

Actualidad de la pedagogía ignaciana en la Universidad

Fábrica de innovaciones

Responder a la realidad: el Programa de Servicio Social Universitario
y su fundamento en el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI)

Cómo John y Yoko aplican los valores Ibero en su vida

Servir solidariamente, un rasgo esencial del aprendizaje
para el desarrollo sostenible desde el compromiso social

La educación al microscopio

Del campo de batalla a las aulas. Revisitar a Ignacio en un año complejo

Ciudadanía mundial y humanismo jesuita

Revisión de los elementos fundacionales del modelo educativo
universitario desde la perspectiva ignaciana

Dossier

El Paradigma Pedagógico Ignaciano y su relevancia actual para la universidad jesuita

The Ignatian Pedagogical Paradigm and its Relevance for the Jesuit University

¿Qué se está haciendo en la Ibero?

Dar a otro modo y orden: estrategia institucional de formación docente
para los Planes de Estudio Manresa

Reflexiones del Seminario Interdisciplinario
de Pedagogía Ignaciana en la Universidad

DIDAC

NÚMERO 79
ENERO-JUNIO 2022

Rector

Luis Arriaga Valenzuela, S.J.

Vicerrectora Académica

Sylvia Schmelkes del Valle

Dirección de Desarrollo, Acompañamiento e Innovación Educativa

Raquel Ahuja Sánchez

Programa de Desarrollo e Innovación Docente

Juan Carlos Ramírez Robledo

Consejo Editorial

Adriana Aristimuño,

Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

Alicia Ávila Storer,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Concepción Yaniz Álvarez,

Universidad de Deusto, España

Jaime Alejandro Rodríguez,

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Juan Carlos Silas Casillas,

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México

Lourdes M. Chehaibar Náder,

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Mario Rueda Beltrán,

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Sylvia Schmelkes del Valle,

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Comité Editorial

Hilda Patiño Domínguez

Departamento de Educación

Cimenna Chao Rebolledo

Departamento de Educación

Genoveva Vergara Mendoza

Biblioteca Francisco Xavier Clavigero

Diego Juárez Bolaños

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación

Georgina Tepale Palma

Coordinación de Tutoría y Orientación Educativa

Anayeli Guadarrama Leal

Programa de Desarrollo Curricular

Lourdes Caudillo Zambrano

Dirección de Desarrollo, Acompañamiento e Innovación Educativa

Mauricio López Noriega

Departamento de Reflexión Interdisciplinaria

Luis Miguel Martínez Cervantes

Departamento de Comunicación

Editora

Araceli Martínez Arroyo

Asistente editorial

Montserrat Aranda Avalos

Portada e ilustraciones interiores

Ángeles Eugenia López Herrera

DIDAC tiene como finalidad difundir conocimientos, opiniones y reflexiones en torno a diferentes temas y problemáticas relacionadas con la educación, con el objeto de contribuir a la formación del profesorado de diferentes niveles, en especial el de educación superior. Está incluida en los siguientes índices: CLASE, DIALNET, IRESIE, OEI, LATINDEX (DIRECTORIO), MIAR y BIBLAT.

DIDAC es una publicación semestral de la Universidad Iberoamericana, A. C., Ciudad de México. Prol. Paseo de la Reforma 880, Col. Lomas de Santa Fe. C. P. 01219, Ciudad de México Tel. 5950-4000. www.ibero.mx, publica@ibero.mx. Editor responsable: Araceli Martínez Arroyo. Número de reserva: 04-2021-040815201600-203 ISSN en trámite. Domicilio de la Publicación Dirección de Desarrollo, Acompañamiento e Innovación Educativa, Universidad Iberoamericana, A. C. Prol. Paseo de la Reforma 880, Col. Lomas de Santa Fe, C. P. 01219, Ciudad de México, Tel. 5950-4000 ext. 4919. Se prohíbe la reproducción de los artículos sin consentimiento del editor.

revistas.ibero.mx/didac didac.ibero.mx

Información para suscripciones: publica@ibero.mx

Todo artículo firmado es responsabilidad de su autor

Revista No. 79, enero-junio 2022

Publicación de la Dirección de Desarrollo, Acompañamiento e Innovación Educativa de la Universidad Iberoamericana, A.C.

DIDAC

NÚMERO 79/ ENERO-JUNIO 2022 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO

ACTUALIDAD DE LA PEDAGOGÍA IGNACIANA EN LA UNIVERSIDAD

EDITORIAL

- Araceli Martínez Arroyo* 2 Actualidad de la pedagogía ignaciana en la universidad

FÁBRICA DE INNOVACIONES

- Sarai Bautista Mulia* 10 Responder a la realidad: el Programa de Servicio Social Universitario y su fundamento en el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI)
María José Minakata Quiroga
Marcela Talamantes Casillas
- José Antonio Farías Hernández* 21 Cómo John y Yoko aplican los valores Ibero en su vida
- María Teresa Sánchez Reyes* 29 Servir solidariamente, un rasgo esencial del aprendizaje para el desarrollo sostenible desde el compromiso social
Damelis del Valle Cermeño Guaina

LA EDUCACIÓN AL MICROSCOPIO

- José Luis Camacho Gazca* 39 Del campo de batalla a las aulas. Revisitar a Ignacio en un año complejo
- José Luis Bermeo Vega* 46 Ciudadanía mundial y humanismo jesuita
- Héctor Antonio Estrella López* 54 Revisión de los elementos fundacionales del modelo educativo universitario desde la perspectiva ignaciana

DOSSIER

- Michael J. Garanzini, SJ* 62 El Paradigma Pedagógico Ignaciano y su relevancia actual para la universidad jesuita
Michael Baur
- Michael J. Garanzini, SJ* 73 *The Ignatian Pedagogical Paradigm and its Relevance for the Jesuit University*
Michael Baur

¿QUÉ SE ESTÁ HACIENDO EN LA IBERO?

- Juan Carlos Ramírez Robledo* 83 Dar a otro modo y orden: estrategia institucional de formación docente para los planes de estudio Manresa
- Seminario Interdisciplinario de Pedagogía Ignaciana en la Universidad (SIPIU)* 92 Reflexiones del Seminario Interdisciplinario de Pedagogía Ignaciana en la Universidad

Actualidad de la pedagogía ignaciana en la universidad

Araceli Martínez Arroyo

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

araceli.martinez@ibero.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3760-7792>

https://doi.org/10.48102/didac.2022..79_ENE-JUN.95



La publicación de este número 79 de la revista *DIDAC* destinado a la reflexión sobre la actualidad de la pedagogía ignaciana en la universidad, ocurre en el marco de la celebración del Año Ignaciano que conmemora los 500 años de la conversión de san Ignacio de Loyola. *Ignatius 500* comenzó a celebrarse en todo el mundo el 20 de mayo de 2021 y concluye el 31 de julio de 2022. La primera fecha corresponde con el aniversario 500 de su herida en Pamplona y, la segunda, con el aniversario 400 de la fecha establecida para su festividad tras su canonización.

Con una génesis jubilar propia de la Compañía de Jesús, esta celebración alude a cuatro hechos centrales o hitos en la vida de Ignacio (sj Digital, 2021):

- a) *Una herida*: en 1521 Navarra es invadida por el ejército francés y en la defensa de Pamplona el, entonces caballero, Íñigo de Loyola recibe una bala de cañón que le destroza la pierna derecha y le deja malherida la izquierda. Este hecho no solamente le obliga a trasladarse a la casa-torre familiar en Loyola y a confinarse durante varios meses para su recuperación, sino que también le plantea una ruptura con sus aspiraciones de ascenso en la corte por sus méritos militares. Si bien Íñigo logró caminar tras varias intervenciones, mantuvo una leve afección en la pierna derecha.
- b) *Un encuentro*: en el tiempo de su convalecencia, Íñigo agota la lectura de obras de caballería existentes en la biblioteca familiar. Motivado más por el aburrimiento que por la curiosidad se acerca a una historia de Cristo y a un volumen de vida de santos. Descubre en estas biografías, hechos admirables que desea emular. Toma conciencia que tras el estudio de estos personajes su pensamiento comienza a tomar dos líneas: “las cosas que podría hacer por Dios” y las hazañas que “podría hacer para ganar el favor de su rey o de su dama” (López de Lara, 2018, p. 38). Tras una aparición, visión o imaginación vívida de la Madre de Dios llevando en brazos a Su hijo, Íñigo resuelve su deseo de transformar su vida y orientarlo al servicio de Dios.
- c) *Un maestro*: en el primer paso de su transformación, Íñigo se despide de su familia en Loyola en febrero de 1522 decidido a emprender una vida de peregrinación y penitencia. Se traslada al monasterio de Montserrat –uno de los principales focos de renovación religiosa– donde recibe hospedaje por unos días. Su peregrinación tenía un destino claro: Jerusalén; para llegar ahí, Íñigo debía embarcar en Barcelona. Sin embargo, este no contaba con que la ciudad tenía prohibida la entrada de visitantes para evitar el contagio de una enfermedad que por entonces azotaba a la población; decide

trasladarse al pueblo de Manresa en tanto podía acceder al puerto. Su estancia en Manresa se prolongó por once meses en tanto una serie de complicaciones postergaron su viaje. Durante este periodo, Íñigo transformó su apariencia física y maduró en el descubrimiento y aprendizaje de Dios. Alternó el “entusiasmo, la angustia, la penitencia, la desesperación, las visiones espirituales y el misticismo” (sj Digital, 2021); pidió limosna cada día, azotó su cuerpo, se alojó en un convento o en un hospicio y se retiró a una cueva a orar. “En ese tiempo le trataba Dios de la misma manera que trata un maestro a un niño, enseñándole” (Rambla, 2015, p. 71). Fue en este sitio que Íñigo esbozó las notas principales del futuro libro de los Ejercicios espirituales. “Íñigo es ya un maestro de espíritu” (sj Digital, 2021).

d) *Un camino*: Antes de llegar al Monasterio de Montserrat y, posteriormente a la ciudad de Manresa (ambas en Barcelona), Íñigo cruzó por distintas localidades de las actuales comunidades del País Vasco, La Rioja, Navarra y Aragón en un itinerario de aproximadamente 650 kilómetros, trayecto que hoy en día es conocido como el “Camino ignaciano”. Este hecho se convirtió en un hito de la espiritualidad ignaciana en tanto constituye un modo de situarse en la realidad concreta y en la relación con lo trascendente. Plantea la idea de ponerse y mantenerse en el camino, de andar voluntariamente hacia el encuentro personal con lo trascendente, despojándose y renovándose constantemente. Camino como proceso, como disposición a la transformación.

Como es posible observar, el contexto de esta celebración plantea a quienes comparten la fe cristiana, una invitación a “hacer el camino espiritual de todo converso que va a la búsqueda de Dios” y que permite “al Señor obrar en nuestra transformación inspirados en la experiencia personal de Ignacio” (Sosa, 2019a).

Por su parte, para quienes, desde otras perspectivas, cosmovisiones o credos no comparten esta fe

cristiana, esta celebración resulta una invitación a pensarse en un momento como el que vivimos desde estas metáforas clave: herida, confinamiento, transformación, renovación del sentido, del camino y del trayecto personal. Es innegable que en un contexto global como el que aún nos cimbra ante la continuación de la pandemia y el descubrimiento de nuevas variantes detectadas de COVID-19, las respuestas de sentido que podamos recibir son indispensables. “No se trata de voltear hacia atrás, ni de exaltar la figura de Ignacio de Loyola” (Sosa, 2021b), se trata de que, motivados por una experiencia personal, “miremos al pasado para inspirar nuestro presente y renovar nuestra esperanza en el futuro” (Sosa, 2021a).

En este tenor, la celebración *Ignatius 500* a la que *DIDAC* se suma adquiere relevancia no únicamente entre los colegios jesuitas, sino entre todas aquellas instituciones educativas que, interpeladas por los tiempos que corren y los impactos que deja la pandemia, hacen una pausa para discernir y renovar el compromiso con sus ideales. Este número sobre la actualidad de la pedagogía ignaciana en la universidad es un motivo ideal para dicho ejercicio a la luz de este referente en particular.

Pedagogía ignaciana en educación superior

La labor educativa de la Compañía de Jesús es considerada una tradición viva en permanente proceso de renovación para responder a los nuevos contextos. De acuerdo con el P. General Arturo Sosa (2019a), esta idea de permanente renovación (asociada al hito del camino, previamente expuesto) plantea dos enormes desafíos a los actuales educadores: por un lado, recibir esta tradición educativa (condensada, principalmente, en sus documentos y en otras fuentes); y, por otro lado, asegurar que ésta siga siendo una tradición viva, de ser posible, una pedagogía pertinente y relevante:

[Esta pedagogía] será pertinente en cuanto asuma las realidades culturales que el mundo está desarrollando y los retos que ellas encierran.

[Será relevante para el presente y el futuro] tanto cuanto esta pedagogía ayude a las nuevas generaciones a construir un mundo más humano, más justo y respetuoso del entorno. (Sosa, 2019a, pp. 9-10).

En relación con las fuentes constituyentes de esta tradición educativa, Martins Lopes (2018) precisa que

consideramos como fuentes de la pedagogía de la Compañía de Jesús la persona de san Ignacio de Loyola, los *Ejercicios Espirituales*, el *modus parisiensis*, la Parte IV de las *Constituciones de la Compañía de Jesús* y las ediciones de la *Ratio Studiorum*. Hoy en día estas fuentes continúan expresándose en varios documentos, entre los que destacamos: las *Características de la educación de la Compañía de Jesús* y la *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico* (p. 36).

A estos dos últimos textos enunciados por Martins, Sosa (2020) añade *Colegios Jesuitas: Una tradición viva en el siglo 21. Un ejercicio de discernimiento*, y apunta que estos tres documentos se complementan y “deben tomarse juntos como el marco contemporáneo de la educación jesuita” (p. 6).

Destaca el hecho de que estas ocho fuentes son de naturaleza distinta y que el conocimiento de cada una entraña una experiencia particular.

Con respecto de las tres primeras fuentes señaladas por Martins Lopes (2018) vale la pena formular algunos apuntes y reflexiones:

- la persona de san Ignacio de Loyola: de manera análoga a la celebración *Ignatius 500* y los hitos de la vida de san Ignacio que la motivan, la persona y la vida del santo se convierte en fuente de inspiración que permea todas las actividades de la Compañía no tanto por los resultados que Ignacio alcanzó con sus obras sino por el modo de proceder que lo caracterizó, el cual estuvo cimentado en el discernimiento que conduce al bien mayor o para la

mayor gloria de Dios. *Ad maiorem Dei gloriam*, es una divisa sustantiva de la Compañía de Jesús.

- los *Ejercicios Espirituales*: constituye la obra central de Ignacio de Loyola en tanto, como su nombre lo indica, postulan una ejercitación de la espiritualidad. En palabras de su autor, son “un modo de examinar la conciencia, de meditar, de contemplar, de orar vocal y mentalmente [así como] de otras actividades espirituales...” (Loyola, 2017, p. 11). Si bien los *Ejercicios espirituales* no abordan al hecho educativo en sí mismo, sí constituyen una clara muestra de un manual práctico y didáctico para la formación espiritual. Su estructura pautada en cuatro semanas, la precisión de las anotaciones al ejercitante y al que da los ejercicios así como la descripción detallada de los momentos y periodos de dichos ejercicios, permiten que su metodología de la experiencia activa trascienda el ámbito de la formación espiritual e inspire otros procesos formativos. Los primeros jesuitas “se dieron cuenta de la eficacia de este método pedagógico que vivenciaban, pues las etapas propuestas para el itinerario se adaptaban a la realidad existencial de cada uno de ellos respetando su ritmo de elaboración y apropiación personal” (Klein, 2002, p. 30).
- el *modus parisiensis*: se refiere al sistema de enseñanza parisino que san Ignacio recibió en su paso por la Ciudad de la Luz y su formación en los colegios de Montaigu, Santa Bárbara y Saint-Jaques entre 1528 y 1535. Dicho sistema “no era entonces particularmente original, ni estaba consignado en un documento especial [sino que] recogía el producto de una larga experiencia educativa, fraguada en los debates entre humanistas y escolásticos desde el siglo xv” (Klein, 2002, p. 27). El *modus parisiensis* planteaba una “«arquitectura» educativa que estaba constituida de cuatro elementos: organización, metodología, atención personalizada y formación religiosa” (Klein, 2018, p. 155). La organización consistía en una regulación

organizacional y curricular graduada y controlada difundida entre todos los miembros de la institución; la metodología hace referencia, entre otras estrategias, a la *praelectio* o presentación expositiva del docente sobre los textos, las *quaestiones* de los profesores o alumnos en tornos a los textos y, finalmente, la *disputatio*, diálogo o debate que redundaba en la apropiación, creatividad y aplicación práctica del conocimiento. La atención personalizada priorizaba el cuidado de la persona. Al estudiante se le entrevistaba ampliamente para situarle en la clase adecuada y, aunque el régimen disciplinar era severo, se recomendaba a los educadores anteponer el diálogo y la exhortación antes que los castigos (Klein, 2018, pp. 159-165). La formación religiosa, por su parte, compren-

día numerosas prácticas religiosas habituales (asistir a misa diaria, el sermón dominical, entre otras), pero, por encima de ello lo auténticamente característico de este sistema era el “método que allí estaba en vigor [el cual se caracterizaba] por una actividad infatigable, un ejercicio y una práctica constantes, una especie de gimnasia mental incesante que moviliza el proceso educativo de todos los recursos y todas las facultades de la persona” (Códina, 1968, p. 109 en Klein, 2018, p. 166).

En lo relativo a los documentos que propiamente abordan el tema educativo y que constituyen el fundamento e inspiración de esta pedagogía ignaciana, se enuncian y se describe brevemente su aportación central:

Tabla 1.
Documentos fundantes de la pedagogía ignaciana

| TEXTO Y AÑO | APORTACIONES CENTRALES |
|---|--|
| <i>Constituciones de la Compañía de Jesús</i> , parte IV (1558) | Los <i>Ejercicios espirituales</i> y las <i>Constituciones</i> son los únicos textos escritos en vida de san Ignacio. Las <i>Constituciones</i> describe las primeras decisiones adoptadas por él sobre la educación de la Compañía, su finalidad, el gobierno de los colegios y universidades, el currículo que se debe adoptar y algunos aspectos metodológicos. En este texto se señala que, al igual que los colegios, las universidades se aceptan en la Compañía “para la edificación en doctrina y vida no solamente de los nuestros, pero aún más de los de fuera de la Compañía”. (Const. 26/440) |
| <i>Ratio studiorum</i> (1569, 1586, 1591 y 1599) | A la muerte de san Ignacio en 1556, Diego Laínez le sucedió como general de la Compañía. Fue él quien encargó la preparación de un tratado sobre las normas que habrían de regular a los colegios; la elaboración de este documento fue una promesa que Laínez realizó a san Ignacio. Habrían de redactarse varias versiones de éste antes de llegar a su fórmula definitiva: <ul style="list-style-type: none"> • 1569: conocida como <i>Ratio studiorum</i> borgiana –por ser presentada en el generalato de san Francisco de Borja– señalaba lo que debía hacerse en los colegios, pero no decía cómo. Trataba los estudios de Humanidades aunque omitía los referentes a Filosofía y Teología (Mesa, 2019, pp. 131-132). • 1586: con un detalle de 130 cuestiones, es considerada la primera <i>Ratio</i>. Consta de dos partes: una, sobre la “Selección de opiniones” que habría de fundamentar la enseñanza en la Compañía; otra, sobre el orden que debía seguirse en los estudios: teología, filosofía y humanidades (Mesa, 2019, pp. 132-133). Fue presentada con Claudio Acquaviva como general de la Compañía. • 1591: contiene “una serie de reglas precisas para las autoridades, para los distintos oficios encargados de las distintas disciplinas y para los estudiantes [y añade un apéndice de] normas particulares para las distintas provincias, y un ejemplo de desarrollo (<i>praelectio</i>) de una clase de Humanidades” (Mesa, 2019, p. 134). Una queja sobre esta versión fue que “no se tuviera en cuenta la <i>situación particular de cada país</i>” (Mesa, 2019, p. 135). • 1599: es el plan de estudios de los colegios jesuitas. No es un tratado teórico ni una filosofía de la educación. Concebida como una prolongación de la parte IV de las <i>Constituciones</i>, la <i>Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu</i> (Método y programa de los estudios de la Compañía de Jesús) describe el currículo de la enseñanza de teología, filosofía y humanidades. Klein señala (2002) que este plan equivaldría a la actual enseñanza media (p. 40). La <i>ratio</i> concentra la normativa curricular, didáctica y de gestión escolar. Describe las funciones y tareas del provincial, del rector, del prefecto, de los profesores, de los escolares y de las distintas academias. |

Características de la educación de la Compañía de Jesús (1986)

En celebración del cuarto centenario de la *Ratio* de 1586, se presenta este trabajo realizado por la Comisión Internacional para el Apostolado de la Educación de la Compañía de Jesús. *Características* no es considerada una *Ratio*; es un “documento inspirador [que clarifica las] señas de identidad educativa” (Gil Coria, 2002, p. 248), una declaración de los objetivos en educación que persigue la Compañía con el fin de utilizarla “como un instrumento para progresar en la renovación” (Kolvenbach, P.H., 1986, p. 8). Está dirigida a la educación primaria y secundaria pero también se recomienda a universidades. Realiza un “conexión entre espiritualidad ignaciana y el modo de proceder en educación. La idea de Dios, y de Cristo como modelo, se relacionan con el crecimiento global de la persona. Los conceptos de «magis», discernimiento, excelencia, comunidad educativa, dimensión social (*educar desde la perspectiva de los pobres*), son líneas clave de este documento” (Gil Coria, 2002, p. 248).

Características está dividida en nueve secciones que contienen las 28 características de la educación de la Compañía. Las nueve secciones, a saber, son: Dios, libertad humana, búsqueda de la libertad, Cristo como modelo de persona, la acción, en la iglesia, el “Más” (*Magis*), la comunidad y el discernimiento. Algunas de las características señaladas son: es un instrumento apostólico; promueve el diálogo entre la fe y la cultura; celebra la fe en la oración personal y comunitaria, en otras formas de culto y en el servicio; sirve a la fe que realiza la justicia; persigue la excelencia en su acción formativa; se realiza en una estructura que promueve la comunidad, entre otras (ICAJE, 1986, pp. 104-110).

Pedagogía ignaciana. Un planteamiento práctico (1993)

Este texto ofrece una pedagogía práctica, una estrategia operativa que corresponde al sentido de identidad y de dirección que planteó *Características*. Ante la dificultad de formular una nueva *Ratio* de aplicación universal que concretara las intenciones de *Características*, el Consejo Internacional para el Apostolado de la Educación de la Compañía de Jesús resolvió proponer un Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI), que ofreciera “un estilo y proceso didácticos particulares”. Este paradigma si bien está pensando en la educación formal, puede tener aplicabilidad en contextos y temporalidades distintas. El PPI se caracteriza por considerar cinco elementos claves del proceso de aprendizaje y del crecimiento personal:

- a) Contexto: refiere a los diversos entornos en que ocurre la enseñanza y el aprendizaje (el contexto socioeconómico y cultural), el centro de enseñanza, la situación personal de los miembros de la comunidad educativa, los conocimientos previos del estudiante, la planificación de las actividades de aprendizaje, entre otras.
- b) Experiencia: es el acercamiento cognoscitivo y afectivo a la realidad. La experiencia provoca emociones en el estudiante.
- c) Reflexión: el estudiante integra de manera significativa lo aprendido y profundiza en su reflexión cuestionando la relación con uno mismo, con los demás, y con el entorno del que se forma parte.
- d) Acción: la reflexión conduce a acciones interiores (opciones personales internas hacia valores y actitudes) y a acciones exteriores, coherentes con dichas convicciones. La acción implica respetar la libertad de cada uno y animar la decisión de compromiso con el *magis*.
- d) Evaluación: no se refiere propiamente al ejercicio de evaluación académica, sino a “la evaluación periódica del progreso de los estudiantes en sus actitudes, prioridades y acciones acordes con el objetivo de ser una «persona para los demás»” (ICAJE, 1993, p. 20)

Este PPI destaca por la posibilidad de personalizar la enseñanza al tiempo que acentúa la dimensión social de la enseñanza y el aprendizaje.

Colegios Jesuitas: Una tradición viva en el siglo 21. Un ejercicio de discernimiento (2020)

Este documento, al igual que sus homólogos contemporáneos fue redactado por la Comisión Internacional para el Apostolado de la Educación de la Compañía de Jesús [ICAJE, por sus siglas en inglés] en el actual generalato del P. Arturo Sosa. *Colegios Jesuitas* “sigue esta tradición de ayudar a nuestro apostolado educativo a reflejar y discernir los desafíos y oportunidades particulares de nuestro tiempo, continuando el proceso necesario de renovación, innovación y re-imaginación, que nuestra educación requiere durante este cambio de época que experimentamos hoy” (Sosa, 2020, p. 5). Además de los documentos fundacionales que se han promulgado recientemente (*Características* y *Pedagogía Ignaciana*), este texto toma como base las *Preferencias apostólicas Universales de la Compañía de Jesús, 2019-2029* y sintetiza en 10 claves, los identificadores que deben estar presentes en todo colegio jesuita. En ese sentido señala que los colegios jesuitas están comprometidos: 1) a ser católicos y ofrecer formación profunda en la fe en diálogo con otras religiones y visiones del mundo; 2) a crear un ambiente seguro y saludable para todos; 3) con la ciudadanía global; 4) con el cuidado de la creación; 5) con la justicia; 6) a ser accesibles para todos; 7) con la interculturalidad; 8) a ser red global al servicio de la misión; 9) con la excelencia humana, y, 10) con el aprendizaje de por vida.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gil Coria (2002), Klein (2002), Lange (2005), Mesa (2019), Sosa (2019a) y las fuentes primarias referidas.

Esta revisión de las fuentes que inspiran la pedagogía ignaciana, aunque escueta, permite dimensionar que esta “histórica y clara apuesta por la educación por parte de la Compañía de Jesús ha sido acompa-

ñada de un modelo propio de atender a los retos y necesidades de enseñanza” (Guibert, 2020, p. 11). Dicho modelo, no obstante, va más allá de un mero planteamiento metodológico o de una estrategia didáctica, sino que convierte a esta pedagogía ignacia-

na en un cuerpo de conocimiento con una herencia histórica y una resignificación personal y colectiva permanente del hecho y la tarea educativa y de su relación con un sentido de fe y justicia social que encuentra su inspiración fundamental en la persona y la espiritualidad de san Ignacio de Loyola.

Es verdad que, “en ningún momento, Ignacio relacionó explícitamente su espiritualidad con los principios básicos de la tarea educativa, más bien aplicó tal espiritualidad a los criterios educativos de forma espontánea (Sauvé, 1981, pp. 13-14 en Lange, 2005, p. 99). De ahí que, como sustento de las directrices pedagógicas “subyace el carisma del mismo Ignacio de Loyola como fuente de la ”mística de los centros educativos de la Compañía”. De ahí también que sea posible deducir, por tanto, que el desafío de recibir esta tradición educativa exhorta no solamente al conocimiento de estas múltiples fuentes sino que apela a una experiencia personal en su lectura, significación y concreción, y que dicha experiencia coloca a cada una de las personas de esta comunidad educativo en un camino de búsqueda en total libertad. “Buscar: pues, es la consigna ignaciana. Buscar siempre. Estar siempre en camino” y “comprometerse con proyectos, con programas, con acciones” (Narro, 1998, p. 218). Buscar es “ir más allá de lo adquirido, es la clave de un modelo educativo inspirado en la espiritualidad de Ignacio de Loyola. Quizá, como expresa Narro (1998) “el modelo, es, pues, ir más allá de cualquier modelo” (p. 218).

Conversación sobre la actualidad de la pedagogía ignaciana en la universidad en DIDAC 79

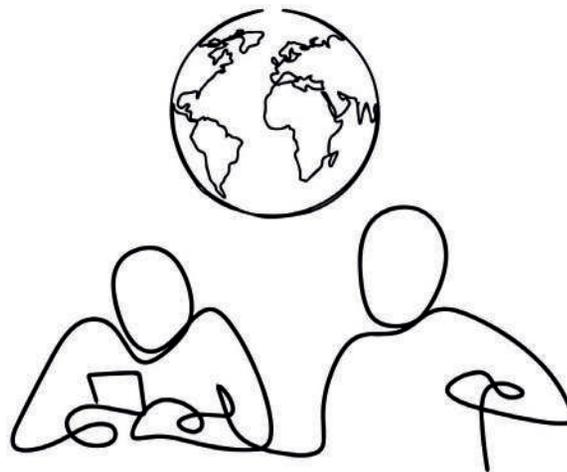
Los diez artículos que conforman este número 79 ofrecen una muestra significativa de la concreción de este paradigma educativo en diversos ámbitos de la vida universitaria. Los tres artículos de la sección “Fábrica de innovaciones”, por ejemplo, dan cuenta de experiencias de extensión universitaria y de la formación para el compromiso social a partir, justamente, de la integración de este Paradigma Pedagógico Ignaciano como sustento de la práctica social y de la práctica docente.

Los artículos de la sección “La educación al microscopio” exponen formas diferenciadas de entrar en conversación con esta forma particular de hacer pedagogía, ya sea a partir de la reflexión personal de un docente (Camacho), de la puesta en diálogo del humanismo jesuita con planteamientos contemporáneos de la ciudadanía mundial formulados por la Unesco (Bermeo), o bien, desde la revisión documental de aquellos elementos fundacionales que constituyen el modelo educativo universitario desde la perspectiva ignaciana (Estrella).

La sección “Dossier” ofrece un invaluable planteamiento de Michael J. Garanzini, S.J., (actual Presidente de la Asociación de Colegios y Universidades Jesuitas) y de Michael Baur (coorganizador del Seminario de Pedagogía Jesuita, de la Universidad de Fordham) sobre las características que deben distinguir actualmente a las universidades jesuitas en su inspiración ante este Paradigma Pedagógico Ignaciano y la urgente necesidad de dar respuesta al contexto actual.

Finalmente, en la sección “¿Qué se está haciendo en la Ibero?” se describe la estrategia de formación docente que se está llevando a cabo en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México en el marco de la actualización de sus planes de estudios de licenciatura –denominados Manresa– y que tiene como base, el método pedagógico empleado por Ignacio para la formación: ofrecer un modo general que se concreta en ritmos, estilos y necesidades particulares.

Esta sección cierra con un artículo que sintetiza las reflexiones iniciales de un grupo de académicos



de esta institución que conversaron en torno a las comprensiones individuales que tienen de la pedagogía ignaciana y de su concreción en las tareas que desarrollan en la institución. El diálogo dejó en evidencia la diversidad de definiciones, énfasis y ejemplos sobre dicha traducción y la perspectiva de un estudio y conversación profunda y prolongada de un tema que todos los participantes consideran vital en su compromiso con el ideario universitario.

Agradecimientos

En la publicación de este volumen de *DIDAC*, agradecemos especialmente al Mtro. Juan Carlos Ramírez Robledo y a la Mtra. Georgina Tepale Palma, ambos académicos de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, por su coordinación de este número y por todas las facilidades otorgadas en cada una de las fases del proceso editorial.

REFERENCIAS

- Amigo, Gustavo, S. J. (tr.) and Álvarez, Daniel, S. J. (rev.) *Ratio Studiorum Oficial 1599. Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*. <https://www.educatemagis.org/es/documents/ratio-studiorum-oficial-1599/>
- Comisión Internacional para el Apostolado de la Educación de la Compañía de Jesús [ICAJE]. (1986). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. Colección Pedagogía Ignaciana, 1. Tlaquepaque: ITESO.
- Comisión Internacional para el Apostolado de la Educación de la Jesuita [ICAJE]. (1993). Pedagogía ignaciana. Un planteamiento práctico. *Educate magis*. <https://www.educatemagis.org/es/documents/pedagogia-ignaciana-un-planteamiento-practico/>
- Comisión Internacional para el Apostolado de la Educación Jesuita [ICAJE]. (2020). *Colegios Jesuitas: Una tradición viva en el siglo 21. Un ejercicio de discernimiento*. Roma: SJ. Educatio. <https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/documents/2019/11/Documento-Una-Tradici%C3%B3n-Viva-Lo-Res-200501.pdf>
- Gil Coria, E. (ed). 2002. *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. 2 ed. Serie I: Estudios, 75. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Guibert, J. M. (2020). *Para comprender la pedagogía ignaciana*. Colección Educación, 18. Bilbao: Mensajero.
- Klein, L. F. (2002). *Actualidad de la pedagogía jesuita*. Trad. Juan Carlos Solís. Colección Pedagogía Ignaciana, 6. Tlaquepaque: ITESO.
- Klein, L. F. (2018). El modo pedagógico jesuita: de París, Alcalá y Mesina a nuestros días. Martins Lopes, José Manuel. (2018). *La pedagogía de la Compañía de Jesús: Contribuciones para el diálogo*. Colección Jesuitas, 9. Ciudad de México: Buena Prensa.
- Kolvenbach, P.H. (1986). Carta introductoria del Padre General. En Comisión Internacional para el Apostolado de la Educación de la Compañía de Jesús. *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. Colección Pedagogía Ignaciana, 1. Tlaquepaque: ITESO.
- Lange Cruz, W. I. (2005). *Carisma ignaciano y mística de la educación*. Serie I: Estudios, 93. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- López de Lara, P. (2018). *Ínigo. Una biografía de San Ignacio de Loyola*. Ciudad de México: Buena Prensa.
- Loyola De, San Ignacio. (2017) *Ejercicios espirituales*. (Texto modernizado por Manuel Iglesias). Colección Jesuitas, 1. Ciudad de México: Buena Prensa.
- Martins Lopes, J. M. (2018). *La pedagogía de la Compañía de Jesús: Contribuciones para el diálogo*. Colección Jesuitas, 9. Ciudad de México: Buena Prensa.
- Mesa, J. A. (Ed.) (2019). *La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días*. Colección "Manresa" 70, Bilbao-Madrid: Mensajero-Sal Terrae- Universidad Pontificia Comillas.
- Rambla Blanch, J. M. (Ed.) (2015). *El peregrino. Autobiografía de san Ignacio de Loyola*. 2 ed. Colección Manresa, 2. Bilbao: Mensajero-Sal Terrae-Universidad Pontificia Comillas.
- Sauvé, J. (1981). *La educación de los Jesuitas y la Espiritualidad Ignaciana*. CIS, núm. 38.
- SJ Digital. (2021). *Ignatius 500*. Recuperado de <https://ignatius500.org/es/celebramos>
- Sosa, A. (2019a). *Año Ignaciano 2021-2022. Carta del Padre General*. https://www.jesuits.global/sj_files/2019/09/2019-23_27sept19_ESP.pdf
- Sosa, A. (2019b). "Prólogo". Mesa, José Alberto. (Ed.) *La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días*. Colección "Manresa" 70, Bilbao-Madrid: Mensajero-Sal Terrae-Universidad Pontificia Comillas
- Sosa, A. (2020). "Carta 2019/5. Colegios Jesuitas: una tradición viva", pp. 5-7. Comisión Internacional para el Apostolado de la Educación Jesuita. *Colegios Jesuitas: Una tradición viva en el siglo 21. Un ejercicio de discernimiento*. Roma: sj Educatio. <https://www.educatemagis.org/wp-content/uploads/documents/2019/11/Documento-Una-Tradici%C3%B3n-Viva-Lo-Res-200501.pdf>
- Sosa, A. (2021a). *En camino con Ignacio*. Episodio 1. Jesuits Global. https://www.youtube.com/watch?v=tVenA_TZLk&feature=youtu.be
- Sosa, A. (2021b). *Presentación del libro del Padre General "En Camino con Ignacio"*. <https://jesuitas.lat/noticias/14-nivel-1/6288-presentacion-del-libro-del-padre-general-en-camino-con-ignacio>

SEMBLANZA CURRICULAR

Doctora en Educación y licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Maestra y licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro de la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE), cursa la Especialidad en prácticas narrativas en contextos educativos. Su actividad docente ha estado relacionada con asignaturas de filosofía de la educación y diseño educativo. Se ha desarrollado en actividades de formación docente y diseño curricular en programas de licenciatura y posgrado; en investigación pedagógica sobre temas de utopías educativas y de prácticas sociales de escritura en contextos universitarios, así como en el diseño y edición de contenidos y recursos educativos impresos y digitales. Es académica de tiempo completo adscrita al Programa de Desarrollo e Innovación Docente de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, responsable de la investigación “La dimensión social en el *curriculum* de la Universidad Iberoamericana” y editora de la revista *DIDAC*.

Responder a la realidad: el Programa de Servicio Social Universitario y su fundamento en el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI)

Responding to Reality: The University Social Service Program and its Foundation in the Ignatian Pedagogical Paradigm

Sarai Bautista Mulia

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
sarai.bautista@ibero.mx

María José Minakata Quiroga

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
maria.minakata@ibero.mx

Marcela Talamantes Casillas

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
marcela.talamantes@ibero.mx

https://doi.org/10.48102/didac.2022..79_ENE-JUN.94



RESUMEN

El Modelo de Servicio Social de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México se ha caracterizado por integrar de manera curricular el servicio social obligatorio, que tiene como eje articulador el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI). En agosto de 2020, dicho modelo se incorporó a una apuesta ético-política universitaria centrada en la excelencia académica con un énfasis en la promoción social: la Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU) de los Planes de Estudio Manresa. Éstos tienen como base tres temas transversales: género, sustentabilidad e interculturalidad. En el presente artículo se hace una caracterización —a modo de diagnóstico— de las dinámicas de la asignatura Práctica Profesional y Servicio Social, desde el PPI, con el propósito de identificar la presencia de los temas transversales en la actualidad. El trabajo concluye con recomendaciones concretas para la implementación de la asignatura curricular que acompañará al servicio social universitario en los Planes Manresa, el Taller de Formación y Acción Social.

Palabras clave: Proyectos sociales universitarios; pedagogía ignaciana; género; sustentabilidad; interculturalidad.

ABSTRACT

The Social Service model of the Universidad Iberoamericana Mexico City has been characterized by integrating the compulsory social service in a curricular way having as its articulating axis the Ignatian Pedagogical Paradigm. In August 2020, this model was incorporated into the university ethical-political commitment that puts academic excellence at the center with an emphasis on social promotion: the University Training and Social Action Path (FASU) of the Manresa Study Plans. Three cross-cutting themes: gender, sustainability, and interculturality, are the basis of the study plans. In this article a characterization is made, by way of diagnosis, of the teaching practices of the subject Práctica Profesional y de Servicio Social (Professional Practice and Social Service) from the Ignatian Pedagogical Paradigm to identify the presence of cross-cutting themes today. The article concludes with concrete recommendations for the implementation of the curricular subject that will accompany the university social service in the Manresa Plans, the Training Workshop and Social Action.

Keywords: *University Social Projects; Ignatian Pedagogy; Gender; Sustainability; Interculturality.*

Fecha de recepción: 20/06/2021

Fecha de aceptación: 03/09/2021

Introducción

Desde la década de los setenta, el servicio social de la Universidad Iberoamericana se ha caracterizado por integrarlo de manera curricular obligatorio, poniendo en práctica el *Ideario* de nuestra casa de estudios. Esto se ha llevado a cabo a través de proyectos que, en contacto directo con las diversas realidades nacionales, crean conciencia sobre las problemáticas sociales y promueven cambios de acuerdo con la justicia social (Farías, 2021). Dicho aspecto curricular se organiza en el Programa de Servicio Social Universitario desde la Coordinación de Proyectos Sociales Universitarios.

El Programa de Servicio Social Universitario imparte la asignatura Práctica Profesional y de Servicio Social (en adelante Taller de Servicio Social), la cual tiene como objetivo que el estudiantado asuma una postura crítica de la realidad, desde una perspectiva profesional y colaborativa, a partir de la experiencia concreta en proyectos. De esta manera, se colabora en proyectos de múltiples instituciones (organizaciones de la sociedad civil y entidades gubernamentales) con base en sus necesidades reales y esto facilita que el estudiantado ponga al servicio de la sociedad sus competencias profesionales.

El método del Taller de Servicio Social se sustenta en el acompañamiento individual y grupal. Su enfoque parte del Paradigma Pedagógico Ignaciano

(PPI), que concibe la formación como un proceso que se organiza en las siguientes etapas: situar la realidad en un contexto; experimentar desde la realidad; reflexionar sobre la experiencia; actuar consecuentemente; y evaluar la acción y el proceso seguido (Universidad Iberoamericana, 2017).

A partir de agosto de 2020, la Universidad Iberoamericana implementó los Planes de Estudio Manresa, que ponen en el centro la excelencia académica con un énfasis en la formación social; en consecuencia, el proceso de servicio social se suma a otros componentes formativos para integrar las Trayectorias de Formación y Acción Social Universitaria (FASU), donde se busca:

[la] integración de experiencias de aprendizaje, en la que el estudiantado opta y decide sobre su propio proceso, a partir de sus sentidos y significados, desde la conexión permanente con las diversas problemáticas sociales, trabajando en la interrelación y aplicación de los aprendizajes curriculares a las demandas de la sociedad, para la mejora continua de las condiciones de vida de las poblaciones más vulnerables. (Minakata, 2021, p. 120).

A la par del proceso de las Trayectorias FASU, se incorporaron tres temas transversales para trabajarse en todos los programas académicos: sustentabilidad,

interculturalidad y género. En respuesta a estos cambios sustantivos, el taller que acompaña el servicio social se transformó en el Taller de Formación y Acción Social, con la intención de ser un espacio de síntesis de la Trayectoria FASU e incorporar los temas transversales en proyectos de servicio aplicados.

Con la finalidad de perfilar recomendaciones para la planeación y puesta en práctica del Taller de Formación y Acción Social, en el artículo se presenta un diagnóstico que caracteriza la manera en la que se trabaja el PPI y los temas transversales desde el Taller de Servicio Social.

La pedagogía ignaciana y su compromiso con las demandas del contexto actual

El PPI es una propuesta pedagógica que busca asirse a la realidad:

la pedagogía es arte y ciencia de enseñar, no puede reducirse simplemente a una metodología. Debe incluir una perspectiva del mundo y una visión de la persona humana que se pretende formar [...] los valores ignacianos [que se integran] en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Compañía de Jesús, 1993, p. 4).

En el presente apartado se exponen las dimensiones del PPI y las perspectivas teóricas desde las cuales se abordan los temas transversales. Este paradigma se fundamenta en cinco dimensiones: el contexto, la experiencia, la reflexión, la acción y la evaluación. El contexto es el punto de partida del PPI y consiste en situarse en la verdadera historia del estudiantado, teniendo en cuenta aspectos fundamentales como su realidad personal, familiar y social (Compañía de Jesús, 1993, p. 28). La importancia del contexto en la educación jesuita permite que se ponga a la persona en el centro, que haya una atención personal y una preocupación activa por su crecimiento; lo anterior hace que ésta sea una propuesta profundamente humana. El contexto también promueve que el estudiantado reflexione de manera informada respecto a las realidades contextuales propias y a las realidades contextuales del mundo (Compañía de

Jesús, 1993, p. 31). En síntesis, el contexto se compone de la vida del estudiantado, de sus conceptos previamente adquiridos y del contacto con las realidades circundantes.

La experiencia es la segunda dimensión del PPI; su finalidad es despertar sentimientos y significados de vida para que el conocimiento sea relevante. Debe ir más allá de una comprensión intelectual, asumiendo una conexión de mente, corazón y voluntad (Compañía de Jesús, 1993, p. 32). La experiencia puede ser indirecta: implica la revisión de fuentes secundarias; o directa: supone una acción inmediata en la realidad. En ambos casos es importante verificar que haya reacciones afectivas para que el estudiantado cuestione, comprenda y compare el conocimiento adquirido. Sin embargo, es más deseable la directa, pues ésta “es más fuerte y generalmente afecta más a la persona” (Compañía de Jesús, 1993, p. 34).

La reflexión es el proceso interno que permite el cuestionamiento sobre la relación de una persona consigo misma, con los demás y con el entorno del cual forma parte. La reflexión debe ser un proceso formativo y liberador, de toma de conciencia y que impulse al estudiantado a pasar del conocimiento a la acción (Compañía de Jesús, 1993). La reflexión debe ser un proceso acompañado con cuestionamientos que permitan ampliar la sensibilidad del estudiantado y orientarlo a considerar la perspectiva de las demás personas, especialmente de las más necesitadas (Vásquez Posada, s. f., p. 15). Es importante que el estudiantado tenga apertura a responder los cuestionamientos con base en su experiencia, captando el significado más profundo del aprendizaje.

La acción implica el crecimiento interior de las personas y se fundamenta en las experiencias vividas y reflexionadas. Incluye actitudes personales y opciones interiores, así como sus manifestaciones externas: las actitudes de las personas en coherencia con sus convicciones más profundas (Bontorín & Lazzaroni, 2017). La acción está orientada a la construcción de una comunidad justa, con énfasis en el servicio a las personas en situación de vulnerabilidad (Compañía de Jesús, 1993, p. 40). Esta

dimensión permite tomar decisiones y actuar en consecuencia con esa transformación interna que potencia el compromiso social.

Finalmente, la evaluación debe estar presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se define como la valoración que hacen estudiantes y docentes sobre el dominio de conocimientos, capacidades adquiridas, actitudes y acciones (Vásquez Posada, s. f., p. 29). Se plantea desde dos aspectos: la revisión periódica que informa tanto a docentes como estudiantes sobre su desarrollo intelectual, y desde una revisión sobre el desarrollo equilibrado del estudiantado como personas para los demás, en sus actitudes, prioridades y acciones (Compañía de Jesús, 1993, p. 41).

Los temas transversales como perspectiva para abordar las diferentes condiciones de realidad

Los Planes Manresa apuestan por la sustentabilidad, el género y la interculturalidad como ejes trasversales de todos los programas académicos. Así, la Universidad Iberoamericana hace un esfuerzo para modificar las racionalidades y lógicas que perpetúan los desequilibrios sociales y las afectaciones de unas vidas más que de otras. Para ello, establece pautas e implementa consideraciones para abordar las problemáticas que representan los desafíos de la sociedad actual.

El tema trasversal de género debate la construcción identitaria perteneciente a un momento político-cultural delimitado. A partir de las perspectivas de género y de las teorías feministas se tienen presentes los preceptos del sistema sexo-género como el conjunto de disposiciones por las que la sociedad transforma la biología en signos y símbolos cargados culturalmente, que luego sirven a la institucionalidad social para definir de manera diferenciada la función y la división social entre mujeres y hombres (Rubin, 1984). La idea central es que toda cultura construye simbólicamente al “hombre” y a la “mujer” definiendo su actividad social y estas “inclinaciones (*habitus*) son inseparables de las estructuras (*habitudines*) que las producen y reproducen” (Bourdieu, 2000, p. 59).

Cuando se habla del cuerpo desde el sistema sexo-género no se trata del cuerpo real o biológico, sino de sus representaciones y significaciones que culturalmente lo marcan. La propuesta ontológica del cuerpo refiere que éste es la suma de manifestaciones de morfología y organización como producto de las sociedades, es decir, un cuerpo ordenado sobre la base de una finalidad que lo determina. De allí la afirmación de Jean-Luc Nancy: “no tenemos un cuerpo, sino que somos un cuerpo” (Nancy, 2003) se tendrá presente para discutir que nuestra biología se moldea, define y somete por las disposiciones culturales que se adscriben a las convenciones sexo-genéricas.

