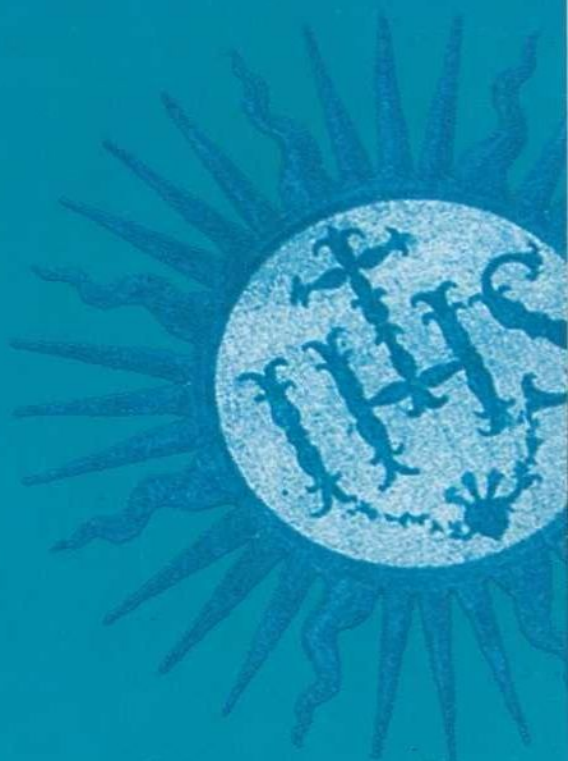


cuadernos ignacianos 2

Conferencias sobre
pedagogía ignaciana



Conferencias sobre Pedagogía Ignaciana

Serie: Cuadernos Ignacianos **2**



Universidad Católica Andrés Bello
Caracas, 2000

Índice general

Presentación	
Luis Ugalde, S.J.	5
Espiritualidad y educación ignaciana	
Luis Ugalde, S.J.	7
¿Cómo hacer efectiva nuestra moral? A propósito de la aplicación de las coordenadas ignacianas a la UCAB	
Massimo Desiato	21
El modo de conocer en los <i>Ejercicios</i> ignacianos	
Luis De Diego, S.J.	53
Identidad cristiana del aporte universitario	
José Cruz Ayestarán, S.J.	67
San Ignacio de Loyola en su contexto histórico- social y la conformación de la Compañía	
Roberto Martialay, S.J.	79
Hacia la construcción crítica del diseño curricular de la Universidad Católica “Andrés Bello”	
Zulma Cirigliano Vecchio	97

Espiritualidad ignaciana y juicio moral Roberto Zapata	113
La pedagogía ignaciana. Una ayuda importante para nuestro tiempo F. Javier Duplá, S.J.	161
Tolerancia y adaptación: dos atributos de la pedagogía ignaciana Lucía Raynero	185

Presentación

San Ignacio de Loyola y su obra son inseparables de la historia moderna. Durante medio milenio sus seguidores, los jesuitas, han dejado fuerte impronta e inspiración, con su espiritualidad transmitida en la práctica de los Ejercicios Espirituales que han beneficiado a millones de personas en diversas latitudes y lenguas, y con el amplio sistema educativo que cuenta hoy con unos tres millones de egresados contemporáneos. No menos de 200.000 personas no jesuitas trabajan como formadores en obras de diversa índole que son responsabilidad de la Compañía de Jesús. Lo hacen junto a unos 10.000 jesuitas (cifra total, si se restan los ancianos y los jóvenes en formación). Todos trabajamos en lo que Peter Drucker llama tercer sector, es decir en instituciones de cambio humano, en el sector sin fines de lucro que se dedica a formar y transformar a la persona humana (Ver Peter F. Drucker. *Las Nuevas Realidades*). Formar y cambiar a la persona humana exige que el formador esté convencido de los valores que transmite y tenga un sentido de la vida. El reconocido especialista de Harvard John P. Kotter, analizando en qué consiste el liderazgo como distinto de la gerencia, dice:

el liderazgo es diferente. Alcanzar grandes visiones siempre requiere una explosión ocasional de energía. La motivación y la inspiración energizan a la gente, no empujándola en la dirección correcta como lo hacen los mecanismos de control, sino satisfaciendo esa básica necesidad humana de alcanzar objetivos, una sensación de pertenencia, reconocimiento, autoestima, de controlar la propia vida y de poder vivirla conforme a los propios ideales. Tales sentimientos nos tocan profundamente y despiertan una poderosa reacción (John P. Kotter *La Verdadera*

labor de un líder. Edit. Norma. Edición española de acuerdo con Harvard Business School Press. Bogotá 1999. p. 78).

En América Latina somos 25 las universidades que constituimos AUSJAL, Asociación Latinoamericana de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús. La vida de doscientos mil estudiantes y unos veinte mil profesores, investigadores y administrativos transcurre en nuestros campus. Cada uno aporta su cualificación profesional, su experticia, de acuerdo al desarrollo de las respectivas ciencias. Lo ejerce con responsabilidad personal y libertad de conciencia. Al mismo tiempo sentimos que la contribución de cada uno se inserta en un todo mayor al cual la identidad ignaciana de la institución da sentido y orientación trascendente. La inspiración ignaciana nos enseña a mirar la sociedad, a asumirla responsablemente, a transformarla con la semilla del humanismo cristiano. Jesuitas y laicos necesitamos beber en las esperanzas y desgarraduras de la actual sociedad, especialmente necesitamos comprender las encrucijadas donde está en juego la humanidad, para no ser ciegos que guían a otros ciegos. Leer la realidad, beber de lo duradero y trascendente de la inspiración ignaciana, preguntarnos qué significa inspiración cristiana hoy para una Universidad Católica, requiere compartir una mayor explicitación de estos temas. Es lo que lleva a la UCAB y a su Dirección de Publicaciones a abrir esta nueva serie, *Cuadernos Ignacianos*, que recogerá algunos materiales nacionales e internacionales apropiados para la información y reflexión sobre nuestra identidad, misión, valores y prioridades como universidad con específica identidad.

Más allá de preguntarnos cuánto hacemos, está la pregunta de para qué lo hacemos, qué universidad desarrollamos, para qué tipo de sociedad. En definitiva es preguntarnos cómo formamos a los jóvenes del siglo XXI que confían en nuestra orientación y acompañamiento pedagógico.

Luis Ugalde, S.J.
Caracas, julio de 2000

Espiritualidad y educación ignaciana

Luis Ugalde, s.j.

Cuando los jóvenes jesuitas salíamos de las casas de formación a trabajar en los colegios como educadores de la juventud ninguno había leído la *Ratio Studiorum* y nadie nos daba una charla sobre pedagogía jesuítica o ignaciana. Ciertamente en los colegios se mantenían prácticas de larga tradición basadas en la *Ratio Studiorum* e incluso ésta todavía estaba vigente. Si nos hubieran preguntado por esa guía de la educación jesuítica, ninguno de nosotros hubiera sabido responder. Para nosotros la educación jesuítica era la que impartían los jesuitas, tan de perogrullo como eso. Si no nos formaban en esa pedagogía, ¿qué es lo que imprimía el sello específico que sin duda ha tenido la educación de la Compañía de Jesús durante siglos? ¿Qué era aquello que teníamos en común todos los jesuitas que trabajábamos en los colegios y universidades, en centenares de centros de diversos países y lenguas, además de las estructuras de funcionamiento y prácticas pedagógicas parecidas en todos ellos?

Sin duda la espiritualidad ignaciana, de la que todos sin excepción habíamos bebido. Al comienzo de nuestra vida religiosa habíamos hecho 30 días intensos de Ejercicios Espirituales guiados por la experiencia y las indicaciones que nos dejó San Ignacio y luego todos los años durante el resto de la vida hacíamos Ejercicios de 8 días

y tratábamos de modelar cada día con la oración y el examen de conciencia, de acuerdo a las fundamentales opciones ignacianas frente a la vida. A pesar de los muchos y profundos cambios postconciliares esto, sigue siendo fundamentalmente así.

No es que en los Ejercicios aprendiéramos cómo enseñar matemáticas, pero sin duda ellos modelaban nuestra vida espiritual, nuestro modo de ser, nuestra relación con los educandos, y de ellos derivaba lo más profundo que les transmitíamos hasta el punto de poder decir que la espiritualidad era la única garantía de que nuestra educación llevaba implícita o explícitamente el sello ignaciano.

Celebro que ahora en todos los ambientes educativos de la Compañía de Jesús estemos reflexionando sobre la Pedagogía Jesuítica y que en los últimos 15 años se hayan producido varios documentos oficiales (en 1986 nacen las *Características de la Educación de la Compañía de Jesús* y en 1993 el *Paradigma Pedagógico Ignaciano. Propuesta práctica*), hasta identificar algunas características comunes y líneas educativas prácticas.

Entre los muchos cambios que han ocurrido en nuestros centros educativos, está la nueva relación numérica, y también organizativa y vivencial, entre laicos y jesuitas, llegando estos a representar menos del 10 % del total de educadores.

¿No será necesario explicitar hoy todavía más este punto de la identidad de la educación jesuítica si la inmensa mayoría de ese 90% nunca ha hecho Ejercicios Espirituales?

Voy a tratar de presentarles un ensayo en el que expreso algunas ideas de la espiritualidad ignaciana que a mi modo de ver impregnaban, a través de la vida y de la práctica de los jesuitas, la educación y la formación de los jóvenes. No se trata de una lectura histórica, sino de una reflexión personal basada en más de un cente-

nar de veces que he “hecho” y “dirigido” los Ejercicios Espirituales. La teología y la espiritualidad que expreso son las que yo encuentro en los Ejercicios hoy; probablemente no son iguales a los de mi primer mes de Ejercicios en 1956 y sin duda difieren a la de los jesuitas del siglo XVII. Creo que también en esto el Espíritu se acomoda “a los lugares y tiempos y personas” (Constituciones S.J. 455).

I. ¿Por letras o por espíritu?

A Ignacio lo metieron preso en Alcalá porque en la Universidad hablaba de las cosas de Dios a algunos compañeros y estos llamaban la atención por su cambio de conducta. La Inquisición en España en esa década de la ruptura luterana andaba nerviosa y trataba de controlar todo resquicio por donde pudieran colarse los sospechosos movimientos extranjeros o florecer las ideas de los alumbrados autóctonos.

De la Universidad de Alcalá Iñigo pasó a la de Salamanca y continuó hablando de las cosas de Dios sin ser sacerdote ni tener estudios de teología, hasta que lo volvieron a detener. El año 1527 estuvo casi un mes sometido a prisiones e interrogatorios. Primero algunos dominicos guardianes de la ortodoxia de buenas maneras lo sometieron a preguntas, como nos lo cuenta San Ignacio en su Autobiografía:

Vosotros no sois letrados, dice el fraile, y habláis de virtudes y de vicios; y desto ninguno puede hablar sino en una de dos maneras: o por letras o por Espíritu Santo. Aquí estuvo el peregrino un poco sobre sí, no le pareciendo bien aquella manera de argumentar; y después de haber callado un poco, dijo que no era menester hablar más destas materias (*Obras* p. 141).

El Santo no tenía estudios, pero cayó en la cuenta de que le estaban poniendo un *falso dilema*: su obra y su Orden se iban a

caracterizar luego por afirmar a una el Espíritu y las letras sintetizándolas, así como por unir la autoridad de la Iglesia y las obras externas con el espíritu que se comunica a cada uno (sea clérigo o laico, estudiado o analfabeta) interiormente. Fueron retenidos en el convento como prisión y siguieron nuevos interrogatorios para examinar los ejercicios espirituales con los que este recién convertido transmitía su experiencia de Dios. Llegó la sentencia final según la cual no había ningún error en la vida que llevaban ni en lo que enseñaban, pero les prohibían definir

esto es pecado mortal o esto es venial, si no fueran pasados cuatro años que hubiesen más estudiado (*Obras* p.143). El peregrino dijo que él haría todo lo que la sentencia mandaba, más que no la aceptaría; pues sin condenalle en ninguna cosa le cerraban la boca para que no ayudase los próximos en lo que pudiese (*Ib.*).

(Los *Ejercicios Espirituales*, que nacieron con tantas sospechas, luego se convirtieron en práctica generalizada en la Iglesia con 4.500 ediciones en 20 lenguas y se calcula que hay más de dos millones de ejercitantes cada año. Pío XI llegó a decir que “son los Ejercicios de San Ignacio el más sabio y universal código espiritual” (*Encíclica Mens Nostra*).

Y decide ir a la Universidad de París. San Ignacio no quiere renunciar a lo que recibió por experiencia espiritual interna. Es su evidencia sobre la vida y lo más grande que él pueda comunicar. La autoridad de la Iglesia y la realidad externa de ésta como comunidad humana, serán firmemente afirmadas por él. Así mismo las letras son un instrumento para conocer más cosas, para enseñar mejor o para comprender, pero no para sustituir esa experiencia. Estudiará él en la mejor universidad de la época, se ordenará de sacerdote y fundará la Compañía de Jesús con un pequeño grupo de compañeros universitarios de París, buscará el reconocimiento pontificio y

exigirá de los jesuitas estudios largos y profundos; tan extensos que todo jesuita antes de ordenarse ha dedicado al estudio más del doble de años que las carreras más largas. Pero para todos ellos la experiencia interior de los Ejercicios es la clave de vida.

La Universidad moderna hija de la ilustración es el templo de la razón, de tal manera que tiende a excluir de ella todo otro modo de conocer y de formar. La Universidad moderna es una abstracción, pues aunque la racionalidad aborde la totalidad de la realidad lo hace de manera parcial y unidimensional.

La realidad de las sociedades no es racionalidad, sino convivencia humana de carne y hueso donde la voluntad, el afecto y las pasiones modelan las conductas, las instituciones, los logros y las tragedias humanas.

Entender esa realidad, modelarla y cambiarla, supone ir más allá de la abstracción racionalista universitaria, supone la sabiduría que integra los saberes, y el compromiso y los valores; puestos estos entre paréntesis por una neutralidad científica que sólo como recurso metodológico es posible y beneficioso. San Ignacio quiere unir virtudes con letras, quiere formar la voluntad y modelar el corazón para actuar creativamente y con discernimiento en un mundo donde la acción humana produce vida y muerte, pobreza y odios pero también convivencia, paz y justicia.

II. El Dios que se me da

La clave de toda la espiritualidad ignaciana es que ella lleva a experimentar cómo Dios se nos comunica, cómo se nos da y así nos hace libres. No es un Dios cualquiera, sino Dios-Amor. No podía ser de otra manera pues es el Dios padre de Jesús que nos comunica el Evangelio.

Es un Dios *actuante*, no solamente en el interior de los espíritus, sino en el mundo en las cosas, en la naturaleza, en las personas, en la historia. La creación sigue.

El objeto de las meditaciones ignacianas es contemplar, sentir, gustar ese amor de Dios actuante en mí y en todas las cosas. El siguiente paso es *preguntarme* qué debe responder mi amor agradecido a quien todo me da y se da incluso a sí mismo.

San Ignacio en la meditación final que corona todo el itinerario de los Ejercicios presenta la *Contemplación para alcanzar amor*, que es una mirada global para saborear afectivamente el amor de Dios a mí en su acción en el mundo. Pero advierte antes dos cosas claves en la espiritualidad ignaciana:

el amor se debe poner más en las obras que en las palabras (Ejer. 230).

el amor consiste en comunicación de las partes (Ejerc. 231).

De esta manera nos lleva a responder a Dios en nuestras obras, en nuestro *actuar*, que es donación amorosa de lo que somos y tenemos para así “en todo amar y servir”. Los Ejercicios son para alcanzar la *libertad interior* que nos llevará a actuar libre y responsablemente.

Deseo recalcar en esta primera característica que San Ignacio siempre busca la *experiencia personal e individualizada*. Dios se me comunica y busca mi respuesta. El Director de los Ejercicios es un maestro espiritual que acompaña de modo personalizado. Cada uno se siente llamado individualmente, aunque su vocación lo lleve a formar parte de una comunidad. De ahí que la educación jesuítica se *centre en la persona*, en su crecimiento y en su maduración. Aun cuando hoy en día los educadores tengan que atender a demasiados

estudiantes, la educación jesuítica siempre está más preocupada por el acompañamiento y crecimiento de la persona que del avance de la ciencia, en la que destacan más otras universidades famosas.

Conviene también explicitar la dificultad de este *actuar cristiano*, actuación integral en todas las dimensiones de la vida; conversión espiritual que transforma y ordena lo material. Pareciera que la gente acepta más fácilmente una interioridad separada de la vida externa, de los trabajos y los días. Simplemente vidas paralelas, una la de acá, la de los negocios, trabajo, relaciones humanas... y otra la vida interior que se ocupa de la dimensión desconocida y del más allá. Las diversas formas de meditación ayer y hoy con frecuencia tienden a este dualismo, en el que lo espiritual no acepta que se le pidan cuentas de un mundo que tiene otra dinámica. En el mercado espiritual con frecuencia parecieran tener más éxito astrologías, *new age* y meditaciones trascendentales, que no exigen transformar la actuación, ni ordenar el mundo. El cristianismo siempre se resistirá a este reduccionismo espiritualista y dualismo que acepta un mundo ateo, pues justamente su identidad consiste en que Dios asume nuestra carne y veneramos en nuestro símbolo central al Crucificado, porque su espíritu lo llevó a actuar de manera distinta con las personas y a denunciar del desorden del mundo hecho por los servidores de los ídolos.

III. Las trampas del espíritu

San Ignacio es un maestro del discernimiento y nos guía para que sepamos cernir, separar el trigo de la paja, conocer las trampas del espíritu, que nos impiden ser libres y los engaños y autoengaños que no nos permiten vivir y actuar coherentemente con sentido y obras de amor y de servicio en un mundo en que no todo es racionalidad constructiva, sino que lo antihumano tiene tanta fuerza activa

y posee tantos instrumentos racionales que también destruyen con toda su eficacia.

Quien no viva esto tal vez entenderá a Dios como el gran ordenador, como supremo poder, como eficaz policía de las leyes divinas y guardián de miles de normas farisaicas que ahogan el espíritu y encorvan las espaldas agobiadas; pero no recibirá la libertad de hijos de Dios, la libertad de Jesús para curar en sábado o hacerse amigos de pecadores y excluidos, que brota de esa evidencia vivida de que Dios es amor, sin ninguna restricción. Esta creatividad no atada a la letra permite adaptarse a los tiempos lugares y personas, de manera flexible y creativa, pues la respuesta siempre ha de ser nueva e inédita ante personas, hechos y situaciones novedosas.

Lo mejor de la historia de la Compañía de Jesús ha demostrado esa libertad creativa, como en el asunto de los ritos chinos y malabares o las Reducciones del Paraguay, Lo mismo ocurre con la construcción de esa formidable red educativa por toda la Europa y América de los siglos XVI al XVIII, siendo así que en el Acta Fundacional de la Compañía de Jesús (la Fórmula del Instituto aprobada por Paulo III en 1540) para nada se menciona la educación escolar de la juventud no jesuita; la pronta opción (1548 colegio de Mesina) surge de la agilidad en captar la necesidad de formación de los jóvenes.

IV. La desmesura de los *Ejercicios*

La desmesura (o lo que parece sobrehumano) es otra característica que deriva de los *Ejercicios*. En ellos el individuo es igualado a Jesús en la invitación que éste hace a quienes lo quieren acompañar en la transformación del mundo. En consecuencia, el horizonte de eso que hoy tanto se invoca “la autoestima”, se hace infinito, no basado en una fatua convicción de la propia superioridad —algo imposible en quien viene de meditar sobre los pecados propios—, sino

basado en la invitación del Amor que todo lo posibilita. “Todo lo puedo en aquel que me conforta” (S. Pablo).

Este descubrimiento de un horizonte mayor (*magis*) explica la audacia, el gigantismo y el sentido de eternidad, con que han hecho historia muchos de los que se han alimentado con la espiritualidad ignaciana.

V. Ambigüedad del mundo

San Ignacio no es un iluso con respecto a la bondad del mundo, ni de la santidad de la Iglesia. El mundo en que Dios actúa es ambiguo y el pecado es una realidad espesa y omnipresente que mata, deshumaniza y corona los haberes, poderes y saberes mundanos absolutizándolos como ídolos que exigen sacrificios humanos en sus altares. Los Ejercicios se dirigen a lograr la libertad para utilizarlos puramente como instrumentos al servicio de la humanidad, algo difícil de lograr y que exige la “indiferencia” ignaciana como condición de libertad para hacer el bien.

También la Iglesia animada por el Espíritu Santo, es ambigua. San Ignacio no tenía que hacer mucho esfuerzo para ver la corrupción y el antievangelio en aquella Iglesia de los Borgia y del Renacimiento en general, que pedía a gritos una reforma a fondo. Pero para él el remedio no está en negar la corporalidad de la Iglesia, ni la dimensión plenamente humana de su gente y de sus instituciones. El Espíritu que Jesús promete a sus discípulos es como el alma de esa Iglesia, pero su cuerpo siempre es frágil. Negar o cercenar lo humano, reducir la Iglesia a un espíritu descarnado o a una pureza y superioridad de intocados, es una tentación que niega la confianza que Jesús resucitado puso en los discípulos, en los pescadores y campesinos que lo negaron y que tenían de todo menos de superhombres o de supersabios.

Ignacio afirma esa Iglesia santa y pecadora, sin renunciar a renovarla desde dentro; la clave de la renovación está en no ahogar al Espíritu ni sacralizar en su nombre la carga de mundanidad negativa que necesariamente lleva el Pueblo de Dios por su condición humana. La adhesión a la Iglesia en San Ignacio no es un cálculo maquiuvelico de lógica de poder, sino adhesión afectiva, de ternura hacia esa semilla de humanidad a la que Jesús le dijo “no teman yo estaré con ustedes hasta el fin del los tiempos” cuando le dio poder para transmitir su verdad y para hacer las obras de Dios que El hizo y aun mayores. El mandamiento del amor encarnado en la Iglesia es la visible expresión del Amor de Dios en la fragilidad humana. Amar a la Iglesia, sentir con la Iglesia, ser parte de la Iglesia servidora de la Humanidad es lo que busca Ignacio.

La ambigüedad de la historia y del pueblo de Dios que marcha en ella y la ambigüedad del espíritu y de la acción de cada uno de nosotros, lleva al santo de Loyola a equiparnos del discernimiento de espíritus, para impedir que *sub angello lucis* (disfrazado de ángel de luz) se cuelen las mayores negaciones de la vida.

VI. Actuar ordenando medios y fines

La pregunta clave, que espontáneamente brota del afecto y de la emoción ignacianas al contemplar el amor recibido, es “¿qué he de hacer por Cristo?”. Respuesta afectiva, y efectiva, de amor instrumentado, es decir dotado de medios e instrumentos. La ciencia y la racionalidad universitarias como realidades absolutas no instrumentadas son humanitariamente ambiguas. Quienes las desarrollan y usan “para en todo servir y amar” las humanizan y dan valor humanista a la Universidad que las cultiva. Aquí la lógica ignaciana se vuelve implacable en la búsqueda de coherencia.

En la meditación que San Ignacio llama de “tres binarios de hombres” y que la pone para examinar si nos estamos autoengañando,

nos muestra a dos tipos de personas que dicen amar a Dios, pero que en la práctica no lo hacen, pues no ponen los medios para actuar consecuentemente. La eficacia ignaciana exige instrumentalidad como medida de la verdad de nuestro amor. Normalmente los afectos desordenados que nos amarran vacían de contenido las proclamaciones cristianas de ¡Señor Señor! (Luc. 6,46). Jesús nos dice que no se trata de proclamar, sino de hacer la voluntad de mi Padre, ni de saber intelectualmente cuál es el mandamiento principal, ni quién es el prójimo del herido, sino de hacerse efectivamente próximo y actuar en consecuencia: “Vete y haz tú lo mismo” (Luc. 10,25-37).

VII. El sello de la educación jesuítica

Todo esto de manera implícita o explícita actúa en la educación jesuítica y ha sido su alma a lo largo de los siglos, porque esa es la espiritualidad de quienes impartían la educación en tiempos en que casi el cien por cien eran jesuitas. En segundo lugar porque de alguna manera en los Ejercicios Espirituales que hacían los estudiantes, en las Congregaciones Marianas y otras prácticas (religiosas o no), recibían esa visión y práctica de la vida. Si tuviera que resumir recalcaría tres aspectos:

1. Una *inmensa fe en el hombre* basado más en la vocación a la que está llamado que en la gloria de sus propias obras.
2. *Actuación* transformadora responsable de la historia en una creación de Dios no concluida en la que secundamos su acción.
3. Los valores vienen del único supremo valor que es el AMOR de Dios experimentado y vivido que se encarna y se expresa día a día en el amor humano. Los valores se asientan en el afecto, en el gusto y la inclinación al bien y en los hábitos

virtuosos. La educación en valores, como dice el P. Kolvenbach, tiene que pasar por la cabeza, por el corazón y las manos, para combinar estrechamente el pensar y entender, el sentir y el querer, el actuar y construir. La educación no es pues meramente intelectual, sino formación de la voluntad y de los afectos ordenados hacia un crecimiento que combina la transformación del mundo con el desarrollo personal responsable.

4. En AUSJAL hemos hecho un serio esfuerzo por presentar la ambigüedad universitaria latinoamericana ante la situación de nuestros pueblos y definir nuestra identidad universitaria y líneas de acción (Cfr. AUSJAL *Desafíos de América Latina y Propuesta Educativa*. Bogotá 1995). Más recientemente traté en UNISINOS de resaltar la relación entre *La Propuesta de AUSJAL y la Pedagogía Ignaciana* (Cfr. *Visao Inaciana Da Educacao. Desafios Hoje*. Unisinos 1997).

VIII. Peligros

Para terminar me parece bueno señalar los peligros que entraña esta visión de la vida, si desaparece la vivencia espiritual y mística y queda sólo la máquina humana de la acción y de la razón instrumental. Señalemos solamente tres:

- 1- Que la eficacia divina quede reducida a sola eficacia humana a merced de la racionalidad calculadora e instrumentalizadora. Si Dios (no cualquier dios, sino Dios-Amor), no alienta en el corazón de toda esta dinámica, ella se convierte en instrumento de los ídolos del haber, de poder, del saber y del placer, dioses absolutos; la eficacia fácilmente se vuelve instrumento de la soberbia de la vida, en instrumento de dominación. La parábola del hijo pródigo revela el itinerario de la Ilustración y de la Modernidad que parece haber conquistado todo menos la

virtud de liberar el corazón humano. A la vista de la pobreza y de la opulencia como escandalosos polos crecientes que se contraponen, de las guerras, de las exclusiones, de los fundamentalismos en los que no hay lugar para el otro, la Universidad no puede mantener su ficción de neutralidad en la que el compromiso y la formación de la voluntad se recluyen a preferencias subjetivas que no tienen espacio en el templo universitario de la razón. Los saberes necesitan de la Sabiduría que nos enseña a entender que cuando afirmamos amorosamente a los demás encontramos la propia vida y que cuando la buscamos por encima de todo no la podemos hallar. Ciertamente no se trata de conocer el mundo sino de transformarlo, de hacerlo bueno y humano.

2. Que nos lleve a esperar de la intrahistoria una plenitud que sólo en la metahistoria se puede recibir y alcanzar como un don de Dios y no como producto nuestro. Estamos llamados a ser como dioses, pero el Hijo del Hombre nos ha mostrado que ello no se logra construyendo la Torre de Babel para llegar al cielo sino dando entrada al don de hacernos hermanos y servidores. Los saberes requieren de la Sabiduría para servir a la vida.

Cuando ocurre esta desviación por la reducción de Dios en nosotros a ídolo o a sólo recuerdo, los medios se convierten en fines y los instrumentos en absolutos que oprimen al hombre.

- 2- Finalmente, la desmesura jesuítica y su poderosa racionalidad, sólo mantiene controlado su veneno mortal, si la dimensión mística sigue siendo el alma de todo; esa dimensión que revela a los pequeños la piedra preciosa que se oculta a los sabios y autosuficientes. ¡Bienaventurados los pobres de espíritu porque tienen a Dios por rey! (Luc. 6,20).

Caracas, julio de 1999.

¿Cómo hacer efectiva nuestra moral?¹

A propósito de la aplicación de las coordenadas ignacianas a la UCAB

Massimo Desiato

Introducción

Quizás no sea ni el último ni el más insignificante de los problemas que afectan a la moral el de su aplicación. Quizás la crisis moral, sobre la que todo el mundo discurre hoy día, tenga sus raíces más en la *ineficacia* de la *modalidad de uso* del dispositivo moral que en su misma estructura: éste se vendría a menos debido a su mal funcionamiento. Sus verdades se volverían caducas a causa de la incapacidad de constatar su importancia en la praxis: al dejar de orientar *efectivamente* la acción de los individuos, produciría la sensación de que se puede vivir sin moral.

Todo parece indicar que los tiempos actuales desconfían de aquellas disciplinas que no desean corroborar la validez de su discurso en la práctica y que, por ello mismo, se reducen a un *discurso*

¹ Este trabajo forma parte de una investigación más amplia y debe ser considerado tan sólo como una labor preliminar que busca explorar en algunos autores temáticas afines a la consignada en el título.

ornamental incapaz de generar impacto alguno. Si así fuera, la moral no podría reclamar para sí su primacía acudiendo solamente a su prestigio, pues éste, dentro del espíritu moderno, sólo se alcanza a través de resultados contundentes. La moral debería, entonces, pasar por el lecho de Procusto de la experiencia y debería convencer a cada uno de los hombres de su utilidad: de que ser moral es preferible a no serlo.

La palabra “moral” tiene un doble significado, pues por ella puede entenderse tanto la explicación científica de los juicios sobre la conducta humana con el propósito de encontrar los principios que constituyen la base de esos juicios, como las propias conductas generadas por ciertas necesidades de la existencia individual y social. En este último sentido, *la vida moral tiende a modificar o transformar tanto el medio natural como el social, para edificar un “reino del hombre” que será también un orden social ideal, un “reino de Dios”*.²

El propósito de este ensayo es indagar sobre este segundo aspecto de la moral, sobre las condiciones que permiten la transformación y modificación del medio natural y social, su progresivo mejoramiento. Concibe como su tarea más propia encontrar nuevas estrategias para hacer efectiva lo que entendemos como “nuestra moral”. Ésta se reconoce en las coordenadas ignacianas, y más en particular en las orientaciones contenidas en el *Documento de Ausjal*. Se trata, entonces, de ver cómo es posible *aplicar* tales orientaciones a la práctica pedagógica de la UCAB, toda vez que nuestra Casa de Estudios concibe para sí misma como tarea fundamental la formación de profesionales no sólo capacitados técnicamente, sino a la vez comprometidos con los problemas económicos, sociales y políticos del país.

² DEWEY, J. *Teoría de la vida moral*, Herrero Hermanos, México, 1965, p. 14.

En esta dirección, la UCAB ha venido implementado en la última década una asignatura de corte transversal, común a las diversas disciplinas y carreras profesionales, que se ocupa de los problemas antropológicos básicos. Sin embargo, en el transcurso de la aplicación de esta asignatura, denominada “Introducción al Estudio del hombre”, en las diversas Facultades y Escuelas de la UCAB, se ha podido notar que, en cuanto a la recepción, el alumnado capta los contenidos programáticos como si éstos pertenecieran a algún *complemento*. De esta manera, se produce un notable desfase entre la intención programática y los resultados finales. La “Introducción al Estudio del hombre” no forma parte de ningún complemento: quiere representar un columna vertebral de la visión del mundo cristiana y, por esta razón, se quiere también dadora de sentido y formadora de actitudes. Lejos de ser una *compensación* y un *aderezo* humanístico, desea subsumir el significado profundo de cada quehacer y profesión con miras al futuro desempeño en el mercado de trabajo: se desea que su conocimiento *incida en la realidad social*.

Lo que hay que preguntarse es por qué se genera en el alumnado la sensación de complementariedad. Una primera indicación la encontramos en la forma de enseñar la antropología y la ética fundamental. En efecto, no son pocos, lamentablemente, aquellos profesores que deseando rendirle un favor a la moral, la colocan en un pedestal tan elevado que bien pronto se transforma en una prisión dorada. Éstos solícitos defensores consideran que la pregunta por la *eficacia* y la *utilidad de la moral* procede de inquietudes poco dignas que contaminan la pureza de la disciplina. Se resisten al examen relativo a su aplicación, porque dan por sentado que ningún hombre dotado del sano juicio de la razón puede dudar sobre el valor de la moral. Estos profesores parecen desconocer o, al menos no atender, los profundos cambios por los que atraviesa la sociedad y la cultura contemporánea o, en todo caso, piensan que tales cambios no afectan para nada al dispositivo moral. Éste se encontraría más allá de los tiempos, como una suerte de atento guardián y severo

ensor de las épocas: más allá de cualquier conmoción y siempre atento a condenarlas. La contemplación del bien moral sería, entonces, suficiente.

Empero, el hombre llano en su cotidianidad ha empezado desde hace mucho a dudar del valor y de la utilidad de la moral. Ésta no le serviría sino en situaciones tan limitadas y extremas que rara vez aparecen en su vida, a tal punto que puede vivir su existencia sin hacer referencia a ella. Este hombre cotidiano, del cual el alumnado es una muestra importante, considera que los verdaderos problemas, los “problemas reales”, son aquellos relacionados con sus necesidades materiales más o menos inmediatas; también piensa que el problema moral no es un asunto que le incumba y que, en el mejor de los casos, es tarea de los académicos y de aquellos singulares individuos que se dedican a la vida espiritual.

Pocas dudas caben en afirmar que, si aceptamos este punto de vista, la moral muere. Pues ella si ha de ser concreta, debe presentarse a diario, *instalada en el corazón mismo de las actitudes cotidianas*, orientándolas e inspirándolas. No, entonces, como algo superpuesto a la acción, sino como el núcleo de la conducta misma. Debemos, por consiguiente, rechazar la interpretación naturalista según la cual el mundo sería un conjunto de hechos desprovistos de significados y valores y donde el valor queda reducido a una mera proyección subjetiva y, en casos extremos, a una simple cuestión de gustos. Buscar la forma de hacer nuestra moral efectiva corre parejo al reconocimiento de su importancia para mejorar cualitativamente la vida cotidiana.

Pero, por lo mismo, no podemos realizar un reacomodo de la moral sin tener en cuenta las dimensiones de la conducta y su inserción en la cultura contemporánea. Y esto, porque la ética

tiene un problema propio (...) tiene que estudiar el proceso interno, en lo que es determinado por las condiciones externas,

y el comportamiento externo o la institución que lo rige, en lo que es determinado por el propósito interno o en lo que afecta a la vida interna.³

La moral desaparece si reducimos el análisis ora, sólo a la interioridad del sujeto, ora sólo a la exterioridad de la conducta. Esto, a su vez, porque para comprender al yo en calidad de sujeto —y no como simple objeto— debemos estudiar el haz de conductas que lo constituye, *conjuntamente* a la interpretación que ese yo da de sí mismo: su *autointerpretación*. Además, la elección que de allí resulta deberá ser puesta en perspectiva con los derechos del otro para juzgar acerca de su rectitud y conveniencia.

En cuanto a las condiciones culturales contemporáneas, hay que tener presente que en ninguna otra época ha habido tantas opciones y perspectivas en materia moral: en parte, la crisis moral no se debe a una escasez de valores sino a su indiscriminada proliferación. Demasiados horizontes se cruzan, se superponen, se contradicen y esto genera una fuerte confusión, inclusive en los sujetos mejor dispuestos hacia el problema moral: la crisis de sentido es producida no tanto y sólo por una venida a menos de los marcos de referencia dadores de significados, sino por su progresivo desdibujamiento y difuminación.

Esta situación se comprende mejor si reconocemos que la

multiplicidad de sistemas lingüísticos es una característica de nuestra cultura actual. Una palabra significa una cosa en relación a una institución religiosa, otra en los negocios, una tercera en la ley y así sucesivamente. Hay quien hoy día sostiene la idea que la salida a tal confusión estaría en el instruir a fondo

³ *Ibidem*, p. 15.

los individuos en alguna particular tradición cultural. Pero, dejando a un lado el hecho que las tradiciones son muchas y que elegir una, inclusive si ésta fuese íntimamente coherente y fuese acogida en toda su extensión, sería arbitrario, el intento invierte el estado teórico de la cosa. Una verdadera comunidad de lenguaje o de símbolos sólo puede ser alcanzada a través de esfuerzos que implican desde ya una comunidad de actividad en condiciones dadas.⁴

Para el sujeto que considera la moral una ocupación inútil propia de mentes ociosas, esta misma complejidad no hace sino reforzar su prejuicio de que ella es a lo sumo una cuestión de gustos o un gasto innecesario: en fin, un lujo que una persona “honesta” y atareada puede perfectamente omitir.⁵

A esta clase de personas hay que recordar que la moral, en tanto se ocupa de la conducta, nace de hechos empíricos específicos y, en este sentido, es el más humano y concreto de todos los temas de estudio. La realidad moral no reposa en alguna alejada y nebulosa zona del universo, sino en aquellas dimensiones que más afectan al hombre en su cotidianidad. La disciplina moral no es algo que ocupe un territorio separado del conocimiento físico, biológico e histórico, sino que se constituye, en una parte importante, dentro de esos mismos conocimientos colocados en un contexto humano. Por ello, la moral puede iluminar y guiar las actividades del hombre.

