

The background of the entire page is a microscopic image, likely a histological section, showing various cellular structures and tissues. This image is overlaid with a semi-transparent teal color. The text is centered in the upper half of the page.

# HUMANE MAGISTER VIVENDI

*Reconocimiento a la vida y obra académica  
del P. Dr. Julio Perelló, sdb.*

**HUMANE MAGISTER VIVENDI**

**Reconocimiento a la vida y obra académica  
del P. Dr. Julio Perelló, sdb.**



**HUMANE MAGISTER VIVENDI**

**Reconocimiento a la vida y obra académica  
del P. Dr. Julio Perelló, sdb.**

**HUMANE MAGISTER VIVENDI**

**Reconocimiento a la vida y obra académica del P. Dr. Julio Perelló, sdb.**

Ira. Edición: Universidad Politécnica Salesian

Diagramación: Ediciones Abya-Yala  
Quito-Ecuador

Impresión: Ediciones Abya-Yala  
Quito-Ecuador

ISBN:

Impreso en Quito-Ecuador, julio 2008

## **Presentación**

*Rómulo San Martín G. sdb.*

“*Humane Magister Vivendi*: Reconocimiento a la vida y obra académica del P. Julio Perelló” es un aporte cultural-académico-científico que la Comunidad Universitaria de la Universidad Politécnica Salesiana y otras personas vinculadas con la persona y obra académica del P. Julio Perelló sdb, hacen a la filosofía, a la psicología, a la pedagogía, a la teología y a la salesianidad.

Los cinco ejes mencionados han sido los campos en donde el ilustre académico y sacerdote, P. Julio Perelló sdb, se ha dedicado con pasión al estudio, a la reflexión y a la propuesta investigativa.

El homenajeado, ciertamente se ha constituido en un maestro del vivir humano. Su maestría está en la conjunción de los saberes científicos con los contenidos y anhelos trascendentales. Fusiona adecuadamente el sentir y el ánimo humano con la razón teórica-sistémica, de lo filo-psico-pedagógico y con la decisión libre de la voluntad hecha proceso con maestría didáctica. Toda esta preciosa síntesis no la separa de la dimensión trascendental-humana, que se evidencia en sus actitudes y sus comportamientos éticos.

Este volumen, por lo tanto, es un reconocimiento, desde el cual se desprende la gratitud que la Comunidad Universitaria tiene al P. Julio Perelló.

Las contribuciones vienen desde estudiosos de las cinco áreas antes mencionadas y tienen este orden de reflexión y propuesta: filosófica-ética, psicológica, pedagógica-didáctica, teológica y salesiana. El volumen incluye un artículo impublicado del P. Perelló, realmente es un clásico de la “enseñanza de filosofía”. En ese artículo se contempera la maestría del educador.

*Quito, 2008*



## *Datos biográficos del P. Julio Perelló*

*Javier Herrán, sdb.  
Director Comunidad Salesiana El Girón*

En el año de 1960, primer aniversario del Instituto Superior Salesiano de Quito, una quincena de estudiantes, bien uniformados, con negra sotana, asisten a las primeras clases de Pedagogía.

- “Che, fenomenal..., mirá la vidita..., tirame la tiza...”
- Estas mismas palabras, que suenan igual 48 años después, cuando te dice en el comedor -“che, mirá, tirame el cuchillo”.
- Letra casi dibujada en el pizarrón y en las novedosas carteleras; esquemas claros con amenos y ágiles dibujos más motivadores que los PowerPoint, voz sonora y franca, carcajadas inmensas, ejemplos picantes, comentarios antisistema, irreverente a la disciplina institucional, autoridad sin respaldo divino, alegría desbordante y contagiosa, amor a las cosas bellas, disfrute de la vida... De esto, lo recuerdo todo, de las teorías pedagógicas no.
- ¿Quién era ese hombre que transmitía tanta “*dinamis*” peligrosa para la altura de Quito y la tranquilidad conventual de los estudiantes de El Girón?
- Su nombre ya fue anunciado: P. Julio Perelló. Pero, de dónde venía, qué historia traía su vida este profesor de Pedagogía de la Edad Evolutiva.

El “che” me ubicaba en Argentina y más concretamente en Buenos Aires, seguro era porteño como los jugadores de La Liga. Pues no señor, es de Mendoza, tierra de buenos vinos, ciudad con amplias calles arboladas e importantes espacios verdes bien cuidados.

El P. Julio Perelló nació en Saday Cruz, el 1 de julio de 1926, a espaldas del Aconcagua. Mendoza es el lugar de sus recuerdos infantiles. De hombre andino me parece ese gesto tan característico suyo,



cuando trata asuntos importantes, de doblar el brazo derecho al mismo tiempo que cierra el puño hasta apoyar en él la barbilla y sostener el codo con la mano izquierda.

Adolescente de 13 años decidió ser salesiano. Córdoba lo vio crecer desde 1936 hasta 1954 (aspirantado, noviciado, estudios de filosofía, el primer año lo hizo en Buenos Aires), tres años como asistente y maestro en el Aspirantado Salesiano Domingo Savio, y cuatro años más estudiando teología.

El 1 de agosto de 1954, a sus 28 años de edad, Julio Perelló se ordena sacerdote en Córdoba, donde había llegado 15 años antes para seguir a Don Bosco y donarse a los jóvenes.

Los superiores no enviaban a cualquiera a estudiar a Italia, eran salesianos destinados a ser formadores de nuevas generaciones de salesianos. En los años cincuenta Turín era el centro salesiano mundial. Allí llegó el P. Julio, novel sacerdote, para completar su formación académica en Pedagogía. En el año 1956, el Pontificio Ateneo Salesiano de Turín le otorgaba la Licenciatura en Pedagogía. Y de nuevo de vuelta para Córdoba.

En Córdoba corrían otros aires que soplaban en sentido contrario a las nuevas ideas. El P. Julio pasó la prueba institucional entre Córdoba, Tucumán y San Luis, para aparecer en Quito en 1960 y llenar vidas juveniles ensotanadas de ideas y entusiasmo por la vida salesiana y simplemente por la alegría de vivir. “Fenómeno, che...”

Sí, al Instituto Superior Salesiano llegó un padre argentino, pero no sólo no jugaba fútbol, sino que ni le gustaba. Difícil de cuadrar cuando nuestro escape estudiantil era jugar fútbol las tardes de los sábados hasta que lloviera, y Quito suspendía el partido a eso de las 5 de la tarde, casi tan puntual que el árbitro no necesitaba reloj.

El P. Julio Perelló no jugaba fútbol pero le encantaba las caminatas. La Chorrera de Monjas conocía las “chivateadas” del P. Che y sus seguidores. Las tardes de los jueves eran para “chivatear” en las frías aguas de la Chorrera de Monjas con el clásico “tirate, che, estiró la pata”.

El Instituto Superior Salesiano comenzó a sonar en el Quito de los sesenta. Semanas de Filosofía en el Salón de la Ciudad, encuentros de religiosos con partidos de fútbol y básquet incluidos, y, sobre todo, el Coro Salesiano. Con amor y constancia el P. Che logró juntar nues-

tras voces y afinar nuestros oídos. Cuatro voces. Concierto coral en Ibarra, en la iglesia de la Compañía de Jesús con el acompañamiento del órgano, en el teatro Bolívar...Y es que el P. Che hacía las cosas con “*dinamismo* y fenómeno”.

¡Cómo sería su capacidad de entusiasmanos que hasta yo me metí a aprender a tocar el piano!

Del 67 al 70, el P. Julio Perelló regresa a Italia para actualizar sus conocimientos en Pedagogía y sacar el doctorado. Esta vez a Roma, donde funcionaba el PAS, hoy Universidad Pontificia Salesiana. Regresa al Girón como director del Instituto, del que sigue siendo profesor hasta el día de hoy. El P. Che es uno de los protagonistas de esa larga trayectoria desde el Instituto Superior Salesiano a la actual Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.

Desde que llegó a Ecuador, en 1960, su campo de acción ha estado en Quito. De 1974 a 1978, desempeña el cargo de Vicario Inspectorial, cargo al que se añadieron otras responsabilidades que el P. Julio desempeñó con gran reconocimiento y aprecio de los hermanos de la Inspectoría, aunque él se sigue preguntando para qué servía ser Vicario en aquellos tiempos. Eran los primeros años en los que Ecuador volvió a ser una sola Inspectoría y había que lograr no sólo la unión jurídica y de gobierno, sino la identificación de todos los salesianos con una Inspectoría misionera, con chicos de la calle, grandes colegios, numerosas parroquias y el surgir de obras sociales que se van extendiendo en el mapa salesiano del Ecuador.

La etapa de Cumbayá está marcada por su trabajo en la Casa de Espiritualidad San Patricio y la dirección del Proyecto Salesiano ‘Chicos de la Calle’. Fueron casi 10 años en los que combinaba una nueva experiencia pastoral, que incluyó un año en el Colegio Técnico Don Bosco de la Kennedy, con la enseñanza en El Girón.

Regresa a su casa de El Girón en 1990, de nuevo de director del Posnoviciado (antes se llamaba Filosofado). Otros tiempos, nuevas generaciones de salesianos, éstos ya no llevan sotana y plantean retos a la vida religiosa. Ahí estaba el “Che” para alejar nubarrones y abrir el paraguas cuando era necesario.

En los noventa se fortalece su vinculación al Movimiento Matrimonial. En la Parroquia María Auxiliadora, los fieles se anotan a

la “misa del P. Julio”. Charlas, dirección espiritual, consejero matrimonial, predicador de Ejercicios Espirituales, capellanías... Son años de una permanente acción pastoral. Parafraseando el *slogan* político se pudiera decir que en estos años “el P. Che ya es de todos”.

Decano de la Facultad de Pedagogía desde 1994 al 2000 marca en la Facultad la línea del Sistema Preventivo Salesiano y de su “apuesta por la persona”. La Universidad recibió el saber del P. Julio y el saber hacer del P. Che Perelló.

Hoy a sus 82 años, con dos muletas a cuestas, una serie de operaciones encima, y unos cuantos quebrantos en su salud, todos superados por la fuerza del amor a la vida, se repone totalmente del accidente que tuvo en 1978, no le quedan huellas del derrame cerebral y de la operación realizada en Buenos Aires en el año 2003, controla su organismo siguiendo al pie de la letra las recetas del médico, bueno lo que si no ha dejado es la carne, por algo es argentino, un buen bife con “rioja argentino” que es un levanta muertos.

P. Che, que Dios te tenga muchos años entre nosotros para que nos sigas hablando de lo fenómeno que es la vida y del amor que Dios nos tiene.

## *Mi testimonio*

*Esteban Ortíz González, sdb.  
Consejero Regional de los salesianos para Interamérica*

Conocí al P. Julio Perelló allá por el año 1962, cuando cursaba el quinto curso de secundaria en el Colegio Cristóbal Colón de Guayaquil, nos predicó los ejercicios espirituales; una de las reflexiones que desde aquel entonces me quedó grabada fue la presentación de los mandamientos en forma positiva: los repetidos “no” que encontramos, en ningún momento quieren limitar nuestra libertad, sino que son una advertencia de Dios, un ¡alto! que nos previene del peligro de perder nuestra libertad, cayendo en la esclavitud del pecado.

Repensando las cosas desde la distancia descubro que aquí se encuentra una de las insistencias del P. Julio en relación con la forma de presentar a Dios: Él no quiere limitarnos, sino más bien nos invita a vivir en libertad y, por lo tanto, en plenitud.

En ese momento no sospechaba que después de dos años el P. Julio iba a ser uno de mis formadores en el Filosofado de Quito (Posnoviciado).