Así, la afirmación “el sexo como el ser humano es contextual” (Laqueur, 1994, p. 42) es fundamental en la nueva propuesta curricular para “reflexionar y transformar aquellas creencias, acciones y actitudes que perpetúan las desigualdades de género, la injusticia, discriminación y la falta de consideración sobre la igualdad y equidad de género” (Universidad Iberoamericana, 2019, p. 4). Se pretende repensar las normas del deber ser con la finalidad de examinar las representaciones y dicotomías que definen, permiten o constriñen el ser y estar plural. En este sentido, desarrollar competencias profesionales a favor de reconsiderar los mandatos binarios de género y sus efectos.

El tema de interculturalidad interrelaciona la multiplicidad de culturas y la diversidad sociocultural para entender el carácter conflictivo de las relaciones a partir de la matriz hegemónica y dominante del sistema mundo (Universidad Iberoamericana, 2019). Catherine Walsh centró su interés en las dimensiones pedagógicas de la interculturalidad y en los significados que ésta tendría en plantear proyectos educativos para construir sociedades interculturales. De tal manera, el “concepto [interculturalidad] hace énfasis en su dimensión como propuesta política y epistémica alternativa frente a las implicaciones de la colonialidad” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 168).

Conceptualizar la interculturalidad ha orientado el análisis de las implicaciones políticas contempo-

ráneas sobre los discursos de la diversidad cultural y sus usos sociales, académicos y políticos. Busca desarrollar una:

interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes: una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales para que el “otro” pueda ser como sujeto con identidad, diferencia y agencia. (Walsh, 2002, p. 205).

A esta visión se adhiere el concepto de “diversalidad” como paradigma alternativo al de universalidad “que brinda la posibilidad de crear una red de oposición a la globalización en nombre de la justicia, la equidad, los derechos humanos y la diversidad epistémica” (Mignolo, 2003, p. 39).

La incorporación del tema de interculturalidad en los Planes Manresa demanda un posicionamiento desde la perspectiva crítica decolonial, con un análisis de las diversidades que caracterizan a las sociedades actuales, relacionándolas con el contexto más amplio de estructuras de desigualdad, y con las interacciones entre grupos y actores diversos (Universidad Iberoamericana, 2019). La cuestión central es:

incitar un (re)pensamiento crítico que en términos de carácter, perspectiva, lógica y práctica es “otro”. Un pensamiento crítico que tiene su fundamento y razón de ser en un proyecto de transformación social, política, epistémica y humana, y en un imaginario o visión de un mundo de otro modo. (Walsh, 2005, p. 31).

Por ende, la Universidad asume el reto de fomentar un proceso reflexivo en torno a la propia cultura y otras bajo la premisa del reconocimiento.

Finalmente, el tema de la sustentabilidad propone transitar de un conocimiento teórico-conceptual a uno integrado por diferentes dimensiones y competencias aplicables. Responder a la crisis civilizatoria requiere “leer críticamente la realidad y cuestionar el paradigma dominante en sus dimensiones episte-

mológicas, económicas, sociales, políticas y éticas, así como sus implicaciones en la relación de la sociedad con la naturaleza” (Universidad Iberoamericana, 2019, p. 15).

Este abordaje se trabaja desde una perspectiva dinámica, respondiendo a los tiempos en los que se inserta la educación superior, la cual se considera clave para poder alcanzar los objetivos del desarrollo sostenible (Unesco, 2017; Gazo & Tasdemir, 2020). Trabajar las competencias claves para la sustentabilidad favorece que las estrategias trasciendan a tiempos y contenidos específicos, respondiendo de manera aplicada a las características propias del contexto cambiante, identificando y potencializando las articulaciones entre disciplinas, desde perspectivas diferenciadas (Tejedor, Segalàs & Rosas, 2018).

La sustentabilidad es abordada desde las competencias clave (Wiek, Withycombe & Redman, 2011) que Murga-Menoyo (2015) recupera de manera sintética y aplicada: 1) análisis crítico, integrado por pensamiento crítico, compromiso ético y compromiso intelectual; 2) la reflexión sistémica, que incluye el pensamiento relacional, holístico y el sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida; 3) la toma de decisiones colaborativa, que incluye habilidades argumentativas, participativas y el compromiso democrático con los derechos humanos; 4) el sentido de responsabilidad con generaciones presentes y futuras, que toma en cuenta el compromiso social, pensamiento anticipatorio, sincrónico y diacrónico, la responsabilidad universal y la compasión. Estas competencias retoman diversas dimensiones e incitan la perspectiva transdisciplinar en la vida cotidiana.

Evidencias de los temas transversales y el PPI en el Taller de Servicio Social

Con la finalidad de conocer con mayor profundidad la presencia de los temas transversales y las dimensiones del PPI en el Taller de Servicio Social, se elaboró un diagnóstico. Para ello, se diseñó y aplicó una encuesta a los 31 docentes del taller —16 de tiempo completo y 15 de asignatura—, por lo que

contamos con información censal. En el instrumento, se recabaron datos cualitativos con dos secciones: una de preguntas cerradas y otra de preguntas abiertas. Las categorías con base en las cuales se elaboró la encuesta son las siguientes:

- Temas transversales de los Planes Manresa: género, sustentabilidad e interculturalidad.
- Las dimensiones del PPI: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación.

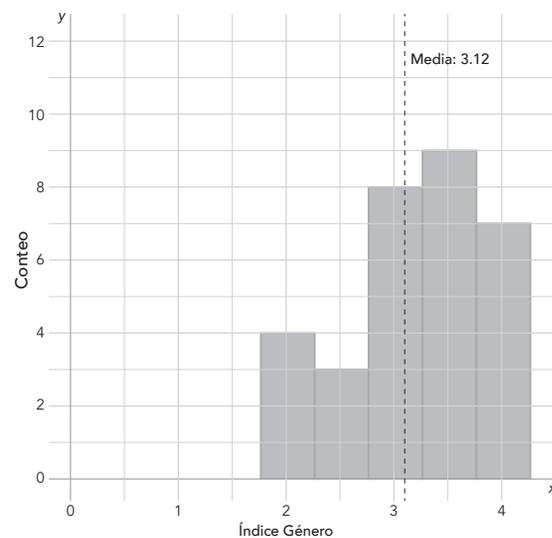
El análisis de las respuestas se hizo con base en dos herramientas: escala Likert para gradar las respuestas de la primera sección; y para la segunda sección, un análisis de codificación axial. Las respuestas de la primera sección permitieron la construcción de un índice agregado para el PPI y para cada tema transversal: género, sustentabilidad e interculturalidad. Esta opción permite descomponer un concepto en una batería y abordar diferentes aspectos o dimensiones de éste. Además, al ser una escala categórica ordinal genera resultados que pueden ser tratados como numéricos en aras de su presentación. Las respuestas de la segunda sección permitieron caracterizar la forma en la que se trabaja en el Taller desde el PPI y los temas transversales.

Para cada tema transversal se construyó un índice agregado respecto a la presencia de sus características en la práctica de los docentes del taller. En cada caso, el valor de una observación —es decir, de un profesor en cada índice— es el promedio de sus respuestas en la batería que corresponde a dicho índice. Como se usa escala de Likert, las respuestas se miden desde el cero, como la mayor lejanía al tema; hasta el 4 que es la mayor presencia del tema en su clase. Lo que se hace es asumir que las distancias entre cada opción de respuesta son equitativas y entonces se trata como si fuera una variable numérica o cuantitativa. Esto permite hacer medidas síntesis más eficientes sobre la información. Los índices de cada tema se presentan en forma de histogramas (gráficas descriptivas que muestran la distribución de las observaciones en la escala de una variable cuantitativa). La desventaja de esta medición es que

se pierden de vista las particularidades de cada observación; sin embargo, el análisis cualitativo de las preguntas abiertas nos permitirá compensar dicha situación.

El índice de género está compuesto por tres variables: la formación del docente en perspectiva de género, el contenido de perspectiva de género en la materia, y las actitudes y acciones con perspectiva de género en el desarrollo de la materia. A cada una de las variables se les da el mismo peso en la definición del índice.

Gráfica 1
Índice de género del Taller de Servicio Social



Fuente: Elaboración propia.

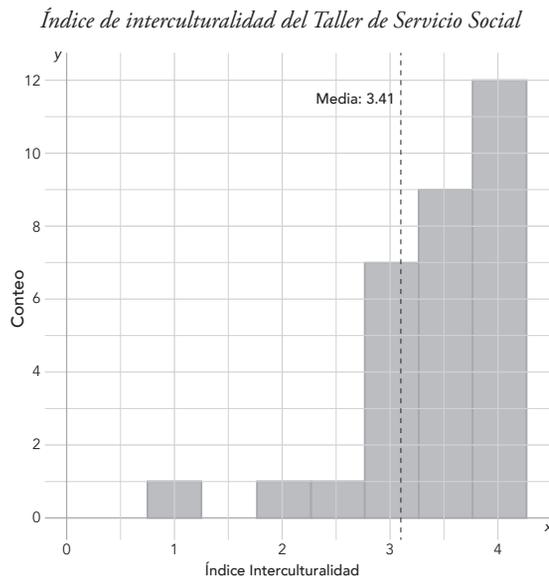
En la gráfica 1, en el eje de las x se observan las opciones de respuesta que van de 0 (menos familiaridad con la perspectiva de género) a 4 (más familiaridad con ella). Mientras que en el eje de las y se puede identificar la cantidad de docentes que tienen cierto promedio en el índice de género. En ese sentido, el histograma permite ver que hay 4 docentes, de 31, cuyo índice de género está entre 1.75 y 2.25; es decir, que sus conocimientos y cercanía a la perspectiva de género se pueden calificar como bajas. Mientras que hay 9 docentes cuyo índice de género está entre 3.25 y 3.75.

La media del índice de género para los docentes del taller es de 3.12, la cual indica alta familiaridad

con la perspectiva de género; aunque es importante explicitar que es el índice más bajo en relación con los otros dos. Respecto a las respuestas, en general los docentes del taller se sienten con una formación satisfactoria en el tema, y además reportan tener actitudes y acciones en clase en congruencia con dicha perspectiva. Retoman la perspectiva de género con recursos como: resultados de encuestas, revisión de documentales y análisis de noticias, los cuales generan reflexiones respecto a privilegios, desigualdades de género, violencias y participación política de mujeres y hombres. Sin embargo, la incorporación formal de la perspectiva de género en los contenidos de la materia es necesaria.

El índice de interculturalidad está compuesto por tres variables: la formación del docente en interculturalidad, el contenido de la perspectiva intercultural en la materia, y las competencias para la sustentabilidad en el desarrollo de la materia. Como en el índice anterior, a cada una de las variables se les dio el mismo peso en la definición del índice de cada docente.

Gráfica 2



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 2, en el eje de las x se observan las opciones de respuesta que van de 0 (menos familiaridad con la perspectiva de interculturalidad) a 4 (más

familiaridad con ella). Mientras que en el eje de las y se identifica la cantidad de profesores que tienen cierto promedio en el índice de interculturalidad. En ese sentido, el histograma permite ver que hay 3 docentes, de 31, cuyo índice de interculturalidad es menor a 2.75; es decir, que sus conocimientos y cercanía con la perspectiva intercultural se pueden calificar como bajos. Mientras que hay 12 profesores cuyo índice de interculturalidad está en el valor máximo que se puede obtener, es decir, en 4.

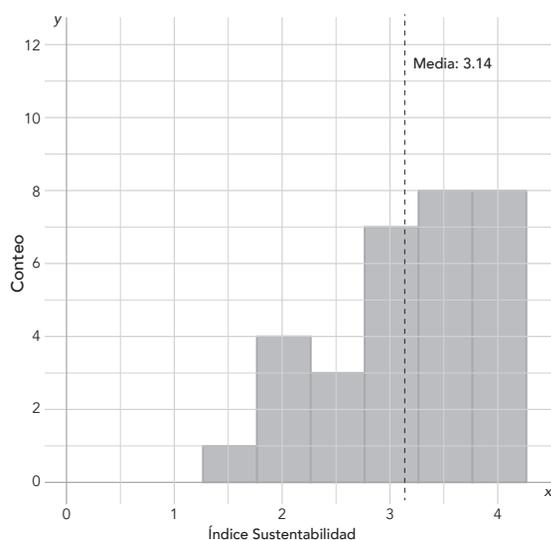
En ese sentido, el tema transversal de interculturalidad es con el que los docentes tienen una mayor familiaridad por un lado y, por el otro, es el que más ponen en práctica a la hora de impartir clases. En consecuencia, los docentes del Taller afirmaron sentirse más familiarizados con este tema. Sus respuestas a la encuesta reflejan un diálogo constante respecto a las relaciones sistémicas y complejas de la realidad y las desigualdades que se viven respecto al racismo, clasismo, discriminación, movilidad, violencias, migración y desplazamientos forzosos.

El índice de sustentabilidad está compuesto por las siguientes variables: formación del docente en sustentabilidad, contenido de sustentabilidad en la materia, y las competencias para la sustentabilidad en el desarrollo de la materia. En este caso, el tema se trabaja con base en las competencias para la sustentabilidad: 1) el análisis crítico, 2) la reflexión sistémica, 3) la toma de decisiones colaborativa, 4) el sentido de responsabilidad con generaciones presentes y futuras (Murga-Menoyo, 2015).

En la gráfica 3, en el eje de las x se observan las opciones de respuesta que van de 0 (menos familiaridad con el tema de sustentabilidad) a 4 (más familiaridad con ésta). Mientras que en el eje de las y se identifica la cantidad de profesores que tienen algún promedio en el índice. En este sentido, el histograma permite ver que hay 8 docentes, de 31, cuyo índice de interculturalidad es menor a 2.75; es decir, que sus conocimientos y cercanía con el tema de sustentabilidad se pueden calificar como bajos. Mientras que hay 16 profesores cuyo índice de interculturalidad es mayor a 3.25.

Gráfica 3

Índice de sustentabilidad del Taller de Servicio Social



Fuente: Elaboración propia.

Si bien la media de familiaridad en el tema es alta, los docentes reportan como áreas de oportunidad su capacitación formal en el tema y la inclusión de temáticas relacionadas en los contenidos de la materia. En el Taller se trabaja con instrumentos que provoquen el pensamiento relacional del contexto individual, comunitario y social. En este sentido, desde el Taller se incita al estudiantado a mirar su propio contexto y los impactos que pueden tener sus hábitos.

Como se mencionó en un inicio, la Universidad Iberoamericana se renueva a las exigencias del contexto implementando los temas transversales en los Planes Manresa y el marco en que se pone en práctica dicha renovación es en el PPI. Al respecto, en los resultados de la encuesta, 100 % de los docentes afirmaron conocer el PPI, además, 87.5 % dijeron conocerlo muy bien y aplicarlo en su labor docente. Con base en esto, se afirma que el Taller es un espacio curricular planteado, vivido y evaluado desde las premisas de la pedagogía ignaciana.

A continuación, se presentan los resultados de las prácticas que tienen los docentes en el Taller, desde las dimensiones del PPI.

En el Taller es fundamental retomar el contexto del estudiantado. Al respecto se trabaja con dos ins-

trumentos: el “Plan de Trabajo” y la “Fundamentación y Análisis”. El primero es un documento para definir la problemática a la que responde el proyecto del estudiante, a partir de éste, se proponen líneas de acción claras para enfrentarse a ésta. La Fundamentación y Análisis es una investigación sobre el macro y microcontexto del proyecto en el que colaboran los estudiantes. Además, algunos docentes contribuyen al trabajo de contexto con otros recursos didácticos: revisión de documentales, lectura de artículos académicos y debates sobre temas actuales, análisis de encuestas o noticias, entre otros. Estos recursos exponen narrativas a los estudiantes que les facilitan percatarse del origen, la evolución y el estado actual de las condiciones sociales, económicas y políticas en México.

Una premisa del PPI es que el estudiantado es constructor, autor y protagonista de todo aprendizaje (Bontorín & Lazzaroni, 2017, p. 32). Durante las 480 horas de servicio social, ponen en práctica la experiencia, que es acompañada y guiada desde una perspectiva integral. Esta vivencia permite al estudiantado comprender que existen causas estructurales que afectan y vulneran a diversos grupos sociales de la sociedad. Así, el servicio social como experiencia es la materia prima para trabajar el contexto, la reflexión, la acción y la evaluación.

Trabajar con una comunidad en una realidad diferente a la propia enriquece al estudiantado y le permite problematizar las causas estructurales que perjudican a diferentes sectores de la sociedad. En el Taller la reflexión tiene dos objetivos; en primer lugar, que el estudiantado entienda las implicaciones que surgen de ver a la realidad más allá de una “causa-consecuencia”. En segundo lugar, que se deje afectar por la realidad, de tal forma que se reconozca como un agente de transformación de ésta, comenzando por sus decisiones más inmediatas y llevando dicha congruencia a otros ámbitos de su vida.

Los docentes generan bitácoras y el “Informe Final” como instrumentos para recuperar la acción. En las bitácoras el estudiantado reporta y reflexiona semanalmente sobre su colaboración. Esta herra-



mienta le permite la repetición de sus prácticas y pensamientos, y rescatar las invitaciones propias de la experiencia. El Informe Final rescata las acciones y le permite hacer una autoevaluación de su proceso, perfilando sus acciones desde las dimensiones de formación profesional, articulación social y formación integral. Al final, es evidente que la evaluación es una actividad constante en la planeación didáctica. Los docentes utilizan otras herramientas: autoevaluación intermedia, autoevaluación final, exposiciones con coevaluación, entre otras, para la valoración global de la experiencia.

El Modelo del Taller Servicio Social incluye una innovación en términos de acompañamiento y evaluación: involucra activamente a las personas de las instituciones en la función educativa y formadora. Las posiciona como coformadoras, contemplando labores de supervisión y asesoría que facilitan el involucramiento activo del estudiantado en su servicio social, y el reconocimiento de los logros alcanzados al término del proceso.

Si bien todas las dimensiones del PPI se encuentran presentes en el Taller de Servicio Social, con base en los documentos y datos analizados se puede concluir que el contexto, la reflexión y la evaluación son las dimensiones en las que los docentes tienen mayor familiaridad y experiencia. Esta situación es producto de la misma naturaleza del Taller como un

espacio curricular que acompaña la ejecución de proyectos sociales. Es decir, la experiencia y la posibilidad de acción derivada de ésta y de la reflexión se dan en un campo distinto al áulico. La asignatura permite trabajar la experiencia y la acción en el servicio social desde la lógica de la repetición ignaciana; como una “adquisición de hábitos permanentes de aprendizaje que fomenten la intensidad de la experiencia, la comprensión reflexiva más allá del propio interés, y los criterios para la acción responsable” (Compañía de Jesús, 1993, p. 21).

Conclusiones

Las reflexiones suscitadas a lo largo del proceso del Taller, desde la contextualización hasta la evaluación, demuestran la pertinencia de las acciones que favorecen la metacognición y el agenciamiento del estudiantado, como sujetos capaces de implicarse con alternativas para la transformación social. Sin embargo, si bien el Modelo de Servicio Social de la Universidad Iberoamericana se ha planteado y ejecutado con base en las premisas del PPI, la misma perspectiva ignaciana invita a la actualización constante de las prácticas a fin de responder a retos actuales.

El compromiso ético-político de la Universidad Iberoamericana tiene como núcleo la búsqueda del bien común, la justicia social y el respeto por la naturaleza. Por lo tanto, resulta trascendental crear alternativas adecuadas para revertir la carestía del modelo de vida actual imbricado por relaciones de poder asimétricas. Ante la evidente desigualdad estructural a la que se enfrenta el estudiantado en su servicio social es indispensable trabajar desde cada tema transversal para brindar una respuesta justa y congruente.

Los temas transversales de los Planes Manresa no son ajenos al Modelo de Servicio Social. Existe una preocupación activa de los docentes por poner en el centro del debate temáticas de género, sustentabilidad e interculturalidad. Sin embargo, el diagnóstico pone en el centro del debate:

- a) La necesidad de la constante actualización docente en el tratamiento crítico y profundo de los tres temas.

b) La incorporación en la Guía de Estudios Modelo de bibliografía específica que permita visibilizar a los temas como ejes articuladores del proceso de

servicio social desde la pedagogía ignaciana.

c) La importancia de hacer un trabajo colaborativo para teorizar los temas transversales.

REFERENCIAS

- Bontorín, S. & Lazzaroni, E. (2017). *Clase ignaciana: nuestro modo de proceder*. Santa Fe: PPC.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Compañía de Jesús. (1993). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*. México: ITESO.
- Farías Hernández, J. A. (2021). *El servicio social en la Universidad Iberoamericana en perspectiva histórica: su papel como catalizador de la vinculación, la docencia y la investigación social*. México: Universidad Iberoamericana.
- Gazo, R. & Tasdemir, C. (2020). Integrating Sustainability into Higher Education Curriculum through a Transdisciplinary Perspective. *Journal of Cleaner Production*. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959652620318060?via%3Dihub>
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Minakata Quiroga, M. J. (2021). Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU): Nuevo modelo de formación social de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *DIDAC*, 77, 118-124. Recuperado de <https://didac.iberomx/index.php/didac/article/view/57/88>
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. Recuperado de <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/374/299>
- Nancy, J.-L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). Education for Sustainable Development Goals. París: Unesco. Recuperado de https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf
- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar-Universidad Javeriana-Universidad del Cauca.
- Rubin, G. (1984). *Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad*. Recuperado de <https://museo-etnografico.com/pdf/puntodefuga/150121gaylerubin.pdf>
- Tejedor, G., Segalàs, J. & Rosas-Casals, M. (2018). Transdisciplinarity in Higher Education for Sustainability: How Discourses are Approached in Engineering Education. *Journal of Cleaner Production*, 175, 29-37.
- Universidad Iberoamericana. (2017). Guía de Estudios Modelo para el Taller de Práctica Profesional y Servicio Social [documento interno]. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Universidad Iberoamericana. (2019). Transversalización en los Planes de Estudios 2020: Sustentabilidad, Género e Interculturalidad [documento interno]. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Vásquez Posada, C. (s. f.). *Manual del aula de clase*. Bogotá: Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia.
- Walsh, C. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: UASB-Abya-Yala.
- Walsh, C. (2005). Pensamiento crítico y matriz colonial. Quito: UASB-Abya Yala.
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key Competencies in Sustainability: A Reference Framework for Academic Program Development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.

SEMBLANZAS

Sarai Bautista Mulia. Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestra en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México. Obtuvo mención de excelencia en su tesis de maestría: *Cambios en la representación política de mujeres indígenas: paridad y participación política en San Dionisio del Mar, Oaxaca*. Sus ejes de trabajo principales son la pedagogía ignaciana y el género. Sus líneas de investigación son la participación y la representación política de mujeres, roles de género, megaproyectos y discursos. Actualmente es académica de tiempo completo de la Dirección de Formación y Acción Social de la Universidad Iberoamericana.

María José Minakata Quiroga. Licenciada en Ciencias de la Educación por el ITESO y maestra en Educación Ambiental por la Universidad de Guadalajara. Es coordinadora de Proyectos Sociales Universitarios y lidera el proyecto de las Trayectorias de Formación

y Acción Social Universitaria en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Es mentora del programa Knowledge for Change de la Cátedra Unesco de Investigación Basada en la Comunidad y forma parte de la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario desde su conformación en 2019. Ha participado en eventos nacionales e internacionales a partir de su experiencia en pedagogía ignaciana, aprendizaje y servicio solidario, investigación-acción participativa y educación ambiental.

Marcela Talamantes Casillas. Psicóloga especializada en proyectos sociales y educación con enfoque de género. Licenciada en Psicología por el ITESO y maestra en Estudios de Género y Cultura por la Universidad de Chile. Ha impartido cátedra en múltiples instituciones educativas, incluyendo la Universidad de Guadalajara, el ITESO y la Universidad Autónoma de Chile. Tiene más de 12 años de experiencia en gestión psicosocial e incidencia con grupos marginados. Actualmente es estudiante del doctorado en Antropología Social y responsable del Área de Cultura y Medios de Comunicación del Programa de Proyectos Sociales Universitarios en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Cómo John y Yoko aplican los valores Ibero en su vida

How John and Yoko Apply Ibero Values in their Lives

José Antonio Farías Hernández

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

jose.farias@ibero.mx

https://doi.org/10.48102/didac.2022..79_ENE-JUN.96



RESUMEN

La Universidad Iberoamericana busca formar a la persona completa. Los cuatro componentes básicos de su pedagogía ignaciana son la utilidad, la promoción de la justicia, la formación humanista y la vivencia de la fe. El Taller de Servicio Social es un espacio ideal para reforzar los valores contenidos en esos componentes al momento de egresar. Este artículo narra una experiencia exitosa en la transmisión de los valores de la educación jesuita en la Universidad Iberoamericana, como un legado vivo y operante. Para esto, se diseñó un módulo basado en la educación sentimental y la metodología del taller en la educación popular, por medio del *rock* como comunicación e identidad entre jóvenes universitarios. El caso de John Lennon y Yoko Ono resultó en ensayos muy personales, profundos y dirigidos hacia un entusiasta compromiso con temas como la solidaridad, la paz, la equidad de género, la libertad y la excelencia profesional. Todo esto con posibilidad de replicarse en otros ambientes y con las figuras de referencia que cada participante elija.

Palabras clave: Pedagogía ignaciana; servicio social; Taller de Servicio Social; formación social; valores.

ABSTRACT

The Universidad Iberoamericana seeks to train every student in an integral way. The four basic components of his Ignatian Pedagogy are usefulness, the promotion of justice, humanistic formation, and the living of faith. The social service workshop is an ideal space to reinforce the values contained in these components at the time of graduation. This article narrates a successful experience in transmitting the values of the Jesuit education at the Universidad Iberoamericana as a living and operating legacy.

In order to achieve this, a module was designed based on sentimental education and the methodology of the workshop in popular education, through rock music as communication and identity among young university students. The case of John Lennon and Yoko Ono resulted in very personal, in-depth and derivative essays towards an enthusiastic commitment to topics such as solidarity,

peace, gender equality, freedom, and professional excellence. All of this with the possibility of being replicated in other environments and with the reference figures that each one chooses.

Keywords: *Ignatian Pedagogy; Social Service Workshop; Social Service; Social Training; Values.*

Fecha de recepción: 20/06/2021

Fecha de aceptación: 26/08/2021

El Taller de Servicio Social y los valores Ibero

Desde hace 50 años, en la Universidad Iberoamericana el servicio social tiene valor curricular en la materia Taller de Servicio Social, beneficio que muy pocas universidades de México han logrado. Este gran paso se dio en la década de los setenta, a partir de las llamadas “experiencias de verano”, que incluían momentos de reflexión en grupo. En la década de los ochenta se implementó como taller, lo cual introdujo a nuestra casa de estudios en el medio universitario del país, después de experimentarlo con grupos y movimientos urbanos populares. Para Andrade (2001) el Taller de Servicio Social es un espacio de reflexión colectiva con enfoque humanista e interdisciplinario, que aporta al estudiante elementos prácticos y conceptuales para el análisis de los problemas sociales de México, generando crítica, propuesta y responsabilidad social (pp. 29-30).

El Taller de Servicio Social es parte de la formación integral y constitutiva del modelo educativo Ibero, y se fundamenta en la parte del *Ideario* que habla de infundir en el estudiantado

una conciencia viva y operante de los problemas sociales de México, y la consecuente responsabilidad de cooperar a resolverlos, [procurando a la vez] un contacto directo del estudiante con la realidad del país, y establecer como parte del currículum de estudios un servicio social auténtico en bien de la comunidad. (Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 1968, p. 4).

En la actualidad el taller forma parte del plan de estudios de todas las carreras con un valor de 16 créditos, y se basa en el proceso contexto-experiencia-reflexión-acción-evaluación de la pedagogía ignaciana. Se cursa a la par de la praxis del servicio

social en alguno de los dos últimos semestres, y es la culminación de una formación social espaciada a lo largo de la carrera.

Tiene una parte práctica, que consiste en observar el cumplimiento del servicio social del estudiante, y desde luego una parte reflexiva fundamental. Quien la imparte es el “asesor de servicio social”. Su parte formativa se enfoca en exponer y debatir en el aula las experiencias de servicio social en grupos multidisciplinarios, alrededor de alguna de las problemáticas sociales que la Ibero ha definido para tematizar tanto los proyectos de las instituciones vinculadas (predominantemente del tercer sector), como los grupos de reflexión: derechos humanos y ciudadanía; salud y atención integral; medio ambiente; discapacidad y vejez; educación inclusiva; economía social y solidaria; desarrollo comunitario; y cultura y medios de comunicación. En su parte medular, el taller se resuelve con un ensayo-exposición sustentado en una investigación del diagnóstico sobre la problemática social específica del servicio social de cada estudiante: macro, en México y el mundo; y micro, en el ámbito de la institución donde el estudiante realiza su servicio social. Por ejemplo, en el área de derechos humanos y ciudadanía, el tema macro puede ser “refugiados que entran por la frontera sur”, y el micro, “ACNUR”. Dicho diagnóstico sustenta la exposición y el debate de las experiencias. A partir de esto, durante el semestre el docente complementa con los temas sociales que libremente elija: actualidad nacional; asuntos transversales, como pobreza, sustentabilidad, género; y, desde luego, todos aquellos que nutran a su área.

En mi caso como asesor de servicio social, el método que utilizo consiste en hacer del taller una comunidad de debates de altura universitaria (argumentar con narrativas académicas), con respeto al

otro, libertad de expresión y expresividad (para animar a escribir y verbalizar a los estudiantes de carreras que no suelen cultivar la palabra, como por ejemplo, diseños, nutrición e ingenierías) y con equidad y democracia académica, en el sentido de considerar al estudiante en fase terminal de su carrera como alguien con ideas sociales bien afirmadas, así como el hecho de que ninguna carrera está por encima de otra en sus apreciaciones sobre la sociedad. Bajo esta resolución del taller, el docente es un pensador en equidad de opinión, quien simplemente acumula más conocimientos y tiene experiencia en facilitar el debate multidisciplinar y llevarlo a algunas generalizaciones teóricas.

Uno de los temas que exploro con los estudiantes parte de la siguiente pregunta: ¿cuánto gané y cuánto perdí habiendo estudiado en la Ibero?, cuestión que permite derivar de manera casual los valores de nuestra universidad. Aquí surge otra pregunta: ¿por qué tematizar los valores Ibero si el Taller de Servicio Social es una materia terminal que los supone asimilados? La primera razón es que el estudiante suele llegar a este taller intuyendo los valores de manera fragmentada. La segunda, más importante por motivos pedagógicos, es mi consideración de que el estudiante debe salir de la Ibero reafirmando su sentido de pertenencia a una tradición educativa en que los valores profesionales, humanistas y sociales son esenciales y, sobre todo, con la disposición de accionarlos en el día a día. Esto en el marco de mi postura sobre el taller a la hora de tratar los problemas sociales de México: ir de manera radical a lo más actual.

Vayamos ahora a los valores universitarios jesuitas y cómo la Ibero los asume, a partir de dos narrativas procesadas en versión libre: las de los extintos Superiores Generales de la Compañía de Jesús Pedro Arrupe y Peter Hans Kolvenbach, así como la concreción contextualizada de esas líneas estratégicas en nuestra universidad.

En la página web *Jesuitas. Provincia argentino-uruguaya* (2019) se cita la charla de 1979 de Arrupe con los jesuitas de México llamada “Universidad y educación jesuítica hoy”:

la necesidad de promover una transformación en las universidades que fermente la formación de los alumnos como “hombres para los demás”, para que sean agentes multiplicadores de cambio; una transformación sustentada en la investigación sobre los problemas humanos y de la realidad social como “apostolado intelectual” al servicio del pobre y por la justicia.

De Kolvenbach sintetizamos su horizonte valoral-pedagógico a partir de cinco narrativas referidas en este mismo sitio web: la universidad debe ser una fuerza social en favor de la justicia, sustentada en el uso de valores como parte de una enseñanza integral. Él asume el llamado paradigma pedagógico ignaciano como el camino práctico para el conocimiento y transformación de la realidad, personal y social, con los ya citados cinco momentos del proceso educativo: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. El “por qué” de la universidad es el *magis* —el máximo de capacidades—, mientras el “para qué” es la persona completa: consciente, compasiva, competente y comprometida, fórmula conocida como las cuatro *C* de Kolvenbach. También contribuye a que el egresado se forme como una persona práctica-profesional, cívica-social, humanista y religiosa, para que llegue al fin a sus cuatro latinismos que definen a la educación universitaria jesuita: *utilitas, iustitia, humanitas y fides*.

Ahora bien, este conjunto de características aparece en el modelo educativo Ibero como utilidad, promoción de la justicia, formación humanista y vivencia de la fe. La formación humanista asimila las cuatro *C* de Kolvenbach, mientras la vivencia de la fe precisa que “todo ser humano lleva en sí una potencialidad que le trasciende y que siempre puede desarrollarse y crecer” (Universidad Iberoamericana Ciudad de México, s. f., p. 3).

Llegamos así al texto en la página web de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México llamado *Modelo educativo jesuita*, con su definición:

La Universidad Iberoamericana es una institución confiada a la Compañía de Jesús, cuya mi-

sión es contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes. (s. f., p. 1).

Ahí mismo se enumeran nuestros valores:

1. Amor, en un mundo egoísta e indiferente. 2. Justicia, frente a tantas formas de injusticia y exclusión. 3. Paz, en oposición a la violencia. 4. Honestidad, frente a la corrupción. 5. Solidaridad, en oposición al individualismo y la competencia. 6. Sobriedad, en oposición a un mundo basado en el consumismo. 7. Contemplación y gratuidad, en oposición al pragmatismo y utilitarismo. (Universidad Iberoamericana Ciudad de México, s. f., pp. 7-8).

Este conjunto se enriquece con dos valores más en el *Plan estratégico rumbo 2030*: “1. Verdad, como algo propio de la realidad, que pretendemos alcanzar y servir; 2. Libertad, que posibilita la expresión total del ser humano” (Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana, s. f., p. 15).

Finalmente, para completar nuestro horizonte valoral, en la presentación de los nuevos planes de estudio, llamados Manresa, Sylvia Schmelkes señala estos tres ejes transversales de la Ibero para hacer frente al futuro: “1. Interculturalidad. 2. Sustentabilidad. 3. Género” (Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2021).

El ensayo Valores Ibero en John y Yoko

En cuanto a los fundamentos, para la idea de transmitir valores en el Taller de Servicio Social nos basamos en la educación sentimental. Para Rorty (1998)

este tipo de educación familiariza a personas de distintas clases de suerte que estén menos tenta-

das a pensar en los otros como cuasihumanos. El propósito de esta manipulación de sentimientos es ensanchar la referencia de los términos “nuestra clase de gente” y “gente como nosotros” [...]. Las semejanzas no se refieren a un yo profundo y compartido que entrañaría la verdadera humanidad, sino a esas pequeñas y superficiales similitudes, como abrazar a nuestros padres y a nuestros hijos. (pp. 126-132).

Por otro lado, de la metodología de Taller en la Educación Popular podemos extraer la idea de partir “del conocimiento de las personas participantes, sus intereses, historia, códigos culturales y comunicacionales” (Cano, 2012, p. 40). En nuestro caso, el *rock* representa un poderoso código comunicacional en la cultura juvenil universitaria. Con el *rock* se pueden identificar y comunicar como parte del mismo grupo cultural un joven que lo fue en 1960 con uno que lo es hoy. Esto se refuerza con la idea de “clásico” —los Beatles lo son—, el cual para Gadamer (1977) es

una verdadera categoría histórica porque es algo más que el concepto de una época o el concepto histórico de un estilo, sin que por ello pretenda ser un valor suprahistórico. [...] una especie de presente intemporal que significa simultaneidad con cualquier presente. (pp. 356-357).

La idea del ensayo de John y Yoko para asimilar los valores Ibero, no de manera mecánica sino como una postura o disposición ante la vida profesional, no fue mera ocurrencia. Casi desde que empecé con el taller hace 20 años me apoyaba intuitivamente en Lennon para la cuestión de luchar por un mundo mejor —en paz, amoroso y más justo—. Esto maduró con otros temas lennonianos —activismo, libertad, crecimiento personal— hasta que mi investigación se concretó hace poco en el texto *San John Lennon: el Maestro en el cielo eterno del rock*, un ensayo biográfico que lo aborda como persona integral. Ahí se revela un Lennon y en particular una pareja Ono-Lennon que, con toda su carga de disi-

dencia y pensamiento-activismo revolucionario, suma puntos hasta ser un buen ejemplo de cómo es posible cumplir con los valores Ibero, con todo y sus inevitables fallas humanas.

El contexto general de esta experiencia formativa es que el ensayo funcione como la parte culminante del taller en su segmento de reflexión en temas libres, mediante una tarea de largo aliento y el procesamiento de sus resultados en clase, a fin de reafirmar, como algo vivo y operante en la vida cotidiana del inminente profesionista, los valores Ibero.

El diseño del ensayo tomó la forma de una investigación inducida, con bibliografía definida, toda ella con opciones de acceso en internet; elegí un concepto integrador que procesara el servicio de esta pareja

a la sociedad: *ombudsperson*; seleccioné 10 valores a apreciar, facilitándolos a partir de una redacción casual en primera persona, a imitación de una voz estudiantil, y formulé una serie de preguntas para detonar el análisis.

Un segundo momento fue el debate en clase del tema a partir de los ensayos individuales. Mi rol al aplicar esta metodología fue retroalimentar con comentarios argumentales cada ensayo, así como diseñar y facilitar la discusión en clase. El formato de la tarea se presenta en la tabla siguiente: en la primera columna aparece el valor interpretado por mí, mientras que en la segunda se anota su correspondiente resolución Ibero.

Tabla 1

MÓDULO: TEORÍA PERSONALISTA DE EL/LA OMBUDSPERSON Y EL EJEMPLO DE JOHN LENNON Y YOKO ONO
 REALIZAR UN ENSAYO EN CASA/DEBATE EN CLASE:
 EN SU CONCEPTO DE FORMACIÓN INTEGRAL, LA IBERO TIENE LA FINALIDAD DE TRANSMITIR,
 ENTRE OTROS, LOS SIGUIENTES 10 VALORES.

| | |
|--|--|
| Ser excelente en mi profesión u oficio. | Excelencia académica; <i>magis</i> ; competente, competitivo a nivel internacional. |
| Ser una persona ética, que en las decisiones y situacionales que a cada paso pone frente a mí la vida sepa distinguir y actuar por el bien. También ser lo más posible coherente en las diferentes facetas de mi vida. | Persona cívica-social; de gran calidad humana; honestidad frente a la corrupción; servir a la verdad. |
| Ser solidario para poder desprenderme de algo de lo que la vida me dio la oportunidad de tener, y darlo a quienes no tuvieron esas mismas oportunidades (<i>ombudsperson</i>). | Hombres y mujeres para los demás; comprometidos en el mayor servicio a los demás; compasión-compromiso; solidaridad, en oposición al individualismo y la competencia. |
| Ser consciente de las situaciones de injusticia en la sociedad en que vivo para, de manera participativa (activista), cambiarlas hacia un mejor estado de la justicia social (<i>ombudsperson</i>). | Agentes multiplicadores del cambio social al servicio del pobre y por la justicia; conciencia social-compromiso; promoción de la justicia; justicia, frente a tantas formas de injusticia y exclusión. |
| Ser realmente libre, lo más firmemente autodeterminado en cualquier medio social en que me mueva. | Libertad, que posibilita la expresión total del ser humano. |
| Saber disfrutar la vida, sin caer en el consumismo irracional o insultante (no ser manejado por lo material de la vida). | Sobriedad en oposición a un mundo basado en el consumismo. |
| Ser amoroso, amarse a uno mismo, amar al ser amado, amar a la familia, amar a los demás, amar al mundo y la naturaleza, amor como fuerza integradora que pone todo en armonía. | Amor en un mundo egoísta e indiferente. |
| Ser religioso con o sin “marca registrada” (alguna religión oficial), en comunicación con el inexplicable trascendente que consuela y proporciona una guía moral ante la vida. | Persona religiosa, vivencia de la fe. |
| Dejarme aleccionar por la vida para mi propia transformación interior para ser una mejor persona. | Conocimiento y transformación de la realidad personal (además de la social); todo ser humano lleva en sí una potencialidad que le trasciende y que siempre puede desarrollarse y crecer. |
| Especialmente hoy: empoderamiento de la mujer, no violencia hacia la mujer y equidad vivencial de género. | Género. |

¿Quién es un *ombudsperson*? En sentido personalista y no institucional, este vocablo de origen sueco se refiere a aquel que defiende desinteresadamente la causa de otro en situación de injusticia o vulnerabilidad. Justiciero de a pie; le indigna que alguna persona, grupo, animal, naturaleza e incluso cosa sea tratada injustamente, lo que constituye su pasión por la justicia. Defensor *motu proprio* de causas justas. En nuestros días se asocia más con instituciones, como comisiones de derechos humanos y defensorías del pueblo, pero en su sentido amplio y original abarca desde personas y personajes reales, hasta personajes de ficción.

Unas cuantas preguntas guía:

- ¿Hasta dónde llegó Lennon a hacer suyos estos valores Ibero y cuáles temas de los leídos o investigados te llamaron más la atención en él y con Yoko en pareja?
- ¿Qué hay de la pareja Ono-Lennon, y sobre todo del papel de ella en la relación?
- ¿Conocías este perfil integral de persona en este genio de la música *rock*?
- ¿Te gustaría decir algo sobre la música de los Beatles y John Lennon o sobre el *rock* y la música en general (opcional)?
- ¿Cuál sería tu *ombudsperson* favorito real o de ficción?

Fuente: Elaboración propia.

Los principales resultados de esta experiencia fueron entusiasmo y emotividad inusuales, traducidos en calidad, vitalidad y personalidad de los textos. En cuanto al debate en clase, una vez retroalimentado con mis subrayados y observaciones cada ensayo, hubo un gustoso deseo por participar. La dinámica en el aula incluyó la escucha de canciones de Lennon y la proyección de imágenes de la pareja, en ambos casos relacionadas con los valores analizados. También la afirmación del concepto *ombudsperson*, al requerir a cada uno sus personalidades y personajes favoritos (por ejemplo, Mandela, Malala Yousafzai, Batman y V de la película *V de venganza*). El denominador común fue de asombro ante el desconocimiento de cómo una superestrella del *rock* y su pareja —socia artística y en gran medida educadora— hicieron tanto por el mundo, por su arte, por su amor de pareja y por sus propias personas.

Prácticamente todos coincidieron en afirmar que llevaban a cabo el conjunto de valores Ibero, con acento en la justicia social, solidaridad, crecimiento personal, amor, congruencia y, desde luego, excelencia profesional. En cuanto a la polémica, hubo algunas críticas, sobre todo con respecto a percibir a John con sospecha, como un revolucionario y partidario del feminismo por interés personal (manejo de imagen) y sin una clara desvinculación del machismo.

En particular, lo mejor de la experiencia fue que despertó una actitud investigativa antiburocrática y, sobre todo, que motivó al grupo a llegar al mundo profesional con los valores Ibero como lanza en ristre, a partir de asumirse como un o una *ombudsperson*. En cuanto a la utilidad, este módulo de John y Yoko se puede replicar en materias y talleres dentro y fuera de la universidad, en aulas reales y virtuales, con jóvenes y otros grupos de adultos. Y, más que

eso, puede inspirar a que cada uno lo haga a partir de su propio conjunto de valores y sus *ombudsperson* referentes, según el medio sociocultural en que se mueva (deporte, empresa, religión, política, entre otros).

De forma ilustrativa, refiero ahora algunas narrativas escritas por los jóvenes talleristas:

A pesar de las amenazas que había en contra de Lennon, él nunca cedió ante la presión, ni ante las autoridades que lo querían fuera de la foto. Lo que más me impresionó y conmovió de la pareja JOHNO, es el apoyo que le dieron a tantas personas que lo necesitaban; a pesar del alto costo que sabían que podían pagar por seguir apoyando sus causas, jamás se detuvieron, y con los años sólo se hicieron más fuertes y mucho más influyentes. Fueron verdaderos líderes que difundieron paz y esperanza a miles de generaciones, de una forma artística y poética. (MB, Diseño Industrial).

Se sabe que [John Lennon] era un rebelde que en su momento robó, se drogó y golpeó a las mujeres, creo que es fácil poder etiquetar a las personas por los errores que cometen en la juventud, hoy más que nunca con las imágenes que quedan plasmadas en las redes sociales, pero lo que más me gustó [...] fue que tomó responsabilidad sobre sus acciones [...] y más por la manera en la que lo hizo, en el ojo público. Aquí es donde podemos comenzar a ver como supo amarse a sí mismo, con todo y errores, porque al final del día era un ser humano más. Fue capaz de transformarse en mejor persona. (CR, Comunicación).

El pasar a ser una persona así, a ser uno de los mayores defensores de los derechos de las mujeres

es un triunfo brutal a mi parecer. (AC, Ingeniería Industrial).

John y Yoko, luchadores sociales, rebeldes empedernidos, revolucionarios hasta el tuétano, almas libres. (KG, Ingeniería Química).

[Sobre la] posibilidad de una nueva masculinidad [...], cómo él tuvo que romper con esquemas o aprendizajes para poder estar en una relación con una mujer que lo hacía crecer y que compartía su visión social; ella juega un papel esencial en la posibilidad de deconstruir y reconstruir su idea sobre las relaciones de pareja. (EG, Psicología).

Con su música y su vida, creo que John fue un verdadero guerrero nietzscheano; no uniforme ni estancado, sino cambiante, contradictorio (en buen sentido), y dispuesto a crear todo el tiempo

nuevos valores. [...] Pues bien, me parece que no hay nada más nietzscheano que la transformación, que siempre implica una voluntad de poder; a saber, la voluntad de afirmar, de decir sí a la vida. (HS, Filosofía).

Espero lleno, lleno de esperanza y felicidad, que algún día una de las tantas semillas de valores que la Universidad sembró en cada uno de nosotros, crezca y genere unos resultados increíbles, dejando plasmada en la historia el nombre de la Universidad y su filosofía, así como John y Yoko dejaron su huella en la historia. (FT, Ingeniería Química).

Por último, desde luego que otros valores como la sustentabilidad, implícito en la relativa sobriedad de este matrimonio como estilo de vida, o la interculturalidad, como pareja birracial y en los sonidos multiténicos de los Beatles, pueden trabajarse en el taller.

REFERENCIAS

- Andrade, M. (2001). *Un acercamiento a la problemática de la formación ciudadana*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26946/2223-3626-1-PB.pdf?sequence=1>
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Jesuitas. Provincia argentino-uruguay. (2019). *La pedagogía ignaciana en la educación superior jesuita*. Recuperado de <https://jesuitasaru.org/la-pedagogia-ignaciana-en-la-educacion-superior-jesuita/>
- Rorty, R. (1998). Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad, *De los derechos humanos. Las conferencias Oxford amnesty* de 1993. Madrid: Trotta.
- Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (1968). *Ideario*. Recuperado de http://tijuana.ibero.mx/quienessomos/Ideario_IBERO2017.pdf
- Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (s. f.). *Modelo educativo jesuita*. Recuperado de <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/acercade/piModelogeneral.pdf>
- Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Tijuana. (s. f.). *Plan estratégico rumbo 2030*. Recuperado de <http://rumbo2030.ibero.mx/versionpdf.pdf>
- Universidad Iberoamericana Ciudad de México. (2021). *Nuevos planes de estudio, una propuesta de la Ibero para hacer frente al futuro*. Recuperado de <https://ibero.mx/prensa/nuevos-planes-de-estudio-una-propuesta-de-la-ibero-para-hacer-frente-al-futuro>

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Alí, T. & Blackburn, R. (1971). *Entrevista de Tariq Alí y Robin Blackburn como colaboradores de Counter Punch*. Recuperado de <https://kaosenlared.net/entrevista-marxista-con-john-lennon-entrevista-de-1971/>
- El Círculo Beatle. (2019). John y Yoko, la entrevista de Playboy 1. Recuperado de <https://elcirculobeatle.com/john-y-yoko-la-entrevista-de-playboy-1>
- Farías, J. A. (Coord.). (2007). *Ombudsman. Filosofía, teoría y diversidad*. Ciudad de México: CNDH.
- Farías, J. A. (2020). *San John Lennon: el Maestro en el cielo eterno del rock*. Ciudad de México: Sextil Online/Ink It.
- Leaf D. & Scheinfeld J., (2006). *The U. S. vs. John Lennon*. Lionsgate, DVD.