A efectos prácticos, moral significa costumbres, maneras populares de obrar, hábitos colectivos establecidos, [pues] en todo tiempo y lugar, las costumbres proporcionan las normas de las

⁴ DEWEY, J. *Logic, The Theory of Inquiry, I*, Henry Holt, New York, 1949, p. 69. Traducción Nuestra. De ahora en adelante T.N.

⁵ Es en este sentido que Tolstoi puede decir que la “tranquilidad del alma es una profunda deshonestidad”.

actividades personales, son el patrón en que debe entretejerse la actividad personal.⁶

Aclaremos de inmediato que esta moralidad habitual no es por sí sola suficiente a producir los efectos deseados, en cuanto que

debido a la actual movilidad y mezcla de costumbres, el individuo dispone ahora de una enorme variedad de patrones y costumbres, y puede ejercitar su ingenio personal al escoger y reacomodar sus elementos. En pocas palabras, puede, si así lo quiere, adaptar inteligentemente las costumbres a las condiciones, con lo cual las modifica.⁷

Vale decir, que la reflexión se ha vuelto hoy día indispensable y que la moral ha de convertirse de habitual en reflexiva.

Esta, sin embargo, no es una tarea fácil, pues “hay una gran infiltración de moralidad habitual en la moralidad que teóricamente es reflexiva”⁸. Así, siendo lo habitual en esta época un manajo caótico e indeterminado de demandas activas a obrar, la reflexión, en tanto infiltrada por los hábitos, se presenta a sí misma, en una primera aproximación, de manera opaca. La primera labor de la reflexión es, por tanto, poner orden dentro de sí misma. Por ello, la manera en la que la enseñamos ha de ocuparse de cómo vincular la reflexión con la práctica. Además, como ya ha sido apuntado, si la disciplina moral no se ocupa de las condiciones que favorecen su aplicación efectiva, el resultado neto de tal descuido será un creciente descrédito de su función.

Debemos “reconstruir la moral” en lo que concierne a sus modos de aplicación. Pero tal cosa no significa tanto generar una

⁶ DEWEY, J. *Naturaleza humana y conducta*, F.C.E., México, 1975, p. 78.

⁷ *Ibidem.*

⁸ DEWEY, J. *Teoría de la vida moral*, p. 134.

moral radicalmente nueva. Se trataría menos de transvalorar que de encontrar *otras aplicaciones* más pertinentes a las condiciones socio-culturales que venimos enfrentando, particularmente en nuestro país. Para el caso que nos ocupa, se trata de ver cómo pueden las orientaciones contenidas en Ausjal aplicarse dentro del panorama que hemos recién esbozado. Las coordenadas ignacianas, que se ubican en el transfondo del Documento y lo inspiran, se descomponen en la práctica debido a las *condiciones de recepción* del alumnado. De esta manera, su reconstrucción atañe más la aplicación que el núcleo de los principios morales. En la actual confusión disponemos ya de ciertos principios: sólo que en virtud de la opacidad con la cual opera la reflexión y la práctica misma éstos resultan sistemáticamente ambiguos.

Para que esta afirmación no resulte tan sorprendente, reparemos que en el presente enfoque los principios no equivalen a las reglas.

Un verdadero principio difiere de una regla por dos conceptos: a) Un principio se formula en conexión con el curso de la experiencia y es una exposición generalizada de la clase de consecuencias y valores que pueden llegar a ser reales en determinadas situaciones; una regla se toma como algo ya hecho e inmutable. b) Un principio es primordialmente intelectual, constituye un método y sistema para juzgar, y es secundariamente práctico debido a lo que descubre; una regla es primordialmente práctica.⁹

Así, pues, un principio es una suerte de paradigma y éste, a su vez, una suerte de promesa que hay que realizar.¹⁰ Así queremos

⁹ *Ibidem*, pp. 162-163.

¹⁰ Interpretamos intencionalmente el concepto de "principio" de Dewey desde la noción de "paradigma" de Khun. Pensar en los principios morales como paradigmas que la experiencia

entender las coordenadas ignacianas y las orientaciones del Documento de Ausjal, no como reglas, sino como principios que deben ser llevados a la práctica de manera no ambigua.

Esto último nos trae de vuelta a una parte del planteamiento inicial. ¿Estamos realmente experimentando este problema? Si nuestra respuesta es afirmativa, ¿no será en muchos casos la nueva creciente demanda de moralidad expresada por los individuos y por las instituciones una exigencia hipócrita? Ciertamente, algo hacen los individuos y las instituciones para enfrentar el problema, pero, ¿es lo que hacen suficiente como para indicar un efectivo hacerse del problema? ¿No se demandará una “reconstrucción moral” más por la deseabilidad social de tal discurso? ¿No será el discurso que denuncia la crisis moral tan sólo una fachada para mantener conductas destinadas a consolidar provechos alejados de una auténtica esfera moral?

Cultura y cotidianidad

En la parte introductoria del presente trabajo hemos asomado la idea de que el descrédito de la filosofía moral es

resultado del descuido de temas que son urgentes, y la preocupación por otros alejados del activo interés humano. (...) ¿Qué pueden hacer filosofías que, a pesar del cambio fundamental de condiciones ocurrido en la ciencia y en las cosas humanas, siguen ocupándose del problema de las condiciones del conocimiento y descuidan el vital problema de sus consecuencias efectivas y potenciales?¹¹

deberá validar o, al menos, no falsear, permite ejercer alguna clase de control sobre los enunciados morales.

¹¹ DEWEY, J. *El hombre y sus problemas*, Buenos Aires, Paidós, 1952, p. 12.

Para contrarrestar esta tendencia debemos plantear el problema de cuáles son las circunstancias culturales y sus problemas vitales. Además, debemos analizar más a fondo el nivel cotidiano del hombre, pues aquí también se producen consecuencias importantes para la existencia de cada uno de nosotros, a la par que es *en este nivel* donde debe comenzar a actuar la práctica pedagógica.

Recordemos, además, que

en la situación actual, los métodos científicos tienen eficacia en la determinación de las condiciones económicas concretas en que vive la masa de los hombres, pero no se utilizan para establecer, en forma libre y sistemática, los fines morales y humanos presentados por condiciones prácticas cada vez más importantes, el estado real de los fines y valores. De aquí que las cosas más importantes queden para la decisión de la costumbre, el prejuicio, los intereses de clase y las tradiciones incorporadas a las instituciones, cuyos resultados son, en su mayor parte, determinados por el poder superior, que se halla en posesión de los que administran estas cosas.¹²

Esto nos trae de vuelta al problema de la reflexión. Debemos abogar resueltamente por ella cuando las condiciones culturales son caóticas. Debemos evitar el divorcio entre las ciencias y las humanidades y la fe portadora de sentido, pues sólo con su aplicación conjunta podrá el hombre enfrentar los problemas decisivos planteados por su tiempo. La reflexión involucra un continuo entre ciencia, humanidades y fe portadora de sentido, y este continuo puede hacerse más explícito si concentramos nuestra atención en las consecuencias sociales y psicológicas que nuestros conocimientos producen.

Así, pues, una reflexión moral que pretenda orientar efectivamente al hombre no puede eximirse de analizar los problemas mo-

¹² *Ibidem*, p. 13.

rales que se plantean cotidianamente. Pero aquí surge un obstáculo. ¿Podemos dar por sentado sin más ni más la presencia de problemas morales en la cotidianidad? ¿No acontecerá el problema moral en una dimensión de por sí alejada de lo cotidiano? ¿Podemos mantener que el hombre cotidiano tiene problemas morales sin que por esto se percate claramente de ellos?

Una importante corriente de pensamiento, que se desarrolla desde Kierkegaard hasta nuestros días, considera a la cotidianidad como encubridora y apromblemática. El filósofo danés hablaba de una “dicha de la repetición” para indicar la cómoda instalación del hombre en las rutinas y hábitos propios a la cotidianidad. El hombre cotidiano no lograría ni siquiera plantearse el problema del sentido de la existencia; menos los problemas morales que se derivan de tal interrogante, sumido como está en el vaivén de las ocupaciones diarias.

Lo que en Kierkegaard es simplemente un señalamiento, ocupa en *El ser y el tiempo* de Heidegger un lugar importante. Este autor diferencia entre una manera de vivir “impropia” y una “propia”. La cotidianidad es “impropia” en cuanto no permite una realización cabal de la persona. Ésta se encuentra siempre bajo el dominio de los otros, asumidos, por lo demás, desde una perspectiva impersonal. La impersonalidad arrebata al hombre su ser más propio. Lo cotidiano es, entonces, el reino de los estereotipos que nunca llegan a sorprender al individuo. Las maneras de disfrutar y de gozar la vida, por ejemplo, no responden a inquietudes personales: se disfruta y se goza como se debe disfrutar y gozar. La cotidianidad además de impersonal es anónima.

Según este enfoque, todo lo que es original y misterioso en el hombre, todo cuanto le pueda hablar en primera persona es aplanado: la cotidianidad disuelve las múltiples dimensiones de la persona humana, unidimensionaliza. Aquí nunca se penetra a fondo en los

nosotros como la pluralidad de hábitos dificulta la reflexión. Pero, ¿es este análisis de la cotidianidad el único posible? ¿Debemos suponer siempre esta aporofundación o en cambio podemos pensar en alguna otra posibilidad?

Charles Taylor sostiene una opinión contraria. Según él, inclusive en el nivel cotidiano, el hombre dispone de marcos de referencia que orientan su conducta y que le otorgan un sentido. Lo que es más, la identidad del yo se define en función de algún bien, de algún valor que se persigue: *Identidad y bien son dos temas inexorablemente vinculados*.¹⁵

Taylor llega a sostener que

a la luz de nuestra concepción de la identidad, la imagen de un agente desposeído de cualquier marco de referencia asume ante nuestros ojos el perfil de una persona que enfrenta una terrible crisis de identidad - de una persona incapaz de expresar una posición propia acerca de cuestiones de fundamental importancia, despojada de la capacidad de asumir una orientación frente a ellas e impotente para otorgarles una solución personal.¹⁶

Frente a la objeción de que las personas en su vida cotidiana no perciben la ausencia de tales marcos de referencia, porque la cotidianidad misma sería tan aporofundación que ni siquiera permitiría surgir la cuestión de la referencia y de la identidad, Taylor contesta que si así fueran las cosas estaríamos en presencia ya no de una persona normal, sino de una condición patológica, de una disociación tan radical que no podríamos dejar de ver en tal individuo un sujeto enfermo.¹⁷ Taylor sostiene que ninguna actitud superficial, por extrema que fuese, puede llegar a omitir los problemas de orientación

¹⁵ TAYLOR, C. *ob. cit.*, p. 15.

¹⁶ *Ibidem*, p. 48.

¹⁷ Cfr. *Ibidem*.

moral. Puede que no logre explicitarlos adecuadamente; pero ha de vivirlos de alguna manera.

Una conciliación posible entre estos dos análisis radica en pensar que mientras la cotidianidad se mantenga suficientemente estable, el individuo puede echar manos de múltiples fragmentos procedentes de los diversos marcos de referencia, sin plantearse el problema de la coherencia global. Pero, si las condiciones culturales fuesen aquellas descritas al comienzo de este ensayo, esto es, si la cotidianidad no se mantuviera organizada ni estable, entonces deberíamos admitir lo que Taylor nos ha descrito. Algo en la cotidianidad misma conduciría al planteamiento de un problema moral.

De hecho, creo que nos encontramos en esta situación y que la enseñanza de la antropología y de la ética debe partir de este estado de cosas. El desgarramiento de los yoes, conducente a la evaporación de la persona, puede no manifestarse, pero está latente y el profesor experimentado puede extraer de esta situación los elementos para la primera lección ética de la vida: atreverse a ser, arriesgarse para llegar a ser persona.

Por ello, nosotros consideramos de primera importancia para la resolución de los problemas morales, entender en qué situación se encuentran los hombres a quienes queremos orientar, en este caso nuestros alumnos; pues, bien puede ser que ellos o no necesiten nuestras sugerencias, o todavía no se percatan de que las necesitan. En ambos casos, si asumimos una posición democrática, *no interesa cuán ignorante sea alguien; algo hay que sabe mejor que cualquiera, y es dónde le aprieta el zapato*,¹⁸ y, sobre todo, si le aprieta. En otros términos, asumir en material moral una posición democrática significa no seguir al estadista americano del siguiente cuento:

¹⁸ DEWEY, J. *El hombre y sus problemas*, p. 44.

Una señora me contó una vez que había preguntado a un conocido estadista americano qué hubiera hecho por su pueblo si hubiera sido Dios. “Bueno, es todo un problema. Observaría a la gente desde arriba y decidiría qué es lo que necesitan; luego trataría de dárselo”. Y ella respondió: “Bien, usted sabe, es la respuesta que yo esperaba. Hay personas que preguntarían a las otras lo que desean antes de tratar de dárselo.”¹⁹

Una posición democrática en materia moral, una posición que privilegia el ofrecimiento en lugar que la imposición, pregunta cuáles son los problemas antes de ofrecer las soluciones. La concepción de que en la sociedad existen grupos que estarían mejor calificados que los hombres ordinarios para decidir lo que estos mismos han de elegir es no sólo inviable sino contraproducente, pues genera resistencias. La moral podría parecerse a un mecanismo de control, a un sistema de castigo en lugar de cumplir con una función liberadora.

Conforme a lo expuesto, la cultura actual se caracteriza por una pluralidad de posibilidades tales que al hombre ordinario le cuesta orientarse dentro de ella. Pero esto lo ha de decidir el propio hombre cotidiano. Si alguien insiste en sostener que él experimenta el mismo goce del cienpiés cuando llega a la encrucijada, nosotros no podemos afirmar que él tiene un problema de sentido tan grave que no se percata de ello, y que no lo tiene, porque su actitud es aporética y encubridora. Personalmente creo que no hay actitud aporética que pueda omitir un problema real, porque tarde o temprano la realidad “muerde”. Es esta mordedura la que nos permite comenzar a aplicar nuestra moral, de manera tal que nuestros esfuerzos deben encaminarse a identificar cuándo dicha mordedura se manifiesta en el alumno para guiarlo sin imposición en su búsqueda de sentido y de la *vida buena*.

¹⁹ *Ibidem*.

En fin, no debemos olvidar que la moral se hace más efectiva cuando responde a necesidades experimentadas por el sujeto o por las colectividades. Ciertamente es que los moralistas pueden ver por anticipado el malestar de un individuo o de un grupo, pero, si su intervención quiere ser efectiva, ha de esperar por su llamado: debe aguardar que el mal se torne visible para los propios aquejados. Esto es lo primero que podemos hacer si nuestro interés radica en aplicar los principios ignacianos: que el ejercicio espiritual se extienda a la práctica profesional, que se torne en un continuo con la experiencia espiritual que se superpone al desamparo y al extravío.

La reconstrucción de la moral

Así como veíamos en la parte introductoria de este ensayo, en materia estrictamente moral, hoy en día “se han multiplicado los bienes, las finalidades. Las normas se han suavizado convirtiéndose en principios, y los principios se han modificado convirtiéndose en métodos de conocimiento”.²⁰ Esto implica que la naturaleza humana se desdibuja: cada vez más hombres en su vida concreta, diaria, experimentan el malestar de la confusión. Se vuelven frecuentes frases como estas:

Ya sé lo que me quiere decir mi hija cuando afirma que no sabe si casarse o vivir sola, o irse a vivir con alguien, o dejar de fumar, salvo la marihuana, o dejar de beber definitivamente, o tener un hijo, o adoptarlo, o inseminarse artificialmente, o alquilar su vientre o simplemente olvidarse del sexo y tomar más sedantes y seguir a Jesús, o escuchar más rock y meterse en terapia, o...²¹

²⁰ DEWEY, J. *La reconstrucción de la filosofía*, Buenos Aires, Aguilar, 1959, p. 228.

²¹ GERGEN, K. *El yo saturado*, Barcelona, Paidós, 1992, p. 264. La cita ha sido alterada. Hemos introducido más opciones con el fin de caricaturizar todavía más lo que el autor presenta.

Es frente a tales situaciones, en su concreción, que la reflexión moral debe mostrar su eficacia. En términos generales, nos guste admitirlo o no, el hombre cotidiano se preocupa poco por el fin último de su vida. Esto, sin embargo, no significa que no se ocupe en lo más mínimo por los fines de su vida: la cotidianidad no exige una claridad absoluta —ese es, si acaso, asunto de filósofos y de hombres de espíritu— pero sí exige cierta claridad, una claridad mínima.

El significado del carácter único y moralmente último de la situación concreta no es otra cosa que una transferencia del peso y de la carga de la moral a la inteligencia. [Esto] no destruye la responsabilidad, sino que únicamente la localiza. Una situación moral es aquella en que se exige el juicio y la elección como antecedentes para la acción abierta. El sentido práctico de la situación —es decir, la acción que se precisa para satisfacerlo— no es evidente por sí mismo.²²

Pero, ¿qué debemos entender por transferencia del peso y de la carga moral a la inteligencia? Pues, que la moral habitual no resuelve el problema que tiene la madre del ejemplo anterior. Sin embargo, también cabe preguntar ¿qué se entiende por “inteligencia”? De pronto, significa

observar la conformación detallada de la situación; el análisis de sus distintos factores; la aclaración de lo que es oscuro; el apartamiento de los rasgos más vivaces e insistentes; el rastrear las consecuencias de los distintos modos de acción que se nos sugieren; el mirar la decisión a la que hemos llegado como hipotética y de tanteo hasta que hayamos hecho la cuenta de las consecuencias previstas o supuestas que nos llevaron a su adopción para ver el saldo que presentan con las consecuencias reales.²³

²² DEWEY, J. *La reconstrucción de la filosofía*, p. 229.

²³ *Ibidem*, p. 230.

Enfrentar el problema moral desde la cotidianidad significa desplazar el peso de la búsqueda de reglas o la persecución de fines inmutables, esto es, el pedido de una coherencia total del sujeto, hacia el descubrimiento de los males que necesitan remedio en cada caso especial: un retorno a la casuística, no entendida como recurso retorcido para hacer lo que se desee, sino como operación moral vuelta sobre lo más apremiante.

En una sociedad pluralista como la nuestra no podemos hacer *tabula rasa* del enjambre de opciones apelando a un principio último que sólo algunos elegidos entienden, pero tampoco podemos contentarnos con elecciones arbitrarias. Si, por ejemplo, nuestro problema es comprender cómo vivir de manera más justa, debemos concentrarnos en quien busca vivir de tal manera. No debemos afirmar que este es un problema del hombre en general, sino lograr que estos hombres concretos que tengo al frente y de los que yo mismo formo parte, se sientan parte afectada. Además, hemos de analizar cómo se concilia tal pedido con otras exigencias, para evitar el fanatismo o el mero rigor formal. En efecto, *cuando el empeño de dar realidad a un supuesto fin no da tono y color a todas las demás actividades, la vida queda fraccionada en tiras y porciones.*²⁴

Estamos diciendo que lo que nos apremia no es resolver el mal en cuanto tal, sino el mal concreto en cada caso. Es imposible remediar el mal de manera inteligente y desde fuera, omitiendo la situación. Ciertamente, para efectuar tal operación nos apoyaremos en principios, pero el verdadero problema radica en su aplicación: para hacer efectivo el principio debemos referirlo al caso concreto. Es lo que hemos sostenido desde el comienzo de este ensayo: la crisis de los principios morales parece desprenderse a causa de su generalidad, lo que termina haciendo de los principios algo vago y alejado de la práctica, sin sentido para el hombre cotidiano.

²⁴ *Ibidem*, p. 233.

Los principios deben ser asumidos como sugerencias de posibles rasgos que es preciso estudiar en cada caso particular. A la par que representan nuestros ideales y fines últimos, son instrumentos de penetración del problema: su valor no se mide sólo en los términos ideales del mejor mundo posible, sino también en función de provocar una respuesta individualizada dentro de la situación particular. *¿De qué serviría un principio, el más perfecto y noble, si no es aplicable, si toda situación particular y concreta lo rechaza?* En la introducción asomábamos la idea de que el reclamo de moralidad realizado por los individuos y las instituciones podía ser hipócrita. Ahora estamos en capacidad de decir que lo es cuando se satisface sólo con la simple enunciación de los principios, cuando desatiende el problema de la aplicación. En este caso, los sujetos se amparan detrás de los principios, considerándose puros porque los han entendido y porque los contemplan. Pero es una pureza de mala fe en la exacta medida en que no se pasa a la acción, no se decide a transformar los entornos inmediatos.

Si mi ideal es cierta clase de hombre y de sociedad y si mi lugar de trabajo es, por ejemplo, una Universidad, pero luego no me interrogo acerca de qué clase de relación existe entre ese ideal y los programas de las asignaturas, los sistemas de evaluación, la manera cómo se enfoca el *pensum* en su globalidad y la estructura administrativa con la que opera mi institución, entonces no puedo decir que me interese de veras ese ideal. No puedo decirlo porque no me ocupo de nada que *efectivamente* aplique ese ideal. Así, los principios quedan reducidos a *meros* programas de acción, a intenciones lejanas y nostálgicas. Tampoco puedo ampararme detrás de los códigos, pues

la moral no es un catálogo de actos ni un conjunto de reglas que es preciso aplicar como recetas de farmacia o de libro de cocina. Lo que en moral se necesitan son métodos específicos de investigación y de invención; métodos de investigación para localizar las dificultades y los males; métodos de invención para

trazar planes de los que nos serviremos como hipótesis de trabajo para afrontarlos.²⁵

Por otra parte, si los principios constituyen nuestros fines, inclusive últimos y definitivos, menester es reconocer que la práctica requiere su constante reajuste; esto es así porque siempre debemos observar cuidadosamente las consecuencias de su adopción. Así cualquier finalidad nunca pasa de ser una hipótesis de trabajo mientras los resultados no confirmen su rectitud. Lo que podría parecer un defecto, es una ventaja, pues “de esta manera se evita que la vida moral caiga en el formalismo y en la repetición rígida. Adquiere flexibilidad, vitalidad, desarrollo constante”.²⁶ Equivale esto a decir, que el caudal de moralidad simplemente heredada que no actualizamos se disipa: para conservar la moral hay que renovarla, esto es adaptarla sucesivamente y hacerla viva mediante ese cambio.

Esto nos lleva, una vez más, a colocar la reflexión en el epicentro de la moral. Ésta se va haciendo nuestra en el grado en que la usamos y aceptamos la responsabilidad de las consecuencias. Esta reflexión, que, según veíamos, nunca es pura,

está ligada, en lo que a sus materiales concierne, a la vida de la comunidad de que formamos parte; sabemos lo que ésta nos comunica, y lo sabemos de acuerdo con los hábitos que forma en nosotros. (...) Lo mismo ocurre con la conciencia.²⁷

Pero, ¿cómo llevar la reflexión al lugar que le corresponde en el concierto cultural actual? Si “nuestros pensamientos acerca de nuestras propias acciones están saturados de las ideas que otros tienen de ellas, y que han sido expresadas no sólo de manera explícita sino,

²⁵ *Ibidem*, p. 235.

²⁶ *Ibidem*, p. 241.

²⁷ DEWEY, J. *Naturaleza humana y conducta*, p. 284.

más efectivamente aún, en reacciones a nuestros actos”²⁸, ¿cómo desprenderse en parte de esa influencia? Pues haciendo al individuo responsable. Sin embargo, ¿no implica esto último caer en un círculo vicioso? No si pensamos que “al individuo se le hace responsable de lo que ha hecho, con objeto de que pueda responder de lo que va a hacer”.²⁹ La imputación de responsabilidad produce la actitud responsable: el hombre no responde por sus actos a menos que se le presione. Así, la conciencia moral se hace efectiva mediante la carga que una situación bien diseñada produce sobre los sujetos. El hombre cotidiano debe ser insertado en un ambiente que lo presione a hacerse cargo de los problemas morales; de un ambiente que le enseñe que la moralidad es un problema que lo atañe a él también.

Para aplicar nuestros principios debemos, entonces, diseñar un ambiente que induzca a las personas a reflexionar sobre acciones que corrientemente realizan irreflexivamente, por ejemplo, caso que nos atañe, el impacto moral de su profesión en el entorno social. No sólo eso, sino que debemos hacer que esa reflexión se inserte e informe la conducta diaria, esto es, que se precipite y sedimente en un nuevo hábito más apto para hacer frente a la situación. Debemos, yendo más lejos, descubrir hasta dónde hay que llevar la reflexión y qué, en cambio, debe permanecer patrimonio del hábito irreflexivo. Así entendido, el problema moral es un problema de educación: es aprender el sentido de lo que estamos haciendo y emplearlo en la acción. Aquí la máxima suena así: “Obra de manera que aumentes el significado de la experiencia presente”.³⁰

Si la moral es un asunto de educación, vale la pena tener presente que ésta no es una preparación para algo que ha de venir más

²⁸ *Ibidem*, p. 285.

²⁹ *Ibidem*, p. 286.

³⁰ *Ibidem*, p. 258.

adelante. “La educación consiste en obtener del presente el grado y el género de crecimiento que encierra dentro de sí. [La educación efectiva es aquella que] capacita al sujeto para seguir educándose; que lo hace más sensible a las condiciones de crecimiento y más hábil para aprovecharlas”.³¹

Así, la teoría moral aplicada a los problemas de la cotidianidad hace más consciente y sistemático el pensamiento de todo aquél que se encuentra en una situación conflictiva. Los principales atractivos de esta disciplina pueden resumirse de la siguiente manera:

La teoría moral puede 1) generalizar los tipos de conflictos morales que surgen, permitiendo así a un individuo perplejo y vacilante aclarar su problema particular al situarlo en un contexto más amplio; puede 2) dar a conocer las formas principales en que tales problemas han sido resueltos intelectualmente por quienes han pensado en esas cuestiones; puede 3) hacer que la reflexión personal sea más sistemática e ilustrada, sugiriendo alternativas que de otra manera podrían pasar inadvertidas.³²

Lo que no puede hacer es presentar códigos o recetas al estilo de las farmacias o de la cocina, pues esto atenta contra la elección personal. La teoría moral no puede tomar el lugar que corresponde al hombre que delibera y que se arriesga en esa deliberación.

Es nuestra más firme creencia que para hacer efectiva nuestra moral debemos generar hombres cuyo *carácter* los induzca a saber cuándo hacer surgir la cuestión moral y cuando no. Deseamos en fin desarrollar una sensibilidad hacia los valores, condición indispensable para que la moral deje de ser inoperante o, en todo caso,

³¹ DEWEY, J. *La reconstrucción de la filosofía*, p. 251.

³² DEWEY, J. *Teoría de la vida moral*, p. 26.

relegada de la vida cotidiana. Para ello hay que identificar las variables que en el presente ambiente influyen negativamente; las resistencias para que “nuestra moral” se torne operativa. Esto implica un estudio del tipo de hombre que ingresa en nuestro ambiente, con su caudal de hábitos y saberes, sus expectativas, sus recursos. Un rediseño de nuestro ambiente en función del hombre que nos llega y teniendo como horizonte el ideal que queremos realizar. Debemos, pues, generar una tensión entre lo que tenemos y lo que queremos para instalar en ella una reflexión concreta y eficiente que se precipite, posteriormente, en la conducta concreta de las personas.

Derivaciones y conclusiones

A partir de todo lo anterior, podemos ahora sostener que la manera de impartir cursos de *Antropología filosófica* y *Ética fundamental* en la universidad, si queremos hacer efectivos nuestros principios, no puede consistir en explicar las diversas teorías de los diversos filósofos. Hay que *usar* estas teorías, aplicarlas discriminando los problemas planteados por los ámbitos profesionales. Se trata de enseñar a reconocer dónde surge un problema moral y cómo puede resolverse de acuerdo a nuestras convicciones cristianas. Enseñar, pues, a aminorar el sufrimiento y promover la plena realización de sí hasta donde esto sea posible, a buscar la vida buena y los sentidos más plenos. Ni siquiera importa el *autor* en cuanto tal, si éste es cristiano, o judío o ateo; importa su *texto* en tanto es capaz de iluminar una zona de la realidad, de ayudarnos a comprender el problema que allí se encuentra y las posibles soluciones. Debemos aprender a ocuparnos menos del *origen dudoso* de una idea y más de los posibles efectos positivos que contiene.

En efecto, a veces estamos tan aterrados de manejar la obra de un autor cuya vida no respetamos, que no reparamos en las oportu-

nidades que su texto brinda para lo antes expuesto. Por poner un ejemplo que involucra este mismo escrito, personalmente la vida de Heidegger no me merece ningún respeto, pues mientras este autor apoyaba el nazismo, Karl Jaspers se oponía tajantemente a él y era expulsado de la Universidad alemana. Sin embargo, para los fines de este ensayo he citado a Heidegger y no a Jaspers, pues creo que el análisis de la cotidianidad del primero es superior a los textos del segundo.

En consecuencia, usar el texto como elemento autónomo respecto del autor, pasar del texto a la acción, como recomienda Ricoeur, es seguramente una condición indispensable para aplicar los principios que se tengan. Porque el texto que ilumina algún sector de la realidad es a su vez iluminado por la intención del profesor que lo usa. Es la intención la que debe ser, para nuestro caso, cristiana. Así ganaremos en libertad para efectuar análisis mucho más prácticos.

Este enfoque permite combatir el problema de la complementariedad con la que los alumnos captan las asignaturas filosóficas en sus diversas carreras profesionales. En efecto, si alguien estudia “Administración y contaduría” es muy posible que no tenga ninguna vocación filosófica y que demande una razón por la cual debe someterse a la “tortura” de leer textos de corte filosófico. Si queremos combatir su resistencia hacia la reflexión deberemos contestarle de la manera más clara posible *para qué sirve en el ámbito de la administración el quehacer filosófico*. Si le contestamos que la filosofía es un bien en sí mismo, un bien autoevidente y que *por esa razón* debe estudiarla, no sólo lo confundiremos, sino que no le habremos de facto contestado. De esta manera, los escritos de un ingeniero como Taylor, respecto de cómo incrementar el rendimiento de una empresa, pueden ser trabajados desde la convicción cristiana del trabajo y manejados como textos de corte filosófico que, no obstante, se presentan al alumno en el lenguaje de su profesión.

Así el rediseño del ambiente pedagógico con miras a la realización del proyecto cristiano de un hombre “sabio” y “trabajador”, que quiere poner su saber al servicio de los más afectados por los problemas sociales de nuestro país, pasa necesariamente por la comprensión de la “impotencia de la filosofía” en la contribución a un humanismo concreto, cuando ésta es enseñada como un conjunto de conocimientos no vinculados con la práctica. Por lo general, el profesor que sigue este camino cree que el alumno encontrará *por sí solo* la manera de aplicar lo aprendido. Empero, esto es un grave error, puesto que aplicar algo requiere destrezas muy particulares. Es tarea del profesor indicar cómo se puede aplicar un determinado saber e incentivar al alumno a seguir tal dirección. Igualmente, depende de la capacidad del profesor el hecho que el discípulo se conecte con los problemas, los vea como *sus* problemas, en lugar de limitarse a señalarlos como algo que simplemente está allí.

Para realizar esta labor pedagógica, se requiere de un perfil de profesor muy particular, dotado, en primer lugar, de las convicciones que informan nuestra Casa de Estudios; en segundo lugar, portador de una sólida formación filosófica lograda mediante el trato con las fuentes originales de los autores sin que, por ello, quede preso de la manía exegética que lo confinaría al simple manejo del texto; en tercer lugar, hábil comunicador, para lo cual deberá estar en contacto con los nuevos léxicos presentes en el mundo de los jóvenes con el propósito de “emplear el lenguaje de ellos para salirse con el suyo propio”. Lamentablemente, la mayoría de las veces el docente se ve a sí mismo sólo como un académico, interesado casi exclusivamente en su mundo intelectual y que, en cuanto tal, experimenta el primer desinterés del alumnado con una marcada frustración. Es esta frustración que lo conduce a encerrarse todavía más entre “sus pares”, olvidando el fin primordial de su actividad.

Este “nuevo profesor”, aún procediendo del ámbito filosófico, en el cual se ha formado, debe estar dispuesto a aprender los léxicos

de la carrera profesional en la que imparte su asignatura. Deberá, entonces, estudiar las principales teorías económicas, si su curso se inscribe en una Escuela de Economía, o las teorías de la Administración si, en cambio, labora en la Escuela de Administración y así sucesivamente.

A manera de ejemplo, y para echar manos a lo ya realizado por la UCAB en esta dirección, una posible estrategia consiste en redactar una serie de cuadernos de antropología filosófica aplicados al micro-mundo de las diversas disciplinas. Si nuestra Escuela es la de “Administración y Contaduría”, el cuaderno docente respectivo resultado de la investigación finalizada a la práctica pedagógica, debería presentar las concepciones del hombre implícitas, soterradas en las distintas Teorías de la Administración. Esto permitiría permanecer en lo que el estudiante capta como *su materia* sin por ello reducir su espectro: hay que desarrollar la reflexión desde las inquietudes concretas, convenciendo al estudiante de su utilidad. Estos cuadernos se acoplarían a un libro de texto de carácter más básico, cuya función radica en señalar las macrocoordinadas. Así, al cabo de unos años, la Universidad dispondrá de una herramienta ágil y valiosa para fortalecer su identidad en y desde la *práctica pedagógica* misma.

Estos cuadernos tendrían como expresa finalidad explicitar la “criptoantropología” y los valores allí contenidos de cada disciplina, pues, de hecho, casi siempre los profesionales en sus quehaceres sobreentienden prácticas laborales dirigidas a “diseñar” no sólo un ambiente de trabajo, sino, a la vez, un tipo de hombre. Las culturas organizacionales despliegan campos de saberes que funcionan como *demiurgos*. Controlar estos saberes es de primerísima importancia para un fortalecimiento ético que no transite simplemente por el aprendizaje de las principales corrientes y teorías éticas. Una “moral fundamental” sólo se alcanza discutiendo los fundamentos. Pero, para esto, menester es explicitarlos, traerlos a la luz y confrontarlos

con las técnicas diariamente empleadas en los ámbitos laborales. Se entiende así cómo este proyecto se enmarca en un espacio definido por las “Teorías Críticas”. No es sólo un contenido lo que aquí se aporta, sino también y sobre todo una *forma mentis*, es decir, un método de discusión que quebranta la aproblematicidad moral cotidiana generando un nuevo orden de valores más acorde con los ideales de la UCAB.

Este Proyecto tiene varias fases y distintos responsables. En su primer estadio se ha ocupado del mundo de la empresa. Estudiar la teoría y práctica de la administración de empresas para identificar los supuestos antropológicos y éticos de la cultura organizacional, ha sido su tarea primordial. Para tal efecto se ha seguido el siguiente esquema:

1. Exponer las principales Teorías y Prácticas de la Administración.
2. Analizar la Teoría Antropológica implícita en las diversas Teorías y Prácticas de la Administración.
3. Presentar el ideal del hombre desarrollado desde las coordenadas del humanismo ecuménico.
4. Juzgar, desde las coordenadas antropológicas y éticas del humanismo ecuménico, la tensión entre el ideal de hombre y la realidad de las Teorías y Prácticas de la Administración.
5. Presentar una serie de aplicaciones posibles al campo de trabajo con el fin de modificar el hacer técnico-instrumental.