Después de mi Noviciado en Cayambe (1963-1964), junto con los otros siete novicios que hicimos la primera profesión, fui a Quito, al Filosofado, o mejor dicho, al Instituto Superior Salesiano.

El P. Julio Perelló, joven sacerdote, que había llegado al Ecuador, en 1960, era nuestro “asistente” y como tal, además de darnos clases, todas ellas en relación con la pedagogía, compartía con nosotros los diversos momentos de la vida de la Casa de Formación: los partidos de fútbol, los paseos al “Charquito” (una de las quebradas del río Machángara) –después de dejar encargadas nuestras sotanas en una tienda de Guápulo– y allá no podía faltar la preparación de un cafecito que tomábamos con fruición... Su presencia de hermano mayor –que irradiaba al mismo tiempo el cariño de un padre– hizo que para noso-

tros fuera sencillamente el “P. Pere”. También, dirigía el coro polifónico del filosofado, gracias a su habilidad para la música. Durante esos años preparamos varias interpretaciones corales tanto de música ecuatoriana y latinoamericana como de música clásica... El P. Julio no sólo nos enseñaba la técnica del canto, sino que nos hacía gustar el sentido de la música y de las palabras... Pienso que para quienes vivimos esos años en el filosofado ha quedado imborrable el canto “Sombbrero”, por la cantidad de veces que lo interpretamos...

Junto con las actividades musicales, el P. Julio dirigía la preparación de una serie de obras de teatro (dramas, sainetes y zarzuelas...) entre ellas, la “clásica” zarzuela salesiana, “Cadáveres ambulantes”, que hacía destornillar de risa a los asistentes...

Definitivamente, todo esto iba forjando nuestras personalidades que se empapaban de los valores salesianos y desarrollaban sus capacidades.

Quienes fuimos alumnos del “P. Pere” recordamos sus clases con gran aprecio por la profundidad de los contenidos, pero también por la claridad metodológica; con él aprendimos a hacer esquemas que nos permitían tener una visión global de la asignatura, a elaborar fichas que clasificábamos de acuerdo a los contenidos y que no sólo eran de gran ayuda para el estudio, sino también para elaborar nuestras síntesis y la misma tesis de licenciatura. Brillantes eran sus clases de didáctica que nos preparaban a las actividades que desarrollaríamos en nuestro Tirocinio.

Muchas otras cosas más de tipo práctico el P. Julio se esforzaba en enseñarnos: cómo usar la tiza en la pizarra, diversos tipos de letras, utilización de los colores, elaboración de carteleras...

La revista “Antena” era preparada por un grupo de estudiantes de filosofía (Posnovicios) con el asesoramiento del P. Julio; los destinatarios de la revista eran los tirocinantes, ex alumnos del Filosofado, que estaban trabajando en las Casas Salesianas; junto con temas formativos se publicaban una serie de recursos didácticos y metodológicos; demás está decir con qué interés la revista era recibida en las Comunidades. En definitiva, la revista era un “enganche” para seguir acompañando a quienes se encontraban en el Tirocinio.

Todas estas responsabilidades que tenía el P. Julio dentro del Filosofado no le impedían brindar su asesoramiento espiritual y peda-

gógico más allá de las paredes de nuestra Comunidad, de tal manera que se convirtió en uno de los asesores del Movimiento Familiar Cristiano (MFC) en la ciudad de Quito. Todos sabemos que las reuniones de los grupos de este Movimiento, generalmente, son por la noche, pero eso no era obstáculo para que el P. Julio participara con regularidad al momento de meditación comunitaria, temprano por la mañana, y nos exigiera levantarnos a tiempo, así como dejar bien arreglada nuestra “celda” antes de ir a la capilla.

Recuerdo que una de las insistencias del P. Julio era que actuemos con libertad y responsabilidad, dos realidades que son inseparables. Así mismo, nos presentaba la virtud de la castidad como una expresión del amor a Dios y del amor a los demás, en nuestro caso, como Salesianos, de nuestro amor a los jóvenes; su insistencia, en este sentido, era que no debemos vivir la vida religiosa, y, por lo tanto, la castidad consagrada, como algo que nos limita, sino más bien como una opción, que es ante todo *don* de Dios, que nos permite potenciar la capacidad de amar, es decir, de donar nuestras vidas a los demás.

Recuerdo, así mismo, que otras de sus insistencias a los “filósofos” era que Dios nos llama a seguirlo como religiosos salesianos, pero en ningún momento nos obliga, ni nos “amenaza” para que respondamos a su llamada, sino que la respuesta debe ser libre y amorosa, la fidelidad y perseverancia deben ser el resultado de una opción que se renueva, con la ayuda de la gracia de Dios, movidos por el amor a Él y a nuestros destinatarios, y en ningún momento debe ser el resultados de “miedos”...

Pero los valores que hemos recibido del P. Julio provienen, más que de elaboraciones sistemáticas, de su manera de ser, de su forma de vivir su salesianidad: la constante actitud positiva ante la vida, su alegría contagiante, el saber valorar a los demás, el dar siempre una palabra de aliento, su libertad en expresar una opinión, su amor al arte, su valoración del ser humano en su integridad, incluyendo, evidentemente, su dimensión sexual...

En estos años más recientes nos sigue dando ejemplo de optimismo y serenidad en medio de las limitaciones que la edad y la salud le van imponiendo. Me contaba el P. Francisco Sánchez Carrión, actual Inspector de los Salesianos en el Ecuador, que a pesar de ciertas dificultades para poder caminar lo que le obliga a estar más tiempo en su

habitación, el P. Julio le comentaba que estaba feliz porque como nunca tiene tiempo para leer y escuchar música.

Evidentemente, esta forma de asumir la vida no puede ser sino el resultado de una serenidad de quien se pone en las manos de Dios.

Considero que tantas personas pudieran resaltar muy bien y con profundidad la polifacética personalidad del P. Julio: su experiencia en las instancias de animación y gobierno como Director (varias veces estuvo al frente de Casas de Formación, sobre todo del Posnoviciado, también fue Director del Proyecto Chicos de la Calle de Quito), como Consejero y como Vicario Inspectorial, así como los aportes que él ha dado al mundo universitario, sobre todo a la Universidad Politécnica Salesiana, desde su saber pedagógico, e igualmente su contribución a la vida religiosa del Ecuador por medio de los cursos a formandos y formandas de diversas Congregaciones.

Debemos dar gracias al Señor por estos 50 años de presencia del P. Julio en el Ecuador, que son, sin lugar a dudas, un signo del amor de Dios hacia todos los que nos hemos beneficiado de su entrega generosa.  
¡Gracias por todo querido P. Julio “Che” Perelló!

*Roma, 16 de marzo de 2008*

## ***La persona humana, valor central de la experiencia ética***

Alejandro Saavedra, *sdb.*  
Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

De la concepción que se tenga sobre la persona humana dependerá una correcta interpretación de toda la experiencia ética, a tal punto que podemos afirmar: “muéstrame lo que tu piensas y conoces sobre la persona humana y yo te mostraré de antemano, qué tipo de ética estás forjando”. Sin una clara antropología de inspiración cristiana y evangélica, poco podríamos proponer para superar paulatinamente la crisis de valores y forjar una propuesta educativa rica e impregnada de valores. En efecto, el valor central es la persona humana y ésta se convierte en “el filtro” de todos los valores. La crisis de valores y la crisis ética encuentran su raíz fundamental en la concepción que se tenga sobre la persona humana<sup>1</sup>.

Hemos de reconocer que se han dado muchos intentos sobre el esclarecimiento antropológico, ‘pero insatisfactorios’, pues, “nunca como hoy se ha hablado de la dignidad de la persona humana, de los derechos humanos, de la libertad humana, además, nunca se ha llegado casi al límite de la imposibilidad de llegar a responder sobre ¿qué es la persona humana?”<sup>2</sup>.

### **La experiencia ética desde la identidad de la persona humana**

Debemos afirmar que tenemos la convicción personal de que al afrontar un serio estudio antropológico, algunos educadores o filósofos adolecen de una seria reflexión sobre la *identidad de la persona*, eje central de toda investigación seria y profunda sobre la dignidad trascendente y sobre la libertad de la persona. Comencemos por precisar lo que no es esta identidad para evitar confusiones:



- No es una *simple definición*: nos hemos contentado en repetir definiciones de pensadores, sin darnos cuenta que ello nos distraía de profundizar sobre la identidad. Así afirmamos, siguiendo a Aristóteles, “el hombre es animal racional”, sin darnos cuenta de que en el contexto actual “animal” está referido directamente al campo de la zoología, encuadrando al ser humano en un término muy reducido, mientras que “racional” no expresa en plenitud lo que es el hombre, el cual no puede ser encuadrado en los límites de una definición<sup>3</sup>.

Podríamos seguir enumerando una serie de definiciones muy sugestivas y atrayentes, pero que en el fondo, a mí parecer, nos distraen de la identidad: “el hombre es el lobo para el hombre” (Hobbes), “el hombre es una caña pensante” (Pascal)... Coherentemente, estos pensadores se mantenían dentro de su sistema filosófico pero, no nos daban un horizonte más amplio de la identidad.

- No es *simple intuición*: por su naturaleza la intuición nos da una visión global, pero no nos sabe explicar el ¿por qué? Es como un “chispazo”, a veces, muy bueno, pero no cala reflexivamente en la naturaleza humana. Así, por ejemplo, cuando algún educador considera que el hombre tiene una naturaleza negativa, intuye un cierto pesimismo y desconfianza, pero sólo parcialmente solamente nos lo explica y, menos lo justifica.

Si es así, ¿qué es la identidad de la persona humana? Ante todo, hemos de decir que el término identidad es aún poco usado en la actualidad. Sin embargo, filosóficamente es muy rico, pues, está a indicarnos “el ser de la persona” o mejor el “ser-persona”, el “ser hombre”. Este ser está referido a su misma condición humana y no es simplemente predicativo. Por ejemplo, cuando afirmamos “Ana es estudiante” podemos entenderlo de dos modos: el *modo predicativo*, en el cual, “ser” es cópula de estudiante; y, el *modo ontológico*, en el cual, nos preguntamos ¿estudiante es Ana?, no hay separación alguna porque se es estudiante por el “acto de estudiar”. En este último caso, no hay escapatoria, no basta predicar que sea estudiante, sino que realmente *lo sea*. Este modo real de ser esta señalando que SER “estudiante” es inseparable de Ana.

Más aún, cuando hablamos del “ser-persona” no se trata tampoco de darle *una interpretación personal* que, puede ser acertada pero insuficiente. Así tenemos que desde este punto de vista han sobresalido dos reductivas interpretaciones extremas:

- El “ser-persona” *intransitivo* de Sartre; donde la persona se convierte en “una isla”, en cuanto, se encierra en sí misma permaneciendo “enjaulada”, y por consiguiente, cae en un tremendo “individualismo” tirando hacia un egocentrismo. El problema de fondo de Sartre es que convierte el “en sí” de la persona en el “para sí”, luego se pierde el fundamento ontológico (= “en sí”) a favor de la subjetividad de la persona (= “para sí”). La persona es esencialmente libertad que se va realizando a través de sus actos de modo absoluto. En el “para sí” de la persona, la referencia absoluta es su propia libertad, de este modo, puede disponer hasta de su propia vida, de acuerdo con el desarrollo de su libertad. Nada ni nadie puede poner límites a esta libertad, de ahí, que el otro –la persona– no es compañero de camino, sino un competidor, un concursante. Naturalmente, que los valores no tienen más referencia que la propia libertad subjetiva, perdiendo así todo orden objetivo y hasta real.
- El “ser-hombre” *transitivo* de Marx; donde el hombre en su individualidad desaparece para dar paso al “hombre-masa”, al “hombre-grupo”. Surge el más terrible anonimato, dejando de lado la capacidad libre y responsable de la persona para poder decir y dar respuestas sobre su futuro personal. La persona queda diluida y, de este modo, los valores se despersonalizan para adquirir meramente una función social. Esto llevado al campo de la educación desemboca en el poder que tenía “el partido político” para determinar el tipo de educación a interpretarse. El partido se cristalizaba en el Estado y, éste, a su vez, *decidía por el futuro* de la educación. Los valores no tienen fundamento en la persona, sino en la sociedad. La presión social es la que explica el origen de los valores, imponiéndose el dictamen de la “moral del proletariado”. Nos encontramos en el sencillo devenir y cambio de los valores a través de los cambios políticos que dictamine el partido.