SEMBLANZA

Licenciado en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestro en Derechos Humanos y doctor en Ciencias Sociales y Políticas, ambos títulos por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Ha publicado y coordinado artículos y libros. Entre sus publicaciones recientes están: “Los derechos humanos emergentes desde la tradición social y su aproximación en el México actual” (Universidad Iberoamericana León); “Didácticas para el Servicio Social” (Universidad Iberoamericana Ciudad de México) y *La tradición en política y su valor como fundamento de los derechos humanos: históricos y emergentes* (Universidad Iberoamericana Ciudad de México). Prepara un libro sobre la historia del servicio social en la Universidad Iberoamericana. Es profesor de tiempo completo en el Programa de Servicio Social Universitario de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

¹ Naturalmente esto hace que algunos de los contenidos vayan cambiando cada semestre e incluso dentro de éste.

² Se trata de los textos: “Características de nuestra educación” (discurso en Georgetown, 1989), “Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico” (documento publicado por la Compañía de Jesús en 1993), “Servicio de la fe y promoción de la justicia” (conferencia dictada en Santa Clara, 2000), “Universidad y carisma ignaciano” (discurso en Monte Cucco, 2001) y “Al Consejo Directivo de la Universidad de Georgetown” (discurso ofrecido en Roma, 2007).

³ Un primer aporte en esta línea se encuentra en *DIDAC* núm. 51 (nueva época, primavera 2008, Universidad Iberoamericana), con mi artículo: “Sentir los derechos humanos sin abrir la *Declaración*: un taller de reflexión”.

⁴ Disidentes, porque fueron contra el orden organizacional o institucional establecido al menos en arte, religión, familia y política. En este último caso, al disentir de los dogmas anarquistas, socialistas y comunistas de la necesidad de la revolución violenta para transformar de raíz a la sociedad. Revolucionarios porque innovaron en el arte y las formas de la lucha política, además de sus procesos de transformación personal y como pareja.

⁵ Este valor hace conexión con el transversal de la sustentabilidad.

⁶ Este valor hace conexión con el transversal de la interculturalidad.

Servir solidariamente, un rasgo esencial del aprendizaje para el desarrollo sostenible desde el compromiso social

Serving in Solidarity: An Essential Feature of Learning for Sustainable Development Based on Social Commitment

María Teresa Sánchez Reyes

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO (UCAB) GUAYANA, VENEZUELA
mtesanchez@gmail.com

Damelis del Valle Cermeño Guaina

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO (UCAB) GUAYANA, VENEZUELA
cermenodamelis@gmail.com

https://doi.org/10.48102/didac.2022..79_ENE-JUN.97



RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar parcialmente los resultados de una investigación, de la línea educación para el desarrollo sustentable (EDS), desarrollada en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), aplicados a experiencias vividas. Para esto, se utilizó la teoría pedagógica de la experiencia vivida de Max van Manen, quien ha contribuido de manera notoria en la exploración y la comprensión de los significados esenciales pedagógicos. Para penetrar ese mundo de la vida, se utilizó la fenomenología hermenéutica (FH) como marco metodológico. En este artículo se hace énfasis en las Cátedras de Compromiso Social, las cuales crean conciencia de las vulnerabilidades de la sociedad, la especie y la Casa Común; así surge el Servicio Solidario como un rasgo esencial. Este trabajo es descriptivo y documental.

Palabras clave: Pedagogía ignaciana; educación para el desarrollo sostenible (EDS); ética de la sostenibilidad (ES); experiencia vivida; fenomenología hermenéutica (FH); Servicio Solidario.

ABSTRACT

The purpose of this article is to partially present the result of an investigation, the Education for Sustainable Development (ESD) line, developed at Andres Bello Catholic University (UCAB), applied to lived experiences. To do this, the pedagogical theory of Max van Manen from the lived experience, who has contributed notably to the exploration and understanding of the essential pedagogical meanings. To penetrate this world of life, the Hermeneutical Phenomenology (HF) is followed as a methodological framework. In this article emphasis is placed on the chairs of Social Commitment, they create awareness of the vulnerabilities of society, the species, and the Common

House; thus, the Solidarity Service arises as an essential feature. This work is descriptive and documentary.

Keywords: *Ignatian Pedagogy; Education Sustainable Development (ESD); Ethics of Sustainability (ES); Lived Experience (EV); Hermeneutical Phenomenology (FH); Solidarity Service.*

Fecha de recepción: 24/05/2021

Fecha de aceptación: 03/09/2021

Introducción

El propósito de este artículo es compartir los resultados de una investigación desarrollada en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), titulada “El aprendizaje para el desarrollo sustentable como experiencia vivida en la UCAB. Un acercamiento a un nuevo modelo ético y social”. En esta investigación se identificó el Servicio Solidario como un rasgo esencial en el aprendizaje de la ética de la sostenibilidad (ES) y la intención es traducirlo en un texto fenomenológico (TF) desde las Cátedras de Compromiso Social. La UCAB, de inspiración cristiana, que trabaja la formación integral de sus educandos, diseña estrategias de aprendizaje que conecten a sus educandos con la vida, con su realidad y con su país, en un hacer inter y transdisciplinario, en beneficio de los más necesitados. Esto demanda docentes dispuestos a compartir con diversos sectores sociales, a través de un diálogo interinstitucionalizado, en la búsqueda de una opción ética compartida (Fernández, 2005).

Las Cátedras de Compromiso Social, según el Reglamento 2.59, “se comprometen con comunidades a cuyas obras sociales prestan un servicio continuado a través de las prácticas de los estudiantes” (UCAB, 2020, p. 3); con miras al empoderamiento de competencias actitudinales para el desarrollo sostenible (DS).

Esto es coherente con la declaratoria de valores relacionados con las experiencias educativas que nos ocupan: compromiso social, compromiso por el desarrollo sustentable y conciencia ciudadana, es decir, “formar ciudadanos en la UCAB conduce al compromiso institucional de entender las actitudes, los conocimientos y el ejercicio profesional como medios humanizadores” (UCAB, 2013, p. 33).

A su vez, con la fenomenología hermenéutica (FH) se ingresa en el mundo de la vida del acto edu-

cativo, concebido como un proceso humano de carácter ético y relacional. La FH es un enfoque metodológico humanista del paradigma naturalista, orientado a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, en pro de arraigar la formación de la persona “total”, como lo demandan los objetivos del desarrollo sostenible (ODS).

De manera resumida, en este artículo se exponen el objeto de estudio, su importancia y las preguntas de investigación. Asimismo, se comparte una pincelada de los constructos teóricos. También se incluye un apartado sobre la epistemología de la FH y el procedimiento utilizado en la investigación. Posteriormente, se detallan los resultados del Servicio Solidario en un TF y se muestra un modelo de aprendizaje de una ES. Por último, se concluye con algunos aportes a esta línea de investigación.

El fenómeno de estudio y su fundamentación teórica

El aprendizaje para un humanismo solidario asume la pedagogía como una ciencia humana capaz de estudiar, según Van Manen, “las influencias que están en el núcleo de las interacciones, situaciones y relaciones especiales entre los educadores y los estudiantes, los padres y los hijos” (Ayala, 2011, p. 121). Esto exige una actuación ética pedagógica del docente, más si se pretende formar profesionales integrales.

Kolvenbach (2000) lo resume del siguiente modo: “la persona completa del mañana debe tener una solidaridad bien informada [...], pues la solidaridad se aprende a través del contacto más que de nociones” (p. 8). Así, el futuro profesional de los estudiantes está influenciado por las experiencias vividas que han tocado su corazón y que lo han movilizado a cambiar algunos patrones de comportamiento.

Por otro lado, llama la atención que en estudios realizados en la UCAB la conclusión principal sea: “no es posible apreciar cambios significativos en la actitud que fundamenta la cultura de sustentabilidad ambiental de los estudiantes” (UCAB, 2017; UCAB, 2019), lo cual es un reflejo de las interacciones de la sociedad con su entorno.

Producir conocimientos de acuerdo con la pedagogía ignaciana representa un valioso aporte para las transformaciones humanas deseadas. Kolvenbach (2000) señala que los estudiantes en su formación deben impregnarse de la realidad de este mundo, que “aprendan a sentirlo, a pensarlo críticamente, a responder a sus sufrimientos y a comprometerse con él de forma constructiva” (p. 8).

Es decir, de forma general, se aspira a trascender los significados ético-relacionales de las experiencias vividas en el proceso de aprendizaje de la ES.

Propósito e interrogantes

El propósito de este artículo es comprender los significados esenciales del Servicio Solidario desde las experiencias vividas de aprendizaje en las Cátedras de Compromiso Social de la UCAB, un rasgo identificado en una investigación doctoral previa.

Para ilustrar la finalidad de este artículo se destacan:

- ¿Cuáles son los rasgos esenciales del aprendizaje de la ES?
- ¿Cómo se manifiesta el aprendizaje de la ES?
- Los estilos de vida reflejan las formas de interactuar de la sociedad con su entorno. El *Laudato si'* (Franciscus, 2015) menciona que “la degradación de la naturaleza está estrechamente unida a la cultura que modela la convivencia humana” (p. 3).

Fundamentación teórica

En los ODS para el año 2030 destaca la meta de que todos los alumnos adquieran conocimientos teóricos y prácticos para promover el DS. La dialéctica propuesta se apoya en los cuatro pilares del aprendizaje formulados por Delors (1996) en su informe

para la Unesco titulado *La educación encierra un tesoro: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Posteriormente, se agregó un quinto pilar: “aprender a transformarse y a transformar la sociedad” (Unesco, 2012, p. 36) para promocionar estilos de vida sostenible, conducentes a una cultura de paz y de ciudadanía mundial.

En la última Conferencia Mundial sobre EDS, la Unesco expresó su visión humanista e integral:

Creemos que la EDS debe basarse en el respeto a la naturaleza, así como en los derechos humanos, la democracia, el estado de derecho, la no discriminación, la equidad y la igualdad de género, y promoverlos. Además, debería promover el entendimiento intercultural, la diversidad cultural, una cultura de paz y no violencia, la inclusión y la noción de una ciudadanía mundial responsable y activa. (Unesco, 2021, p. 2).

En esta línea destaca el aporte de Tapia (2010) y su equipo Clayss, quienes identifican el Aprendizaje-Servicio-Solidario (APSS) cuando se “tiene simultáneamente objetivos de compromiso social y objetivos de aprendizaje evaluables, y ofrece a los estudiantes oportunidades de poner en juego no sólo valores y actitudes solidarias, sino también conocimientos y competencias específicas vinculadas a su perfil profesional” (p. 17). Esto lo reafirma Tapia (2021) en el Congreso sobre APSS al lograrse todas estas competencias en un mismo proyecto, y añade que esto se corresponde a las didácticas activas de la metodología por proyecto o con base en la resolución de problemas.

Por otra parte, los principios éticos del *Laudato si'* —como “el desafío urgente de proteger nuestra Casa Común incluye la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral” (p. 12)— impulsan a superar actitudes de indiferencia y resignación.

Para esto, es necesaria la participación de todos y compartir como humanidad un código basado en principios bioéticos para la transformación de la sociedad:

Ilustración 1
Principios bioéticos



Fuente: Giraud, Méndez & Chacón (s. f., p. 3)

Similarmente, la Carta de la Tierra (2000) representa un marco ético para la comprensión de las interrelaciones del DS, apoyado en cuatro principios interdependientes: el respeto y cuidado de la comunidad de la vida; la justicia social y económica; la integridad ecológica; y la democracia, la no violencia y la paz. Por otra parte, en el Manifiesto por la Vida (Galano et al., 2002) destacan los siguientes principios: ética de una producción para la vida; ética de la ciudadanía global; ética de los derechos, la justicia y la democracia; ética de los bienes comunes y del bien común; ética del ser y el tiempo de la sustentabilidad, entre otros.

De igual manera, la pedagogía ignaciana es orientadora de la formación universitaria, “conocer la verdad y aprender a discernir el bien llevan a ordenar la persona para la libertad y el bien común” (Ugalde, 2004, p. 135). Más recientemente, Ugalde (2018) nos interpela en cuanto a qué significa una universidad jesuita hoy: “aportamos a formar líderes multiplicadores no sólo de individuos para sí, sino hombres y mujeres para los demás” (p. 6).

Con la finalidad de darle sustento didáctico al planteamiento anterior, resulta necesario conocer los momentos sugeridos en su enfoque pedagógico:

- 1) Acompañar al joven a ver el contexto, conocer la realidad circundante, mirándose primero a sí mismo, sus posibilidades y destrezas para observar el entorno, el barrio, la ciudad, la región, el país, el continente, el mundo.
- 2) Implicarse en la experiencia educativa propicia que el acompañante y el acompañado se dejen tocar por la experiencia, que observen y reflexionen esa realidad, y en esa dinámica revisen sus sentimientos: ¿qué me reclama esa realidad?, ¿qué intereses surgen a partir de ella?, ¿qué aprendizajes obtuve en esa primera aproximación a la realidad? Duplá (2000), compilador del Cuaderno Ignaciano Núm. 1, sostiene que “el Paradigma Ignaciano, a través de la reflexión, enseña a pensar, a analizar críticamente la realidad” (p. 8), a sopesar los diversos aspectos de las cosas, a construir conocimiento.
- 3) La reflexión genera que los estudiantes, junto con el profesor, desarrollen técnicas de aprender a aprender y superar lo memorístico. Se acompaña al estudiante para que sienta, relacione situaciones que conoce con las que está observando, contraste conocimientos y datos anteriores con lo actualmente vivido; a partir de ahí, estará en

posición de proponer. Es interesante escuchar al profesor Najarro (2012) de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala plantear que, según su experiencia y visión, estos momentos no son rígidos, que puede estarse dando una dinámica de reflexión en todo momento (véase <https://www.youtube.com/watch?v=L5KjYG9U9i0>).

- 4) La acción debe ser transformadora: se espera que el estudiante y su asesor dejen un impacto social en el contexto donde se está trabajando, con el propósito de mejorar el entorno que interpeló al estudiante. Incluso éste debe salir más potenciado como persona en sus valores, conocimientos y acciones. En este punto, es pertinente incluir la frase de San Ignacio, citada por Duplá: “Todo lo que hagamos debe pasar por mente, corazón y voluntad” (2000, p. 177). En este postulado se devela la relevancia de un ser humano en acción, trascender y no sólo hacer.
- 5) La evaluación de lo realizado. En el ambiente universitario esto genera una calificación. Ahora bien, Najarro (2012) sugiere que sea cualitativa, aplicando las habilidades y competencias cognitivas del estudiante; no repetitivas, no memorísticas ni ajustadas a lo que diga el profesor. Después de realizar la evaluación de la experiencia y del actuar, se volverá a mirar el contexto, a reflexionar sobre él, sopesar lo vivido, actuar de nuevo sobre esa realidad, evaluarla y continuar el ciclo dinámico del impactar socialmente.

Desde una perspectiva didáctica, estos momentos son dinámicos e interdependientes. Es así como la pedagogía ignaciana y la metodología de APSS son concebidas como didácticas en las cátedras de Práctica de Proyectos Comunitarios de la mención de Integral y Práctica de Ambiente No Convencional, de la mención de Preescolar de la carrera de Educación, tomadas en la muestra.

Todo esto propicia un cambio en la mirada desde una perspectiva moral e individual hacia la responsabilidad universal y se valora la ética de la solidaridad.

Metodología

Formar ciudadanos capaces de tomar decisiones con conocimiento de causas y consecuencias morales y éticas amerita desarrollar en el hombre

Un ciudadano formado se convierte en un ciudadano comprometido en resolver situaciones de su realidad y por ende con ello construirá un mundo más equilibrado y sostenible. Este ejercicio formativo implica desarrollar competencias de convivencia, desarrollo de una conducta para la paz, participación activa, responsabilidad, inclusión, respeto a las diferencias no sólo culturales sino de opinión y actuación, siempre y cuando estén en el marco de lo ético-social. (Sánchez, 2017, p. 104).

Investigar con la FH es explorar el mundo de los significados pedagógicos. Es indagar sobre la esencia, “el eidos, lo que algo es, y sin lo cual, no podría ser lo que es” (Van Manen, 2003, p. 14). En la investigación se observó el fenómeno en su ambiente natural; a través de protocolos de experiencias vividas (PEV).

El análisis de los PEV (25 anécdotas, dos entrevistas conversacionales y tres grupos focales) se abordó mediante métodos empíricos y reflexivos, propuestos por Van Manen. Los primeros traducen las experiencias vividas personalmente y las vividas por las experiencias de otros, mediante relatos anecdóticos. La anécdota como un recurso capaz de humanizar el fenómeno pedagógico, utilizando incluso lenguaje de otras áreas, como la poesía o el cine, genera reflexión de una manera amena y profunda.

Los reflexivos destacan el análisis temático, búsqueda de significados, aislamiento de afirmaciones temáticas, reducción “eidética” y hermenéutica, comprensión de significados a través de entrevista hermenéutica y aportes de otros, con el propósito de esclarecer la estructura del fenómeno (citado por Ayala, 2008). Este tipo de conocimientos es relacional, lo humano se constituye en el lenguaje, el entrelazamiento de lo emocional y lo racional, marcando un modo particular de vivir o coexistir (Maturana, 2003).

Resultados

Aplicado con rigurosidad el método FH, seis temas reflejan los significados esenciales identificados en la investigación original.

El aprendizaje de la EDS es:

- 1) Visibilizar al otro.
- 2) Vivificar el currículo.
- 3) Formar en humanidades al joven educando.
- 4) Servir solidariamente, consciente del para qué y el para quién.
- 5) Valorar la dignidad humana de cara al cumplimiento de los ODS.
- 6) Contar con docentes comprometidos, dispuestos a ser mediadores de un aprendizaje ético-social para el DS.

A los efectos del artículo se presenta el tema “Servir solidariamente, consciente del para qué y el para quién” mediante un TF con una narración “que aglutina elementos cognitivos y emotivos, descriptivos e ilustrativos, en su intención de expresar singularmente la naturaleza o esencia de cada dimensión de la experiencia vivida” (Jordán, 2015, p. 2).

Al respecto, Morín (1999) menciona en su publicación *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* sobre este tipo de requerimiento para la educación: “la conciencia de nuestra humanidad en esta era planetaria nos debería conducir a una solidaridad y a una conmiseración recíproca del uno para el otro, de todos para todos” (p. 42). Esto demanda aprender a ser compasivos para la comprensión de una ética para vivir.

A continuación, el TF producto de la reflexión temática en un círculo hermenéutico al estilo ignaciano.

TF: Servir solidariamente, consciente del para qué y el para quién. Rasgos esenciales

Al interior de la institución subyace la esperanza de inclinarse sobre el tema del DS. En la medida que la universidad esté inmersa se vinculará a los jóvenes,

empezarán a apostar al tema porque en definitiva lo importante es conseguir en esta zona respuestas del siglo XXI, es decir, la humanidad como humanidad, considerando el DS como un tema transversal. Así se parafrasea la experiencia del docente-vicepresidente, responsable de la dirección de la institución.

Esta postura requiere una relación abierta a procesos dialógicos, respetuosos, con la mirada puesta alrededor, para que los estudiantes confronten la realidad con el sentido integral de la persona, promoviendo la posibilidad de uno para el otro.

A continuación, una docente de la Escuela de Educación, a partir de una experiencia en medio de una situación sociopolítica convulsiva, asume con sus estudiantes una metodología constructivista marcada por la pedagogía ignaciana y el aprendizaje-servicio como didáctica, desde su vivencia en una cátedra de Compromiso Social:

Incluimos este tema de Derechos Humanos en las cátedras de Práctica de Proyectos Comunitarios de la mención de Integral y Práctica de Ambiente No Convencional de la mención de Preescolar [...]. Todas las estudiantes se motivaron y les pareció novedoso en la carrera, ampliar su mirada fuera del aula y conocer a profundidad los derechos de las mujeres y cómo esto evidentemente impacta en la armonía familiar [...]. Además, que una de ellas había leído que por el confinamiento producto de la pandemia parecían haber aumentado los índices de violencia intrafamiliar.

Es así como la docente promueve entre sus estudiantes dinámicas reflexivas que les permite interpretar y tomar conciencia sobre el tema de la violencia de la mujer, abriéndose a la posibilidad de una observación crítica de los comportamientos de sus niños en el aula que podría ser reflejo de indicadores de violencia en sus hogares.

En este orden de ideas, Morín (1999) plantea que un conocimiento que sea pertinente deberá considerar: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. Este mismo autor enfatiza en la

necesidad de promover una inteligencia general que motive la curiosidad propia de los niños, la cual suele ser mutilada con los saberes aislados especializados: “el debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad [...] y al debilitamiento de la solidaridad” (p. 18).

Este planteamiento se evidencia en la experiencia de la docente en el aula, ella cocrea con sus estudiantes dinámicas de aprendizaje con adolescentes y madres de comunidades cercanas, para que puedan identificar valores y cultura social proclives a un clima de violencia de la sociedad y así manejen competencias para que las futuras educadoras, desde el ejercicio profesional, contribuyan a humanizar a la sociedad.

La docente y sus estudiantes se apropian del paradigma ignaciano, la experiencia se llena de vida al dejarse “tocar” por el contexto, la reflexión se hace consciente con preguntas generadoras, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje; se actúa y se evalúa, tal como sustenta Najarro (2012), en un proceso tan dinámico como el propio ser humano.

En consecuencia, la escucha activa, la responsabilidad ética y el tacto pedagógico aumentan la capacidad de “conversación” para encarar los problemas globales y locales, de manera que los jóvenes estén dispuestos a aprender, ordenen sus saberes y haberes para la defensa de los derechos humanos, como bien común y universal.

Manifestaciones del servir solidariamente

La EDS se manifiesta éticamente en el respeto a la libertad, de forma que el estudiante, desde el discernimiento, confronte la realidad con el sentido integral de la persona humana y el contexto circundante, como elementos integrantes para dar soluciones.

Así lo expresa la docente desde su experiencia en el aula:

Generamos distintas estrategias hasta que consideré prudente que sola no podía; se invitaron en primer momento diferentes aliados, [...] de Amnistía Internacional y [...] un conocedor del tema por ejercicio personal desde PROVEA, primero con

charlas informativas y documentos que nos facilitaron los charlistas. En una segunda fase, basados en la experiencia y los comentarios reflexivos de las jóvenes, [...] salimos de la UCAB para asistir a talleres o conferencias, charlas informativas del marco legal, materiales tipo cartillas, talleres con dinámicas reflexivas. De esta interacción surgió una valiosa experiencia, las estudiantes comenzaron a tener conciencia de sus propios conceptos relacionados con el tema de la violencia a la mujer, [...] e incluso, hicieron conciencia de la posibilidad de una observación crítica de los comportamientos de sus niños en el aula, como reflejo de indicadores de violencia en sus hogares.

Según la docente, de esta manera la capacidad de “mirar” el contexto con su complejidad multidimensional permite valorar:

- La sensibilización del tema “Violencia basada en género” y el impacto en la armonía familiar y en el desarrollo del niño.
- La búsqueda de información más allá de lo trabajado en el aula.
- La Escuela de Educación sensibilizada con el tema “Violencia basada en género”.

Estas experiencias de cátedras de Compromiso Social permiten que los estudiantes ofrezcan sus conocimientos adquiridos en sus carreras y al mismo tiempo aprendan en la comunidad: al dar reciben. Incluso el discernimiento de que no sólo en el aula impacta su labor docente sino, por el contrario, más allá del aula debe transformar la realidad del niño y de las familias. Esto supera el pensamiento reduccionista de un ser biológico y desarrolla personas capaces de cocrear con otros un espacio humano de convivencia social (Maturana & Nisis, 1997).

Intimar con la realidad de su contexto procura ciudadanos que regeneren la democracia, “la regeneración del civismo supone la regeneración de la solidaridad y de la responsabilidad, es decir el desarrollo de la antropoética” (Morín, 1999, p. 63); la regeneración democrática individual o en redes,

desde el servicio solidario, impacta en la formación de la ciudadanía. Se demostró que incluso durante una pandemia es posible desarrollar proyectos de corte social.

Aproximación a un modelo ético de aprendizaje

El aprendizaje para el DS es mostrado desde el respeto a la interacción persona-sociedad-especie-Casa Común. Esto impactará en un modelo educativo

transformador hacia un humanismo integral, dirigido a fortalecer las competencias de aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir, aprender a trascender, aprender a cuidar la Casa Común.

Por lo tanto, se puede valorar la ética como el eje transversal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en la pedagogía ignaciana, en un contexto interdisciplinar y transdisciplinar, como instrumentos que promoverán el aprendizaje de una ES.

Ilustración 2
Constructos de la ética para la sostenibilidad (ES)



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La pedagogía ignaciana permite desarrollar una estructura de reflexión personal y colectiva, y este modo de actuar garantiza la formación de un profesional integral, comprometido éticamente desde el discernimiento, su hacer, el saber y el convivir.

La EDS apoyada en la pedagogía ignaciana promueve experiencias cercanas y amorosas para que los jóvenes se convenzan de que, como resultado de una elección ética, hay otros modos de hacer las cosas: modos más cercanos al otro, acompañarlo en las

experiencias; observar el contexto y aportar para su transformación; al mismo tiempo, los jóvenes se apropian de un estilo de actuar como profesionales y como personas.

Empoderar a los jóvenes como agentes multiplicadores del DS es clave. Sosa (2019) expresa que “son los jóvenes, con su perspectiva, quienes pueden ayudarnos a comprender mejor el cambio de época que estamos viviendo y su novedad esperanzadora” (p. 4). Esto se enriquece con estrategias experienciales.

REFERENCIAS

- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica. Una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de Van Manen. *Revista española de pedagogía*, LXIX(248), 119-144. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/01/248-007.pdf>
- Comisión de la Carta de la Tierra. (2000). Carta de la Tierra. Holanda: Unesco. Recuperado de <http://cartadelatierra.org/>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Santillana.
- Fernández, D. (2005). La Universidad de la Compañía de Jesús. Su identidad y espiritualidad (elementos para su cons-

- trucción). En S. Di Trolio (Comp.), *Identidad ignaciana y universidad* (pp. 155-170). Caracas: Publicaciones UCAB.
- Franciscus (2015). *Laudato si'*. Vaticano II, Roma. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.pdf
- Galano, C., Curi, M., Motomura, O., Porto, C., Silva, M. et al. (2002). Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad. *Ambiente & Sociedade*, V(10). Recuperado de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2002000100012
- Giraud, L., Méndez, D. & Chacón, R. (s. f.). *Hacia una ética del desarrollo sostenible*. Caracas: Academia Nacional de Ingeniería y Hábitat. Comisión de Ambiente. Recuperado de www.acading.org/ve/...Etica/Hacia_una_Etica_del_Desarrollo_Sostenible.
- Jordán S., J. A. (2015). La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde una perspectiva ética Max van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, LXXIII(261), 381-396. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/06/la-responsabilidad-etica-pedagogica.pdf>
- Kolvenbach. (2000). *Discurso P. General. Santa Clara*. Recuperado de [Javeriana.edu.co](http://www.javeriana.edu.co)
- Manen, M. van (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=52958>
- Maturana, H. (2003). Ontología del conversar. En J. Luzoro (Comp.), *Desde la biología a la psicología* (pp. 86-110). Buenos Aires: Lumen.
- Maturana, H. & Nisis, S. (1997). *Formación humana y Capacitación. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Morín, É. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco. Recuperado de <http://www.ideasonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEducaDelFuturo.pdf>
- Najarro, A. (2012). Mensaje del artículo "Universidad y pedagogía ignaciana", del M. A. Armando Najarro. *Boletín de Formación Docente*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=L5KjYG9U9i0>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (Unesco). (2012). *Educación para el Desarrollo Sostenible (libro de consulta). Serie Instrumentos de aprendizaje y formación Núm. 4*. Recuperado de [UNESCO.org/images/0021/002167/216756s.pdf](http://unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-es.pdf>
- Sánchez, M. (2017). *Trabajo en Red, Andragogía, Capital Social y Sustentabilidad. Redes Comunitarias para el Tejido Social*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Sosa, A. (2019). *Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús*. Recuperado de www.jesuits.global
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta Pedagógica del Aprendizaje Servicio. Una propuesta latinoamericana. *Tzhoeco. Revista Científica*, 5, 23-43.
- Tapia, M. N. (2021). *Conferencia Inaugural. 24.º Seminario Internacional de Aprendizaje Servicio Solidario*. Canal YouTube Clayss. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ArDgGkNZ1a0>
- Ugalde, L. (2004). Letras y espíritu. Desafíos de la educación universitaria. En S. Di Trolio (Comp.), *Identidad ignaciana y universidad* (pp. 125-140). Caracas: Publicaciones UCAB.
- Ugalde, L. (2018). *¿Qué significa la Universidad Jesuita hoy en América Latina?* [Discurso principal]. Conferencia en la Universidad Iberoamericana León, México. Recuperado de https://issuu.com/ausjal/docs/discurso_ibero_leon
- Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). (2013). *Proyecto Formativo Institucional -PFI*. Caracas: Publicaciones UCAB. Recuperado de <http://w2.ucab.edu.ve/proyecto-formativo-institucional.html>
- Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). (2017). Encuesta Cultura de Sustentabilidad 2014-2016 (no publicado). Caracas: Publicaciones UCAB.
- Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). (2019). *Resultados Cultura de Sustentabilidad Caracas-Guayana. Año lectivo 207-2018* (no publicado). Caracas: Publicaciones UCAB.
- Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). (2020). Reglamento de Extensión Social Universitaria. Núm. 2.59. Caracas: Publicaciones UCAB. Recuperado de <https://www.ucab.edu.ve/wp-content/uploads/sites/2/2020/03/2.59-modificado-3-03-2020.pdf>

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Agúndez, M. (2008). El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach. *Revista de Fomento Social*, 63, 603-631. Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/cardoner/wp-content/uploads/2019/08/paradigma-ledesma-kolvenbach-agundez-2008.pdf>
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (2009). *El P. Peter-Hans Kolvenbach y la educación. 1983-2007 (Selección de escritos)*. Bogotá: Editorial Kimpress Ltda.
- CLAYSS Digital. (2021). Apertura del 24.º Seminario Internacional Aprendizaje Servicio Solidario. [Conferencia Inaugural: María Nieves Tapia]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ArDgGkNZ1a0>
- Compañía de Jesús (2000). *Pedagogía ignaciana. Tres documentos contemporáneos*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- Fuster, G. & Doris, E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 202-229.
- Ruíz A., S., Valenzuela, T. & Rodríguez, R. (2014). *La pedagogía ignaciana y la evaluación*. Managua: Universidad Centroamericana UCA.

SEMBLANZAS

María Teresa Sánchez Reyes. Doctora en Ciencias de la Educación. Mención Andragogía por la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá. Profesora Universitaria (desde 1999 a la actualidad) en la UCAB. Desde 2009 es directora de Extensión Social Universitaria. Entre sus líneas de investigación se encuentran: redes sociales comunitarias; pedagogía social; aprendizaje servicio. Hizo una estancia académica en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México del 1 de febrero de 2019 al 30 de marzo de 2019, así como en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE). Algunas de sus publicaciones recientes son el artículo “Propuestas para la educación rural en Venezuela”, en el portal Educación Futura: <http://www.educacionfutura.org/la-educacion-rural-en-venezuela-propuestas-de-mejora/>; y el libro *Trabajo en Red, Andragogía, Capital Social y Sustentabilidad. Redes Comunitarias para el Tejido Social.*

Damelis del Valle Cermeño Guaina. Doctora en Educación. Mención Educación para el Desarrollo Sustentable por la UCAB. Especialista en Ciencias Administrativas-Mención Finanzas. Su estudio de pregrado es en Ingeniería Industrial. Es profesora universitaria desde 2001 en la UCAB y coordinadora de Auditoría Interna en esta misma institución desde 2018. Obtuvo el reconocimiento como Primer Lugar de Investigación en la UCAB, 2019-2020. Su línea de investigación se basa en la educación para el desarrollo sostenible-ética de la sostenibilidad. Entre sus últimas publicaciones se encuentran un artículo en la *Revista Digital Guayana Moderna* y su tesis doctoral *El aprendizaje para el desarrollo sustentable como experiencia vivida en la UCAB. Un acercamiento a un nuevo modelo ético-social*, la cual obtuvo la Mención Publicación. UCAB. Doctorado en Educación. Fue invitada como conferencista al Pre-II Simposio Venezolano de Ciudades Inteligentes y Sostenibles Ciudad Guayana 2021.

Del campo de batalla a las aulas. Revisitar a Ignacio en un año complejo

From the Battlefield to the Classrooms. Revisiting Ignatius on a Complex Year

José Luis Camacho Gazca

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, PUEBLA, MÉXICO

jose.camacho@iberopuebla.mx

https://doi.org/10.48102/didac.2022..79_ENE-JUN.91



RESUMEN

A 500 años de la herida de san Ignacio, las instituciones educativas encomendadas a la Compañía de Jesús inician la conmemoración en un año atípico y complejo. La pandemia surge como una herida colectiva que exige un momento de reposo y curación. Los retos usuales de la educación superior encuentran hoy un panorama incierto que exige una revisión de nuestras tradiciones educativas y habilidades docentes, a la luz de la pedagogía ignaciana que hoy aparece como una oportunidad para situarnos en un momento complicado y evaluarnos sinceramente. Este texto pretende mostrar qué elementos de esa pedagogía van encontrando áreas de oportunidad entre nuestros estudiantes, además de ofrecer perspectivas a los docentes que se sienten limitados al momento de aplicarla a sus respectivos cursos.

Palabras clave: Ignacio; pedagogía; pandemia; revisión; tradición educativa.

ABSTRACT

Five hundred years after the wound of St. Ignatius, the educational institutions entrusted to the Society of Jesus begin the commemoration in an atypical and complex year. The pandemic emerges as a collective wound that demands a moment of rest and healing. The usual challenges of today higher education find an uncertain panorama that demands a revision of our educational traditions and teaching skills, in the light of the Ignatian pedagogy that today appears as an opportunity to place ourselves in a complicated moment and to sincerely evaluate ourselves. This article aims to find out what elements of that pedagogy are finding areas of opportunity among our students and offer perspectives to teachers who feel limited when applying this pedagogy to their respective courses.

Keywords: Ignatius; Pedagogy; Pandemic; Revision; Educational Tradition.

Fecha de recepción: 17/06/2021

Fecha de aceptación: 31/08/2021

Ignacio no era pedagogo. Cuesta trabajo pensarlo cuando relacionamos su nombre con un legado educativo considerable. A diferencia de La Salle, Calasanz o don Bosco, Ignacio no redactó instrucciones exhaustivamente precisas sobre el proceder en las aulas. Su paso por ellas fue breve (siete años), pero determinante para su obra educativa. Aun así, es probable que la mayoría de sus comentadores dejen el asunto educativo como un apéndice en la vida del fundador. Fue ajeno a algunos procesos pedagógicos que aparecieron mucho después y desconocía el concepto moderno de evaluación. No obstante, la inclusión de los jesuitas en el ámbito educativo era inevitable por varias razones: 1) la rápida aparición de colegios encomendados a la Compañía en Europa es un capítulo inmediatamente posterior a la muerte de Ignacio en 1556; 2) paulatinamente, la pedagogía que lleva su nombre se convertiría en un referente para todas las escuelas implicadas; 3) se trata de un concepto amplio y sujeto a cambios que, a veces, podrían parecer radicales e incluso contradictorios; y 4) al observarla de cerca, la pedagogía ignaciana ha podido sortear con éxito los espíritus de cada época sin perder su esencia, fruto de una experiencia concreta que se va diversificando con cada persona que decide seguir los pasos de Ignacio en su búsqueda interior. Aunque los desafíos que enfrenta hoy son parecidos a los de otros tiempos, me atrevo a decir que quizá nunca había tenido tanta pertinencia, pero también resistencia. En este breve texto trataré de exponer las razones.

Las ideas pedagógicas de Ignacio están atravesadas intensamente por el tipo de reflexión que los *Ejercicios* le imprimen a toda actividad cotidiana y son fruto de la maduración reflexiva del santo y de todo aquel que decide seguir sus pasos. Pero debemos tener en cuenta que Ignacio tuvo a la mano, al menos, tres grandes tradiciones académicas que comparar, si consideramos su paso por Barcelona, la Universidad de París y su contacto con las universidades italianas. Como todos, tuvo buenos y malos maestros y, con seguridad, una opinión acabada de todos los colegios en los que estuvo, la cual podía no concordar con algunos de sus contemporáneos (re-

cordaba con afecto la Universidad de París, pero no así Erasmo que llegó a detestarla). Es posible que al final de su vida considerara a la tradición académica de Roma (a la que llamaba *modus italicus*) como superior a otras por la simple razón de su sumisión a la Santa Sede. Pero eso no significa que no comprendiera a cabalidad las diferencias entre academias y su diversidad (lo que explica su voluntad de sacar adelante un colegio para alemanes en Roma y también que se acercara a algunos aventajados en cultura africana para proponer la formación de misioneros a Abisinia). Detrás de esto, hay un propósito concreto más allá del *Ad Maiorem Dei Gloriam*, pues Ignacio consideraba la misión educativa de la Compañía como un asunto remedial. Pero ¿de qué? De lo que él percibía como un desorden que empañaba igualmente el ámbito intelectual. Creía que la ruptura protestante con Roma había infringido a Europa una fractura que podía resarcirse insertando los hombres adecuados en los ambientes correctos. Estaba convencido de que la categoría de *error* comenzaba en lo dogmático y terminaba en lo práctico. Preparó a los jesuitas para combatir ese error y les imprimió un fervoroso celo por las almas dentro de ese combate, que se percibía definitivo para el futuro de la cristiandad.

Aun así, ese celo habría sido inútil e imprudente sin un método concreto. E Ignacio lo notó tanto en los estudiantes como en los maestros, por lo que consideró, no pocas veces, el prodigio que implica el solo hecho de poder estudiar:

Después tengan deliberación firme de ser muy de veras estudiantes, persuadiéndose no poder hacer cosa más grata a Dios nuestro Señor en los Colegios, que estudiar con la intención dicha; y que quando nunca llegasen a exercitar lo estudiado, el mesmo trabajo de estudiar, tomado por caridad y obediencia, como debe tomarse, sea obra muy meritoria ante la divina y summa Magestad. (Loyola, 1977, p. 523).

Desde las recomendaciones en las *Cartas e instrucciones* al fundar los colegios hasta los documentos

previos a la *Ratio Studiorum*, se percibe un énfasis en la inutilidad de todo esfuerzo sin la preparación adecuada. Ignacio habría detestado al profesor que entra en el aula con un libro bajo el brazo y comienza a improvisar con un café en la otra. Sabía de la preparación de los “adversarios” y no deseaba que los jesuitas quedaran en desventaja. Entendía perfectamente que los títulos y los honores de las academias poco servían sin la conjunción de ese celo y de los métodos correctos. Ignacio tuvo el equivalente a un *máster* de nuestros días, pero eso no le impidió formar a otros hombres con credenciales académicas más abultadas. Lo pudo hacer porque entendía cómo la acción del Espíritu se traducía en las acciones pertinentes a través de la introspección y el examen, fruto de los *Ejercicios* y de la obediencia y la unidad que emanan de las *Constituciones* (lo que muchos conciben hoy como lo *ignaciano* y lo *jesuítico*). Ignacio puso a disposición de los jesuitas los maestros necesarios y prescindió de los que no abonarían nada a su misión. Y cuando se sintieron listos para emprender la nueva encomienda, cristalizó en el capítulo IV de las *Constituciones* los aspectos principales de la educación a impartir en los colegios y universidades de la Compañía. Ordenó tiempos, sugirió la calidad de los materiales para cada etapa y urgió a realizar un esfuerzo para comprender las particularidades de cada alumno. Por tanto, la prioridad dada a la teología se explica como un ejercicio remedial, en este caso, del clero, al cual Ignacio percibía como mal formado y necesitado de buenos maestros que, antes de conocer la teología, debían ser poseedores de la *cognición de las letras de humanidad* (Loyola, 1977, p. 539). Así, la universidad sería un espacio que cumpliría esa función específica que, eventualmente, iría impactando también en aquellos que no necesariamente fueran a ejercer el sacerdocio.

Para San Ignacio, la Universidad, corona y cima de la organización cultural, tiene un cuádruple objetivo, a saber: ser la conservadora de la vida superior del espíritu. Como institución de enseñanza es un órgano de la herencia cultural, y su tarea

es el mantenimiento y perfeccionamiento de esa herencia. La Universidad debe cuidar de la preparación de vocaciones superiores que rindan en la sociedad un servicio próspero; ella debe ser la iniciadora de las investigaciones científicas, la formadora de hombres y personalidades que sean directores espirituales de la nación, y, finalmente, a la Universidad se le exige la elevación del nivel de la cultura del pueblo. (Garmendia, 1956, p. 10).

El desarrollo posterior de la *Ratio Studiorum* y de la obra educativa de la Compañía en todo el mundo son herederas de esos esfuerzos de unidad y cohesión. Sin embargo, esa solidez está atravesada por la gran paradoja de la espiritualidad de Ignacio: el papel de la libertad. En las *Constituciones* y en la *Ratio* abundan las citas que apelan a la decisión del superior o del maestro, las cuales están influidas por ciertas circunstancias o deliberaciones fruto de la necesidad o del contexto. Desde siempre, el docente ignaciano es todo terreno, usa lo que tiene a la mano y evoluciona conforme a las condiciones que le lanzan retos concretos. Y así, podemos trazar la ruta desde el fulgor del Colegio Romano pasando por la Sorbona y, de ahí, partir a Coimbra para tomar un barco que nos lleve a Goa y a América, o incluso a Japón. En los continentes al alcance, con oportunidad o sin ella, la Compañía va forjando una tradición educativa que la Supresión de 1773 no pudo interrumpir por completo (sobrevivió en amplias regiones de Prusia, Polonia y Rusia). Tras la Restauración de 1814, los jesuitas se reorganizaron para volver a ocupar antiguos lugares y fundar nuevos. El prestigio de la pedagogía ignaciana llega al siglo xx intacto y con posibilidades de continuar a pesar de que los retos sean distintos y las realidades hayan cambiado drásticamente. Esto llevó, obviamente, a una revisión necesaria que ya conocemos y que terminó afinando las preferencias apostólicas, especialmente en América Latina, y que puso énfasis en la búsqueda de un mundo más justo. Sin embargo, las glorias pasadas son difíciles de traducir y de compartir.

Si ya en el siglo xviii había tantas quejas sobre la educación de la Compañía por parte de los ilustra-

dos (por el hecho innegable de que la Orden fuera un producto del antiguo régimen), actualmente, la pedagogía ignaciana pasa por momentos difíciles, sobre todo en el terreno de la recepción. Éstos no son los tiempos del fundador. La idea de sujeción, de orden, de cohesión en torno a un centro, está perdida para muchos. Gran parte de las observaciones de Ignacio y de muchas de las figuras importantes en la Compañía hoy no pasarían los filtros de corrección política que impregnan a las clases educadas. Resulta muy complicado escindir los aspectos más polémicos de la época de Ignacio al momento de proponer su vida como un referente para nuestros estudiantes. Esta pedagogía, al tener su centro en la profunda experiencia espiritual de Ignacio, a veces, no corre con mucha suerte debido a su filiación con la esfera de lo religioso, que hoy más que nunca enfrenta la crisis de su propia marginalidad.

La dirección de esta época hace que nuestros jóvenes tengan cierta desconfianza con todo aquello que implique un método concreto y con pasos rigurosos. A la mayoría les repudia una introspección mediada por otra persona, al menos por alguien que perciban como “institucional”, por decirlo de algún modo. En el caso de la pedagogía ignaciana, sólo aquellos que han estado en contacto con la tradición espiritual de la Compañía, ya sea en su vida religiosa o en las primeras etapas de su formación, saben de qué se trata. Para aquellos que llegan a la universidad sin estas ventajas, las dos palabras evocan poco o nada. A 500 años de la herida de san Ignacio, resulta oportuno volver a preguntarnos por la pertinencia de la pedagogía del herido de Pamplona. ¿Cómo salir al encuentro de una juventud a la que Ignacio percibiría como demasiado audaz y llena de *novelería*? ¿Cómo poder ajustar esa pedagogía a los nuevos entornos digitales? ¿De qué manera podemos aplicar nuestros dinamismos para no rendirnos a la distopía?

Ignacio no podría haberse imaginado un escenario como el actual, donde el aula es un recuerdo y el maestro no es visto sino *visionado* en un dispositivo. En este sentido, la planeación y capacitación se convierten en algo primordial si deseamos sacar la clase

adelante. Si presencialmente una clase desestructurada causa molestia y fatiga, virtualmente es todavía peor. Al respecto, ya se pueden consultar variadas propuestas en las instituciones jesuitas, que intentan asimilar la estructura de la oración ignaciana a la clase virtual, poniendo énfasis en los momentos clave de preparación, elección y examen. Aunque es un ejercicio pertinente, puede resultar estéril si no se comprende adecuadamente de qué forma nuestras potencias y dimensión física se traducen de manera continua en las distintas plataformas. En palabras de Bontorín y Lazzaroni, hemos de:

[...] pensar cada clase como un encuentro valioso, que valga la pena, que deje huellas porque se produjo “un encuentro” con el aprendizaje, con uno mismo, con el otro y con Dios. Personalizar la relación a distancia es la clave, contextualizando a nuestros alumnos y sus familias, sabiendo que en este tiempo se produjo un nuevo contexto familiar, un nuevo alumno, y que, en la virtualidad, aflora la heterogeneidad de nuestro grupo-clase. (Bontorín y Lazzaroni, 2018, p. 5).

Antes tendríamos que ubicar la naturaleza de nuestras asignaturas y los recursos que pudieran ayudarnos a sacar adelante los contenidos. ¿La clase es muy visual? ¿O se presta más a lo auditivo? ¿Apela a lo kinestésico con los materiales que tenemos a la mano en casa? ¿Requiere dirigirse hacia otros materiales asíncronos? Las respuestas a esas preguntas nos ayudarían a comprender el sentido de esta traducción. Existen, en el reino audiovisual, materiales realmente notables en la red, que se erigen como herramientas fantásticas, siempre y cuando apliquemos el tanto cuanto ignaciano a su uso y abuso. Gran parte del proyecto estético posmoderno reside en la posibilidad de asir una realidad diversa y dinámica de modos inéditos, que de ninguna manera sustituyen a los reales, pero que pueden potenciarlos de forma más que eficiente. La posibilidad de perdernos en la búsqueda de esos recursos es real, y para evitarlo es posible que nuestros jóvenes nos ayuden. ¡Menuda oportunidad de aprender para los maestros!