Estructura del texto

Título: *El hombre en la teoría de la administración.*

Antropología y ética en el ámbito de la organización
de empresas

Consideraciones preliminares

1. Criptoantropología de los saberes prácticos
2. Teoría de la administración, antropología filosófica, ética y ciencia: el problema de un método
3. El supuesto: justificación de las coordenadas antropológico y éticas
4. Ideal del hombre y prácticas: orden y producción
5. La empresa económica y humana
6. Concepciones del trabajo

Historia crítica de las teorías de la administración

1. La escuela tradicional
 - 1.1. Enfoque global y contexto histórico
 - 1.2. Teoría de la administración: empresa, operario, división del trabajo, motivación
 - 1.3. Teoría implícita del hombre
 - 1.4. Implicaciones prácticas
 - 1.5. Valoración
2. El taylorismo
 - 2.1. Enfoque global y contexto histórico
 - 2.2. Teoría de la administración: división del trabajo, selección del personal, métodos de trabajo, política de personal, capataces funcionales.
 - 2.3. Teoría implícita del hombre
 - 2.4. Implicaciones prácticas
 - 2.5. Valoración
3. El fayolismo
 - 3.1. Enfoque global y contexto histórico

- 3.2. Teoría de la administración: empresa, autoridad, comunicaciones, principios y procedimientos, capacidades.
- 3.3. Teoría implícita del hombre
- 3.4. Implicaciones prácticas
- 3.5. Valoración
4. Los neoclásicos
 - 4.1. Enfoque global y contexto histórico
 - 4.2. Teoría de la administración: dirección, principios y leyes, principios e hipótesis, principios y hechos, principios y normas, especialización, unidad de mando, problemas de línea, *staff*, autoridad y responsabilidad, ámbitos de control, economía de niveles
 - 4.3. Teoría implícita del hombre
 - 4.4. Implicaciones prácticas
 - 4.5. Valoración
5. La psicología industrial
 - 5.1. Enfoque global y contexto histórico
 - 5.2. Teoría de la administración: las experiencias de la iluminación, test room, la cámara de mica, entrevistas, el cuarto de alambres
 - 5.3. Teoría implícita del hombre
 - 5.4. Implicaciones prácticas
 - 5.5. Valoración
6. Las relaciones humanas
 - 6.1. Enfoque global y contexto histórico
 - 6.2. Teoría de la administración: liderazgo, consejeros, comunicaciones, motivación, selección de personal, finalidad humana
 - 6.3. Teoría implícita del hombre
 - 6.4. Implicaciones prácticas
 - 6.5. Valoración
7. La sociología industrial
 - 7.1. Enfoque global y contexto histórico
 - 7.2. Teoría de la administración: análisis, grupos, resistencia al cambio, motivación, trabajo y “no trabajo”, autoridad

- 7.3. Teoría implícita del hombre
- 7.4. Implicaciones prácticas
- 7.5. Valoración
- 8. La escuela organizacional
 - 8.1. Enfoque global y contexto histórico
 - 8.2. Teoría de la administración: equilibrio, participación, objetivos, proceso de poder
 - 8.3. Teoría implícita del hombre
 - 8.4. Implicaciones prácticas
 - 8.5. Valoración

Conclusión

- 1. ¿Cómo preservar y fortalecer lo humano en la administración?
 - 1.1. El conflicto de valores y su resolución

De esta manera, creemos que se pueden enfrentar los problemas morales generados por una cultura caracterizada por los rasgos de saturación y confusión arriba expuestos. Todo esto, reconociendo el carácter eminentemente exploratorio de este trabajo y, en consecuencia, sus debilidades constitutivas de un estudio pionero.

El modo de conocer los Ejercicios ignacianos

Luis De Diego, S.J.

¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido
en el conocimiento?

¿Dónde está el conocimiento que hemos
perdido en la información?

(T.S. Eliot)

El problema del conocimiento

Se plantea acertadamente en el interesante documento de
AUSJAL, *Desafío de América Latina y propuesta educativa*:

El proyecto ilustrado gestado en Europa a lo largo de siglos y
que hizo una irrupción programática en el s. XVIII, entrañaba
una radical afirmación de la emancipación humana. La razón
humana afirmada en su ilimitada potencialidad, era elevada a la
categoría divina como expresión de la propia divinidad deísta,
con una dinámica interna que llevaba a definir el mundo y
regir la vida como si Dios no existiera, o al menos, como si su
eventual existencia nada tuviera que ver con lo que el hombre
hace con su vida y su mundo (AUSJAL *46, 23).

No se trata aquí de minimizar los logros de esta cultura y los éxitos científicos, tecnológicos y humanos de la modernidad. Se pueden señalar numerosas realidades antihumanas del pasado que han sido superadas gracias a este formidable proyecto histórico ilustrado (Ib. *57, 26). (...) Pero la mutilación humana del triunfante racionalismo y economicismo está imponiendo un humanismo cerrado a los otros y al Otro. (...) Por un lado el desarrollo ha ampliado las capacidades del individuo y su ámbito de libertad. Pero al mismo tiempo se trata de una libertad condicionada y sutilmente modelada por las grandes empresas productoras que pretenden llenar el tiempo de ocio, los vacíos interiores y las miserias del individualismo solitario (Ib. *57 y *60, 26).

Si añadimos a este marco la neopobreza de hambrientos y marginados (más de las tres cuartas partes de la humanidad), y para los cuales el modelo de desarrollo mundial impuesto por nuestra cultura no es posible ni deseable, constataremos la necesidad y urgencia de crear una “comunidad universitaria con verdadera hondura humana que permita el diálogo interdisciplinario creativo y el *discernimiento espiritual* sobre culturas y sociedades” (Ib. *61, 26-27).

Estado de la cuestión

Vivimos un tiempo de crisis. La modernidad —ciencia y tecnología— desprestigió la religión. La posmodernidad —pluralidad y equivalencia— la relativizó. Sin embargo, Peter Berger un buen sociólogo estadounidense, protestante liberal, perspicaz y burlón, afirma que, como reacción, el mundo hoy “muestra el mismo fervor religioso de siempre, y quizá más”. (PB, GL, 47; HI, 155 ss.). ¿Un tipo de conocimiento más completo? Habría que ver. La verdad es que nos rodea una proliferación de creencias, misticismos confusos, sectas, ideologías espirituosas donde se mezclan la transcendencia, la parapsicología, el ocultismo, los extraterrestres, el orientalismo, la *new age*, las dietas, el yoga, los milenarismos, los manuales de

autoayuda en una especie de sancocho que se usa como fármaco para eliminar el desaliento o el tedio. Lo que se busca es “una experiencia”, y no es de extrañar que ciertas drogas se hayan considerado ampliadoras de la conciencia y manantiales místicos. Estamos en el otro extremo del racionalismo. Se instrumentaliza la religión. Es decir, se la utiliza para resolver precipitadamente problemas que no son de su competencia. Lástima. Se pone así la carreta delante de los bueyes (JAM, 29).

Pienso que volver a la síntesis de nuestras raíces, desconocidas u olvidadas, nos puede proporcionar un humanismo más completo. En este sentido quiero proponer el “camino ignaciano” como un modo distinto de conocer y tomar decisiones, una sabiduría que todavía se revela eficaz después de cuatro siglos.

I. El camino ignaciano del discernimiento (o cómo tomar decisiones)

Ignacio de Loyola defendiendo un castillo en Pamplona fue herido en una pierna. No pudiendo andar pidió novelas para distraerse. Pero no las había y le dieron dos libros: una Vida de Cristo y otro con Vidas de Santos. El aburrimiento le obligó a leerlos a ratos. Algunas cosas de las que allí leía le llenaban (“se consolaba”). E imaginaba a ratos vivir la vida que Cristo y los santos habían llevado.

Pero no sólo pensaba en lo que leía. Otros ratos se dedicaba a recordar con deleite su vida pasada que, según confesó, no había sido muy formal en asuntos de mujeres y peleas. Se le iban las horas absorto en esas dos películas que, sin darse cuenta, le estaban presentando dos proyectos de vida diferentes:

Esta sucesión de pensamientos tan diversos le duró harto tiempo deteniéndose siempre en el pensamiento que tornaba; o fuese

de aquellas hazañas mundanas que deseaba hacer, o de estas otras de Dios que se le ofrecían a la fantasía, hasta que se cansaba y lo dejaba y atendía a otras cosas. Había todavía esta diferencia: que cuando pensaba en aquello del mundo se deleitaba mucho; pero cuando después de cansado lo dejaba, hallábase seco y descontento; pero cuando pensaba en las cosas del evangelio y los santos, no solamente se consolaba cuando estaba en los tales pensamientos, más aún después quedaba contento y alegre (Aut., 7-8).

Para decidir bien hay que “darse un tiempo”...

Ignacio dibuja dos fantasías, dos proyectos hacia los que tiende, intermitentemente, su deseo. Por el momento ninguno de ellos llega a concretarse en una decisión. Va a ser fundamental dejar pasar algo de *tiempo*.

En el momento “presente” ambos proyectos son experimentados como positivos. Pero después de transcurrido un rato experimenta una diferencia notable: el *sentimiento* que le deja uno de los proyectos es negativo. En cambio, el otro proyecto le deja un sabor positivo. Le “consolaba”, le dejaba alegre, nos dice. Y en esta diferencia, sólo perceptible con el paso del tiempo, va a descubrir Ignacio la acción de los diversos “espíritus”, o inclinaciones, que le mueven. Descubre así lo que realmente merece la pena. Lo que viene de Dios. Se da cuenta de que, mientras fantasea, está al margen de la realidad y fuera del tiempo. Importante hallazgo. También nosotros o sabemos: no toda experiencia que parece en el momento positiva, resulta en definitiva provechosa. La constatación de habernos engañado es más frecuente de lo que querríamos. Porque seguimos el esquema estímulo-respuesta. Que parece gratificante. Pero no es seguro.

En adelante, el criterio para Ignacio será identificar la auténtica alegría. Y convertirla después en el norte de sus decisiones. Sentir

esa satisfacción íntima que acompaña a toda elección bien hecha. Asumir que las decisiones tomadas son las que construyen a la persona. Porque escoger es vivir. Decidirse es definirse. Saber a cada momento lo que quiero, y hacerlo, es la esencia de la vida.

... y un horizonte

Para la persona religiosa la búsqueda de la decisión correcta adquiere una dimensión nueva al transformarse, de mano de la fe, en la búsqueda de la voluntad de Dios sobre su vida. El creyente reconoce la providencia del Dios creador y quiere saber cuál es su papel en el plan divino, cuál es la voluntad de Dios para el mundo que ha creado y para la vida que a él le ha dado.

Entramos en un nuevo conocimiento. No se trata de pura introspección, de formación de carácter o de estudios sobre el proceso humano de tomar decisiones; se trata de encontrarme a mí mismo al encontrar a Dios en mi ser, de encontrar su mirada para ver en qué dirección mira. Como escuetamente resumió Jesús toda su vida cuando dijo: “Yo hago siempre lo que a Él (el Padre) le gusta”. Estamos en otra dimensión del conocimiento. En una dimensión más profunda de la realidad.

En ella se coloca Ignacio cuando en el texto que abre sus Ejercicios nos presenta la siguiente hipótesis: “El hombre y la mujer son creados / para...”.

Antes que nada, aclara que el ser humano nace como fruto de un amor primero, el de Dios. Y que “es creado” con un “para”, no está programado como el animal, sino que tiene que buscarse una tarea. Dicho filosóficamente somos seres “vectoriales” (Julián Marías). Esta indeterminación radical inicial es lo que llamamos libertad (real, aunque condicionada), todavía sin proyecto. Cada

persona deberá darle un contenido. Si no lo hace, otros se encargarán de hacerlo por ella.

Los otros y el “otro”

La meta de toda persona en el mundo no es otra, afirma escuetamente Ignacio, que “alabar, hacer reverencia y servir a Dios Nuestro Señor...”, y a los demás seres humanos, podemos añadir sin violentar el texto. Porque no hay dos encuentros: el contexto de mi relación con los demás es el mismo que el de mi relación con Dios: “El que no ama a su hermano al que ve no puede amar a Dios al que no ve” (1ª Jn, 4,20).

En la palabra “alabar” podemos identificar la dimensión de admiración y gratuidad de toda verdadera amistad. No hay manipulación. Se vive como un regalo.

Necesitamos para ello dos actitudes fundamentales:

La primera es *hacer reverencia*: apunta a un respeto que conduce a escuchar desinteresadamente. Es el distanciamiento preciso que hace posible la libertad. Es un detenerse ante el misterio de otro. Sin este espacio para la libertad no hay amistad ni relación auténtica. Y esto es muy importante, porque el elemento central de los ejercicios ignacianos va a ser precisamente el de tomar decisiones en libertad.

La segunda actitud es el servicio: “... y *servir*”. Otra actitud positiva que nos dispone a la gratuidad. Requiere un salir de mí, precedido de la admiración y el respeto al otro para que no sea un servicio manipulador o impuesto.

La conclusión de texto apunta al futuro: *Para mediante esto salvar su alma*. Como si se nos dijera: sólo puede llegar a la realizarme

como persona saliendo de mí, constituyendo como centro de mi dinamismo a la persona del “otro”. Salvar mi alma es salvar toda mi persona. Es además una salvación que experimentó ya en el presente: me realizo o no, como persona. Y es “mi” salvación: soy yo quien debo encontrar lo que salva mi vida, lo que la llena. ¿Cómo? Respondiendo, en la práctica, a una pregunta: *¿Dónde encuentro la verdadera alegría, lo que me realiza como persona? ¿Cuán es mi manera de servir a Dios, y a su imagen en los demás, desde el respecto?* Cada uno tendrá que buscar y encontrar su camino. El auténtico discernimiento consistirá en ir percibiendo, a través de señales positivas internas —y desde un cierto distanciamiento del momento presente—, cuál es mi manera “de alabar, hacer reverencia, y servir a D.N.S.”, y mediante la cual me experimento salvado^a, realizado^a. No otra cosa es la “voluntad de Dios”. Y hay tantos caminos para encontrarla como personas.

Comenzar por poner orden

El fin de los Ejercicios es, para Ignacio, el *ordenar la vida* y “buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de su vida”. La idea del “orden” es el foco de atención. “Cualquier cosa que yo eligiere debe ser para que me ayude en la dirección del fin para el que soy creado”. Y el problema aquí van a ser las “afecciones desordenadas”, el desorden anidado en el afecto, de donde salen las decisiones. No el fallo, la falta, la debilidad ocasionales. Sino el apego arraigado y permanente, la voluntad torcida, la obstinación consentida. Si la balanza no está en equilibrio las decisiones no pueden ser correctas.

No es que Carl Rogers diga exactamente lo mismo. Porque, entre otra cosas, en el proceso de los Ejercicios son tres, y no dos, los actores que intervienen. Pero existe una semejanza con Ignacio de Loyola sobre el cómo empezar a tomar decisiones y orientar la vida. Ambos piensan que la condición previa es liberarse de todo lo que puede viciar la elección, llámense miedos, fobias, prejuicios, comple-

jos..., para alcanzar la mayor libertad interior humanamente posible. Y un contacto de toda la persona con toda la realidad es la situación ideal para la elección óptima.

Se busca, no sólo la toma de conciencia de desorden o el mero alivio de los síntomas, sino la total curación, el enderezamiento desde la raíz de la persona. Pensamos que es en este supuesto donde la espiritualidad, la gracia, aparecen como un elemento clave, esencial, en muchos procesos personales (E.K., 112, 124). Tomemos la oración con que termina la primera meditación de la Primera Semana de ejercicios: El primer coloquio a Nuestra Señora, para que me alcance *gracia* de su Hijo y Señor., para que *sienta* el desorden de mis operaciones, para que, *aborreciendo*, me enmiende y me ordene”. Para conseguir “orden” en mi vida tengo que empezar por *sentir y palpar* el “desorden” que hay en mí. Primera gracia.

II. Gustar y sentir (o una sabiduría espiritual)

Hay una historia sobre la Gracia, y la diferencia entre el saber y el sentir:

—Le preguntaron cierta vez a Uwi el sufi: “¿Qué es lo que la Gracia te ha dado?”.

—Y les respondió: “Cuando me despierto por las mañanas me siento como un hombre que no está seguro de vivir hasta la noche”.

—Le volvieron a preguntar: “Pero esto ¿no lo saben todos los hombres?”.

—“Sí, lo saben; pero no todos lo sienten”.

Comprender intelectualmente la palabra “vino” no es lo mismo que haberlo gustado y saboreado. Es la diferencia entre saber y “sabor”.

“...internamente”

Un dicho de Ignacio de Loyola define bien esta sabiduría que os proponen los Ejercicios: “No el mucho saber harta y satisface, sino el *sentir y gustar* de las cosas *internamente*”. El sabor. El acento se pone en el “sentir y gustar”, frente a mero “saber” impersonal. Va a ser el modo de conocer ignaciano a lo largo de todos los ejercicios. Un sentir y gustar definido por el adverbio “internamente”. Otra expresión clave en los ejercicios. Podríamos decir que quiere describir una experiencia en la que la persona se pone en juego globalmente, enteramente. Parecido a lo que se experimenta en la relación personal.

¿Y qué es lo que hay que sentir y gustar internamente? La realidad, las personas, la relación el encuentro con Dios. Ignacio se refiere aquí más especialmente al encuentro directo entre Dios y el ser humano. Porque él mismo es testigo directo de que Dios puede y quiere tratar el modo directo e inmediato con su criatura; de que el ser humano puede realmente experimentar cómo tal cosa sucede; de que puede captar el soberano designio de Dios sobre su vida.

Karl Rahner, teólogo jesuita que ayudó a preparar el concilio Vaticano II, nos dirá que “provocar una experiencia de Dios de este tipo es tomar conciencia de ese elemento reprimido en nosotros, pero ineludible, que recibe el nombre de *Gracia*, y en el que Dios mismo se hace presente de modo inmediato”. Es el centro de la espiritualidad cristiana. Una nueva sabiduría que se experimenta como consuelo, no como temor.

El centro es la alegría

Ignacio distingue dos estados de ánimo en la persona y los llama “consolación” (alegría interna), y “desolación” (oscuridad y desánimo). Quedaría sorprendido si la persona que se entrega a los

Ejercicios no llegara a sentir ambos movimientos internos, tanto el de gozo como el desaliento. Es famosa su advertencia: “en tiempo de desolación nunca hacer mudanza”. Consejo evidente y, sin embargo fácil de olvidar. Los estados de alma, altos y bajos, son importantes por la influencia que tienen en las decisiones que tomamos. Un estado de depresión no es el momento de tomar una decisión. La oscuridad no es la situación apropiada para cambiar de rumbo en la selva. Si dudas, detente y espera, pero no cambies de dirección en la niebla. Espera a la mañana, la claridad. Y has entonces los cambios necesarios.

La alegría, en cambio, facilita nuestras decisiones. En la parábola evangélica del tesoro y de la perla, la palabra clave es “alegría”. Por la alegría del hallazgo se deja el resto. Por el bozo puro. La alegría se pone al frente y lo imposible se hace al instante. Algunos pensarán que esa persona se engaña, “proyecta”, que no está en sus cabales. Pero, como escribe alguien que hizo la experiencia:

Siempre dicen lo mismo cuando alguien hace algo que ellos no entienden. Tienen todo mi respeto pero yo sigo mi camino porque yo he visto lo que ellos no han visto, lo que yo mismo no había visto hasta hoy y lo que no hubiera visto jamás si alguien que me ama no me lo hubiera mostrado en su misericordia. En ese campo hay oro. Lo he visto con estos ojos. Hay gozo en la pobreza y alegría en el sacrificio, y dicha en el trabajar por los pobres. Lo he experimentado yo mismo, y eso hace que mi elección sea espontánea y mi satisfacción completa” (CGV, 133).

¿Cómo podríamos explicarlo? Podríamos decir que es una experiencia espiritual de contacto con Dios en lo más íntimo de la libertad humana, y en la que alguien ejercita el placer de ser una persona que decide y elige su camino mejor. ¿Me puedo equivocar? Es posible, pero hay cómo saberlo con un guía experto. Y la oración sigue siendo hoy una posibilidad “cargada de futuro” (CDM, 114).

Otro ejemplo: Supongamos que alguien ha vivido en algún momento de su vida la experiencia y la certeza de que Dios es Bondad, es Misericordia, y le llama a ser y a hacer, desde sus posibilidades, lo mismo. Le llama a obrar el bien, a crear formas de vida dignas, a salvar al mundo del sinsentido. ¿Es esto absurdo? Pero ¿no les ha sucedido que, cuando ven “a personas generosas (es decir, que generan realidad) esforzándose por cuidar a seres sin solución, devolviéndoles o creando su dignidad sobre la marcha, les parece asistir a una revelación, casi a una cosmogonía? Esas personas están afirmando con sus actos la fe en lo imposible. Lo mismo que se comentaban con gritar los jóvenes del Mayo francés” (JAM, 29). Esas personas no se equivocan. Los primeros cristianos lo entendieron bien: el núcleo de su fe era la *ágape*, una palabra que se suele traducir por “amor”. No es una “creencia”, sino un “sentir y gustar internamente”, un “practicar” y participar en la acción creadora de Dios. Elegir es amar.

El contraste es claro con todo este mundo moderno que ha desarrollado inteligentemente el arte de tomar decisiones como asignatura inevitable de ejecutivos, campo fértil de programación lineal, teoría de juegos, modelos matemáticos y omnipresente computadora. Son procedimientos útiles e instrumentos importantes. Los aprovechamos ampliamente. El peligro está en que la tecnología pretenda ocupar el lugar de la espiritualidad, y los datos del ordenador se tomen por discernimiento de espíritus. La eficiencia y la excelencia son siempre de desear... mientras no pretendan desalojar al carisma.

Vivir en estado de elección

Todo cristiano, hombre o mujer, que anda los caminos del Espíritu es una persona que vive en estado de elección. La vida entera se convierte en una continua elección. Eso es la vida. Y el examen de conciencia cada día es el método práctico que ha venido a caracterizar esta espiritualidad ignaciana. Ahora lo podemos entender mejor.

Toda “ética”, si no quiere quedarse en la superficie, debe comenzar por un hacer silencio y preguntarse: *¿Qué siento que es bueno que yo haga? ¿Qué es bueno que cambie en mi vida?* Y escuchar la respuesta, el más auténtico deseo, en la conciencia profunda. Oír esa “pequeña voz interior”, escondida, donde resuena Alguien mayor que nosotros, pero que coincide muy bien con lo mejor de cada uno... Hay quienes lo llaman Verdad, otros Amor, o Armonía, otros Justicia, otros Belleza, otros Dios... Jesús lo llamó el Reino de Dios. El nombre no importa tanto. Interesa la experiencia. Fue la experiencia de Jesús de Nazaret. No transmitió otra cosa durante su breve paso. Un tesoro, una perla...

El conocimiento interno de la persona de Jesús, y su sabiduría última es lo que supo captar y transmitirnos Ignacio de Loyola. A juicio del filósofo J.A. Marina interesarse hoy por conocer quién fue Jesús de Nazaret, un personaje poderoso y estremecedor, (*air Wild*, “un viento agreste”, como le llama el gran Gerald Manley Hopkins), y que muy probablemente dijo: “Quien está cerca de mí se acerca al fuego”, vale más que perder el tiempo, y el gusto, leyendo ciertos ensayitos postmodernos (JAM, 29).

Conclusión

Adela Cortina, intelectual e investigadora en temas de Ética, fue invitada el año pasado a dar unas conferencias en la UCAB. Ella no oculta su identidad cristiana. Tras afirmar en un reciente artículo que el cambio de estructuras y la revolución de las relaciones entre los seres humanos siguen siendo indispensables hoy, nos advierte:

Pero sin conversión profunda del corazón, personal e intransferible, no hay tampoco transformación del mundo que sea durable. Importa ir a la raíz, y la raíz de los cambios, el suelo en que arraigan, es el interior de cada persona. Urge pues, recuperar la vida interior, crear formas de vida con amplio espacio

para la reflexión, la oración, el contacto con el Espíritu, sin el que no hay vida, ímpetu, fuerza vital, autenticidad ni dinamismo” (AC, 29).

Pareciera que nos está recomendando el camino ignaciano que he intentado esbozar. Todavía actual. Y radical también. Porque se atreve a tomar las cosas desde la raíz del hombre y de la mujer. Y desde el mismo Dios. Ese Dios, parafraseando nuestra cita inicial “que viene cuando todos se van, que se enciende cuando todo se apaga, que queda cuando todos se marchan” (MLB, 31).

Referencias bibliográficas

Ausjal-Ucab, *Desafíos de América Latina y propuesta educativa*, Caracas, 1996.

Berger, Peter, *Una gloria lejana. La búsqueda de la fe en época de credulidad*, Herder, Barcelona, 1994.

Berger, Peter, *The Heretical Imperative*, Anchor Books, New York, 1980.

Brey, María Luisa, “El Dios de Gloria Fuertes. Memoria de un encuentro”, en *Vida nueva*, 13 marzo de 1999.

Cortina, Adela, “Un corazón de carne”, en *Vida nueva*, 26 junio de 1999.

Domínguez Morano, Carlos, *Creer después de Freud*, Edic. Paulinas, 1992.

Eliot, T.S., “Collected Poems”, 1909-1962, *Choruses from The Rock*, p. 161, Faber & Faber, London, 1963.

González Vallés, Carlos, *Saber escoger*, Ed. San Pablo, Bogotá, 1997.

Ignacio de Loyola, “Autobiografía”, en *Obras completas*, BAC, 1994.

Kurtz, E. – Ketcham, K., *The Spirituality of Imperfection*, Bantam Books, New York, 1994.

Marina, José Antonio, “Crónicas de la ultramodernidad”, en *ABD*, 10 abril, 1999.

Identidad cristiana del aporte universitario

José Cruz Ayesterán, S.J.

En el contexto de estas Jornadas, hoy nos toca abordar un tema capital para nuestra universidad. Los días anteriores se nos ha hablado sobre todo de la universidad en canto tal. Hoy nos toca hablar de la universidad en cuanto animada por una inspiración cristiana, más en concreto, de *la identidad del aporte universitario de inspiración cristiana.*

Un aporte significativo. Una mirada rápida sobre la historia pasada y presente de las universidades confiadas a la Compañía de Jesús nos hace ver que su aporte no comienza hoy. Hay una tradición larga que desde los tiempos de la Colonia llega hasta nuestros días prestando un aporte significativo. Es un aporte modesto en proporción al aporte global universitario, pero con todo ha sido y no deja de ser significativo en el presente. La memoria histórica nos alienta en nuestro caso.

¿Se mantiene la identidad? Uno de los elementos que ha cambiado es la disminución creciente del número de jesuitas en sus universidades y el aumento de laicos que tienen responsabilidades y

trabajan en ellas. Pero este hecho, lejos de ser un problema, puede resultar positivo, siempre que acertemos a compartir responsabilidades y asumir explícitamente la identidad específica de la universidad. Este es un fenómeno evidente en nuestra universidad. Hemos ido ganando en prestigio. Pero también tenemos que aceptar la inquietante constatación de que hemos formado profesionales generalmente exitosos en una sociedad fracasada.

¿Es de inspiración cristiana nuestra universidad católica? Caemos en la cuenta de que en las universidades confiadas a la Compañía de Jesús hay diversas modalidades de pertenencia a la Compañía y a la Iglesia. Pero todas ellas se consideran de inspiración cristiana. Esta característica pertenece a la esencia de las universidades confiadas a la Compañía. No se trata de algo accidental. Pero la definición de esta identidad requiere un clima universitario de reflexión, de discernimiento y elección de caminos específicos para definir y acentuar el aporte universitario cristiano y jesuítico. Desde su fundación, nuestra universidad se ha definido como católica. Pero esta definición requiere hoy una nueva reflexión de toda la comunidad universitaria. Estas Jornadas marcan un nuevo intento por responder a este requerimiento.

Aportes de AUSJAL

Antes de centrarnos en algunas cuestiones problemáticas, echemos una mirada al documento de la AUSJAL para descubrir cómo podemos entender una universidad de inspiración cristiana.

- Ante todo se trata de que la universidad asuma *institucionalmente*, y no sólo a nivel individual, la realidad humana tal como se encuentra y cargar con ella para transformarla con la levadura espiritual del evangelio que inspira la defensa de la vida y su calidad humana con espíritu solidario. La universidad debe

asumir la confrontación con la dramática realidad de los graves problemas contemporáneos de nuestra sociedad que vive en condiciones antihumanas y anticristianas. Esta tarea es de inspiración cristiana que califica a nuestras universidades.

- A la luz de los documentos de la Iglesia (DP, DSD, ECE...), la AUSJAL afirma que las universidades de inspiración cristiana deben asumir decididamente la tarea de la búsqueda amorosa y crítica de la verdad en todos los campos del conocimiento científico-tecnológico, humanístico y teológico para procurar una *síntesis* que ayude a realizar el proyecto cristiano del hombre. La modernidad debe ser asumida en forma cordial y crítica para superar sus errores y limitaciones y no caer en el desencanto de lo que se llama postmodernidad. Sólo así se logrará el perfil de estudiante con formación integral que sabe unir la riqueza del desarrollo humanístico y cultural con la formación profesional especializada. Para lograr este objetivo, se nos invita a un diálogo interdisciplinar.
- La universidad no sólo debe integrar los saberes para configurar una formación integral, sino que los conocimientos deben estar unidos a una praxis transformadora de la realidad. Esto exige la prioridad de lo ético, es decir la unión de la ciencia con la conciencia inspirada cristianamente. No basta con una ética del egoísmo o que regule el egoísmo humano.
- La universidad de inspiración cristiana está llamada a desarrollar su identidad fundamental teniendo muy presente la variada condición de los integrantes de la comunidad en cuanto a su identidad humana y religiosa. La identidad institucional de una universidad de inspiración cristiana debe realizarse en un sano pluralismo confesional cristiano y religioso. El reconocimiento y respeto por las creencias religiosas de los miembros de la comunidad universitaria debe integrarse institucionalmente en

un aporte universitario de inspiración cristiana. Será necesario un sincero y comprensivo diálogo interconfesional e interreligioso.

- Este diálogo encuentra hoy dificultades específicas en un mundo fuertemente secularizado que se resiste a la explicación de toda referencia a Dios, al Evangelio y a la Iglesia (o iglesias). Con todo, la modernidad se va abriendo poco a poco hacia un abigarrado mundo religioso.
- Las transformaciones sociales y culturales requeridas no pueden realizarse sin una auténtica inspiración espiritual capaz de mover y orientar los pueblos. La vivencia y explicitación de la inspiración cristiana es una fuerza que viene de Dios y da eficacia al aporte universitario en su integridad. No basta con una inspiración cristiana meramente teórica, sino que tiene que convertirse en vivencia personal e institucional.

Puntos importantes de diálogo

La inspiración cristiana de una institución como la universidad no puede reducirse a actos religiosos más o menos compartidos. La inspiración cristiana tampoco puede ser una inspiración meramente subjetiva e individual de la actividad universitaria. Ni es sólo un asunto privado que se supone y se esconde en una honesta profesionalidad universitaria, que no es poco. Después de esta mirada panorámica, quisiera detenerme con Uds. en la consideración de tres puntos problemáticos que invitan especialmente al diálogo.

Diálogo Fe y Justicia

La Compañía de Jesús en sus últimas tres congregaciones Generales formula su misión hoy como “el servicio de la fe, del cual la

promoción de la justicia es una exigencia absoluta” (CG32:d4, 2). “El nuestro es un servicio de la fe y de las implicaciones radicales de la fe en un mundo donde se está haciendo más fácil conformarse con algo menos que la fe y menos que la justicia” (CG34:d2, 11). “El principio integrador de nuestra misión es el vínculo inseparable entre fe y promoción de la justicia del Reino” (CG34:32, 14).

Esta misión se concreta necesariamente como una solidaridad preferencial por los pobres, es decir, nuestra fe cristiana está inspirada en el Evangelio de Jesús. Esta solidaridad es esencial a la inspiración cristiana de nuestro aporte universitario. El documento de la AUSJAL afirma: “La opción preferencial por los pobres y la promoción de la justicia social tienen una particular resonancia que marca todo el espíritu y el quehacer universitario católico” (91). Esta opción radical debe configurar no sólo el talante espiritual e intelectual de cada uno de nosotros, sino que debe configurar *institucionalmente* todas las actividades de dirección, administración, investigación y docencia de nuestra universidad. Afirmar esta justicia es luchar contra la injusticia. Sin esta inspiración, nuestra universidad “católica” no será de inspiración cristiana.

Tradicionalmente se ha hablado del diálogo entre fe y razón, y en este campo deberían estar siempre comprometidas las universidades de inspiración cristiana. Pero una razonable comprensión de la fe conlleva el diálogo de ésta con la justicia que brota de la misma fe y de la misma razón (3).

Como el evangelio de Jesús, esta opción nos llama a todos a una conversión más auténtica para ordenar nuestros intereses individuales e institucionales de acuerdo a lo más esencial de la inspiración cristiana. De todas maneras, este punto requiere un franco diálogo para superar ideologizaciones, demagogias y resistencias fuertes que se han venido dando.

Diálogo interdisciplinar

En varios números de la sección del documento AUSJAL (77, 78, 80) que se refiere al aporte universitario de inspiración cristiana, se nos invita a un diálogo interdisciplinar. Por otra parte, los Estatutos de la UCAB (art. 6º, inciso 5, apartado 3) se nos dice que la misión específica de la universidad es “Promover el diálogo de la Ciencia entre sí y de éstas con la Filosofía y la Teología, a fin de lograr un saber superior, universal y comprensivo, que llene de sentido el quehacer universitario”.

Desde la perspectiva teológica, la interdisciplinariedad que propone el citado artículo, es una necesidad fundamental, que debe ser buscada por las diversas instancias universitarias.

Una de las causas que ha impulsado por ejemplo a la teología a la práctica de la interdisciplinariedad consiste en la introducción de nuevos *objetos* que se han impuesto a la reflexión. El interés, después del Vaticano II, por la experiencia, la praxis, el pluralismo y un poco más tarde por el lenguaje, el texto, el relato, ha ampliado el campo de los objetos disponibles para el análisis teológico. En respuesta a estos nuevos objetos, se han elaborado teologías de la experiencia, teologías de la praxis, teologías del relato, etc. esta apertura al “mundo”, ha puesto a la teología en contacto con las ciencias humanísticas, y también las científicas, a fin de buscar instrumentos adecuados para captar esas “nuevas realidades”.

La teología se ha visto llevada a superar la yuxtaposición de instrumentos extraños a sus propios procedimientos tradicionales, a su propia *ratio theologica*, para aceptar tomar en consideración epistemológica su propio discurso, que se mostraba impregnado por “otras” lógicas. La introducción de los instrumentos de las ciencias llevó a tomar en consideración nuevas racionalidades. La propia *ratio theologica* se ha visto transformada. La interdisciplinariedad como

apertura ha demostrado ser un verdadero caballo de Troya. La investigación teológica que se presentara como exposición de un sistema cerrado, delante de las ciencias humanas que en la actualidad funcionan como sistemas abiertos, no solamente está destinada a tener poco éxito, sino que también se expone a la acusación de ser poco científica.

Pero esta apertura de la teología hacia otros campos ha producido lo que se ha llamado el “choc” del encuentro. La teología no tiene todavía caminos seguros en su exploración de la interdisciplinariedad desde el giro que supuso el último concilio. Es necesario elaborar un modelo teórico del arco hermenéutico como condición de posibilidad para la interdisciplinariedad en teología. Y este trabajo no lo hemos hecho en la UCAB.

Por otra parte, todavía es correcto hablar del silencio sobre Dios en gran parte del mundo científico, al menos en las universidades, donde reina un cientificismo retrasado con respecto a la vanguardia del pensamiento científico. Todavía pesa más la inercia del silencio *positivista* con respecto a la fe, a la moral y a la filosofía misma, expulsadas del reino de las ciencias. Es claro que las ciencias empíricas no tienen por objeto formal propio a Dios. No se les puede pedir a las ciencias que nos hablen de Dios, pero tampoco pueden las ciencias negar las realidades últimas del mundo y del hombre, que quedan fuera del campo propio de su investigación. Para que no se propicie un diálogo de sordos, es necesario que tanto la teología como las ciencias se escuchen y busquen caminos concretos de interdisciplinariedad.

Pero otra razón poderosa de la falta de interdisciplinariedad es que la teología y las ciencias no pueden dialogar a fondo sin la necesaria *mediación de la filosofía*. La razón gnoseológica de la necesidad de este puente es obvia: la teología como “inteligencia de la fe”, necesita del instrumento intermediario —ancilla en los siglos medievales—

les— de los conceptos filosóficos. Y por su parte la ciencia positiva, a la hora del diálogo, sin el elemento integrador de la filosofía se diluyen en especialidades cerradas sobre sí mismas.

Para ser honestos, tendremos que decir que, al menos en nuestra casa de estudios, ni la teología, ni la filosofía ni las ciencias empíricas —los tres supuestos protagonistas del diálogo interdisciplinar— están hoy en condiciones de realizarlo con suficiente nivel. Nuestra teología está en pañales y es “infante”. Ni el Postgrado ni el CER están todavía en condiciones de creatividad como para iniciar un diálogo interdisciplinar.

Pero tal vez tampoco la filosofía está en condiciones, aunque tiene recorrido un camino más largo. Si bien es cierto que “la crisis postmoderna ha convertido en un lugar común el desencanto ante las exageradas pretensiones de los grandes proyectos filosóficos de la modernidad”, no es menos cierto el peligro de ver la filosofía cada vez más limitada a ciertos sectores particulares de la epistemología y de la lógica, y cada vez más inclinada a las nuevas formas del *neopositivismo* y del principio de inmanencia. ¿No le faltará a la filosofía actual el aliento creador de otras épocas? Sin este aliento creador, será difícil que pueda entrar en diálogo con la teología y con los impresionantes descubrimientos científicos de la época actual, y menos fungir el papel de intermediario que se le reconoce en el diálogo interdisciplinar.

¿Qué ocurre, por su parte, con las ciencias empíricas a la hora de responder a la pregunta central sobre el ser humano? Lo que ellas nos presentan es un abigarrado mosaico que está lejos de integrar una auténtica imagen del hombre. Y esto porque las ciencias actuales padecen, en primer lugar, de lo que podría llamarse “adición a las especialidades”. Todo lo necesaria que sea la especialización científica, ella tiene como efecto que cada subespecialidad es escasamente capaz de dialogar con la subespecialidad vecina, y del todo incapaz

de mayores síntesis, incluso meramente científicas. Sólo una antropología filosófica lo bastante amplia y profunda podría hoy insertar tantos hallazgos parcelados y fragmentarios en una cierta unidad epistemológica.