En ambas interpretaciones opuestas, siempre se actúa contra la identidad de la persona porque, en el fondo, en vez de intentar comprenderla en su verdadera amplitud la reducen.

Se trata, pues, de excavar intelectivamente en la misma naturaleza humana para poder intentar describirla en los elementos constitutivos de su identidad. Se trata de *reconocer* aquello que ya está puesto en la misma naturaleza humana para poder comprenderla. De la fuerza de su comprensión y descripción podemos tener una óptica adecuada para entender y amar mejor los valores exquisitamente humanos.

## Los elementos constitutivos de la identidad de la persona

Estos elementos están en la misma naturaleza humana y nos toca solamente reconocerlos como fundamentos de la identidad de la persona humana. No se trata de elucubrar, ni de fantasear, sino solamente de identificarlos para tener una acertada plataforma de la experiencia ética.

### *1° La persona es un ser inteligente*

La facultad de la inteligencia permite al hombre penetrar en el interior de las cosas, de las realidades, para poder conocer su verdad. Esta verdad “es lo que es la cosa”, afirmaba San Agustín y añadía: ¿qué cosa no desea el hombre si no conocen la verdad?<sup>4</sup>. El hombre, tiende con todas sus fuerzas a la verdad, de la cual no puede prescindir, siendo propio de la inteligencia buscarla y poseerla para su nutrición vital. La inteligencia tiene, pues, “un hambre insaciable” de la verdad que está en las mismas cosas, en la misma realidad. De ahí, que la inteligencia descubre el fondo de verdad real de un discurso, detecta los problemas para resolverlos con profundo sentido de realidad y tiende inexorablemente a excavar el fondo de las cosas para servir a la humanidad.

Conviene aquí distinguir que no es lo mismo inteligencia, razón y mente. Con la *inteligencia* el hombre conoce la verdad en las cosas, con la *razón* relaciona coherentemente las ideas y pensamientos; y, con la *mente* mide y establece las proporciones adecuadas de las proposi-

ciones en sus discursos. La precisión de estos términos nos lleva a evitar riesgosas condiciones educativas: formamos la inteligencia para un correcto uso de la razón y un adecuado empleo de la mente.

El hombre con su inteligencia desarrolla más que un simple esfuerzo de abstracción, pues, no solamente extrae la verdad de las cosas, sino que las cosas mismas son como espiritualizadas en la mente humana. Hermosa misión del hombre para con el mundo y la naturaleza. No se enseñorea para dominar brutalmente el mundo, sino para servirlo y elevarlo a un nivel espiritual y humano. Lastimosamente, el uso abusivo de “la razón sin inteligencia” ha llevado, a veces, a establecer una relación cósmica muy precisa y calculada pero, tremendamente inhumana. La inteligencia humana humaniza el mundo y las relaciones intersubjetivas. Así, un gran científico puede hacer uso magnífico de su razón para construir teorías y leyes científicas, pero si no “actúa inteligentemente” puede organizar “un caos” en la sociedad.

Es propio del hombre maravillarse ante la naturaleza que lo rodea porque tiene que recibir algo de ella: hasta una piedra puede transmitir algo al hombre<sup>5</sup>. Mas, el hombre no se queda en la simple materialidad de las cosas sino que es capaz de entenderlas, de comprenderlas y elevarlas a un nivel superior, es decir, a su nivel humano. Así, por ejemplo, una vaca vale más en la inteligencia del hombre que en sí misma, puesta en el campo o en el establo.

El hombre puede, pues, elevar o destruir las cosas de la naturaleza. Recientemente, por ejemplo, el envenenamiento de la laguna de Paca, por presencia de minerales, con la consiguiente destrucción de los peces, nos muestra que la mano del hombre puede tranquilamente destruir la naturaleza. Es necesario, pues, que cada hombre asuma esta altísima responsabilidad con inteligencia para poder otorgarle a la naturaleza infrahumana un grado más alto y superior.

Las cosas materiales son asumidas en la inteligencia humana en sus valores ontológicos, de su ser, para adquirir en dicha inteligencia “una voz, una conciencia”. Me viene espontáneo el Cántico de las Criaturas de San Francisco de Asís: “Alabado seas por toda criatura mi Señor, por el hermano sol que es bello en su esplendor, por la hermana luna, ... la hermana agua...”. Es que, en el fondo, cada hombre se convierte en la “voz del mundo”, o “en la conciencia del mundo.”

Desde esta ubicación, todos los seres infrahumanos son como espiritualizados en la inteligencia humana. No se trata de una simple abstracción fría de las esencias, sino de un verdadero proceso de espiritualización con la fuerza de la inteligencia, la cual es como “un rayo de aquella inteligencia suprema que es Dios”<sup>6</sup>.

Más todavía, la inteligencia humana capta el universo físico en la raíz, en el acto de ser, fundamento de su realidad material y extensa, llevándola, por ello mismo, al centro de su universo espiritual interior que no conoce límites. En este sentido, es acertado decir que el universo físico está en el centro del hombre y no viceversa. En efecto, si bien es verdad que el hombre como cuerpo es una partícula de la realidad cósmica, también es verdad que, como espíritu, el cosmos físico es una partícula del universo espiritual humano.

Si esta es la condición del hombre respecto a los seres infrahumanos, ¿cuál es su situación respecto a los demás hombres?; si el hombre dignifica el mundo ¿quién dignifica al hombre? Hemos de decir enseguida que ningún hombre puede dignificar a otro hombre. Lo que sí puede realizar es respetar a sus semejantes para crear con ellos espacios de solidaridad fraterna. No crear esta solidaridad es renunciar a la tarea humana más alta que puede asumir.

Por otro lado, si las cosas tienen mayor dignidad en la inteligencia del hombre, a su vez la inteligencia del hombre debe tener mayor dignidad en la inteligencia de Dios. El hombre se comprende y se ama más en Dios que en sí mismo<sup>7</sup>. El hombre más se comprende en la inteligencia divina que, en su propia inteligencia, su vida tiene más valor en la mente de Dios que en la mente humana<sup>8</sup>. La vida humana sin Dios tarde o temprano termina degradándose hasta ser capaz de ir contra la vida de sus semejantes. Me place reafirmar una fuerte convicción personal: “para ser ateo es suficiente con negar a Dios, para destruir al hombre quítale a Dios de su corazón”<sup>9</sup>.

Es urgentísimo que en nuestra tarea educativa aprendamos a fortalecer la inteligencia humana para poder descubrir la verdad de lo que se propone. Todas las líneas de acción educativa deberían desarrollar la inteligencia para poder captar con mayor precisión la verdad de los valores. Una razón sin inteligencia es terriblemente fría y calculadora y, rápidamente convertirá los valores en ideas o fórmulas, corriendo el riesgo de convertir a la persona en un número, o un objeto

más. Temo muchísimo de que, muchas veces, formemos personas con gran capacidad de razonamiento lógico, ideas, conceptos, pensamientos pero, limitadas intelectivamente para poder enganchar en la realidad, en la cultura, en la sociedad. ¡Desarrollemos la inteligencia para conocer, poder comprender la autenticidad, la veracidad de los valores! Sin inteligencia los valores se convierten en formas vacías, en metas inalcanzables y pierden capacidad motivadora.

## ***2° La Persona es un Ser Trascendente***

Hemos visto como la persona en su inteligencia es capaz de salir de sí y superar los seres infrahumanos, para dignificarlos y, así ser capaz, de crear ambientes solidarios y llegar a Dios como explicación de su vida. Esto es lo que llamamos trascendencia.

Sin embargo, es necesario recuperar el verdadero significado de la trascendencia humana para no achatar los valores humanos. Hemos de distinguir entre trascendencia situacional y trascendencia estructural.

La *trascendencia situacional*, en parte ya la hemos visto, significa que el hombre desde su condición humana, desde su propia ubicación en el mundo trasciende a los minerales, vegetales y animales. Pero, los trasciende no para desentenderse de ellos, sino para darles mayor dignidad. El problema surge cuando la persona pierde su real situación, su verdadero grado de existencia y se degrada en su humanidad. Desubicado el hombre pierde subjetivamente, objetivamente nunca lo pierde, su alta dignidad y, con ello, ocasiona un “caos ético” en la sociedad. Así ya no hay espacio para hablar de valores y menos de una correcta trascendencia.

Así tenemos que la estimulación de la violencia y agresividad “animalescas” degrada el nivel humano de la persona imposibilitando una correcta valoración del mundo y de las personas, el crecimiento de un hedonismo exasperado aísla a la persona en sus propios intereses de placer, egocentrismo y, el tratar al “otro” como cosa u objeto bloquea un justo reconocimiento de su humanidad. En estas condiciones, resulta imposible establecer un justo orden moral, al perder la persona su justa ubicación. Más que de un pensador habla de instintos anima-

lescos o de actitudes cosísticas en el hombre, que degradan la condición humana en su nivel ontológico (real y existencial) y en su relación con los demás seres.

Aquí descubrimos la vital importancia que tiene la educación: crear las condiciones adecuadas para que cada persona sepa situarse y ubicarse en el contexto del mundo. En términos actuales, podríamos afirmar que se trata de crear una “ecología educativa adecuada” para que cada uno pueda desarrollar sus propias cualidades, corregir sus defectos y enrumbrar comportamientos. Esta ecología se plasmará en un ambiente educativo que permite valorar en grado sumo la propia vida personal<sup>10</sup>.

Se trata de establecer unas relaciones interpersonales de estima, de amistad, de acogida y de valoración positiva, en las cuales, cada uno es apreciado por todo lo que es y todo lo que tiene. De este modo, se ofrecen las posibilidades de elaboración de proyectos de vida, de adquisición de ideas y de una visión realista del mundo, propuestas para la maduración de la conciencia, haciendo descubrir y gustar el bien traducido en experiencia concreta, abriendo nuevas relaciones con el mundo en que se vive y con las personas de su ambiente.

Por otro lado, *la trascendencia estructural*, significa que la persona en su misma estructura ontológica trasciende su materialidad corpórea. Santo Tomás de Aquino es muy claro al respecto: “no el alma está en el cuerpo, sino el cuerpo está en el alma”<sup>11</sup>. Toda la riqueza corporal es asumida en el alma espiritual inmortal como principio de unidad del ser humano. Por medio de esta alma espiritual el ser humano existe como un todo en cuanto persona<sup>12</sup>. La persona –incluido el cuerpo– está confiada enteramente a sí misma, y es en la unidad del alma y cuerpo donde ella es el sujeto de sus propios actos morales.

Desde esta óptica la dimensión corporal es plenamente asumida y valorizada en la dimensión espiritual. No hay para nada una cualidad en la persona de alma y cuerpo, sino una plena unidad en la totalidad de su ser humano.

En realidad, sólo en referencia a la persona humana en su “totalidad unificada”, es decir, alma que se expresa en el cuerpo informado por su espíritu inmortal, se puede entender el significado específicamente humano del cuerpo.