Una dimensión que Ignacio hubiera comprendido mejor es la de la *cura personalis*. Él no tuvo Teams ni Whatsapp, pero su abundante correspondencia con sus colegios le permitió aconsejar, decidir y orientar asuntos de suma importancia para el proyecto educativo jesuita. Hoy, la necesidad de esa *cura personalis* se multiplica de manera exponencial. Alumnos heridos por la ausencia de un ser querido, vulnerados por la situación económica, intimidados por la brecha digital o simplemente convertidos en eternos *flaneurs* de absurdos digitales piden a gritos un tipo de acompañamiento. El modo de ayudarlos también está en nuestra pedagogía, aunque las herramientas cambien. En palabras de L. F. Klein:

La ausencia de proximidad física y de comunicación gestual con los alumnos lleva a los educadores, no solo a los tutores, a practicar la ‘cura personalis’ de modo más frecuente, a través de otras formas de comunicación, por WhatsApp, por chats y foros. La propia crisis de la pandemia lleva a los educadores a no restringirse a su asignatura, sino a atender por la salud emocional de los alumnos. Sorprendentemente, ¡la educación remota hace que alumnos y profesores se sientan más cercanos! (Klein, 2020, p. 14).

Esa paradoja reviste sus limitaciones. Pese a que se trata de procesos incompletos, no significa que no produzcan un efecto presente. Nuestra pedagogía

nos invita a ser versátiles en ese sentido. Y también prudentes para ubicar cuándo un acompañamiento es genuino, libre de segundas intenciones o de afectos desordenados. Quizá ésta sea la preocupación más grande que tenemos varios docentes: ¿La comunidad que se forma virtualmente es genuina o solamente es un modo de singularidad compartida y exhibida, a veces, de forma excesiva? Pregunta primordial en un momento en el que la intimidad se desvanece y cede ante las necesidades producto de la pandemia. Vivir la comunidad virtualmente no nos exime de revisitarnos nuestra individualidad y conciencia, la cual puede discernir la naturaleza de las relaciones y hacernos capaces del examen ignaciano. En palabras de Ellacuría, “hay una autonomía de la propia individualidad en la estructura social —no sólo no se excluyen, sino que se incluyen estructura social e individualidad—, y en esa individualidad juega un papel decisivo la relativa autonomía del pensamiento” (1976, p. 14). Tenemos el deber de que cada uno de nuestros alumnos encuentre su propia voz en un contexto que se presta a falsos profetas y siniestros pastores.

En años recientes ha habido un repunte en el impulso de los diversos tipos de ideologías en las antípodas del pensamiento, potenciados por las tecnologías de la comunicación. Nuestros estudiantes son particularmente vulnerables a aquellas que apelan a algún tipo de liberación de estructuras opresoras. En el marco de aspiraciones legítimas y de luchas perti-



entes, especialmente en América Latina, se puede percibir un diálogo cada vez más empantanado por excesos discursivos y propagandas sutiles. La pedagogía ignaciana, que pide una acción encarnada en realidades concretas, se presenta como una oportunidad de pasar por encima de estridencias y sinsentidos. Desde los convulsos años 70, se advertía esta necesidad en palabras de Ellacuría y de otros que tuvieron que dialogar con sectores antagónicos. Percibían el modo en el que la ideología debilitaba las capacidades de reflexión y de autocrítica, y convertía a hombres y mujeres de bien en agentes de estructuras cuyos intereses, con frecuencia, eran mezquinos. Por eso, las instituciones de la Compañía no pueden dejar de advertir sobre estos riesgos ni permitir que se cuelen en las aulas. El documento *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico* lo esboza mejor:

No queremos un programa de indocctrinación que sofoque el espíritu; ni tampoco tratamos de organizar cursos teóricos especulativos y ajenos a la realidad. Lo que se necesita es un marco en el que buscar la manera de abordar los problemas y valores de la vida, y profesores capaces y dispuestos a guiar esa búsqueda. (Compañía de Jesús, p. 5).

Ignacio valoraría la complejidad de estos cuestionamientos. Pero no le gustaría rematar las discusiones con un meme o un *unfollow*. Trataría de encontrar una solución desde la lógica de cada disciplina. A los profesores nos toca encontrar los modos de ayudar a los alumnos a salir al encuentro de las ideas en un ambiente de posverdad, donde las mentiras se visten de verdades parciales para arraigarse. Incorporar en nuestras clases ese cuestionamiento se traduce en un manejo honesto de los recursos digitales a la mano, reconociendo tendencias y haciendo investigación previa de los sitios de los que estamos tomando los materiales.

El último aspecto que quisiera abordar es el de las preferencias apostólicas. En este tiempo atroz que acentúa la desigualdad en la región, nuestros alumnos deben estar plenamente conscientes de que la ventaja de poder acceder a la educación virtual debe traducirse en esfuerzos para reducir las brechas

sociales abiertas por la pandemia. Ignorar el privilegio sólo puede llevar a una falsa idea de superioridad académica. En un mundo en el que a veces estar “en línea” es más importante que “estar”, tenemos que compartir con el alumnado la perspectiva de aquellos rezagados en este tiempo pandémico. La necesidad de una sana cultura de la calidad para todos, y no solamente para una minoría que la reclama como derecho de clase, permea nuestros programas y se enfoca con tesón en una búsqueda creativa de su aplicación en los diferentes niveles sociales. Hemos de presentar el culto a la excelencia como un risueño pacto con el cinismo si ésta no lleva a una mejora real de la vida, sino únicamente a mejorar la apariencia o la autopercepción. Sólo así podremos depurar el concepto de éxito, cuyas malas interpretaciones causan tantas amarguras a nuestro alumnado.

Conclusiones

A 500 años de la herida de san Ignacio, las implicaciones del proceso que arrancó entre la sangre y el lodo de Pamplona nos conciernen a todos los que llevamos al herido en el corazón. Para los docentes, significa revisiones necesarias para poder ser sinceros y saber si estamos encendiendo nuevos fuegos o solamente preservando cenizas. La tentación de asimilar la reciente pandemia con el cañonazo puede parecer desmesurada, pero tiene sentido para aquellos que la experimentaron de la peor manera. Millones de familias mutiladas, espacios silenciosos, lugares vacíos en la mesa y nuestras aulas desiertas. Todas ellas, heridas, sin duda alguna, que reclaman algún tipo de reposo y curación. Pero vendrá el momento del ímpetu y de recuperar el tiempo perdido. Vendrán oportunidades para demostrar que aprendimos algo y que valoramos lo que perdimos. Llegará el tiempo de honrar a los caídos y de regresar para continuar la vida donde la dejamos... O bien, de tomar rumbos desconocidos y promisorios. Para nosotros, es un tiempo de espera que se ha demorado mucho. Anhelamos la vuelta a la experiencia educativa completa, más allá de las ventajas que la tecnología nos brindó en este tiempo. Hago votos

para que ese cara a cara tan esperado nos regale la oportunidad de seguir desplegando la pedagogía de san Ignacio con todo su potencial, el cual nos permite el diagnóstico de lo que nos falta y contar con la imaginación necesaria para pensar en lo imposible, así como con la voluntad de salir a su encuentro, con la paciencia de ir a cada uno según sus particularidades y, sobre todo, con la voluntad para que los que somos comunidad ignaciana decidamos, en libertad, el siguiente paso. Y reitero el protagonismo de nuestros estudiantes, como lo ha hecho el general Arturo Sosa:

A los jóvenes les digo, queremos aprender a acompañarlos. Queremos aprender de ustedes. Cada uno de ustedes es único, ha nacido con un proyecto especial. Ignacio luchó para descubrir el sentido de su vida. En él pueden encontrar inspiración en la búsqueda que cada uno de ustedes está haciendo para hacer de su vida algo signifi-

cativo, una contribución a un mundo mejor, en el que se respete la dignidad de las personas y se conviva gozosamente con la naturaleza. (Sosa, 2020, p. 1).

Que san Ignacio nos ayude a acompañar a los que se nos ha encomendado. Y para hacerlo bien, la revisión de nuestras prácticas docentes, políticas educativas y habilidades pedagógicas debe estar libre de nostalgias limitantes y de audacias infundadas, ambas reconocidas por san Ignacio como un peligro al momento del discernimiento. Costará trabajo evaluar las heridas recientes, redefinir los rumbos y encontrar la fuerza para tomar el primer impulso. Igualmente, será complicado reconocer los signos del nuevo comienzo, pero la historia de Ignacio y de los suyos es experta en regresos improbables y resurrecciones repentinas. Seamos “pues, *muy de veras estudiantes*” y “*maestros con particular intención*”. La vida nos va en ello.

REFERENCIAS

- Bontorín, S. y Lazzaroni E. (2018). *Manual Clase Ignaciana: nuestro modo de proceder*. Buenos Aires: PPC Cono Sur.
- Compañía de Jesús. *Pedagogía ignaciana. Un planteamiento práctico*. Recuperado de http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_sp.pdf.
- Ellacuría, I. (1976). *Filosofía, ¿para qué?* Recuperado de [file:///C:/Users/714146/Downloads/filosofia-para-que%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/714146/Downloads/filosofia-para-que%20(1).pdf)
- Garmendia de Otaola, A. (1956). *Las ideas pedagógicas de San Ignacio de Loyola*. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/06/1LasIdeasPedagogicas-DeSanIgnacioDeLoyola.pdf>
- Klein, L. F. (2020). *La educación jesuita frente a la pandemia* Recuperado de <http://jesuitasaru.org/la-educacion-jesuita-frente-a-la-pandemia/>
- Kolvenbach, H. (1966). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós.
- Loyola, I. (1977). *Obras completas*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Sosa, A. (2020). *La oportunidad del Año Ignaciano 2021-2022*. Recuperado de <https://www.jesuits.global/es/2020/07/29/la-oportunidad-del-ano-ignaciano-2021-2022/>

SEMBLANZA

Es licenciado en Lingüística y Literatura Hispánica y maestro en Estética y Arte por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Entre sus reconocimientos académicos están el Diplomado en Estudios Medievales por parte de la Orden Dominicana; el segundo lugar del Premio Filosofía y Letras en la categoría de ensayo con el trabajo “Sobrevivir en Babel”; y diferentes seminarios entre los que figuran diversas ediciones de las cátedras Eusebio Kino, Ignacio Ellacuría y Alain Touraine en la Ibero Puebla. Ha sido curador de varias exposiciones de arte virreinal en el Museo de Arte Religioso de Santa Mónica y en el Museo Universitario Casa de los Muñecos, ambos en Puebla. Ha publicado ensayos en la Colección La Fuente de la BUAP, en *Consultario*, en la *Revista Rúbricas* y otras publicaciones de corte académico. Actualmente, es académico de tiempo completo en el departamento de Humanidades en la Ibero Puebla.

Ciudadanía mundial y humanismo jesuita

Global Citizenship and Jesuit Humanism

José Luis Bermeo Vega

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

luis.bermeo@ibero.mx

https://doi.org/10.48102/didac.2022..79_ENE-JUN.98



RESUMEN

Este artículo presenta un cotejo entre las grandes líneas que han caracterizado el humanismo promovido por los jesuitas en la Universidad Iberoamericana (Ibero) y los principales planteamientos del paradigma educativo de la ciudadanía mundial. Después de hacer un recuento de las convergencias sustanciales de las distintas maneras de entender y concretar el humanismo jesuita en la Ibero, el texto expone esquemáticamente las líneas primordiales de la ciudadanía mundial. Los evidentes paralelismos entre ambas perspectivas permiten mostrar, por una parte, la vigencia y actualidad de la centenaria tradición educativa de los jesuitas y, al mismo tiempo, invitan a profundizar el análisis comparativo, en vistas a ensayar una traducción del núcleo de dicha tradición humanista a esta *lingua franca*, animada propuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés).

Palabras clave: Educación; humanismo; jesuitas; ciudadanía mundial.

ABSTRACT

This article presents a comparison between the broad lines that have characterized the humanism promoted by the Jesuits at the Universidad Iberoamericana and the main approaches of the educational paradigm of the global citizenship. After recounting the substantial convergences of the different ways of understanding and concretizing Jesuit humanism at The Ibero, the article presents schematically the primordial lines of world citizenship. It then lays out the main aspects of global citizenship. The obvious parallelisms between the two perspectives show, on the one hand, the validity and timeliness of the Jesuits' centennial educational tradition and, at the same time, invite us to deepen the comparative analysis, with a view to testing a translation of the core of this humanist tradition, into this animated "lingua franca" proposed by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco).

Keywords: Education; Humanism; Jesuits; Global Citizenship.

Fecha de recepción: 18/06/2021

Fecha de aceptación: 30/08/2021

Introducción

El humanismo de inspiración cristiana en la Universidad Iberoamericana (Ibero) no debe entenderse como una postura única de todos los miembros de la comunidad universitaria, tampoco como un cuerpo doctrinal. Más bien, se trata del sedimento de un prolongado debate entre diversas posturas e interpretaciones dadas en el seno de la comunidad universitaria en torno, sobre todo, a los valores que deben estar presentes en los egresados y a la manera de promoverlos mediante un modelo educativo. Se trata, pues, de un diálogo fragmentado que, a lo largo del tiempo, ha perfilado una orientación fundamental y múltiples propuestas formativas. Ahora bien, estas sucesivas formulaciones han enfatizado distintos aspectos: herencia, memoria, filosofía, religión, cultura, cosmovisión, código ético, camino espiritual, entre otros. Y todo esto ha derivado en propuestas para *actuar* en el mundo, para vivir la cotidianidad acorde con la formación recibida en la Ibero, donde acción y creencia, vida material y espiritual, lo sensible y lo intangible no se consideran disociados. La esencia del humanismo en nuestra universidad ha sido su carácter dinámico que, a partir de hondas convicciones de raíces cristianas, permanece atento y abierto a las interpelaciones y posibilidades de un mundo en permanente movimiento.

El propósito de este escrito es cotejar crítica y propositivamente los principales rasgos de este humanismo con algunos elementos básicos de la ciudadanía global, ese “paradigma de encuadre educativo que sintetiza el modo en el que la educación puede desarrollar el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes que los estudiantes necesitan para asegurar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible” (Unesco, 2014, p. 9). Aquí se presenta el resultado de dicho cotejo, donde destacan muchas afinidades, así como los aportes mutuos e interrogantes que pueden identificarse en una primera mirada que invita a ahondar en esta comparación, con el fin de enriquecer ambas perspectivas teóricas.

Avanzaremos primero sobre el humanismo jesuita, después nos ocuparemos de la ciudadanía

mundial y enseguida de los paralelismos entre ambas perspectivas.

El humanismo y la educación de los jesuitas

A través de los sucesivos momentos de reflexión en torno al humanismo y al modelo educativo jesuita en la Ibero, se ha constituido un acervo que permite observar una enorme pluralidad de concepciones en continuo movimiento. Se trata de una variada gama de definiciones y redefiniciones acordes con los tiempos y sus retos, o dependientes de los supuestos teóricos o axiológicos que se asumen para pensar y resolver tales retos. Cada uno de estos textos privilegia una determinada perspectiva; enfatiza o soslaya aspectos diversos, o ensaya alguna propuesta teórica o práctica.

En general, puede decirse que el discurso recogido en este corpus concibe el humanismo de inspiración cristiana como un *talante* derivado de la tradición educativa de la Compañía de Jesús: un “tipo de educación” (Meneses, 1983, p. 57), un “valor propuesto por el código educativo jesuítico” (Meneses, 1993b, p. 36), o hasta un “esfuerzo por tomar posesión de sí mismo en todas las dimensiones de la existencia interna y externa como un todo” (Murillo & Cacho, 1996, p. 9). Y esto no como algo accesorio o adjetivo. El Ideario de la Universidad señala que uno de sus fines esenciales es “la formación integral y humana de cuantos frecuentan sus aulas” (Universidad Iberoamericana, 1991, p. 1). La Filosofía Educativa va todavía más allá al declarar que “toda la actividad de la UIA tiene como fin el desarrollo del hombre integral” (Universidad Iberoamericana, 1985, III A, p. 12).

A pesar de la gran diversidad de perspectivas desde las que se ha construido este discurso humanista, resulta posible identificar tres grandes concordancias básicas: 1) la referencia a los orígenes de la tradición educativa de los jesuitas y a los elementos característicos de ésta, 2) la centralidad de la apropiación o realización personalizada de dicha propuesta, y 3) la vigilancia atenta y permanente a la problemática social.

Para los *humanisti* de los siglos xv y xvi, la *humanitas* implicaba el desarrollo de una vida virtuosa

en todos sus aspectos, no sólo a nivel del saber, sino de la palabra y la acción. La inteligencia que no se concretaba en acciones sobre sí misma o el entorno era considerada ociosa. De la misma manera, las acciones que no estuvieran guiadas por la razón eran vistas como imprudencias o necedades. Al presentar la *humanitas* como un ideal se quería mostrar la conveniencia de un anhelado equilibrio entre acción y erudición. Los jesuitas no tardaron en encontrar sentido y gusto por tal idea. La pregonada “contemplación en la acción”, del fundador de la Compañía de Jesús, rompía con la lógica medieval de las órdenes conventuales y mostraba al mismo tiempo la simpatía de la novel Orden con el ideal de sus contemporáneos humanistas.

En 1548, se fundó el Colegio de Mesina, en Sicilia, y Jerónimo Nadal, el compañero más cercano al movimiento humanista dentro del grupo de los fundadores, fue nombrado rector, con lo que quedó sellada “la decisión relativamente tardía, pero que adquirió una fuerza irresistible hacia 1550, de ocuparse de la fundación y dotación de colegios según el estilo humanista” (O’ Malley, 1993, p. 15). Para el autor de *Los primeros jesuitas*, éstos, prácticamente sin darse cuenta, se fueron desplazando hacia el trabajo educativo. De ser sólo uno entre los muchos ministerios que ejercieron al inicio, la educación de la juventud se convirtió con rapidez en su principal ocupación.

En 1551, Diego Ledesma, rector del Colegio Romano, sentó las bases de lo que sería el modelo educativo que aún marca nuestra cultura. Cuatro puntales indisociables que, a la larga, quedarían firmemente articulados en la famosa *Ratio Studiorum* o plan de estudios de la Compañía de Jesús: la formación humanista, la vivencia de la fe, la utilidad de los estudios y la promoción de la justicia (*humanitas, fides, utilitas y iustitia*). Hay que subrayar que esta ecuación educativa no era una simple adaptación a la moda de la época: “La propuesta de sus pedagogos consistía en una mezcla inédita: la anchura de miras y el entusiasmo del Renacimiento se fundían con una decidida aceptación de la realidad de las cosas invisibles” (Alfaro, 2001, p. 11). Se tra-

taba de una concepción profunda y madura de formación basada en el funcionamiento espontáneo de las facultades humanas, que consideraba la historia y los valores de la cultura grecorromana como medio privilegiado y que buscaba, por otro lado, evitar la agudización unilateral del intelecto, mediante el cultivo de la imaginación, el entendimiento y la afectividad.

Esta original propuesta representaba una manera específica de “cultivar la humanidad”, en la elocuente expresión de Séneca, que Martha Nussbaum recupera para referirse a la finalidad del proceso educativo (2010, p. 26). Dicho proceso *crystalizaba* y se hacía evidente, de acuerdo con Murray (en Meneses, 1983, p. 58), en las cualidades que desplegaba cada estudiante:

- a) *El poder de la palabra*. La habilidad para convertir el lenguaje en espejo exacto del pensamiento; la capacidad de ordenar lógicamente un discurso y dotarlo de vigor.
- b) *Una visión del mundo*. El hábito filosófico genuino como búsqueda y posesión de esta visión. La capacidad de ponerse fácilmente en contacto con cualquier objeto del pensamiento, de proponer preguntas adecuadas, flexibilidad de la inteligencia para abarcar una diversidad de puntos de vista. La capacidad para determinar las relaciones entre las cosas y ordenarlas en un sistema.
- c) *Un conjunto de valores*. Cultivar el poder del juicio moral y el sentido estético. El sentido del bien y del mal sujeto a una disciplina rigurosa y refinado por la experiencia. La capacidad de valoración supone un conjunto de valores estéticos, morales y sociales, anclados en la realidad y jerarquizados.
- d) *Un sentido de estilo*. La expresión externa oral y escrita de la educación humanista como el resultado de ella misma.

El hecho de que la propuesta pedagógica cobre realidad en las personas no significa que ocurra al margen de un entorno y sin una perspectiva o inten-

cionalidad determinada. Recordemos que la *humanitas* —con la *utilitas*, la *fides* y la *iustitia*— es uno de los cuatro elementos constitutivos imbricados en la propuesta educativa jesuita. De manera que la pertinencia de los estudios, la aceptación de la existencia de Dios y de la dimensión religiosa de la persona, así como de la transformación positiva del mundo, son parte integral de la visión de la realidad y del conjunto de valores que conforman el humanismo jesuítico.

No debe extrañar, por lo tanto, que antes de que fuera escrita la Filosofía Educativa en la Universidad Iberoamericana (1985), apareciera un documento consagrado a la Filosofía Social (1980). Tampoco debe sorprender que sea muy amplio el inventario de textos y autores del acervo humanista de la Ibero que se enfocaron a desarrollar esta cuestión. Muchos pasos —como la creación del Centro de Integración, antecedente del Departamento de Reflexión Interdisciplinaria, o la inclusión del Área de Reflexión Universitaria en el currículum de todas las carreras— fueron dados en esta dirección. Los cuadernos de Reflexión Universitaria producidos durante la década de los noventa están impregnados de esta preocupación que empata y se inscribe en la preeminencia que la Compañía de Jesús ha dado al interés de procurar la justicia en la sociedad. No en abstracto, de nuevo, sino desde esa parcialidad en favor de los pobres, explícita y asumida en la Congregación General XXXII de la Orden.

Dos ejemplos de esta insistencia, en particular hacia las instituciones educativas confiadas a la Compañía de Jesús, pueden encontrarse en las directivas planteadas en *Desafíos de América Latina y propuestas educativas AUSJAL* (1995) o en *La promoción de la justicia en las universidades de la Compañía* (2014), que bien podrían resumirse en las famosas palabras del vigésimo noveno propósito general de la Compañía de Jesús enunciado por el padre Peter Hans Kolvenbach, en la Universidad de Georgetown:

La preocupación por los problemas sociales nunca deberá quedar fuera; deberíamos exigir a todos nuestros alumnos que usen la opción por los po-

bres como un criterio, de forma que nunca tomen una decisión importante sin pensar antes cómo puede afectar a los que ocupan el último lugar en la sociedad. Esto afecta seriamente a los planes de estudio, al desarrollo del pensamiento crítico y los valores, a los estudios interdisciplinarios para todos, al ambiente del campus, al servicio y las experiencias del trato de unos con otros, a la misma comunidad. (1989, p. 46).

La ciudadanía mundial y el humanismo de inspiración cristiana

En la introducción señalamos que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) considera a la ciudadanía mundial como un “paradigma de encuadre” o una perspectiva teórica que permite articular y dar sentido a un conjunto de acciones educativas. Dicho de manera más simple, el paradigma de encuadre se refiere a un camino que conduce al desarrollo del “conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes que los estudiantes necesitan para asegurar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible” (Unesco, 2014, p. 9).

A primera vista, resulta fácil apreciar una clara coincidencia entre esta afirmación y los propósitos de la educación jesuita, expresados, por ejemplo, en las diversas formulaciones de la Misión de la Universidad. A partir de un análisis más detallado de estos “conocimientos, habilidades, valores y actitudes” a los que se refiere el enunciado, así como de los diversos modos de procurarlos, es posible establecer un diálogo que haga evidentes y enriquezca las muchas confluencias entre la centenaria tradición formativa de los jesuitas y este enfoque educativo orientado a comprender y resolver los problemas globales urgentes y complejos de la actualidad.

La idea de una ciudadanía que trasciende el marco de los Estados-nación deriva de reflexionar acerca de las grandes transformaciones a nivel mundial. El crecimiento de empresas, de organizaciones y movimientos de la sociedad civil; la elaboración de tratados y convenios internacionales; el desarrollo de marcos jurídicos internacionales, así como las diver-

sas expresiones de la grave crisis socioambiental que enfrenta el mundo son sólo algunos ejemplos resultantes de los vaivenes de la globalización.

Si bien las aproximaciones a la ciudadanía mundial son diversas, éstas coinciden en (y parten de) el reconocimiento de una comunidad más amplia que cualquier adscripción determinada a una nación, una religión, un color, una lengua o un género: la humanidad común. A su vez, las aproximaciones también hacen “hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural, y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial” (Kmoon, 2015, p. 14). El medio privilegiado para propiciar esta nueva manera de entender el mundo y de situarse en él es, precisamente, la educación. El paradigma permite articular tres ámbitos del aprendizaje: el cognitivo, el socioemocional y el conductual, en torno a la necesidad de formar ciudadanos del (para el) mundo. El cognitivo se refiere

a las capacidades de adquisición de conocimientos y reflexión necesarias para comprender mejor el mundo y sus complejidades; el socioemocional a los valores, actitudes y competencias sociales que contribuyen al desarrollo afectivo, psicosocial y físico de los educandos, y el [...] conductual a la conducta, desempeño, aplicación práctica y compromiso. (Unesco, 2021).

Estos planteamientos son resultado de un gran esfuerzo de síntesis de un proceso reflexivo amplio y prolongado que inició muchos años atrás. Martha Nussbaum es un buen ejemplo de una pensadora que, junto a muchas otras voces, ha mantenido ininterrumpidamente el llamado a encaminar la labor educativa hacia la formación de ciudadanos que atiendan a la problemática mundial desde el reconocimiento y el cuidado de la humanidad común. En consonancia con el humanismo clásico llama a este propósito “el cultivo de la humanidad” (2002, 2012). De manera clara y sucinta, delimita esta imagen en el desarrollo de tres cualidades que debe desarrollar todo ciudadano del mundo:

- 1) Una *vida examinada*; esto es, la capacidad de pasar por el tamiz de la razón las certezas inconscientes o heredadas (entre otras, por ejemplo, las lealtades y las devociones hacia las naciones).
- 2) El reconocimiento de *vínculos de solidaridad* con todas las personas en tanto seres humanos, o como seres humanos primero, antes de aplicar cualquier calificativo.
- 3) La *empatía*, o la facultad de “imaginar con compasión las dificultades del prójimo, aprender a ponerse en los zapatos del otro”. (Nussbaum, 2002, p. 299).

De la segunda y tercera cualidades nos ocuparemos enseguida. En cuanto a la *vida examinada* conviene presentar muy brevemente lo que la autora recupera de esa aguda noción socrática. Se trata de

una vida que cuestiona todas las creencias y sólo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto coherencia y justificación [...] requiere el desarrollo de habilidades de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión del juicio. (Nussbaum, 2012, p. 29).

Conviene aclarar que no estamos frente a actitudes inconexas y aisladas. Enseñar a pensar críticamente desarrolla la capacidad de empatía de las personas. Así como reconocer y promover vínculos solidarios a nivel global estimula pensar de manera crítica o a mirar compasiva y comprensivamente a los demás.

Duarte B. Morais y Anthony C. Ogden (2010), a partir de una amplia revisión de la literatura sobre el tema de la ciudadanía global, desarrollan estas ideas de una manera más concisa. En específico, ensanchan los límites de las nociones de *solidaridad* y *empatía* postulados por Nussbaum, y avanzan también en la necesidad de concretar en acciones colectivas hacia un compromiso que evidencie la conciencia crítica, solidaria y empática del ciudadano del mundo. Ellos hablan de tres dimensiones:

responsabilidad social, competencia global y compromiso cívico global, subdivididas cada una en tres ámbitos.

La responsabilidad social implica la preocupación por la justicia social y las desigualdades en el mundo, el altruismo y la empatía, y la responsabilidad personal interconectada globalmente. La competencia global se refiere a la autoconciencia, la comunicación intercultural y el conocimiento global. Finalmente, la noción de compromiso cívico global comprende la militancia en organizaciones cívicas, el activismo cívico global y la postura política. Este aspecto del ciudadano del mundo enfatiza, como puede verse, la acción política, no desde un contexto nacional ni desde una determinada postura ideológica, sino desde la aspiración democrática de la sociedad global. Dicha aspiración, en palabras de Wiel Veugelers:

debe estar orientada a empoderar a la humanidad, a crear oportunidades de desarrollo personal para todos los ciudadanos del mundo [...]. La idea de empoderamiento de la humanidad engloba más que el nivel político: incluye todos los aspectos del comportamiento humano: personal, interpersonal y sociopolítico. (2007, pp. 110-111).

Una provechosa confluencia

Si bien el conjunto de saberes y habilidades que debe cultivar un ciudadano del mundo varía de una propuesta a otra, la noción de democracia como creación de “oportunidades de desarrollo personal para todos los ciudadanos del mundo” o de “empoderamiento de la humanidad” se aproxima mucho a la aspiración de la formación humanista de los jesuitas, encaminada a una transformación positiva de las personas y del mundo, comenzando por los más pobres.

Ahora bien, es claro que el aspecto de la *fides*, esencial y característico del humanismo jesuítico, está ausente en la gran mayoría de reflexiones sobre la ciudadanía mundial. El aspecto religioso de la persona no es considerado en la mayor parte de las elaboraciones que podemos encontrar sobre ésta, lo cual no ha sido impedimento para que un dinámico

grupo de educadores de escuelas católicas, por ejemplo, hayan abrazado con entusiasmo la perspectiva de la ciudadanía mundial y reflexionen sobre su práctica docente desde ella (Díaz-Salazar, 2020). Un análisis más detallado sobre el aporte de una mirada creyente a las propuestas de la ciudadanía mundial rebasa los límites de este trabajo, pero puede dejarse apuntado que la fe no es algo que condicione o limite ni los propósitos de formar ciudadanos para el mundo ni los medios para lograrlo. Por el contrario, “la confianza de que todo ser humano lleva en sí una potencialidad que le trasciende y que siempre puede desarrollarse y crecer” (Morales, 2014) otorga a este quehacer un matiz de esperanza que caracteriza al humanismo de inspiración cristiana.

El propósito de este ejercicio fue el de hacer una comparación entre los elementos más característicos del humanismo de los jesuitas y la propuesta formativa de la ciudadanía mundial, en vistas a propiciar un intercambio enriquecedor entre una tradición centenaria y una propuesta educativa que ha cobrado vigor en las últimas décadas. Una mirada cuidadosa a las dos posturas permite reconocer, en primer lugar, la gran correspondencia en la finalidad de ambas: tanto la educación jesuita como la ciudadanía mundial manifiestan, en maneras no muy diferentes, la intención de formar personas que, mediante la integración del desarrollo cognitivo y el socioemocional, desarrollen conductas tendientes a mejorar la realidad personal y la de su entorno. Esta afinidad no es casual. A la manera de los primeros humanistas, que marcaron definitivamente el modelo formativo de la Compañía de Jesús, quienes animan las corrientes de la ciudadanía mundial lo hacen a partir del reconocimiento de esos vínculos que existen entre las personas por simple el hecho de ser humanas. Proclaman la *humanidad común* como algo formalmente anterior a cualquier otro atributo que se les quiera otorgar. A ella se apela para desconocer los límites que impiden pensar y actuar de forma solidaria y global. Al igual que el modelo del primer rector del Colegio Romano, la ciudadanía mundial hace énfasis en la necesidad de atender los problemas del entorno social y concede una impor-

tancia fundamental a las acciones para transformarlo positivamente. A su vez, considero que no es un exceso sostener que la opción preferencial por los más desfavorecidos, rubricada en la Congregación General XXXII, también es apreciada por muchos de los más importantes promotores de la ciudadanía mundial.

Una característica del humanismo integral de inspiración cristiana en la Ibero ha sido la apertura dinámica y su disposición para generar sinergias con quienes comparten la misión de formar personas capaces de construir un mundo mejor. Hace casi tres décadas, Juan Bazdresch, uno de los grandes re-

ferentes del humanismo de inspiración cristiana en la Ibero, destacaba la necesidad de conjuntar esfuerzos y buscar mediaciones efectivas para que la tarea de “definir ideales [los de la Filosofía Educativa] no quedara condenada a la esterilidad” (Bazdresch, 1993, p. 7). La tarea de identificar las coincidencias entre la tradición educativa de la compañía de Jesús y esa *lingua franca* de la ciudadanía mundial es un primer paso para avanzar en ulteriores indagaciones y, sobre todo, en vinculaciones fructíferas que contribuyan a la noble tarea de cultivar a la humanidad; esto es, de formar hombres y mujeres para los demás.

REFERENCIAS

- Alfaro, A. (2001). La educación: los nudos en la trama. *Artes de México. Los colegios jesuitas en la Nueva España*, 58, 10-19.
- Álvarez, P. (Ed.). (2014). *La promoción de la justicia en las universidades de la Compañía*. Roma: Secretariado para la Justicia Social y la Ecología. Recuperado de <https://www.ausjal.org/la-promocion-de-la-justicia-en-las-universidades-de-la-compania-secretariado-para-la-justicia-social-y-la-ecologia/>
- Bazdresch, J. (1993). ¿Cómo hacer operativa la formación humanista en la Universidad? *Cuadernos de Reflexión Universitaria*, 14.
- Desafíos de América Latina y propuesta educativa de AUSJAL. Recuperado de <https://www.ausjal.org/desafios-de-america-latina-y-propuesta-educativa-de-ausjal/>
- Díaz-Salazar, R. (Coord.). (2020). *Ciudadanía global. Un impulso para la transformación de la educación católica*. España: SM Ediciones.
- Ki-moon, B. (2015). ¿Qué es la educación para la ciudadanía mundial? En *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Recuperado de http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Resumen_Educacion_para_la_Ciudadania_UNESCO.pdf
- Kolvenbach, P. H. (1989). Alocución del P. General a la Asamblea de Enseñanza Superior de los Jesuitas de Estados Unidos. Universidad de Georgetown. Recuperado de http://www.acodesi.org.co/es/images/Publicaciones/pdf_libros/El-P.-Peter-Hans-Kolvenbach,-S.J.-y-la-Educacion-1983-2007.pdf
- Meneses, E. (1983). *El Código Educativo de la Compañía de Jesús*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Meneses, E. (1993a). El modo específico de ser de la Universidad Iberoamericana. *Umbral XXI*, 2.
- Meneses, E. (1993b). Los valores en el tratado de la organización de los estudios de la Compañía de Jesús. *Umbral XXI*, 13.
- Morais, D. B. & Ogden, A. C. (2010). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.
- Morales, J. (2014). *Modelo educativo jesuita*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Murillo, R. & Cacho X. (1996). *Área de integración. Centro de Integración Universitaria*. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Nussbaum, M. C. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. Recuperado de <https://www.lawrence.edu/mw/Nussbaum%20-%20Education%20for%20Citizenship%20in%20an%20Era%20of%20Global%20Connection.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2012). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- O' Malley, J. (1993). *The First Jesuits*. Londres: Harvard University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st century*. París: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). ¿En qué consiste la Educación para la Ciudadanía Mundial? Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/ecm/definicion>
- Universidad Iberoamericana. (1985). *Filosofía Educativa*. Recuperado de <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/002.pdf>
- Universidad Iberoamericana. (1980). *Filosofía Social*. Recuperado de <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/007.pdf>
- Universidad Iberoamericana. (1991). *Ideario*. Recuperado de <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/acercade/Ideario.pdf>
- Veugelaers, W. (2007). Creating Critical-Democratic Citizenship Education: Empowering Humanity and Democracy in Dutch Education. Compare: *A Journal of Comparative Education*, 37(1), 105-119.

SEMBLANZA

Licenciado en Ciencias Teológicas por la Universidad Iberoamericana y en Filosofía por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Maestro en Filosofía Social por el Instituto Libre de Filosofía y Ciencias y en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana. Su tesis, *Formaciones y dinamismos étnicos en el Guará (República del Chad)*, fue reconocida por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) con el Premio Fray Bernardino de Sahagún. Estudió la especialidad en Educación Socioemocional en la Universidad Iberoamericana. Obtuvo el doctorado con mención *Cum Laude* en el programa Derechos Humanos: Retos Éticos, Políticos y Sociales de la Universidad de Deusto. Coordinó siete números de la revista *Artes de México* sobre Jesuitas. Actualmente es profesor en el Departamento de Reflexión Interdisciplinaria de la Universidad Iberoamericana, donde dirige el proyecto de investigación *Humanismo en clave de ciudadanía. El diálogo socrático en contextos interculturales como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía cultural y la solidaridad.*

Revisión de los elementos fundacionales del modelo educativo universitario desde la perspectiva ignaciana

Review of the Foundational Elements of University Educational Model From the Ignatian Perspective

Héctor Antonio Estrella López

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR, GUATEMALA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
hector231@gmail.com

https://doi.org/10.48102/didac.2022..79_ENE-JUN.97



RESUMEN

Las instituciones de educación superior (IES) de la Compañía de Jesús se encuentran frente al reto de dar a conocer los fundamentos de su modelo educativo inspirado en la pedagogía ignaciana, ya que su efectividad dependerá de los procesos de significación y socialización que se desarrollen con la comunidad universitaria. El objetivo de este artículo es analizar algunos elementos que fundamentan dicho modelo para contribuir a dilucidar y actualizar la especificidad de éste, con base en la Declaración Mundial de la Educación Superior de la Unesco (1998) y en la pedagogía ignaciana. Por medio de una revisión documental, se identifican los debates y retos que tienen las IES de la Compañía de Jesús para hacer relevante el conocimiento a través de su propuesta educativa, debido a que las realidades cambian, la sociedad se vuelve más compleja y, hoy, los aprendizajes sitúan como centro al estudiante.

Palabras clave: Modelos educativos; educación superior; pedagogía ignaciana; Compañía de Jesús.

ABSTRACT

The Higher Education Institutions of the Society of Jesus face the challenge of making known the foundations of their educational model inspired by Ignatian Pedagogy, given that its effectiveness will depend on the processes of meaning and socialization that they develop with the university community. The objective of this article is to analyze some elements that support this model, to contribute to elucidate and update its specificity, based on the Unesco World Declaration on Higher Education (1998) and the Ignatian Pedagogy. Through a documentary review, it identifies debates and challenges faced by the Society of Jesus Higher Education Institutions, to make knowledge re-

levant through its educational proposal, since realities change, society becomes more complex, and, today, learning focuses on the student.

Keywords: *Educational Models; Higher Education; Ignatian Pedagogy; Society of Jesus.*

Fecha de recepción: 27/06/2021

Fecha de aceptación: 27/08/2021

Introducción

En el contexto del año ignaciano que celebra la Compañía de Jesús para conmemorar el quinto centenario del inicio de la conversión de San Ignacio de Loyola, este artículo aborda los elementos fundacionales del modelo educativo universitario desde la perspectiva ignaciana, con base en la Declaración Mundial de la Educación Superior en el siglo XXI de la Unesco (1998) y, sobre todo, en la pedagogía ignaciana, donde se establecen las condiciones de formación que alientan esta propuesta educativa.

El interés por este tema surge de la idea de que el modelo educativo en una institución universitaria puede favorecer la mejora en la calidad de los procesos educativos para contribuir a alcanzar el perfil del egresado, mediante un trabajo más enfocado, ajustado y adaptado del profesorado, las autoridades, los administrativos y los propios estudiantes. Sin embargo, este proceso requiere del conocimiento, la apropiación e implementación por parte de todos los actores de la institución educativa, lo cual contribuirá favorablemente en el egreso de mejores profesionales al servicio de la sociedad.

El presente artículo está estructurado en tres apartados. El primero toma como base el reto que la Unesco (1998) planteó a las Instituciones de Educación Superior (IES) para diseñar un modelo educativo centrado en el aprendizaje. El segundo expone algunas ideas sobre la Compañía de Jesús y los momentos clave por los que transita su vasta experiencia en el campo educativo. Y el tercero presenta un esbozo de las reflexiones en torno a los fundamentos del modelo educativo universitario desde la perspectiva ignaciana. Al final del artículo, se presenta un apartado de discusión y de las conclusiones derivadas de los hallazgos de los documentos que tomaron parte en la indagación de este tema.

1. El modelo educativo universitario centrado en el aprendizaje

A inicios del siglo XXI, la Declaración Mundial de la Educación Superior de la Unesco (1998) enfatizó en la importancia de que las IES garanticen un modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante. Este llamado vino a cuestionar el paradigma de una enseñanza pasiva o tradicional centrada en la transmisión del conocimiento desde el docente, para dar paso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos, orientados al aprendizaje del estudiante.

Esto ocurrió en un momento histórico a inicios del nuevo milenio, donde se enmarcaban los cambios y las renovaciones de los paradigmas de la sociedad en general y de la educación en particular, lo que supuso un desafío para el diseño de un nuevo modelo educativo que diera paso a “la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico y la reflexión independiente” (Unesco, 1998, p. 107). Lo anterior conllevó la necesidad de tomar como punto de partida una aproximación conceptual acerca del modelo educativo y complementarlo con el análisis de artículos de investigación referidos al modelo educativo en la educación superior, para conocer lo que se estaba discutiendo al respecto.

Para responder a la primera necesidad de indagación, este texto recupera la conceptualización sobre el modelo educativo que desarrolló Tünnermann, quien lo concibe como “la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (2008, p. 15).

Esta aproximación conceptual se vincula con lo que exponen Morales, Reza, Galindo y Rizzo (2019)

acerca de la necesidad de explorar los fundamentos filosóficos de un modelo educativo de calidad, que responda a los desafíos de la sociedad contemporánea, lo cual tiene que ver principalmente con siete elementos que están en estrecha relación: principios, fines, criterios, premisas, valores, conceptos y contextos.

Lo anterior corrobora que, para el diseño de un modelo educativo, es importante tener en cuenta todos los elementos que lo conforman, y que, para la implantación de éste en una institución de educación superior, se requiere de la participación de toda la comunidad académica, la formación de profesores y el principio básico de gradualidad (Beltrán, 2005), sin descuidar el acompañamiento que requieren los estudiantes en un modelo educativo diferente.

Para el segundo reto, se incursionó en el estado del arte sobre los modelos educativos en la educación superior. Se analizaron 14 artículos de investigación desarrollados entre 2005 y 2019, a partir de una búsqueda en las bases de datos Redalyc, EBSCO y Google Académico. Se encontraron cinco investigaciones relacionadas con el diseño de los modelos educativos, de las cuales tres están enfocadas en los fundamentos filosóficos, culturales y axiológicos, y dos relacionadas con la organización curricular. Adicionalmente, nueve estudios están focalizados en la implementación de los modelos educativos, donde tres están vinculados con la participación de los actores y seis, con la evaluación de éstos.

Esta revisión destaca la importancia de definir los componentes que forman parte del diseño de los modelos educativos, tal y como lo planteó la Unesco en el año 1998, y la relevancia de evaluar periódicamente los efectos que tienen en el proceso de enseñanza universitaria.

2. Línea del tiempo sobre la propuesta educativa de la Compañía de Jesús

La Compañía de Jesús es una orden religiosa de la Iglesia católica, fundada por san Ignacio de Loyola, mediante la bula papal del 27 de septiembre de 1540 (O'Malley, 1993). Los datos históricos revelan que inicialmente la Orden no nació para dedicarse a la educación y enseñanza de la juventud. Sin

embargo, Ignacio y los primeros jesuitas vieron las necesidades apostólicas que suponía ocuparse de este ministerio de la enseñanza, que aparecerá revestido de distintos énfasis, los cuales, a su vez, estarán cimentados en un mismo ideal educativo.

De acuerdo con Revuelta (1983), los énfasis y momentos clave de la historia pedagógica de la Compañía de Jesús son expresión de un noble intento por conseguir una síntesis y armonía cristiana, los cuales podrían sistematizarse de la siguiente manera: fe y humanismo en la Antigua compañía (siglos XVI-XVII); fe y razón en la Compañía restaurada (siglo XIX y parte del XX), y fe y justicia en la Compañía actual.

Además de este panorama, conviene señalar que lo esencial del pensamiento ignaciano acerca de la educación se encuentra en la parte IV de las *Constituciones* de la Compañía de Jesús que Ignacio fue escribiendo desde 1549 hasta su muerte en 1556. Cabe decir que éstas no son sólo un reglamento de normas prácticas, sino que también son la expresión del Espíritu, el fruto maduro de las relaciones de Ignacio con Dios, aplicado a las circunstancias concretas de la vida y de los diferentes apostolados del jesuita.

A medida que la Compañía de Jesús obtuvo experiencia en el campo educativo, la calidad de la educación estuvo asegurada por la *Ratio Studiorum* aprobada y publicada en el año 1599 por el P. Claudio Acquaviva, quinto Superior General de la Orden de ese entonces, en la que, de acuerdo con Ocampo:

Se recogen los mejores frutos de este movimiento que llega a su plenitud en el siglo XV, y son incorporados en los propósitos de la formación (unir la virtud y las letras) en los contenidos enseñados en las escuelas (gramática, retórica, sagrada escritura, lengua hebrea, teología, filosofía, matemáticas, humanidades), en las metodologías (el *modus parisiensis*, las disputas y las académicas) y en la organización (reglas del rector, del prefecto, del profesor, del bedel. (Ocampo, 2018, p. 13).

Esta edición estuvo en vigor, sin modificaciones, hasta la Supresión de la Compañía de Jesús en el año 1773.

Después de la Restauración, en 1814, hubo intentos de actualización. Sin embargo, en el año 1832, el P. Jan Philip Roothann decidió publicar una nueva edición más que una revisión de la antigua *Ratio*.

A partir de las investigaciones metodológicas de los siglos XX y XXI, se favorecieron una serie de reflexiones que culminaron con la publicación de dos documentos que estuvieron a cargo de la Comisión Internacional del Apostolado de la Educación Jesuita (ICAJE, por sus siglas en inglés), en los que se presenta una actualización de su propuesta educativa: *Características de la educación de la Compañía de Jesús* (1986) y *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico* (1993).

Respecto a las *Características*, cabe destacar que su publicación se convirtió en obligada referencia para los colegios, universidades e instituciones educativas de la Compañía de Jesús, ya que define los elementos propios de la educación de la Orden, a partir de tres ejes fundamentales: 1) la visión y experiencia de Ignacio de Loyola; 2) los *Ejercicios Espirituales* y las *Constituciones*, y 3) toda la tradición pedagógica secular de la Compañía de Jesús.

Posteriormente, la ICAJE emprendió un proceso de participación y colaboración entre los educadores seculares y jesuitas de todo el mundo para redactar un nuevo documento que, como se mencionó en párrafos anteriores, se publicó en 1993 bajo el título *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico* y que se estructura en cinco pasos: 1) el contexto del aprendizaje, 2) la experiencia, 3) la reflexión, 4) la acción y 5) la evaluación.

Además de los dos libros referidos, merece la pena recuperar en esta línea del tiempo de la educación de los jesuitas el *Paradigma Ledesma-Kolvenbach*, que es una “re-titulación (*sic*) hecha por parte de la literatura científica en 2008” (Villa y Lemke, 2016, p. 2) que trata sobre temas de educación realizados por el padre Peter Hans Kolvenbach. En dicho paradigma, se describen las principales implicaciones y finalidades —el para qué— de la enseñanza superior:

En las finalidades pedagógicas de la enseñanza jesuítica, no es comprensible la *utilitas* (competen-

cia práctica, excelencia profesional) sin la *iustitia* (compromiso social), ni aquella y ésta sin la *humanitas* (maduración humana, formación de “la persona integral”, de “la persona toda”) y ninguna de las tres sin la *fides* (el anclaje dinámico en una opción radical de sentido de la persona y de la vida, que es al mismo tiempo directriz del comportamiento ético. (Agúndez, 2008, p. 606).