A estas razones intrínsecas, habría que añadir una dificultad extrínseca considerable: los protagonistas de un verdadero diálogo interdisciplinar no pueden ver exclusivamente lo suyo. Aunque sea en distintos e imperfectos grados, deben conocer la epistemología, el vocabulario, la mentalidad y las grandes líneas de lo que están haciendo, en sus respectivas áreas, los otros: teólogos, filósofos, científicos. En caso contrario, ni siquiera entenderán lo que su interlocutor pretende decir. Para nadie su ciencia es una torre de marfil que le dispense buscar más allá de su propia disciplina, y hacerse una concepción más integral del mundo y de la vida, sin la cual nadie puede vivir.

Diálogo interconfesional e interreligioso

Como dice el documento AUSJAL, “Con frecuencia la comunidad universitaria incluye también ‘miembros pertenecientes a otras Iglesias, a otras comunidades eclesiales y religiones, e incluso personal que no profesa ningún credo religioso’ (ECE 26). Esto no significa que ellos deban cambiar su identidad, sino que la tarea se realiza en una sociedad plural” (89).

Esta afirmación plantea una serie de cuestiones profundas y vitales a nuestra universidad que define su identidad como católica. La historia de la catolicidad de la UCAB está unida a la historia de la Iglesia venezolana y de la Compañía de Jesús. A partir del concilio Vaticano II, el talante confesional de las diversas confesiones cristianas se ha hecho más ecuménico, es decir, más abierto a un sincero diálogo interconfesional. Por ahora, la cultura venezolana se define

como católica, y la mayoría de profesores y estudiantes de nuestra universidad se identifican con la confesión católica de la fe cristiana. Con el tiempo, parece inevitable que la presencia de otras confesiones cristianas e incluso de otras religiones no cristianas sea más fuerte entre nosotros. Con la Postmodernidad está llegando un despertar de nuevos movimientos religiosos de toda clase.

Con la apertura iniciada con el concilio, todos hemos pasado, en diverso grado, del anatema al diálogo. Una de las directrices de la última Congregación General de la Compañía de Jesús se refiere al diálogo interreligioso. “El diálogo ‘es una actividad con motivaciones, exigencias y dignidad propias’ (Juan Pablo II, RM 56) y jamás debería tomarse como estrategia para conseguir conversiones. Ser religioso hoy equivale a ser interreligioso en el sentido de que la relación positiva con los creyentes de otras religiones es algo exigido en un mundo de pluralismo religioso”.

La Compañía debe promover las cuatro vertientes de diálogo recomendadas por los recientes Papas y Obispos:

a) “El *diálogo de la vida*, en el que las personas se esfuercen por vivir en un espíritu de apertura y de buena vecindad, compartiendo sus alegrías y penas, sus problemas y preocupaciones humanas”.

b) “El *diálogo de las obras*, en el que los cristianos y las restantes personas colaboran con vistas al desarrollo integral y la libertad de la gente”.

c) “El *diálogo de las experiencias religiosas*, en el que las personas enraizadas en sus propias tradiciones religiosas comparten sus riquezas espirituales, por ejemplo en lo que se refiere a la oración y la contemplación, la fe y la búsqueda de Dios y del Absoluto”.

d) “El *diálogo de los intercambios teológicos*, en el que los expertos buscan profundizar la comprensión de sus respectivas herencias

religiosas y apreciar recíprocamente sus propios valores espirituales” (CG34d.5.3-4).

Por eso la Universidad de inspiración cristiana está llamada a desarrollar su identidad fundamental teniendo muy presente la variada condición de los integrantes de la comunidad universitaria.

Para finalizar diríamos que el aporte universitario de inspiración cristiana exige de todos nosotros una actitud de franca apertura a un diálogo en profundidad hacia dentro y hacia fuera de la institución universitaria.

San Ignacio de Loyola en su contexto histórico-social y la conformación de la Compañía

Roberto Martialay, S.J.

En la razonable pretensión de media hora de exposición sobre Ignacio de Loyola me he propuesto dos objetivos, como siembra de inquietud:

Primero, descubrir la intrínseca referencia de cualquier proyecto jesuítico a la persona del Fundador, en cuyo espíritu puso dios de forma eminente toda la virtualidad de que goce la Compañía, de suerte que el mejor proyecto jesuítico avanza a la par de una más honda captación de la figura de Ignacio.

El otro objetivo se refiere a la coincidencia entre la dimensión universal del salto y los ideales de la *Universitas*, especialmente *Catholica –kas’ólon–* que en rigor subraya la redundancia “Universidad Universal”.

1. Santos para la crisis

No es puramente convencional que la historia se divida en edades: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna. Hoy se habla del fin de la Modernidad.

Cada uno de esos capítulos implica un transitorio equilibrio de la cultura humana. Y el paso de época está suponiendo unos cambios demasiado profundos en un tipo dado de sociedad, como para que ese equilibrio se rompa al faltar los factores que lo sustentaban.

Podemos convenir en que de los XX siglos de historia cristiana, los cinco primeros se adaptan a la Edad Antigua; los diez siguientes hacen la Edad Media, alta o baja; y los cinco últimos conviven con la Era Moderna de la cultura humana.

Acercando un poco la lente veríamos que la época antigua de la Iglesia se desenvuelve dentro del Imperio Romano en el equilibrio cultural heredado de los griegos, hasta la completa disolución del mismo Imperio.

Veríamos que la Edad Media se funda en otro equilibrio logrado en la Cristiandad, entre la Iglesia y los poderes públicos. Un equilibrio cuyo exponente mayor se nos ofrece en las armoniosas estructuras de las catedrales y en las Sumas Teológicas del saber.

El cambio de era se marca en el XVI con los trascendentales datos de los descubrimientos transoceánicos y consiguiente constatación de la redondez del planeta, que arrumba la concepción tolemaica del universo, más el hecho de la imprenta, que acelera el intercambio de conocimientos, poniendo en derribo muchas antiguas seguridades.

Anticipo para utilidad del oyente que otras dos importantes coincidencias señalan la hora cristiana propiamente dicha del cambio. A saber: el reto árabe a la cristiandad cesa por ahora con su expulsión de continente por Gibraltar; y la quiebra interior fragua con la protesta luterana en uno de los momentos más bajos del pontificado romano.

La Edad Moderna, que tiene como pórtico el Renacimiento, podrá definirse como la coincidencia de valores de la vida humana con los objetivos de la ciencia y las aportaciones del progreso científico-técnico por crear un modo de vida.

Es obvio que los intervalos entre una y otra era hayan sido tiempos particularmente marcados por la *búsqueda*, dentro de las fabulosas crisis motivadas con aquellos acontecimientos cambiantes fuera de serie. Y la misma historia se ha encargado de destacar personalidades absolutamente excepcionales, que empuñaron el timón de la cultura humana, conduciéndola con pulso sereno en mitad de la borrasca.

La iglesia, desde cuyo ángulo estamos enfocando esta ponencia por razón del contenido del Taller, contó también con esos hombres provinciales, como grandes hitos orientadores de su avance en la historia, situados en los grandes y críticos momentos.

Si quisiéramos resumir estas figuras colosales a nombres representativos, no sin la concesión que implica esta clase de esquemas, no dudaría en dar los de *Pablo de Tarso, Benito de Nursia e Ignacio de Loyola*.

Son estos tres nombres los de tres santos *bisagra*, que mantienen la serenidad en el cambiante de era, por lo cual su personalidad se vuelve perennemente atractiva a su estudio y evocación, y parece que siguen emitiendo destellos de su genialidad para iluminar los momentos de mayor confusión de la vida humana.

Cada uno de ellos, por así decir, ha roto *fundamentales fronteras*, que hasta su momento eran horizonte de la sociedad, para engolfarse en terreno desconocido y nunca trillado, en pos de la nueva síntesis.

Al decir *fronteras*, estoy incluyendo naturalmente las geográficas, pero abarco las fronteras del pensamiento o del espíritu, sin las cuales la vida humana no excede alas bestias.

2. El big-bang del Espíritu

Me van a permitir, por lo luminoso del texto, la cita de Hechos 1,8 donde *Jesús*, despidiéndose por última vez y anunciando a sus discípulos la venida del Espíritu Santo, le dice estas retadoras y potentes palabras:

Serán mis testigos en Jerusalén, en Judea y Samaría, y hasta los confines del mundo.

No me puedo entretener en este bello comentario, que divide juiciosamente la lectura de los hechos de los Apóstoles. Pero me fijaré a mi propósito en la expresión y *hasta los confines del mundo*.

La frase nos confronta con el proyecto mundial de la evangelización y ante la idea de universalidad o catolicidad. Porque me pregunto: ¿cuáles eran los *confines del mundo* en la mente más despierta de aquellos oyentes del Maestro?

Sencillamente la cuenca del Mediterráneo, en la que se circunscribe el Imperio Romano. Pablo de Tarso, arquetipo escogido para esta primera etapa, lo que hace es saltar o salvar la frontera del mundo judío, al que pertenecían todos los apóstoles de Jesús, y abrir la Iglesia de salvación a los étnicos, a los no judíos. En el concilio de Jerusalén del 49, la Iglesia asume el reto del Imperio con Pablo, cuya obra es en síntesis trasladar el epicentro del *big-bang* de Pentecostés, que es Jerusalén, al centro del mundo y de la cultura contemporánea, que era Roma. ¡Gran arquetipo Pablo!

Pasa la era de los Apóstoles y de los mártires de la primitiva Iglesia, se diluye el Imperio Romano; los bárbaros del Norte invaden e imponen otro esquema, o por lo menos rompen el anterior. Los intentos de nueva síntesis se dibujan en los Imperios Carolingio y Bizantino; y mientras se marca la cicatriz de la primera división de

la Iglesia, la alternativa musulmana plantea tema de supervivencia cristiana durante toda la Edad Media.

Confusión y caos en los espíritus, mientras el mapa de Europa se completa con los países eslavos. Nuevos *confines del mundo* para la Iglesia.

La clave más importante para justificar la Iglesia Medieval, sobre la que pareciera haber permiso para decir toda suerte de vaciedades, la da el *monasterio benedictino*, la gran institución que sobre las bases del trabajo manual, el estudio y la alabanza divina funda la cultura occidental y, de paso, salva de destrucción de saber de la Antigüedad. Sin la obra de los monjes en sus escritorios ni siquiera sería posible el Renacimiento. Benito, el hombre que pone serenidad en la polvareda del mundo bárbaro y se adentra en las zonas eslavas con sus monasterios, como focos de cultural y de humanidad cristiana, abiertos al paso de soldados y peregrinos. ¡Gran puntal para la Iglesia *San Benito* y su fundación de Montecasino!

Diez siglos más. Esta vez sí que se funden las fronteras geográficas con la aventura transoceánica, hasta quedar el Mediterráneo reducido a una charca. ¿Cuáles son los *confines del mundo* de la palabra de Jesús?

Hay bellas coincidencias en el lenguaje humano.

Un día me encaminé a la Plaza de Castilla en Chacao y me detuve ante el lindo monumento a Isabel la Católica, en cuyo pie se leen ingenuas y grandiosas palabras de esta mujer, que se llama a sí misma “reina de España, del mar océano, y de las islas”. Uno no puede menos de esbozar la sonrisa ante tan gloriosa firma.

A mí, habitual lector de la Biblia, me trajo por resonancia aquel texto que dice: rendirán culto a Dios hombres de Oriente, de

Occidente y de las islas! Se ve que cuando a la mente humana se le borran las fronteras del propio reino, sólo alcanza a ver islas: sean éstas las Británicas o Haití con el Caribe.

Cuando muere Isabel la Católica (1504) se estaba aclarando aquello de *Tierra firme*.

3. Primeras fronteras

Por esa época Ignacio (mejor diré *Iñigo* hasta que reciba el grado de Filosofía, que latinizará el nombre *Ignatius de Loyola, Magister Artium*), Iñigo eran un mozalbete de 15 años, el hijo menor de un señor de nobleza media en un vallecito vascongado cerca de San Sebastián.

Tres de sus hermanos mayores, Juan, Beltrán y Ochoa, han ido a morir en la empresa europea que mantenía la ambiciosa política de Fernando el Católico: dos en Nápoles, uno en Flandes. Y un cuarto, Hernando, acabaría en Tierra Firme de la que será Venezuela. Tenemos sangre de Loyola bajo los pies.

El dato es interesante para saber que el estilo internacional del futuro santo se bebía ya en su familia, de esa manera.

Ignacio es hombre que salta fronteras, y quisiera que en mis limitadas posibilidades saludáramos esta faceta al compás de la presentación biográfica. Para dudas tienen mi librito que se lee en dos noches de insomnio.

El muchachito salta ilusionado el horizonte del verde valle prendido entre las puntas del Izaspi y el Izarraitz, y se adentra en la más soñadora aventura para un joven de su época. Ir a vivir en el castillo de la familia del ministro de economía de Fernando el

Católico, Don Juan Velázquez de Cuéllar, cuya esposa, Doña María de Velasco, organiza los mejores festejos para la reina, que ahora es Germana de Foix, la señora venida de Francia para intentar sucesión con el rey Fernando, en la idea de unir Francia y España. Intentos infructuosos y, por eso, desencadenantes de tensiones políticas, que dominan como telón de fondo el mapa europeo contemporáneo.

La vida misma le rompe a Iñigo algunas fronteras mentales, y también situacionales, encaminándole en la buena experiencia.

Porque, muerto el rey Fernando, a los diez años de aquella salida de Iñigo de vallecito de Loyola, su universo de placer y vanidad se le trastorna. En efecto: las Cortes teñidas en Aquisgrán otorgaban la corona de España al joven rey alemán, que se llamará por eso Carlos I de España y V de Alemania.

Para Iñigo, que ahora cumple 24 años, esto supuso emigrar a Toledo con la familia del Contador, que murió de disgustos causados por su enfrentamiento con la nueva política.

Encajando el primer revés de su vida, Iñigo acepta los 500 ducados y los dos caballos que le da Doña María de Velasco, más la recomendación de ponerse a la orden del Virrey de Navarra, don Antonio Manrique de Lara. Iñigo ya es el adulto dotado de prudencia y de energía para actuar dentro de los planes del virrey, que son su nueva frontera.

Eso en la vida práctica, porque en su imaginación vive las ensoñaciones propias de la época romántica, que tan oportunamente ironizó Cervantes, con las hazañas de caballerías, que son los *western* de su época.

“Y de Quijote seguirá teniendo Iñigo en el mejor sentido del término; de modo que hay un magistral ensayo de un vasco impor-

tante de la generación de 1898, que hace el estudio comparativo entre el personaje de ficción de la novela de Cervantes y el santo de carne y hueso Ignacio de Loyola. Una visión muy sagaz, como todo lo de Don Miguel de Unamuno”.

Lo que no sabe Iñigo es que esos mismos sueños e imaginaciones son su frontera mental, que tendrá que saltar para realizar su auténtica personalidad.

4. De la mano, como un niño

Ésta se fragua, como sabemos, a golpe de bala de cañón en el gran desempeño tras la defensa de la ciudadela de Pamplona, que dirige en servicio del virrey. La pierna rota y el bulto que le queda en la rodilla, impidiéndole ajustar la elegante bota militar, la larga y tediosa convalecencia en su habitación de Loyola bajo los cuidados de su cuñada Magdalena, estos hechos empiezan a minar el ánimo del gran iluso que aún llevaba dentro. Tan iluso que se entretiene imaginando enamorar a Catalina, nada menos la hermanita de Carlos V, nieta de Isabel la Católica, encerrada en su torre de Tordesillas. Puras ensoñaciones de gloria romántica.

La lectura de vidas de santos, San Francisco, santo Domingo, ¡San Onofre!, en aquellos grandes libros de *Flos Sanctorum*, que eran de las primeras creaciones de la imprenta, seduce de tal modo a Iñigo, desvalijado ya de experiencias frustrantes, que reconoció su mejor proyecto de vida en la imitación de los santos.

Aquí hay un salto de frontera importante, porque se pasa de la fantasiosa caballería romántica a la caballería del único rey que vale la pena, *Jesucristo*.

En pocos meses, el universo de la vida de Iñigo en servicio de la corte ha caducado, y lo encontramos voluntario mendigo en un

barrio de la villa de Manresa, cerca de Barcelona, al borde de Mediterráneo.

Van cayendo nuevas fronteras en proceso acelerado de vida interior. La frontera de una vida carente de sentido la atraviesa en una confesión, que dura tres días, con el abad del Monasterio de Montserrat. La frontera de su élite social la borra en el trato sencillo del pueblo manresano. La de su pasión lujuriosa se la salta con un voto de castidad, que hizo tras la visita sobrenatural que recibió de la Virgen María en su propia habitación.

Iñigo experimenta la vida mística, y si los momentos místicos son intraductibles, mucho más difícil es para mí reflejar en un cuarto de hora la trayectoria interior de un santo de dimensiones ciclópeas. Porque desde su cambiazó de Loyola se rige por la ley del discernimiento espiritual, que va aprendiendo *conducido por Dios de la mano*, dice, *como lo haría un maestro con un niño*. Pura PEDAGOGÍA.

Aprende pues por experiencia propia, en dimensión interior, la excelencia del *sabor* sobre el *saber*, porque *no el mucho saber harta y satisface el alma, sino el gustar y sentir las cosas internamente*. Y en esa conducta, en esa pedagogía, va conociendo los buenos temporales del *buen espíritu*, para dejarse llevar por él en *consolación*, y los malos temporales, para *no hacer mudanza en desolación*.

Y si el saber literario lo simbolizamos en la horizontal serie de los libros de una biblioteca, óiganle decir tras la quietud puntual de una pausa mística, sentado junto al río Cardoner, que *aunque se perdieran los libros de las Escrituras, él retendría su contenido por lo que se le dio a entender en sólo ese rato de contemplación*. Los autores están contestes en que recibió allí en esencia el primer esbozo de la Compañía.

Iñigo embarca en viaje a Tierra Santa: nueva frontera.

¿Por qué eso? Porque en la etapa que está viviendo, la imitación de los santos medievales que ha leído le sugirió el ejemplo de ir a la Tierra de Jesús, que ya le enamora, en su deseo de imitarle más perfectamente.

Lo hace en pobreza total, dejando en la playa las monedas que había recolectado de limosna para subsistir... ¿Por qué tal escrúpulo? Porque el espíritu le impulsa a superar la frontera de la seguridad que da el dinero, cuyo apego todavía podía tentarle a desconfianza en la Providencia con afición desordenada. Cara afición desordenada es frontera interior de ser humano, que él se especializa en liberar por el magisterio de sus Ejercicios.

Así que en tierra santa ejercita la *contemplación imaginativa*, ver y tocar, "*como si presente me hallase*", para embeberse del Jesús histórico, indistinto del de la fe, dato fundamental de la construcción y el carisma ignaciano.

Pero ahora la vida le vuelva a hablar, esta vez por boca del prior franciscano de la Custodia de Tierra Santa, quien le prohíbe quedarse. E Iñigo, que es un niño espiritual, como todo fiel seguidor de Jesús de Nazaret, reconoce la voz de dios en la palabra del Superior legítimo. También eso es Pedagogía.

Mas... si también los proyectos espirituales que ha hecho, se le caen ¿qué queda ahora? Seguir ciegamente en alas de la providencia, que justamente ahora le va a hacer *saltar la frontera medieval y encarnarlo con el Renacimiento*.

5. De cara al Renacimiento

El viaje de regreso es desastroso, arrastrado el barco por la tempestad hasta dar en la costa italiana. A pie se encamina por Venecia

a Barcelona, sin mirar que en el Milapenaso se enfrentan los ejércitos español y francés de la infame guerra que... Pero las fronteras políticas y militares quedaron ya muy atrás en la experiencia de Iñigo y pasa sobre los dos frentes anhela por Cristo ser tenido por loco, *que por nosotros fue tenido por tal*, y vestir la *librea*, esto es el traje de servicio, de tan humilde Señor.

Aquel hombre rebosante de experiencia, a quien algo dice por dentro que tiene que dar a los otros de su riqueza interior, y hacerse apóstol de Jesucristo, se propone estudiar latín con los chamos de la escuela de Maestro Ardébol, a sus 33 años, y así poder entrar en la Universidad.

¿Cómo? se nos ocurre a nosotros, ¿otra vez a la gloria mundana?

Nada de eso. Aquella frontera quedó muy atrás. Ahora se trata de saltar la frontera de la ignorancia literaria, que reduciría notablemente la capacidad dialogal en su deseo de caminar *haciendo el bien a otros*. Su sentido práctico de hombre corrido, que pone al servicio de la *misión*, le dicta que eso se le facilita en la plataforma de la Universidad. Y allá va.

Lo que pasa es que aquella Universidad española es una frontera muy estrecha para al libertad de Iñigo, que enseña la reforma de la Iglesia por el *examen de conciencia*; y lo detienen tres y cuatro veces, y lo encarcelan. Lo cual le llena de gozo, porque puede imitar a *Jesús* tan a la letra.

¡Quién lo dijera! Alcalá y Salamanca se le vuelven chiquiticas a mendigo iletrado, y ha de emigrar a París, solo y a pie, con los libros de texto sobre el lomo de un asnillo.

Nueva frontera. Ya tenemos al hombre europeo en su propio escenario: La Universidad Sorbona, el centro de gravitación cultural del universo del Renacimiento.

Es punto capital para nosotros en la consideración del Taller. Saltador de fronteras, Iñigo es el hombre universal de su época: (Me permito recordar, de una época de hombres universales, que se dan cit en el XVI, como basta constatar en un manual de historia).

Iñigo es hombre universal en el espíritu, y abierto por tanto a os valore de humanidad que el renacimiento recupera, cansados los tiempos de aquel equilibrio cerrado de la cristiandad medieval.

Ignacio es humanista en sus *Ejercicios*, que son ejercicios de Humanidad desde el *Principio y Fundamento: El hombre es...* Y por tanto no desdeña los aportes que contribuyen al más completo crecimiento humano desde la Antigüedad clásica.

Y podemos añadir que hasta este punto de su vida ha hecho su gran experiencia *en seglar*, por más que el apostolado que proyecta le conduce al sacerdocio. Frontera esta que dejo del todo al padre Luis de Diego, en su precioso libro de tesis sobre esta concreción del derrotero ignaciano.

Iñigo convive con los humanistas de la época, aunque sea desde la condición de estudiante. Dialoga con Vives, lee a Erasmo, oye las tesis luteranas y calvinistas. Se percibe de la importancia crucial del momento, cuando al mundo se le ofrece el reto apostólico de *nuevos confines de evangelización, al tiempo que la Iglesia sufre de dentro la inminente fractura protestante*. ¿No le recuerda los tiempos de Benito de Nursia? Vive toda esta tragedia y confrontación y este bullir de la época en la salsa más picante de la Universidad de París.

Y es con amigos universitarios, de las mejores inteligencias de curso, con quienes planifica un proyecto de grupo apostólico, que sellan con voto privado en la colina de Montmartre. El genio universal de Ignacio tenía que fraguar en la *Universitas*. Y esto marcará indeleblemente a su Compañía.

6. Fundador y General

Ya se juntan en Venecia a los dos años: enero 1537. Aquellos colosos han pasado a pie la frontera de los Alpes, en clima de guerra y en pleno invierno. No piensan en fundar la Compañía, sino en ver *qué quiere Dios de ellos*, dispuestos a repetir la experiencia de Maestro Ignacio en Jerusalén. Pero esta vez la Providencia habla por la guerra turco-veneciana, que se lo impide. Se toman un año sabático de ministerios pastorales, “*escuela del afecto*”, que más adelante inspirará la Tercera Probación de los jesuitas.

Maestro Ignacio abunda en consolaciones espirituales, de las que destaca cual teofanía bíblica la recibida camino de Roma, cuando oraba a la Madre: —*¡Señora, ponednos con vuestro Hijo!* En su lugar responde el Padre Celestial al Hijo que lleva la cruz: —*Yo quiero que éste nos sirva*. Y Jesús comunica a Ignacio: —*Yo les seré propicio en Roma*.

EL NOMBRE DE JESÚS SE LE REVELA A IGNACIO DEFINITIVAMENTE, A TIEMPO QUE EL EJE *JERUSALÉN-ROMA: Jesús histórico – Cabeza de la Iglesia en el Papa romano* SE LE FUNDEN EN UN SOLO PUNTO, recuperado ya el París renacentista.

Falta un eslabón: Aparte nuestra obediencia al papa, quien conoce mejor las necesidades de la Iglesia Universal ¿mantendremos obediencia a uno entre nosotros? Es el punto central a dilucidar en las *deliberaciones*, que llevan a cabo durante tres meses en clima de Ejercicios, encerrados en el caserón de Antonio Frangipiani.

El *discernimiento comunitario* realizado modélicamente consta para la historia en el tomo 63 de *Monumenta Histórica Societatis Iesu*, bajo el título *Monumenta Constitutionum Praevia*, pp. 1-8.

No puede extenderme en él, como será oportuno hacerlo en previsión de posibles equívocos, que hicieran pasar por *discernimiento comunitario* lo que pueda ser una buena dinámica de grupos. Eso sería atraparnos en la frontera de nuestra ilusión, pues se trata de formulas realmente distantes por disposición y metodología.

El resultado de aquellos tres meses, abril-junio 1539, es llevado ante el Papa, quien decide la fundación de la nueva Orden.

Al posible engaño en la toma de decisiones la reticencia de Ignacio era proverbial. Oigan esto se trata de nombrar General a la nueva congregación, para lo cual se apartan cerca de una basílica de Roma. Todos coinciden con voto secreto en señalar a Maestro Ignacio. Pero él no lo ve claro. Nueva votación, el mismo resultado y rehusa de nuevo. Esta vez alguno amenaza con dejar. Ignacio se encierra a repasar su vida y repite el gesto de su conversión en una confesión general que dura tres días. Luego deja la papeleta de su voto en manos del confesor, quien escribe, para sorpresa suya: *Ignacio es el señalado*.

Ignoro si los jesuitas hemos meditado el significado de que la decisión para el primer Generalato de la Compañía la tomó un confesor franciscano. Si nos vamos a quedar en las explicaciones edípicas de Meissner ¡vamos bien arreglados!

En el recorrido relámpago de sucesos trascendentales, toca la redacción de las *Constituciones*, que concentran la atención de Ignacio durante algunos años, de los 16 que gobernará la Orden por el ancho mundo. Hoy ese tomo azul en nuestras manos, completado con las *Normas Complementarias* dictadas en el espíritu del Fundador por los órganos previstos en el Instituto, avalan la firmeza de una obra trazada para al perennidad, como lo hacía entonces Miguel Ángel Buonarroti con el cincel de Moisés o en los planos de la cúpula de San Pedro.

La imagen arquitectónica no me vale lo mismo para expresar la movilidad típica de la creación ignaciana. Frente al sentido de estabilidad tolomeica, tan benedictina, útil para una época, Ignacio capta el sentido de movilidad de la nueva cultura en gesto copernicano, reflejado espléndidamente en la estatua barroca que preside la Basílica de Loyola, obsequio de la real Compañía Guipuzcoana de Caracas.

7. La frontera de la inmovilidad

Hombres *para discurrir* —caminando— y hacer vida en cualquier lugar del mundo; *comunidad para la dispersión*, de apóstoles que llevan una Misión y van de una parte a otra, cosa apenas compatible con la alabanza coral. El santo de *la mayor gloria de Dios* se vio bien apretado para hacer entender que la nueva Orden no tendría oficio de coro.

No le aceptaban que atravesara la frontera de la inmovilidad, a una movilidad optativa, en cuanto que deja un margen de adaptación a *personas, tiempos y lugares*, con ser esta holgura de criterio la que dará perduración al Instituto a través de una sociedad móvil y cambiante.

La Compañía se hace en búsqueda permanente y en rompimiento de fronteras. La Orden fundada para hacer *el mayor bien a las almas*, percibe que el punto de gravedad de este *mayor bien* se desplaza hacia los colegios y Universidades; y surge la institución ignaciana de sus *centros educativos*, lo digo sin rebozo: la única comparable al monasterio benedictino en la construcción de Occidente cristiano, en tiempos de equivalente cambio de época.

La *Universitas* ignaciana y la universalidad de la empresa, que se proyecta ya en toda las direcciones del globo, con la nueva onda

del *big-bang*, se plasma en coherencia con las exigencias y los retos de los *nuevos confines del cosmos*.

Ya Jayo explica en Viena, Maestro Rodríguez en Évora y Coimbra, maestro Bobadilla en Messina, Láinez y Salmerón están en el concilio de Trento, Fabro camina por Alemania, Francisco de Borja da cátedra de Teología en Ingolstadt. Javier deja Bolonia, para evangelizar tan lejos como lleguen los navegantes, y remitir las más conmovedoras cartas: *Me vienen deseos de volver a las Universidades de allá, gritando como un hombre perdido el juicio, a los que tienen más letras que deseo de ayudarse con ellas: ¡cuánta gente se pierde en mundo por su negligencia!*

Es el sentido universal de universitario ignaciano.

El Directorio de Ignacio contiene 7.000 cartas escritas de un puño, que lleva el pulso de la Compañía. Abundan misivas a Príncipes, a obispos, a personalidades de la época, cuando no son planes completos para la fundación de centros, para misiones delicadas, para dar *modo de proceder* a los que actúan en las sesiones conciliares.

El fino discernimiento a su alcance le permite ver claro que no es cosa de caer en la nueva barbarie septentrional de romper la Iglesia por dentro, en vez de hacerle la reforma desde dentro. En tal sentido le sale a Lutero la horma de su zapato en Ignacio, sin que Ignacio actuara de suyo a la contra, pus él no se define por ninguna contra, siendo un espíritu creador en positivo. Podemos medir la firmeza de pulso de este nuevo timonel que apoya la navegación de la Iglesia hacia los nuevos tiempos.

De su diseño personal sale el Colegio Romano, base de la Universidad Gregoriana; y el Colegio Germánico para los que serán enviados a Norte europeo.

A la irreal pregunta de qué haría Ignacio en la actualidad sustituyamos la cuestión de hecho de cuál es la misión de una cadena de Universidades jesuíticas, de las que una veintena son AUSJAL latinoamericana.

8. Confines espaciales

Adentrándonos por los retos de un mundo que se entrecruza en la complejidad tehilhardiana y abre horizonte de Misión hacia los *nuevos confines espaciales, electrónicos o genéticos, virtuales, seculares y plurales, preguntémosnos cuales son las fronteras específicas que deba saltar la Universitas Universalis en la onda que nos toca del big-bang.*

Los profetas de los nuevos tiempos han solido ser de magnitudes extensas y abarcadoras, gracias a su genio y a sus dones místicos, que les permitían ser garantía de continuidad en el cambio histórico.

Ignacio y sus compañeros abrieron su perspectiva a las dimensiones modernas de al cultura, después de haber integrado el eje PARÍS-VENECIA renacentista al eje indeformable JERUSALÉN-ROMA de su raíz católica.

En épocas abiertas a nuevos espacios, tarea nuestra será, me supongo, integrar a la coordenada JERUSALÉN-ROMA de nuestra ascendencia cristiana, y a la coordenada PARÍS-VENEZIA expresiva de cultura occidental, la coordenada bolivariana de LOS ANDES, que tiene principio en al Pequeña Venecia, la verde y dilatada *VENEZUELA.*

Y la tarea nuestra será, desde la sociedad de los pobres, mayoría de la población del globo amenazada de supervivencia en dignidad, promover la integralidad católica (universal) de una SOCIE-

DAD DE AMOR —palabra del papa— sobre bases de justicia —palabra de la Congregación General— que es condición de toda posible Misión evangelizadora.

En cuanto a mí mismo, me pregunto si en el maratón de la exposición habré salido al paso a la trampa subrepticia de que *¡Bien se está Ignacio en su XVI, y nosotros a lo nuestro!*, lo cual sería en pedagogía jesuítica imperdonable error de método.

Examinemos juntos en espíritu de discernimiento qué fronteras nos cercan el corazón por egoísmo o la mente por cualquier tipo de prejuicio que nos impida estar a la altura de tan imprescriptible Misión de Universidad Universal en la interrogadora hora presente.

He dicho.

Hacia la construcción crítica del diseño curricular de la Universidad Católica “Andrés Bello”

Zulma Cirigliano Vecchio

Antecedentes

La Universidad Católica Latinoamericana

Las Universidades Latinoamericanas confiadas a la Compañía de Jesús nacieron y se desarrollaron separadas, pero en la última década han avanzado hacia la creación y fortalecimiento de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) cuya misión, recibida de la Iglesia y compartida por los integrantes de las comunidades universitarias, es evangelizar la cultura con centros de calidad de inspiración cristiana.

La definición de la tarea se concreta en un espacio y un tiempo determinado y está profundamente marcada por las urgencias, dolencias, logros y esperanzas de nuestros pueblos. La pobreza y el escándalo de nuestras sociedades no se resuelve con la mera denuncia y buenos deseos de una sociedad utópica. La pobreza creciente y las graves deficiencias de nuestros países requieren más que nunca un profundo análisis de sus causalidades políticas, económicas, sociales, culturales y una sistemática producción de caminos de solución que

pasan por la investigación y por el desarrollo de ciencia, de tecnología y de capacidades organizativas y por la formación de miles de profesionales capacitados y comprometidos a convertir los poderes, haberes y saberes en instrumentos eficaces de liberación dentro de una cultura humanizadora y abierta a Dios y a los hermanos.

Los desafíos de la misión universitaria de inspiración cristiana no le vienen solamente de las sociedades latinoamericanas, como si sólo ellas estuvieran en crisis. Por el contrario, afecta profundamente al quehacer universitario el acelerado cambio mundial que estamos viviendo con crisis de instituciones seculares, con una globalización cada vez más determinante y con un serio cuestionamiento de la modernidad misma y los modelos económicos y culturales que ella ha producido.

Esta circunstancia vital del hombre actual interpela a quehacer universitario como tal y a la responsabilidad de sus egresados.

La visión y misión de la AUSJAL tiene su expresión específica en los objetivos, prioridades y líneas de acción para los próximos cinco años. Ellos son:

1. Dar absoluta prioridad a la formación integral de los alumnos mediante procesos educativos en los que el aprendizaje de los valores y de las opciones religiosas y sociales de inspiración cristiana sean fomentadas y aplicadas a un mundo marcado por la pobreza y por el creciente secularismo deshumanizante.

El objetivo de la formación integral ha de estar plasmado en el currículum de cada carrera y en las numerosas actividades extracurriculares que fomenta y desarrolla la Universidad. Para ello:

- Se reforzará o incorporará al Plan de Estudio de cada carrera las materias que buscan la integridad. Se trata, fundamentalmente,

de materias comunes a todas las carreras y que tienen un desarrollo progresivo y articulado. Deben incluir por lo menos los tres aspectos siguientes.

Las preguntas antropológicas fundamentales sobre el hombre, sus retos, dimensiones y trascendencia.

Conocimiento histórico de la realidad venezolana, sobre todo de la realidad contemporánea. Esta deberá ser conocida y asumida como interpelación a la conciencia universitaria y a su capacidad de desarrollo científico y tecnológico, de investigación y de formación de profesionales.

Formación ética que incluya fundamentos de moralidad humana y la ética aplicada a cada profesión. Los estudiantes deben aprender a identificar los principales problemas éticos que se le presentan al ejercicio de la profesión y captar las consecuencias morales de decisiones alternas. Es fundamental el desarrollo de los hábitos y métodos de razonamiento adecuado para tomar decisiones éticas. Para lograr el desarrollo del sentido moral y la pedagogía de los valores se dará importancia a lo vivencial y afectivo con verdadera experiencia de compromisos morales.

Se organizarán equipos y centros de reflexión, de estudios, de investigación y de docencia, especializados en estas áreas y se fomentarán intercambios, seminarios y producción de materiales con otras universidades de interés común.

2. Desarrollar una alta calidad científica y un agudo sentido de aplicación de los estudios a fin de lograr una mayor productividad social en la creación de los bienes y servicios que se requieren para mejorar la calidad de vida de nuestra sociedad. Que el incremento de la capacidad científica y tecnológica vaya animado de un humanismo que lo lleve a la efectiva solución de los grandes males que aquejan

a nuestra sociedad, particularmente a las mayorías pobres. Que el sentido de lo público, la responsabilidad, el espíritu democrático y el incremento de la capacidad organizativa de nuestra sociedad sea un sello del aporte ético de nuestras universidades.

3. La Universidad contribuirá a desarrollar un nuevo sentido de lo público donde se recupere la valoración de la responsabilidad común, de la honestidad y de la tecnología, de la capacidad de asimilar y manejar con relativa autonomía la capacidad en la gestión de los servicios públicos y de administración de recursos escasos.

- Se requiere también llegar a una alta valoración de dominio de la informática y de la tecnología, de la capacidad de asimilar y manejar con relativa autonomía los aportes tecnológicos logrando transferencias y negociaciones internacionales efectivas. Es imprescindible una nueva conjunción de la ética con la eficiencia y con la alta capacitación científica y tecnológica y esta meta debe guiar el esfuerzo de la Universidad.

4. Colocar en lugar prioritario la formación continua de los docentes, investigadores y administrativos y su participación en los ideales de la Universidad, incluidas la pedagogía y la espiritualidad ignaciana.