Esta trascendencia de la persona nos lleva a entender con mayor precisión el carácter trascendente de los valores. Sin trascendencia, los valores se achatan, se desvirtúan y pierde su verdadera densidad humana.

Ahora podemos comprender como las corrientes inmanentistas contemporáneas que han encerrado la vida del hombre en sus propias fronteras han terminado despreciándola y, por consiguiente, los valores humanos han perdido su capacidad de arrastre e impulso para abrir nuevos horizontes humanizantes a la vida del hombre. El hombre queda “botado en medio de las circunstancias del mundo”<sup>13</sup> permaneciendo dentro de los límites de este mundo sin capacidad para superarlos. Esto se agrava cuando los límites de este mundo son existencial y humanamente negativos ya que regirán desesperación y angustia. No olvidemos que estos síntomas tienden a acentuarse cada vez más en la cultura de hoy. No en vano algún pensador habla ya del carácter depresivo y desesperante como signos de la inmanencia humana.

Ante esta situación, es urgente reafirmar la trascendencia humana. No es un favor o concesión para reconocer aquello que lleva inscrita la persona en su propia naturaleza. No hacerlo sería ocasionar un gravísimo daño a la educación, a la política, a la economía y a la administración de la justicia. Es dar paso a un deterioro inconmesurable de la cultura de hoy.

### ***3° La persona es un ser espiritual***

Ya hemos visto como solamente en la “totalidad unificante” de la persona como alma que se manifiesta en el cuerpo conformado por un espíritu inmortal podemos estudiar más y mejor la vida humana. El universo físico es nada en comparación a la plenitud espiritual del hombre y tiene valor sólo en cuanto sirve a la expresión del espíritu humano como palestra e instrumento, para el ejercicio de su inteligencia, de su libertad, de su capacidad dominadora y transformadora. En efecto, si es verdad que el mundo físico, con sus vertiginosas dimensiones es más grande que el hombre como extensión y difusión, no es menos verdad que, cada hombre, como realidad espiritual, incluyendo su materialidad, es más grande que todos los mundos físicos como



intensidad y plenitud de ser<sup>14</sup>. No maravilla, pues, que el hombre es, en cierto sentido, la totalidad de las cosas<sup>15</sup>. Y, lo es en dos sentidos: ante todo, porque la realidad ontológica del espíritu contiene en modo inconmensurablemente superior todos los valores ontológicos del cosmos; y, en segundo lugar, porque el conocer intelectual acoge en su seno espiritual todo lo cognoscible (aquello que es) aunque sea de modo imperfecto e indistinto.

Sin embargo, para entender mejor este ser espiritual conviene considerar en esta sede algunas desviaciones que se constatan en la cultura actual para allanar el panorama de los valores:

El biologicismo: que tiende a reducir la persona humana al “solo cuerpo”, conjunto de funciones, sistemas y aparatos. Toman auge las explicaciones fisiológicas y el mundo de lo sensible. Se da prioridad a la búsqueda de la concordancia de ciertas funciones biológicas con los estados anímicos de la persona.

El límite de esta posición está en su misma pretensión, pues, permanecen sin explicación muchos actos humanos: el afecto al dar un regalo, la comprensión al recibir un insulto... Por otro lado, los valores humanos se resienten, pues, quedan reducidos a funciones y, con el peligro de permanecer casi en la esfera de lo sensible. Así, tenemos, por ejemplo, la reducción del valor del amor al “bacilón” o a la “juerga”. Aquí no se trata de un simple rechazo sino de entender el “por qué” de este límite.

Algunos podrán decir que esta visión siempre se ha dado y que no tiene novedad alguna. Concedemos esta observación pero, no aceptamos esta interpretación porque el modo como se da la justificación a esta noción es inédito tanto en sus contenidos (el antivalor como valor) como en su realidad social (“todo queda explicado por la moda, por lo bacán del antivalor”).

El psicologismo: tiende a reducir la persona humana a un mero comportamiento, conducta o actitud. En el fondo, se llega a confundir el valor con el comportamiento. Recuerdo haber escuchado a una madre de familia afirmar “que su hijo era bien sincero porque robaba cosas y le decía a ella”. En este caso, podemos captar la evidente confusión de una conducta ladrona con el valor de la sinceridad.

Es innegable que, en el campo educativo y familiar, hemos de ser tolerantes con las conductas de las personas buscando comprenderlas

pero, de ahí, no podemos concluir de que toda conducta manifiesta un valor. Hay conductas equivocadas que necesariamente requieren ser orientadas, guiadas hacia un valor. No toda conducta es un valor. Así tenemos el caso de un padre de familia que declaraba a los medios de comunicación social la indignidad de su hijo porque se dedicaba al narcotráfico. Afirmar la “indignidad” de su hijo no es “no quererlo” sino que, es percibir por encima del lazo de filiación, la riqueza del valor de la honradez.

El valor de la tolerancia se convierte en contratolerancia cuando no se sabe delimitar el ámbito de las relaciones humanas<sup>16</sup>. No se puede ser tolerante en la educación cuando el que se declara tolerante confunde el respeto por el valor con el respeto por la conducta de la persona.

Toda conducta humana se orienta hacia un valor y cuando no lo está se desvía en contra de una justa convivencia humana. La dificultad se crea cuando equivocadamente el antivalor se disfraza de un valor. Así surge la importancia de la tarea educativa que no sólo debe mostrar el valor sino debe saber hacerlo percibir con la fuerza de la inteligencia humana y desenmascarar lo que es un antivalor.

Considero que el educador debe presentar agradablemente el valor y debe preocuparse para que sea captado en su justa dirección. La presentación agradable y atrayente se hace a través del ambiente educativo acogedor y rico en relaciones humanas de respeto hacia cada persona, y, la captación se hace en el encuentro interpersonal, en el diálogo y en la explicación clara del valor.

El espiritualismo: tiende a reducir la persona humana a un simple “espíritu desencarnado”. La riqueza de nuestro espíritu humano es que se encarna para formar la unidad de la persona.

En este sentido, los valores tienden a ser reducidos a simples ideas o ideales fuera de la órbita humana. En el congreso sobre “Raíces éticas de una sociedad en crisis”<sup>17</sup> que cité anteriormente, uno de los panelistas que tuve, recuerdo que afirmó “que los valores son ideales lejanos al ser humano”. Esta afirmación refleja el carácter distante e idealizado de los valores.

Todo lo contrario, el valor interiorizado y asimilado pasa necesariamente por la persona humana y, nada hay más objetivo y real que la persona. Por otro lado, el valor central y fundamental es la misma

persona. Más aún, el valor para que tenga su fuerza arrastrante debe ser captado por la persona y como tal orienta y guía su conducta.

Es urgente recuperar esta dimensión encarnada de los valores para poder descubrir su fuerte dimensión cultural y social. La propuesta de la personalización de los valores consiste precisamente en que el valor se haga “carne”, se inculturice en un determinado ámbito social. Estamos bien lejos de una simple posición idealista que separa el valor de la persona humana.

Desde estos tres “ismos” (biologicismo, psicologismo, espiritua- lismo) podemos, ahora sí, comprender mejor la riqueza del “espíritu humano”. Una persona de espíritu asume su corporalidad, su conducta, sus actitudes, sus comportamientos en su espíritu para orientarlos hacia un valor por el cual valga la pena vivir en plenitud. Reducir los valores a la posición de un solo “ismo” es degradar el espíritu humano y dejarlo empobrecido en su humanidad. Así, por ejemplo, si la persona es sólo cuerpo se valorarán sólo las funciones y la materialidad de la vida, achatando el carácter trascendente. Si sólo es conducta (actitud) se valorarán los estados anímicos que, por lo general son pasajeros y efímeros. Y, si sólo es espíritu se valorarán las ideas, los ideales desen- carnados sin fuerza de empuje e impulso para la lucha cotidiana de la vida.

No hay duda alguna de que cada persona es unidad ontológica bio-psico-espiritual y, en cuanto tal, no se puede fracturar, ni dividir, hacerlo como hacen las susodichas corrientes es tomar una interpreta- ción parcializada cuyos “platos rotos” los termina pagando la misma persona que capta esta parcialización.

Desde el punto de vista ontológico (real de la existencia de la persona) jamás se puede concebir una separación parcial como hace algún “ismo”. Pero, desde el punto de vista de la interpretación, sí se puede hacer, aunque sólo quede a un nivel subjetivo y desde una óptica muy personal. Esta distinción es fundamental en el momento de esta- blecer la objetividad y subjetividad del valor.

El carácter unitario de la persona nos permite hablar de una “ontología espiritual” que sirve de base fundamental para entender y comprender la riqueza de la persona. Si se pierde esta “ontología espi- ritual” hemos confirmado irremediablemente un “caos de valores” al quedar éstos sin base de sustento fundamental<sup>18</sup>.

#### 4° *La persona es un ser libre y responsable*

Nunca como hoy se ha hablado sobre la libertad, pero al igual nunca antes la persona humana está corriendo el riesgo de esclavizarse a sus propias creaciones (el abuso del “nintendo”, la manipulación del internet...), o de falsos refugios que pretendan dar “falsa calma” (el uso de somníferos, las drogas, el alcohol), o de sus propias propuestas ideológicas (la búsqueda excesiva del placer, el afán de dominio y manipulación del otro, y la venta de su propia dignidad por dinero como el caso de la corrupción, coimas,...). Lo interesante está en que estas esclavitudes se presentan con la máscara de ofrecer plena libertad.

En el fondo del problema está el malentendido de que la libertad es mero inmediatez o simple espontaneidad, y, por lo tanto, puedo realizar “lo que me venga en gana”. Todo intento de orientar esta “fuerza caprichosa” es interpretado como represión o autoritarismo<sup>19</sup>. Inclusive los padres de familia y educadores tienen miedo de intervenir para no pasar por “mandones”. No confundamos la tolerancia hacia una conducta equivocada con la adecuada y exigente presentación testimonial del valor para reorientar dicha conducta, caso contrario, el proceso educativo podría capitular y cerrar su propuesta.

Se impone, pues, una clarificación en torno a la libertad. Desde, *un punto de vista psicológico*, “la libertad es la capacidad que tienen el hombre para decidir entre dos o más cosas”. Así puede decidir de “ir a jugar o ir a trabajar”. Sin embargo, el problema surge cuando tengo que establecer *el criterio de la libertad*, es decir, cuando tengo que escoger entre dos cosas que nos atraen fuertemente. Este criterio *es la verdad*, es el *bien*. Debo decidir por aquello que es más bueno, que es más certero. Pero ¿qué es más bueno?, aquello que me humaniza más, me dignifica más. Si un drogadicto me dice que es más libre porque se droga, yo le pregunto ¿te haces más humano drogándote? Si un ladrón afirma que robar es bueno, se le puede preguntar ¿te haces más digno robando? La respuesta es clara y contundente: el robo, la droga o cualquier cosa que degrade la humanización del hombre, es esclavitud.

Solamente quien obra en el bien, en la verdad se hace libre. La verdad y el bien se convierten en los valores fundamentales -en el sentido de fundamento y de base- de la libertad. El mal, la mentira, la fal-

sedad y el engaño se revierten contra la misma libertad. Quien obra así teje su propia tela de araña en la cual permanecerá, tarde o temprano, “atrapado sin salida”.