En la Universidad de Deusto se experimentó con este paradigma, entre los años 2000 y 2010, a través de una comisión que pretendió hacer más operativo el desarrollo de los valores en la institución, enfatizando en aquellos que pueden y deben promoverse en distintas actividades y desde diversos ángulos, para conformar un conjunto unitario aplicado a cuatro planos del quehacer universitario: el plano institucional, el plano curricular, el plano extracurricular y el plano de la investigación (Villa y Lemke, 2016).

Lo anterior permite dimensionar que la Compañía de Jesús tiene una tradición pedagógica de casi 500 años, la cual ha estado inspirada por una clara filosofía educativa y por su compromiso con el desarrollo cultural.

3. El modelo educativo universitario desde la perspectiva ignaciana

La publicación de *Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico* dio pie a una serie de reflexiones acerca de cómo incorporar ésta en la práctica pedagógica de las obras educativas de la Compañía de Jesús, incluidas las IES. Para tener un esbozo sobre lo que se ha discutido acerca de los modelos educativos universitarios desde la visión ignaciana, resulta pertinente citar los libros *Reflexiones para un modelo educativo universitario ignaciano* (ITESO, 1998) y *Pedagogía y currículo* (AUSJAL, 2018).

El primer texto surgió como resultado del seminario realizado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), con el propósito de contribuir con la tarea de dilucidar y actualizar la especificidad y la globalidad del modelo de universidad ignaciana. El segundo es producto

del trabajo colaborativo de los integrantes de la Red de Homólogos de Educación de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), cuyo objetivo es brindar un material para la difusión, sensibilización y discusión sobre lo que ofrece la pedagogía ignaciana para alcanzar una formación integral en los estudiantes.

En el seminario organizado por el ITESO predominó la convicción de que los elementos del modelo están presentes en la realidad del hacer universitario y en la conciencia de muchos educadores que trabajan en la red universitaria. Sin embargo, había algunas carencias dignas de considerarse, las cuales se resumen en los siguientes puntos:

- 1) no se cuenta con un texto que específicamente defina el modelo educativo que desea concretarse;
- 2) hace falta un nuevo esfuerzo de reflexión y de síntesis que permita formalizar y dilucidar el sentido y la comprensión actual del modelo universitario que posibilite el enfrentamiento de los desafíos y la concreción de las propuestas educativas señaladas por AUSJAL;
- 3) se requiere de una doble adaptación de las *Características* y de la *pedagogía ignaciana*; de la escala mundial a la realidad latinoamericana y de la enseñanza secundaria a la universitaria, y
- 4) para dotar de sentido a la formulación de un modelo universitario se requiere de un ejercicio informado y reflexivo de la realidad interna y externa de la universidad, de su relectura sobre determinados marcos cognitivos y valores y de la significación de tales interpretaciones para llevar el análisis a un cuestionamiento del hacer universitario, lo que se ve ratificado y lo que precisa de rectificaciones, para, desde allí, deducir los desafíos que demandan cambios y ajustes en la planeación y producción universitaria. (Vásquez, 1998, p. 15).

De lo anterior derivó una declaración de Vásquez (1998), la cual nos ayuda a comprender que la for-

mulación de un modelo universitario implica un proceso colectivo de significación destinado a afirmar y explicitar tanto los valores como los elementos esenciales y la dinámica mediante la cual éstos se relacionan e integran, para perfilar un estilo peculiar de ser y hacer universidad, y determinar la teleología de las prácticas institucionales.

Este planteamiento se complementa con el desafío que expone Escandón a la hora de definir un modelo educativo desde la perspectiva ignaciana, el cual tiene una serie de exigencias:

La educación ignaciana, o modelo educativo inspirado en la experiencia espiritual de Ignacio de Loyola, supone la definición del modelo como la estructura de un proceso de enseñanza-aprendizaje gracias al cual la persona humana desarrolla al máximo sus potencialidades.

El modelo educativo de la Compañía de Jesús será fecundo [...] en la medida que conserve “la fidelidad a su particular herencia jesuítica”, y el manantial de esta herencia lo constituye la experiencia espiritual de Ignacio, centrada en los ejercicios de Manresa. (Escandón, 1998, p. 81).

Ambos autores refieren algunos elementos clave que conforman o fundamentan el modelo educativo universitario desde la visión ignaciana. A esta idea habría que agregarle otro componente relacionado con lo jesuítico y lo ignaciano, puesto que estas casas de estudio de la Compañía de Jesús se asumen como universidades jesuitas de inspiración ignaciana:

Lo jesuítico e ignaciano son términos íntimamente relacionados, pero no coinciden con exactitud. Lo jesuítico se refiere a la Compañía de Jesús; es decir, una presencia institucional de la Compañía y una identificación con su misión e implica una presencia física de jesuitas. Lo ignaciano, en cambio, se relaciona con la vertiente espiritual de la vida y obra de Ignacio, más que con lo institucional. Aunque sería un error aislar la una de la otra: lo jesuítico sin lo ignaciano

queda privado de sentido, y lo ignaciano tiene siempre algo que ver con la Compañía de Jesús. (Codina, 1998, pp. 118-119).

Adicionalmente, el autor manifiesta que la pedagogía ignaciana tendrá muchos elementos en común con otras pedagogías y que podrá acomodarse a la legislación de cada país. No obstante, la diferencia con cualquier otra escuela pedagógica es su estrecha vinculación con la vida y la experiencia espiritual de Ignacio de Loyola, la cual no apunta a un sistema pedagógico, como podría ser el de Montessori, Dewey, Piaget o Paulo Freire, sino a una determinada concepción o visión de la realidad, que es la de Ignacio, donde lo ignaciano inspira y fundamenta a lo pedagógico (Codina, 1998).

A partir de esta premisa, encontramos otra clave a tener en cuenta cuando se analizan los fundamentos del modelo educativo en las IES de la Compañía de Jesús, ya que en una universidad de inspiración ignaciana la posición frente al aprendizaje no implica añadir nuevos elementos a lo académico sino dar a lo académico una orientación determinada, la ignaciana.

Vásquez (1998), al referirse al modelo educativo universitario de inspiración ignaciana, argumenta que, pese a que se cuenta con documentos oficiales de la Compañía de Jesús referidos al trabajo intelectual y a la educación superior y que en los textos institucionales de las universidades jesuitas se expresan las finalidades, las características y el estilo del quehacer educativo en las casas de estudio, falta insistir en la necesidad de un proceso de significación y no solamente de información, que involucre a los académicos en la tarea de resignificar los elementos pertinentes del modelo y formalizarlo, probablemente, en un texto.

De acuerdo con el autor, para desarrollar ese proceso de significación, se necesitan dos componentes complementarios. Por un lado, adoptar una estrategia participativa, dialogal y plural que conduzca a los agentes a conocerlo, impulsarlo y aplicarlo en su quehacer universitario. Por otra parte, resulta indispensable situarlo dentro del marco de la lógica y de los proyectos apostólicos de la Compañía de Jesús, en

diálogo con la lógica y con los proyectos académicos e institucionales de cada universidad en particular.

Lo anterior demanda a las IES de la Compañía de Jesús la tarea de subrayar que el modelo educativo universitario ignaciano debe reconocer la existencia de ambas lógicas —o modos de aproximarse a la realidad— como componentes constitutivos de éste, para hacerlos dialogar, integrarlos y traducirlos en procesos de institucionalización, de tal manera que sus prioridades, objetivos y finalidades impacten en la práctica y logren verificarse en los hechos, para que contribuyan a formar hombres y mujeres competentes, conscientes y comprometidos en la compasión (Kolvenbach, 2008), es decir, que se traduzca en una formación universitaria a partir de una racionalidad instrumental y de valores orientados al compromiso social.

Vásquez (1998) reconoce que las universidades bajo el modelo universitario desde la visión ignaciana se valen de una pedagogía propia que consiste en considerar y ponderar el contexto sociocultural en que se sitúa; en reflexionar sobre sus efectos sobre la persona y la sociedad; en deducir y explicitar críticas y autocríticas; en atreverse a realizar cambios en sus procedimientos y en sus lógicas de producción intelectual; en generar propuestas sólidas y capaces de devolverle el sentido ético y humanístico al conocimiento, al quehacer científico y a la formación superior para, en definitiva, fundamentar y alinear su hacer en favor de la persona y de la sociedad a la que pertenece y quiere servir.

Discusión y conclusiones

A partir del análisis anterior, se puede señalar como aporte que las universidades de la Compañía de Jesús se esfuerzan por hacer relevante el conocimiento, a través de una propuesta educativa centrada en el aprendizaje del estudiante y a partir de lo que establecen no sólo los documentos corporativos de la Orden, sino también las reflexiones generadas de la práctica educativa de la pedagogía ignaciana, como queda sustentado en los libros publicados por el ITESO y la AUSJAL.

Lo anterior puede contribuir a la investigación docente, al generar las condiciones para que la co-

munidad académica pueda dilucidar la especificidad y globalidad del modelo de universidad desde la visión ignaciana, destacando los elementos centrales, sus valores esenciales y la dinámica subyacente que lo integra, de tal manera que el diseño del modelo educativo cobre sentido para los docentes y, a su vez, responda a la formación de profesionales con una visión transformadora de la realidad como parte esencial de éste.

Esto favorecería el diseño de iniciativas pedagógicas que los docentes podrían implementar en las aulas, de tal forma que, transcurrido un determinado periodo, se forjen líneas de investigación acerca de los aportes de la perspectiva ignaciana en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto contribuiría a entender la coherencia entre lo que declara el modelo educativo y lo que ocurre en la práctica.

Al establecer una comparación entre lo que plantea el modelo educativo desde la perspectiva ignaciana con los hallazgos del estudio realizado por Moreno, Espinosa, Solano y Fresán (2016) en una institución de educación superior que tiene un modelo educativo constructivista centrado en el aprendizaje, cuyo foco son los factores que inciden en la apropiación del modelo, una de las primeras inconsistencias que identificaron es que las autoridades no han divulgado de forma eficaz el modelo educativo y los rasgos que lo caracterizan.

Por lo tanto, los autores consideran que al ser los docentes una pieza clave para formar estudiantes que aprendan a aprender, les falta un mayor conocimiento acerca del modelo educativo y del manejo de herramientas pedagógicas que les permitan desarrollar sus actividades con los recursos con los que cuenta la universidad, para, de esa manera, transformar su práctica pedagógica.

Lo anterior corrobora que, desde la perspectiva ignaciana, el modelo educativo centrado en el aprendizaje plantea a las IES de la Compañía de Jesús el desafío de generar una propuesta formativa como respuesta a un encargo social, que se traduce en un

proyecto de transformación de la cultura y la sociedad que, a su vez, orienta la gestión del currículo, debido a que:

establece prioridades y criterios para que las instituciones tomen decisiones sobre las áreas profesionales y, más específicamente, las carreras que se proponen, para la formación de personas que, a través de su servicio y desempeño profesional, contribuyan a la resolución de necesidades de desarrollo social, económico, tecnológico, político, ambiental —entre otras áreas— en su contexto. (Loredo, 2018, p. 86).

Como resultado de la revisión de los textos consultados, considero que los que vivimos con pasión la labor docente en una institución de educación superior de la Compañía de Jesús estamos invitados a desarrollar procesos formativos basados en un modelo educativo con perspectiva ignaciana, que se oriente a lo útil, a la promoción humana, al compromiso social y al sentido de trascendencia.

Bajo esta perspectiva, merece la pena tener en cuenta que la AUSJAL establece cuatro prioridades en su plan estratégico 2019-2025, donde la tercera está enfocada en la promoción de un modelo universitario innovador, a partir de una visión sustentada en el aprendizaje del estudiante con un empleo crítico y humanizador de la tecnología (AUSJAL, 2019, p. 11).

Esta prioridad sigue la misma línea que los retos que planteó la Unesco en la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI. Asimismo, se alinean a los hallazgos de la revisión de la literatura sobre la importancia del diseño de un modelo educativo y la relevancia que supone evaluar periódicamente los efectos que tiene en el proceso de enseñanza universitaria. Esto, a su vez, confirma la pertinencia de analizar algunos elementos que fundamentan el modelo educativo universitario desde la perspectiva ignaciana, para contribuir a dilucidar y actualizar la especificidad de éstos.

- Agúndez, M. (2008). El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach. *Revista de Fomento social*, 252, 603-631.
- AUSJAL. (2019). *Plan Estratégico AUSJAL 2019-2025*. Recuperado de <https://www.ausjal.org/plan-estrategico-ausjal-2019-2025/>
- Beltrán, J. (2005). El modelo educativo integral y flexible de la Universidad Veracruzana. *CPU.e, Revista de Investigación Educativa*, 1, 1-10.
- Codina, G. (1998). Los elementos constitutivos del modelo universitario de inspiración ignaciana. En A. Vásquez, *Reflexiones para un modelo educativo universitario ignaciano* (pp. 105-123). Tlaquepaque: ITESO.
- Escandón, C. (1998). Las características tradicionales de la educación ignaciana. En H. Hernández (Ed.), *Reflexiones para un modelo educativo universitario ignaciano* (pp. 79-86). Tlaquepaque: ITESO.
- Comisión Internacional del Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús (ICAJE). (1986). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. Recuperado de <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&cid=69:caracteristicas-de-la-educacion-de-la-compania-de-jesus&catid=8>
- Comisión Internacional del Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús (ICAJE). (1993). *Pedagogía ignaciana. Un planteamiento práctico*. Recuperado de <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&cid=70:pedagogia-ignaciana-un-planteamiento-practico&catid=8>
- Kolvenbach, P. (2008). *Discursos universitarios*. Madrid: Pontificia Universidad de Comillas.
- Morales, G., Reza, L., Galindo, S., y Rizzo, P. (2019). ¿Qué significa “fundamentos filosóficos” de un modelo educativo de calidad? *Ciencia Unemi*, 31(12), 116-127.
- Moreno, T., Espinosa, M., Solano, E., Fresán, M. (2016). Evaluación de un modelo educativo universitario: una perspectiva desde los actores. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 9(2).
- Ocampo, E. (2018). Prólogo. En J. Loredó (Ed.), *Pedagogía ignaciana y currículo* (pp. 9-25). Ciudad de México: Universidad Iberoamericana de Puebla.
- O'Malley, J. (1993). *Los primeros jesuitas*. Bilbao-Santander: Mensajero-Sal Terrae.
- Revuelta, M. (1983). Los colegios de la Compañía de Jesús. Tres momentos de su evolución histórica. *Razón y Fe*, (1017), 363-375.
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Managua: HISPAMER.
- Unesco. (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI*. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Vásquez, A. (1998). El modelo educativo universitario de inspiración ignaciana. En H. Hernández (Ed.), *Reflexiones para un modelo educativo universitario ignaciano* (pp. 125-138). Tlaquepaque: ITESO.
- _____. (1998). Introducción. En H. Hernández (Ed.), *Reflexiones para un modelo educativo universitario* (pp. 13-18). Tlaquepaque: ITESO.
- Villa, A., y Lemke, C. (2016). El paradigma “Ledesma-Kolvenbach”: origen y concreción en el ámbito universitario. *Arbor*, 192(782), 1-13.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Agúndez, M. (2008) (coord.). El binomio identidad y misión ante los desafíos universitarios. *Revista de Fomento Social*, 252.
- Díaz Duran, Mario E. (2016). ¿Es compatible la educación a distancia con la pedagogía ignaciana? *Journal of Technology Management & Innovation*, 11(1), 36-47.
- Fresán et al. (2017). *Modelos educativos para el siglo XXI. Aproximaciones sucesivas*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Luna, E. (2019). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 997-1026.
- Margenat, J. M. (2010). *Competentes, conscientes, compasivos y comprometidos. La educación de los jesuitas*. Madrid: PPC.
- Morales, G., Reza, L., Galindo, S., Rizzo, P. (2019). ¿Qué significa “Fundamentos filosóficos” de un modelo educativo de calidad? *Revista Ciencia Unemi*, 12(31), 116-127.
- Sauvé, J., Codina, G. y Escalera, J. (2001). Educación. En O'Neill, C. *Diccionario Histórico de la Compañía de Jesús* (vol. 2). Roma-Madrid: Institutum Historicum Societatis Iesu-Universidad Pontificia Comillas (pp. 1202-1204).
- Toalá, A., Álvarez, I., Trejo, M. (2017). La renovación de la gestión del modelo educativo del IPN. Perspectivas del cambio de paradigma institucional. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 115-133.
- Villarruel, M (2019). Fundamentos culturales para un modelo educativo emergente en la educación superior tecnológica. *Revista Espiga*, 18(38), 141-157.

SEMBLANZA

Estudiante de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México; máster en Recursos Humanos y licenciado en Teología Espiritual por la Universidad Pontificia Comillas, Madrid, y licenciado en Filosofía por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador.

DOSSIER

El Paradigma Pedagógico Ignaciano y su relevancia actual para la universidad jesuita

The Ignatian Pedagogical Paradigm and its Relevance for the Jesuit University

Michael J. Garanzini, SJ

ASSOCIATION OF JESUIT COLLEGES AND UNIVERSITIES (AJCU), ESTADOS UNIDOS
MGaranzini@ajcunet.edu

Michael Baur

FORDHAM UNIVERSITY, ESTADOS UNIDOS
mbaur@fordham.edu

https://doi.org/10.48102/didac.2022..79_ENE-JUN.92



RESUMEN

El artículo describe las siete características que deben identificar a una universidad jesuita en la actualidad: 1) las prácticas pedagógicas en las universidades jesuitas deben promover el diálogo auténtico y la reconciliación; 2) las prácticas pedagógicas en las universidades jesuitas deben promover la excelencia humana en todas las esferas del quehacer humano; 3) las prácticas pedagógicas en las universidades jesuitas deben promover la exploración y el descubrimiento centrados en y entre las disciplinas; 4) los programas y prácticas de las universidades jesuitas deben promover la exploración y la apreciación intercultural; 5) las universidades jesuitas deben contribuir tanto en la teoría como en la práctica a la promoción de la justicia en la sociedad en su conjunto y en sus diversas instituciones; 6) el aula jesuita debe promover la construcción de una visión global en estudiantes y profesores; 7) las prácticas y los programas en las universidades jesuitas deben promover un auténtico crecimiento espiritual y el desarrollo de la fe.

Con base en los planteamientos clave del Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI) y la visión de que éste no es un modelo prefabricado listo para ser aplicado, se contextualizan sus particularidades en la educación superior a partir de las reflexiones de los Superiores Generales de la Compañía.

Las características o identificadores presentados motivan a las instituciones educativas a que construyan una identidad que responda a una larga tradición de la educación jesuita y a una constante renovación de su compromiso por formar líderes para sanar un mundo roto.

Palabras clave: Pedagogía ignaciana; Paradigma Pedagógico Ignaciano; universidad; educación superior.

ABSTRACT

The article describes the seven characteristics that should identify a Jesuit university nowadays: 1) Pedagogical practices at Jesuit universities should promote authentic dialog and reconciliation; 2) Pedagogical practices at Jesuit universities should promote human excellence in every aspect of human life; 3) Pedagogical practices at Jesuit universities should promote exploration and discovery focused on and among disciplines; 4) Programs and practices at Jesuit universities should promote exploration and intercultural appreciation; 5) Jesuit universities should contribute both in theory and in practice to the promotion of justice in society as a whole and within society's various institutions; 6) A Jesuit classroom should promote the construction of a global vision in students and professors; and 7) Internships and programs at Jesuit universities should promote authentic spiritual growth and faith development.

Based on the key approaches of the Ignatian Pedagogical Paradigm (IPP) and having in view that this is not a prefabricated model ready to be applied, its particularities in higher education are contextualized in light of the reflections of the Society General Superiors.

The characteristics or identifiers presented motivate educational institutions to build an identity that responds to a long tradition of Jesuit education and a constant renewal of their commitment to form leaders to heal a broken world.

Keywords: Ignatian Pedagogy; Ignatian Pedagogical Paradigm; University; Higher Education.

Fecha de recepción: 14/09/2021

Fecha de aceptación: 2/11/2021

Introducción

La forma en que una institución educativa piensa en su compromiso con sus estudiantes es, quizás, su responsabilidad fundamental. La forma en que concibe su misión a la luz de ese compromiso con los estudiantes determina la naturaleza y el propósito de sus programas académicos y cómo esos programas se presentan a los estudiantes, es decir, cómo se les invita a participar en el proceso de aprendizaje. Proponemos aquí que hay siete características o *identificadores* de la universidad jesuita o de una institución de educación superior jesuita que, en conjunto, ejemplifican su misión y su propósito. El compromiso con estos siete *identificadores* sostiene a una institución jesuita, es decir, forma la base sobre la cual construye su enfoque de la enseñanza y el aprendizaje y ayuda a constituir su identidad. Juntas, estas características brindan las razones subyacentes más profundas para una pedagogía que se propone alcanzar, como ha dicho el Papa Francisco, la cabeza, el corazón y las manos del estudiante confiado a su cuidado.

Contexto

Hace varios años, el P. José Mesa, S. J., secretario internacional de educación Presecundaria y Secun-

daria, publicó su colección editada de los documentos más significativos para comprender la historia de la obra de la Compañía de Jesús en la educación, tanto secundaria como superior (Mesa, 2017).¹ Más recientemente, él y un equipo de educadores crearon un modelo para los colegios de presecundaria y secundaria *Colegios jesuitas: una tradición viva en el siglo XXI. Un ejercicio continuo de discernimiento* (ICAJE, 2020). Este nuevo documento tardó varios años en ser elaborado por su grupo de trabajo de educación secundaria, con delegados que representan una amplia gama de instituciones a lo largo de la red jesuita de colegios de secundaria y presecundaria. Su objetivo es “ayudar en el discernimiento necesario para encontrar los medios más adecuados para cumplir fiel y eficazmente la misión recibida, tomando en cuenta las circunstancias continuamente cambiantes” (de la carta del P. Kolvenbach, 8 de diciembre de 1986, encargado el proyecto).

Siete años más tarde, en 1993, un nuevo documento, titulado *La pedagogía ignaciana: un enfoque práctico* (publicado en Gil Coria, 2002), escrito por Peter Hans Kolvenbach, S. J., el Superior General de los jesuitas, describía el conjunto de prácticas características de la educación jesuita a nivel mundial

como el Paradigma Pedagógico Ignaciano, o el PPI. Si la educación jesuita tiene como objetivo formar líderes que se distingan por su compasión, competencia, conciencia y compromiso, entonces los colegios jesuitas se beneficiarían de tener una descripción clara de las mejores maneras de educar a sus estudiantes. El PPI rechaza los métodos de educación *tradicionales* más restrictivos; coloca al estudiante, (el que estudia) en el centro del proyecto educativo, e insiste en implementar tantas formas de aprendizaje como sea posible. *Colegios jesuitas: una tradición viva en el siglo XXI* (ICAJE, 2020) es también una colección de documentos fundacionales. Incluye reflexiones sobre los desafíos actuales que enfrentan los colegios y sobre lo que el documento llama *identificadores globales* de los colegios jesuitas. Los *identificadores* o *características* de la pedagogía ignaciana representan el conjunto de *compromisos* que deben fundamentar las aspiraciones y prácticas académicas y espirituales del colegio jesuita. Por ejemplo, si los colegios jesuitas van a preparar líderes con las cuatro características definitorias: compasión, competencia, conciencia y compromiso, deben incluir en sus programas un llamado a la ciudadanía global, actividades y oportunidades interculturales, así como programas académicos que demuestren cuidado y reverencia para toda la creación, etcétera. Otras características, como el compromiso con todas las personas, independientemente de su raza, clase, etnia o credo, completan estos *identificadores* y se derivan directamente de la Doctrina Social de la Iglesia (DSI).

Nuestro propósito aquí es retomar el proyecto iniciado por el grupo de trabajo del P. Mesa y extenderlo al contexto de la educación universitaria. Es decir, proponemos *siete identificadores* que deben caracterizar a todas las instituciones jesuitas comprometidas con la educación superior y, por tanto, fundamentar su enfoque en la enseñanza y el aprendizaje. Estos *identificadores* tienen en cuenta la gran diversidad de modelos y formas de educación superior propuestos por la Compañía de Jesús. Las instituciones jesuitas de educación superior varían en el número de estudiantes: desde unos pocos cientos

hasta muchos miles. Algunas son universidades complejas con decenas de departamentos, es decir, facultades y programas: otras tienen un solo programa de estudios, con una facultad enfocada (por ejemplo, una facultad de teología) que ofrece títulos ministeriales con una variedad de especializaciones. Una escuela de negocios puede existir dentro de una universidad compleja que incluye muchas otras escuelas profesionales, o puede ser una institución *independiente*. Incluso podría ser un colegio patrocinado por la Compañía, pero alojado dentro de una institución pública. En total, hay más de 200 instituciones jesuitas de educación superior. La red oficial de 200 instituciones, la Asociación Internacional de Universidades Jesuitas (IAJU, por sus siglas en inglés) representa a escuelas de aproximadamente 65 países, por lo que es, quizás, la más internacional y sin duda uno de los sistemas de educación más grandes del mundo.

Dada esta diversidad, la cuestión de qué une a las instituciones de educación superior jesuitas y les da un propósito común es de vital importancia. Lo que comparten estas instituciones, a pesar de sus diferencias legales, estructurales y organizativas, y a pesar de la vasta diversidad de sus ofertas académicas, equivale a una firme creencia en los propios estudiantes como agentes transformadores del mundo. Esta creencia se deriva de la convicción de que lo Divino ya está trabajando en el mundo y que todos juntos somos los instrumentos de lo Divino, llamados a cocrear para construir un mundo más justo y sostenible para todos, especialmente para aquellos que han sido excluidos o marginados. Esto a menudo se describe o se conoce como una “Visión de la Encarnación”.

Profundizar la Visión: reflexiones de los Superiores Generales de la Compañía

La visión pedagógica ignaciana nunca fue pensada y nunca existió como un modelo prefabricado, disponible para ser *aplicado* a una audiencia mundial lista para recibirlo. Incluso cuando los jesuitas abrieron formalmente su primera universidad, en la ciudad siciliana de Mesina, en el año 1548, ninguno de los

líderes jesuitas (ni siquiera el propio Ignacio) tenía una idea clara de lo que sería o podría llegar a ser la nueva institución. De hecho, la primera universidad jesuita en Mesina ni siquiera se planeó como universidad (*studium generale*). Se convirtió en una universidad como resultado de la confluencia exitosa de muchas motivaciones, necesidades y circunstancias externas diferentes que trabajaron juntas de manera productiva para generar soluciones particulares, a veces ganadas con esfuerzo, a desafíos únicos relacionados con la financiación, gobernanza, plan de estudios, personal y alumnado de la nueva institución. En otras palabras, incluso las primeras instituciones jesuitas de educación superior se fundaron, no simplemente mediante la imposición de un plan preestablecido en un mundo pasivamente receptivo, sino más bien a través del dar y recibir creativo y sensible al contexto, de la colaboración reflexiva, amorosa y de la reafirmación de la vida. Y, sin embargo, esta colaboración dinámica y de corazón abierto no fue arbitraria ni carente de guía. Fue inspirada sin reservas por los dos imperativos centrales ignacianos “para la mayor gloria de Dios y para la mayor ayuda de las almas”, ahora más concretos o influidos por una comprensión enriquecida que incluye la *educación universitaria* entre los ministerios más importantes de la Compañía.

A lo largo de los 450 años de historia de la educación jesuita, la comprensión y explicación de la misión jesuita en la educación superior por parte de la Compañía ha crecido y evolucionado. Como en épocas anteriores, estas comprensiones de sí mismos y explicaciones se han agudizado para responder a nuevos desafíos. El desarrollo de nuestra *forma de proceder* actual o contemporánea, es decir, el enfoque general del *cómo y porqué* de lo que hacemos, fue puesto en marcha por el Superior General jesuita P. Pedro Arrupe, a quien se le conoce como el “Segundo Fundador de la Compañía de Jesús”. Arrupe se convirtió en el líder de la Compañía en mayo de 1965, poco antes de que el Concilio Vaticano II concluyera formalmente en diciembre de ese mismo año. Él y los sucesivos Superiores Generales han construido cuidadosamente un marco para la edu-

cación jesuita, con lo que han ampliado sus objetivos tradicionales —cultivar líderes perspicaces y con una buena formación— con base en métodos probados y verdaderos a nuestro contexto contemporáneo, todo ello al servicio de hacer que la educación jesuita sea relevante a la luz de la visión del mundo del Vaticano II y la labor de la Iglesia en él. Al igual que los primeros líderes y educadores jesuitas, debemos atender con cuidado y amor al mundo en el que nos encontramos, a fin de discernir lo que el llamado de Dios requiere de nosotros en nuestras circunstancias únicas. En el mundo contemporáneo, debido a las circunstancias sociales cambiantes, la evolución de las necesidades de la sociedad en general y las nuevas tecnologías, debemos reevaluar cada cierto tiempo cómo y qué enseñamos.

Con el discurso *Hombres y mujeres para los demás* (2015), en 1973 el P. Pedro Arrupe (periodo 1965-1983) lanzó esta reexaminación y rearticulación de los propósitos de la Compañía en sus colegios. Si bien muchos habían llegado a pensar que la educación jesuita estaba comprometida principalmente con el rigor, la disciplina y la excelencia académica, Arrupe propuso que la meta principal de la educación jesuita debe ser la formación del estudiante para el servicio a sus semejantes. La excelencia en todas las cosas no es un lema sólo para la superación personal, sino que sirve a este propósito más importante de formar hombres y mujeres comprometidos con poner a los demás antes que a sí mismos. Para formar tales líderes, los educadores jesuitas deben, por lo tanto, llegar no sólo a la mente sino también al corazón. Y el modelo para la propia vida es, por supuesto, el “líder siervo, Jesús”.

El sucesor de Arrupe, el P. Peter Hans Kolvenbach (periodo 1983-2008), eligió construir la visión de la educación jesuita con el enfoque en la enseñanza y el ejemplo de este Jesús que vino a inaugurar el “Reino de Dios en la Tierra”. Trabajar por el Reino implica, sobre todo, un compromiso con la promoción de la justicia y la paz. El discurso de Kolvenbach en la Universidad de Santa Clara en 2000 estableció una estructura para la educación superior jesuita basada en una creencia doble: Dios no sólo

está activo en el mundo, sino que la actividad de Dios en el mundo incluye Su llamado a trabajar por una sociedad más justa e inclusiva. Una educación jesuita, por lo tanto, debe cultivar en los estudiantes la pasión tanto por ayudar a los menos privilegiados como por identificar y reformar sistemas enteros de injusticia. El análisis social y una profunda confianza en la divina providencia son el equipo que los estudiantes necesitan para abrirse camino en un mundo que clama por la equidad y la justicia.

La visión del P. Kolvenbach para la educación jesuita ha inspirado una reflexión crítica sobre cómo nuestros estudiantes son moldeados por el mundo, especialmente uno en el que nuestra conciencia de las crecientes desigualdades es evidente. ¿Cómo podemos pensar en los deseos más profundos de nuestros estudiantes al contemplar su futuro e imaginar las muchas formas en que podrían dedicar sus vidas al llamado de Dios? ¿Cómo podemos ayudarlos a dominar las herramientas del análisis social y la evaluación crítica para que puedan comprender y abordar las causas fundamentales de nuestros sistemas injustos que sostienen y perpetúan la pobreza y la violencia, las cuales se adueñan de las vidas de quienes no tienen acceso al poder o la influencia?

En su discurso a los líderes de la educación superior jesuita en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, en 2010, el sucesor de Kolvenbach, el P. Adolfo Nicolás (periodo 2008-2016), amplió nuestra reflexión sobre el mundo de nuestros jóvenes al ofrecer una mirada crítica a las tecnologías que les trae ese mundo. Si bien internet, señaló, les brinda un mayor acceso a la información, no les enseña a pensar y reflexionar, ni les ofrece una profundidad real. Aunque de alguna manera las nuevas tecnologías ayudan a la conciencia y la comprensión de los jóvenes, estas últimas pueden seguir siendo superficiales y, por lo tanto, inadecuadas para la tarea de abordar las cuestiones de la justicia y la sanación que afrontarán como hombres y mujeres con una misión. Las nuevas tecnologías ofrecen enormes beneficios, pero también pueden paralizar y distorsionar la realidad.

El actual P. General, él mismo exrector de la Universidad, con profundas raíces en la lucha por la jus-

ticia en América Latina, aprovechó la formación de la IAJU, en el castillo y basílica de Loyola en 2018, para ofrecer su propia visión de los desafíos que enfrenta la educación jesuita. Haciendo eco del trabajo de sus predecesores, el P. Arturo Sosa (periodo 2016-presente) amplió los temas de la reciente Congregación General (2017) para caracterizar la educación jesuita como una preparación de hombres y mujeres para la promoción de la fe y la justicia que, si se vive con honestidad y coherencia, debe conducir a la reconciliación. Este llamado a la reconciliación está dirigido a todos los hombres y mujeres, en todo momento y lugar, y es la inspiración fundacional de la Compañía de Jesús. Para abordar la complejidad de los sistemas y los desafíos a los que nos enfrentamos, desde el medio ambiente hasta la construcción de democracias, pasando por la curación de las injusticias raciales y los agravios históricos que han herido nuestro tejido social, se requiere la capacidad de ver todas las partes, de trabajar por la reconciliación y de imaginar nuevas formas de avanzar. La manera en que avancemos dependerá en gran medida de la voluntad y la capacidad de los educadores de las instituciones jesuitas para convertirse en instrumentos de auténtica cura y reconciliación. Ello se pondrá de manifiesto no sólo en el material específico que el educador elija para enseñar, sino también, y quizás más importante, en su estilo particular de enseñanza. Para Sosa, el PPI también se extiende a nuestra conducta como comunidad universitaria y el cuidado que nos dispensamos unos a otros, tanto dentro de esa comunidad como fuera de ella.

Siete características y su relevancia para el aula

Entonces, ¿cómo influyen estas reflexiones sobre las circunstancias a las que se enfrentan los educadores de hoy en nuestra comprensión de la educación jesuita actual? Dada la larga tradición de la educación jesuita y la renovación de su compromiso de formar líderes para sanar un mundo roto, proponemos las siguientes siete *características* o *imperativos* de las universidades jesuitas como *guías* de lo que constituirá una auténtica educación y pedagogía jesuita hoy.

1. *Las prácticas pedagógicas en las universidades jesuitas deben promover el diálogo auténtico y la reconciliación.* Este compromiso nos obliga a abordar y hacer participar diversas opiniones, y promover un diálogo genuino entre las partes opuestas. Algunos de los desafíos más desalentadores de nuestros días surgen en contextos políticos, económicos, sociales y religiosos en los cuales existe una amplia variedad de opiniones y creencias. Tal diversidad puede ayudar a generar enfoques nuevos y creativos para la resolución de problemas, pero también puede dar lugar a malentendidos o desconfianza mutuos. En consecuencia, las universidades deben trabajar para fomentar el diálogo a través de las diferencias en un espíritu de reconciliación genuina. La reconciliación significa reconocer no sólo las justas reivindicaciones, sino también la dignidad e incluso la amabilidad de las personas con puntos de vista diferentes. Significa hacer un intento genuino de sanar e incluso, a veces, volver a imaginar nuestros desafíos y sus soluciones. Las universidades tienen el privilegio de disfrutar de un amplio apoyo financiero y moral por parte del público en general, y su profesorado tiene la posibilidad de aprender en beneficio propio, al margen de las limitaciones utilitarias habituales que suelen prevalecer en otras profesiones. Por lo tanto, las universidades, y las universidades jesuitas en específico, están obligadas de forma particular a servir como modelos de diálogo de mente abierta y de corazón abierto dirigido a la reconciliación genuina. El espíritu reconciliador que anima a la universidad jesuita encuentra una clara articulación en el “Presupuesto” inicial de los *Ejercicios Espirituales* (2007): “se ha de presuponer que todo buen cristiano ha de estar más dispuesto a salvar la proposición del prójimo, que a condenarla” (p. 16).
2. *Las prácticas pedagógicas en las universidades jesuitas deben promover la excelencia humana en todas las esferas del quehacer humano.* El objetivo de la educación jesuita es la formación de

un estudiante competente, compasivo, consciente y comprometido. La promoción de la excelencia humana depende de reconocer y nutrir los talentos de cada persona, independientemente de cuáles sean esos talentos y de si son latentes o reales, naturales o adquiridos. Implica una apertura al descubrimiento y la mejora continuos. La universidad jesuita es una comunidad única de individuos, profesores, personal y estudiantes, que viven sus carreras individuales como parte de un llamado mayor a una vocación de servicio. El PPI reconoce la distinción crucial entre lo excelente y lo mediocre, lo capacitado y lo descuidado, lo bello y lo feo, pero no respalda ningún estándar o medida para determinar lo que se considera excelente. No puede haber un estándar único de excelencia debido al inmensamente amplio alcance y la rica diversidad de las muchas esferas del esfuerzo humano. Además, cada esfera en particular permanece siempre abierta al descubrimiento y la mejora continuos y, por lo tanto, abierta a la revisión y el ajuste constante de sus propios estándares de excelencia.

3. *Las prácticas pedagógicas en las universidades jesuitas deben promover la exploración y el descubrimiento centrados en y entre las disciplinas.* Ninguna disciplina carece de su contribución única a nuestra comprensión del mundo y la vida humana en él. Si cualquier área de investigación se bloquea o se excluye del círculo de disciplinas que, en conjunto, alimentan la vida intelectual de la universidad, todas las disciplinas se verán afectadas, porque cada disciplina particular está limitada a su manera y se sesga positivamente si se le considera como el único o el mejor medio para alcanzar el conocimiento de la realidad. En consecuencia, los académicos que realizan investigaciones en diferentes disciplinas corren el riesgo de convertirse en especialistas chovinistas de mente estrecha si están desconectados de formas de conocimiento más allá de las propias. Cuando la universidad facilita intercambios significativos entre

disciplinas, ayuda a sus miembros a permanecer no sólo humildes con respecto a sus propias actividades académicas, sino también abiertos a otras esferas de la realidad que no les son completamente indiferentes a sus propias vocaciones como académicos y como seres humanos. Incluso cuando se toman en conjunto, las diversas disciplinas se aproximan, pero nunca alcanzan completamente la plenitud de lo que se puede saber. El entendimiento humano puede aprehender sólo vaga y parcialmente la riqueza y el tesoro del universo creado, cuyo mismo ser y unidad se pueden rastrear hasta un Creador omnibenevolente. En cada campo del conocimiento, en cada nuevo descubrimiento, en cada grano de existencia, es posible apreciar la integridad fundamental de toda la realidad, especialmente si nuestra visión intelectual está iluminada por la fe.

4. *Los programas y prácticas de las universidades jesuitas deben promover la exploración y la apreciación interculturales.* La diversidad de los pueblos, sus razas, sus culturas, sus símbolos, sus creencias, son importantes para comprender la esencia de nuestra naturaleza humana, así como nuestra importancia como cuidadores de la creación y de unos de otros. En todo el mundo y durante milenios, los seres humanos han encontrado un sinfín de maneras posibles para expresarse. Tal variedad dentro de la familia humana ha sido con demasiada frecuencia una ocasión para que las personas se traten unas a otras con indiferencia o incluso con desdén. Pero bien entendida, tal diversidad es motivo de celebración en la medida en que es un testimonio de la libertad y la inventiva humanas. La universidad jesuita debe buscar fomentar una comprensión más profunda y una apreciación más amplia de la capacidad del ser humano para la novedad y la innovación. Las universidades jesuitas deben invitar e involucrar activamente el ingenio humano en todas sus múltiples manifestaciones, con miras a valorar y apreciar las contribuciones únicas hechas por otros, inclu-

so otros que son muy diferentes a nosotros, a la comunidad local y la comunidad humana en general. Esta orientación hacia la apreciación transhistórica y transcultural representa las mejores aspiraciones tanto del aprendizaje clásico como del humanismo cristiano, dos importantes precedentes de la universidad jesuita moderna. En consecuencia, los miembros de las comunidades universitarias jesuitas contemporáneas deben estar preparados para proclamar junto con Terencio que “nada humano considero que me sea ajeno” (2001, p. 335), y junto con el Papa Francisco, que somos *fratelli tutti*, todos hermanos y hermanas.

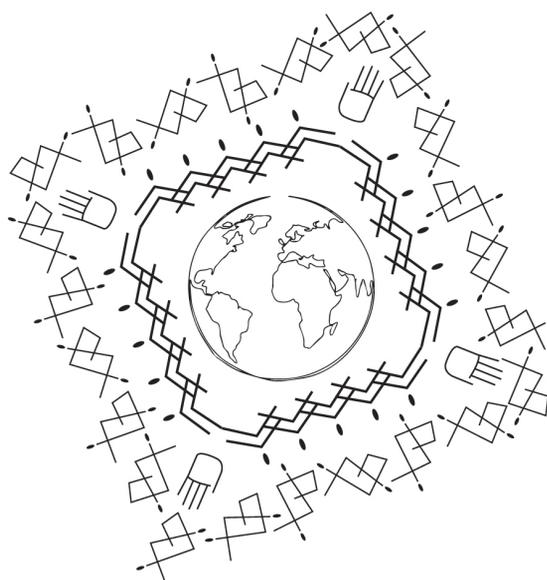
5. *Las universidades jesuitas deben contribuir tanto en la teoría como en la práctica a la promoción de la justicia en la sociedad en su conjunto y en sus diversas instituciones.* La desigualdad, los prejuicios y una serie de vicios humanos, como la codicia, la avaricia, la autocomplacencia y el orgullo, pueden ser la causa de mucho sufrimiento humano, tanto para los individuos como para los grupos. La injusticia a menudo está institucionalizada, y en todas las sociedades vemos los efectos de políticas injustas y de la discriminación sistemática. Las universidades jesuitas deben promover un pensamiento riguroso no sólo con respecto a las teorías de la sociedad y la historia humanas, sino también sobre los inevitables desafíos morales, existenciales y políticos a los que las personas maduras deben enfrentarse en su búsqueda de la bondad y la justicia en sus vidas y en sus comunidades. Este pensamiento riguroso permite las perspectivas críticas que se necesitan para detectar, comprender mejor y, en última instancia, erradicar las políticas y los sistemas dañinos que continúan impregnando las sociedades humanas. Dado que nuestro pensamiento siempre está comunicado por nuestro hacer, y nuestro hacer siempre está informado por nuestro pensamiento, es un error creer que la teoría y la práctica de la justicia pueden estar ingenuamente divorciadas la una de la otra. El

PPI, en términos estrictos, no fomenta ni la contemplación como tal ni la acción como tal, sino la contemplación precisamente en y a través de la acción (*simul in actione*, frase acuñada por Nadal, que tomamos prestada). La promoción de nuestro compromiso compartido con el bien común y los principios de la DSI fundamentan el compromiso de la universidad jesuita con la justicia social. La enseñanza y el ejercicio de la justicia de la universidad jesuita deben estar siempre basados en una conciencia realista de las múltiples capacidades del ser humano para el pecado, el perdón y la redención.

6. *El aula jesuita debe promover la construcción de una visión global en estudiantes y profesores.* Las tecnologías de la comunicación y las fuerzas económicas han hecho que los pueblos del mundo sean cada vez más dependientes unos de otros, incluso a grandes distancias, para su sustento, sus trabajos e incluso para su auto-comprensión. Las diversas tecnologías y fuerzas que nos unen incluso a veces pueden disfrazar las formas sutiles en las que podemos cambiar a través de nuestra interdependencia. Muchas de las consecuencias de nuestra interdependencia son innegables y probablemente irreversibles: lo que sucede en una parte del mundo puede tener un impacto importante en otra parte; los beneficios de la ciencia se pueden compartir más fácilmente a través de barreras geográficas y culturales; las consecuencias de las tragedias humanas pueden afectarnos más fácilmente a nivel mundial. Otras consecuencias de nuestra interdependencia son más difíciles de discernir y abordar: los algoritmos de los motores de búsqueda automatizados alimentan con más de lo mismo el contenido de audiencias con intereses específicos, de modo que lo que es *información* para un segmento de la población cuenta como *desinformación* para otro; las *amistades* que mantenemos en las redes sociales son a veces perniciosas y, por lo tanto, no son amistades en absoluto; la capacidad de la red de internet para hacernos sentir cercanos y conectados con los demás

puede evitar que reconozcamos nuestras necesidades, miedos y soledad más profundos. A medida que los pueblos del mundo se vuelven más interdependientes y están sujetos a la influencia de las tecnologías globalizadoras (a veces homogeneizadoras, a veces divisorias), las universidades jesuitas deben preparar a los jóvenes con una visión global que tenga como principios rectores la dignidad humana, la equidad y la veracidad. Las promesas y los peligros de la globalización afectarán casi todos los aspectos de cada una de nuestras actividades futuras: desde nuestras propias acciones hasta las acciones de las instituciones en las que influimos o en las que participamos, desde la vida privada y la vida familiar hasta las vidas más ampliamente compartidas de nuestras empresas locales, regionales y mundiales.

7. *Las prácticas y los programas en las universidades jesuitas deben promover un auténtico crecimiento espiritual y el desarrollo de la fe.* Nuestro conocimiento nunca es completo. Nuestras habilidades nunca son enteramente adecuadas. Nuestra percepción nunca es total. La educación jesuita debe ser un ejercicio continuo de humildad y gratitud. Una persona de sabiduría y profundidad es una persona que reconoce y vive en la



convicción de que Dios como autor de la vida sostiene nuestra propia existencia, inspira nuestro conocimiento y fundamenta nuestras acciones. Las universidades jesuitas deben educar a sus estudiantes para que se conviertan en ciudadanos responsables e íntegros, y en líderes humildes y agradecidos. Y, como universidades, deben promover la integración intelectual de todas las disciplinas como contribución a la verdad de la acción creadora de Dios y su presencia en la historia y la creación humanas. Las universidades jesuitas están comprometidas no sólo con la compatibilidad de la fe y la razón, sino con la relación mutuamente perfecta que se obtiene entre estos dos ámbitos: las afirmaciones de la fe iluminan verdades que de otro modo permanecerían opacas u ocultas a la razón sola, mientras que las afirmaciones de la razón permiten a la fe intervenir de manera realista y efectiva en nuestro mundo caído. Las universidades jesuitas también deben preparar a sus estudiantes para que sean críticos y valientes como agentes contraculturales. El PPI es incipientemente contracultural, no porque la cultura secular necesite ser reemplazada o destruida, sino porque necesita que se le recuerden periódicamente sus propias tendencias auto-destructivas. Los descubrimientos de los grandes científicos jesuitas son un testimonio de la perfección mutua de la fe y la razón, mientras que las vidas de los santos y mártires jesuitas nos muestran cómo, a veces, nuestra vocación más profunda requiere que seamos amorosamente contraculturales.

La idea ignaciana de “ver a Dios en todas las cosas” requiere que estemos siempre preparados para descubrir y apreciar las acciones y la presencia de Dios en acción en medio de todo lo que uno experimenta y hace. El PPI no puede reducirse a ninguna doctrina fija o ningún conjunto de reglas, sino que es

más bien una *forma de proceder* viva y creciente (una frase que, según Nadal, se remonta al propio Ignacio). La *forma de proceder* ignaciana es una forma de involucrar al mundo con una mente y un corazón abiertos, con una conciencia de la propia fragilidad y dependencia de los demás, y con una apreciación de la complejidad y la riqueza del mundo. La *forma de proceder* ignaciana exige una atención y una reflexión cuidadosas, e induce al estudiante a ser más que un mero espectador o receptor pasivo de información. Su objetivo es transformar al estudiante a través de este proceso continuo de participación activa y reflexión crítica.