En primer lugar hemos de ser cuidadosos en la selección del personal que ingresa de manea que, junto a las normas y procedimientos propios del país, se pongan en práctica otros criterios complementarios específicos de selección que permitan desde el principio escoger personas compenetradas con la identidad de la Universidad y que los seleccionados sea conscientes de que están asumiendo su papel en un centro de inspiración cristiana que ellos deben transmitir y reforzar con su enseñanza y sobre todo con su ejemplo. Esto no significa que debemos imponer la confesionalidad católica, ni excluir a profesores con otras identidades religiosas.

- En segundo lugar, la Universidad, en un contexto dialogal, debe comunicar al personal docente y de investigación las líneas de su identidad fundamental y brindarle todo el apoyo a su formación complementaria y voluntaria en ese sentido.

5. Hacer que en los procesos de enseñanza y de investigación y en las decisiones principales de la orientación universitaria, la persona humana tenga un lugar central.

En la Universidad debe siempre estar presente la pregunta sobre cómo afectan a la persona humana en nuestra sociedad la enseñanza, las investigaciones y las decisiones que se desarrollan. Que la evangélica identificación a favor de la vida de los pobres tenga presencia efectiva en la enseñanza-aprendizaje y que influya significativamente en las investigaciones que se escogen y en la práctica social que desarrolla e inspira toda la institución. Que la centralidad de la persona prevalezca sobre cualquier enfoque economicista de la cultura y de la valoración de la vida y que se concrete hasta hacer efectiva la contribución para posibilitar espacios de dignidad y de vida a las mayorías nacionales que hoy son excluidas o marginadas en condiciones inhumanas.

Esta misma postura debe prevalecer en los procesos de aprendizaje, en la dinámica de la docencia en las aulas, en las estructuras participativas, en el gobierno de la Universidad así como en el ejercicio de la autoridad.

Esto significa que debemos construir la viabilidad epistémica y organizativa para que los sueños y utopías de hoy sean realidades en el 2010.

Ahora bien, *la misión y, por lo tanto, la expresión de los valores de la Universidad deben ser el resultado de la intencionalidad y el sentido que dan a sus acciones cada uno de los diferentes autores y escenarios del*

campus universitario —extensión, investigación y docencia— y sus productos culturales no pueden ser independientes de lo que las acciones son, ya que la esencia de las acciones predetermina la finalidad.

La tarea inicial es por lo tanto verificar la coherencia o no entre los aspectos normativos de diseño curricular y sus productos culturales.

Criterios para el análisis del diseño curricular

Dimensión estática. Esta dimensión se refiere a análisis de los diferentes documentos normativos para conocer, de manera global, los componentes del diseño y sus interacciones, así como las relaciones externas con otros sistemas.

Bases y fundamentos del diseño curricular

El Plan de Estudio de cada una de las carreras a nivel de pregrado y de postgrado y las actividades realizadas en extensión e investigación se alimentan de cuatro insumos fundamentales:

1. *La dimensión antropológica-filosófica.* Visión del hombre y de la sociedad en la que se fundamentan y articulan los valores expuestos. Es la búsqueda del sentido de la existencia humana que se dirige no sólo al intelecto sino también a la libertad, abarcando simultáneamente a la conciencia, a la capacidad de opción y a la acción de hombre. Tiene su expresión concreta en las asignaturas Introducción al Estudio del Hombre y Antropología Filosófica que forman parte del Plan de Estudio de las carreras.

2. *El contexto epistemológico.* Los Planes de Estudio respetan la creciente especialización, la debida autonomía y los métodos propios

de cada disciplina académica, pero determinan el lugar y el sentido de cada una de las diversas disciplinas en el marco de una visión de la persona humana y del mundo que necesariamente exige unión y coherencia entre conocimiento y transformación entre comprender y hacer la realidad, entre pensamiento y ética.

De todas formas, es imposible que la complementación entre especialización y síntesis transdisciplinaria sea realizada por cada profesor o estudiante individualmente; por esto es, más bien, misión y tarea de toda la comunidad universitaria la búsqueda de una actitud ante la vida que lleve a la formación continua y al desarrollo permanente de al especialización profesional con una visión humanista y ética.

3. *La dimensión histórica y el diálogo con la cultura.* La Universidad debe participar por un lado de los retos planteados por el éxito de la cultura racionalista industrial, pero al mismo tiempo tiene que responder a formidables problemas humanos socioeconómicos que de manera inequívoca caracterizan la baja calidad de nuestras sociedades a fines del siglo XX. Esto es, la Universidad debe contribuir a que estas sociedades sean más modernas, libre y competitivas para salir de su miseria y dominación. Los Planes de Estudio contemplan Seminarios, Pasantías, Práctica profesional o Trabajo de Grado que permiten contactar, practicar y hacer aportes eficaces en el campo laboral donde se desarrollará el futuro profesional y, la Dirección de Proyección a la comunidad ofrece la oportunidad de realizar un servicio a la comunidad dentro del área específica de la carrera.

4. *El hombre en su relación con el mundo.* La Universidad latinoamericana y la transformación social. La vivencia interior y los conocimientos científicos requieren hoy más que nunca en América Latina de un gran sentido de eficiencia social y capacidad gestora, a fin de romper la tradicional dualidad entre el pensamiento y la proclamación retórica por una parte, y la efectiva capacidad de poner los

medios transformadores adecuados, por la otra. La docencia, la investigación y la extensión de la Universidad deben ir aunados en este empeño de dar a los grandes principios proclamados realismo, con soluciones eficaces.

Influencia de los fundamentos del diseño curricular en la decisión de las asignaturas que integran el Plan de Estudio de las diferentes carreras y en la elección de los contenidos y la didáctica en los Programas Instruccionales

Las asignaturas que integran el Plan de Estudio de las diferentes carreras se pueden agrupar en tres grandes bloques: Formación Profesional, Formación General y Práctica Profesional o Trabajo Especial del Grado.

En el bloque de *Formación Profesional* se tiene muy en cuenta el reto que plantea la competitividad y la apertura de los mercados que obliga a medir nuestras capacidades con estándares internacionales, dejando en evidencia que el hombre, su formación y sus capacidades de conocimiento, de ciencia, tecnología y de organización productiva de bienes, son las claves para generar soluciones y ocupar un lugar digno en el mundo.

En el bloque de *Formación General* se incluyen aquellas asignaturas que dan respuestas a las preguntas antropológicas fundamentales: Introducción al Estudio del Hombre o Antropología filosófica, las vinculadas al conocimiento histórico de la realidad del país y la ética aplicada a cada profesión.

La *Práctica Profesional* o el *Trabajo Especial de Grado* proporciona el espacio para confrontar los paradigmas teóricos con la realidad concreta y sus condicionantes.

Para que estos bloques de contenidos sean significativos en la formación de nuestros profesionales deben cumplirse al menos dos condiciones:

Debe haber pertinencia entre los contenidos programáticos de las asignaturas y la formación económico, social, política, tecnológica y cultural del país.

Debe haber coherencia entre la naturaleza de conocimiento a aprehender y la didáctica utilizada.

En la cotidianidad del aula estos bloques no se manifiestan con la coherencia deseada ni ese produce un impacto con la profundidad esperada.

¿Cuáles son las estructuras organizativas que garantizarán la efectiva aplicación estos lineamientos a la cotidianidad del aula universitaria? La respuesta debe ser el producto de la reflexión de estas jornadas, como primer esbozo me atrevo a sugerir los siguientes mecanismos:

Los *Equipos Docentes* por años o asignaturas relacionadas para velar por la actualización de los contenidos de manera que sean pertinentes con la formación económica-social, política, tecnológica y cultural del país y para construir la ecología apropiada en el aula que favorezca la expresión y el fortalecimiento de los valores propuestos.

La creación de una *unidad de evaluación institucional y curricular* que monitoree permanentemente la actuación y los resultados de la universidad y realice el seguimiento al egresado generando así una base de datos que oriente la toma de decisiones acertadas.

Instrumentación de un *sistema de seguimiento, perfeccionamiento y asesoría al docente* a nivel de las cátedras, en función de las evaluacio-

nes periódicas de los estudiantes, jefes de Departamento, Directores de Escuela, Decanos y Equipo Rectoral.

**Influencia de los fundamentos del diseño curricular
en la creación de los institutos, centros de investigación
y direcciones de apoyo**

Como consecuencia de los fundamentos del diseño curricular y con la firme intención de operacionalizar la misión de la universidad se crean los Institutos y Centros de Investigación y la Direcciones de Apoyo y Logística.

Institutos y Centros de Investigación adscritos a las diferentes facultades. Estos organismos se dedican a la investigación en los aspectos considerados prioritarios por la comunidad universitaria:

- Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales.
- Instituto de Investigaciones Históricas.
- Centro de Estudios Filosóficos.
- Centro de Investigaciones Jurídicas.
- Centro de Religiones Comparadas.
- Centro de Investigaciones del Comportamiento.
- Centro de Investigaciones de Historia Eclesiástica.
- Centro de Lenguas Indígenas.
- Centro de Estudios Literarios y Lingüísticos.
- Centro de Investigación de la Comunicación.
- Centro de Estudios religiosos.

Las direcciones son estructuras organizativa cuya función es proporcionar el escenario y la lógica para la actuación de los diferentes actores del Campus. Entre ellas tenemos:

- Dirección de Cultura.
- Dirección de Deportes.
- Dirección General de servicios Estudiantiles.
- Departamento Pastoral.
- Centro para la Aplicación de la Informática.
- Programas de Formación Continua.
- Centro de Orientación Psicológica.
- Biblioteca.
- Servicio de Orientación Espiritual y de apoyo a los grupos de reflexión y de apostolado Universitario.

La conjunción de los productos de los diversos Institutos y Centros de Investigación con las estructuras de apoyo y logística permitirán a la docencia de pregrado y postgrado asumir el reto de *convertir a la Universidad en una fuente generadora de cultura autónoma, en sus tres aspectos: Una reflexión crítica, una acción eficaz, y un realismo político.*

La reflexión crítica debe ser la función primaria de la Universidad. Pensar, pensar seriamente, pensar a fondo. La investigación de nuestros problemas nacionales debe ocupar en la planificación universitaria un lugar mucho más importante del que ocupa en la actualidad. Pero eso sí, una investigación crítica, una investigación orientada por valores propios, y no ciegamente empujada por una

técnica y unos programas foráneos. La investigación nos conduce necesariamente a la denuncia. La pseudo-cultura de contenidos informativos sin autognosis, enmarcada dentro de la lucha competitiva por el bien cultural limitado, debe ser destruida por una praxis colectiva de la cultura desde nosotros mismos para transformar nuestro mundo. Esto exige que la función especulativa de la cultura se integre, a través de una implacable autoimagen esclarecedora de nosotros mismos, con la función operativa de transformación real de la estructura socio-económica.

Pero tiene que ir más lejos: tiene que crear y promover modelos visibles de transformación en todos los ámbitos y propicia su aplicación práctica. En este contexto si adquiere su verdadero sentido la formación de profesionales. Profesionales que hagan profesión en esta investigación y acción eficaz, profesionales realmente comprometidos con su pueblo y su realidad, comprometidos históricamente, no solamente capacitados, sino incommoviblemente decididos a llegar a cabo su tarea histórica, cueste lo que cueste a sus intereses y comodidades individuales.

Finalmente, generar cultura exige un realismo político. Nuestro quehacer científico no puede situarse olímpicamente en las nubes. Tiene que ser un trabajo comprometido con las realidades de nuestros países, un trabajo que responda a nuestra situación histórica y, por tanto, un trabajo que engendre historia.

Dimensión Dinámica. Análisis de los productos socio-culturales de la Universidad.

Los productos culturales más visibles son:

-Fondo Editorial. La universidad, por medio de sus investigadores, docentes y estudiantes produce valiosos aportes intelectuales que a través de sus publicaciones llegan a otros centros de estudios

en el país y en el exterior. El Fondo Editorial tiene un acervo que supera los 300 títulos y comprende textos universitarios y estudios de investigación.

-Publicaciones periódicas. Son diez las publicaciones periódicas: Montalbán, revista de la Facultad de Derecho, Revista sobre Relaciones Industriales y Laborales, Cuadernos Venezolanos de Filosofía, Temas de Coyuntura, documentos de trabajo del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, Temas de Comunicación, Boletín y Separata Universitaria de Letras, Revista Espacio de Ciencias Sociales y Cuadernos de Educación. Además de nuestro periódico “EL UCABISTA”, así como, “UNO MÁS UNO” y los boletines informativos de las diferentes escuelas.

El producto cultura menos visible, pero que es el factor que tiene la mayor vinculación y manifestación en lo que realmente somos y valoramos es nuestra *cultura organizacional*.

Cuando hablo de cultura organizacional me refiero al espíritu colectivo, o al “así es como se hacen las cosas aquí”. Es un sistema de símbolos compartidos y dotados de sentido, que surgen de la historia y de la gestión de la Universidad, de su contexto sociocultural y de los factores contingentes (cursos, carreras y postgrados ofertados, planes de estudios, tecnología, proyectos, etc.), pero formaba por el proceso de atribución colectiva de sentido a flujos continuos de acciones y reacciones. Estos símbolos importantes se expresan con valores, ideologías y principios y se traducen en numerosos fenómenos culturales: naturaleza de las investigaciones que se realizan, tipo de publicaciones que tenemos, servicios que realizamos y usuarios a quienes se los ofertamos, espacios, temas de discusión y análisis para promover el diálogo entre los diferentes actores de la sociedad, presencia de los miembros de nuestra Casa de Estudios para producir resonancia y foro a las preguntas sobre las dimensiones fundamentales de la existencia humana, y otra que aunque menos

visibles tienen mayor impacto en la construcción de esa cultura, me refiero a los siguientes aspectos prioritarios:

Infraestructura y distribución de los espacios: arquitectura, jardines, cafetín, aulas, oficinas, auditorios, salas de conferencias, laboratorios, oratorio, capilla, sistema de vigilancia, oficinas, sanitarios, estacionamientos, etc.

Clima social, producto de a complejidad relacional establecida entre los miembros: docentes, administrativos y obreros singulares en los aspectos comunicativos y socio-emocionales que nosotros generamos, naturaleza el origen de la autoridad, responsabilidad frente a los individuos y sus deberes para con ellos y el proceso de toma de decisiones y de medidas.

La ecología del aula: El aula tiene unas exigencias previstas que la Universidad le demanda, siendo su respuesta compleja; por una parte ha de capacitar a cada alumno para que alcance su máxima realización y autonomía personal, pero paralelamente al desarrollo de la singularidad de cada alumno, está urgida de prepararles para una adaptación social, si bien crítica y superadora de la realidad presente, sin generar, por principio, inadaptados sociales. Pero a la vez, la Universidad ha de rechazar toda reproducción social o perpetuación de hirientes desigualdades.

En este complejo contexto, ¿Cómo producir un resultado óptimo? Se impone una perspectiva de calidad total, en la cual se maximicen coherentemente los siguientes factores:

Pedagogía Ignaciana: Tarea instructivo-formativa: reflexión crítica, creación y promoción de modelos visibles de transformación en todos los ámbitos y propiciar su aplicación práctica con realismo político.

Roles y funciones del profesor para lograr una enseñanza de calidad: motivación, programación, estructuración de contenidos, selección de métodos y pautas de acción, promoción de la interacción y la cultura como síntesis del sistema de creencias, valores, estructuras afectivo-cognitivas y modos de interpretar la realidad, investigación operativa, seguimiento y evaluación.

Roles y funciones del alumno para lograr un aprendizaje significativo: asimilación crítica de la cultura, elaboración de normas de convivencia y trabajo, adquisición de un estilo de pensamiento propio, promoción de un clima de exigencia y mejora del aula, adaptación crítica a las circunstancias del aula y de la Universidad, desarrollo de métodos y técnicas de aprendizaje, creación de nuevas relaciones con los compañeros, experimentación de la realidad, evaluación.

Espiritualidad ignaciana y juicio moral

Roberto Zapata

Introducción

Cuando el Padre Ugalde me llamó, invitándome a que les acompañara en este modo tan especial de celebrar el día de la Inmaculada, es decir, con un día de reflexión sobre temas tan particulares como la “espiritualidad ignaciana” y “juicio moral”, entendí que me estaba pidiendo unas breves reflexiones sobre el tema, reflexiones que pudieran ayudar a trabajo grupal que seguiría a su intervención y a la mía. Por eso pensé que podía comenzar mis palabras, con un “Reverendos padre y carísimos hermanos”, inicio que en la vieja tradición jesuítica tenían las llamadas “pláticas de comunidad”, o reuniones periódicas a las que acudían todos los miembros de la casa/comunidad (desde el hermano portero hasta el rector más repeinado), y en las cuales, con silencio reverente, se escuchaban las palabras de un padre (normalmente el “padre espiritual”) por espacio de media hora exacta, marcada a toque de campana o de timbre, dependiendo de las características de la casa. No me parecía tarea de mayor envergadura, proponer a la consideración de ustedes algunas ideas (“puntos de meditación”, para seguir dentro de la tradición jesuítica) que sirvieran para el intercambio grupal que, como digo, entendí ocuparía la mayor parte de su tiempo.

Pocos días fueron suficientes para que me diera cuenta de que el Padre Ugalde había hecho gala de una máxima casi ignaciana: “entrar con la mía, para salirse con la suya”. Es decir, enunciarme la verdad (con la que me comprometí), pero no toda la verdad. Pues la verdad completa es que yo debo comenzar estas palabras con un “respetado y respetable público”. Así me lo hizo saber una señora o señorita, diligentísima y amable por demás, de apellido Hernández, y cuyo nombre no logré retener en ninguna de las llamadas que me hizo, quien se encargó de precisarme que no se trataba de unos puntos de reflexión, sino de algo más, de mucho más. “El tiempo asignado a su intervención, me dijo, es de dos horas”. Entendí después, por qué, también, amablemente me había preguntado por mis honorarios, cosa que yo, con la misma amabilidad decliné, no sin darme cuenta de la sorpresa de la dama.

Bien: aquí estoy para compartir, bien en serio, algunas ideas sobre este tema del “juicio moral”, un tema muy relacionado, inevitablemente unido diría yo, con otros dos: el *desarrollo moral* y la *educación moral*. Un tema, pienso, que ya podido ser elegido por ustedes como profesores-educadores, con una dedicación preferencial al trabajo universitario, en resonancia, preocupación o desconcierto frente a los jóvenes que educan. Hace once años, en marzo de 1988, y en esta misma Universidad, se celebró el Coloquio Interamericano que llevó por título “La educación moral y el reto del Siglo XXI”. Aunque nunca llegaron a publicarse las ponencias presentadas, muchas y de incalculable valor, les recomendaría volver a ellas si quieren tener una visión más completa de algunas de las cosas que yo voy a compartir con ustedes.

Este tema, el referido a los tres aspectos que cabo de mencionar (juicio moral, desarrollo moral y educativo moral), y a la luz de cuanto se dice, escribe, e incluso se hace, ha sido definido por más de uno como una “Torre de Babel”. Otros, en tono más benigno, han recurrido a la conocida parábola de “los ciegos y el elefante”

(Berkowitz, 1995). “Torre de Babel” por la desbordante confusión que parece reinar en un terreno donde se habla, a modo de sinónimos, de educación moral, educación en valores, educación social, educación del carácter, educación democrática... utilizando términos como “valores”, “carácter”, “valores morales”, “razonamiento moral” y muchos otros, con escasas precisiones de los mismos. La parábola de “los ciegos y el elefante” trata de dar razón, más bien, de las diversas escuelas de pensamiento que coexisten en este campo, cada una de ellas con su propio grupo de defensores, y cuyo resultado es, muchas veces, un discurso cargado de rivalidad e, incluso, de batallas mordaces, con cada perspectiva proclamando ser la correcta e intentando encarecidamente desacreditar a las demás. En este sentido, seguimos siendo víctimas de la difícil situación de los ciegos del cuento aludido, a la hora de ponerse de acuerdo en qué es un elefante. Algunos, incluso, combinando su preocupación por la educación moral con el desconcierto de las propuestas, apelan a la esperanza: el futuro próximo irá ofreciendo convincente síntesis del tema-problema (Benninga, 1991). No en vano la esperanza fue lo único que quedó en la ánfora que contenía todos los males que desde entonces revoloteaban alrededor de los humanos, cuando movida por la curiosidad, Pandora levantó la tapa del regalo que los dioses, pérfidamente, le habían entregado con motivo de sus esponsales con Epimeteo. Aterrada por la salida de tantas calamidades, Pandora cerró el ánfora y, gracias a ello, la esperanza no se escapó y es lo que nos queda para combatir esos males con los que los dioses nos obsequiaron, según el mito griego de Prometeo, narrado por Hesíodo.

No pretendo traer el orden a este desbarajuste. Tampoco pretendo cargarlos con un mosaico inacabable de opiniones, citas y referencias. Intentaré, sí, en primer lugar (a) acercarlos a algunos de los problemas que, en mi opinión definen el *quid de la cuestión*; en segundo lugar, b) ofrecerles y comentarles, lo más llanamente posible, los planteamientos más compartidos frente al problema y sus implicaciones; para, finalmente (c) presentar algunos aspectos que, a manera

de “provocaciones”, pudiera servir para reflexionar después, en los grupos de la tarde, y sacar algún provecho (EE 10,4). Espero que ni ustedes ni yo muramos en el intento.

1. Una aproximación al problema

Comienzo con una referencia a un hecho lejano a nosotros.

En el año 1960, Adolf Eichmann, un antiguo coronel de la policía política hitleriana durante la Segunda guerra Mundial, fue raptado en Argentina (violando todas las leyes internacionales) por un comando clandestino de los servicios secretos israelíes y trasladado a Israel para ser acusado de haber participado en el exterminio de una gran cantidad de judíos. Fue sometido a un proceso durante el cual hacía las siguientes declaraciones:

En realidad yo era sólo una pequeña pieza de la maquinaria que ejecutaba las órdenes del Reich.

No soy un asesino ni un asesino de masas [...] soy un hombre corriente, que tiene buenas cualidades y muchos defectos.

¿Qué significa “admitirlo”? *Yo cumplía órdenes.*

Sería tan absurdo culparme a mí de la política de “solución final” al problema judío como culpar al oficial que se encargaba de los ferrocarriles en los que viajaban los judíos deportados...

¿Dónde hubiéramos estado *si todo el mundo hubiera pensado por sí mismo* en aquellos tiempos? Ahora puedes hacerlo, en el “nuevo” ejército alemán... Pero para nosotros, *una orden era una orden...*

Si yo hubiera saboteado las órdenes del que fuera Führer del Reich, Adolfo Hitler, hubiera sido no sólo un canalla, sino también un

cerdo despreciable como aquellos que violaron su juramento militar para unirse a las *criminales filas antihitlerianas* en la conspiración del 20 de julio de 1944.

De todos modos, me gustaría insistir de nuevo en que mi departamento nunca dio una sola orden de aniquilación. Sólo éramos responsables de las deportaciones.

Mi única tarea consistía en proporcionar trenes de deportación suficientes. Que fueran directores de banco o enfermos mentales las personas que eran trasladadas en esos trenes no significaban nada para mí. En resumen, debo decir que no siento nada.

Nunca conocí personalmente a Hitler, pero su éxito, el haber conseguido llegar a Führer habiendo empezado como soldado raso, era una prueba para mí de que yo debía subordinarme a este hombre. Era alguien tan extraordinariamente capaz que la gente lo reconoció como tal.

Debo decir, en honor a la verdad, que si hubiéramos matado a los diez millones de judíos que estaban cesados en 1933, diría. ¡Bien, hemos destruido a un enemigo!

No quiero decir que habría que haberlos suprimido a todos; eso no hubiera sido correcto. Nosotros hicimos una guerra limpia.

En los años 60, y concretamente, en 1963, Lawrence Kohlberg (1927-1987), un conocido psicólogo norteamericano que dedicó su vida al estudio del desarrollo moral, analizó minuciosamente este caso. De un trabajo suyo (Kohlberg, 1984^a 54) hemos recogido el texto precedente. A Kohlberg le interesaba identificar qué tipo de razonamiento seguía Eichmann para justificar los actos de los que se le acusaba. Sus reflexiones y estudio de este caso lo encontramos en uno de los trabajos más largos escritos por Kohlberg y publicado en 1984 (Kohlberg, 1984).

Kohlber, para esa fecha, había realizado ya varios estudios sobre el modo en que razonan los niños, los adolescentes y los adultos, cuando se enfrentan con asuntos o dilemas morales, y había encontrado diferencias muy marcadas entre las distintas edades (volveremos sobre esto después).

Cuando Kohlberg analizó las justificaciones de Eichmann (Kohlberg, 1984, 54-55) sobre los dramáticos hechos de la Segunda guerra Mundial, creyó encontrar sorprendente semejanza entre la orientación moral del criminal de guerra y la que subyace a los niños que aún no disponen de las capacidades intelectuales necesarias para reflexionar críticamente sobre las normas, órdenes y mandatos de la autoridad. En realidad, lo que Kohlberg se estaba planteando es una cierta versión de un problema que ya discutían los filósofos de la Grecia clásica: si la moralidad está en relación con la sabiduría y si el más sabio es, también, el más virtuoso.

Es obvio, aunque no nos detengamos a señalarlo, que hay distinciones importantes entre la orientación moral de los niños y la de individuos como Eichmann. Traemos a colación el ejemplo y la sorpresa de Kohlberg, porque nos sirven para introducir algunas ideas y reflexiones importantes sobre lo que vamos a decir más adelante.

¿Qué revelan las respuestas de Eichmann sobre su concepción de lo que es bueno, justo o correcto? Sin necesidad de profundizar mucho de sus argumentos vemos que para Eichmann lo bueno o lo “correcto”, es estrictamente, obedecer a las normas que emanan de una figura “sagrada” para él. Y por tanto, lo malo e indeseable es traicionar esas normas, romper el orden establecido, en suma, “pensar por sí mismo”.

Mucho más recientemente, hace dos años, en el Colegio de mis hijos (y le será fácil imaginarse en qué colegio estudian mis hijos), sucedió un acto vandálico: un buen día, amaneció el colegio inundado

de “escritos” y “obras” absolutamente censurables. Ese día las autoridades del colegio, al tiempo que nos iban regresando a nuestras casas a medida que íbamos llegando temprano con nuestros muchachos, nos repartían a los padres y representantes la convocatoria a una asamblea general de padres, al final de esa misma mañana, y en la cual nos explicarían la razón de la sorpresiva suspensión de las clases aquella mañana. Se tuvo la asamblea, pero antes de la reunión, los padres pudimos ver lo hecho por los supuestos jóvenes. Fue filmado y posteriormente mostrado a los alumnos. En la asamblea celebrada se dijeron muchas cosas para explicar aquella acción bochornosa. Debo decir que no pude menos que acordarme un trabajo, leído años antes (Wainryb y Turiel, 1993), y en el que se trata de reconstruir, a partir de hechos e informaciones de la vida diaria, la toma de decisiones morales. Uno de los hechos que reseña el trabajo de Turiel, sucedió en los Estados Unidos, en mayo de 1992. El vicepresidente por aquel entonces, Dan Quayle, pronunció una conferencia en San Francisco en la que denunciaba que los terribles disturbios que estaban ocurriendo en Los Ángeles eran debidos a una pérdida de valores tradicionales, unida al rechazo, por parte de los jóvenes, a la fuerza de la autoridad. El detonante de los disturbios había sido la sentencia que absolvía a cuatro policías blancos acusados de haber apaleado a un hombre de raza negra, Rodney King. Este hecho había sido filmado en video por un aficionado y emitido en TV repetidas veces. Sin pretender simplificar las cosas, podemos hacer un ejercicio de reflexión sobre el significado de una afirmación como la de Quayle o como las escuchadas en el colegio de mis hijos: a saber, que existen unos “valores tradicionales” que se han perdido o se están perdiendo, y que tales valores son mejores que los actuales (aunque muchas veces lo que se dice es que simplemente ya no hay valores), y que entre los méritos de lo tradicional está el aceptar la fuerza de la autoridad. Estas ideas responden, sin duda, a una opinión muy extendida entre muchas personas de nuestra sociedad actual. Hay gente que piensa que muchos de los problemas de hoy (la lista la puede hacer cada uno) son atribuibles a un fracaso en la transmisión de valores, a una

pérdida de respeto a la autoridad, sea ésta una figura concreta (el padre, el maestro, el sacerdote) o a una idea abstracta como la de institución (en sus distintas concreciones sociales). Si hay una idea que comparten muchísimas personas —y, por supuesto, también las generaciones más jóvenes— es la de que hay muchachos y jóvenes que han pedido el miedo a la autoridad y que esta pérdida supone un quebranto para las costumbres y los “hábitos” de convivencia.

Sin duda alguna, estos comentarios precedentes están profundamente impregnados de lo que podríamos llamar *juicios morales*.

¿Cómo llegamos las personas a pensar y discernir entre los que nos parece bueno o justo y lo que juzgamos malo o injusto?

¿De qué depende que algunos individuos hayan desarrollado ideas y conductas que tachamos de malas, inmorales, o inhumanas, mientras que otros hayan dedicado su vida a pensar y actuar a favor de un mundo más “justo”?

¿Es posible una educación moral?

¿Debemos propiciar en niños y jóvenes su adhesión a la autoridad como valor en sí mismo para garantizar la permanencia de nuestros valores?

Preguntas difíciles de responder. Hay, con todo, algunos que se han dedicado a pensar y a explorar modos de responder a estas preguntas. Pasemos, como segundo punto, a comentar algunos de esos modos, formulados muchas veces en propuestas y métodos.

2. El desarrollo moral, juicio moral y educación moral

Pretendo decirles algunas cosas sobre estos tres aspectos, procediendo por “oleadas”, es decir, señalar algo primero, volviendo a

retomarlos después, hasta finalmente llegar al mar más tranquilo de las proposiciones y posiciones teóricas y datos de investigación.

Desarrollo moral

Si hubo un tiempo en el que se aprendía la moral a la vez que se aprendía a vivir, ese tiempo parece no ser el nuestro. Vivir, es decir, alimentarse, cuidar la salud, relacionarse con otras personas, trasladarse de un sitio a otro, ejercer una actividad productiva o artística, participar en la cultura de la propia sociedad, etc., todo ello es algo que hoy no se aprende con la inmediatez con que podía aprender a cazar, pintar bisontes, hacer hachas o venerar a los antepasados el adolescente del neolítico. Muchas parcelas de la vida humana se han hecho opacas a la experiencia inmediata de los individuos. La educación moral se ha hecho problemática, y de su problematicidad surge la necesidad de reflexionar para orientarse.

Los hombres cuando nacen no son sujetos orales; llegan a serlo en el transcurso de su biografía, bajo determinadas condiciones biológicas, psicológicas y socioculturales favorables. Antes de estar en condiciones de saber lo que hacemos y de hacer lo que queremos, antes de poder ser hechos responsables de nuestras acciones y omisiones, tenemos que haber desarrollado capacidades cognitivas, emocionales y sociales que nos pongan en condiciones de poder actuar moralmente.

Este hecho, aunque siendo obvio, no ha recibido la atención que se merece.

Durante mucho tiempo ha prevalecido una concepción antropológica para la que lo esencial es lo permanente, lo que todos los hombres son por naturaleza en todos y cada uno de los momentos de su existencia. En cambio, lo que le acontece a cada uno, su historial,

lo que va siendo como resultado de su biografía, era considerado “accidental”.

La filosofía moral que se inspira en esta concepción del hombre, nos dirá Augusto Hortal (1994), presupone el sujeto moral ya constituido y se despreocupa de los caminos por los que los hombres llegan a constituirse en sujetos morales o a malograrse como tales. Génesis y constitución del sujeto se consideran problemas absolutamente heterogéneos que nada atienen que ver el uno con el otro. Se infravalora el carácter constituyente de la génesis histórico-social del hombre. Se cultiva la ficción de unos individuos autónomamente constituidos en sujetos morales con total independencia de las vicisitudes materiales y sociales por las que ha tenido que pasar para llegar a ser sujetos, en la forma y medida que lo hayan alcanzado. *Quod natura non dat, salmantica non praestat*, pareciera ser la tesis, según el adagio escolástico.

Por otro lado, si el hombre es mero resultado de las incidencias que le ocurren, y si la ética, como pretendía Watson (Allport, 1963), es pura cuestión de aprendizaje, nadie puede ser considerado últimamente responsable de ser o no sujeto moral, ni de actuar de una u otra manera. Sólo seríamos sujetos pacientes de procesos de aprendizaje. Responsables serían quienes nos hicieron aprender o impidieron que aprendiéramos; aunque tampoco ellos habrían actuado de modo distinto a como fueron enseñados. La responsabilidad ética se va remitiendo a unos procesos de indoctrinación, amaestramiento o condicionamiento operante, de los que nadie sería últimamente responsable. “Si todo lo social es aprendido la ética no es más que una cuestión de aprendizaje”, según la conocida expresión de J.B. Watson.

La Psicología, la antropología y la Sociología han estudiado bajo diversos enfoques la génesis y maduración del sujeto, del yo. Volveré, en segunda oleada, a retomar este punto.

Educación moral

Casi todos los que hablan de la crisis moral conceden un gran peso a la educación para recuperar una situación o algo perdido, pero que en cierto modo se añora. La escuela ha tenido como misión fundamental la transmisión de valores sociales y morales, y a ello se ha dedicado por largo tiempo con mucha más intensidad que a la transmisión de conocimientos. En época más reciente, los conocimientos concretos han ido cobrando un lugar cada vez mayor, sin abandonar por ello la transmisión de normas y valores. Sin embargo, aunque los conocimientos que se enseñan han aumentado notablemente, la queja general es que los alumnos no consiguen aprender y comprender cabalmente ni siquiera una pequeña parte de ellos. Con demasiada frecuencia vemos que la educación transmite las nociones científicas de forma semejante a como se impartían antes las nociones de catecismo. Es decir, falta el espíritu crítico que caracteriza a toda indagación científica. Precisamente esta es una de las fuentes de crisis de la educación y de lo poco que aprenden los alumnos (Delval, 1990).

La educación moral en el tiempo

Como segunda oleada, quisiera darles algunas pinceladas, sobre cuál ha sido el camino recorrido en este tema que nos ocupa. Y lo voy a hacer trayendo algunas referencias que hablan por sí solas. Un buen amigo mío, dedicado a estos menesteres, se ha dado a la tarea de construir la historia de la educación moral en textos. Algunos los ha publicado (Delval, 1994), otros los ha distribuido entre amigos.

Es cierto que la preocupación por la adquisición de la moral en el niño es antigua y se remonta a los primeros autores que escribieron sobre educación. En el intento por resolver esta preocupación, han sido varias las preguntas que se han venido planteando.

Hubo un tiempo (durante los siglos XVII y XVIII), en que la pregunta era: *¿Somos buenos o malos al nacer?*

Diversos autores dedicaron cientos de páginas a especular y discutir sobre la naturaleza de los niños. No olvidemos que una idea de inspiración religiosa muy difundida había sido que los niños nacen malos (pecado original), además de imperfectos e incompletos. En consonancia con esa pregunta, la tarea de los adultos —y de la educación religiosa muy en particular— era convertirlos en seres sociales y sociables.

Hay una famosa obra de un moralista francés, Jean de la Bruyère (1645-1695), *Los caracteres*, en la que expresaba ideas parecidas cuando decía que “los niños son altaneros, desdeñosos, coléricos, envidiosos, curiosos, interesados, perezosos, veleidosos, tímidos, intemperantes, embusteros... no quieren soportar el mal y les gusta hacerlo: son ya hombres”. Bien es cierto, que no todos fueron tan pesimistas. Rousseau, por ejemplo, defendería que la naturaleza de niño es bondadosa y la sociedad la corromperá.

Vendrá, después, la pregunta eterna: *¿Cuándo aparece el sentido moral en el niño?*, entendido éste como la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo. Y aquí, de nuevo, es otro francés, en este caso, francesa, Madame Necker de Sausse, conocida escritora en temas de educación, quien en 1838 publica una obra monumental —*La educación progresiva: estudio del curso de la vida* (L'Education progressive, ou Etude de cours de la vie, Paris, Paulin, 1938)— donde escribe: “ya a los tres años el niño tiene una idea viva de bien y del mal, aunque no le exprese en términos generales. Reconoce una ley común a todos, una convención tácita que se debe respetar” (Libro III, cap. VI).

Ch. Darwin (1809-1882), quien pisó tierras americanas, en las Islas ecuatorianas de Galápagos, con el espíritu obsesivo que le era

propio, realizó interesantes observaciones sobre el desarrollo de su primer hijo. Afirmaba haber encontrado en su hijito manifestaciones muy tempranas de discriminación ente el bien y el mal. Refiriéndose a su hijo cuando tenía trece meses, cuenta el siguiente episodio. El niño no había querido besarlo y entonces Darwin, dirigiéndose a él, le había dicho: "Doddy no quiere dar un beso a pobre papá. Doddy malo". Según Darwin, el niño había dado muestras de sentirse muy inquieto ante la afirmación del padre y cuando éste regresó a casa, después del trabajo, hizo signos de querer besarlo. Más adelante, Darwin cuenta que a los dos años y tres meses, el niño dio su último trozo de dulce a su hermanita a la vez que decía, refiriéndose a sí mismo: "Doddy bueno, bueno". Las historias de algunos santos contienen referencias en este mismo sentido. Es bien conocido el sentido moral de San Luis Gonzaga y su esfuerzo por ser bueno y santo desde chiquito, al extremo que nos dicen que no agarraba la teta de su mamá los viernes (por aquello de que los viernes son días de penitencia, de abstinencia o de ayuno).