Ahora bien, actuar con libertad exige que *eduquemos a la responsabilidad* porque no hay libertad sin responsabilidad, y, no hay responsabilidad sin libertad. Lastimosamente, en la cultura actual se promueve muy poco la responsabilidad como capacidad para saber responder por nuestros actos y reivindicarlos. Es todo lo contrario a “tirar la piedra y esconder la mano”. La responsabilidad conlleva a asumir todos nuestros actos como propios y a no descargar sus consecuencias, o efectos sobre los demás. Así por ejemplo, un malentendido afecto puede llevar a disimular o pasar por alto responsabilidades que destruyen una conciencia fraterna y pacífica. Recuerdo haber encontrado a un joven que, delante de su padre reclamaba más libertad, cuando ya estaba desaprobado en tres cursos en la universidad ¿de qué libertad se puede hablar en estas condiciones? Razón tuvo su padre de reclamarle mayor responsabilidad para que sea más libre.

Inclusive en todas las actividades humanas: jurídica, política, economía, culturales y educativas, siempre hay que buscar las responsabilidades personales de aquellos que ejercieron en libertad el servicio de la autoridad. Nunca las instituciones pueden cubrir o proteger la responsabilidad personal de aquellos que tomaron decisiones libres. Hacerlo equivaldría a corromperlas por causa de las personas. La responsabilidad siempre recae sobre cada persona que integra una institución, la cual no se puede esconder o encubrir detrás de dicha institución.

Nuestra propuesta de educar en libertad debe crear, por un lado, ambientes cargados de responsabilidad, de reivindicación de lo que se hace y de reconocimiento de las propias obras sean éstas buenas o malas, exitosas o fracasadas y, por otro, en una cultura que acentúe la libertad es urgente que eduquemos a la persona a tomar decisiones libres y responsables basándose en una correcta jerarquía de valores<sup>20</sup>. Los contextos culturales pueden variar pero, el objetivo valorativo señalado debe orientar todo el proceso educativo.

Finalmente, en el tema de la libertad hay que tomar en cuenta siempre la dupla: *libertad de...*, y *libertad para...* como derrotero del proceso educativo.

La libertad *de* nos indica la esclavitud, el freno, el condicionante de los cuales debemos liberarnos. Nos hace tomar conciencia que la libertad está siempre frenada, obstaculizada y que, por lo tanto, está siempre condicionada por un determinado contexto cultural. Desde el punto de vista cristiano y evangélico, sin la intervención de Jesucristo nadie puede desatar determinadas esclavitudes.

La libertad *para* nos indica la capacidad de impulsar, de estimular la voluntad para hacer el bien, para obrar en el bien y construir contextos de crecimiento humano en la persona. El *para* nos indica también el horizonte hacia el cual queremos lanzarnos para dignificarnos como personas; perderlo es achatar la existencia humana en un temible presentismo que termina enfrascando todo deseo de desarrollo humano.

Ambos aspectos *de* y *para* son complementarios y no se pueden separar. Más aún, deben ser leídos a la luz de dos aspectos claves: la “personalización” como enriquecimiento en valores y virtudes de la persona y, la “socialización” que permite proyectarse a las distintas actitudes de la convivencia humana política, económica, jurídica y educativa.

La libertad, en el contexto cultural actual, surge, pues, como un proceso educativo que debe profundizarse y reflexionar asumiendo en los educadores y en las personas que toman decisiones serias, un compromiso de amplia envergadura.

### **5° La persona es un ser social en cuanto ama**

Todo ser humano nace, crece y se desarrolla en sociedad, en grupo, en comunidad, en familia. La sociedad está inscrita en lo más profundo de su ser. Negarlo equivaldría a desnaturalizar la misma convivencia humana social.

La persona no está llamada a vivir *como un hongo* enfrascada y encerrada en sus cuatro paredes sin más visión de lo que piensa aisladamente. Tampoco está llamada a vivir *como un parásito* a expensas de los demás y siempre esperando recibir, “cruzada de brazos”. Ni tampoco a vivir *como vegetando* dejando pasar el tiempo sin proyectos, ni programas de vida.

Por otro lado, estamos lejos de identificarnos con aquellos que afirman “yo me debo a mí mismo”, “yo me he forjado solo”, “yo he salido adelante con mis propios esfuerzos”. Desde que uno es concebido se debe al vientre de su madre (sensibilidad, nutrición, emociones) luego, en el proceso de desarrollo siempre han intervenido diferentes personas que, de una u otra forma, se han donado gratuitamente. La falsedad de las susodichas afirmaciones está en la excesiva auto-afirmación y autosuficiencia del propio yo.

En el debate filosófico podemos encontrar algunas corrientes que han distorsionado este carácter social de la persona:

El existencialismo de Sartre propugnaba un “ser-isla”, en cuanto que la persona como “pura libertad” quedaba enfrascada en su existencia. Llega a desembocar en la náusea o vómito de la vida<sup>21</sup>.

El marxismo que reducía a la persona a un “ser-grupo”. La existencia personal quedaba diluida en la masa, en el grupo, en el partido. No contaba para nada la libertad, ni la existencia personal<sup>22</sup>.

El existencialismo de Heidegger que reduce la existencia humana a una simple cosa. El hombre arrojado, botado en el mundo, como una cosa entre las cosas. La existencia humana termina encerrada en este mundo<sup>23</sup>.

El listado podría seguir, pero lo que nos interesa es plantear que la socialidad tiene estrechísima relación recíproca con la visión personal. Por tal motivo, hemos de reconocer un intercambio recíproco entre el bien personal y el bien social: el bien personal debe favorecer al bien social. Aislar el bien personal sería convertirlo en bien individual que desemboca irremediabilmente en el egoísmo (afirmación del propio yo sin importar el bien social), y aislar el bien social sería convertirlo en un equivocado comunismo (afirmación del grupo, del clan sin importarle el bien personal).

De este intercambio mutuo nace la solidaridad que en estos últimos tiempos ha crecido en todos los campos humanos. Nos interesa precisar, ante todo, qué *no es* la solidaridad para luego poder entender lo qué es.

La solidaridad no es:

Un sentimiento melifluo ante la desgracia y el dolor ajeno, “qué pena, cuánto sufre”. Es quedarse en la simple contemplación de los hechos, suspirar, pero, no obrar en los requerimientos del momento.

Un simple asistencialismo que nos puede llevar a donar cosas para tranquilizar nuestra conciencia, pero que no nos exige un compromiso mayor y concreto que nos permita asumir en primera persona la causa justa.

Un proteccionismo que nos pueda llevar a cubrir las necesidades de los otros pero, que no promueve un desarrollo de la persona para que aprenda a defenderse de los embates y desafíos de la cultura de hoy para así abrirse paso en la vida.

La solidaridad *ES* un compromiso constante, perseverante de cada uno de nosotros por buscar el bien común en la sociedad, para hacer que todos podamos tener las condiciones humanas dignas para poder vivir en comunidad<sup>24</sup>. En esta afirmación podemos identificar algunos elementos recíprocos:

El reconocimiento de la necesidad de las relaciones interpersonales para la realización de una persona. Nadie puede realizarse prescindiendo de los demás. A su vez, se trata de reconocer a la otra persona como diferente que yo, creando espacios de comunión y no de dependencia o de fusión impersonal donde la otra persona es anónima. La persona solidaria es fraterna y sincera porque encuentra en el otro un compañero de camino y no a un competidor, porque participa de las inquietudes de quien desea salir adelante en la vida<sup>25</sup>.

La necesidad de ser constantes y perseverantes en buscar el bien común de la sociedad. No con chispazos aislados que luego no llegan a “ninguna parte”, no son actitudes extraordinarias esporádicas y aisladas que deslumbran pero, no nos comprometen en una causa justa y fraterna.

La capacidad de *compartir*. A veces nos puede agradar y gustar fuertemente *dar* (por figurar, por apantallar, por dar una “buena imagen” social...) y, a veces, nos puede encantar *recibir* (por nuestra pasividad, flojera o “viveza criolla”...). Hay que llegar a compartir como un dar y recibir recíprocos. En el fondo, “quien comparte se fortalece, se enriquece”<sup>26</sup>. Se trata de compartir *lo que somos*: cualidades, dones, capacidades..., *lo que tenemos*: dinero, cosas materiales... y, no lo que quisiéramos tener porque hay muchas personas que se vuelven “paralíticas” (incapaces de abrir sus manos) con pretexto de no tener, sin percatarse que hay que compartir lo poco que tenemos, y, lo que anhelamos: nuestros éxitos, fines, objetivos, metas.



Finalmente, la solidaridad en la cultura de hoy –desde una lectura de fe cristiana– se convierte en la *realización histórica del amor, de la caridad*, convirtiéndose en una interpretación clave y fundamental. La razón de fondo está en que si bien es cierto la “caridad” manifiesta una riqueza evangélica extraordinaria (“no hay amor más grande que dar la vida por sus amigos”), también es verdad que, en parte, se ha desnaturalizado expresando actitudes de lástima, de beneficencia, descuidando la exigencia fundamental de la justicia personal y social.

Por otro lado, el término “amor”, también ha corrido la misma suerte causando “terror y temor”. Temor porque “Dios es Amor” (1 Jn 4, 18), y terror porque cualquier cosa es amor, desde la ilusión amorosa del mundo de los *talk show* y telenovelas hasta lo que se suele llamar “hacer el amor” como expresión egoísta de la búsqueda del propio yo.

Al respecto, es iluminante el aporte de Martín Buber al precisar que el amor puede manifestarse en una variada gama de sentimientos, pero para merecer el nombre de humano debe alimentarse del respeto total del hombre, a quien hay que amar por sí mismo, como “persona”, única, irrepetible<sup>27</sup>. El amor procede de las personas y se dirige a las personas. Sólo el integrado en sí mismo y unificado como persona puede de hecho hacer al otro el don de sí que comporta todo verdadero amor; tampoco puede hacerse este don a ninguna persona que no se ame por sí misma, con intención pura. El amor en sí es “una voluntad eficaz de promoción mutua”<sup>28</sup>. Se percibe en el fondo el “querer el bien para alguien” de Aristóteles, pero se advierte toda la riqueza nueva del concepto de persona, en cuya promoción es indispensable una relación auténtica con Dios, sin que aparezcan ya las restricciones coartantes de la definición antigua<sup>29</sup>.

Una definición como esta puede aplicarse a todas las clases de amor auténticas, desprovistas de elementos confusos. Es claro que una visión así deja abierto el problema de la autenticidad de las varias formas de amor y de amistad, pero al menos no se corre el riesgo de complicarlo con prevenciones por lo menos discutibles. Lo que quede firme es que el amor es donación recíproca, total, gratuita basado “en el bien y en la verdad mutuos”.

Ante esta situación, la solidaridad expresa una riqueza extraordinaria: compartir, colaborar, reconocer al otro como persona, amistad y alianza. La solidaridad asume así los desafíos que nos viene de la

sociedad, los retos que tienden a corromper la convivencia pacífica para proponer la radicalidad de la caridad y del amor cristiano en la promoción de la humanización de la sociedad.

A este punto, podemos afirmar que, la solidaridad es la caridad cristiana que se encarna en el “hoy histórico” porque responde a los desafíos de nuestro tiempo, porque supera el individualismo y afán de figurar dándole a la caridad una dimensión fuertemente social en sus dimensiones política, económica, jurídica y educativa y porque no deja espacio a la indiferencia convirtiéndose en una opción total en cuanto compromete toda la persona humana evitando una eventual disgregación que conduciría una especie de “esquizofrenia social”. Se trata de crear en cada uno de nosotros la voluntad de acortar las distancias, de acercar a las personas y de respirar aires de esperanza en una cultura que tiende a parcelar la existencia humana.