Primera nota final. No se puede subestimar el impacto de la tecnología y cómo ha transformado el modo en que se adquiere y se comparte el conocimiento. Ha alterado nuestras propias identidades y ha introducido cambios en la relación profesor-alumno. Si éste es el caso, entonces cada una de las características mencionadas anteriormente de un aula o experiencia de aprendizaje auténtica jesuita se verá afectada de alguna manera.

Segunda nota final. La Compañía de Jesús nos ha dado cuatro *preferencias apostólicas universales* (Sosa, 2019) para orientar nuestra percepción y nuestras iniciativas, incluido nuestro trabajo en educación. Estas *preferencias* son llamadas al discernimiento y la acción. ¿Cómo deberíamos utilizar mejor las herramientas de la espiritualidad ignaciana para (1) “mostrar el camino a Dios a través de los *Ejercicios Espirituales* y el discernimiento”? ¿Cómo podemos ser más conscientes de (2) “caminar con los pobres, los marginados del mundo, aquellos cuya dignidad ha sido violada, en una misión de reconciliación y justicia”? ¿Nuestros programas educativos nos permiten (3) “acompañar mejor a los jóvenes en su trabajo hacia el avance de un futuro lleno de esperanza”? ¿Y estamos aprovechando todas las oportunidades para (4) “colaborar en el cuidado de nuestra Casa Común”? El PPI debe permitirnos afrontar estos importantes retos.

- Álvarez de los Mozos, P., S. J. (2017). Congregación General 36: una oportunidad de renovar la vida y la misión. *Razón y fe*, 275(1419), 31-42.
- Arrupe, P. (2015). *Hombres y mujeres para los demás*. Barcelona: Cristianisme i Justicia-EIDES. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjBiY6IzLn0AhWPkmoFHfQnCc6MQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.cristianismeijusticia.net%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fpdf%2Ffeies76_0.pdf&usq=AOvVaw1QUctSkKYWSVo7LFZgk3zZ
- ICAJE (2020). *Colegios jesuitas: una tradición viva en el siglo XXI. Un ejercicio continuo de discernimiento*. Recuperado de: <https://www.educatemagis.org/es/documents/colegios-jesuitas-una-tradicion-viva-en-el-siglo-21-un-ejercicio-continuo-de-discernimiento/>
- Loyola, I. (2007). *Ejercicios espirituales*. Ciudad de México: Buena Prensa.
- Kolvenbach, P. H., S. J. (2000). El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos. *Revista de Fomento Social*, (220), 595-614. <https://doi.org/10.32418/rfs.2000.220.2463>. Recuperado de: <https://revistadefomentosocial.es/rfs/article/view/2463>
- Kolvenbach, P. H., S. J. (2002). La pedagogía ignaciana hoy. Discurso a los participantes del grupo de trabajo sobre la pedagogía ignaciana, un planteamiento práctico. En Eusebio Gil Coria (Ed.), *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy* (pp. 368-380). Madrid: CONEDSI-Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Mesa, J., S. J. (2017). *Ignatian Pedagogy: Classic and contemporary texts on Jesuit education from St. Ignatius to today*. Chicago: Loyola Press.
- Mesa, J. A., S. J. (Ed.). (2019). *La pedagogía ignaciana: textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días*. Bilbao: Mensajero, Sal Terrae, Universidad Pontificia Comillas.
- Nicolás, A., S. J. (2010, 23 de abril). *Profundidad, universalidad y ministerio intelectual. Retos para la educación superior jesuita hoy. Comentarios para "Redes para la educación superior jesuita: configurar un futuro para un mundo humano, justo y sostenible"*. Recuperado de: http://www.sjweb.info/documents/ansj/100423_Mexico_ESP.pdf
- Sosa, A., S. I. (2019, junio). *Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús, 2019-2029*. Recuperado de: <https://www.jesuits.global/es/uap/introduccion/>
- Terencio (2001). *Comedias*. Madrid: Cátedra.

SEMBLANZAS

Michael J. Garanzini, S. J., es un sacerdote jesuita de la Compañía de Jesús. De 2001 a 2015, el P. Garanzini fue el vigésimo tercer presidente de la Universidad Loyola de Chicago (Illinois). Durante ese mismo periodo fue miembro de la Asociación de Colegios y Universidades Jesuitas, de la que ahora es presidente. El P. Garanzini obtuvo el título de licenciado en Psicología por la Universidad de Saint Louis en 1971, el mismo año en que ingresó a la Compañía de Jesús. Luego de pasar años en el país y en Roma durante su formación y primeros años como jesuita, Garanzini se doctoró en Psicología y Religión en 1986 por la Universidad de California, Berkeley, y la Graduate Theological Union. Ese mismo año regresó a la Universidad de Saint Louis como profesor asociado de Psicología y posteriormente ocupó varios puestos administrativos. En 1994, se convirtió en vicepresidente académico de aquella universidad. Durante su estancia en Loyola Chicago, el P. Garanzini contribuyó a la fundación del Arrupe Junior College y del Instituto de Estudios Ambientales. Garanzini es autor de *The Attachment Cycle: An object relations approach to the Healing Ministries* (1988), *Meeting the Needs of Dysfunctional Families* (1993) y *Child-Centered Schools: An educator's guide to family dysfunction* (1995), así como de artículos en numerosas revistas. En 2012, el P. Adolfo Nicolás, General de la Compañía de Jesús, nombró al P. Garanzini como secretario del sistema mundial de educación superior de la Compañía. Desempeñó este cargo hasta octubre de 2021.

Michael Baur es profesor asociado en el Departamento de Filosofía y profesor adjunto en la Facultad de Derecho de la Universidad de Fordham. Es director del Coloquio de Derecho Natural, director asociado del Centro de Educación Ética y coorganizador del

Seminario de Pedagogía Jesuita en la Escuela de Artes y Ciencias, de la Universidad de Fordham. Baur ha sido editor general de la serie “Cambridge Hegel Translations” de la Cambridge University Press y actualmente es secretario de la Hegel Society of America.

Ha publicado sobre diversos pensadores (entre ellos Aristóteles, T. Aquino, I. Kant, J. G. Fichte, G. W. F. Hegel, M. Heidegger, H. G. Gadamer, J. Habermas, C. S. Peirce y B. Lonergan) y sobre diversos temas, entre ellos la ética, la jurisprudencia, la teoría del derecho natural, el idealismo alemán, el pragmatismo americano, el existencialismo, la hermenéutica y el pensamiento continental contemporáneo. Cursó la licenciatura en

la Universidad Loyola Marymount (Los Ángeles), y obtuvo el grado de doctor en la Universidad de Toronto (Canadá) y en la Facultad de Derecho de Harvard.

¹ La educación secundaria en los Estados Unidos dura siete años y se divide en dos periodos. El primero comienza en el sexto año de la educación básica, cuando el niño tiene 11-12 años, y termina en el octavo grado, cuando éste tiene entre 13 y 14 años. El segundo periodo cubre del noveno al duodécimo grado; el estudiante tiene entre 17 y 18 años cuando finaliza esta etapa de estudios. En México, la división es un poco diferente. La secundaria es el último tramo de la educación básica obligatoria; también dura tres años, pero el niño comienza la escuela cuando tiene entre 12 y 13 años y la finaliza entre los 14 y 15. El siguiente periodo corresponde a la educación media superior, que cubre tres años más y tiene diferentes sistemas educativos: preparatoria, bachillerato, vocacional, de ciencias y humanidades, etcétera.

DOSSIER

The Ignatian Pedagogical Paradigm and its Relevance for the Jesuit University

El paradigma pedagógico ignaciano y su relevancia actual para la universidad jesuita

Michael J. Garanzini, SJ

ASSOCIATION OF JESUIT COLLEGES AND UNIVERSITIES—NORTH AMERICA

MGaranzini@ajcunet.edu

Michael Baur

FORDHAM UNIVERSITY, UNITED STATES OF AMERICA

mbaur@fordham.edu

https://doi.org/10.48102/didac.2022..79_ENE-JUN.93



ABSTRACT

The article describes the seven characteristics that should identify a Jesuit university nowadays: 1) Pedagogical practices at Jesuit universities should promote authentic dialog and reconciliation; 2) Pedagogical practices at Jesuit universities should promote human excellence in every aspect of human life; 3) Pedagogical practices at Jesuit universities should promote exploration and discovery focused on and among disciplines; 4) Programs and practices at Jesuit universities should promote exploration and intercultural appreciation; 5) Jesuit universities should contribute both in theory and in practice to the promotion of justice in society as a whole and within society's various institutions; 6) A Jesuit classroom should promote the construction of a global vision in students and professors; and 7) Internships and programs at Jesuit universities should promote authentic spiritual growth and faith development.

Based on the key approaches of the Ignatian Pedagogical Paradigm (IPP) and having in view that this is not a prefabricated model ready to be applied, its particularities in higher education are contextualized in light of the reflections of the Society General Superiors.

The characteristics or identifiers presented motivate educational institutions to build an identity that responds to a long tradition of Jesuit education and a constant renewal of their commitment to form leaders to heal a broken world.

Keywords: Ignatian Pedagogy; Ignatian Pedagogical Paradigm; University; Higher Education.

RESUMEN

El artículo describe las siete características que deben identificar a una universidad jesuita en la actualidad: 1) las prácticas pedagógicas en las universidades jesuitas deben promover el diálogo

auténtico y la reconciliación; 2) las prácticas pedagógicas en las universidades jesuitas deben promover la excelencia humana en todas las esferas del quehacer humano; 3) las prácticas pedagógicas en las universidades jesuitas deben promover la exploración y el descubrimiento centrados en y entre las disciplinas; 4) los programas y prácticas de las universidades jesuitas deben promover la exploración y la apreciación intercultural; 5) las universidades jesuitas deben contribuir tanto en la teoría como en la práctica a la promoción de la justicia en la sociedad en su conjunto y en sus diversas instituciones; 6) el aula jesuita debe promover la construcción de una visión global en estudiantes y profesores, 7) las prácticas y los programas en las universidades jesuitas deben promover un auténtico crecimiento espiritual y el desarrollo de la fe.

Con base en los planteamientos clave del Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI) y la visión de que éste no es un modelo prefabricado listo para ser aplicado, se contextualizan sus particularidades en la educación superior a partir de las reflexiones de los Superiores Generales de la Compañía.

Las características o identificadores presentados motivan a las instituciones educativas a que construyan una identidad que responda a una larga tradición de la educación jesuita y a una constante renovación de su compromiso por formar líderes para sanar un mundo roto.

Palabras clave: *Pedagogía ignaciana; Paradigma Pedagógico Ignaciano; universidad; educación superior.*

Manuscript received: 21 September 2021

Manuscript accepted: 21 October 2021

Introduction

How an educational institution thinks of its commitment to its students is, perhaps, its fundamental responsibility. How it conceives of its mission in light of that commitment to students determines the nature and purpose of its academic programs, and how those programs are presented to students, that is, how the students are invited to participate in the learning process. We propose here that there are seven characteristics or “identifiers” of the Jesuit university or post-secondary institution that, taken together, exemplify the mission and purpose of the Jesuit university. The commitment to these seven “identifiers” undergirds a Jesuit institution, that is, forms the bedrock on which a Jesuit institution builds its approach to teaching and learning and helps constitute its identity. Together, these characteristics provide the deeper underlying reasons for a pedagogy that proposes to reach, as Pope Francis has said, the head, the heart, and the hands of the student committed to its care.

Context

Several years ago, Fr. Jose Mesa, SJ, Secretary for Primary and Secondary Education of the Society of

Jesus, published his edited collection of the most significant documents for understanding the history of the Society of Jesus’s work in education, both secondary and higher education (Mesa, 2017). More recently, he and a team of educators created a template for secondary schools, “*Jesuit Schools: A Living Tradition in the 21st Century*”. This newer document was several years in the making by his task force of secondary education, with delegates representing a wide range of institutions throughout the secondary and primary school Jesuit network. Its aim is to “assist in the necessary discernment to find the most suitable means to accomplish faithfully and effectively the mission received, taking into account continually changing circumstance” (from Fr. Kolvenbach’s letter of December 8, 1986, commissioning the project).

Seven years later, in 1993, a new document, entitled “*Ignatian Pedagogy: A Practical Approach*, (published in Gil Coria, 2002)” authored by Peter Hans Kolvenbach, SJ, the General Superior of the Jesuits, described the set of practices characteristic of Jesuit education globally as the “*Ignatian Pedagogical Paradigm*,” or the IPP. If Jesuit education is intended to form leaders distinguished by

their compassion, competence, conscience, and commitment, then Jesuit schools would benefit from having a clear description of the best ways to educate their students. The IPP rejects the more restrictive “traditional” methods of education and places the student, the learner, at the heart of the educational project and insists on implementing as many ways of learning as possible.

JESUIT EDUCATION: A LIVING TRADITION... (ICAJE, 2020) is also a collection of foundational documents. It includes reflections on the present challenges facing the schools, and what the document calls “global identifiers” of Jesuit schools. The “identifiers” or “characteristics” of Ignatian pedagogy represent the set of “commitments” that should ground the Jesuit school’s academic and spiritual aspirations and practices. For example, Jesuit schools, if they are to prepare leaders with the four defining characteristics—compassion, competence, conscience, and commitment—must include in their programs a call to global citizenship, intercultural activities and opportunities, academic programs that demonstrate care and reverence for all creation, and so forth. Other characteristics, such as a commitment to all persons, regardless of race, class, ethnicity, or creed, round out these “identifiers” and follow directly from Catholic Social Teaching.

Our purpose here is to take up the work begun by Fr. Mesa’s task force and to extend it into the context of university education. That is, we propose seven “identifiers” which should characterize all Jesuit institutions committed to post-secondary education and, therefore, ground their approach to teaching and learning. These “identifiers” consider the vast diversity of models and forms of higher education sponsored by the Society of Jesus. Jesuit institutions of higher education range in size of student body from a few hundred to many thousands. Some are complex universities with dozens of departments, that is, faculties and programs. Others offer a single program of studies, with a focused faculty (for example, a theology faculty) offering ministry degrees with a variety of specializations. A business school might exist within a complex uni-

versity which includes many other professional schools, or it might be a “stand alone” institution. It might even be a school sponsored by the Society but housed within a state-sponsored institution. In all, there are over 200 post-secondary Jesuit institutions. The official network of 200 institutions, the International Association of Jesuit Universities (IAJU) represents schools from approximately 65 countries, making it perhaps the most international and certainly one of the largest systems of education in the world.

Given this diversity, the question of what unites Jesuit post-secondary institutions and gives them a common purpose is of critical importance. What these institutions share, despite their legal, structural, and organizational differences, and despite the vast diversity of their academic offerings, amounts to a firm belief in the students themselves as world-transforming agents. This belief follows from a conviction that the Divine is already working in the world, and that all of us together are the instruments of the Divine, called to co-create by building a more just and sustainable world for all, especially those who have been excluded or marginalized. This is often described, or referred to, as an “Incarnational Vision”.

Elaborating the Vision: Reflections from the Society’s Superiors General

The Ignatian pedagogical vision was never intended, and never did exist, as a prefabricated “blueprint,” available to be “applied” to a worldly audience ready to receive it. Even when the Jesuits formally opened their first “university,” in Sicily’s city of Messina in the year 1548, none of the Jesuit leaders (not even Ignatius himself) had a clear idea of what the new institution would or could become. Indeed, the first Jesuit university in Messina was not even planned as a university (*studium generale*). It grew into being a university only because of the successful confluence of many different motivations, needs, and external circumstances which worked productively together to generate particular—sometimes hard-won—solutions to unique chal-

lenges regarding the new institution's funding, governance, curriculum, staffing, and student body. In other words, even the earliest Jesuit institutions of higher learning were founded, not merely through the imposition of a pre-ordained plan on a passively receptive world, but rather through the creative, context-sensitive "give and take" of thoughtful, world-affirming, loving collaboration. And yet such dynamic, open-hearted cooperation was not arbitrary or unguided. It was unqualifiedly informed by the two central Ignatian imperatives ("for the greater glory of God and for the greater help of souls"), now further specified or inflected through an enriched understanding which included "university education" among the Society's most important ministries.

Over the 450-year history of Jesuit education, the Society's understanding, and explanation of the Jesuit mission in higher education has grown and further evolved. As in previous ages, these self-understandings and explanations have been sharpened to respond to new challenges. The development of our present or contemporary "way of proceeding," that is, the general approach for the "how and why" of what we do, was set in motion by the Jesuit Superior General, Fr. Pedro Arrupe, who has been called the "Second Founder of the Society of Jesus". Arrupe became the Society's leader in May of 1965, shortly before the Second Vatican Council formally concluded in December of 1965. He and successive Superiors General have carefully built a framework for Jesuit education by expanding on the traditional aims of Jesuit education—to cultivate astute, well-trained leaders—by applying tried and true methods to our contemporary context, all in the service of making Jesuit education relevant in light of Vatican II's vision of the world and the work of the Church in it. Just like the earliest Jesuit leaders and educators, we need to attend carefully and lovingly to the world in which we find ourselves, to discern what God's calling requires of us in our unique circumstances. In the contemporary world, because of changing social circumstances, the evolving needs of society at large, and new technol-

ogies, we must, from time to time, re-evaluate how and what we teach.

Fr. Pedro Arrupe (period 1965-1983) launched this re-examination and re-articulation of the Society's purposes in its schools with his speech "Men (and Women) for Others (1973)". While many had come to think of Jesuit education as chiefly committed to rigor, discipline, and academic excellence, Arrupe proposed that the primary purpose of a Jesuit education must be the formation of the student for service to his or her fellow human beings. Excellence in all things is not a motto just for self-improvement but serves this more important purpose of forming men and women committed to putting others before self. In order to form such leaders, Jesuit educators must, therefore, reach not only the mind but also the heart. And the model for one's life is, of course, the "servant leader, Jesus".

Arrupe's successor, Fr. Peter Hans Kolvenbach (period 1983-2008), chose to build the vision of Jesuit education by pointing to the teaching and example of this Jesus who came to inaugurate the "Kingdom of God on earth". Working for the Kingdom involves, above all, a commitment to the promotion of justice and peace. Kolvenbach's speech at Santa Clara University in 2000 laid out a platform for Jesuit higher education grounded in a two-fold belief: not only is God active in the world; God's activity in the world includes His calling us to work for a more just and inclusive society. A Jesuit education, therefore, must cultivate in students a passion not only for helping those who are less fortunate, but also for identifying and reforming entire systems of injustice. Social analysis and a deep trust in God's Providence are the equipment that students need to make their way in a world crying for equity and fairness.

Fr. Kolvenbach's vision for Jesuit education has inspired critical reflection on how our students are shaped by the world, especially one in which our consciousness of growing inequalities is evident. How might we think about our students' deepest desires as they contemplate their futures and imagine the many ways in which they might dedicate

their lives to God's calling? How might we help them to master the tools of social analysis and critical assessment, so that they can understand and address the root causes of our unjust systems which sustain and perpetuate the poverty and violence gripping the lives of those without access to power or influence?

In his address to the leaders of Jesuit higher education at the Universidad Iberoamericana in Mexico City, in 2010, Fr. Kolvenbach's successor, Fr. Adolfo Nicolas (2008-2016), expanded our reflection on the world of our young people by taking a critical look at the technologies that bring them that world. While the internet, he noted, affords them greater access to information, it neither teaches them how to think and reflect, nor does it offer any real depth. While aided in some ways by the new technologies, young people's awareness and their understanding can remain superficial and thus inadequate for the task of engaging the issues of justice and healing they will face as men and women with a mission. The new technologies offer enormous benefit, but they can also cripple and distort reality.

The present Fr. General, himself a former University rector, with deep roots in the struggle for justice in Latin America, took advantage of the formation of the IAJU at Loyola Castle and Basilica in 2018 to offer his own vision of the challenges that Jesuit education faces. Echoing the work of his predecessors, Fr. Arturo Sosa (2016-present) expanded on the themes of the recent General Congregation (2017) to characterize Jesuit education as a preparation of men and women for the promotion of faith and justice which, if lived out honestly and consistently, must lead to reconciliation. This call for reconciliation is addressed to all men and women, at all times and places, and it is the founding inspiration for the Society of Jesus. The complexity of systems and challenges we face, from the environment, to building democracies, to healing racial injustices, and historic grievances that have wounded our social fabric require, if they are to be addressed, a capacity to see all sides, to work for healing, and to imagine new ways forward. How we move forward

will depend to a large extent on the willingness and ability of educators within Jesuit institutions to become instruments of genuine healing and reconciliation. That will be evidenced not only in the educator's choice of the specific material to be taught, but also—and perhaps more importantly—in his or her particular style of teaching. For Sosa, the IPP also extends to our conduct as a university community and the care we show to one another, both within that community and beyond it.

Seven Characteristics and their Relevance for the Classroom

How then do these reflections on the circumstances facing today's educators impact our understanding of Jesuit education today? Given the long tradition of Jesuit education and the renewal of its commitment to forming leaders for healing a broken world, we propose the following seven "characteristics" or "imperatives" of Jesuit universities as "guides" to what will constitute authentic Jesuit education and pedagogy today.

1. Pedagogical practices in Jesuit universities should promote authentic dialogue and reconciliation. This commitment requires us to address and engage diverse opinions, and to promote genuine dialogue among and between opposing sides. Some of the most daunting challenges of our day arise in political, economic, social, and religious contexts where there is widespread diversity of opinion and belief. Such diversity can help to engender new and imaginative approaches to problem-solving; but it can also lead to mutual misunderstanding or distrust. Accordingly, universities must work to foster dialogue across differences in a spirit of genuine reconciliation. Reconciliation means recognizing not only the just claims, but also the dignity and indeed lovability of persons with differing points of view. It means making a genuine attempt at healing and even at times re-envisioning our challenges and their solutions.

Universities are privileged to enjoy widespread financial and moral support from the public at large, and their faculty are enabled to pursue learning for its own sake, apart from the usual utilitarian constraints that typically prevail in other professions. Thus universities, and Jesuit universities, are uniquely obligated to serve as models of open-minded, open-hearted dialogue aimed at genuine reconciliation. The reconciliatory spirit which animates the Jesuit university finds clear articulation in the opening “Presupposition” of the *Spiritual Exercises*: “it must be presupposed that any good Christian has to be more ready to justify than to condemn a neighbor’s statement”.

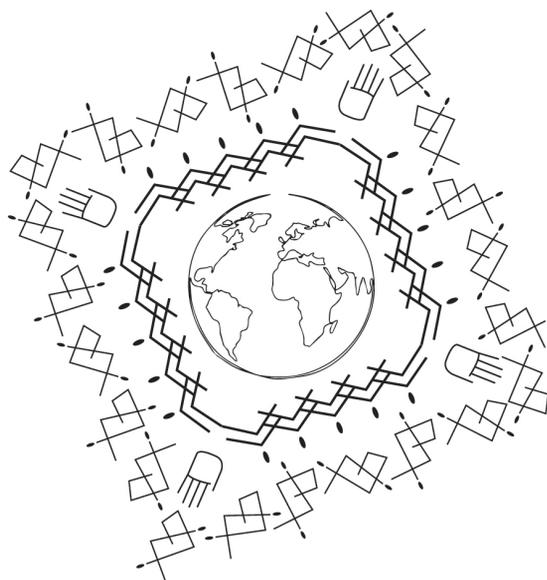
2. Pedagogical practices in Jesuit universities should promote human excellence in all spheres of human endeavor. The aim of a Jesuit education is the formation of a student who is competent, compassionate, conscientious, and committed. The promotion of human excellence depends on recognizing and nurturing each person’s talents, regardless of what those talents may be, and regardless of whether they are latent or actual, natural, or acquired. It involves an openness to continual discovery and improvement. The Jesuit university is a unique community of individuals, faculty, staff, and students, who experience their individual careers as part of a greater call to a vocation of service. The Ignatian Pedagogical Paradigm recognizes the crucial distinction between the excellent and the mediocre, the skilled and the sloppy, the beautiful and the ugly; but it does not endorse any single standard or measure for determining what counts as excellent. There can be no single standard of excellence because of the immeasurably wide scope and rich diversity of the many spheres of human endeavor. Furthermore, each particular sphere remains ever open to continual discovery and improvement, and thus open to the ongoing revision and adjustment of its own standards of excellence.
3. Pedagogical practices in Jesuit universities should promote focused exploration and discovery in and across disciplines. No discipline is without its unique contribution to our understanding of the world and human life within it. If any area of inquiry is blocked or excluded from the circle of disciplines which together fuel the intellectual life of the university, then all disciplines stand to suffer. For each particular discipline is limited in its own way and becomes positively distortive if regarded as the sole or as the best means of achieving knowledge of reality. Correspondingly, scholars pursuing research in different disciplines run the risk of becoming narrow-minded, chauvinistic specialists if they are disconnected from ways of knowing beyond their own. When the university facilitates meaningful exchanges across disciplines, it helps its members to remain not only humble about their own scholarly pursuits but also open to other spheres of reality which can never be entirely indifferent to their own vocations as scholars and as human beings. Even when taken together, the various disciplines approach but never fully grasp the fullness of what can be known. Human understanding can apprehend only dimly and partially the richness and the treasure of the created universe whose very being and unity are traceable to one omni-benevolent Creator. In each field of knowledge, in each new discovery, in each grain of existence, it is possible to appreciate the fundamental wholeness of all reality, especially if our intellectual vision is illuminated by faith.
4. Programs and practices at Jesuit universities should promote intercultural exploration and appreciation. The diversity of peoples—their races, their cultures, their symbols, their beliefs—are important for understanding the essence of our human nature as well as our importance as caretakers of creation and one another. Across the globe and across millennia,

human beings have found it possible to express themselves in a wide variety of ways. Such variation within the human family has all-too-often been an occasion for people to treat one another with indifference or even disdain. But properly understood, such diversity is a cause for celebration insofar as it is a testament to human freedom and inventiveness. The Jesuit university should seek to foster the deeper understanding and wider appreciation of the human being's capacity for novelty and innovation. Jesuit universities should actively invite and engage human ingenuity in all its multiform manifestations, with a view towards valuing and cherishing the unique contributions made by others, even others who are very different from ourselves, to the local and the wider human community. This orientation towards cross-historical and cross-cultural appreciation represents the best aspirations of both classical learning and Christian humanism, two important ancestors to the modern Jesuit university. Accordingly, members of contemporary Jesuit university communities should be prepared to proclaim along with Terence that "nothing human is alien to me", and along with Pope Francis that we are "*fratelli tutti*", brothers and sisters all.

5. Jesuit universities should contribute both in theory and in practice towards the promotion of justice within society as a whole and within society's various institutions. Inequality, prejudice, and a host of human vices such as greed, avarice, complacency, and pride can be the cause of much human suffering, for individuals and for groups. Injustice is often institutionalized, and in every society, we see the effects of unjust policies and systematic discrimination. Jesuit universities should promote rigorous thinking not only about theories of human society and history, but also about the unavoidably moral, existential, and political challenges that mature persons must face as they seek to bring about goodness and justice

in their lives and communities. Such rigorous thinking enables the critical perspectives that are needed to detect, better understand, and ultimately root out the harmful policies and systems that continue to permeate human societies. Since our thinking is always informed by our doing, and our doing always informed by our thinking, it is a mistake to believe that the theory and practice of justice can be innocently divorced from one another. The Ignatian Pedagogical Paradigm, strictly speaking, encourages neither contemplation as such nor action, but rather contemplation precisely in and through action ("*simul in actione*", to borrow a phrase coined by Nadal). The promotion of our shared commitment to the common good and the tenets of Catholic social teaching ground the Jesuit university's commitment to social justice. The Jesuit university's teaching and doing of justice should remain ever informed by a realistic awareness of the human being's multiform capacities for sinfulness, forgiveness, and redemption.

6. The Jesuit classroom should promote the building of a global vision in students and faculty. Communication technologies and economic forces have made the peoples of the world increasingly dependent on one another,



even at great distances, for their sustenance, their jobs, and even for their self-understandings. The various technologies and forces which bind us together can sometimes even disguise the subtle ways in which we can be changed through our interdependence. Many of the consequences of our interdependence are undeniable and probably irreversible: what happens in one part of the world can have major impact in another part of the globe; the benefits of science can be more easily shared across geographical and cultural barriers; the consequences of human tragedies can more easily impact us globally. Other consequences of our interdependence are more difficult to discern and address: automated search engine algorithms feed “more of the same” content to interest-specific audiences, so that what is “information” to one segment of the population counts as “disinformation” to another; the “friendships” that we maintain on social media are sometimes pernicious and thus not friendships at all; the internet’s ability to make us feel close and connected to others can keep us from acknowledging our deeper needs, fears, and loneliness. As the peoples of the world become more interdependent and subject to the influence of globalizing (sometimes homogenizing, sometimes division-sowing) technologies, Jesuit universities must prepare young people with a global vision that holds human dignity, fairness, and truthfulness as guiding principles. The promises and perils of globalization will affect almost every aspect of every one of our future endeavors: from our own actions to the actions of the institutions that we influence or in which we participate, from private life and family life to the more broadly shared lives of our local, regional, and worldwide enterprises.

7. Practices and programs at Jesuit universities should promote authentic spiritual growth and faith development. Our knowledge is never complete. Our skills are never fully ade-

quate. Our insight is never total. A Jesuit education should be a continuous exercise in humility and gratitude. A person of wisdom and depth is a person who acknowledges and lives in the conviction that some One who is the Author of life sustains our very existence, inspires our knowing, and grounds our actions. Jesuit universities should educate their students to become responsible, well-rounded citizens, and to become humble and grateful leaders. And, as universities, they should promote the intellectual integration of all disciplines as contributing to the truth of God’s creative action and presence in human history and creation. Jesuit universities are committed not only to the compatibility of faith and reason, but also to the mutually perfective relationship that is obtained between these two domains: the claims of faith illuminate truths that would otherwise remain opaque or hidden to reason alone, while the claims of reason enable faith to intervene realistically and effectively in our fallen world. Jesuit universities should also prepare their students to be critical and courageous as countercultural agents. The Ignatian Pedagogical Paradigm is incipiently countercultural, not because secular culture needs to be replaced or destroyed, but rather because it needs to be reminded from time to time about its own self-destructive tendencies. The discoveries of the great Jesuit scientists serve as a testament to the mutual perfectiveness of faith and reason, while the lives of the Jesuit saints and martyrs show us how, at times, our deepest vocation requires us to be lovingly counter-cultural.

The Ignatian idea of “seeing God in all things” requires that we are always prepared to discover and appreciate God’s actions and presence at work in the midst of all that one experiences and does. The IPP is not reducible to any fixed doctrine or set of rules but is rather a living, growing “way of proceeding” (a phrase which, according to Nadal, goes back to Ignatius him-

self). The Ignatian “way of proceeding” is a way of engaging the world with an open mind and an open heart, with an awareness of one’s own frailty and dependence on others, and with an appreciation of the world’s complexity and richness. The Ignatian “way of proceeding” demands careful attention and reflection, and it induces the learner to be more than a mere bystander or passive recipient of information. Its aim is to transform the learner through this ongoing process of active engagement and critical reflection.

First concluding note. The impact of technology and how it has transformed the way knowledge is acquired and shared cannot be underestimated. It has altered our own identities and has introduced changes to the teacher-student relationship. If this is the case, then each of the above-mentioned characteristics of an authentic “Jesuit” classroom or learning experience will be impacted in some way.

Second concluding note. The Society of Jesus has given us four “universal apostolic preferences” (Sosa, 2019) to guide our perception and our initiatives, including our work in education. These “preferences” are calls to discernment and action. How ought we to better use the tools of Ignatian spirituality to (1) “show the way to God through the *Spiritual Exercises* and discernment”? How can we be more conscientious of (2) “walking with the poor, the outcasts of the world, those whose dignity has been violated, in a mission of reconciliation and justice”? Do our educational programs enable us to better (3) “accompany young people in their work towards advancing a hope-filled future”? And are we using every opportunity to (4) “collaborate in the care of our Common Home”? The Ignatian Pedagogical Paradigm ought to enable us to address these serious challenges.

REFERENCES

- Álvarez de los Mozos, P., S. J. (2017). Congregación General 36: una oportunidad de renovar la vida y la misión. *Razón y fe*, 275(1419), 31-42.
- Arrupe, P. (1973). Hombres para los demás. La promoción de la justicia y la formación en las asociaciones. *Iglesia y justicia. Actas del X Congreso de la Confederación Europea de Asociaciones de AA. AA. de Jesuitas*. Retrieved from https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiowoCcp6P0AhUomGoFHdoLCkgQFnoECAYQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.sjweb.info%2Fdocuments%2Feducation%2Farr_men_sp.pdf&usg=AOvVaw1cTP-3tdDbVy9KfQxP3vE9
- Comisión Internacional del Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús (ICAJE) (2020). *Colegios jesuitas: una tradición viva en el siglo XXI. Un ejercicio continuo de discernimiento*. Retrieved from <https://www.educatemagis.org/es/documents/colegios-jesuitas-una-tradicion-viva-en-el-siglo-21-un-ejercicio-continuo-de-discernimiento/>
- Kolvenbach, P. H., S. J. (2000). El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos. *Revista de Fomento Social*, (220), 595-614. <https://doi.org/10.32418/rfs.2000.220.2463>. Retrieved from <https://revistadefomentosocial.es/rfs/article/view/2463>
- Kolvenbach, P. H., S. J. (2002). La pedagogía ignaciana hoy. Discurso a los participantes del grupo de trabajo sobre la pedagogía ignaciana, un planteamiento práctico. In Eusebio Gil Coria (Ed.), *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy* (pp. 368-380). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Mesa, J. A., S. J. (Ed.). (2019). *La pedagogía ignaciana: textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días*. Bilbao: Mensajero, Sal Terrae-Universidad Pontificia Comillas.
- Nicolás, A., S. J. (2010, 23 de abril). *Profundidad, universalidad y ministerio intelectual. Retos para la educación superior jesuita hoy. Comentarios para “Redes para la educación superior jesuita: configurar un futuro para un mundo humano, justo y sostenible”*. Retrieved from http://www.sjweb.info/documents/ansj/100423_Mexico_ESP.pdf
- Sosa, A., S. I. (2019, junio). *Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús, 2019-2029*. Retrieved from <https://www.jesuits.global/es/uap/introduccion/>
- Terencio. (2001). *Comedias*. Madrid: Cátedra.

ABOUT THE AUTHORS

Michael J. Garanzini, S.J. Jesuit priest of the Society of Jesus. From 2001 until 2015, Fr. Garanzini served as the twenty-third President of Loyola University Chicago in Chicago, Illinois, a member of the twenty-eight institution Association of Jesuit Colleges and Universities, which he now leads as its president.

Fr. Garanzini graduated from Saint Louis University with a Bachelor of Arts in Psychology in 1971, the same year that he entered the Society of Jesus. After spending years around the country and in Rome during his training and early years as a Jesuit, Garanzini received a doctorate in psychology and religion in 1986 from the University of California, Berkeley, and Graduate Theological Union. Later that year, he returned to Saint Louis University, teaching as an associate professor of counseling psychology, and later served in several administrative posts. In 1994, he became as academic vice president for SLU.

During his time at Loyola Chicago, Fr. Garanzini was instrumental in founding of Arrupe Junior College and the Institute for Environmental Studies. Garanzini is the author of *The Attachment Cycle: An Object Relations Approach to the Healing Ministries* (1988), *Meeting the Needs of Dysfunctional Families* (1993), *Child-Centered Schools: An Educator's Guide to Family Dysfunction* (1995), and articles in numerous journals.

In 2012, Fr. Adolfo Nicolas, General of the Society of Jesus, appointed Fr. Garanzini as Secretary of the worldwide Jesuit higher education system. He has served in this capacity until this year, 2021.

Michael Baur. Associate Professor in the Philosophy Department at Fordham University and an Adjunct Professor at Fordham Law School. He is Director of the Natural Law Colloquium at Fordham University, Associate Director of Fordham's Center for Ethics Education, and Co-organizer of the Jesuit Pedagogy Seminar in Fordham's Graduate School of Arts and Sciences. Baur has served as general editor of the "Cambridge Hegel Translations" series for Cambridge University Press and is currently Secretary of the Hegel Society of America. He has published on a variety of thinkers (including Aristotle, T. Aquinas, I. Kant, J. G. Fichte, G. W. F. Hegel, M. Heidegger, H. G. Gadamer, J. Habermas, C. S. Peirce, and B. Lonergan) and on a variety of topics (including ethics, jurisprudence, natural law theory, German Idealism, American pragmatism, existentialism, hermeneutics, and contemporary continental thought). He holds a B.A. from Loyola Marymount University (Los Angeles), a Ph.D. from the University of Toronto (Canada), and a J.D. from Harvard Law School.

Dar a otro modo y orden: estrategia institucional de formación docente para los Planes de Estudio Manresa

To Give Another Way and Order: Institutional Strategy of Teacher Training for Manresa Curriculum

Juan Carlos Ramírez Robledo

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
juan.ramirez@ibero.mx

https://doi.org/10.48102/didac.2022..79_ENE-JUN.100



RESUMEN

En este artículo se describen las características, los fundamentos conceptuales y los procedimientos para el diseño y la implementación de la estrategia institucional de formación docente de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México para acompañar la operación de los nuevos Planes de Estudio Manresa de licenciatura. La pedagogía ignaciana fue la base para establecer sus propósitos y contenidos, especialmente en la constitución de un modo de proceder pedagógico que valora las interrelaciones entre los agentes educativos de la universidad.

Palabras clave: Pedagogía ignaciana; formación docente; ejercicios espirituales; interrelaciones; estrategias de formación; modo y orden.

ABSTRACT

This article describes the characteristics, conceptual foundations and procedures for the design and implementation of the institutional strategy for teacher training of the Universidad Iberoamericana, Mexico City to accompany the operation of its new undergraduate curriculum. Ignatian Pedagogy is considered in the construction of strategy in the definition of the purposes and contents, but especially in the constitution of a pedagogical way of proceeding that values the interrelationships between the educational agents of the university.

Keywords: *Ignatian Pedagogy; Teacher Training; Spiritual Exercises; Interrelationships; Training Strategies.*

Fecha de recepción: 21/06/2021

Fecha de aceptación: 21/09/2021

Introducción

A partir de agosto de 2021, la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México cuenta con nuevos planes de estudio de licenciatura (denominados Planes Manresa), motivo por el cual se creó una estrategia de formación del profesorado para generar óptimas condiciones para su operación e incentivar la mejora de las prácticas docentes en la universidad. Se consideró a la pedagogía ignaciana en el diseño y la implementación de la estrategia, así como en el establecimiento de los contenidos básicos de formación.

La estrategia —inspirada en la expresión de Ignacio: “dar a otro modo y orden” (Loyola, 1991, p. 8) de la segunda anotación de los *Ejercicios espirituales (EE)*— pretende establecer una estructura común para la formación del profesorado de la universidad, así como atender y permitir el desarrollo de rutas diferenciadas por departamentos académicos, considerando las características de sus docentes, sus necesidades y particularidades disciplinares. En el desarrollo del proyecto, primero se han establecido los propósitos y los contenidos de la estructura institucional y las características del Plan de Formación Docente Departamental, que es el mecanismo propuesto para la construcción de las rutas diferenciadas de formación. Asimismo, se describen los énfasis formativos a desarrollar como universidad confiada a la Compañía de Jesús.

Contexto en el que se llevó a cabo la estrategia de formación

El Programa de Desarrollo e Innovación Docente (PDID) se encarga de coordinar la estrategia institucional de formación del profesorado, en la cual participan los departamentos de la Vicerrectoría Académica y otras instancias universitarias que desarrollan actividades de formación docente: la Biblioteca Francisco Xavier Clavigero, la Dirección de Educación Continua, la Dirección de Enseñanza y Aprendizaje Mediado por Tecnologías, la Dirección de Formación y Acción Social, y la Dirección de Formación e Incidencia Ignacianas.

Los Planes de Estudio Manresa fueron elaborados por equipos de académicos de tiempo completo,

agrupados por licenciaturas, con la asesoría pedagógica del equipo del Programa de Desarrollo Curricular. Estos grupos de académicos crearon los fundamentos de los planes, su estructura curricular y los temarios de los cursos. Adicionalmente, se han conformado equipos para ayudar en la definición de las competencias genéricas y temas transversales, así como para apoyar en la implementación de las estrategias de formación docente.

El objetivo general del proyecto es impulsar prácticas docentes congruentes con los propósitos de los planes de estudio a través del diseño y desarrollo de las estrategias de formación docente específicas por departamento, en el marco de una estructura acorde con el modelo educativo de la universidad.

Fundamentos

La construcción del proyecto general de formación docente se ha inspirado en los *EE*: al inicio del texto se señalan las “anotaciones para tomar alguna inteligencia en los ejercicios espirituales que se siguen, y para ayudarse, así el que los ha de dar, como el que los ha de recibir” (Loyola, 1991, p. 8) y se indica que la guía que se proporciona tiene como finalidad “que la persona que da a otro *modo y orden* para meditar o contemplar debe narrar fielmente la historia de dicha contemplación o meditación” (Loyola, 1991, p. 8). Al comentar esta introducción, Lange (2005) señala que el *orden* es una referencia objetiva, que comprende una serie de elementos de contenido y de recursos psicológicos y materiales orientados a un fin. Mientras que el *modo* se relaciona con la utilización concreta de ese orden por un determinado sujeto; de manera que su principal servicio radicaré en proponer y acertar en el modo personal que resulte conveniente para el que recibe los ejercicios, por lo que se trata de un esfuerzo personalizador.

En la estrategia general de formación docente para los Planes Manresa, el orden se propone como una estructura común que se adapta al modo más conveniente para el profesorado de un departamento o de un tipo específico de materias del currículo.

lum. El elemento que permite la articulación entre modo y orden es el Plan de Formación Docente Departamental, porque es la ruta que señala el modo más conveniente para que su profesorado se oriente hacia el cumplimiento de los fines de aprendizaje de los nuevos planes de estudio, además de establecer la manera en que cada departamento institucional seguirá el orden, entendido como la estructura común y básica para la formación docente en la Universidad Iberoamericana.

Este modo de proceder se fundamenta en los siguientes presupuestos pedagógicos:

Currículum como proceso

Se considera que los planes de estudio se reconfiguran en la organización del departamento y en su puesta en operación por el profesorado. Esta idea parte de Gimeno (2007) que propone considerar al currículum de manera dinámica porque los agentes educativos intervienen constantemente con acciones que planifican, implementan y evalúan los propósitos educativos de las instituciones escolares y las estrategias para alcanzarlos, y no sólo en una fase inicial de su diseño.

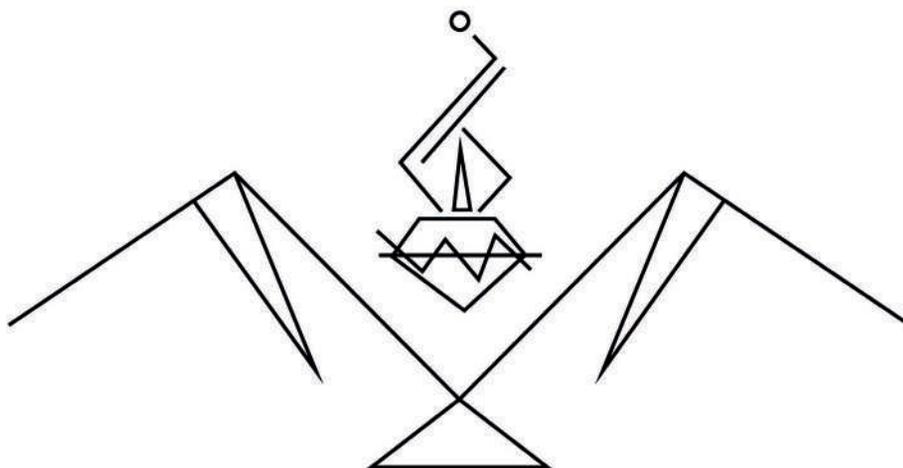
Gimeno establece cinco momentos de este proceso:

- a. La fase del *currículum prescrito y regulado* corresponde a las decisiones políticas, pedagógicas y administrativas que establecen los marcos generales de diseño y operación del currículum.

Atañe tanto a las directrices generales de las autoridades educativas competentes, como a la normatividad propia de la institución.

- b. La fase del *currículum diseñado* se refiere a la creación o actualización de los planes de estudio en sus diferentes niveles de concreción.
- c. El *currículum organizado* atañe a las estrategias y los mecanismos que las instituciones establecen para poner en marcha el currículum diseñado. Corresponde, por lo tanto, a las prácticas organizativas y de formación docente que se consideran indispensables para desarrollar la propuesta educativa que se diseñó.
- d. El *currículum en acción* no sólo se refiere a la puesta en operación de lo planeado, sino también a los mecanismos de recreación del currículum a través de los procesos académicos y de la cotidianidad del trabajo en aula.
- e. La fase del *currículum evaluado* concierne a diversas acciones de valoración de los procesos de planeación e implementación de los planes de estudio. Es una fase simultánea a las estrategias de organización e implementación del currículum porque da cuenta de los resultados de esos procesos o, en el caso de la renovación curricular, de la valoración de los planes vigentes que sirven de antecedentes para la siguiente propuesta curricular.

En la estrategia Modo y Orden se recupera esta perspectiva procesual del currículum al considerar que la



formación del profesorado no se trata de iniciativas de capacitación, sino de un continuo de investigación-formación-acción, donde las coordinaciones de los departamentos y el profesorado intervienen creativamente en las fases de organización, acción y evaluación de los planes de estudio. Se trata, por lo tanto, del proceso de desarrollo curricular.

Modelo de formación docente

En este proyecto se considera que el aprendizaje surge y se potencia en interacción con otros porque no es una experiencia en aislamiento; al contrario: se fortalece con el trabajo colaborativo y colegiado. En este sentido, resulta nodal considerar a los docentes sujetos de auto y coformación, sujetos didácticos, de conocimiento y políticos para impulsar sus capacidades y la autonomía en su gestión. Por ello, se retoma el enfoque de formación docente de Daniel Suárez:

Las experiencias de investigación-formación-acción [...] están empeñadas en intervenir y trastocar las posiciones de *sujeto de la formación*, promoviendo figuras de sujetos relativamente autónomos que se auto y co-forman, frente a la marcada heteronomía que provocan las modalidades de formación centradas en la capacitación en estrategias de enseñanza elaboradas por el saber experto. Pretenden reposicionar a los *sujetos pedagógicos*, involucrando a los docentes en formación en procesos de reconstrucción de la pedagogía como campo de saber/poder y comprometiendo a sus enunciados, textos y experiencias en la recreación del discurso pedagógico. Quieren conmovir los emplazamientos relativos de los *sujetos de conocimiento*, llevando a los docentes de posiciones pasivas y receptoras, como “objeto de investigaciones” realizadas por profesionales, hacia otras más activas que los incorpore participativamente en procesos de reconstrucción narrativa y (auto)biográfica de experiencias educativas y escolares. Se dirigen a generar las condiciones para la coformación de un *sujeto político y colectivo* que participe en el debate público de la educa-

ción mediante la activación de la memoria pedagógica de las escuelas y de los docentes, la documentación de sus propias experiencias como educadores y la recuperación de los saberes pedagógicos que pudieron elaborar mediante la reflexión e inscripción de sus prácticas. (2014, pp. 780-781).