En el siglo XX, el estudio de la moralidad infantil se empezó a orientar en una dirección más empírica y menos especulativa, ocupándose de las conductas de los niños que podían ser medida objetivamente (Jones, 1931, 432). La preocupación de muchos de estos primeros trabajos era ver *en qué grado el comportamiento de los niños se adecuaba a las normas que rigen a los adultos*, intentando determinar por estos medios si la conducta infantil era o no "moral". Pareciera que lo que inspiraba a este nuevo enfoque era aquello que leemos en la *Apología de Platón*: Sócrates pregunta a Callias: "Si tus dos hijos fueran caballos o bueyes y tú quisieras domarlos, sin duda que tú los mandarías a un entrenador o domador de animales. Pero ellos son niños: ¿a quién se los entregarás para su educación? ¿Quién sabe cómo tiene que ser el hombre o el ciudadano ejemplar. Especialmente famoso de esa época es el estudio publicado entre 1928 y 1930 por un grupo de investigadores de la universidad de Yale. A ellos les interesaba saber *cuando aparecen en los niños determinadas*

“virtudes” como la honestidad, el altruismo, la generosidad o el autocontrol, conductas que ellos consideraban que definían el *carácter moral*. Con este propósito estudiaron miles de niños de ocho a quince años de edad en distintas situaciones. Utilizaron 33 *tests* de engaños y deshonestidad. Después de una exhaustiva investigación llegaron a la conclusión de que no se puede hablar de o probar la existencia de rasgos de honestidad. Como un dato muy curioso, al menos desde nuestra perspectiva actual, es que este grupo suponía que los niños que supieran recitar de memoria los diez Mandamientos y el Código de conducta de los Boy Scouts demostrarían conductas más morales o virtuosas que aquellos que no podían hacerlo (citado en Damon, 1988). Obviamente, los resultados no confirmaron sus hipótesis.

Pero les dije al comienzo, que no pretendía cargarlos con un mosaico inacabable de opiniones, citas y referencias. Por eso cierro esta segunda oleada diciendo que estos estudios del grupo de Yale y otros que les siguieron lo que vieron a mostrar fue precisamente la dificultad de llegar a resultados significativos y fiables, limitándose a estudiar la conducta de los sujetos. Aún en el caso de que los adultos aceptaran que situaciones como las que estudiaron los profesores de Yale y sus seguidores tienen que ver con la moralidad, ¿no podría ser que los niños no consideraban *inmoral*, por ejemplo, “copiar unas respuestas absurdas en una prueba absurda”? (conducta que formó parte de estas investigaciones). Bien podría ser que los niños interpretaran este acto como una conducta de lealtad entre compañeros y no como una conducta deshonesto (Damon, pp. 7-8). En suma, lo que hacían estos niños podía deberse a razones muy variadas y la representación que se hicieran de la situación es fundamental para entender su acción. Por eso, *resulta esencial estudiar el razonamiento de las personas y las justificaciones que dan a sus actos, pues si no es así no podemos saber si estamos estudiando al moral u otra cosa.*

Y así llegamos a punto que nos interesa.

¿Cómo están las cosas hoy?

En nuestro hablar sobre estos temas hay palabras que las usamos ya como moneda común; expresiones que han pasado a formar parte de nuestro lenguaje de todos los días. Hablar de *autonomía moral*, de *realismo moral*, de *moral heterónoma*, de *moral autónoma*, de *principios universales*, del *nivel postconvencional* en el desarrollo de la conciencia moral... es algo más o menos común. Así como nuestra vida diaria asumió para sí expresiones como *consciente* o el *"inconsciente"*, o muchos de los mecanismos de defensa señalados por Freud —represión, proyección, etc.—, lo mismo parece haber sucedido con las palabras y expresiones que acabo de mencionar.

Cuando, por citar sólo dos referencias a escritos de profesores de esta universidad, Mikel de Viana emplea la categoría de *"familismo amoral"*, como regla preferencial de conducta nuestra, desde la sociología de la ética, describiéndola como *"maximizar las ventajas materiales inmediatas para mí y para mi estricto grupo primario de pertenencia"* (M. De Viana, 1993, p. 161): ¿no está hablando de un comportamiento moral o de un desarrollo en el juicio moral próximo a lo que se incluye en el nivel preconvencional o, a lo más, convencional del desarrollo moral? O cuando Raúl González, por ejemplo, expresa, siempre en referencia a nuestros comportamientos morales, que *"al violar la normativa abstracta del Estado a favor de una relación personal, no se está haciendo, según nuestra conciencia (juicio moral) un mal, sino un bien"* (González, 1997, p. 34), ¿no está apuntando en la misma dirección que nosotros dejábamos pendiente antes? A saber: que *resulta esencial estudiar el razonamiento de las personas y las justificaciones que dan a sus actos, pues si no es así no podemos saber si estamos estudiando la moral u otra cosa*. O cuando habla de *"una moralidad universal compartida"* (ibid., p. 30) como fundamento para la construcción de una sociedad que supere nuestra situación actual, ¿no está abogando por la necesidad que, como sociedad, tenemos de acceder a ese nivel postconvencional de los principios

universales, que entrañan, a su vez, un conjunto de valores universales?

No es, saliéndonos de nuestro mundo familiar, nada infrecuente, encontrarse en libros sobre sociología política, tratados sobre la democracia (Habermas, 1983; Cortina, 1993; 1999) o sobre temas de ciudadanía (Thiebaut, 1998; Cortina, 1997), referencias más o menos constantes a estas expresiones. Pero no nos detengamos en ellos.

Retomando el hilo sobre el tema que nos ocupa, no dudamos en afirmar que no nacemos con una conciencia (juicio moral) ya hecha, sino que se va conformando a través de un proceso de aprendizaje en el que desempeñan un papel fundamental los factores socioculturales, el tipo de educación recibida y la experiencia emocional. A la clarificación de buena parte de esta afirmación que cabo de hacer han contribuido los planteamientos de dos autores, cada uno de ellos con una larga lista de seguidores y revisores: el primero, Lawrence Kohlberg, a quien mencioné al comienzo, y el segundo, una mujer, discípula y crítica suya, Carol Gilligan. Si tuviera que poner un título a cada una de estas dos contribuciones, diría que Kohlberg nos dice que debemos llegar a *juzgar con justicia*, mientras que Gilligan insistirá en que la madurez en el juicio moral se alcanzará si llegamos a ser capaces de *juzgar con compasión*. El primero insistirá en que en la formación del juicio moral es fundamental la evolución que se produce en el aspecto *cognitivo*, es decir, en el modo de razonar acerca de las cuestiones morales y de juzgar sobre ellas. Por eso analizará la estructura del crecimiento moral de la persona: él no sólo pide a las personas que determinen qué es justo o injusto, sino, sobre todo, que den una explicación de por qué dicen eso, que es justo o injusto. Carol Gilligan, por su parte, insistirá en que la madurez moral no consiste sólo en llegar a ser justo y autónomo, sino también en lograr ser compasivo y capaz de responsabilizarnos de aquellos que nos están encomendados. La indiferencia ante las

demás personas y la convicción de que no somos responsables de ellas son muestras claras de falta de madurez moral.

Unas palabras sobre cada una de estas posiciones, posiciones que creo expresan “dos voces complementarias”, pues, en lo personal, me adelanto a decir que, al fin y al cabo, no hay verdadera justicia sin solidaridad con los débiles, ni auténtica solidaridad sin una base de justicia. Algo, o mucho de esto encuentro, en el Decreto 3 de la Congregación General 34 de la Compañía de Jesús que, a su vez, recoge lo ya dicho en las dos congregaciones precedentes: “en justicia o por la justicia debemos trabajar por construir un orden mundial basado en genuina solidaridad, donde todos puedan ocupar en puesto al que tienen derecho en el Banquete del Reino” (CG 34, 7, 7). Haciendo referencia, al pie de página, al texto de Lc. 14, 13: “cuando des un banquete, invita a los padres...”.

Cierto es, también, que estas propuestas que voy a presentar brevemente podrían completarse con otras. Me refiero, por ejemplo, a la desarrollada por James W. Fowler, *Etapas de fe. Psicología del desarrollo humano y la búsqueda de sentido* (San Francisco, Harper & Row, 1981), sobre la que ha hecho una presentación en español el jesuita peruano Eduardo Schmidt en su libro *Moralización a fondo. Un aporte a la luz de la teoría del desarrollo humana de James W. Fowler* (Lima, Universidad del Pacífico, 1993). Sé que este año unos alumnos de la Escuela de sociología están haciendo o ya han concluido) su trabajo de grado sobre este autor, guiados por el P. Mikel. El mismo Padre Mikel podría completar en los grupos, o incluso en esta misma sesión, algunos aspectos que ese autor que, sin haberlo estudiado yo mucho, tiene sus relaciones con los autores que vamos a tocar. Sobre la teoría de Carol Gilligan he tenido la oportunidad de revisar en estos días una tesis de la Escuela de Psicología de la Universidad Central este año (Martín, 1999). Sobre Kohlberg, sé que en la Escuela de Psicología de esta Universidad se han hecho algunos trabajos de

grado en años pasados. El P. Azagra ha sido el tutor y animador de muchas de esas tesis.

Continúo adentrándome en Kohlberg con una breve referencia personal. A Kohlberg lo descubrí años después de graduarme en psicología en esta misma universidad. Durante la carrera no recuerdo ni siquiera haber escuchado su nombre. Yo soy de la promoción del 69. Lo descubro, como digo, años más tarde, cuando estaba a punto de iniciar mi doctorado y andaba buscando un tema que me permitiera combinar algunos intereses e inquietudes. Estoy hablando del año 75. Lo conocí en la Universidad de Harvard, Universidad en la que tenía su Centro par la educación moral, con un grupo de personas, entre quienes estaba Carroll Gilligan. Por aquel entonces, comenzando el 76, yo había decidido hacer mi tesis sobre él. Pero conversando en España con un moralista, Marciano Vidal, Profesor en aquel entonces de la Universidad de Comillas, éste me informa que él está siendo tutor de una tesis doctoral que está comenzando en la Universidad de comillas un jesuita chileno, Antonio Mifsud. Con tan mala suerte que, después de las averiguaciones del caso, descubro que, palabras más palabras menos, coincidía con mi mismo propósito: el desarrollo moral de Kohlberg desde la ética y la moral cristiana. Hube de renunciar al intento y tomar otro camino, pero el contacto inicial que había tenido con el grupo de Kohlberg se mantuvo durante muchos años, incluso después de éste morir trágicamente, en 1987. Este contacto me ha permitido seguir muy de ceca buena parte de lo que se ha ido haciendo e investigando: más antes que ahora. Este como introducción.

1. La propuesta de Kohlberg

La propuesta de Kohlberg es la continuación de un trabajo previo, iniciado por otro psicólogo, Jean Piaget. Decir algo de Piaget es obligado y al decirlo, estamos hablando ya de Kohlberg.

1. La orientación que el estudio de la moralidad y de la educación moral venía teniendo y que, en gruesos trazos, referimos antes, toma un cambio fundamental con las investigaciones que sobre el desarrollo del pensamiento infantil inicia Piaget. De hecho, la primera sobre el razonamiento moral de los niños se la debemos a este autor. Su libro *el Juicio moral en el niño*, publicado en 1932, y que en la segunda edición castellana ha sido traducido con el título *El criterio moral en el niño* (Barcelona, Martínez Roca, 1982), contiene al día de hoy importante aportes, tanto por su metodología, como por sus sugerencias e ideas realmente valiosas sobre este tema y sobre la educación moral. Todos los autores que después de Piaget, se han interesado por el desarrollo de los juicios morales siguen utilizando su obra como punto de partida de sus investigaciones. Kohlberg no escapa a este influjo y él lo reconoce de forma más que explícita.

La originalidad de los trabajos de Piaget radica en que, en sus entrevistas a los niños (niños de 6 a 14 años), indaga a fondo en las *razones y justificaciones que dan a los problemas morales, en vez de centrarse sólo en sus valoraciones morales*. Y esto es importante porque dos individuos pueden valorar de la misma manera un suceso o una conducta y sin embargo razonarlo y justificarlo de modo diferente. Por ejemplo: dos personas pueden rechazar la mentira o ambas decir que eso está mal, y sin embargo argumentar su valoración con dos razones diferentes: “la mentira es mala porque rompe un acuerdo implícito entre las personas” o “está mal mentir porque quedas muy mal si te descubren”. Otro tanto podría decirse de temas más gruesos (la elección de abortar o no ante un embarazo no deseado, por ejemplo).

Como él mismo nos lo aclara, *su trabajo se ocupa fundamentalmente del pensamiento o juicio moral teórico de los niños y no de sus juicios prácticos ni de su conducta moral en situaciones concretas*. El primero se refiere a los juicios que emitimos sobre un problema moral ajeno a nosotros mismos, en el sentido de que no estamos

involucrados personalmente. El pensamiento práctico es, al contrario, un pensamiento activo y “en contexto”, puesto que se trata de los juicios que hacemos frente a una situación concreta que nos concierne directamente y ante la que hemos de tomar ciertas decisiones. Tales decisiones y acciones efectivas pueden o no ser coherentes con nuestro juicio, lo que dependerá de factores muy diversos. Así, pues, Piaget estudió el juicio teórico de los niños frente a problemas de tipo moral que ocurren a protagonistas “desconocidos” y lo hace, insistimos, con el propósito de conocer las razones por las que piensan que un acto es bueno o malo.

Haciendo un alarde de síntesis, hay tres proposiciones importantes en Piaget:

1. *Ninguna realidad moral es completamente innata, sino que resulta del desarrollo cognitivo y, sobre todo, de las relaciones sociales que el niño establece con los adultos y con sus iguales. Para él, en consecuencia, existirán tantos tipos de moral como de relaciones sociales. Las relaciones interpersonales son, en último término, el principal factor en la elaboración de los criterios de juicio moral.*
2. *Las relaciones de presión que el niño mantiene con los adultos favorecen la moral heterónoma. En ella se da una relación de respeto unilateral basado en la desigualdad entre el adulto y el niño que conduce al sentimiento del deber y de la obligación.*
3. *Las relaciones de colaboración entre iguales general la moral autónoma. Esta etapa moral se construye a partir de una relación con los compañeros basada en el respeto mutuo que surge del hecho de considerarse iguales y de respetarse recíprocamente.*

2. Con estas proposiciones de Piaget, entra en escena Kohlberg y se propone revisar y completar dos deficiencias fundamentales

que dice encuentra en la teoría de Piaget: la primera, su esquematismo, al reducir a dos los tipos de moral (la heterónoma y la autónoma), cosa que, en su opinión, contribuye a desdibujar el carácter evolutivo del criterio moral y, la segunda, quiere también corregir la poca precisión con que Piaget demuestra, a veces, la correlación entre el desarrollo intelectual y las relaciones sociales en el proceso de maduración social.

Kohlberg se propone demostrar que se dan *estadios* (cambios de edad dirigidos estructuralmente) en el área del desarrollo de la personalidad social —y, en concreto, en el área del desarrollo de la personalidad moral— en correlación con los estadios del área cognitiva. Estos cambios, además, no terminan en las edades estudiadas por Piaget, sino que también se dan importantes cambios estructurales durante la adolescencia, permitiendo, incluso, concluir que los últimos estadios de razonamiento moral sólo se logran en la edad adulta.

Varias cosas importantes nos va a decir Kohlberg:

1) En la conformación de la conciencia (juicio) es fundamental la evolución que se produce en el aspecto cognitivo, es decir, en el modo de razonar acerca de las cuestiones morales y de juzgar sobre ellas. Por eso analiza la estructura del crecimiento moral de la persona teniendo en cuenta cómo formula los juicios, y muy concretamente, los juicios sobre o que es justo o correcto. Este enfoque *cognitivo evolutivo* se define por los siguientes postulados básicos:

1º El desarrollo implica transformaciones de *estructuras cognitivas* que no pueden ser definidas ni explicadas por los patrones asociacionistas del aprendizaje, sino que deben explicarse por parámetros de organizaciones globales o sistemas de relaciones internas.

2° El desarrollo de las estructuras cognitivas es una *construcción del propio sujeto a partir de su interacción con el medio*, y no el desenvolvimiento de un patrón innato, ni una copia de estructuras ambientales.

3° Las estructuras cognitivas son siempre estructuras (esquemas) de *acción*.

4° Las nuevas estructuras logradas representan siempre *formas de equilibrio superior* en la interacción organismo-medio: es decir, una mayor reciprocidad entre la acción del organismo sobre el objeto o situación (percibida) y la acción del objeto (percibido) sobre el organismo. De esta interacción surge una forma general de adaptación que supone siempre un aumento de la estabilidad (conservación) de las acciones cognitivas a través de las distintas transformaciones aparentes.

5° El *desarrollo afectivo* no es realmente algo distinto del *desarrollo cognitivo*, sino que ambos son aspectos paralelos y representan distintas perspectivas y contextos del cambio estructural.

L. Kohlberg, "Moral Stages and Moralization: The Cognitive-developmental Approach" en L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development*, New York, Harper & Row, 1984, 170-205.

En resumen, el enfoque cognitivo-evolutivo postula:

- 1) que los principales cambios producidos con el desarrollo suponen importantes reestructuraciones en el significado que el sujeto da al mundo (*hipótesis cognitiva*);
- 2) y que el resultado de las mismas posibilita formas superiores de adaptación a dicho mundo (*hipótesis evolutiva*).

Aplicadas al ámbito moral equivalen a afirmar que los principales cambios que se producen son de tipo cognitivo y que conducen a niveles de justicia superior.

2. Su teoría: Niveles y estadios

En sus investigaciones sobre el desarrollo moral, Kohlberg se sirvió preferentemente del método de los "dilemas". Un dilema moral es un caso, real o inventado, en el que el protagonista se encuentra ante una situación que debe resolver escogiendo entre dos alternativas de acción que representan valores morales mutuamente incompatibles y conflictivos entre sí. La mayoría de estos dilemas presentan conflictos entre normas legales y valores morales (Vida/ley) o entre valores morales de distintas importancias o jerarquía (contrato/autoridad). La muestra de sujetos a los que se les presentaba el dilema debían colocarse imaginariamente en el lugar del protagonista, elegir la alternativa que consideraban más correcta y justificarla mediante un razonamiento moral. Kohlberg analizaba, a continuación, las respuestas dadas con el convencimiento de que no es tanto la solución escogida sino las razones esgrimidas para justificarla lo que informa, en realidad, del desarrollo moral en que se encuentran los sujetos (el nivel y es estadio en que se encuentren, como veremos enseguida). Desde que Kohlberg lo utilizara, el método de los dilemas se ha venido practicando tanto en el terreno de la investigación como en el de la educación en valores morales ya que se considera un buen medio para estimular la toma de conciencia, el diálogo reflexivo y la creatividad de respuestas ante los problemas éticos que se presentan en nuestras sociedades.

a) *Conceptos básicos*

Kohlberg, ya lo hemos dicho, entiende el desarrollo moral cognitivamente, es decir, que el desarrollo moral es ante todo desarrollo del *juicio moral*. El *desarrollo* consiste en una secuencia invariable de *etapas o estadios* diferentes en la forma de estructurarse el juicio moral. El *juicio moral* configura la interacción entre la estructura del organismo y la estructura del medio. Las etapas constituyen totalidades estructurales cualitativamente diferentes. Cada etapa es superior a la

anterior, porque en ella se resuelven los problemas de la anterior y algunos más o de modo más adecuado.

Kohlberg empieza estudiando el desarrollo moral de los 10 a los 16 años. Lo que antecede es considerado por él como *nivel pre-moral*, la vida moral propiamente dicha empieza cuando el niño ha desarrollado capacidades cognitivas que le permiten una comprensión tanto del mundo físico como del mundo social, saliéndose así de su propia perspectiva egocéntrica. Hasta una cierta edad, cercana a los 8 años, el niño no entiende las reglas, ni juzga de lo bueno o de lo malo en términos de reglas o de autoridad. Tampoco entiende qué es una obligación y quién tiene autoridad para imponerla. Bueno es sencillamente lo que le agrada; malo es lo que produce daño o miedo al daño. El niño se guía no por obligaciones o por los mandatos de una autoridad, sino por lo que puede y quiere hacer, por lo que le apetece. Los adultos son importantes, pero no porque tengan autoridad, sino fuerza, capacidad para proporcionarles o negarles lo que desean conseguir, capacidad de infligir daño, etc.

Para entender su propuesta es importante que sepamos:

1. La descripción del desarrollo moral propuesta por Kohlberg supone una *secuencia de tres niveles* —*preconvencional, convencional y posconvencional o autónomo*— que pueden determinarse fundamentalmente según la relación que existe entre el yo y las reglas morales.
2. Que cada uno de los *tres niveles* básicos de razonamiento moral, agrupa *dos estadios* (en consecuencia, hablará de seis estadios) cuya forma de razonamiento es similar, si bien hay una diferencia debida a la optimización de los argumentos.
3. Los *niveles* definen enfoques en la resolución de los problemas sociales. En otras palabras, los niveles definen las perspectivas

de razonamiento que la persona puede adoptar en relación a las normas morales de la sociedad.

Los *estadios* definen o expresan los criterios mediante los que el sujeto emite su juicio moral, lo cual muestra la evolución seguida dentro de cada nivel.

4. Sepamos que el término “*convencional*”, alrededor del cual gira la definición de cada nivel (*nivel preconconvencional, convencional y postconvencional*), significa un sometimiento a las normas, convenciones y expectativas de la sociedad, y una defensa a ultranza de ellas, precisamente por el hecho de que son normas y expectativas de la sociedad.

5. Sepamos, además, que *cada nivel* de juicio moral implica básicamente *tres aspectos*: (a) los modos generales de definir lo que es bueno y de valorar las situaciones, (b) el tipo de razones que se utilizan para defender la percepción de “lo bueno”, (c) la perspectiva social.

b) *Los niveles y estadios del desarrollo moral*

Recordemos que los *niveles* definen las perspectivas de razonamiento que la persona puede adoptar en relación a las normas morales de la sociedad y que los *estadios* expresan los criterios mediante los que la persona emite su juicio moral, lo cual muestra la evolución seguida dentro de cada nivel.

Nivel preconconvencional: el egoísmo como principio de justicia

Este nivel representa la forma *más primitiva de razonamiento moral*. Posee, en parte, elementos parecidos a los que Piaget describió respecto a la moral heterónoma, pues se basa en rasgos externos a la propia conciencia y se trata de una moralidad orientada a satisfacer los *propios deseos e intereses, o constreñida a la obediencia y preocupada por el castigo*.

En un principio, el niño sigue las normas establecidas por la autoridad adulta para evitar el castigo (*Estadio 1: orientación a la obediencia y al castigo*). Posteriormente, ve las normas de un modo “mercantil e individualista: lo justo es ahora lo que satisface las propias necesidades e intereses y las de los demás cuando satisfacen las propias. Las relaciones humanas se entienden de un modo similar a las del mercado (*Estadio 2: orientación egoísta e instrumental*).

La *perspectiva social* de este nivel es la de *un individuo* en relación a otros individuos que se orienta en función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evitación de los castigos o defensa de sus intereses concretos). Las reglas y expectativas sociales son todavía externas a él. En este nivel todavía no se da en el sujeto una comprensión o apreciación de las reglas sociales y de la autoridad. Las cuestiones morales son planteadas teniendo en cuenta únicamente los intereses de las personas implicadas.

Según Kohlberg, este primer nivel caracteriza principalmente el razonamiento moral de los niños, aunque muchos adolescentes y buen número de adultos persisten en él. El análisis que él hace del caso de Eichmann lo lleva a concluir que ese hombrón, por cómo explica lo que dice ha hecho y por las razones que aduce para valorar lo que ha hecho, no pasa del Nivel preconvencional, en sus estadios 1 y 2, dependiendo de las respuestas.

Nivel convencional: conformismo con las normas sociales

Una persona de este nivel enfoca las cuestiones morales de acuerdo con las normas, expectativas e intereses que conviene “al orden social establecido”, porque les interesa ante todo ser aceptada por el grupo y para ello está dispuesta a acatar sus costumbres.

En este sentido, la persona tiene por justo lo que es conforme a las normas y usos de su sociedad. Por eso considera que es valioso en sí mismo desempeñar bien los “roles” o papeles sociales convencionales, es decir, adaptar se a lo que su sociedad considera buena.

Al principio, lo justo es lo que gusta a los demás, lo que el grupo acepta, y que suele plasmarse en modelos sociales (*Estadio 3: orientación del "buen muchacho/a"*).

Posteriormente, el juicio moral se orienta hacia el respeto a la autoridad establecida, hacia la conformidad con las normas vigentes y la justificación del orden social "tal cual está" (*Estadio 4. Orientación hacia el orden*). Lo justo consiste ahora en que cada uno cumpla con sus obligaciones sociales, adoptando así el punto de vista del colectivo social y situándose por encima de los intereses individuales.

La *perspectiva social* del nivel convencional es la de un *miembro de la sociedad* que se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo. En este nivel el individuo emite juicios tomando como única referencia las reglas y las expectativas que el grupo tiene de él. Los temas morales se plantean desde la perspectiva que da el sentirse miembro de un grupo social.

Según Kohlberg, este segundo nivel surge normalmente durante la adolescencia y es dominante en el pensamiento de la mayoría de los adultos. No superarlo supone plegarse a lo que el grupo desee, lo cual tiene serios peligros, porque los grupos tienden a generar endogamia, prejuicios frente a los diferentes e intolerancia ante los que no se someten al rebaño, de forma que pueden acabar ahogando a los individuos. Por eso es preciso acceder al nivel supremo de madurez, el postconvencional.

Nivel posconvencional: la autonomía moral

En este nivel la persona distingue entre las normas de su sociedad y los principios morales universales, y enfoca los problemas

morales desde estos últimos. Esto significa que es capaz de reconocer principios morales universales en los que debería basarse una sociedad justa y con los que cualquier persona debería comprometerse para orientar el juicio y la acción. La medida de los justos la dan los principios morales universales desde los cuales puede criticar las normas sociales. Este es el nivel que va a posibilitar una ética cívica mínima, en una sociedad pluralista.

En un principio, lo justo se define en función de los derechos, valores y controles legales básicos reconocidos por toda la sociedad, de manera constitucional y democrática. La legalidad se apoya, además, en cálculos racionales de utilidad social (“el mayor bien para el mayor número posible”) (*Estadio 5: orientación legalista jurídico-contractual*).

Posteriormente, la persona puede ir más allá del punto de vista contractual y utilitario para pensar en la perspectiva de principios éticos de justicia válidos para toda la humanidad. Se trata de reconocer los derechos humanos en la igualdad y el respeto por la dignidad personal de todos los seres humanos. Lo justo se define ahora por la decisión de la conciencia de acuerdo con tales principios. La conquista de la autonomía es considerada así como la meta del desarrollo moral de la persona (*Estadio 6: orientación por principios éticos universales*).

La *perspectiva social* de este nivel se orienta a la *construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal*. Asume el imperativo kantiano que hoy conocemos, de que *toda persona es un fin en sí mismo y así debe ser tratada*. El individuo entiende las reglas de la sociedad pero no queda limitado a ellas. El pensamiento se rige aquí por principios y no por reglas sociales. Estas serán aceptadas en la medida que se fundamentan en valores y principios generales. Los temas morales se enfocan desde una perspectiva superior a la sociedad.

Según Kohlberg, este nivel es el menos frecuente, surge durante la adolescencia o al comienzo de la edad adulta y caracteriza el razonamiento de sólo la minoría de adultos.

Obvio las críticas, abundantes, que se le han hecho. Pero sí quiero recoger algunas consideraciones más globales y que dan paso a la otra propuesta, la de la señora Gilligan.

Algunos dirán, apuntando más a su limitación que a la falsedad de lo que dice, que mal lo tiene una sociedad en cuestiones de moralidad si la máxima aspiración —para sus ciudadanos (y, en consecuencia, para ella misma)— en este ámbito parece consistir en cubrir esos mínimos de derechos y justicia, probablemente porque están lejos de respetar y respetarse universalmente siquiera sea los derechos humanos, que ese mínimo parece un máximo. Lo cierto es que, incluso para conseguir ese poco (o mucho, según se mire) hace falta bastante más que un Estado garante de los derechos, unas leyes transparentes, un cuerpo sabio de especialistas y una justicia eficaz. Porque lo necesario es aquí insuficiente. ¿O tiene fuerza suficiente un mundo de leyes y recelos, de contratos y figuras penales, de querellas y recursos —un mundo a la defensiva— para respetar universalmente la dignidad humana? ¿no será necesaria una opción positiva, más que defensiva; una opción para asumir responsabilidades y no sólo para defender derechos?

Quien toma en serio el valor de todos los hombres concretos se *sabe-siente* responsable de ellos. De ahí que se le abra un mundo bien distinto al del derecho, el recelo, la defensa, el contrato: ese es el *mundo de la solidaridad positiva* de quien se sabe responsable de cualquier otro. Este es el mensaje de cuantos recuerdan, frente a las éticas centradas exclusivamente en la justicia: que la conciencia de lo justo es una forma de conciencia moral, pero no la única; que en el mundo de la moral suena la voz de la justicia, pero también “una voz diferente”: la voz de la compasión y del cuidado. El libro de Robert

Wuthnow, *Actos de compasión: cuidar de los demás y ayudarse a uno mismo* (Madrid, Alianza, 1996) abunda en esto. Y así llegamos a:

3. Carol Gilligan: la ética del cuidado o juzgar con compasión

O, en versión de una ética de la sociedad civil: de la ética de los derechos a la ética de las responsabilidades. La exposición que, en el coloquio Interamericano sobre Educación moral, al que hice referencia al principio, hizo la profesora Mary Brabeck, del Boston College, bajo el título de “Modelo psicológico integrado para la fundamentación de una teoría del desarrollo moral”, con énfasis en la propuesta de Gilligan, pero asumiendo, *sine ira et studio*, la aportación de Kohlberg, debo decirles que me parece excelente, al día de hoy. La tengo conmigo, por si alguno tuviera interés en leerla.

Decíamos antes que Carol Gilligan es discípula de Kohlberg y se va a enfrentar a él desde adentro. Ella va a insistir en que hay al menos dos formas de juicio (conciencia) moral: la que juzga sólo desde la justicia y la autonomía, y la que tiene en cuenta también el cuidado, la compasión y la responsabilidad. Alcanzar la madurez oral no consiste sólo en llegar a ser justo y autónomo, sino también en lograr ser compasivo y capaz de responsabilizarse de aquellos que nos están encomendados.

La indignación de Carol Gilligan la viví y la presencié en más de una de las reuniones anuales en el Centro para la Educación Moral de Harvard. La razón de esta indignación comienza a surgir en ella cuando en muchas de las investigaciones de Kohlberg, un nutrido número de mujeres obtenían una menor puntuación en los estadios propuestos por Kohlberg e, incluso, con los años, retrocedían de estadio; es decir, su desarrollo moral parecía inferior al de los hombres e incluso iban para atrás. Como las mujeres no respaldaban sus

hipótesis, recuerdo haber oído a Kohlberg decir una expresión infeliz: “las mujeres muestran una conducta desviada”.

A partir de esta “desviación” empírica, ella inicia la búsqueda de explicación para la misma, encontrando que este modelo (el de Kohlberg) no es capaz de captar una forma de plantear las cuestiones morales que suelen utilizar las mujeres, afirmando que la concepción de Kohlberg hace invisibles los avances de las mujeres en su propio camino de desarrollo moral, a pesar de que se supone que refleja un desarrollo propio de la especie. Su libro fundamental lleva por título: *Una voz diferente (A Different Voice*, publicado en 1982, Harvard University Press. El fondo de Cultura lo editó en español, en 1985, con el título *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*).

En ese célebre trabajo, *In a Different Voice*, nos recuerda —con datos empíricos más o menos discutibles— que el mundo del progreso o desarrollo moral ontogenético no es el único, tal y como Kohlberg da a entender; que existe, al menos otro modelo, el “femenino”, que sigue etapas de desarrollo diferentes.

Ella, recurriendo a entrevistas sobre temas que afectan especialmente a las mujeres, como es el del aborto, diseña un modelo de desarrollo moral, que sigue también tres estadios, como el de Kohlberg: preconventional, convencional y postconvencional. Sólo que en el modelo kohlbergiano, como hemos visto, estos tres niveles se determinan según la madurez en la formulación de juicios de justicia, y en el modelo de Gilligan tienen por referente la compasión y el cuidado.

Porque los varones, en las democracias liberales, progresan moralmente cuando pasan de tener por justo lo que egoísticamente les conviene (nivel preconventional), a tomar por referente las normas de su sociedad o de su grupo (nivel convencional), llegando al nivel máximo de madurez cuando son capaces de formular principios

universalistas desde los que critican las normas de su sociedad o grupo (nivel postconvencional). Se entiende aquí que el proceso de personalización es el de individualización, y que un individuo está más maduro cuando más independiente se sabe de las tramas sociales, cuando más autónomo es para sellar contratos.

Las mujeres, por el contrario, maduran moralmente al tomar distintas actitudes ante la compasión y el cuidado. Porque, si en el primer nivel (preconvencional) también el egoísmo es el referente, en el segundo, cuando quieren insertarse en su sociedad para que les acoja (convencional), se ven obligadas a sumir las virtudes que la sociedad espera de ellas, y por eso se hacen responsables de la trama de relaciones que les es encomendada (padres, hijos, enfermos, etc.). La maduración no consiste entonces en un progreso en la individualización, sino en un progreso en asumir compasiva y cuidadosamente relaciones que deben ser protegidas por su vulnerabilidad: la mujer se siente responsable de lo vulnerable y débil, que ha de proteger.

Sin embargo, la fase suprema de maduración no es la convencional, sino aquel nivel postconvencional en que una mujer toma conciencia de que ella también es un ser tan digno como los restantes y está dispuesta a romper con las normas convencionales con tal de ser autónoma. La madurez vendrá, pues, cuando autónomamente se sepa responsable de la trama de relaciones en la que ella es una persona fundamental, porque no hay madurez sin autonomía, y no hay madurez sin compasión y solidaridad por lo débil y vulnerable.

Sin embargo, podemos decir —para cerrar este segundo y largo punto— que lo anteriormente he dicho no significa que realmente se puede adscribir a cada sexo una forma de entender la moral. Creo que los cuatro ingredientes mencionados en las dos posiciones —justicia, autonomía (Kohlberg), compasión y responsabilidad (Gilligan)— son indispensable para alcanzar la madurez moral.

Lo bien cierto es que hay, al menos, dos voces morales, en las que han de expresarse tanto las mujeres como los hombres:

La voz de la justicia, que consiste en juzgar sobre lo bueno y lo malo situándose en una perspectiva universal, más allá de las convenciones sociales y el gregarismo grupal.

La voz de la compasión por los que precisan de ayuda, que son responsabilidad nuestra, empezando por los más cercanos.

Creo que a la altura de nuestro tiempo las dos voces son complementarias, porque, como me adelanté a decir antes, no hay justicia sin compasión por el débil, sin solidaridad con los débiles, ni hay solidaridad auténtica si no es sobre las bases de la justicia.

3. Reflexiones, aplicaciones o “provocaciones” para los grupos

Tres objetivos, quizás muy pretenciosos, les dije que deseaba cubrir con esta conversación: (a) acercarlos a algunos de los problemas que, en mi opinión definen el *quib* o el “*busilis*” del tema comentado; en segundo lugar, (b) comentarles, lo más llanamente posible, los planteamientos más compartidos frente al problema y sus implicaciones; y, finalmente (c) presentar algunos aspectos que, a manera de “provocaciones”, pudieran servir para reflexionar después, en los grupos de la tarde, y sacar algún provecho (EE 106,4). No sé si habré conseguido con lo dicho, en todo o en parte, los dos primeros objetivos. Entro ahora en el tercero, de la mano de o dicho en las última afirmaciones.

Sobre el tema de la aplicación de la teoría del desarrollo del juicio moral se ha escrito *in extenso*, en todas las lenguas posibles. Es lo que se engloba bajo el título de la *Educación moral*. No se preocu-

pen que no voy a intentar, ni siquiera, un enunciado de la lista de propuestas y contenidos. Quien lo desee, por interés o por necesidad, lo puede encontrar fácilmente (Jordán y Santolaria, 1987; Peters, 1981; Puig Rovira, 1985, 1986; Puig Rovira y Martínez Marín, 1989; Rubio Carracedo, 1996, Trilla, 1992).

Pero unas referencias a nuestro contexto universitario me parecen inevitables. Hacia él oriento estos comentarios finales.

1. Desde siempre, en la UCAB, se ha enseñado, en las distintas carreras, la ética o deontología profesional. Quizás, aquí mismo, hay algunos profesores de esas asignaturas. No he revisado los estatutos de la Universidad, pero no creo que me equivoque si presupongo que, de alguna forma, en ellos estará expresada su preocupación por la formación de sus universitarios en un profundo sentido ético, como persona y como profesionales. Lo que pienso es que el logro de este fin no es ni puede ser responsabilidad exclusiva de los profesores de ética. Es algo que de manera común y diferenciada incumbe a todos los miembros de la comunidad universitaria. A este tema no cabe aplicar ese reparto funcional de competencias a que nos tiene acostumbrados la división social del trabajo y muy en especial, la división del saber en especialidades separadas y autónomas.