Estos cinco elementos que constituyen la identidad de la persona humana son fundamentales *para comprender en toda su amplitud la experiencia ética*. Si uno de ellos es descuidado, necesariamente repercutirá en *la interpretación de los valores*. Así, por ejemplo, si negamos que la persona sea trascendente, fácilmente nos deslizaremos a negar el carácter trascendente de los valores repercutiendo en la solidaridad, en la capacidad de amar. Asimismo, si no comprendemos el alcance de la inteligencia humana se debilitará la dimensión espiritual de los valores y, por ende la libertad. Hay, pues, un reclamo mutuo y recíproco de estos cinco elementos. Por otra parte, estos elementos deben mantenerse recíprocamente interrelacionados porque si cae uno, caen todos. Tocando la identidad de la persona, tocamos inevitablemente la riqueza de la experiencia ética.

## Notas

- 1 Nuestro homenajeado, P. Julio Perelló sdb, siempre en su vida y testimonio es un ardoroso defensor de la persona humana, razón por la cual me he animado a realizar este estudio. Cfr. SAAVEDRA, A., Formación de la conciencia en valores (Quito, 2004) pp. 11-22.
- 2 Un estudio personal que realicé hace algunos años presentado este reto puede ser un válido punto de referencia en el contexto posmoderno.

- Cfr. SAAVEDRA, A., *Perspectivas para una meta antropología en Doctor Communis* (1990) pp. 11-25.
- 3 Cfr. ARISTÓTELES, en su afán de ser estrictamente lógico en su definición: género próximo más diferencia específica, reducía el horizonte del ser humano.
- 4 Cfr. SAN AGUSTÍN DE HIPONA “*id quod est*”. Véase *Tractatus in Ioannes XXVI*, 5: “*Quid fortius desiderat anima quam veritatem?*”
- 5 Cfr. SANTO TOMÁS DE AQUINO afirmaba que el hombre debe saber hasta inclinarse ante la belleza de una piedra para poder escuchar su verdad. Cf. FABRO C., *Parlare di Dio* (Roma 1991), pp. 11-22.
- 6 Cfr. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa theologia* III - 2,3
- 7 Es la maravillosa intuición de Santa Catalina de Siena: “Oh Deidad Infinita en Ti me comprendo y me amo más que en mí misma”. tomada por JUAN PABLO II, *Centesimus Annus* (Roma 1991), pp. 34-50.
- 8 Cfr. JUAN PABLO II, *Evangelium Vitae*, pp.59-62. En esta línea está el pensamiento de Santa Catalina de Siena, quien afirmaba la mayor comprensión del misterio del hombre en Dios.
- 9 Esta convicción la he podido sacar como conclusión de un largo “excursus histórico” del ateísmo contemporáneo. El hombre tiende “*a disponer* de su vida a su capricho”. Paradójicamente se convierte en esclavo de sus propios pensamientos, sentimientos o pasiones.
- 10 Para el gran educador SAN JUAN BOSCO un ambiente educativo sano y equilibrado crea espacios para que cada uno se manifieste como es: con plena libertad y responsabilidad. La relación interpersonal deber ser rica en el respeto mutuo, en capacidad de acogida y diálogo y, valores humanos para poder promover las potencialidades de cada uno.
- 11 Cfr. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *De anima*, a.2.
- 12 Cfr. *Gaudium et Spes* 24.
- 13 Es la línea del filósofo alemán anteriormente citado Martín Heidegger para quien la existencia humana está arrojada en el mundo sin capacidad de trascenderlo. Véase *Sein und Zeit*. (Bonn 1929)
- 14 Cfr. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologia* I, q93, a3, ad3
- 15 Cfr. Íd, *De Anima*, III, lect 13, n 790.
- 16 Cfr. MARCEL, G. *Del Rechazo a la Innovación* (Buenos Aires, 1960). Con agudeza el filósofo francés precisa la distinción en las relaciones humanas: tolerante (en la conducta, en el acto humano), intolerante (en el valor) y contratolerante (en la conducta que invade a la otra persona).

- 17 Este congreso se desarrolló en septiembre de 1991 en el Auditorio del Ilustre Colegio de Abogados de Lima, donde pude presentar en tres días una propuesta de ética concreta de valores para el Perú.
- 18 El valor desde el solo cuerpo es materia, función; desde la sola conducta, se subjetiviza al estado emotivo del momento; y, desde el solo espíritu se volatiliza perdiendo toda relación con la persona.
- 19 Cfr. COTTIER, G., *Eduquer a la liberté*, en *Nova et Vetera* (1991), pp. 17-32.
- 20 Consideramos importante tomar en consideración el célebre discurso de JUAN PABLO II a la UNESCO del 2 de julio de 1980: “no hay duda que el hecho cultural primero y fundamental es el hombre espiritualmente maduro, es decir, el hombre plenamente educado, el hombre capaz de educarse a sí mismo y de educar a los demás, capaz de tomar decisiones libres y responsables en base a una correcta jerarquía de valores”. Este discurso constituye una especie de Carta Magna para la educación actual. El tema de la jerarquía de valores lo desarrollaremos en el capítulo IV del presente libro.
- 21 Cfr. SARTRE, J. P. *El Ser y la Nada*, Buenos Aires, 1960.
- 22 El marxismo propugnaba el poder absoluto del partido comunista sobre la persona. Aún quedan grabados en nuestros ojos la masacre de la Plaza Roja en China (1991): “nadie se podría oponer a la voluntad del partido”.
- 23 Cfr. HEIDEGGER, M. *Ser y Tiempo*, Buenos Aires, 1955.
- 24 Consideramos la Carta Magna de la solidaridad la carta encíclica de JUAN PABLO II “*Sollicitudo rei socialis*” (La preocupación por la cosa pública) publicado en 1997. En ella Juan Pablo II habla de la solidaridad, por primera vez en la historia, como una “virtud cristiana”.
- 25 Cfr. MARCEL, G. *Del rechazo a la invocación*. Buenos Aires, 1960. pp. 21-24. 33-45. Se trata de hacerse disponible para colaborar, para ayudar y no esperar que le manden una orden.
- 26 Manifiesta la riqueza del pensamiento filosófico y, también teológico de Karol Wojtila. Véase desde esta angulatura sus tres encíclicas sociales fundamentales sobre el trabajo, la solidaridad y la situación actual luego de la caída del muro de Berlín.
- 27 Cfr. BUBER, M. *La vida como diálogo*, México, 1969. En esta experiencia personalista han contribuido también Manuel Mounier y Lévinas. Nos encontramos ya muy cerca de Santo Tomás de Aquino.
- 28 Cfr. NEDONCELLE, M. *Vers une Philosophie de l’amour et de la personne*, París, 1957, pp. 10-70.101-113.

- 29 Es importante subrayar que la visión de la persona como “ser-en-relación” se encuentra en la reflexión cristiana sobre la Santísima Trinidad, expresada en el Concilio de Nicea, el 325 d.C. Es aquí que encontramos un genial aporte al personalismo del siglo XX.

# *El acto del inicio de la vida humana y del aborto:*

## **su actividad y su conocimiento**

*Rómulo San Martín G. sdb  
Universidad Politécnica Salesiana*

### **PREÁMBULO**

Este estudio presenta la identidad del aborto desde la triple dimensión: desde la fenomenología, alimentada desde la connotación histórica occidental; desde la explicación sistemática sobre todo formando la serie de contenidos en leyes que permiten una institucionalización y, por fin, la fundamentación del hecho, desde el juicio de las acciones.

### **I. La fenomenología del inicio de la vida humana y del aborto**

En este nivel nos remitimos a la práctica occidental: El aborto es una transversal de todos los tiempos, con una instrumentación regular. El fenómeno del aborto no es un acto monótono, sino sinfónico: en un momento se ve como extensión de la madre, más adelante entra en relación con la familia, después con la sociedad y la cultura, inmediatamente toma forma en el marco jurídico, sobre todo vinculado a la de las herencias, y por fin, llega a la dimensión penal. El capítulo de la moralidad no ha sido una constante en el acto, adquiere esta connotación cuando se relaciona con la filosofía estoica, con el espíritu religioso humano y, por fin, con la identidad cristiana. Todo esto crea la

relación **hecho-ética** y **ética-derecho**, la cual rige hasta entrada la modernidad, pero en la medida que avanza la ilustración y con el auge de la posmodernidad, la relación **hecho-ética-derecho** se evapora.

La fenomenología histórica se analiza desde tres etapas:

- El aborto en el mundo griego.
- El aborto en el mundo romano.
- El aborto en el mundo judío-cristiano.

Mientras que para el primero es más representado en la dimensión antropológica científica; en el segundo, es más jurídico; y en el tercero, la connotación es más moral y teológica. El fin sería la fusión armónica de las tres dimensiones, pero la historia demuestra fragmentación del tema un tiempo es más especulativa, en otro es más jurídica y por fin más moral. Habermas llama a esto una “tensión interna” entre Jerusalén, Atenas y Roma<sup>1</sup>.

### ***El aborto en el mundo griego***

En la cosmovisión griega, el aborto viene practicado sea por las mismas gestantes o por las parteras. Las prácticas son por procedimientos farmacológicos, por instrumentos mecánicos, como también por forzados ejercicios físicos de las gestantes. Sin duda, esta práctica ocasionaba la muerte no sólo del feto, sino también, y con mucha frecuencia, de las madres. Hipócrates afirmaba que las que abortan corren mayor peligro que las que hacen el parto<sup>2</sup>.

La posición normal delante del feto, y en esto comparte el espíritu del tiempo, tanto de los griegos, o romanos, o cualquiera de los hombres modernos, es que éste es una parte de la madre, como un órgano más, *portio viscerum matris*, por lo que al feto no le dan el estatus de persona, sino sólo a partir del nacimiento. En el acto de nacer, aunque parezca ridículo, pensaban que entraba el alma a través de la boca y se difundía por el cuerpo, independientemente del útero materno. El acto del aborto del feto, el cual es extensión de la madre, no tiene trascendencia jurídica ni moral, por lo que no es un homicidio y, por tanto, no está sujeto a ninguna punición. Tampoco es un problema

civil, sino de la madre y, por extensión, del padre, que es quien debía asentir o disentir el aborto. En cuanto, potestad de padre, éste podía forzar el aborto por sus propios intereses sin considerar la posición de la madre ni del feto, aunque están presentes las puniciones necesarias por las intenciones dobles, sobre todo las referidas a posesión de la herencia que le hubiere correspondido al futuro ser humano. La visión estoica, no obstante, no era favorable al aborto, pues prefería que la vida continúe, por lo que la interrupción era cortar el proceso espontáneo de la vida.

Si bien no es sancionado penalmente ni moralmente el aborto, sin embargo, es médicamente no aprobado; ya Hipócrates incluye en su juramento “nunca sugeriré a ninguna mujer prescripciones que puedan hacerla abortar”.

A pesar de esta problematicidad ética del aborto parece contradictorio, la ordenanza con respecto a las purificaciones de la mujer de la ley Catártica de Cirene, allí ordena que las purificaciones en el aborto de un feto ya formado humanamente sea similar al que deriva de una muerte; para un feto no reconocible la purificación es similar al que deriva de una muerte, para un feto no reconocible la purificación es similar a la de un parto. Directamente se deduce la consideración de un feto avanzado como de un ser humano.

Para el acercamiento al santuario de Delos una de sus inscripciones dice: “al venir a este santuario hombres (y mujeres), libres y esclavos, habrán de (jurar) (...) de no emplear en ellos ni (aconsejar a otros) ni de ser cómplices (del empleo) de filtros abortivos y anticonceptivos<sup>3</sup>, lo cual evidencia una frontera ética religiosa, aunque socialmente no se la pone como cuestión relevante.

Aristóteles, en este contexto, posiciona el aborto como una manera de regular la población, al menos la interna familiar, similar a un maltusianismo familiar: si las parejas son fecundas más allá del límite, el aborto es la alternativa para la regulación familiar<sup>4</sup>.