Reciprocidad en la relación pedagógica

En la descripción de las características de la pedagogía jesuítica, a partir de la experiencia de los *EE*, se señala que el vínculo entre el que da los ejercicios y la persona que los hace “es el modelo de relación entre el profesor y el estudiante” (ICAJE, 2019, p. 353). A su vez, también se describen otros aspectos que se pueden derivar al campo educativo, como el papel activo de la persona, la adecuación de los medios a los fines y la importancia de establecer relaciones sanas. En este orden de ideas, en el apéndice 1 de *Pedagogía ignaciana*. Un planteamiento se profundiza en esta analogía al señalar que:

Una característica distintiva del paradigma de la pedagogía ignaciana es que, entendido a luz de los Ejercicios espirituales de san Ignacio, no sólo es una descripción adecuada de la continua interacción de experiencia, reflexión y acción del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también una descripción ideal de la interrelación dinámica entre el profesor y el alumno en el camino de este último hacia la madurez del conocimiento y de la libertad. (ICAJE, 1993, pp. 21-22).

Lange (2005) establece cuatro funciones principales derivadas de los *EE*, expuestas en la tabla 1 y enlistadas a continuación:

- a. Conocimiento del ejercitante / Autoconocimiento
- b. Adaptación del modo de ser del ejercitante / Apertura al acompañante
- c. Ayudar a hallar / Docilidad a la voluntad de Dios
- d. Fomentar / Desarrollar actividad personal

Tabla 1
Papel del acompañante y del ejercitante

| DISPOSICIÓN | ACOMPAÑANTE | EJERCITANTE | |
|---|--|---|--|
| I. Disposición con la alteridad: el otro (ejercitante o acompañante) | A.1 Conocimiento del perfil del ejercitante | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las mociones suscitadas en el ejercitante. • Interrogar, sin curiosidad, cómo hace los ejercicios el ejercitante. • Fomentar un verdadero diálogo con el ejercitante. | <ul style="list-style-type: none"> • Informar fielmente sus mociones y estados espirituales. • Trabajar para conocerse a sí mismo. • Conocer su estado particular al comparar lo que siente y experimenta. • Hacer un examen crítico de la sensibilidad. • Conocer el origen, curso y finalidad del pensamiento. • Hacer un ejercicio crítico de la razón. |
| | B.1 Adaptación y acomodación al modo de ser del ejercitante | <ul style="list-style-type: none"> • Acomodarse a las necesidades del ejercitante y a su modo de ser. • Dar sólo lo que el ejercitante pueda asimilar y entender. • Da lección y explicación exclusivamente cuando lo necesite el ejercitante. • No da consejos, órdenes o advertencias. • Primero ilustra por vía cognoscitiva. • Después ilumina el trayecto espiritual del ejercitante y clarifica sus estados interiores. | <ul style="list-style-type: none"> • Disposición para recibir ayuda del acompañante. • Actitud de diálogo y apertura con el acompañante. |
| II. Disposición con la alteridad: el Otro (Dios) | C.1 Ayuda a que el ejercitante busque y halle la voluntad de Dios | <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar y preparar el camino para el contacto entre Dios y el ejercitante. • Tener una actitud de indiferencia ante el ejercitante, facilitando el camino al Espíritu de Dios. | <ul style="list-style-type: none"> • Buscar y hallar la voluntad de Dios en su vida. • Ser dócil a la voluntad de Dios. • Tener una actitud motivacional de fondo para dejarse llevar. • Poner todas sus fuerzas para realizar lo contrario de sus inclinaciones negativas. No querer lo que antes se deseaba hasta haber llegado hasta cierto equilibrio natural y estar dispuesto a inclinarse hacia lo que Dios quiere. |
| | D.1 Fomento de la actividad personal del ejercitante | <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el trabajo interior y personal del ejercitante. • Ayudar e iluminar para alentar el trabajo del ejercitante. | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una actitud personal-espiritual. • Quitar impedimentos: afecciones desordenadas. • Aplicar la actividad personal para aprovechar todo lo posible. • Ofrecer todo su querer y libertad. • Llevar a cabo actividades internas: considerar y contemplar, advertir, <i>reflectir</i> (reflexionar), examinar, pedir y buscar. • Ahondar en el pensamiento junto con el sentimiento que llevan al conocimiento interno. • Disuadir la desolación e identificar el mal espíritu. |
| III. Disposición para la actividad | D.2 Actividad y trabajo interno personal | | |

Fuente: Elaboración propia basada en Lange (2005, pp. 39-49).

Estos referentes esenciales de la pedagogía ignaciana se recuperan para establecer, también con un sentido analógico, las pautas de relación en el diseño y desarrollo de la estrategia de formación docente. De las interrelaciones que se operan en los *EE* se derivan las

que se llevan a cabo en la estrategia Modo y Orden entre los enlaces pedagógicos del *PDID* y los enlaces de formación docente de los Departamentos, lo cual se resume en la tabla 2.

Tabla 2
Comparación de las relaciones en los EE y en la estrategia Modo y Orden

| INTERRELACIÓN EN LOS EE | | | INTERRELACIÓN EN LA ESTRATEGIA MODO Y ORDEN | | |
|--|---|---|---|--|---|
| RELACIÓN | ACOMPAÑANTE | EJERCITANTE | RELACIÓN | ENLACES PEDAGÓGICOS DEL PDID | ENLACES DE FORMACIÓN DOCENTE DEL DEPARTAMENTO |
| I. Disposición con la alteridad: el otro (ejercitante o acompañante) | A.1 Conocimiento del perfil del ejercitante | A.2 Autoconocimiento | I. Disposición con la alteridad: enlaces del Departamento y del PDID | A.3 Conocimiento del plan de estudios del departamento y su profesorado | A.4 Conocimiento de su plan de estudios y de su profesorado |
| | B.1 Adaptación y acomodación al modo de ser del ejercitante | B.2 Apertura hacia el acompañante | I. Disposición con la alteridad: enlaces del Departamento y del PDID | B.3 Adaptación al contexto, a las características del profesorado y al marco disciplinar del departamento | B.4 Adaptación a las necesidades de formación de su profesorado |
| II. Disposición con la alteridad: el Otro (Dios) | C.1 Ayudar a que el ejercitante busque y halle la voluntad de Dios | C.2 Docilidad a la voluntad de Dios | II. Disposición con la alteridad: Comunidad Educativa de la Ibero | C.3 Ayudar al departamento a articular sus necesidades específicas con la estructura general común | C.4 Disposición a la misión y visión universitarias y apertura a la orden común de formación |
| III. Disposición para la actividad | D.1 Fomentar la actividad personal del ejercitante | D.2 Actividad y trabajo interno personal | III. Disposición para el diseño y operación del plan de formación docente | D.1 Construir insumos pedagógicos específicos para el departamento | D.2 Construir el plan de formación docente del departamento |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede advertir, para el óptimo desarrollo de la estrategia Modo y Orden es de suma importancia configurar una interrelación constructiva entre los departamentos y el PDID, la cual es entendida como *reciprocidad pedagógica*, siguiendo en ello a Ivern (2007), porque se pone en el centro el reconocimiento de los otros como sujetos diferentes y su cuidado como elemento esencial para ejercer influencia positiva:

La reciprocidad es algo que devenimos a través del vínculo positivo con el otro. Un vínculo en el cual no inventamos al otro, sino que nos encontramos con él; no intentamos que se parezca a uno, sino que nos reconocemos como distintos [...]. La relación diádica se vuelve triádica no por interacción con la tarea sino por sí misma. La

tarea o el objeto común, en pos del cual se organiza la tarea, se ha vuelto antes “inter objeto”, es decir, objeto de deseo compartido. (Ivern, 2007, p. 84).

Este objeto de deseo compartido, en este caso el diseño y la operación del plan de formación departamental, se identifica, en los términos Guibert (2017), con la misión compartida (*cura apostolica*); asimismo, es la posibilidad de establecer lazos afectivos en un vínculo de reciprocidad que incluye el acompañamiento (*cura personalis*):

Cuando entre dos o más personas existe reciprocidad positiva ocurre un cambio cualitativo que afecta positivamente a cada parte y que modifica sustancialmente la “estructura” organizacional de

un grupo o de una institución. Es posible relativizar el rol de un único líder individual; pueden aparecer múltiples roles funcionales a la consecuencia del inter-objeto; hay simultaneidad de roles interactivos. (Ivern, 2007, p. 85).

Desarrollo de la estrategia de formación docente

Para implementar la estrategia se han definido tanto la estructura común, como los elementos y modo de proceder en el diseño del plan de departamental. Finalmente, se han elaborado insumos pedagógicos que apoyen la labor formativa.

Definición de la estructura común

Los elementos propuestos provienen del análisis de los documentos de la Compañía de Jesús (Congregaciones generales, discursos de los Padres Generales, textos fundacionales sobre la pedagogía ignaciana y Preferencias Apostólicas), de estudios sobre la educación jesuita y de documentos de la Universidad Iberoamericana (especialmente el *Ideario*, la Filosofía Educativa, la Filosofía Social y el Modelo Educativo Jesuita).² A partir del estudio realizado se establecieron siete intenciones formativas que conforman (en su conjunto) la estructura del orden institucional:

- 1) Análisis de la realidad social: estudio de las necesidades sociales que pretenden atender a través de la profesión y de la labor docente desde el horizonte de los problemas sociales.
- 2) El estudiantado del siglo XXI: análisis de las características de los estudiantes, de sus modos de aprendizaje e interacción y de las maneras de acompañarlos de cara a los desafíos contemporáneos.
- 3) Reflexión sobre la práctica docente: estrategias que propician el análisis de la labor del profesorado e incentivan acciones de formación, de colaboración entre docentes y el impulso a innovaciones útiles para el trabajo con el estudiantado.
- 4) Innovaciones didácticas y tecnológicas: acciones de formación que fomentan la transforma-

ción de la práctica docente a través del desarrollo de metodologías didácticas innovadoras y del uso pedagógico de las tecnologías.

- 5) Guías, planificadores e instrumentos: estrategias de formación para la planeación de los cursos, la preparación de actividades de aprendizaje, la creación de instrumentos y mecanismos de evaluación y retroalimentación.
- 6) Nuevas perspectivas disciplinares y transdisciplinares: acciones de actualización del profesorado sobre la disciplina, la profesión y los saberes transdisciplinares necesarios para la implementación de los Planes Manresa.
- 7) Docencia con sello Ibero: iniciativas de formación docente que enfatizan las características de nuestro modelo educativo y las metodologías propias de las universidades jesuitas.

Definición del plan departamental

Para el diseño y la implementación de los planes de formación docente se han seguido cinco pasos:

- 1) Reflexión sobre la estructura de los Planes Manresa: se ha llevado a cabo con el análisis de los fundamentos de los planes de estudio, la estructura de la malla curricular, la perspectiva de la disciplina y el horizonte social de la profesión.
- 2) Diálogo entre enlaces de los departamentos y del PDID: se ha realizado a través de grupos de discusión que permiten conocer las perspectivas de la docencia y de la formación docente de los responsables de los programas académicos, comprender las intenciones formativas de las personas que diseñaron los planes de estudio, explicitar las expectativas y requerimientos de los departamentos acerca de la formación de su profesorado y contrastar las diferentes perspectivas del personal académico de la coordinación departamental.
- 3) Redacción del plan: los elementos básicos considerados son el contexto curricular del departamento, propósito de la formación docente, objetivos generales y particulares, características

del personal docente del departamento, contenidos de la formación docente, enfoque metodológico, personas e instancias que intervienen en las estrategias a implementar, momentos de operación curricular y etapas del plan, recursos y cronograma.

- 4) Construcción de insumos pedagógicos: a partir de las necesidades expresadas en los planes, se han generado estrategias de formación específicas como cursos, talleres, guías o materias de apoyo para la docencia.
- 5) Organización de Comunidades de Reflexión y Acción Docente: son agrupaciones docentes que siguen la lógica organizativa de los departamentos (en muchos casos aprovechando sus academias); convocan a los departamentos a una tarea específica que se resuelve de manera colegiada, por lo que las estrategias de formación se desarrollan a partir de los requerimientos de la tarea común.

Conclusiones

Como se ha podido apreciar en esta comunicación, la pedagogía ignaciana es un marco amplio que incluye una metodología particular para el trabajo docente, pero además propone un modo de proceder para la construcción de estrategias formativas y la definición de contenidos formativos esenciales en las instituciones confiadas a la Compañía de Jesús.

La máxima ignaciana de considerar tiempos, lugares y personas se sigue en la estrategia Modo y Orden en un diálogo creativo, entre las particularidades de los departamentos y la necesidad de conformar una base común para todo el profesorado de la universidad. La disposición y la apertura al otro que apreciamos en los *EE*, al ser llevadas al ámbito educativo, se convierten en andamiajes pedagógicos que ponen en el centro el cuidado de las relaciones y la promoción del desarrollo de las personas y su sentido de agencia. Asimismo, posibilitan la creación de dispositivos que orientan la tarea común hacia el logro de propósitos generales.

REFERENCIAS

-
- Comisión Internacional del Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús (ICAJE). (1993). *Pedagogía ignaciana. Un planteamiento práctico*. Tlaquepaque: ITESO.
- Comisión Internacional del Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús (ICAJE). (2019). Características de la educación de la Compañía de Jesús [1986]. En J. A. Mesa (Ed.), *La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días* (pp. 304-375). Madrid-Bilbao: Mensajero-Sal Terrae-Universidad Pontificia Comillas.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guibert, J. M. (2017). *El liderazgo ignaciano. Una senda de transformación y sostenibilidad*. Bilbao: Sal Terrae.
- Ivern, A. (2007). *Hacia una pedagogía de la reciprocidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Lange, I. (2005). *Carisma Ignaciano y mística de la educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Loyola, I. (1991). *Ejercicios espirituales*. Ciudad de México: Buena Prensa.
- Suárez, D. H. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapeo imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 762-786.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

-
- Álvarez, P. (Ed.). (2014). Promoción de la justicia en las universidades de la Compañía. *Promotio Iustitiae*, 116(3).
- Arrupe, P. (1973). Hombres para los demás. La promoción de la justicia y la formación en las asociaciones. *Iglesia y Justicia. Actas del X Congreso de la Confederación Europea de Asociaciones de AA.AA. de Jesuitas*.
- Arrupe, P. (1980). Nuestros Colegios hoy y mañana. *Discurso Simposio sobre el Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús en la Segunda Enseñanza*, 10.
- Fernández, D. (2008). *Calidad académica como pertinencia social*. León: Universidad Iberoamericana León.
- Fernández, F. (Coord.). (2010). *Universidades para el mundo. Las universidades jesuitas en México ante el desafío del cambio de época*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Gil, E. (Ed.). (2002). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Kolvenbach, P. H. (1993). *La pedagogía ignaciana hoy*. Discurso a los participantes del grupo de trabajo sobre la Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico. Villa Cavalletti.
- Kolvenbach, P. H. (1998). *Características actuales de la educación de la Compañía de Jesús*. Discurso con motivo del 75 aniversario del Colegio San Ignacio.

- Kolvenbach, P. H. (2000). El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos. *Revista de Fomento Social*, 220, 595-614.
- Kolvenbach, P. H. (2001). La universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano. *Pensamiento & Realidad*, 9.
- Kolvenbach, P. H. (2007). Al Consejo Directivo de la Universidad de Georgetown. *Kolvenbach. PH Discursos universitarios*. Madrid: UNIJES.
- Laguna, J. (2011). Hacerse cargo, cargar y encargarse de la realidad. Hoja de ruta samaritana para otro mundo posible, 172, Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- Lange (2015). *Carisma ignaciano y mística de la educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Meana, R. (2019). "Las potencias del alma revisitadas: pilares para una antropología ignaciana", *El Sujeto. Reflexiones para una antropología ignaciana*. Santander-Madrid: Mensajero-Sal Terrae-Universidad Pontificia Comillas, 383-408.
- Mesa, J. A. (Ed.). (2019). *La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días*. Madrid-Bilbao: Mensajero-Sal Terrae-Universidad Pontificia Comillas.
- Mollá, D. (2019). *Del "magis" personal al "magis" institucional*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- Morales, P. & Torre, J. C. (2019). Formando personas ignacianas: retos principales. En J. A. Mesa (Ed.), *La pedagogía ignaciana. Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días* (pp. 643-664). Madrid-Bilbao: Mensajero-Sal Terrae-Universidad Pontificia Comillas.
- Nicolás, A. (2010). Profundidad, universalidad y ministerio intelectual. Retos para la educación superior jesuita hoy. *Redes para la Educación Superior Jesuita. Configurar un futuro para un mundo humano, justo, y sostenible*.
- Sosa, A. (2018). *La universidad fuente de vida reconciliada*. Encuentro Mundial de Universidades encomendadas a la Compañía de Jesús.

SEMBLANZA

Licenciado en Pedagogía, maestro en Filosofía y Crítica de la Cultura, y egresado del máster en Pedagogía Ignaciana por las Universidades de Deusto, Comillas y Loyola. Actualmente es coordinador del Programa de Desarrollo e Innovación Docente (PDID) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Su actividad docente y proyectos de investigación se desarrollan en torno a la filosofía y hermenéutica educativas, en los cuales analiza los vínculos entre la formación y la cultura y, de manera particular, entre las filosofías del arte de vivir y la narrativa. También es de su interés la construcción de propuestas didácticas para el trabajo con jóvenes universitarios en cursos de formación, especialmente el análisis de las relaciones entre la espiritualidad ignaciana y sus concreciones pedagógicas.

¹ La Vicerrectoría Académica está conformada por tres divisiones generales que, a su vez, están integradas por 17 departamentos; en su interior hay coordinaciones de licenciatura y de servicio departamental.

² En la bibliografía recomendada se señalan los documentos principales que se utilizaron para el análisis.

Reflexiones del Seminario Interdisciplinario de Pedagogía Ignaciana en la Universidad

Reflections of the Interdisciplinary Seminar of Ignatian Pedagogy of the University

Seminario Interdisciplinario de Pedagogía Ignaciana en la Universidad, SIPIU¹

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
didac@ibero.mx

https://doi.org/10.48102/didac.2022..79_ENE-JUN.101



RESUMEN

El artículo sintetiza los primeros diálogos llevados a cabo en el Seminario Interdisciplinario de Pedagogía Ignaciana en la Universidad (SIPIU), constituido en abril de 2021. En el marco de la celebración del Año Ignaciano, el SIPIU convocó a académicas y académicos de diversas áreas de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México a dialogar sobre el significado personal que ellos otorgan a la pedagogía ignaciana, sobre el sentido que ésta tiene en cada uno de sus ámbitos concretos de trabajo, y sobre las implicaciones y los retos de tenerla como horizonte en este momento.

Las sesiones semanales del Seminario, organizadas alrededor de preguntas y lecturas clave, permitieron reconocer la diversidad de significaciones y sentidos que los participantes sostienen en torno a esta pedagogía. Entre otros, se encuentran: un planteamiento metodológico, un paradigma educativo, un modo de proceder docente, un modo de situarse ante la vida.

En el artículo se da cuenta de las principales reflexiones desarrolladas en el Seminario: sobre la manera en que la tradición educativa de los jesuitas dialoga con las pedagogías contemporáneas; sobre los vínculos entre la espiritualidad y la pedagogía ignaciana; con respecto a las funciones o roles que se pueden deducir de sus fundamentos; sobre los retos que podemos apreciar para el desarrollo de esas intenciones formativas y, por último, en relación con los retos de una pedagogía centrada en la persona y su compromiso con la justicia social. Los apuntes aquí presentados son, por tanto, una reflexión compartida y una invitación a profundizar en dichos planteamientos, y así reconocer las acciones y sentidos que pueden concretarse en el quehacer universitario cotidiano.

Palabras clave: Pedagogía ignaciana; Paradigma Pedagógico Ignaciano; universidad; educación superior; discernimiento colectivo.

ABSTRACT

The article synthesizes the first dialogues carried out at the Interdisciplinary Seminar on Ignatian University Pedagogy (ISIUP), constituted in April 2021. As part of the celebration of the Ignatian Year, the ISIUP convened academics from various areas of the university to discuss the personal meaning they give to Ignatian pedagogy, the meaning it has in each of its specific areas of work as well as the implications and challenges of having it as a horizon at this specific time.

The weekly sessions of the Seminar, organized around key questions and readings, made it possible to recognize the diversity of meanings and senses that the participants hold around this pedagogy (as a methodological approach, an educational paradigm, a teaching procedure, a way of teaching, a standing before life, among others).

In this sense, this article gives an account of the main reflections developed in the Seminar: on the way in which the educational tradition of the Jesuits dialogues with contemporary pedagogies, to continue with the reflection on the links between spirituality and Ignatian pedagogy, on the functions or roles that can be deduced from its foundations, on the challenges that we can see for the development of these training intentions, and finally on the challenges of a person-centered pedagogy and her commitment to social justice. The notes presented here are therefore a shared reflection and an invitation to deepen these approaches, recognizing the actions and meanings that can be specified in the daily university work.

Keywords: Ignatian Pedagogy; Ignatian Pedagogical Paradigm, University.

Fecha de recepción: 20/06/2021

Fecha de aceptación: 26/09/2021

La pedagogía ignaciana en el contexto de la Universidad Iberoamericana

La Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México es una institución privada de educación superior con 78 años de historia. Confiada a la Compañía de Jesús, la Ibero, como se le conoce comúnmente, es una de las ocho universidades que integran el Sistema Universitario Jesuita (SUJ),² una de las 30 universidades que componen la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL)³ y, finalmente, una de las más de 200 universidades jesuitas que conforman la Asociación Internacional de Universidades Jesuitas (iaju, por sus siglas en inglés).⁴

Herederas de la tradición educativa de la Compañía de Jesús, fundada por Ignacio de Loyola, estas universidades se han distinguido por su excelencia académica en correspondencia con la “especificidad del carisma de San Ignacio, traducido en vida académica” (Arrupe, 1980, p. 9).

Las traducciones que de dicha inspiración se realizan son formuladas desde la base de un respeto ideológico irrestricto y reconocen que no existe un

modo único de ser universitario ni de ser universidad y, por tanto, de concretar un modelo educativo. En este sentido y, en el contexto de la Universidad Iberoamericana, advertimos que los ideales de nuestro modelo educativo y su inspiración son difundidos entre la comunidad,⁵ aunque no necesariamente se formula o se conversa de manera explícita qué significan dicha interpretación y las acciones concretas que motivan en el quehacer universitario cotidiano de las personas. Por ello, nos ha parecido necesario dialogar y expresar los significados personales y colectivos que adquieren estos principios educativos y los modos particulares de pensar la pedagogía desde el paradigma ignaciano en nuestra universidad.

En la reflexión llevada a cabo en este seminario, vislumbramos dos perspectivas iniciales para abordar la conversación (personal y colectiva) sobre las numerosas preguntas y supuestos clave de la pedagogía ignaciana y los sentidos que ellos adquieren en las funciones que desarrollamos en la universidad. Problematizamos, por tanto, los siguientes significados, interpretaciones y aplicaciones, tanto en un ámbito personal como colectivo:

- a. Desde la perspectiva personal, el eje de reflexión fue saber si la pedagogía ignaciana constituye un tema de interés para las personas de este seminario, y, si esto fuera así, queremos comprender cómo es entendido el planteamiento y, sobre todo, qué tipo de acciones motiva en el quehacer cotidiano. De tal suerte, nos interrogamos: ¿qué significa la pedagogía ignaciana y qué acciones motiva en las personas? ¿Cómo se accede al conocimiento de sus planteamientos? ¿Qué tensiones o conocimientos previos están presentes en su apropiación?
- b. Desde la perspectiva de los colectivos de docentes, grupos de gestión o de investigación, la pregunta fundamental es cómo alcanzar comprensiones colectivas sobre la pedagogía ignaciana en un contexto universitario como el de la Ibero. Nos preguntamos: ¿qué espacios permiten establecer una conversación interdisciplinaria, interdepartamental sobre la pedagogía ignaciana? ¿Qué tensiones surgen? ¿A qué acciones conducen?

Como es posible observar, estas interrogantes señalaron el camino de una conversación que apuntó a los fundamentos pedagógicos de nuestro modelo educativo, los cuales eran considerados no sólo como documentos fundacionales, sino como detonadores de experiencias y de significados personales y colectivos que inspiran acciones que se concretan desde los distintos lugares y ángulos de quienes participan.

El legado de la educación jesuita como principio de la reflexión

En el transcurso de las conversaciones del Seminario, una constante fue advertir que las interpretaciones individuales o colectivas no pueden ser dimensionadas si no es en el marco y contexto de la tradición que las constituye. De ahí que nuestras comprensiones particulares se vieron interpeladas a mirar el legado de la educación jesuita y lo que desde ahí se ha buscado y, por tanto, se puede asentar en cada uno.

La labor de los jesuitas en el campo de la educación inició a mediados del siglo xvi con el establecimiento de escuelas dirigidas inicialmente a novicios y, más tarde, a todo tipo de estudiantes, clérigos o laicos. Aunque en 1538 el papa Paulo III aprobó que los jesuitas pudieran trabajar en cualquier país y ministerio, incluyendo la enseñanza cristiana, Ignacio de Loyola tomó con reserva la idea de entregarse al apostolado de los colegios. Inicialmente pensaba que convenía tener un colegio para los futuros miembros de la orden, en el caso de los jóvenes, pero se ceñía a lo señalado en la *Fórmula del Instituto*: los jesuitas sólo debían realizar enseñanza catequética a niños y pobres (Fiorito y Swinnen, 1977).

En este sentido, y a la sombra de las universidades en que se formaban los próximos jesuitas, los primeros colegios sólo fueron para candidatos a la orden. Pocos años después comenzaron los colegios mixtos (para laicos y jesuitas en formación) como resultado de la apertura a personas externas en los centros de las ciudades donde había jesuitas. En otros casos fue distinto; por ejemplo, el Colegio de San Pablo en Goa tuvo su origen en el ofrecimiento que hizo el gobernador a Francisco Xavier de encargarse de su operación. Los jesuitas tomaron la dirección de este colegio en 1549 por aprobación de Ignacio. Lo importante de este hecho es que él fue comprendiendo el gran potencial apostólico de los colegios. De este modo, se transitó lentamente de tener sólo colegios como residencias para los jesuitas que asistían a las universidades a la creación de colegios exclusivamente para los seglares.

Los colegios fueron consecuencia de la búsqueda de un mayor servicio apostólico con su inserción en el mundo de la cultura y, en términos pastorales, por ser instrumentos útiles para contrarrestar el avance de la Reforma y formar líderes católicos. De hecho, fueron la primera orden religiosa que emprendió esta labor. Desde el inicio, las escuelas jesuitas se percibieron como innovadoras y fueron muy bien recibidas por los habitantes de los lugares en los que se establecían, ya que lograron integrar diversas estrategias educativas en una sola propuesta novedosa y pertinente. El incremento en el número de es-

cuelas de la orden trajo como consecuencia que muy pronto se les considerara un Ministerio Significativo dentro de la Compañía de Jesús.

Es muy importante que, en la conformación de los primeros colegios, Ignacio de Loyola insistiera en su fundación siguiendo el modo de París, pues lo consideraba “un excelente método, el mejor a su alcance, sinónimo de una pedagogía eminentemente activa, en que todas las capacidades del estudiante se ponían en juego, y de un plan de estudios bien fundamentado y organizado” (Codina, 2004, p. 20).

En los comienzos de los colegios y en la construcción de un sistema de educación propio, otras claves fueron la aprobación de las constituciones del colegio de Mesina (1548), la consulta a todas las provincias sobre los métodos educativos implementados (1586) y la promulgación, por el P. General Claudio Acquaviva, de la *Ratio Studiorum* (8 de enero de 1599) (2019), la cual sintetiza e integra las experiencias previas y hace operativa la indicación, dada por Ignacio antes de su muerte, de contar con un documento que especificara la forma de educar desde los principios y el modo de proceder jesuita.

En la *Ratio Studiorum* se describen con detalle la manera de organizar los estudios por grados y de clasificarlos por la diferencia y complejidad de su contenido, así como las funciones específicas de toda la comunidad educativa. En cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se especifican tanto la manera de propiciar el estudio a través de las lecciones y ejercicios de apoyo alrededor de ella como la utilidad de llevar un registro de los progresos de los estudiantes. La *Ratio* se mantuvo vigente (con una breve modificación en 1616) hasta 1773, año de la supresión de la Compañía. Después de su restauración, en 1814, el P. Jan Roothaan impulsó la redacción de una nueva *Ratio*, que vería la luz en 1832. La intención era adaptar la labor educativa de los jesuitas a los nuevos signos de los tiempos. Ésta es la última edición de la *Ratio*, debido a la creciente diversidad y complejidad en los métodos de trabajo en los colegios y en las universidades, lo cual dificultaba proponer una organización única de los estudios en las instituciones jesuitas.

Después de 150 años de la restauración de la Compañía, surge un significativo movimiento de renovación en la Congregación General 31, en la cual se expresa, particularmente en el Decreto 28, *El apostolado de la educación* (1967), que se valora como uno de los principales ministerios de la Compañía. De la Congregación General 32 se destaca el Decreto 4, *Nuestra misión hoy: servicio de la fe y promoción de la justicia* (1975), el que, en el ámbito educativo, tiene como antecedente el discurso *Hombres para los demás. La promoción de la justicia y la formación en las asociaciones* (1973), en el cual el P. Pedro Arrupe afirma que el primer deseo de Ignacio era la promoción de la justicia; esto compromete la educación jesuita. En 1973 Arrupe señala que el objetivo de los jesuitas de educar personas virtuosas, cristianas y al servicio del bien común se reafirma con la visión de educar “hombres y mujeres para los demás” (Arrupe, 2015).

Es en el generalato del P. Peter-Hans Kolvenbach (periodo 1983-2008) donde se dio un mayor impulso a la tarea educativa de los jesuitas, especialmente en el ámbito universitario. En este periodo se publicaron dos textos clave para la pedagogía ignaciana: *Características de la educación jesuita* (Comisión Internacional del Apostolado de la Educación Jesuita, 1986) y *Pedagogía ignaciana: un planteamiento práctico* (Comisión Internacional para el Apostolado Educativo, 1993). En el primer documento se señalan 28 fundamentos de la educación jesuita, de los que destacamos:

- a. La actividad del estudiante en el proceso de aprendizaje
- b. El conocimiento realista del mundo y la preparación para el compromiso en la vida activa
- c. La búsqueda de la excelencia humana en la formación
- d. La promoción de la comunidad educativa
- e. La colaboración entre jesuitas y laicos

En *Pedagogía ignaciana: un planteamiento práctico*, se describen cinco dimensiones interrelacionadas: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación.

Éstas, con el nombre de Paradigma Pedagógico Ignaciano, tomarán carta de naturalización como propuesta metodológica para las instituciones educativas confiadas a la Compañía de Jesús. Este documento tiene como antecedente el discurso de 1993 del P. Kolvenbach, *La pedagogía ignaciana hoy* (2002).

Por su importancia orientativa, destacamos el texto “La universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano” (Kolvenbach, 2001), en el que se expone el Paradigma Ledezma-Kolvenbach. Éste señala cuatro dimensiones formativas derivadas de la *Ratio Studiorum*, las cuales siguen vigentes y guían la educación jesuita contemporánea: utilidad (*utilitas*), que corresponde a un orden práctico; justicia (*iustitia*), orientada al orden social; humanismo (*humanitas*), que implica un orden intelectual, y fe (*fides*), que involucra un orden religioso o espiritual.

Finalmente, consideramos también muy relevante en la reflexión sobre el legado educativo de los jesuitas el texto *La promoción de la justicia en las universidades de la Compañía* (Secretariado para la Justicia Social y la Ecología, 2014), porque en él se describe y ejemplifica la manera de promover el compromiso social en el estudiantado a través de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior: docencia, investigación y proyección social.

Diálogo entre la pedagogía ignaciana y otros enfoques educativos

Al contrastar los principales aportes de este legado y su desarrollo vigente con las teorías de la educación contemporáneas, reconocemos en el trabajo de Ralph Metts (1997) la idea sugerente de que Ignacio adelantó muchos principios educativos y pedagógicos que hoy están en boga en diversos ámbitos de las ciencias de la educación, como la sociología y la psicología educativa y el neuroaprendizaje. Por ejemplo, la Unesco señala el desarrollo de cuatro dimensiones en la enseñanza y el aprendizaje en cualquier grado educativo como pilares de la educación: hacer, saber, ser y convivir (Delors, 1994). Esta apuesta por una educación integral e integradora, que pone el

foco en quienes aprenden y en cuidar la relación interpersonal y desarrollar las capacidades de regulación, tiene sin duda una sintonía con los presupuestos de la pedagogía ignaciana.

Las teorías de la educación (Bowen y Hobson, 2014) y las del aprendizaje (Ormrod, 2005) son canales privilegiados para comprender la pedagogía ignaciana, porque las formas de enseñar basadas en la apertura a la persona, propuestas por los jesuitas, son afines a varios enfoques educativos modernos; un ejemplo de ello es la construcción del conocimiento mediada socialmente (Ormrod, 2005), en la cual se concibe al estudiantado como sujeto activo constructor de su propio aprendizaje en un entorno social y al profesorado como mediador de este proceso. El ciclo de aprendizaje experiencial de David Kolb (1984) presenta elementos tales como experiencia, reflexión, experimentación y conceptualización, todos ellos muy cercanos a lo propuesto en *Pedagogía ignaciana. Un planteamiento práctico* (CIAE, 1993). Asimismo, son muchas las coincidencias con la pedagogía de Paulo Freire (1993, 2016 y 2019), arraigada al análisis dinámico de la realidad y con la transformación profunda del individuo para el compromiso con la justicia social como punto central (García Rincón de Castro, 2017).

Vínculo entre espiritualidad y pedagogía ignacianas

En una primera descripción de las propuestas de trabajo que, en años recientes, se han desarrollado en la Ibero para promover la experiencia e identidad ignaciana dentro de esta institución, es posible advertir dos tendencias principales: una orientada hacia la labor formativa y otra orientada hacia la promoción de la espiritualidad. La orientación formativa encuentra su lugar natural en la experiencia educativa que despliega el *currículum* universitario y la integración de las dimensiones profesional-social-integral; la promoción de la espiritualidad, por su parte, se concreta en proyectos y experiencias no profesionalizantes de carácter optativo a toda la comunidad universitaria. Evidentemente, para la primera opción, se busca aprovechar la herencia educativa de los jesuitas para contar con fundamentos

útiles para la formación y la enseñanza; para la segunda, el énfasis está en promover en la comunidad universitaria la espiritualidad, que es fruto de las experiencias de vida de Ignacio con especial atención a los *Ejercicios Espirituales* y el discernimiento. Desde ambas tendencias se busca ser una universidad incluyente y abierta a diferentes expresiones religiosas y espirituales que, sin negar ni ocultar su origen jesuita y su fundamento ignaciano, realice su labor con aprecio a su origen y misión educativa.

En el Seminario nos preguntamos sobre los vínculos posibles entre la pedagogía y la espiritualidad ignacianas, porque partimos de la consideración de que esta espiritualidad propicia el tránsito con libertad en una dinámica de comunicación con Dios y de transformación personal. En este proceso se discierne el proyecto de vida como vocación, del cual se desprende un sentido formativo que permite la apropiación reflexiva de la experiencia en apertura a la alteridad y que se favorece con el acompañamiento.

Consideramos fundamentales los siguientes rasgos de la espiritualidad ignaciana:

- Motiva y propicia la incorporación en un dinamismo de relación con Dios, que se expresa como un itinerario, es decir, como un camino de encuentro.
- Proviene de la experiencia de Ignacio, del camino espiritual particular que llevó a cabo y que comparte como una experiencia que se fue reflexionando y aquilatando, de modo que tiene la intención de servir de guía para otros.
- Constituye un camino particular de encuentro con Dios, que se significa como un itinerario personal, como una ruta de crecimiento y maduración de la vida de fe.
- Invita a ordenar la vida, a librarse de apegos desordenados, lo cual se logra al clarificar fines y medios que orientan la vida hacia Dios. Así también, invita a la indiferencia de todo aquello que desvíe de esa finalidad última.
- Opera únicamente en libertad, porque no anula la autonomía del individuo, sino que busca poner en sinergia la voluntad personal y

la de Dios para la propia vida. Esta voluntad está orientada hacia la mayor plenitud para sí y para los demás.

- La espiritualidad propuesta por Ignacio supone un ejercicio constante de discernimiento para ser capaz de comprender en la propia experiencia los deseos de Dios para cada uno y para poder elegir lo que más ofrece posibilidades para la realización personal y comunitaria.
- Esta realización personal y social se desarrolla reconociendo el amor recibido por Dios, que mueve a dar una respuesta de amor. La vocación personal significa, de tal suerte, el modo particular en que Dios quiere amar a los demás a través del ser y quehacer personal.
- Es en esta relación con Dios y en esta dinámica de su amor que se transforma la persona, porque al encontrarse con Jesucristo se ofrece por completo.
- Esta transformación se lleva a cabo desde la experiencia personal, sin sustraerse de la realidad, sino potenciándose; sin aislarse del mundo, sino insertándose más profunda y comprometidamente en él.
- Es un compromiso que proviene del deseo de amar y servir a todos como respuesta a la entrega amorosa de Cristo.

Con el estudio y la reflexión realizados, comprendimos en el Seminario que hay un vínculo claro entre la espiritualidad y la pedagogía ignacianas al considerar que la segunda se deriva de la primera, aunque se encuentren en ámbitos diferenciados. La vivencia espiritual de Ignacio y los primeros jesuitas permite comprender el origen y las intenciones educativas de la pedagogía. El riesgo está en considerar que espiritualidad y pedagogía ignacianas no tienen relación entre sí porque de este modo la pedagogía pierde su fundamento más profundo. Incluso, un riesgo adicional es que, reconociendo la relación que existe entre éstos, se plantee la imposición de uno o ambos y con ello se traicionen principios clave –como el de la libertad– que en la espiritualidad y la pedagogía ignacianas son sustantivos. Adverti-

mos, además, que para el personal académico y formativo de la Ibero no siempre son del todo evidentes este vínculo y las tensiones que surgen entre la espiritualidad y la pedagogía ignaciana.

Acompañantes y docentes en la espiritualidad y la pedagogía ignacianas

En los estudios sobre la pedagogía ignaciana es frecuente el señalamiento de que los *Ejercicios Espirituales* (Arzubialde, 2009) ofrecen una analogía entre la labor de la persona que acompaña los ejercicios y la tarea del docente. Se hace corresponder a las contemplaciones, semanas y mociones, entre otros elementos propios de los ejercicios, el aprendizaje de las asignaturas, los periodos de estudio y las experiencias formativas, que son correlatos propios del ámbito escolar. En este orden de ideas, Lange (2005) propone un diálogo entre la pedagogía y la espiritualidad ignaciana a partir de las cuatro tareas principales de la persona que guía a otro en los *Ejercicios*: primero, conocer al ejercitante, que se corresponde a una función de acompañante; segundo, adaptarse al modo de ser del ejercitante, que concierne a ser facilitador; tercero, orientarlo hacia la búsqueda de la voluntad de Dios para su vida y el discernimiento de la vocación personal, que se vincula con ser mediador, y, por último, fomentar la actividad personal, que atañe a la labor de guía. A este planteamiento de Lange, añadimos la tarea del que observa las interacciones de las personas implicadas en el proceso formativo, en su tarea de testigo.

Con ayuda de estos elementos derivados de Lange (2005), enunciarnos, en un proceso análogo, las siguientes funciones del docente o acompañante de un proceso formativo (ver Tabla 1):

a) Acompañante

Su cercanía y cuidado atento permiten asistir, cuando es necesario, el itinerario formativo del estudiante, de modo que no está solo en el proceso de aprender y desarrollarse, y puede contar con su ayuda. Este apoyo lo brinda de forma respetuosa, acorde con las características y ritmo del estudiantado y según aquello que le es más conveniente, con el obje-

tivo de cubrir las finalidades educativas. Con el acompañamiento, el estudiantado se ve impulsado a identificar opciones, vislumbrar las implicaciones de cada una de ellas y elegir la más congruente para lo que desea para su vida presente y futura. Esto se favorece con el discernimiento, porque es una manera de situarse ante sí y ante el mundo desde un proceso profundamente reflexivo y con base en la propia experiencia, lo cual lleva a generar autoconocimiento y autorregulación, y fomentar la construcción de sentido y el desarrollo de la vocación personal.

b) Facilitador

Adapta las acciones educativas, elige métodos y técnicas didácticas, y genera mecanismos formativos para que sean más acordes con las necesidades del estudiantado y éste aproveche conocimientos previos, habilidades y aptitudes en el logro de los objetivos de aprendizaje y en su desarrollo personal. Los ajustes que lleva a cabo no tienen como finalidad suplir el esfuerzo y la dedicación, sino potenciarlos para que redunden en un mejor desempeño. Al centrarse en la persona y en su desarrollo integral, sabe vincularse con el estudiantado de acuerdo con sus propios tiempos y ritmos, desde su lenguaje y de acuerdo con sus propias capacidades.

c) Mediador

Estimula al estudiantado para que confíe en su propio proceso formativo, construya su aprendizaje y se comprometa con su desarrollo personal. Al incentivar el desempeño activo y autónomo, contribuye a poner al estudiante en relación con los saberes del entorno cultural y con la comunidad escolar donde dichos saberes tienen sentido y posibilitan interacciones que le enriquecen como persona. Asimismo, media para que se genere un clima educativo que facilite la vivencia de la libertad.

d) Guía

Ofrece al estudiantado pautas, directrices y modos de proceder que orientan y generan estructuras de trabajo útiles para el aprendizaje y para que valore su propio proceso. Presenta las indicaciones de tal

modo que se estimule al estudiantado a aplicar lo que va aprendiendo y se anticipan las dificultades que se podrían suscitar. Las pautas no suplen la labor del estudiantado, pero sí se convierten en rutas que favorecen su aprendizaje y formación. El guía se conduce siempre con respeto, sin imponer sus ideas, por lo cual facilita procesos para que cada uno construya sus respuestas a partir del vínculo con la propia experiencia, el estudio profundo de los fenómenos y la reflexión.

e) Testigo

La manera de interactuar con el estudiantado da ejemplo de los valores, formas de trabajo y modos de relación con las personas que se le proponen como ideales formativos. Cuando es conveniente, utiliza su experiencia para ayudar a que el estudiante se motive a perseverar en su esfuerzo educativo, dado que advierte que los valores, modos de interacción y compromiso por los ideales formativos, competen a todos por igual.

Estas funciones y, en especial, la última, que hemos agregado a lo señalado por Lange (2005), nos han

llevado a percatarnos de que, desde la perspectiva ignaciana, la práctica docente sí está orientada a *cómo hacer para educar*, pero aún más lo está a *cómo ser para educar*, por lo que interpelan al docente a:

- Vivir con intensidad aquello que se busca promover en el estudiantado, porque la pedagogía ignaciana no se limita a una forma de proceder al interior del aula, sino que implica una forma de vida en congruencia y con resonancia personal de los valores que impulsa.
- Esperar que, al promover la integración de la razón, los afectos y la voluntad, que favorecen una *vida ordenada*, el profesorado también se ejercite en ello y aprenda, que lo aplique en su persona.
- Contribuir a la formación ética del estudiantado desde el modelaje, por ser el testimonio lo que más contribuye a incentivar su desarrollo personal.
- Interrogarnos sobre nuestro ser y actuar en el mundo, especialmente con respecto a la injusticia social y los compromisos que adquirimos frente a las necesidades de los más vulnerados de la sociedad.

Tabla 1
Diálogo pedagógico entre las tareas del acompañante en los ejercicios espirituales y las tareas del docente, basado en Lange, (2005).

| TIPOS DE ACOMPAÑANTE DE LOS EJERCICIOS ESPIRITUALES | FUNCIONES DEL ACOMPAÑANTE EN LOS EJERCICIOS ESPIRITUALES | FUNCIONES DEL DOCENTE |
|---|--|--|
| Acompañante | Profundiza en el conocimiento del ejercitante. | Profundiza en el conocimiento del estudiante (ritmos y formas de aprendizaje). |
| Facilitador | Adaptación del modo de ser del ejercitante. | Adapta las acciones educativas, elige métodos y técnicas didácticas acordes con las necesidades del estudiantado. |
| Mediador | Orienta hacia la búsqueda de la voluntad de Dios y el discernimiento de la vocación personal. | Estimula al estudiantado para que confíe en su propio proceso formativo, construya su aprendizaje y se comprometa en su desarrollo personal. |
| Guía | Fomenta la actividad personal y el trabajo interior del ejercitante. Informa y ofrece el material para cada meditación con una actitud sobria que cuida, sobre todo, el entorno del ejercitante para que éste aproveche en todo lo posible. | Fomenta la reflexión para la valoración. Ofrece al estudiantado pautas, directrices y modos de proceder que orientan y generan estructuras de trabajo útiles para su aprendizaje y para que valore su propio proceso. |
| Testigo | Observa las mociones espirituales del ejercitante y los afectos de éste con Dios y con los hombres. | Observa las interacciones de las personas implicadas en el proceso formativo: estudiantes, docentes, comunidades. |

Atributos por formar en el estudiantado

En lo que se refiere a las reflexiones que surgieron en el diálogo del Seminario sobre los atributos por formar en el estudiantado –y desde la invitación de los planteamientos de la pedagogía ignaciana–, se asume que para poner en relieve estas intenciones formativas es importante considerar las características de las distintas juventudes desde una perspectiva incluyente que valore la diversidad, con el fin de evitar caer en la suposición de que sólo existe una juventud uniforme en cuanto a sus características, necesidades, anhelos y condiciones.

Un elemento para construir un puente de comunicación con los jóvenes es apropiarse de un lenguaje comprensible y atractivo que les permita identificar con claridad la identidad del pensamiento y la pedagogía ignaciana, y de esta manera iniciar o continuar relaciones dialógicas cercanas y en un clima de confianza tanto personal como grupal. La incursión de la tecnología y la comunicación a través de los dispositivos móviles nos ha llevado a adoptar formas distintas de relacionarnos con los demás, sobre todo a distancia.

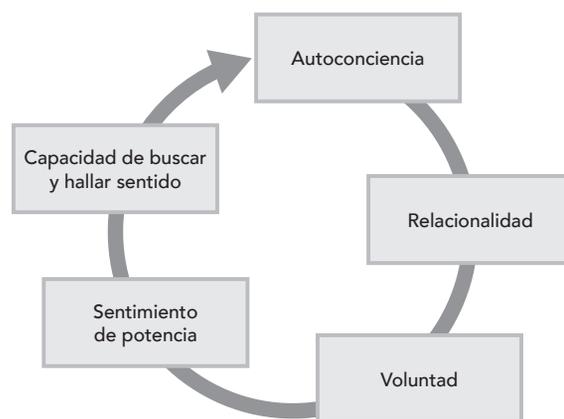
Para estas tareas, consideramos de especial utilidad la propuesta de Meana (2019), quien recuperó las tres potencias del alma (memoria, voluntad y entendimiento) de la antropología ignaciana, así como las desglosó y las actualizó con la descripción de cinco cualidades para impulsar en el estudiantado:

1. **Autoconciencia:** permite conocer las propias posibilidades y limitaciones, así como diferenciar entre uno mismo y los otros para relacionarse de manera individual y reconocer los límites de cada persona, las potencialidades y limitaciones como requisito para tener la libertad de tomar las riendas de la propia vida.
2. **Relacionalidad:** implica compartir estados emocionales, opiniones o perspectivas existenciales, frecuentemente como parte de un grupo donde se comparte amistad y afecto genuino, porque toda persona sana necesita de un sostén social y de relaciones de intimidad que permitan vivir o trabajar con otros.