2. Digo esto, y es mi segunda provocación, por dos razones. Primero, porque aunque Kohlberg nos ha definido un aspecto importante del “ser moral” y cómo una persona decide qué es lo que debe hacer, sabemos, por suficientes estudios, que el “saber” qué es lo bueno no se traduce en “hacer” lo que es bueno. San Pablo lo dice muy bien: “hago lo que se que no debo hacer y dejo de hacer lo que sé que quiero” (Rm.7, 19). Ovidio expresó también esta contradicción en aquel verso: *Video meliora proboque, deteriora sequor* (Veo lo que es mejor y lo apruebo, pero sigo haciendo lo peor). La moralidad también requiere la habilidad de ser que una determinada situación tiene dimensiones morales. Es lo que Jim Rest (1983) llama

“sensibilidad moral”. Este es un aspecto que sobrepasa los límites y alcance de una clase o asignatura de ética. Es evidente lo que señala Hortal (1995, 59): “no hay comparación posible entre el tiempo, las energías y el ingenio que se invierte en la formación “técnica” y lo poco que se hace por la formación moral de los profesionales”.

La clase de ética no creo que pueda pretender hacer profesionales honrados, sino ayudar a reflexionar sobre qué debe hacer un buen profesional para serlo. Porque, como lo señala el mismo estudio de Rest, antes citado, la moralidad requiere que uno tenga la motivación para serlo. No sé si, esta es la lectura que tendríamos que hacer de la frase de Aranguren de que es más importante “la moral vivida” que la “moral pensada”. Es, pienso, la sensibilidad por las “obviadas de la ética”. A ratos siento que lo “obvio” pertenece al mundo de los “sueños”, lo cual no deja de ser una ironía. O me lo sugería la lectura de una ponencia del mismo Luis Ugalde “*La valoración del trabajo productivo*” (Ugalde, 1993). Que sea un sueño pensar en una sociedad en que los estudiantes estudien, los profesores enseñen, los tribunales impartan justicia, los trabajadores trabajen, los contribuyentes contribuyan, los gobernantes gobiernen, los informadores informen y los ciudadanos practiquen el civismo... es una expresión de esa ausencia de las obviadas.

Habrán muchos profesionales que en determinadas situaciones actúen bien sin necesidad de haber asistido a ningún curso de ética. Y habrá otros, por el contrario, que actuarán mal y no van a dejar de hacerlo sólo por haber pasado en la universidad por un curso de ética profesional. Y, sin embargo, no es superfluo tratar de promover lenguaje y sensibilidad éticos y sobre temas de ética. Además de la clarificación personal que se pueda proporcionar, de la sensibilidad que se puede suscitar y de las perspectivas que se puedan abrir a cada alumno, es importante que existan conocimientos socialmente compartidos, lenguaje y hábitos intelectuales para argumentar racionalmente sobre estos temas. Por eso creo que la clase de ética profesional

debe combinar la ética —ese tipo de saber que pretende orientar la acción humana en un sentido racional— con la deontología que se ocupa, ante todo, de deberes y obligaciones. Sin la perspectiva de la ética, la deontología carece de horizonte de referencia.

3. Esto me lleva a hacer una tercera provocación, aspecto que ha sido señalado por un conocido autor sobre estos temas, Fritz Oser, como uno de los “diez mandamientos de la educación moral” (Oser, 1995). El lo formula así: “No es posible crear un clima moral y una sensibilidad ética sin algún tipo de Comunidad Justa”. Esto de la comunidad Justa procede del modelo de Kohlberg (Power y col., 1989) y establece cuatro objetivos fundamentales conectados estrechamente entre sí: (a) la creación y adaptación de reglas justificadas y compartidas (solidaridad), (b) la estimulación de la competencia sobre el juicio moral, (c) la formación en la empatía moral y la potenciación del compromiso prosocial y (d) el desarrollo de un sistema de valores basado en la tolerancia y en la amplitud de miras.

Volviendo a lo nuestro, lo que deseo remarca es que no hay nada que contribuya más a la formación de personas morales que el que éstas crezcan, se formen y vivan entre personas morales o, como me gusta decirlo, en una atmósfera moral. Es cierto que el éxito no es automático, pero no creo que ello impida afirmar que la mejor manera de aprender a ser éticos, en general, y en cualquier contexto particular es vivir y crecer entre personas que lo son. Es un poco el “efecto metro de Caracas”. Los profesores universitarios no solemos querer ser “maestros” que inculcan un modo de entender y de vivir la vida (no se si por aquello del Evangelio, Mt 23, 8: “vosotros, en cambio, no os dejéis llamar rabbí porque uno sólo es vuestro Maestro”). Preferimos limitarnos a ser “profesores”, personas cuyo ascendiente se limita al ámbito académico y está relacionado con los conocimientos teóricos del área que cultivamos. Y, sin embargo, ante nuestros ojos, con nuestra ayuda o sin ella, en estos años de su paso por la universidad, se fraguan las identidades de nuestros alumnos:

para bien, para mal y para reglar, con unas carencias o con otras, con unas alianzas o con otras, y sobre todo habiendo escuchado o no determinadas reflexiones, habiendo recibido o no determinados influjos, habiendo podido adquirir o no determinadas sensibilidades, hábitos mentales, usos y compromisos sociales.

En la formación repercute todo lo que hacemos en la universidad: nuestras admisiones y exclusiones, nuestro modo de enseñar y organizar el programa, los ejemplos que ponemos, la comunicación que establecemos, los niveles de exigencia y cómo los justificamos, la justicia en las evaluaciones, las pautas intelectuales, los posibles modelos de identificación que ofrecemos, la integración o dispersión de perspectivas que presentamos en nuestras clases, las investigaciones que llevamos a cabo... y un gran etcétera.

La universidad, en este sentido, bien podría equipararse con esa Comunidad Justa que mencionaba antes. Pues hay una ética de la docencia, de la investigación y una responsabilidad social de profesores, alumnos, administradores de los servicios y del quehacer universitario. Todo ello puede ser una preciosa contribución a que la universidad, desde todo lo que es y desde todo lo que hace, ofrezca un clima ético y una formación ética a los futuros profesionales.

4. Leí hace poco tiempo un pequeño ensayo de un jesuita a quien no conozco, pero de quien había conocido dos escritos anteriores. Su nombre es Juan Masiá Clavel. Sus dos escritos previos conocidos por mí poco o nada tienen que ver directamente con lo que hoy estamos conversando: *"Aprende a perdonarse a sí mismo y dejarse perdonar"*, en un libro precioso, escrito en colaboración, y que lleva por título *Catorce aprendizajes vitales* (Alemany, ed., 1998), el primero, y *aprender de Oriente: lo cotidiano, lo lento y lo callado* (Masiá Clavel, 1999). El trabajo que me inspiró estas dos provocaciones finales que intento hacer es, según concluyo, una ponencia suya en un círculo de profesores de ética. Lleva por título *¿Qué educación y*

para qué persona? (Aula de Ética, 1995) En un apartado de su conferencia cita un libro: *Hábitos mentales (Habits of Mind*, a. de Nicolás, New York, Paragon, 1989).

Reconozco que el libro de Nicolás, cuando lo leí, no me provocó las sugerencias que hace Masiá. La obra de A. de Nicolás sobre los hábitos mentales es una introducción a la filosofía de la educación que llama la atención sobre el excesivo énfasis que nuestra sociedad actual hace sobre determinados hábitos mentales —procesar datos, deducir, discurrir lógicamente y utilitariamente—, olvidando otros —escuchar, narrar historias, recordar, imaginar o poetizar—. La cultura tecnológica, dice este autor, acentúa la instrumentalización de la razón al servicio de la eficacia: se produce, transmite, procesa y acumula información. Todo ello es útil y necesario para la organización de nuestra sociedad; pero si esto se convierte en el único hábito mental fomentado en la educación y se idolatran estas actitudes construyendo sólo a base de ellas la concepción antropológica, la imagen e idea del ser humano que tenemos, las consecuencias para la deshumanización de la cultura y el desmoronamiento de la moral son bastante negativa. Esta observación final empata con lo dicho sobre la dupla Kohlberg - Gilligan y la llamada de atención de ésta última a la recuperación de las emociones y sentimientos como condición constitutiva del juicio moral.

El mundo de las emociones y de los sentimientos podría ser considerado con toda justicia como la herramienta entre las herramientas morales. Su presencia e intervención, señala en algún lugar un hombre tan alemanote como Habermas (1991), es, a la vez, anterior y simultánea a todos los esfuerzos de reflexión y acción moral. La, en apariencia, inmediata y simple percepción de una situación como moralmente conflictiva depende de una capacidad emocional que permite sentir que otra persona u otra colectividad están amenazadas o están sufriendo una injusticia, por ejemplo. Los sentimientos son aquí la base de la percepción de algo como moral. La incapacidad

para apreciar el dolor ajeno y para tematizar moralmente un hecho es, ante todo, una limitación emocional, es una falta de simpatía y de compasión. Sin embargo, el papel de las emociones no termina aquí, sino que se expresa de modo específico en cada uno de los instrumentos de la conciencia moral. Difícilmente encontraremos un juicio moral bien formado sin un desarrollo paralelo de las capacidades empáticas. La habilidad que permite ponerse en la situación de la otra persona, salvando las distancias de experiencia personal y cultural, y de lograr así un reconocimiento de sus circunstancias vitales, de su percepción de los problemas, de sus formas de reaccionar y de sentir, constituye una de las condiciones emocionales de la asunción del rol, condición que a supuesto toda la investigación de Kohlberg y Gilligan sobre el juicio moral.

Pero si los sentimientos tienen un papel en la constitución del juicio moral, su contribución es fundamental en los procesos de comprensión de las situaciones moralmente relevantes. En tales circunstancias, los sentimientos son el detonante de nuestros primeros juicios intuitivos sobre los hechos que nos ocurren o que simplemente percibimos. El dolor, de culpa, la indignación o la humillación son algunos de estos sentimientos que están en la base de los procesos de comprensión. Pero los sentimientos juegan también otro papel importante en la resolución de los problemas morales concretos contextualizados con que se enfrentan los sujetos. El cuidado, la atención, la piedad, la benevolencia, la solidaridad, el amor... Por ahí ha aparecido la inteligencia emocional. Revisemos o dejémosnos confrontar por el papel que les damos en nuestra tarea educativa.

5. Además, volviendo a la preocupación del Profesor de Nicolás, sobre el excesivo énfasis que nuestra sociedad actual hace sobre determinados hábitos mentales, sobre hábitos eminentemente técnicos, tendríamos que decir que los problemas éticos no tienen nunca soluciones meramente éticas. O, lo que puede ser mucho más cercano a nuestra experiencia personal, la de cada uno, la de nuestra vida, es

“verdad vivida” que hay temas y situaciones en la vida que no son susceptibles de tratamiento técnico: el misterio, los símbolos, la maldad, la enfermedad incurable, las heridas del pasado, la muerte. La teoría de Fowler sobre el desarrollo humano, como búsqueda de sentido. Ante situaciones como esas la mentalidad técnica nos impulsa a “hacer algo”, “cualquier cosa”... a pesar de que, por definición, no hay nada que hacer. Esas situaciones no encajan en esos hábitos mentales que no dicen que para cualquier cosa hay una solución, que sólo hay que buscarla. Ese activismo nervioso es huida de la situación y pone distancia frente a quien está inmerso en ella.

Dejemos en su soledad y silencio, sin acompañar ni saber qué decir, al que vive situaciones semejante, y que tal vez no nos pide solución, sino acompañamiento, que junto a él haya alguien cercano con quien poder compartir el dolor o el desconcierto. Un corazón compasivo hace lo que puede por poner remedio o buscarlo; si no lo hace, es que esa compasión es mero sentimentalismo. Pero un corazón compasivo sabe seguir acompañando, padeciendo con el que sufre, compadeciendo cuando ya no queda otra cosa que hacer. *El pensamiento técnico es la última versión del misionero blanco. La industrialización es el último evangelio de una etnia que agoniza. El nivel de vida es el sucedáneo del sentido de la vida*, ha escrito alguien (Max Frisch, citado por Hortal, 1994b).

6. Y un breve comentario final, desde todo lo que hemos dicho, pero que nos conecta con el tema de la espiritualidad ignaciana, primer tema de la mañana. Ignacio de Loyola, los formados en los ejercicios Espirituales, la educación jesuítica, ¿es kohlbergiana o gilliganiana? Dicho de mejor manera: ¿con qué nos conecta mejor la espiritualidad ignaciana. Con la ética de la justicia y la autonomía o con la ética del cuidado y la responsabilidad? En los *Ejercicios ignacianos* hay claras muestras de un hábito mental que, en el caso de Gilligan lleva el nombre de “ponerse en el lugar del otro”, y en los textos de san Ignacio es el hábito del “como sí”. En el inicio mismo de los ejercicios, en el *Presupuesto* (EE 22), hay unas pocas

líneas que dicen haber sido escritas de mano de Ignacio que son un reconocimiento al “como si”:

Para que sí el que da los ejercicios espirituales, como el que os recibe, más se ayuden y se aprovechen, se ha de presuponer que todo buen cristiano ha de ser más pronto a salvar la proposición del prójimo que a condenarlo; y si no la puede salvar, inquiera cómo la entiende; y, si mal la entiende, corríjale con amor; y si no basta, busque todos los medios convenientes par que, bien entendiéndola, se salve.

En otras palabras: ¿cómo se verían las cosas si yo las pensara desde el punto de vista del otro?

El “como si”, la imaginación, se repite y se repite. Es la posición en que intenta colocar San Ignacio al ejercitante de toda la primera semana. Una semana, con los ejercicios que él propone (EE.56-71), que podríamos resumirla en esta pregunta: ¿cómo serían las cosas si Dios, en vez de ser el que es, me hubiese castigado como merezco?

Lo que él mismo san Ignacio llama muchas veces “*la composición de lugar*” está cargada de este ponerme en el lugar, al lado, “como si presente me hallase” (EE 114), método que desarrolla la habilidad de sentirse afectado por lo que miro, advierto y contemplo, por lo que hacen y hablan... y, “después reflectir en mí mismo para sacar algún provecho”. Hay, sin duda, más textos y referencias en esta dirección. Se me ocurrió, terminando de escribir estas páginas, y por eso lo he incluido.

El “como si” puede ayudar a equilibrar el excesivo énfasis en la autoafirmación, en la autonomía. Hay muchos trabajos sobre cómo desarrollar una técnica de la justicia en los estudiantes. No hay muchos sobre cómo desarrollar el cuidado, la compasión y el amor. Y es un componente esencial en la configuración de la moralidad,

del juicio moral. Quizás a esto pueda contribuir, también, espiritualidad ignaciana convertida en pedagogía.

Termino, como solían terminar las “pláticas de comunidad” a que hice alusión justo al comenzar: que la Inmaculada, a quien, en la oración de la *salve*, invocamos como *Reina y Madre de misericordia*, nos ayude a desarrollar ambas dimensiones: *la justicia del rey y la compasión de la madre*.

Referencias bibliográficas

- ALLPORT, G.W. (1963) *Desarrollo y cambio*. Buenos Aires, Paidós.
- BENNINGA, J.S. (1991) “Moran and Character Education in The Elementary School: An Introduction”. En J.S. Benninga (Ed.), *Moral, Character and Civic Education in The Elementary School*. New York, Teachers College Press, pp. 3-20.
- BERKOWITZ, M.W. (1995) “Educar la persona moral en su totalidad”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 73-101.
- COLBY, A. y KOHLBERG, L. (1987) *The Measurement of Mora Judgment*. Vol. I. *Theoretical Foundations and Research Validatin*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CORTINA, A. (1993) *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos.
- CORTINA, A. (1997) *Ciudadanos del mundo. Hacia una ética de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.
- CORTINA, A. (1999) *Hasta un pueblo de demonios*. Madrid, Taurus.
- DAMON, W. (1988) *The Moral Child. Nurturing Children's Natural Moral Growth*. New York, The Free Press.
- DEVAL, J. (1990) *Los fines de la educación*. Madrid/México, Siglo XXI.
- DEVAL, J. y ENESCO, I. (1994) *Moral, desarrollo y educación*. Madrid, Alauda/Anaya.
- FOWLER, J.W. (1981) *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco, Harper & Row.
- GILLIGAN, C. (1982) *In a Different Voice*. Harvard University Press.
- GONZÁLEZ F., R. (1997) *Sobre el estado del Estado Venezolano*. Caracas, Ifedec.

- HABERMAS, J. (1983) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.
- HORTAL, A. (1994) *Ética. I. Los autores y sus circunstancias*. Madrid, Universidad de Comillas.
- HORTAL, A. (1994) "Ética y tecnificación de las profesiones". En J.L. Fernández y A. Hortal (comp.), *Ética de las profesiones*, Madrid, Universidad de Comillas, pp. 75-82.
- HORTAL, A. (1995) "La ética profesional en el contexto universitario". En Aula Ética, *La Ética en la Universidad*. Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 57-71.
- JONES, V. (1931) "Children's Morals". En C. Murchison (ed.), *A Handbook of Child Psychology*. Worcester, Clark University Press, pp. 432-479.
- JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F.F. (eds.) (1987) *La educación moral*. Barcelona, PPU.
- KOHLBERG, L. (1984) "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization". En L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development*. San Francisco, Harper & Row, pp. 7-169.
- KOHLBERG, L. (1984) "Moral Stages and Moralization: the Cognitive-Developmental Approach". En L. Kohlberg, *The Psychology of Moral Development*. San Francisco, Harper & Row, pp. 170-211.
- MARTIN A., G. (1999) "Análisis de narrativas de conflictos morales de la vida real en un grupo de líderes en políticas públicas. Una aproximación hermenéutica al estudio de los valores". Tesis de Grado. Caracas, UCV.
- MASIA CLAVEL, J. (1995) "¿Qué educación y para qué persona?". En Aula Ética, *La Ética en la Universidad*. Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 11-24.
- OSER, F. (1995) "Futuras perspectivas de la educación moral". *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, pp. 9-32.
- PETERS, R.S. (1984) *Desarrollo moral y educación moral*. México, FCE.
- PIAGET, J. (1932) *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Martínez Roca.
- POWER, C., HIGGINS, A. & KOHLBERG, L. (1989) *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York, Columbia University Press.
- PUIG ROVIRA, J. (1995) *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona Horsori/ICE-UAB.
- PUIG ROVIRA, J. (1996) *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.
- PUIG ROVIRA, J. y MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.

- REST, J. (1983) "Morality". En P.H. Mussen, *Handbook of Child Psychology*. Volume III: *Cognitive Development*. New York, John Willey and sons, pp. 556-629.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid, Trotta.
- SCHMIDT, E. (1993) *Moralización a fondo. Un aporte a la luz de la teoría del desarrollo humano de James W. Fowler*. Lima, Universidad del Pacífico.
- THIEBAUT, C. (1998) *Vindicación del ciudadano*. Barcelona, Paidós.
- TRILLA, J. (1992) *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona, Paidós.
- UGALDE, L. (1993) *La valoración del trabajo productivo*. Caracas, Cátedra Fundación Sivensa.
- VIANA, M. De (1993) "Ethos y valore en el proceso histórico-político de Venezuela". En *El hombre. Retos, dimensiones y trascendencia*. Caracas, UCAB.}
- WAINRYB, C. Y TURIEL, E. (1993) "Conceptual and Informational Features in Moral Decision-making". *Educational Psychology*.
- WUTHNOW, R. (1996) *Actos de compasión: cuidar de los demás y ayudarse a sí mismo*. Madrid, Alianza.

Apéndice 1: Ética de la justicia y ética del cuidado

Ética de la justicia	Ética del cuidado
Se basa en la aplicación de principios morales abstractos. Es importante la imparcialidad, mirar al otro como otro genérico, prescindiendo de sus particularidades como individuo (imparcialismo o neutralidad). Por estas características, todas las personas racionales deben coincidir en la solución de un problema moral.	Se caracteriza por un juicio más contextual. Hay una tendencia a adoptar el punto de vista del "otro particular", con sus peculiaridades, a la intervención de los sentimientos, la preocupación por los detalles concretos de la situación a juzgar. Como se tiene en cuenta el contexto, no todos an de coincidir en la solución del problema moral.
Se basa en el respeto de los derechos formales de los demás. Sería el derecho de un ser humano a hacer lo que desee sin afectar los derechos de los demás, por lo que supone poder reglas que reduzcan la invasión de otros derechos y así limiten el daño al mínimo. La responsabilidad hacia los demás se entiende como una limitación de la acción, un freno a la agresión.	Se basa en la responsabilidad por los demás. Eso supone una preocupación por la posibilidad de omisión, de no ayudar cuando podríamos hacerlo. No se trata sólo ce contener la agresión. La falta de respuesta, no actuar cuando habría que hacerlo, es también un problema.
Para esta ética es necesario partir de las personas como separadas, independientes. Supone una concepción del individuo para previo a las relaciones sociales.	Se basa en la concepción del mundo como una red de relaciones en las que se inserta el yo. De ahí surge un reconocimiento de las responsabilidades hacia los demás.
Se ocupa de cómo llegar a unas reglas mínimas de convivencia, o mejor aún, de marcar los procedimientos que se deben seguir para llegar a resultados justos, pero sin pronunciarse sobre los resultados	Se ocupa no sólo de las reglas, sino de cualquier cosa que se valore como moral.

Un breve comentario a esta síntesis:

El respeto a los derechos, según la ética de la justicia, supone que cualquier acto es moral mientras no lesione los derechos de los demás. Hay unas reglas que limitan la invasión de los derechos del otro y esas reglas hay que cumplirlas. Lo demás es cuestión individual, y no pertenece al ámbito de la ética válida para todos. Pongamos un

ejemplo: si un comerciante compra, no paga a sus proveedores y se gata el dinero, su comportamiento es calificado de moral, pues está atetando contra el derecho a la propiedad. Ahora bien, si el propietario de una cadena de grandes automercados paga unos salarios muy bajos y además no hace nada por los necesitados no será calificado de inmoral, y sí, por casualidad, dona algo de sus beneficios, se le considerará bondadoso.

El imparcialismo supone que para la emisión de juicios morales no es necesario conocer muchos detalles sobre la situación o sobre las personas implicadas, pues, de lo contrario, cabe el peligro de juzgar parcialmente, de dejarse influir por la simpatía, por los sentimientos. Se es más imparcial, y por tanto, más justo, si se juzga bajo el velo de la ignorancia. Por su parte, el contextualismo equivale a la necesidad de obtener un amplio conocimiento sobre la situación a juzgar y sus protagonistas, ya que además de sus derechos también hay que considerar sus necesidades.

La objetividad, la coincidencia necesaria en la solución que se deriva del formalismo y del imparcialismo es sólo teórica; no se corresponde con lo que ocurre en la práctica. Hay dilemas en los que no se llega nunca a un acuerdo. Eso puede ser debido a que se caracteriza la situación de diferente manera. Por ejemplo, respecto al aborto, uno de los temas investigados por Gilligan, no hay acuerdo de todos los sectores en la consideración del feto y, por tanto, en si corresponde o no aplicarle el derecho a la vida propio de las personas. Pero incluso si hubiera acuerdo en cuanto a tal consideración puede que tampoco se llegara al mismo juicio porque no existe una única tabla de valores o jerarquía de principios. Otro ejemplo: en una fábrica cuyos dueños la gestionaron mal con intención de cerrarla, se puede coincidir en que hay un conflicto entre el derecho a la propiedad y el derecho al trabajo y optar unos por la expropiación y otros por la no intervención.

Apéndice 2

El desarrollo moral de Kohlberg y de Gilligan

En cuanto al *desarrollo moral*, que es donde surgió el debate y la divergencia, veamos los modelos de desarrollo que proponen Kohlberg y Gilligan. Tanto un modelo como otro proponen tres niveles o etapas de desarrollo moral y las transiciones de un nivel a otro (en el caso de Gilligan):

Desarrollo moral de Kohlberg	Desarrollo moral de Gilligan
1. Preconvencional: Entendimiento egocéntrico de la imparcialidad basado en la necesidad individual (podríamos decir que es no tener en cuenta a los demás).	1. Preconvencional: Atención al yo para asegurar la supervivencia (también de mirar sólo por sí mismo). Transición. Consideración de este juicio como egoísta.
2. Convencional: Concepto de justicia anclado en los convenimientos compartidos del acuerdo social (basarse en las normas sociales, por ejemplo, en lo que es legal o no).	2. Convencional: Entendimiento de la conexión entre el Yo y los otros, mediante el concepto de responsabilidad. Lo bueno de la atención a los demás (por lo tanto, posponerse a sí mismo). Transición: análisis del desequilibrio entre autosacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el yo y los otros.
3. Postconvencional: Entendimiento de los principios de la justicia: igualdad y reciprocidad (se entiende que puede no coincidir o justo y lo legal). Lo que se hace es aplicar por sí mismo los principios de la justicia.	3. Postconvencional: La responsabilidad del cuidado incluye a la vez al Yo y a los otros. Hay que hacer equilibrios entre el poder y el cuidado de sí mismo por una parte, y el cuidado a los demás, por la otra.

Apéndice 3: Ejemplo de un dilema

Con el objeto de proporcionar una visión global, le incluimos un ejemplo de razonamiento de los cinco estadios para el dilema hipotético anterior (dilema *vida/ley*).

Dilema: “Una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer muy raro. Había una medicina que según los médicos podía salvarla. Era un tipo de medicina que el farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era cara de producir, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que a él le había costado elaborarla. El pagó 30.000 bolívares, pero cobraba 300.000 por una pequeña dosis. El marido de la enferma, Enrique, acudió a todo el mundo que conocía para conseguir el dinero prestado, e intentó todos los medios legales, pero sólo pudo conseguir 150.000 bolívares, la mitad de lo que costaba. Enrique le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que se lo dejara pagar más adelante. Pero el farmacéutico dijo: *No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella*. Entonces, Enrique entró desesperado en la farmacia y robó la medicina para sanar a su mujer”.

Estadio 1: Orientación hacia el castigo y la obediencia

(8 años) “Enrique no debe robar la medicina porque está prohibido”. ¿Por qué está prohibido robar? Porque te pueden meter a la cárcel. ¿Y por algo más? No.

Estadio 2: Perspectiva individualista. Fines instrumentales e intercambio

(9 años) “Enrique debe robar la medicina porque su mujer puede devolverle el favor algún día”.

Estadio 3: Norma compartidas y Regla de Oro

(13 años) “Enrique debe robar la medicina para salvar la vida de su mujer, porque hay que ayudar a los demás” ¿y por qué hay que ayudar a los demás? Porque si él en esa situación también le gustaría que lo hicieran por él. Por eso él también debe hacerlo por ella. Se debe hacer por los demás lo que te gustaría que hicieran por ti”.

Estadio 4: Perspectiva del sistema social y conciencia

(18 años) “Enrique debe robar la medicina porque la vida es más importante para la sociedad que obedecer la ley. El farmacéutico está aprovechándose de la situación y debería ser denunciado. No tiene derecho a subir tanto la medicina cuando está en juego una vida humana”.

Estadio 5: Jerarquía de derechos

(25 años) “Enrique debe robar la medicina por su mujer o por cualquier otra persona, porque el derecho de cualquier ser humano a la vida es superior al derecho de la propiedad. Y la ley debería defenderlo. Sin embargo, en este caso, la ley defiende al farmacéutico. Por eso es injusta”.

La pedagogía ignaciana. Una ayuda importante para nuestro tiempo

F. Javier Duplá, S.J.

La pedagogía ignaciana no es tanto un método cuanto un espíritu, un enfoque sobre la realidad, derivado de los Ejercicios Espirituales. Estos proporcionan una visión sobre las grandes realidades humanas: el sentido de la vida del hombre, la relación con Dios y con los demás, el uso y sentido de los bienes materiales, el manejo de la libertad. Los Ejercicios proporcionan unos principios básicos, que luego se transforman en actitudes educativas y que, en último término, pueden traducirse en un modelo de acción pedagógica.

Quiero presentar en esta comunicación varios principios de los Ejercicios Espirituales que pueden aplicarse a la formación de actitudes pedagógicas. Luego esbozaré el modelo o paradigma pedagógico que se deriva de estos grandes principios. Ignacio hace uso constante de una doble iluminación en la dinámica de los Ejercicios, la que proviene de la razón y la derivada de la fe. Esta doble influencia de la razón y de la fe es también necesaria en la construcción de las actitudes pedagógicas y en la acción educativa que de ellas se deriva.

Los grandes principios de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio

1. *El conocimiento del fin del hombre*, el sentido de esa aventura fascinante que es la vida de cada ser humano. Es lo primero que San Ignacio se plantea en el Principio y Fundamento, es decir, en la primera meditación de los Ejercicios. ¿Para qué vive el ser humano sobre la tierra, cuál es el fin de la vida de cada uno? Cualquiera puede esconderse de la pregunta, ignorarla, vivir el día a día con sus estímulos y exigencias, distraído y alienado, pero nunca puede evadir la cuestión del todo. La pregunta puede resultar incómoda, pero no es posible ignorarla, porque siempre está agazapada dispuesta a saltar a la conciencia explícita. Un fracaso personal, la muerte de un ser querido, un momento de lucidez inesperado en medio de la agitación cotidiana pueden ser los desencadenantes de esa pregunta existencial. Las respuestas a esa pregunta sobre el sentido de la vida han sido muy variadas a lo largo de la historia humana. La más cínica la presenta nada menos que el Antiguo Testamento, en ese libro tan pesimista que es el Eclesiastés: “¿Qué le queda al hombre de toda su fatiga y esfuerzo con que se fatigó bajo el sol? Pues todos sus días son dolor, y su ocupación, penar” (2, 22-23). Y dice en tono tétrico: “Yo me volví a considerar todas las violencias perpetradas bajo el sol, y vi el llanto de los oprimidos, sin tener quien los consuele; la violencia de sus verdugos, sin tener quien los vengue. Felicité a los muertos que ya perecieron, más que a los vivos que aún viven”. (4, 1-2)

La vida del hombre sobre la tierra es lucha, en el breve tiempo que le está concedido. Su vida es corta, pasajera. Dice el Eclesiástico: “El número de los días del hombre mucho será si llega a los cien años. Como gota de agua del mar, como grano de arena, tan pocos son sus años frente a la eternidad” (Ecles., 16, 9-10).

La respuesta ascética cristiana sobre el sentido de la vida la ejemplifica el medieval Jorge Manrique en un pasaje de las Coplas a la muerte de su padre:

Este mundo es el camino
Para el otro que es morada
Sin pesar
Mas cumple tener buen tino
Para andar esta jornada
Sin errar

El dramaturgo del Siglo de Oro español Pedro Calderón de la Barca, compara la vida con un sueño, en el que todo es sombra y apariencia, menos las verdades eternas sobre Dios, la verdad y el bien. De ahí que lo único que importa es obrar bien, que es lo más seguro para cuando despertemos.

Sueña el rico en su riqueza
Que más cuidados le ofrece;
sueña el pobre que padece
la miseria y la pobreza;
sueña el que a medrar empieza,
sueña el que afana y pretende
sueña el que agravia y ofende,
y en el mundo, en conclusión,
todos sueñan lo que son
aunque ninguno lo entiende.

Ignacio da una respuesta a esta cuestión tan trascendente a partir de la fe tal como él la entiende desde las coordenadas escolásticas medievales: “El hombre es creado para alabar, hacer reverencia y servir a Dios Nuestro Señor, y mediante esto, salvar su ánima”. Es decir, la vida humana tiene un sentido radical que deriva de su condición de ser creada por Dios. La vida es regalo, es don de alguien que nos la dio, y lo mejor que podemos hacer es vivir en actitud de agradecimiento radical. Eso es lo que significan alabar, hacer reverencia y servir. No se trata de cantar y rezar permanentemente en el coro de una abadía, sino de poner a valer la vida que nos da Dios en el servicio: eso es reconocer el don, ponerlo a valer en la vida, señalar a otros el camino del bien con el propio ejemplo. Estamos en la

antítesis de la cultura infantiloides postmoderna que todo lo hace girar alrededor de un yo inmaduro y egocéntrico.

Una vez establecido el fin del hombre, San Ignacio saca una consecuencia sorprendente por su lucidez: todas las cosas que existen han sido creadas para que ayuden al hombre a conseguir su fin. De manera que si las cosas le estorban, tiene que prescindir de ellas y si le favorecen para lograr el fin, tiene que usar de ellas tanto cuanto le ayuden. Así de simple el enunciado y así de difícil la ejecución, porque el ser humano —sobre todo en los tiempos que corren— se apega a las cosas con alma, vida y corazón. No sabe vivir si no es rodeado de objetos, que terminan por constituir la razón de sus esfuerzos, el sentido de su vida. El hombre se cosifica y olvida que es un ser superior, destinado a un fin trascendente. Para impedir que las cosas se apoderen del hombre, éste tiene que saber prescindir de ellas, tiene que hacerse indiferente afectivamente a su posesión y a su uso. Tiene que corregir o enderezar los afectos desordenados a las cosas y a las personas, una expresión bien acertada del santo.

2. *El conocimiento de sí mismo, de los estados interiores del yo,* que se derivan del propio carácter y de las influencias externas

Ignacio no era psicólogo, pero sabía mucho del ser humano, a partir de la reflexión sobre sus propias experiencias interiores. Había contemplado admirado las grandes batallas que se desarrollaron en su espíritu entre el bien y el mal, entre el bueno y el mal espíritu, y escribió intuitivamente unas reglas de discreción o discernimiento de espíritus, que han servido para todos los que se adentran en los caminos del servicio divino. Saber elegir bien, tomar decisiones acertadas es muy difícil. Siempre se mezclan sutilmente las mil caras del egoísmo bajo la apariencia del desprendimiento y la generosidad. San Ignacio organiza los Ejercicios de tal manera que el ejercitante haga la mejor elección, para orientar su vida a la luz del Principio y Fundamento y de la inspiración divina. En otras palabras, que ordene

su vida, que la organice y la viva de acuerdo con la razón iluminada por la fe. Eso no es fácil verlo ni menos hacerlo.

Ignacio propone una meditación, que tradicionalmente se llama "los binarios" (parejas de hombres), en la que se ejemplifica esta lucha entre la razón iluminada por la fe y el egoísmo. Prepara el escenario mental y hace avanzar a los personajes, tres tipos distintos de personas: el indeciso, el manipulador y el generoso. Se trata de decidir sobre algo importante, una fortuna que poseen, pero que está mal adquirida. Caen en la cuenta de que es un estorbo grande para el buen camino y que les puede pesar a la hora de la muerte. ¿Qué hacer con esa fortuna mal habida? El indeciso alarga el tiempo, busca aturdirse, no quiere enfrentarse a una decisión tan difícil. El manipulador trata de convencerse de que con esa fortuna puede hacer mucho bien, puede hacer muchas limosnas, ayudar a mucha gente necesitada; no tiene por tanto por qué desprenderse de ella. El generoso se enfrenta a lo más difícil, al apego desordenado a esa fortuna, y se desprende afectivamente de ella. Si después tiene que hacerlo de verdad, habrá allanado el camino, no le será difícil renunciar efectivamente a ella.

Ser de verdad sincero consigo mismo a los ojos de Dios no es fácil, pero es la garantía para hacer una buena elección, sea la escogencia de carrera, el estado en el que se quiere vivir, la forma de vivir la vida laboral, la firma de un contrato tentador, la decisión de ser padre o madre, la elección de las amistades, etc.

3. La importancia de los retos, de las propuestas generosas, y la necesidad de modelos que entusiasmen

El ser humano, sobre todo en la adolescencia y primera juventud, se siente llamado a realizar grandes cosas. No se le pone nada por delante, no encuentra obstáculos capaces de impedir la realización

de sus deseos. Sobre todo cuando tropieza con alguien que le invita a superarse y le muestra el camino. Según la cultura en la que se vive, los modelos serán distintos, pero todos poseen la virtualidad de elevar a sus seguidores al máximo de sus posibilidades. Los caballeros medievales, que salían a combatir por su rey y por el honor de su dama, provocaban en otros la admiración y el deseo de emularlos. Los grandes descubridores, los conquistadores, los aventureros, los navegantes, los científicos, los premios Nobel, los grandes artistas, los deportistas exitosos son otros tantos modelos que arrastran los sueños de los jóvenes de la época en la que surgen.

Ignacio también experimentó esa emulación en las primeras lecturas que realizó, inválido en su cama de convaleciente: "Si Santo Domingo hizo esto, yo lo tengo de hacer; si San Francisco hizo eso, yo lo tengo de hacer". Esos fueron los sentimientos que surgieron en él, según cuenta en su Autobiografía, al saber lo que hicieron aquellos grandes santos. Ese es el resorte que utiliza en la meditación del Llamamiento o invitación que el Rey Eternal hace a todo el que quiera seguirle. Es una invitación noble, audaz, de transformar el mundo y eliminar el mal. Y en esa invitación Él precede con el ejemplo, va por delante.