Pero también Aristóteles pone algunas barras para no exterminar los fetos de manera aporética. El piensa en una metamorfosis del embrión, así sostiene que se debe abortar: “antes de que en el feto se hayan desarrollado la sensibilidad y la vida, porque la sensibilidad y la vida son quienes determinan la conciencia y la no conciencia



del acto”<sup>5</sup>. En cambio Hipócrates impone como juramento la prohibición del aborto.

Por otro lado, más allá de la opinión filosófica racional, es posible ver la fenomenología del aborto en los mitos de la tragedia griega, en el mito de Gea y Urano, el cielo y la tierra. Gea es la madre universal, la que da estabilidad; ella concibe al cielo (Urano). Al inicio están unidos de manera inseparable, por tanto los hijos que genera Gea con Urano nunca ven la luz, quedan ocultos; ellos son hijos primordiales de las tinieblas, por lo mismo no pueden revelar su propia forma. Enojada Gea pide a uno de sus hijos, Crono que castre a su marido/padre. Esto da lugar al segundo mito, el de Cronos, que una vez que impotencia a su padre, repite la misma acción de negar vida a sus hijos, pues Crono, que es el tiempo, se va comiendo plácidamente a sus hijos y no les permite que vean la luz, ni se desarrollan en el tiempo. De esta manera se mantendrá constantemente en el poder, sin que nadie lo suplante, bueno hasta que es engañado y Zeus, como un Moisés salvado de las aguas logra nacer a partir del cual aparece una descendencia de dioses y humanos, que logran superar a Cronos, el tiempo<sup>6</sup>. El Aborto por tanto, implica a los humanos que nunca verán la luz, ni se desarrollarán en el tiempo.

### ***El aborto en el mundo romano***

Se puede seguir la misma fenomenología de los griegos, con la diferencia del patrón de construcción e interpretación, pues los romanos son menos filósofos y científicos y más juristas-ingenieros. Entre ellos el aborto es una práctica común y hasta horrenda. En efecto, a una acusación de incesto, onolatría, infanticidio y canibalismo que viene dada a los cristianos de parte del pagano Cecilio, el cristiano Octavio le responde: “yo veo en efecto que son ustedes los que en un momento exponen los hijos, apenas nacidos a las bestias y a los pájaros, en otro momento los estrangulan y los suprimen con una muerte mísera; hay también unas mujeres que, bebiendo ciertas medicinas, el germen del futuro hombre, mientras todavía las portan en el vientre, consuman así un infanticidio antes de dar a luz”<sup>7</sup>. Tertuliano, en su *Apologeticum*, reacciona en defensa de la parte cristiana acusada de los

mismos delitos anteriores, dando a entender de la común práctica abortiva en Roma. “Unos niños eran inmolados públicamente a Saturno, en los pueblos africanos, hasta los tiempos del proconsulado de Tiberio... pero todavía hoy, de manera escondida, se continúa a cumplir aquel sacrificio delictuoso... Si Saturno no ahorró a sus propios hijos, no se habría cansado de ahorrar aquellos de los otros; tanto más que eran los mismos progenitores a ofrecerlo; lo hacían de buen ánimo, mecían a sus hijitos para que no lloraran mientras los inmolaban..., en los Galos se sacrificaban a Mercurio los hombres de edad avanzada -todavía, sigue Tertuliano- pero porque poco importa el indagar si el infanticidio fue cometido por razones religiosas o por capricho, no obstante sea delito más grave del parricidio, yo me dirigiré al pueblo, pidiendo: ¿cuántos de aquellos que están en torno nuestro y son sedientos de la sangre de los cristianos, también entre aquellos gobernadores justos, para vosotros y severísimos en nuestro confronto, cuántos queréis que los acuse delante a su propia conciencia, porque matan a los propios hijos. Si cualquier diferencia hay en el género de muerte, le diré que es más cruel torturar el alma de estos niños ahogándolos en el agua, exponiéndolos al hielo, al hambre, a los perros; cualquier hombre prefiere a tales tormentos que perecer a espada”<sup>8</sup>.

Para los romanos, al igual que los primeros, el feto es una parte de las vísceras de la mujer, por lo que no es una persona, pues así como es equivocado llamar estatua al cobre en estado de fusión, lo es llamar hombre al feto (Epicteto, siglo I). En la cuna del derecho civil y penal el aborto no es penalizado, aunque se lo introduce relacionado al derecho civil, no por el valor del feto mismo, cuanto por el detrimento del bien común, una ofensa a los dioses, al matrimonio, a la familia.

En el acto del aborto, aunque podía ser penalizada la mujer que haya abortado, como se ha dicho no por el feto mismo, cuanto por la comunidad, tal penalización era dada desde la estructuración centrada en el *pater* familia, que le daba potestad sobre el feto y sobre el cuerpo femenino, por lo que el padre disponía libremente del feto hasta el punto que si una mujer era digna de una penal capital, en el caso de estar en gravidanza, se postergaba la pena hasta que de a luz para que el padre pueda tener al hijo.

En la libre disposición del feto se hacían los cálculos de modo que se podía hasta pagar por un aborto para permanecer con la herencia<sup>9</sup>.

Ante lo cual Cicerón, con fuerza ilocutoria, aunque no prueba válida para el juicio, encara la necesidad de mandar a matar el feto, con el fin de quedarse con la herencia, es decir por intereses masculinos.

Desde una perspectiva moral, Ovidio es duro contra aquellas mujeres y las condena, que por preocupaciones estéticas atentan contra la vida, matando con venenos o con hierros las criaturas que llevan en sus senos: “¿Para qué sirve que los niños descansan exonerados de la guerra y que protegidos por el escudo, no intenten seguir a las indómitas escuadras, si aún sin guerra padecen heridas de sus dardos y arman ciegas manos contra sus vidas? (...) también ella muere y es llevada a oración con los cabellos sueltos, y los que la ven exclaman que está bien lo que le ha ocurrido”. Ovidio ve en este comportamiento un egoísmo, pues dice si todas las madres hubieran hecho lo mismo, la raza humana hubiera perecido ya hace tiempos, “Si Venus encinta hubiese maltratado a Eneas, en el útero, la tierra había resultado privada de Césares”. Juvenal, también hace una descripción social del aborto: “Las mujeres comunes de estamento modesto, se exponen, sin embargo, al riesgo del parto y soportan, como el peso de su destino, todas las incomodidades de la nodriza; pero en los decos dorados difícilmente yace alguna puérpera, ¡tanto pueden las técnicas y tanto los remedios de aquellos que siembran la esterilidad y que por dinero asumen la tarea de asesinar a los hombres en el útero”<sup>10</sup>.

En Roma, hacia el siglo II d.C., se vincula el aborto a una idea de autonomía femenina, lo que permita que nazca una ley de la custodia del vientre, que salvaguarde los intereses del progenitor. En efecto se disponía se examine del presunto embarazo y si lo estuviere se procedía a nombrar un custodio del vientre para controlar que la gestante no abortara.

### ***El aborto en el mundo Judío-Cristiano***

Aunque aquí sería necesario hacer la distinción entre la una y la otra, no las haré, a no ser que las tradiciones lo exijan. Diversamente de los griegos y romanos para el judío la vida es enfocada desde la teología. La biología en su estructura interna única y perfecta como también en su desarrollo está fundada en Dios; de esta manera, la biología no es el

fundamento, ni la posibilidad hipotética para otras manifestaciones y construcciones, sino que el fundamento es la teología. La superestructura de la vida tiene su soporte en la estructura divina, hasta el punto que la fecundidad se convierte en la buena dicción del Señor y la esterilidad en una mala dicción: “Mira el cielo y cuenta las estrellas, si puedes... así será tu descendencia” (Gen 15,5). Si Dios antecede a la vida, pues la vida es santa, la primera creación de Dios. Las sustancias de la vida, que es la sangre, va conservada, en cambio derramarla es eliminar la vida. La vida, la cual en términos judíos se traduce en la descendencia, no se sostiene sólo en Dios, dado que el complemento de la vida es la tierra: “Yo soy el Señor, el que te sacó de Ur... para entregarte esta tierra en posesión” (Gen 15, 7-8), la cual es el espacio donde se desarrolla. Esto crea la necesidad y la mentalidad de poseer la tierra. Dios, vida y tierra se convierten en los pilares de la tradición judía.

Si la vida procede de Dios, se admite que ésta (la vida) precede a la concepción y es un proceso. En cuanto a la primera que precede, es contundente el texto: “Yahvé desde el seno materno me llamó; desde las entrañas de mi madre recordó mi hombre” (Is 49,1). En cuanto al proceso implica la dinámica que sigue las etapas: relaciones sexuales entre hombre y mujer, luego en la concepción se pasa al embrión, del embrión a la forma (esto bajo el influjo de la lengua griega). A pesar del valor dado a la vida humana, se nota que el aborto no es equivalente al homicidio, lo que comporta una asimilación del feto como porción de las vísceras masculinas.

La santidad de la vida tiene como condición necesaria la defensa de la vida gestante, de aquí el gran imperativo: prohibir el aborto, como orden divina, lo que excede a la voluntad humana tanto del interés del padre o de la madre o de la comunidad.

Aunque es un imperativo, no por ello se convierte en un absoluto inaccesible a consideraciones frente a la vida de la madre, así cuando está en peligro la vida de la madre es un deber interrumpir el embarazo y si lo continuara, a pesar de la aseveración médica, entonces estaría en la condición de madre suicida.

El mundo judío establece una frontera entre lo que es humano y aquello que no lo es, en efecto, a raíz del pago que se dará a las personas se infiere lo que es un humano genérico de un humano en especie: “cuando algunos hombres reñían y golpeaban a una mujer encinta a

manera de hacerla abortar, si no existe otra desgracia se exigirá un resarcimiento..., pero si la desgracia es mayor, se exigirá vida con vida” (Ex 21,22-23). La desgracia mayor se la puede entender cuando el feto ya está formado o todavía no lo está; si está formado, entonces es equivalente a humano formado, el cual es ya distinto de las vísceras de la madre, y debe ser pagado vida con vida, y si todavía no está formado implica que se debe resarcir a la madre y al padre, lo que quiere decir que no es un homicidio. Para nuestros días diríamos, ¿Cuándo pasa de informado a formado?, cuestión discutida con empeño hasta el día de hoy.

La distinción del judaísmo con respecto al cristianismo es la consideración al mismo feto ya como prójimo, por lo que es distinto de la matriz, de ello se deduce la prohibición del aborto y la consideración de un homicidio. Los primeros escritos posapostólicos ya los ponen de manifiesto: “No matarás a un hijo con el aborto, ni lo eliminarás después que haya nacido”<sup>11</sup>. Tertuliano considera al feto como un ser humano dependiente de la madre, mas no por ello un apéndice matriz. La realidad del feto como independiente en su naturaleza, aunque esté dependiendo de su madre, se explicita en la prudencia delante del bautismo, pues no por bautizar a la madre la generación está bautizada y, si es que la madre estuviera encinta, no se considerará al feto ya bautizado, o lo que es lo mismo, no porque se ha bautizado a la madre y si ésta estuviere encinta, se ha bautizado implícitamente el hijo-feto. Por tanto, el ser feto es ya ser humano, prójimo.