3. **Voluntad:** es poder, deliberar y determinarse asumiendo responsablemente las consecuencias de las decisiones tomadas. Incluye la perseverancia, el coraje y la capacidad de sentido. Esta experiencia ofrece la posibilidad de continuar en el camino hasta llegar a la meta, y así encontrar la satisfacción de superar las dificultades que vayan apareciendo. Esto también permitirá encontrar sentido en aquello que se busca.
4. **Sentimiento de potencia:** implica voluntad y coraje para no abandonar las intenciones a pesar del fracaso y alcanzar aquello que se busca con empeño. Se compone de tres vectores básicos: compromiso, control y desafío.
5. **Capacidad de buscar y hallar sentido:** permite integrar la noción de tiempo a las vivencias y aceptar la finitud personal para posibilitar buscar un sentido a la propia vida. Es una invitación a discernir con libertad para ordenar prioridades, reconocer qué ayuda a avanzar hacia el fin que se pretende y qué no. Encontrar inspiración, ser creativo y movilizarse a través de acciones focalizadas y con pasión hacia un horizonte que despierte el sentido existencial.

Figura 1

Cualidades por impulsar en la formación del estudiantado



Fuente: adaptación de Meana (2019).

Miramos estas intenciones formativas desde nuestra experiencia en la universidad e identificamos la ne-

cesidad de poner a la persona en el centro con el fin de evitar una actitud sobreprotectora, la cual va en contra de la formación de personas autónomas. De ahí la importancia de acompañar al estudiantado y no de ponerlo en una *burbuja*. Asimismo, es clave ayudar al estudiantado a tener otras miradas de la realidad y respetar los caminos que elijan a partir de estas experiencias, porque es necesario promover que se percaten de que en cada momento hay una toma de decisión, que nunca puede ser neutral y que lo que se elige se hace desde determinados valores específicos. De tal suerte que la universidad consigue su misión formativa cuando logra que el estudiantado, en la intención de ejercer una profesión, la aprecie como una oportunidad de ayudar a otros y no sólo por el bien personal que atañe.

El reto de una pedagogía que cambia de paradigma: del yo al nosotros

La invitación de la pedagogía ignaciana plantea que el proceso educativo debe poner al centro a la persona en tanto es un ser individual en vinculación con los demás. En este sentido, poner al centro a la persona no significa fomentar el individualismo. Por el contrario, plantea una relación indisoluble del yo-nosotros.

Este evidente reto fue conversado en el Seminario con el cuestionamiento si es posible hacer pedagogía ignaciana en esta época posmoderna, en la cual prevalece el Yo y se pone en un segundo término la relación con los otros: si esto es posible, ¿cómo entender esta relación honesta y profunda? La noción de otredad nos ofreció un camino para ahondar en la conversación.

La relación con la alteridad (con el otro, con la otra) es un modo de proceder; implica y representa un esfuerzo consciente, sistemático y con objetivos claros para involucrarse, acompañar y dejarse acompañar en este encuentro con una persona; no se reduce a una sola acción; incluye una perspectiva del mundo, y pone, como se ha manifestado previamente, a la persona en el centro.

Comprender este reto y salir a su encuentro parecería hoy en día un acto subversivo, a sabiendas de

que en ocasiones este compromiso de estar con y para los demás puede llegar a provocar molestia a una sociedad que se construye alrededor del pensamiento individualista y egocéntrico, con imaginarios sobre la importancia del esfuerzo personal, de los logros independientes que separan a las personas, en los cuales lo que “yo” hago, digo, pienso, es lo más valioso, y se deja de lado cualquier intento relacionado con un proyecto de contribución social o colectivo.

Ante esta realidad, se necesita entonces que la persona tenga un actuar totalmente consciente para hacer presencia y cuerpo en el acompañamiento. En el acto de acompañar se necesita que la persona “esté” de manera auténtica; no es suficiente con aparentar; de hecho, una conducta de simulación sería más desfavorable, pues sólo arrojaría a un mayor desencuentro.

Como se comprenderá a partir de lo planteado hasta ahora, la pedagogía ignaciana es un modelo de educación que no pretende quedarse en la expresión de emociones y sentimientos, o de compartir aspectos muy personales, con lo que brindaría una relación en la que sólo intervienen individuos singulares; al contrario, tiene una necesaria dimensión social. La idea radica en que las personas y agentes que intervienen en esta formación educativa puedan evolucionar, trascender de lo individual hacia la colectividad, para generar una transformación. Como lo expresó el P. Arrupe, se busca formar “hombres y mujeres para los demás” (2015).

¿Seremos capaces de abrazar la propuesta de la pedagogía ignaciana y transformar la hechura en que nos hemos relacionado? La mentalidad de “utilizar y desechar” impregna los modos de relación actuales. Hemos normalizado estilos, modas y estereotipos utilitaristas, que promueven relaciones cada vez más cómodas, más cortas y superficiales. Algunos críticos posmodernos afirman que el problema no es que se haya dejado de creer, sino que se cree demasiado en sí mismo.

Según Byung-Chul Han (2013), las personas pueden tener dos tipos de significación para una misma situación, y pueden quedarse en una “viven-

cia”, que es un camino en el cual existe un aprendizaje y permanece como algo de lo que se puede dar cuenta; sin embargo, éste es un camino que no logra realizar la transformación. Señala que “lo vivencial” es un encuentro *con uno mismo*, un sujeto protagónico, un encuentro narcisista, siempre enfocado en el *yo*, mientras que la “experiencia” es un encuentro con la alteridad, con lo diferente, un encuentro vivificador, transformador, de camino abierto que da crecimiento, donde el sujeto es capaz de cambiar. El encuentro con lo ajeno, con lo extraño, es lo que da claridad y provoca el cuestionamiento interno, donde seguramente hemos tenido que enfrentar retos, en los que hemos podido *readaptarnos* y, en más de una ocasión, *reinventarnos*.

Es cierto que la construcción del sujeto en su libertad individual y personal tiene aspectos positivos, como la fundación de una sociedad más flexible, con mayor acceso a la información y a la estimulación de las propias necesidades. Sin embargo, ese mismo proceso de personalización, en ocasiones extrema, ha traído también algunos efectos preocupantes.

Preguntarnos y discernir sobre los vínculos con la otredad es un tema esencial en el modo de proceder ignaciano, porque acompañar a la persona, aprender de lo que es distinto, ajeno y que le cuestiona, es lo que dará la posibilidad de hacer presencia y acompañar en el descubrimiento del mundo interior, pero, sobre todo, en su descubrimiento en relación con los demás. Sabemos que la interacción que se realice en el ámbito educativo puede ser determinante en la construcción personal-trascendental en la formación como persona. Si en algo deben enfocarse el profesorado y los formadores es en el profundo respeto e interés por cada persona concreta que está contribuyendo (Morales y Torres, 2019).

La relevancia que tiene la relación con la alteridad provoca el acompañamiento, con lo que se acepta la diferencia y se avala que lo extraño y lo ajeno son una parte fundamental para que el encuentro se lleve a cabo. Este encuentro hace posible la *construcción social*, en la cual cada uno de los actores comprende y puede implementar un sentido más compasivo de lo que significa la alteridad; entonces se vislumbra el

impacto que, para cada persona, puede tener este encuentro en su entorno y en su forma de vida.

¿Es posible desarrollar la pedagogía ignaciana en esta época posmoderna donde prevalece el yo y se pone en un segundo término la relación con los otros? Nuestra respuesta es clara: sí es posible apostar por la construcción del nosotros, del nosotras, a pesar de tener un panorama un tanto complejo. Tal vez, por esta misma complejidad, es que se fortalece la certeza de que éste es el camino que hay que seguir para construir en una relación honesta y profunda.

Uno de los grandes retos que habremos de enfrentar quienes compartimos esta convicción será desvelar la complejidad en la que estamos inmersos. El profesorado tendrá que redoblar esfuerzos en contra de toda una construcción sobre la eficacia individualista, la extrema personalización y la inmediatez de los resultados. Sin duda, se abre un camino lleno de desafíos: construir la mirada contemplativa, volver las vivencias en verdaderas experiencias que estimulen la reflexión y el discernimiento, para promover la acción del cambio del yo al nosotros, al nosotras.

El reto de una formación para la justicia social

En la búsqueda de potenciar el desarrollo humano integral no basta con formar para los fines académicos; la universidad consigue su misión formativa cuando logra que el estudiantado viva la elección de su profesión como una vía para ayudar a otras personas y no sólo para procurar el propio bien, lo que nos permite afirmar que se ha transitado hacia una vocación de servicio. Este paso hacia el desarrollo integral es posible si se suma la indispensable formación social a los fines académicos disciplinares.

En este sentido, y en comunión con el legado de la educación jesuita, es necesario considerar la justicia social y la búsqueda de contribuir a ella partiendo de la interacción directa con la realidad; como referente obligado, nuestro modelo educativo. Como lo planteó Adolfo Nicolás, “no pretendemos formar a los mejores del mundo, sino a los mejores para el mundo” (2010), lo cual implica una manera

de ser y estar desde la perspectiva de la justicia. Esta perspectiva nace desde una postura ético-política de la universidad, porque llama a realizar acciones que modifiquen las condiciones de las personas más vulneradas y menos favorecidas de nuestra sociedad.

La pedagogía ignaciana invita a vincularse con el contexto desde una visión crítica que reconozca que dicho contexto es sumamente complejo en la actualidad. Las necesidades sociales son mayúsculas y requieren una reflexión permanente sobre la manera en que se piensa la formación, así como una mirada desde la alteridad que considere a las personas como iguales, es decir, desde una perspectiva de derechos que permita que las relaciones que se establezcan no se originen desde posturas verticales y asistencialistas, sino desde una horizontalidad que promueva el intercambio y la coconstrucción del conocimiento y que apunte a la transformación de las estructuras sociales. Las experiencias curriculares de la formación profesional incluyen esta dimensión de la justicia social.

Este camino de experiencia que conduce desde la mirada, la reflexión crítica, la indignación y un deseo de transformación implica un proceso personal de toma de conciencia sobre los propios privilegios y la responsabilidad con respecto a las condiciones de injusticia y desigualdad imperantes (García-Rincón de Castro, 2017). Durante este recorrido personal es muy importante la figura del acompañante que promueve la reflexión crítica y dialógica, y cuya presencia y modelaje son centrales.

Para contribuir con la formación del compromiso social es necesario considerar el tiempo como el gran recurso personal y comunitario, debido a que introducir el tiempo singular implica reconocer la subjetividad y particularidad de cada uno de los elementos. Esto conlleva una concepción de formación flexible, crítica y personalizada.

Asimismo, la formación en el compromiso social implica pensar en una universidad que se vive y se experimenta más allá de sus fronteras (en el *afuera*); una universidad que, más que un espacio físico, sea un espacio psíquico que se comparte y sea de encuentro con otras y otros diferentes. Es necesario

salir para encontrarse con la realidad de los más necesitados, para poder mirar, tomar conciencia y construir una forma de respuesta a esa injusticia desde la profesión de cada estudiante. En este sentido, el acompañamiento que brinde el profesorado en el proceso de salida del aula es fundamental; un acompañamiento centrado, por un lado, en una reflexión crítica de la realidad y en la toma de conciencia de la aplicación social de la disciplina y, por el otro, en espacios de reflexión sobre la propia experiencia con esa realidad que interpela y que detona procesos de discernimiento. Como lo afirma el P. Kolvenbach: “La implicación personal en el sufrimiento inocente, en la injusticia que otros sufren, es el catalizador para la solidaridad que abre el camino a la búsqueda intelectual y a la reflexión moral” (Secretariado para la Justicia Social y la Ecología, 2014).

A modo de síntesis

Con el estudio, la reflexión y el diálogo desarrollados hemos querido destacar que la pedagogía ignaciana tiene como objetivo impulsar la formación integral de la persona en sus dimensiones intelectual, afectiva, social y espiritual (no de adoctrinamiento religioso, sino de relación con lo trascendente). Con base en la analogía planteada por Lange (2005), se trata de un proceso de formación inspirado en el modelo de interacción y acompañamiento expresado en los *Ejercicios Espirituales*. Lo primero que sobresale de este modo de proceder es su carácter interpersonal, que expresa así varias de las características de las pedagogías activas, no directivas, que fomentan el papel protagónico del estudiantado y el seguimiento personal del profesorado a través del cultivo de una relación cuidadosa y entregada. Contrariamente a lo que podría pensarse, en las pedagogías no directivas el profesorado tiene un papel de especial importancia: debe convertirse en un experto en cultivar una disposición que permita al estudiantado hacerse una persona dueña de sus decisiones. Para ello, debe ofrecer el material necesario para brindar información suficiente que pueda adaptarse en lo posible al contexto social y a la situa-

ción específica de cada persona, y así suscitar una experiencia personal de aprendizaje significativo. Esta sana interacción humana promueve la autoestima y la autoeficacia. El horizonte es el desarrollo de la regulación personal en torno a un proyecto de vida, para lo cual se necesita tanto de conocimiento personal como de cierto dominio sobre los propios pensamientos y emociones. Por tanto, si no hay capacidad de introspección, no puede haber autorregulación.

En este orden de ideas, definimos en el Seminario que el aprendizaje es un proceso no sólo intelectual sino afectivo, que implica una apropiación personal de lo que se va aprendiendo. Para lograrlo, el profesorado debe conocer de manera suficiente a sus estudiantes y así apoyarlos en la construcción de un aprendizaje autónomo. Eso implica del estudiantado un cierto grado de conocimiento de sí, la voluntad de hacer un trabajo personal interno, la apertura y la flexibilidad, así como el deseo de aprender. Como puede verse, este modo de proceder ignaciano pone en el estudiantado una gran responsabilidad, al considerar que nada puede aprenderse si el sujeto no tiene la voluntad.

Estas ideas, desde luego, contienen una concepción antropológica, pues no hay educación que no tenga como sustento una cierta visión del ser humano. Meana señala que la descripción de los atributos a formar en el estudiantado “ofrece un modelo existencial que concibe la vida como un camino de conversión cuyo horizonte es, precisamente, alcanzar esa experiencia” (2019, p. 383). No se trata de un camino donde la persona se anule a sí misma, sino, por el contrario, un camino para que la persona sea realmente lo que está llamada a ser en plenitud. Esa transformación personal radica en gozar de una mayor libertad interior que es posibilitada por la autoconciencia, la capacidad de establecer vínculos afectivos y la capacidad de darle un sentido a la propia existencia. Como se ha señalado previamente, para lograr esta transformación es preciso que la persona impulse capacidades básicas como la autoconciencia, la relacionalidad, la voluntad, el sentimiento de potencia y la capacidad de buscar y hallar sentido

(Meana, 2019). Como puede observarse, el modo de proceder ignaciano se arraiga fuertemente en la idea de orden, no como un mandato externo al sujeto, sino en el acto de ordenarse, es decir, de organizar la propia vida en función de las prioridades, para lo cual el discernimiento ayuda a conocer aquello que verdaderamente conduce a la consecución de los fines y a distinguir aquello que los aleja.

Como recuperamos de Morales y Torres (2019), el ignaciano es un estilo educativo que considera a toda la persona desde una perspectiva integradora e integral, y el reto consiste en lograr simultáneamente y con igual importancia la formación intelectual, humana y espiritual. Los valores no pueden enseñarse sin fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis y reflexión que implica otorgar al estudiantado un papel activo y central en el proceso de aprendizaje. En este sentido, señalamos con García Rincón (2019) la importancia de propiciar verdaderas experiencias de aprendizaje, específicamente a través de las metodologías situadas –como la del aprendizaje-servicio–, que tienen la posibilidad de educar y construir una mirada que pueda enfocarse en las necesidades de los más desfavorecidos, de modo que pueda lograrse con ellos una conexión emocional y el estudiantado se ponga en lugar de las víctimas y cuestione las estructuras que conducen a la exclusión. Así, se promueven experiencias humanas de cierta hondura, capaces de dejar huella en las mentes y corazones de los estudiantes para que pueda ser posible un diálogo auténtico entre el estudiantado y aquellos que están en una situación de necesidad. De este intercambio surge la posibilidad de educar las habilidades pro-sociales que ya se mencionaban anteriormente, al proponer en conjunto proyectos para contribuir a la mitigación de las necesidades de los otros, lo que a su vez repercute en la configuración de la identidad personal y la construcción de un proyecto de vida.

Todo esto se convierte, sin duda, en el eje vertebral de las funciones sustantivas de la universidad y en especial de aquellas instituciones que sostienen esquemas de formación en los principios de esta pedagogía ignaciana. La necesidad de revisar con cui-

dado y profundidad sus planteamientos, las tensiones y los caminos a que conduce alientan a la conformación de diálogos abiertos en los que personas

y colectivos resignifiquen en tiempos y acciones concretas lo que en nuestro ideario e ideal educativo nos llama a ser.

REFERENCIAS

- Acquaviva, C. (2019). *Ratio Studiorum Oficial 1599*. G. S., S.J, Amigó (Trad.). Recuperado de <https://www.educatemagis.org/es/documents/ratio-studiorum-oficial-1599/>
- Arrupe, P. (1973). *Hombres para los demás. La promoción de la justicia y la formación en las asociaciones*. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjK3tyAg9H0AhWyl2oFHUKuAbsQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fiaju.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fpdf%2F2018%2FSP.%2520Arrupe.%252001.Sept_.1973.%2520Spanish.pdf&usq=AOvVaw2-laYL_wI-aDM7Nbu5T2kx
- Arrupe, P. (1980). Universidad y educación jesuítica, hoy. *Signos universitarios*, 3 (2), 7-10. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/1743/2200>
- Arrupe, P. (2015). *Hombres y mujeres para los demás*. Barcelona: Cristianisme i Justicia-EIDES. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjBiY6IzLn0AhWPkmoFHFQnC-6MQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.cristianismeijusticia.net%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fpdf%2Ffeies76_0.pdf&usq=AOvVaw1QUcTskKYWS-Vo7LFZgk3zZ
- Arzobispo, S. (ed.) (2009). *Ejercicios espirituales de S. Ignacio: historia y análisis* (Vol. 1). Bilbao: Mensajero-Sal Terrae.
- Bowen, J. y Hobson, P. R. (2014). *Teorías de la educación: innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. Ciudad de México: Limusa.
- Codina Mir, G. (2004). El «Modus parisiensis». *Gregorianum*, 85(1), 43-64.
- Congregación General 31 (1967). *Apostolado de la educación*, Decreto 28. Recuperado de http://www.sjweb.info/documents/education/CG31_D28_SPA.pdf
- Congregación General 32 (1975). *Nuestra Misión hoy: servicio de la fe y promoción de la justicia*, Decreto 4. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi9zqDSyDT0AhXRlmoFHWJfCHgQFnoECACQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.sjweb.info%2Ffiles%2Fdocuments%2FCG32_D4_esp.pdf&usq=AOvVaw0hJrrDJrVTQewpM-X-CsL
- Comisión Internacional del Apostolado de la Educación Jesuita (ICAJE) (1986). *Características de la Educación Jesuita*. Tlaquepaque: ITESO.
- Comisión Internacional para el Apostolado Educativo (CIAE) (1993). *Pedagogía ignaciana. Un planteamiento práctico*. Tlaquepaque: ITESO.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Ciudad de México: El Correo de la Unesco.
- Fiorito, M. A. y Swinnen, A. (1977). La fórmula del Instituto de la Compañía de Jesús (introducción y versión castellana). *Stromata*, 33(3/4), 249-286.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- García-Rincón de Castro, C. (2017). Tras las huellas del buen samaritano: claves para una pastoral social con jóvenes. *Revista Pastoral Juvenil*, (529), 6-14.
- Han, B.-Ch. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Kolb, D. (1984). *Experimental Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kolvenbach, H., P., S. J. (2002). La pedagogía ignaciana hoy. Discurso a los participantes del grupo de trabajo sobre la Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico. En E. Gil Coria (Ed.), *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy* (pp. 368-380). Madrid: CONEDSI-Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Kolvenbach, (2001). La universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano. *Pensamiento & Realidad*, 9.
- Lange, W. I. (2005). *Carisma Ignaciano y mística de la educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Meana Peón, R., S. J. (2019). Las potencias del alma revisitadas. Pilares para una antropología ignaciana. En R. Meana Peón (dir.), *El sujeto. Reflexiones para una antropología ignaciana* (pp. 383-408). Bilbao: Mensajero-Sal Terrae-Universidad Pontificia Comillas.
- Metts, R. E. (1997). *Ignacio lo sabía: la pedagogía jesuita y las corrientes educativas actuales*. Tlaquepaque: ITESO.
- Morales Vallejo, M. y Torre Puente, J.C. (2019). Formando personas ignacianas: retos principales. En R. Meana Peón (dir.). *El Sujeto. Reflexiones para una antropología ignaciana* (pp. 643-664). Santander-Madrid: Mensajero-Sal Terrae-Universidad Pontificia Comillas.
- Nicolás Pachón, A. (2010). *Alocución del P. General Adolfo Nicolás Pachón, S. J. en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), en Guadalajara, México, durante su visita a la Provincia Mexicana en el 2010*. Guadalajara: ITESO.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson.
- Secretariado para la Justicia Social y la Ecología (2014). La promoción de la justicia en las universidades de la Compañía. *Promotio Iustitiae*, (116).

SEMBLANZAS

Juan Carlos Ramírez Robledo. Licenciado en Pedagogía y maestro en Filosofía y Crítica de la Cultura por la Universidad Intercontinental. Egresado del máster en Pedagogía Ignaciana por las Universidades de Deusto, Pontificia Comillas y de Loyola (España). Actualmente es coordinador del Programa de Desarrollo e Innovación docente de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Su actividad docente y proyectos de investigación se desarrollan en torno a la filosofía y hermenéutica educativas, en las cuales analiza los vínculos entre la formación y la cultura, y entre las filosofías del arte de vivir y la narrativa, principalmente. También es de su interés la construcción de propuestas didácticas para el trabajo con jóvenes universitarios en cursos de formación, en especial en el análisis de los vínculos entre la espiritualidad ignaciana y sus concreciones pedagógicas.

Georgina Tepale Palma. Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México y maestra en Comunicación y Tecnología Educativa por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Cuenta con diplomados en Tutoría en la Universidad Javeriana y Educación Humanista de la Sexualidad en la Sociedad Mexicana de Educación Sexual Humanista. Desde 2009 es académica de tiempo completo en la Universidad Iberoamericana. Ha sido directora de Formación Ignaciana, coordinadora del Centro de Atención Estudiantil Universitaria y del programa *Si quieres, ¡puedes!* Asimismo, ha sido docente de la licenciatura en Pedagogía, del Departamento de Educación. Actualmente es coordinadora de Tutoría y Orientación Educativa en la misma institución.

Alberto José Segrera Tapia. Estudió la licenciatura en Psicología, las maestrías en Desarrollo Humano y Letras Modernas (pasante), y los diplomados en Desarrollo Docente, Voluntariado Social y Estudios Literarios, en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Asimismo, cursó el máster en Ética para la Construcción Social en la Universidad de Deusto. Tiene 30 años de experiencia docente a nivel licenciatura y posgrado. Trabaja desde hace 29 años como maestro de tiempo completo en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (actualmente en el Departamento de Reflexión Interdisciplinaria). Cuenta con amplia experiencia en los campos de formación humanista, formación social, formación docente, desarrollo curricular y evaluación educativa. Ha dirigido tesis de licenciatura y posgrado, impartido múltiples conferencias y talleres, y publicado diversos artículos en medios nacionales. También cuenta con experiencia como terapeuta individual.

Alma Beatriz Rivera Aguilera. Licenciada en Administración de Empresas (UCA, El Salvador), maestra en Bibliotecología (Indiana University), maestra en Ingeniería y doctora en Educación (Universidad Iberoamericana Ciudad de México). Actualmente es académica de la Biblioteca Francisco Xavier Clavigero y docente del Taller de Integración Universitaria en la Universidad Iberoamericana. Ha sido directora de la biblioteca de la UCA; coordinadora de Automatización y Servicios de Apoyo en la BFXC; docente en Educación e Ingenierías en la Ibero; docente en Administración, Comunicación y Educación en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk de Oaxaca, y del doctorado en Educación en el ITESO. Ha dirigido tesis en México y se ha desempeñado como líder de proyectos de investigación y desarrollo en México y España. Ha colaborado en investigaciones en Estados Unidos y ha sido miembro de comités de posgrado en Ibero, UNAM y PUC Río. También ha presentado ponencias y publicado artículos y libros sobre educación y bibliotecas.

Ángeles Eugenia López Herrera. Actualmente cursa la maestría en Innovación Educativa para la Sostenibilidad por la Universidad del Medio Ambiente. Es licenciada en Diseño y Comunicación Visual y en Pedagogía por la UNAM. Se ha desempeñado como docente en educación media superior y superior, además ha colaborado en diferentes publicaciones como autora, coautora y diseñadora editorial. Sus líneas de investigación son la educación intercultural, educación a través del juego y educación para la sostenibilidad. Ha realizado labores de consultoría para el Fondo de Población de las Naciones Unidas, para Prosociedad, A.C., para la Organización Mundial del Movimiento Scout, para la Asociación de Scouts de México y, actualmente, para el desarrollo de los planes de formación docente en el Programa de Desarrollo e Innovación Docente de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Araceli Martínez Arroyo. Doctora en Educación y licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Maestra y licenciada en Pedagogía por la UNAM. Miembro de la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE). Actualmente cursa la especialidad en Prácticas narrativas en contextos educativos. Su actividad docente ha estado relacionada con asignaturas de filosofía de la educación y diseño educativo. Se ha desarrollado en actividades de diseño y edición de contenidos y recursos educativos impresos y digitales; en investigación pedagógica sobre temas de utopías educativas y de prácticas sociales de escritura en contextos universitarios, así como en formación docente y diseño curricular en programas de licenciatura y posgrado. Es académica de tiempo completo del Programa de Desarrollo e Innovación Docente de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, responsable de la investigación *La dimensión social en el curriculum de la Universidad Iberoamericana* y editora de la revista *DIDAC*.

Hilda Patiño Domínguez. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana, maestra en Ciencias de la Educación por la Syracuse University en Nueva York y licenciada y maestra en Filosofía. Se ha desarrollado como docente de materias relacionadas con la filosofía de la educación, las teorías pedagógicas y la educación socioemocional. Sus líneas de investigación son la educación humanista y la educación socioemocional. Ha realizado labores de consultoría educativa para la Secretaría de Educación Pública en las subsecretarías de educación básica y media superior, para el Instituto Nacional de Salud Pública y, en el extranjero, para la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Universidad Alberto Hurtado de Chile. De 2017 a la fecha se desempeña como directora del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana. Es autora y coautora de diversos libros y artículos en revistas especializadas.

María Luisa Hinojosa Ávila. Licenciada en Psicología por la unam, maestra en Teoría psicoanalítica por el Centro de Investigación y Estudios Psicoanalíticos, miembro de la Red Analítica Lacaniana y del Colegio de Altos Estudios (hasta el 2016). Cuenta con estudios en género, violencia familiar y adicciones, así como en pruebas psicológicas y su relación con las neurociencias. Desde el año 2011 es académica de tiempo completo en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Como coordinadora general del Centro de Atención Estudiantil Universitaria, desarrolló el modelo de intervención emocional y terapéutico para la comunidad estudiantil, así como la creación del instrumento de valoración para el proceso de tutoría académica. Como docente, ha impartido asignaturas del área clínica en el departamento de Psicología, así como cursos y talleres dirigidos al claustro de profesores de la Ibero. Actualmente colabora en el Programa de Desarrollo e Innovación Docente.

Patricia Espinosa. Cuenta con una licenciatura y maestría en Diseño Industrial, una maestría en Educación y un doctorado interinstitucional en Educación. Inició como profesora de asignatura en la Universidad Iberoamericana en 1976, en la cual ha impartido una diversidad de asignaturas en Diseño, en Educación Continua y en el área de Reflexión Universitaria. También ha impartido clases en otras universidades de AUSJAL. Fue coordinadora y directora del programa de Diseño Gráfico y posteriormente directora de la División de Ciencia, Arte y Tecnología en la Universidad Iberoamericana. Actualmente es directora de Planeación y Evaluación Institucionales en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Ha publicado en revistas arbitradas diversos artículos sobre Diseño y Vinculación, así como ha impartido conferencias en México y en el extranjero.

Rocío Cos Garduño. Licenciada en Psicología por la Universidad Iberoamericana y psicoanalista. Cuenta con estudios de maestría en Derechos Humanos y Seguridad Pública en Filosofía por la Universidad Iberoamericana. Se ha dedicado a la intervención con víctimas de delito y de eventos violentos de alto impacto, así como al trabajo con grupos vulnerables en contextos comunitarios. Ha diseñado e implementado programas de prevención y atención a la violencia con enfoque de género y derechos humanos, así como procesos encaminados al resarcimiento del tejido social desde la justicia restaurativa. Actualmente colabora como académica de tiempo completo en la Dirección de Formación y Acción Social de la Universidad Iberoamericana, coordinando proyectos de inmersión social y proyectos vinculados de alumnos de licenciatura. Se ha desempeñado como docente en el Departamento de Psicología y en Servicio Social en dicha universidad.

¹ El Seminario Interdisciplinario de Pedagogía Ignaciana (SIPIU) se presenta como una autoría colectiva que desea ser referenciada de este modo. Con el fin de dar a conocer a las personas que integraron este seminario se enuncian: Juan Carlos Ramírez Robledo, Georgina Tepale Palma, Alberto Segrera Tapia, Alma Rivera Aguilera, Ángeles Eugenia López Herrera, Araceli Martínez Arroyo, Hilda Patiño Domínguez, María Luisa Hinojosa Ávila, Patricia del Carmen Espinosa Gómez y Rocío Cos Garduño.

² Véase: <http://educacionjesuita.com.mx/>

³ Véase: <https://www.ausjal.org/universidades/>

⁴ Véase: <https://iaju.org/>

⁵ Véase: <https://ibero.mx/bienvenido-ibero>

1. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: didac@ibero.mx
2. La recepción de un artículo no garantiza su publicación. Todo artículo está sujeto a una evaluación preliminar que determinará si cumple con criterios básicos para ser sometido a dictamen: redacción clara y pertinencia del contenido en el ámbito educativo.
3. Si el artículo es aprobado, se enviará al Comité Editorial para ser evaluado con base en criterios académicos mediante el proceso doble ciego. Se emitirá un dictamen con alguno de los siguientes resultados: “Aprobado”, “Condicionado” o “Rechazado”. El editor se reserva el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzgue convenientes.
4. El número de autores por artículo no debe exceder de cuatro personas.
5. Todos los artículos deberán ser inéditos y estar escritos en español. No se aceptan artículos que hayan sido publicados previamente, en ninguna de sus versiones, o aquellos que estén propuestos para publicarse en otra revista.
6. El contenido debe referir algún aspecto de la educación en cualquier nivel –preferentemente al de educación superior– como apoyo al trabajo docente. Debe incluir lo que la literatura reciente refiere en torno al tema.
7. El contenido debe corresponder con el tema propuesto en la convocatoria del número de la revista en el que se busca publicar.
8. El contenido puede variar de acuerdo con la sección a la que va dirigido el artículo:

Fábrica de Innovaciones reúne textos de divulgación que buscan compartir una experiencia significativa, así como propiciar la reflexión con respecto al tema del número de la revista. Deberá incluir sugerencias para la práctica docente que sean producto de la experiencia directa en el aula. Su contenido está dirigido al docente en general. Todos los artículos deben contener una fundamentación teórica.

La Educación al microscopio incluye artículos originales resultado de una investigación, así como aquellos especializados que diserten sobre el tema del número.

El resumen del artículo deberá incluir: objetivos, metodología y principales resultados obtenidos. Si es conveniente, también podrá incluir un apartado con recomendaciones de aplicación en el aula.

¿Qué se está haciendo en la Ibero? considera artículos de difusión sobre alguna práctica o investigación de la Universidad Iberoamericana vinculada con el tema propuesto en la convocatoria.

9. El artículo debe incluir datos de identificación del autor o autores y del texto enviado:

9.1 Datos del autor o autores:

- Nombre completo de todos los autores sin abreviaturas (nombre propio, apellido paterno, apellido materno).
- Grado académico.
- Institución a la que pertenecen y país de procedencia.
- Correo electrónico de los autores. Señalar el nombre completo de la persona que será el contacto directo con el equipo editorial.
- Semblanza curricular. Redactada en tercera persona, máximo 12 renglones (entre 90 y 150 palabras). Incluir: nombre completo, grados académicos concluidos con la institución otorgante, adscripción actual y cargo, distinciones, reconocimientos y membresías, participación en eventos científicos, publicaciones y principales líneas de investigación.
- Identificadores opcionales: ID de Redalyc, ORCID (<https://orcid.org/register>) o Google Scholar.

9.2 Datos de identificación y texto completo del artículo:

- Título en español y en inglés (máximo 15 palabras en ambos idiomas).
- Resumen en español y en inglés (120 y 160 palabras).
- Palabras clave en español y en inglés. Máximo siete. Se recomienda utilizar el Vocabulario Controlado del IRESIE (<https://www.iisue.unam.mx/iresie/>).

- Sección a la que va dirigido el artículo (de acuerdo con el inciso 8 de esta pauta).
 - Texto completo del artículo. La extensión de los artículos debe ser entre 2000 y 3500 palabras, sin contar resumen, *abstract*, palabras clave ni referencias. No se aceptarán archivos que no cumplan con este requisito.
 - Citas textuales o paráfrasis debidamente referenciadas de acuerdo con el inciso 15 de esta pauta (formato APA).
 - Referencias bibliográficas de todas las citas textuales o paráfrasis incluidas dentro del texto, de acuerdo con lo estipulado en el inciso 15 de esta pauta (formato APA). No se aceptarán archivos que no cumplan con este requisito.
 - Un apartado con bibliografía adicional sugerida para profundizar en el tema abordado del artículo.
 - Los artículos deberán enviarse con el tipo de fuente Arial, a 12 puntos.
10. El archivo enviado debe estar en formato Open Office o Microsoft Word.
 11. Se sugiere, en aras de la claridad, incluir secciones o apartados cuando se considere oportuno.
 12. Los cuadros, gráficas e ilustraciones deberán presentarse numerados, debidamente identificados y referidos en el cuerpo del texto. Deberá señalizarse qué tipo de figura se muestra (gráficas, diagramas, mapas, dibujos, fotografías). Las tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
 13. Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario.
 14. El editor se reserva el derecho de reubicar el artículo en alguna de las secciones antes mencionadas que considere más conveniente por el tipo de artículo del que se trate.
 15. Citación: La cita textual debe presentarse entrecomillada e indicar en el texto el autor, año y la página específica de la cita. Si la cita aparece en medio de la oración, después de cerrar comillas debe anotarse inmediatamente la fuente entre paréntesis. Se pueden colocar estos datos juntos o separados y fuera o dentro del paréntesis, dependiendo de cómo esté redactado el artículo.

Ejemplos:

Si el análisis cualitativo se realizó correctamente, entonces “estos elementos no podrían estar disociados” (Morín, 2004, p. 84).

Al analizar el contexto social anterior, García Carrasco y García del Dujo (1999) comentan lo siguiente con respecto a la educación informal: “[de ésta] se dice que posee mínima intencionalidad por parte del educador” (p. 86).

Si una cita textual abarca 40 o más palabras, se escribe sin comillas, en un bloque separado del texto. Se comienza el nuevo renglón aplicando en el margen izquierdo una sangría de aproximadamente 2.54 cm. Si hay párrafos adicionales dentro de la cita, se debe agregar una segunda sangría de medio centímetro. Todas las citas deberán ir a doble espacio. Al final de la cita se debe escribir la fuente de consulta (si es que no se nombra al autor dentro de ésta) y el número de página entre paréntesis.

Ejemplo:

Coll (2017) se refiere al aprendizaje como un proceso complejo que va más allá de la memorización:

Esto es posible gracias al hecho de que el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido que debe aprenderse, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos desempeñan un papel decisivo (19-20).

16. Paráfrasis: Al referirse o parafrasear una idea contenida en otra obra, se recomienda indicar el número de página, esto con la finalidad de ayudar al lector a ubicar el fragmento del trabajo mencionado.

Ejemplo:

Así como Sherlock Holmes investiga un caso, los psicólogos deben evaluar todos los datos disponibles antes de hacer una deducción, para que no se apresuren a dar una conclusión errónea, sobre la base de pruebas insuficientes (Bram & Peebles, 2014, pp. 32–33).

17. Cuando un trabajo tenga dos autores, se deben citar ambos nombres cada vez que aparezca la referencia en el texto. Cuando una obra tenga tres, cuatro o cinco autores, se deben citar todos los autores la primera vez

que se hace la referencia y en las citas subsiguientes, solamente incluir el apellido del primer autor seguido de la abreviatura et al. (sin cursivas) y el año. Si la cita subsiguiente es directa, es decir, el nombre del autor es mencionado dentro del texto, entonces se omite el año.

Ejemplo:

Rodríguez Fuenzalida, Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001) mencionan que "..."

Rodríguez Fuenzalida et al. (2001) encontraron que "... " (segunda mención de la misma cita).

Rodríguez et al. concluyeron que "... " (tercera vez que se hace referencia en el texto y la cita es directa).

18. Dos o más obras dentro del mismo paréntesis: si las obras pertenecen al mismo autor, únicamente se agrega después del apellido, los años de las obras en orden cronológico:

Ejemplo:

Tal como se informó en obras anteriores (Díaz Barriga, 2010, 2001).

Si se citan dentro del paréntesis dos o más obras realizadas por distintos autores, se deben ordenar alfabéticamente. La separación de las citas se señala con punto y coma (;).

Ejemplo:

Diversos estudios muestran (Díaz Barriga, 2001; Bisquerra, 2005).

19. Lista de referencias: La bibliografía referida a lo largo del texto debe incluirse al final del artículo, bajo el título de "Referencias". No se incluyen obras que no hayan sido referidas en el texto. La lista de referencias deberá aparecer en orden alfabético, con sangría francesa (1.25 cm.), utilizando mayúsculas y minúsculas, de acuerdo con el formato APA. No se aceptarán artículos que no cumplan con este requisito.

LIBROS (HASTA SIETE AUTORES)

Apellido, inicial(es) del nombre. Sólo considerar los dos apellidos si son de origen español. Si el editor hace la vez del autor, se añade (Ed.) entre paréntesis, después del apellido. Año de publicación entre paréntesis seguido de punto. Título del libro en cursivas. Número de edición entre paréntesis, seguido de punto (no se menciona la primera edición). Lugar de edición, agre-

gar la ciudad si está indicada y país, seguido de dos puntos. Si el lugar de edición es Estados Unidos, se debe indicar ciudad y estado. Editorial, únicamente el nombre de la editorial (no se escribe la palabra *editorial* a menos que sea parte del nombre) y punto final.

Ejemplos:

Rogers, Carl. (1966). El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Ende, Michael. (2005). *El ponche de los deseos*. (19.ª ed.). Madrid, España: Ediciones SM.

Prats, E.; Escuder, À., Higuera, E. & Egea, À. (2003). *La complejidad en un centro de secundaria. Sobreviviendo a la que nos viene encima*. Barcelona, España: Horsori.

Libros (ocho o más autores)

Si el libro tiene ocho o más autores, se incluyen los nombres de los seis primeros autores, luego se agrega una coma seguida de tres puntos y se añade el último autor:

Ejemplo:

Johnson, L., Lewis, K., Peters, M., Harris, Y., Moreton, G., Morgan, B., ... Smith, P. (2005). *How far is far?* London: McMillan.

Autores corporativos

Se ordenan alfabéticamente a partir de la primera palabra significativa del nombre. Deben utilizarse los nombres oficiales completos (Secretaría de Educación Pública). Si no tiene editorial, se debe escribir [s.n]. Si la editorial es la misma que el autor, entonces se escribe la palabra Autor como nombre del editor.

Ejemplo:

Secretaría de Educación Pública. (2003). *Prácticas educativas innovadoras en las entidades federativas*. México: Autor.

Más de una obra con el mismo autor

Se ordenan las obras por año de publicación, colocando primero el más antiguo. Las entradas de un solo autor preceden a las de autor múltiple, aunque ambas entradas comiencen con el mismo apellido (sin importar la fecha de publicación).

Ejemplo:

Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, Daniel, Luna, Marta & Sanz, Glòria. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.

Publicaciones periódicas en internet

Apellido, inicial(es) del nombre. Sólo considerar los dos apellidos si son de origen español. Año entre paréntesis. Título del artículo. Título de la publicación en cursivas. Volumen, número entre paréntesis. Páginas. doi. (Se escribe la palabra doi seguida de dos puntos).

Ejemplo:

Barrios Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. doi: 10.5294/edu.2016.19.3.5

Cuando el artículo no tiene doi, se escribe la frase “recuperado de” y a continuación la URL.

Ejemplos:

Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A., Maquilón Sánchez, J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J., Orcajada Sánchez, N., & Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144.

Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (2006). Introducción. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). España: OEI y Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>

Capítulo o sección en un documento de Internet

Apellido, inicial(es) del nombre. Sólo considerar los dos apellidos si son de origen español. Si el editor hace la vez del autor, se añade Ed. entre paréntesis, después del apellido. Fecha de publicación entre paréntesis, seguido de punto. Título del capítulo o sección, seguido de punto. Escribir la palabra En si el libro no cuenta con editor. Título original del documento en cursivas. Capítulo entre paréntesis, seguido de punto. Añadir Recuperado de, seguido de la URL.

Ejemplo:

Lugo Filippi, C. (2004). Recetario de incautos. En I. Ballester, Y. Cruz, H. E. Quintana, J. Santiago & C. M. Sarriera (Eds.), *El placer de leer y escribir: Antología de lecturas* (pp. 88-91). Guaynabo, P.R.: Editorial Plaza Mayor.

Para incluir ilustraciones

Las ilustraciones incluidas en el texto pueden tener formato ai (ilustrator) editables, o jpg, con una calidad de al menos 300 ppp (puntos por pulgada) o dpi (*dots per inch*).

Para obtener la máxima definición, en caso de estar demasiado pesadas, es necesario comprimirlas.

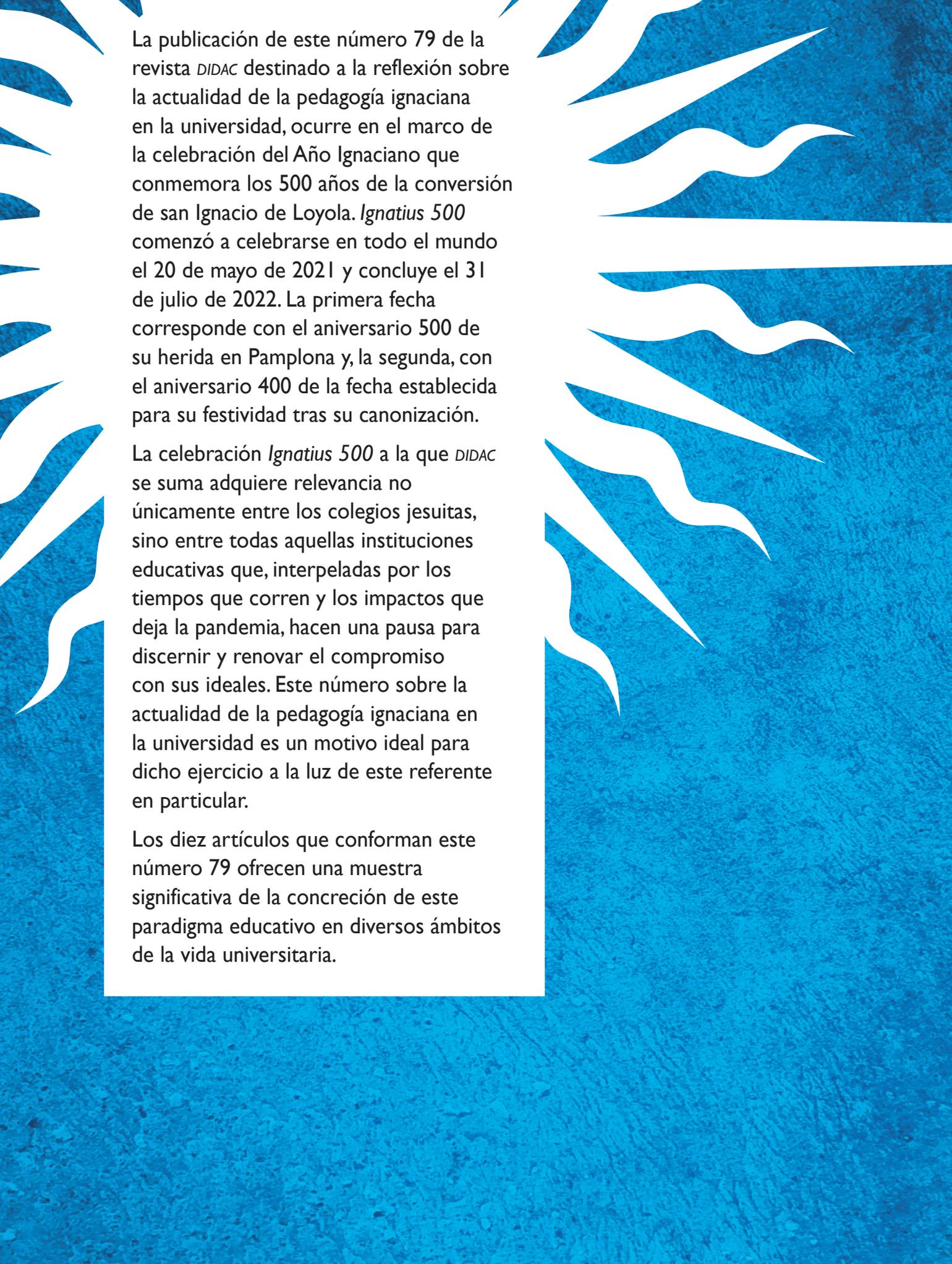
Para incluir fotografías:

Se incluirá un máximo de tres fotografías por artículo.

Las fotografías deben tener formato jpg para impresión con 300 dpi de calidad. Se sugiere buscar contraste de luz adecuado para que las imágenes sean nítidas al momento de imprimir.

NOTA:

Cualquier caso referente al estilo APA (<https://apastyle.apa.org/>) no especificado en estos lineamientos, favor de consultar: <https://guiastematicas.bibliotecas.uc.cl/normasapa/inicio>



La publicación de este número 79 de la revista *DIDAC* destinado a la reflexión sobre la actualidad de la pedagogía ignaciana en la universidad, ocurre en el marco de la celebración del Año Ignaciano que conmemora los 500 años de la conversión de san Ignacio de Loyola. *Ignatius 500* comenzó a celebrarse en todo el mundo el 20 de mayo de 2021 y concluye el 31 de julio de 2022. La primera fecha corresponde con el aniversario 500 de su herida en Pamplona y, la segunda, con el aniversario 400 de la fecha establecida para su festividad tras su canonización.

La celebración *Ignatius 500* a la que *DIDAC* se suma adquiere relevancia no únicamente entre los colegios jesuitas, sino entre todas aquellas instituciones educativas que, interpeladas por los tiempos que corren y los impactos que deja la pandemia, hacen una pausa para discernir y renovar el compromiso con sus ideales. Este número sobre la actualidad de la pedagogía ignaciana en la universidad es un motivo ideal para dicho ejercicio a la luz de este referente en particular.

Los diez artículos que conforman este número 79 ofrecen una muestra significativa de la concreción de este paradigma educativo en diversos ámbitos de la vida universitaria.