Esta invitación hacia el seguimiento de Jesucristo siempre encontrará oyentes, sobre todo cuando el ejercitante se propone, en un ambiente de soledad y oración, conocer a Jesucristo para más amarle y seguirle, como propone Ignacio en las meditaciones de la segunda semana.

La capacidad de modelaje que tiene un buen educador es inmensa, porque todos los ojos de sus alumnos están fijos en él. El educador enseña más con lo que obra que con lo que dice. Sin pretenderlo siquiera, muestra formas o modelos de realización vital, señala el camino por donde él transita la vida y constituye una oferta muy cercana de maneras de vivir. Aun en estos tiempos de tantas y

tan variadas influencias, ni el educador ni los padres han perdido su capacidad de modelaje, porque son las únicas personas adultas que toman al niño en serio, que se preocupan por él.

4. La presencia perturbadora y misteriosa del mal en la historia, y la responsabilidad humana en su aparición

El problema del mal es tan antiguo como el mundo y sus explicaciones recorren la historia de todas las religiones y de todas las culturas. Las religiones más antiguas son dualistas: admiten un principio generador de todo lo bueno, al que no pueden atribuirle el mal, y por eso admiten otro principio generador de todo lo malo, equivalente en poder al principio bueno. Las religiones monoteístas traspasan la responsabilidad del mal al ser humano, que a pesar de haber sido lanzado a la existencia por un impulso de amor, traiciona el plan del Creador haciendo un mal uso de su libertad, la cual constituye otro regalo de la divinidad, pero que se convierte en un arma de doble filo para el ser humano.

El problema del mal sigue resonando en la historia reciente del mundo occidental. ¿Cómo puede un Dios omnipotente y bueno permitir un baño de sangre como el holocausto judío? O no es omnipotente o no es bueno. El filósofo judío Hans Jonas, cuya madre fue asesinada en Auschwitz, pone en cuestión todo el concepto tradicional sobre Dios y lo cambia por un Dios que se despoja de la omnipotencia y por lo tanto, sufre como nosotros todo el peso del mal en su vida y muerte. Algo parecido afirma San Pablo cuando en la carta a los fieles de Filipos recoge un himno de las comunidades cristianas sobre el aniquilamiento o vaciamiento que de sí mismo hace Dios al asumir la naturaleza humana. (Filip. 2, 6-11)

En términos teológicos el mal producido por el ser humano se llama pecado, pero siempre han sido cuidadosos los teólogos en

delimitar cuándo se incurre en esta negación de Dios, porque tiene que ser consciente, es decir, libre y muchas veces no hay conciencia de la ofensa al Dios vivo, sino debilidad o atracción por las ventajas o placeres que proporciona la acción mala o prohibida. De ahí que en la actualidad religiosa, la conciencia del pecado es más sensible al mal o perjuicio que se causa a los demás que a la ofensa a Dios. El mal, en un sentido ontológico, es consecuencia de nuestra finitud o limitación radical. Sólo lo infinito es bueno radicalmente. Pero esta consideración filosófica no explica la hondura del mal moral, de la elección explícita y consciente de una acción que se sabe va a causar daño a los demás.

La realidad profunda del mal, su absurdo e inconveniencia se muestran especialmente en la Pasión y Muerte de Jesús. San Ignacio dedica toda una semana a la consideración de este misterio. La ceguera, la incomprensión, el rechazo y el odio están presentes en toda condena injusta a muerte, y lo estuvieron en la condena del Justo por antonomasia. En Jesucristo se muestran al vivo los fondos de la maldad humana y al mismo tiempo, la capacidad de superarla mediante el amor y el perdón. Después de Jesús no se puede hablar del mal ni sentirlo en propia carne sin volver los ojos al crucificado para sentirse comprendido y ayudado.

El mal va a ser una realidad permanente en la vida de los alumnos. Enseñarles a descubrirlo y combatirlo es el mejor servicio que un educador puede hacer. La realidad de la muerte constituye una sombra permanente en la vida humana. El temor a lo desconocido y el dolor por la separación de lo que se ama constituyen los ingredientes que provocan temor. La muerte de Jesús, que no es sino su transformación en una vida distinta y más completa, anticipo de la nuestra, es la respuesta más completa que se haya dado a este problema, que tanto pretende ignorar la sociedad actual.

5. *La última palabra la tiene el bien, la vida, no el mal ni la muerte*, tanto en la vida de los seres humanos como en la realidad histórica global.

Esta afirmación no es obvia ni mucho menos. Más bien, a lo largo de la historia humana, son más las voces que se han levantado para sostener la falta de sentido de la vida personal y de la historia humana. Arturo Schopenhauer (1788-1860), por ejemplo, sostiene que el mundo es un inmenso infierno, la obra de un demonio que lanzó los seres a la vida para recrearse en el espectáculo de sus males. El sustrato de cuanto existe es la voluntad y el mundo no es sino una objetivación progresiva de la voluntad, que en definitiva es la fuerza. De ahí a los movimientos fascistas y racistas no hay sino un paso.

El mundo actual parece dar razón en su dinámica a una concepción tan pesimista. El ser humano tiene actualmente la capacidad de destruir la naturaleza y perecer con ella, y no son pocos los que ven con enorme sospecha y susto las posibilidades que el hombre ha descubierto en la ingeniería genética, porque si bien es cierto que todo descubrimiento es ambiguo, abierto a producir bienes pero también males, el hombre termina utilizándolo para su daño y el de la naturaleza.

En contraste con ello, la cuarta semana de los Ejercicios de San Ignacio está dedicada a la Resurrección del Señor, es decir, a la afirmación del triunfo definitivo de la vida sobre la muerte, primero en Jesús, después en todos los que creemos en Él. En esa misma línea de la resurrección, hay que decir que educar es una acción radicalmente optimista, abierta a la vida y al futuro. Educar es una afirmación de la capacidad de alcanzar la plenitud del sentido de la vida, y está en el mismo plano de sentido que generar la vida. Santo Tomás de Aquino (1225-1274) lo dice así: la educación es una continuación de la generación. Antes de ser educado, el ser humano

posee un ser perfecto; después de la educación alcanza un estado moralmente perfecto.

6. *El amor se muestra más en las obras que en las palabras.* La acción perseverante y generosa es la prueba de la solidez de los sentimientos.

San Ignacio lleva fama de voluntarista y seco, pero esa visión no es justa. Ignacio fue un gran místico, de contactos impresionantes con la esencia divina, como nos lo revela tímidamente en su Autobiografía. Pero su mística no es contemplativa exclusivamente, sino de acción. Él quiere que los jesuitas sean hombres de oración y de acción, que sean capaces de abandonar el contacto con Dios si el hermano los reclama, que sean capaces de ver la mano amorosa de Dios en todo lo creado y en los acontecimientos de la historia. Por eso desconfía de las palabras y confía en los hechos. Las palabras pasan, los hechos perduran.

Así es como él enfoca su famosa Contemplación para alcanzar amor. Presenta a los ojos del ejercitante toda la acumulación de hechos amorosos del Dios viviente, que no sólo regala la creación al ser humano, sino que alienta en cada flor, en cada pájaro, en cada rayo de sol, sosteniéndolos y dándoles vida para que nos enseñen a reconocerle en ellos y amarle. Es más, Él mismo está presente en cada objeto y en cada realidad humana, y de una manera amorosamente activa. Encontrar a Dios en todas las cosas, expresión bien ignaciana por cierto, es la forma más sublime de la mística cristiana.

Una actitud semejante es la que San Ignacio espera del ejercitante. Pasar la vida haciendo el bien, ayudar a construir el Reino de Dios, o sea, una sociedad más humana y por lo tanto más divina, es la mejor respuesta que podemos dar agradecidos al don de la vida que nos viene del supremo Hacedor.

Modelo o paradigma pedagógico que se deriva de los principios de los Ejercicios

Sería una larga historia contarles cómo se llegó al paradigma pedagógico ignaciano. Las instituciones educativas de la antigua Compañía de Jesús se rigieron por el Ratio Studiorum o Plan General de Estudios, promulgado en 1599, pero después de la restauración de la Compañía de Jesús en 1814 se vio cada vez más claro que era imposible promulgar un plan de estudios común, dadas las diversidades de los países en los que había instituciones educativas jesuíticas. Se propuso por tanto elaborar un documento que recogiera la inspiración ignaciana de estas obras educativas y surgió así el documento *Características de la Educación de la Compañía de Jesús* en 1986. Este documento fue llevado después a términos más directamente pedagógicos y así surgió en 1993 *Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico*, que propone el paradigma o modelo ignaciano para la acción educativa.

Este modelo o paradigma contempla cinco aspectos: CONTEXTO, EXPERIENCIA, REFLEXIÓN, ACCIÓN y EVALUACIÓN, que no constituyen una receta didáctica aplicable a cada acto de la enseñanza, sino que ayudan a organizar toda la acción educativa. El centro o núcleo del paradigma pedagógico lo constituyen la experiencia, la reflexión y la acción, que se realizan en un contexto y que necesitan una evaluación.

El jesuita Ralph Metts se pregunta al comienzo de su libro sobre la pedagogía ignaciana, intitulado *Ignacio lo sabía*:

¿Qué aspectos de la concepción ignaciana del aprendizaje humano del siglo XVI se encuentran vigentes en la psicología educativa y en la teoría del aprendizaje del siglo XX? ¿Cómo puede relacionarse la metodología ignaciana de los ejercicios espirituales con la psicología educativa y la teoría del aprendizaje actuales? ¿Cuáles son las diferencias entre un maestro ignaciano

de una escuela jesuita y cualquier otro maestro? ¿Qué ocurre en el aula que se norma por esta orientación?

Preguntas todas de gran actualidad y que nos permiten introducirnos en la temática que tenemos entre manos.

Veamos entonces lo que significan cada uno de los pasos del paradigma o modelo pedagógico ignaciano.

1. *Contexto*

El contexto en el que se desarrolla la acción pedagógica es múltiple: social, familiar, institucional, pedagógico. No es el momento de detallar cada uno de estos aspectos, sino de destacar la idea de que todo acto educativo recibe de su contexto un marco de referencia que señala su orientación hacia los fines y delimita sus posibilidades. El contexto social en el que nos movemos, la situación socioeconómica de la familia, los valores dominantes, condicionan la mentalidad de los que se inscriben para estudiar una carrera universitaria. Muchos quieren sacar un título que les permita defenderse en la vida; otros pretenden ganar mucho dinero, obtener una buena posición social. En ambos casos, es una mentalidad individualista la que va a constituir una especie de molde en el que se recibe la enseñanza, y ella va a tener influencia en la forma como se abordan los temas, en las actitudes hacia los compañeros de estudio, en la relación profesor-alumno, y por supuesto, en la actuación posterior como profesional.

La institución que ofrece la enseñanza constituye un marco de referencia bien importante. La fama de que goza socialmente, el clima institucional, los reglamentos y la forma en que se aplican, las exigencias que impone sobre el educando desde el punto de vista económico, pedagógico, disciplinar, organizativo, todo ello contribuye a que la enseñanza que se imparte sea mejor o peor aprovechada, a que sus

profesores estén o no abiertos al diálogo, a la discusión, a la búsqueda conjunta de la verdad y del beneficio social.

El contexto personal comprende los aprendizajes previos del alumno y su disposición anímica e intelectual ante el tema o la materia:

Los conceptos previamente adquiridos que los alumnos traen consigo al comienzo del proceso de aprendizaje. Sus puntos de vista y los conceptos que pueden haber aprendido en aprendizajes anteriores, o haber captado espontáneamente de su aprendizaje cultural, así como los sentimientos, actitudes y valores que tienen respecto a la materia que van a estudiar, todo ello forma parte del contexto real de la enseñanza (41).

El contexto personal del que aprende está incluido en la famosa *cura personalis* que San Ignacio propone. *Cura personalis* significa cuidado, atención particular a la persona, en este caso al estudiante. Las *Características de la Educación de la Compañía de Jesús* dicen a este propósito cosas bien importantes:

La relación personal entre estudiante y profesor favorece el crecimiento en el uso responsable de la libertad. Los profesores y los directivos, jesuitas y seculares, son más que meros guías académicos. Están implicados en la vida de los estudiantes y toman un interés personal por el desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual de cada uno de ellos, ayudándoles a desplegar un sentido de la propia dignidad y a llegar a ser personas responsables en la comunidad. Respetando la intimidad de los alumnos, están dispuestos a escuchar sus preguntas y preocupaciones sobre el significado de la vida, a compartir sus alegrías y sus tristezas, a ayudarles en su crecimiento personal y en sus relaciones interpersonales. (43)

El contexto pedagógico del aprendizaje se puede iluminar a partir de la forma en que San Ignacio prepara al ejercitante para la

oración durante los Ejercicios Espirituales. Manda que la noche anterior el ejercitante prepare la oración del día siguiente, piense los puntos en los que se va a detener, la gracia que va a solicitar. Y es que, como dice Metts, "la comprensión y el entendimiento se incrementan de manera significativa cuando la mente se mantiene alerta a lo que sigue". Aplicando esta iniciativa al tema pedagógico, la lectura previa del material que se va a trabajar posteriormente en la clase por parte del estudiante constituye un componente esencial del proceso de aprendizaje.

San Ignacio pide al que se ejercita en la oración que piense cuál es la gracia que quiere conseguir en ella. Enunciarla sirve para concentrarse en el propósito de la oración. De la misma manera, si el estudiante se formula preguntas con anterioridad al inicio de la lectura sobre un tema específico, eso da un sentido de orientación e intención y sirve para enfocar la atención.

2. *Experiencia*

Usamos el término experiencia para describir cualquier actividad en la que, junto a un acercamiento cognoscitivo a la realidad de que se trata, el alumno percibe un sentimiento de naturaleza afectiva. En cualquier experiencia, el alumno percibe los datos cognitivamente. A fuerza de preguntarse, imaginar e investigar sus elementos y relaciones, el alumno estructura los datos en una hipótesis: ¿Qué es esto? ¿Se parece a lo que ya conozco? ¿Cómo funciona?. Y sin mediar una acción deliberada, surge una reacción afectiva espontánea, por ejemplo: 'Me gusta... Me da miedo... No me van este tipo de cosas... Es interesante... Me aburro...' (43)

La experiencia es la fuente de conocimiento, porque consiste en una internalización, en una apropiación de la realidad. No se trata sólo de la experiencia externa, la que provocan en nosotros los objetos del mundo físico, sino también los fenómenos de la propia

actividad interior del hombre. Se experimenta algo cuando se siente, porque es a través de los sentidos, —y las correspondientes imágenes, emociones y sentimientos que en nosotros despiertan— que conocemos la realidad. San Ignacio intuyó el valor de los sentidos para el conocimiento y por eso insiste en activar los sentidos externos e internos para conocer la realidad religiosa que él presenta en los ejercicios de oración.

Ahora bien, ¿cómo nos apropiamos, cómo hacemos nuestra la experiencia que brota del contacto con la realidad, cómo aprendemos? La psicología educativa actual estudia el funcionamiento del cerebro humano durante el aprendizaje y elabora modelos explicativos sobre él. Habla de dos hemisferios cerebrales, uno izquierdo más racional y otro derecho, más intuitivo. Afirma que tenemos dos memorias, una espacial o autobiográfica, y otra, taxonómica o clasificadora. En el aprendizaje interviene la persona toda, ambos hemisferios cerebrales, con un mayor énfasis en uno u otro, según sea el tipo de persona que aprende. Pues bien, San Ignacio enseña y utiliza en los Ejercicios varios modos de orar, que se apoyan en la utilización de ambos hemisferios cerebrales y de ambas memorias. Propone varios modos de orar, entre los cuales está la meditación, que parte del hemisferio izquierdo; la contemplación y la aplicación de sentidos, que reclaman un ejercicio mucho mayor del hemisferio derecho.

Todos aprendemos a través de la experiencia y a partir de ella, también los estudiantes, y todos utilizamos la persona entera, los dos hemisferios y las dos memorias. La habilidad del educador debe estar por tanto en proponer el aprovechamiento de esta realidad tan rica y compleja. El acto de enseñar y de aprender que ocurre en el aula de clase es normalmente un tipo de experiencia muy formalizada, restringido sobre todo al uso del hemisferio derecho y de la memoria clasificatoria. Tenemos que aprender a convertir el acto de la enseñanza en una experiencia que utilice los dos hemisferios cerebrales y las dos memorias.

El libro ya citado *Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico*, afirma lo siguiente sobre la utilización de la experiencia para el aprendizaje:

Comenzando por la experiencia, el profesor crea las condiciones para que los estudiantes reúnan y recuerden los contenidos de su propia experiencia y seleccionen lo que ellos consideren relevante, para el tema de que se trata, sobre hechos, sentimientos, valores, introspecciones e intuiciones. Después, el profesor guía al estudiante en la asimilación de la nueva información y experiencia de tal forma que su conocimiento progrese en amplitud y verdad (28)

La conexión del tema o materia con la experiencia previa del que aprende es un primer paso que difícilmente se observa en nuestra manera de enseñar. ¿Qué sabe el alumno, previamente a la explicación del profesor, de tal tema de estadística, de tal corriente o autor de historia de la educación, de la reforma curricular del sistema educativo, del ecosistema, o de la situación política en el país? Las preguntas habilidosas del profesor harán ver que sabe mucho más de lo que espontáneamente supone. ¿Qué sentimientos tiene frente al tema o la materia, qué expectativas, qué temores? Entroncar con la experiencia previa es una de las claves del interés futuro en el tema.

La otra clave es que el aprendizaje se convierta en una experiencia significativa. Esto ocurre cuando la experiencia de aprender desarrolla las potencialidades físicas, emocionales, mentales y espirituales de la persona que aprende. De alguna manera el aprendizaje tiene que cambiar al estudiante, hacerle mejor, más interesado, más sensible, más curioso, más dispuesto a seguir investigando, más preparado para ayudar a otros a realizar una experiencia semejante. En otras palabras, una experiencia es significativa cuando es capaz de promover valores. Los valores que una pedagogía jesuítica trata de inculcar a través de la experiencia afirman la dimensión religiosa del ser humano, hacen que se preocupe por los otros seres humanos y

realice actos de servicio solidario, promueven un sentido positivo de la vida y de la historia humana.

El documento *Pedagogía ignaciana* expresa lo que para San Ignacio significaba la experiencia:

La experiencia para Ignacio significaba “gustar de las cosas internamente”. En primer lugar esto requiere conocer hechos, conceptos y principios. Exige que uno sea sensible a las connotaciones y matices de las palabras y a los acontecimientos, que analice y valore las ideas, que razone. Sólo con una exacta comprensión de lo que se está considerando se puede llegar a una valoración acertada de su significado. Pero la experiencia ignaciana va más allá de la comprensión puramente intelectual. Ignacio exige que “todo el hombre” —mente, corazón y voluntad— se implique en la experiencia educativa. Anima a utilizar tanto la experiencia, la imaginación y los sentimientos, como el entendimiento. Las dimensiones afectivas del ser humano han de quedar tan involucradas como las cognitivas, porque si el sentimiento interno no se une al conocimiento intelectual, el aprendizaje no moverá a una persona a la acción... (42)

¿Trabajamos en esta línea los profesores de la UCAB en nuestra práctica diaria, procurando que la enseñanza sea una experiencia significativa para nuestros alumnos?

3. Reflexión

No es desvelar un secreto afirmar la baja calidad del pensamiento y del razonamiento que manifiestan nuestros niños, adolescentes, jóvenes y adultos, y eso constituye un empobrecimiento humano de graves consecuencias para la calidad de vida personal y social. Reflexionar es tomar conciencia de algo que le acontece a la persona, para luego —en dos operaciones posteriores, pero ligadas a la reflexión—

hacer un juicio sobre ello y pasar a la acción. La reflexión contribuye a dar hondura y calidad a las experiencias y, consiguientemente, a dar sentido a la vida y a enriquecerla. La reflexión ayuda a cada uno a conocerse a sí mismo y a conocer mejor la realidad.

La reflexión tiene una extraordinaria funcionalidad para San Ignacio. No se puede alcanzar los fines de los Ejercicios sin un ejercicio constante de la reflexión iluminada por la fe. Los Ejercicios llevan a la persona a hacer una elección de vida conveniente y esto no puede hacerse sin considerar el propio pasado, el presente y lo que el futuro va a demandar. La reflexión ayuda a internarse en el conocimiento y amor de Jesucristo, una reflexión que no es puro ejercicio intelectual, sino que incluye el afecto.

Hablando ya en términos pedagógicos el documento que nos sirve de guía, *Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico*, dice lo siguiente (28):

El profesor pone las bases para que alumno aprenda a aprender, implicándole en las técnicas de la reflexión. Hay que poner en juego la memoria, el entendimiento, la imaginación y los sentimientos para captar el significado y valor esencial de lo que se está estudiando, para descubrir su relación con otros aspectos del conocimiento y la actividad humana, para apreciar sus implicaciones en la búsqueda continua de la verdad. La reflexión debe ser un proceso formativo y libre que modele la conciencia de los estudiantes, sus actitudes corrientes, sus valores y creencias, así como sus formas de pensar, de tal manera que se sientan impulsados a pasar del conocimiento a la acción. Consiguientemente, el papel del profesor es asegurar que haya oportunidades de desarrollar la imaginación y ejercitar la voluntad de los alumnos para elegir la mejor línea de actuación que se derive de lo aprendido y sea su seguimiento. Lo que ellos van a realizar en consecuencia bajo la dirección del profesor, si bien no logrará transformar el mundo entero de forma inmediata en una comunidad de justicia, paz y amor, podrá al menos constituir un

paso educativo en esa dirección y hacia ese objetivo, aunque no sea más que proporcionar nuevas experiencias, ulteriores reflexiones y acciones coherentes con la materia considerada.

La reflexión sobre el propio pensamiento o metacognición, tan importante para mejorar los procesos de aprendizaje, tiene un antecedente ilustre en el examen de la oración que San Ignacio propone. Él quiere que el ejercitante examine cómo le ha ido en la oración y si ve que ha tenido dificultades, examine de dónde proceden, para corregirlas. Es decir, hay que asegurarse de no desechar lo que no funciona sin mayor explicación, sino que hay que saber por qué algo no funciona. Este examen de las causas de por qué algo no funciona bien puede constituirse en un gran aprendizaje para el futuro.

El éxito de la educación se juega en este aspecto de la reflexión. Cada tema que es objeto de enseñanza y de aprendizaje tiene que ser sometido a ese examen reflexivo: ¿por qué este tema es importante para mí, o por qué no lo es? Si no lo es, ¿por qué es importante e interesante para otros y no para mí? ¿Qué relación tiene con mi vida y con mis experiencias, también con mi futuro? ¿Cómo lo conecto yo con otras experiencias que he tenido, con otros conocimientos previos? ¿Qué trascendencia tiene o puede tener este tema con el momento actual que vive la sociedad venezolana? ¿Cómo afecta a las relaciones entre las clases sociales, cómo contribuye al entendimiento entre los pueblos? El examen reflexivo sobre estas y otras preguntas proporciona una trascendencia a lo que se estudia, que hace que el aprendizaje se convierta en significativo.

4. Acción

La acción es una consecuencia lógica y necesaria de la vida interna de las personas. La acción es una expresión de sí mismo y

permite una toma de conciencia privilegiada sobre lo que somos, lo que pensamos y sentimos. Además, la acción nos permite tomar conciencia de que somos seres en medio de los demás, en relación estrecha con ellos, y seres en el mundo. La acción es la prueba de los afectos, demuestra hacia qué lado van nuestras preferencias.

Toda acción implica dos pasos:

- a) Una opción interiorizada, que brota de la comprensión intelectual de la experiencia y de los sentimientos que ella despierta;
- b) Una opción que se manifiesta al exterior, porque los contenidos, actitudes y valores interiorizados impulsan a una actuación de acuerdo con las convicciones.

Toda acción humana es intencional. Actuamos para expresar lo que somos y en la esperanza de alcanzar algo que no tenemos. Los Ejercicios de San Ignacio están dirigidos al cambio interior de la persona, que luego se reflejará en acciones concretas. Ese cambio lo expresan diciendo que se trata de ordenar la vida, de acuerdo con el Principio y Fundamento, en términos del lenguaje de la primera semana. O, en términos de la segunda semana, se aspira a vivir según Cristo, impulsados por su conocimiento, que nos lleva al amor y al seguimiento.

La pedagogía ignaciana también aspira a que el alumno cambie su actuación. Se dirige en último término a que sea hombre o mujer para los demás, es decir, que dirija todo lo que es y va aprendiendo en el sentido de construir una sociedad más justa, más fraterna, donde triunfe realmente un amor generoso, tierno y activo. Esta es la mayor gloria de Dios, en términos ignacianos, esto es alabar, hacer reverencia y servir a Dios Nuestro Señor, como se nos decía en el principio y fundamento.

Pero cada alumno es diferente. Por eso la actitud del educador ante los alumnos tiene que ser de aprecio y total confianza y credibilidad. El proceso y el ritmo de cada alumno son diferentes —según su realidad personal, sus posibilidades, su edad, su situación familiar, su contexto social—. “Tanto la actitud de confianza como la de respeto a las condiciones, circunstancias y estado de cada uno son especialmente necesarias para una pedagogía de la acción que quiera incorporar lo personal y la creatividad de cada alumno”, dice Montero Tirado.

5. *Evaluación*

San Ignacio nunca utilizó la palabra evaluación, porque ésta se inventó en 1867, pero están presentes sus elementos en la dinámica central de los Ejercicios. Evaluar significa recoger información, juzgar su importancia y tomar una decisión, tres pasos o momentos distintos pero enlazados. Esto es lo que se hace en el discernimiento o discreción de espíritus y en los distintos tipos de exámenes: examen particular, examen general de conciencia y examen de cada oración. En el examen general “el punto de arranque y el espacio vital es la propia vida, la experiencia e historia personal contextualizada. La información que se aporta no es sólo cuantitativa, es principalmente vivencial y narrativa” (J. Montero Tirado).

El mismo autor dice que para que la evaluación sea positiva hace falta que haya un clima favorable y una cultura de participación. La evaluación se percibe casi siempre como una amenaza, “porque fácilmente levanta cuestionamientos, revela deficiencias y plantea nuevas exigencias, que comportan esfuerzos y cambios”.

La cultura de participación se va logrando cuando “los fines y objetivos de la evaluación están claros, conocidos y percibidos como beneficiosos para todos”. La evaluación se restringe con frecuencia a

exámenes, pruebas, quizzes, reportes, trabajos, monografías, es decir, a actos y documentos, que responden al paradigma positivista, pero que no toman en cuenta procesos ni condiciones personales cuya evaluación responde a otros paradigmas educativos.

La autoevaluación, es decir, la participación del alumno en sus propios procesos de educación, va ganando terreno en la práctica educativa, aunque siempre tropieza con muchos obstáculos. Ciertamente, la autoevaluación es más educativa, promueve la responsabilidad y la autonomía, pero el alumno debe estar preparado para ello intelectual y motivacionalmente.

La evaluación, dentro del espíritu del paradigma ignaciano, va más allá de los aspectos académicos, porque se preocupa "por el desarrollo equilibrado de los estudiantes como *personas para los demás*. Por eso, resulta esencial la evaluación periódica del progreso de los estudiantes en sus actitudes, prioridades y acciones acordes con el objetivo de ser *persona para los demás*".

Conclusión

La pedagogía ignaciana es exigente y magnífica y tenemos que confesar que estamos lejos de haberla incorporado al quehacer diario como universitarios. El paradigma pedagógico ignaciano incorpora de una manera intuitiva los hallazgos de la psicología moderna del aprendizaje, y se basa en una comprensión afectiva de la persona a la luz de la fe. Ignacio logró una síntesis de racionalidad y espiritualidad que hacen mucha falta en el mundo de hoy. No es a través de proclamas e ideologías que se va a salvar la sociedad, sino por el respeto al ser humano y la ayuda para que desarrolle sus enormes potenciales para el bien. Uno de los cometidos más importantes que tiene la Universidad Católica en la sociedad venezolana actual es rescatar el sentido trascendente del hombre en vistas a una sociedad mejor. La

pedagogía ignaciana ofrece sin duda una ayuda importante para lograrlo.

Bibliografía

Comisión Internacional para el apostolado educativo de la Compañía de Jesús, *Educación de la Compañía. Documentos contemporáneos*, Caracas, CERPE, 1996.

Ralph E. Metts s.j., *Ignacio lo sabía. La pedagogía jesuita y las corrientes educativas actuales*, Guadalajara, Mex., ITESO, 1999.

J. Montero Tirado s.j., *La pedagogía ignaciana*, Asunción, Paraguay, 1996-1999 (Apuntes mimeografiados).

Tolerancia y adaptación: dos atributos de la pedagogía ignaciana

Lucía Raynero

Hace unos cuatro siglos y medio, un grupo de estudiantes de la Universidad de París decidió formar una hermandad religiosa que daría un giro importante a la vida espiritual de la Europa renacentista, inmersa en los problemas de la Reforma.

Era un grupo reducido de sólo siete compañeros —el saboyano Pedro Fabro, el navarro Francisco Javier, el portugués Simao Rodrigues, los castellanos Diego Laínez y Nicolás Bobadilla y el toledano Alonso Salmerón— liderado por un ya maduro vasco que sentía un profundo amor a Dios: Ignacio de Loyola.

Estos siete estudiantes pronunciaron sus votos y constituyeron una pequeña empresa compacta, muy unida y bien enlazada que daría paso, con el tiempo, a la Compañía de Jesús.

Los hombres que la fundaron fueron empleados en los variados oficios: desde cargos diplomáticos para la Santa Sede hasta la administración de colegios y misiones en países lejanos. También el aula universitaria fue de primera importancia para los jesuitas. De ahí que desarrollarían, con especial afecto y dedicación, dos obras: la educación y las misiones extranjeras.

La educación fue tomada como un verdadero apostolado que combinaría la enseñanza formal de la época con el conocimiento del catecismo conciliar de Trento.

En octubre de 1548 se fundó en Mesina, Sicilia, el primer colegio para estudiantes laicos. Ignacio de Loyola escogió cuidadosamente diez jesuitas para encargarse de esa institución. Entre aquel año y 1556, Ignacio puso en marcha en Europa treinta y tres colegios. A partir de estas experiencias se construyó una estructura educacional alimentada por los autores clásicos, el humanismo renacentista y las grandes universidades europeas.

La pedagogía ignaciana tuvo su origen e inspiración en la Universidad de París; con más exactitud, en el Colegio de Santa Bárbara. Éste era uno de los centros de estudios más brillante del humanismo francés. Ignacio insistió en que se adoptasen los métodos educativos de París en los colegios dirigidos por jesuitas, para que todos tuviesen algunas características básicas y comunes: un claro orden en el plan de estudios, un decidido respeto a los estudiantes, la obligatoriedad a la asistencia a clases y, además, muchos ejercicios y tareas para los alumnos.

Pero los jesuitas no se conformaron con la educación reducida tan sólo al aula, sino que pensaron que había de trascender ese recinto. Debía sobrepasar el simple adiestramiento y el saber; debía pasar de lo meramente académico a la acción, y ésta se encontraba en el reto de transformar, de convertir almas con concepciones religiosas y rituales ancestrales en almas fervorosamente creyentes en Cristo. La educación es el arte de la transformación.

Fue así como la Compañía emprendió su otra obra principal: el establecimiento de las misiones extranjeras. Cuando Ignacio murió en 1556, los jesuitas se habían establecido en Japón, en la India, en América y en el Congo.

Quien abrió este duro camino, fue Francisco Javier. Este jesuita fue una especie de Marco Polo religioso del siglo XVI. Recorrió las costas de la India, penetró en las fantásticas Islas de las Especias, llegó a la Malaca y desde allí tocó al aislado Japón, donde planificaría su entrada en la secreta China. No pudo llevar los Evangelios al Celeste Imperio, pues la muerte lo sorprendió en una isla frente a sus costas.

Desde 1498, el reino de Portugal había comenzado una vigorosa expansión comercial en tierras del Oriente. Goa, Cochín y Malaca estaban bajo su autoridad directa. Detrás de los mercaderes y soldados portugueses, llegarían los jesuitas. Francisco Javier fue nombrado Inspector de Misiones del rey de Portugal, Juan III. Con ellos, la actividad misional se profundizó y expandió por tierras inexploradas anteriormente por europeo alguno.

Con Francisco Javier comenzó tímidamente un nuevo modelo de cristianización, concebido inicialmente en Japón y continuado por sus discípulos jesuitas en China, India e Indochina.

El descubrimiento de la elevada civilización japonesa obligó a Francisco Javier a reflexionar y a cambiar de método en lo que debía ser una misión. No se podía emplear el sistema de “tabla rasa”; es decir: la destrucción total de una cultura para implantar el cristianismo. Se debía, entonces, respetar las tradiciones y costumbres locales. Se debía tolerar, se debía adecuar.

Este nuevo método de “adaptación” reemprendía el antiguo modo de proceder del cristianismo primitivo en el seno del imperio romano. El cristianismo primitivo se había adaptado al mundo grecorromano primero, y al mundo bárbaro después.

Indudablemente, el mayor éxito de Francisco Javier fue haber introducido el cristianismo en Japón. Los cristianos japoneses se

multiplicaron durante los 50 años siguientes a la desaparición del santo peregrino. Para finales del siglo XVI, el archipiélago nipón contaba con unos 300.000 fieles.

Este respeto y tolerancia, iniciado por Javier, a las culturas radicalmente distintas a la occidental, inspiró el estilo de apostolado de dos jesuitas excepcionales: Mateo Ricci y Roberto de Nobili.

Ricci llegó muy joven a China. Poseía una inteligencia extraordinaria, una mente matemática y un corazón humanista. Aprendió a la perfección la lengua china, paso previo indispensable para el acercamiento a un pueblo poseedor de una profunda tradición basada en la piedad filial y en la filosofía de Confucio.

¿Cómo lograría Ricci transformar, es decir, convertir a los chinos con costumbres y ritos tan arraigados? Por medio de la *tolerancia* y la *adaptación*. Él pondría la tolerancia en marcha al aceptar los ritos chinos en las prácticas católicas de los nuevos conversos. La adaptación, al trasponer palabras de la filosofía confuciana para dar nombre, en aquella lengua, a Cristo. Así Ricci pensó que las palabras *Tien* que significa “cielo” y *Shangti* “Señor Soberano” describían muy bien al Dios de los cristianos.

Cuando Ricci murió, había unos 2500 chinos convertidos al catolicismo. En los años siguientes, el número se duplicó. Ricci consiguió lo que ningún religioso había logrado antes que él: el establecimiento de una casa de jesuitas en la ciudad prohibida, es decir, en Pekín.

Otro jesuita que comprendió la valía de la tolerancia y la adaptación fue Roberto de Nobili. Su acción estuvo centrada en el sur de la India. Para iniciar su práctica transformadora aprendió el sánscrito y el tamil, y estudió el significado de los Vedas. Permitted a los nuevos

conversos el uso de los símbolos exteriores de cada una de las castas. De Nobili nunca pretendió que los nuevos cristianos abandonasen sus costumbres seculares por las occidentales.

La simpatía que sentía de Nobili por la cultura oriental, fue causa de que lo acusaran de paganismo y apostasía. En su época no se entendían, todavía, los principios de la adaptación y la tolerancia. Sin embargo, años más tarde, el Papa, Pablo V, daría la aprobación para que este singular e inteligente sacerdote emplease esos nuevos métodos en la empresa misionera: la tolerancia hacia ritos seculares ajenos a la doctrina cristiana, y la adaptación de algunos de ellos.

Actualmente vivimos en un mundo distinto al de Francisco Javier, Ricci y de Nobili, en el aspecto del conocimiento y de la información que fluyen y cambian a velocidades sorprendentes. En la época de estos jesuitas la validez de un paradigma científico permanecía por siglos. Hoy el conocimiento se duplica cada cuatro años y un paradigma da paso a otro. En los próximos años, se calcula que el conocimiento se duplicará cada veinte meses.

La información se multiplicará a un ritmo tan vertiginoso que resultará cada vez más difícil mantenerse al día en todo lo que se publica. Es preciso, entonces, echar mano de la adaptación, método que emplearon aquellos jesuitas para las nuevas situaciones que tuvieron que experimentar. Sabían por intuición, que naufragarían, si no se adaptaban a los cambios, y que debían respetar las costumbres y tradiciones de otros pueblos tan disímiles de la cultura occidental.

Por otra parte, el verdadero transformador, es decir, el educador, debe poner en práctica la tolerancia, entendida no sólo como respeto hacia los demás, sino también como apertura de la mente hacia nuevas ideas y nuevas posturas. Porque si el educador no es tolerante, ¿cómo puede percibir los cambios y emplear los métodos de adaptación?

Francisco Javier, Ricci y de Nobili transitaron por ese camino y tuvieron éxito. Queridos graduados, les invito a que sigan la senda de esos notables jesuitas, verdaderos educadores de almas, para que ustedes se conviertan en transformadores de mentes y corazones.

Este libro se terminó
de imprimir en
Caracas
en
septiembre del año
2000,
en
los talleres de
EDITORIAL TEXTO, C.A.