## II. La explicación del inicio de la vida humana y del aborto

La construcción de la fenomenología del aborto, bastante circunstancial en los aspectos políticos, sociales, culturales, lingüísticos y religiosos, necesita encontrar ahora un patrón de explicación, que trate de quitar la circunstancia y de analizar el hecho en sí mismo. Esta dimensión la denominamos analítica. Ciertamente es un paso decisivo en la comprensión del fenómeno, sin embargo, hace que el hecho quede sin circunstancia, desnudo en su literalidad, desligado de la fuerza de la perturbación y con posibilidades de interpretación. Este fenómeno está muy condicionado desde el análisis científico, quizás el

más analítico, pero también desde el filosófico, o el jurídico, o el religioso-ético. El hecho es el análisis de la *realidad en sí misma*, que hace que se evite la interferencia de la ética en la médica o viceversa, de la jurídica en la médica y viceversa o de la ética en la jurídica y viceversa. En fin las interferencias de salud, de ley y de principios no se permiten en la analítica.

Para la perspectiva cultural a la que denominamos griega, la práctica abortiva no tiene componentes jurídicos, por lo mismo no está contemplada como miembro de la comunidad política. Aquí tomamos el adjetivo “*griega*”, como persona, por lo mismo están eliminados los esclavos, los extranjeros, que no son parte de la polis. La sanción en la ejecución no es civil, por lo que no tiene trascendencia pública, no es *res pública*, aunque sí tenga importancia privada y familiar. La ausencia de un ordenamiento público desacredita al feto de su autonomía y de su misma estructura humana, pues es parte de la misma mujer, un apéndice. Es parte de la *res privada*. En cierta manera está castigándose a la personalidad de la madre, en una organización desde los varones, y se está sustentando que el ser humano es persona en el momento del nacimiento. Su nacimiento en la polis le hace sujeto; su formación en el vientre le hace parte de las vísceras de la madre, por tanto no sujeto, pues es administrado y decidido desde la madre. El ser humano no es animal político en el vientre de la madre; allí sería sólo un animáculu; sólo el nacimiento y la gestación en la comunidad política, la ciudad, le hace animal político.

Si el mundo griego pone énfasis en la polis, relegando la casa como extensión de la ciudad, entonces el *arché* (comienzo), común a la cultura griega, no es biológico. El ser humano nace biológico, pero ante todo es político. El premio y la sanción están en el orden civil, lo demás es cuestión de solución interna, por lo mismo las decisiones son con los sujetos nacidos, no con los sujetos en formación biológica.

En línea de máxima el embrión está potenciado si es que no se decide al interior de la familia o del padre otra cosa (como el aborto), a ser político, puesto que es producto del semen de un animal político: “en una cultura excesivamente machista y hasta misógina, los médicos y los filósofos de la antigüedad centraban su atención en el semen y únicamente a él atribuían causalidad eficiente en el origen de la nueva vida humana”<sup>12</sup>. Pero también la causalidad no está subordinada

exclusivamente al semen animal, puesto que no por ser tal está ya proyectado para ser político, sino que tiene que insertarse en la interrelación, después de nacido, y ésta interrelación completa la estructura antropológica. Por tanto el sujeto tiene una doble vertiente: la biológica, la así llamada animal, y la otra social, la cual hace al ser humano político.

La absolutización del principio civil deja en evidencia el cultivo de prácticas abortivas en manos de comadronas o con instrumentación extraña, como también la preocupación y consejería de los médicos de procurar la vida y de desaconsejar el aborto, y aquí sí con preocupación de la mujer, dado que ésta tiene alto peligro de morir en las prácticas abortivas. Así la medicina es parte de la res privada, y no tiene legislación civil.

Sin embargo, el griego no es únicamente político, es a la vez religioso; son dos campos separados: el ciudadano del religioso. Este fenómeno acentuado desde la visión y gobierno de Clistenes. En la estructura religiosa, de la cual viene también la moral, se tolera el aborto, sin embargo, es también sancionado a nivel de conciencia; esto explica la inscripción del santuario de Delos de jurar el no practicar el aborto. Por lo tanto, la fragmentación ocasiona separación de juicio: por el lado religioso se sanciona el aborto en algunos casos y por el lado civil es no legislado y no tiene incidencia en esta esfera.

Si extendemos la persona griega ahora a la dimensión de categoría, las implicaciones son similares, pues queda al arbitrio de la persona que la gesta, o de los médicos o también del parecer de los principios religiosos. Así el aborto pertenece a la esfera privada.

En conclusión, la vida del embrión en formación no tiene estructura autónoma. La autonomía se adquiere en la *polis*. Los médicos y la religión son las personas y la estructura llamadas a la conservación de la vida, sobre todo para conservar la vida materna y con llamados a la conciencia, pero nunca desde la defensa pública y legal del embrión. En esta misma línea de acción, los filósofos, a título personal, sobre todo los estoicos, toleran el aborto, pero aconsejan dejar que siga el desarrollo natural.

Para la personalidad romana, como ya se ha dicho anteriormente, es similar a la griega en cuanto a la vinculación a la *polis*,

mediante el concepto de ciudadanía; naturalmente existen novedades en el campo jurídico, religioso.

Desde la estructura biológica sigue la misma línea de comprensión, que el feto es parte de la mujer, por lo mismo no tiene independencia, recuérdese la sentencia de Epicteto: *“así como es equivocado llamar estatua al cobre en estado de fusión, lo es llamar hombre al feto”*. Más aún la práctica se extiende como nos lo describe Tertuliano, hasta con el infanticidio, eventualmente por el honor familiar. Esto implica la impersonalidad jurídica que tiene el ser humano gestante.

Si el feto no tiene derecho, pues lo tiene su padre sobre el cuerpo de la mujer y sobre el feto. Con esto se da pie a la legislación a favor del varón. Un sujeto de derecho, dado desde la república romana, tiene derecho sobre su prole y esposa. El derecho, entonces, no es intrínseco al ser humano, sino dado desde la comunidad política, siempre que sea romana o tenga los méritos para serlo. Aquello que hace que alguien tenga derechos es por el reconocimiento de uno que esté cualificado y en posesión de ellos. Obviamente, todo esto garantizado por la ley. No basta ser humano (fecundado y formado) y haber nacido y visto la luz para ser poseedor de derechos, y en fin de cuentas ser hombre ciudadano; lo verdaderamente necesario es que alguien se los otorgue. El derecho es extrínseco e intrínseco: es intrínseco al ser humano y se da por nacimiento en el grupo que por origen, por padres *‘patricios’* tiene derechos; en cambio es extrínseco si un patricio se lo otorga o la república se lo da.

Desde el punto de vista religioso se contempla una separación entre lo religioso y lo secular hasta a nivel de gobierno, no obstante es motivo para justificar (1) y reclamar (2) el aborto y el infanticidio: (1) en cuanto a justificar, está dado en el sacrificio de los niños Saturno. Con ello se asume una cierta santidad y permiso del aborto y el sacrificio de niños: un dios que se come los niños para el bien de los que viven. Si es que los niños no tienen derechos es posible ofrecerlos en sacrificio a los dioses; es el dios que se come los derechos para poder subsistir. (2) Si los dioses existen es porque no han sido abortados, lo que permite que haya generación y estabilidad; esto lleva a la pregunta: ¿“Por qué abortar a los niños”?, con lo que el fundamento se desvanece.

El reclamo y la condena de manera más neutral y racional, aunque no condenado desde el derecho oficial, es la práctica por



motivos estéticos. El apelo a la moral no justifica un horrendo crimen por estética. En términos actuales se diría no se sacrifique la ética por la estética.

Similarmente a como hicimos con la personalidad griega, si elevamos esto a categoría de “romano”, pues concluimos que los derechos no son internos al ser humano y que son dados desde la estructura oficial; no obstante se despierta una dimensión más allá del jurídico oficial que pone en cuestión el mismo estado de derecho y la misma estructura religiosa.

Por la personalidad judío-cristiana. Los parámetros de medición son diversos, ante todo no son políticos (no desde lo que dice la ciudad), ni jurídico (no desde lo que dice el derecho), con ello no se quiere decir que sea el judío-cristiano un apolítico y anárquico, sabiendo que la ciudad es no sólo la metáfora, sino la realidad a donde esperamos llegar: “la ciudad santa de la Jerusalén celestial”. El punto cualificador es teológico (desde lo que dice Dios). La capacidad de ser humano no es concedida desde el exterior construido humano; es Dios el que otorga, inclusive antes de la fecundación, la condición humana. A diferencia de los romanos, el dios que se come a los sin derecho para poder subsistir, en el presente caso, es Dios el que da el derecho antes de la concepción. La ley humana es posterior al principio humano y está convocada a garantizar lo recibido ya con la concepción. Sin duda alguna, esto tiene sus condiciones, no porque Dios da la vida tiene que quitar la vida, es decir terminar comiéndose la vida de otro para que viva; así, sabiendo con certeza que las posibilidades de triunfo de la vida fecundada son mínimas y además está en serio peligro la vida de la madre el aborto está dado como deber.

Por otro lado la vida, querida por Dios, aunque por un tiempo dependa de la madre, es autónoma, lo que quiere decir que es una estructura distinta de la madre. Este origen obliga a considerar la ley construida humanamente desde la dimensión primera de autonomía del ser humano. Más aún en la dimensión de autonomía hay que procurarle los medios para que se realice, a una descendencia le toca un espacio, una tierra donde desarrollarse. Autonomía y posesión de un lugar, dentro de la comunidad humana son las bases de la tradición judía cristiana.

El aborto desde la comprensión científica. Consideramos desde la parte biológica. Sin ninguna razón los datos biológicos son los que mayor conflicto causan en la dinámica de la comprensión del inicio de la vida humana y su interrupción mediante el aborto. La razón parece ser que de modo similar a como las anteriores concepciones han definido comportamientos que han dejado huellas en occidente, la concepción biológica no puede sujetarse a estar simplemente como la administradora de datos para que las otras concepciones las interpreten; por ello la misma biología puede, además de dar datos observacionales, proponer interpretaciones más coherentes para la comprensión del ser humano y cuando hay que interrumpirla. Se ha acreditado esta posición con el sustrato del positivismo, que da lugar al positivismo científico, llegando por fin hasta a implantarse como la única posición creíble, y todas las anteriores son meras suposiciones, conjeturas fugaces y demasiado hipotéticas.

Así la biología partiendo del dato: *el óvulo y el espermatozoide, los cuales tienen cada uno 23 cromosomas (22 autólogos y 1 heterólogo), que los espermatozoides viven de tres hasta seis días en el aparato genital femenino, que éstos por contracciones uterinas llegan hasta las trompas de Falopio, allí se une con el óvulo, dando lugar a un cigoto, el cual es una célula nueva, distinta del padre y de la madre, que tiene 46 cromosomas; este proceso se llama fecundación. Posteriormente, entre 7 y 14 días se da la anidación en el útero, no obstante si no sigue el proceso normal puede esa célula seguir desarrollándose fuera aun por dos meses (los llamados embarazos ectópicos). Hacia los 14 días el blastocito no tiene verdadera unidad, puesto que puede dividirse, formando gemelos univitelinos, por lo mismo no tiene aún su propio ácido ribonucleico (ARN), el lenguaje de transmisión de información hereditaria, pero ya tiene su propio ADN, es decir, su información genética. Posteriormente, hacia los 3 meses se desarrolla la placenta. Y a las 12 semanas se ve un desarrollo de la corteza cerebral y su propio sistema nervioso, allí se lo puede denominar feto. Hacia las 22 semanas inicia la viabilidad fetal. Antes de las 22 semanas se llama aborto, y después es parto prematuro<sup>13</sup>.*

... a elevar hipótesis de orden ontológico, las cuales no quedan sólo como indicativas, sino como imperativas, dando a entender que la ontología del ser humano no sea más que la biología. La aseveración

ontológica está en la definición, desde cuándo se le denomina ser humano, abriéndose el abanico de interpretaciones: unos dicen, desde la fecundación; otros, desde la anidación y otros, cuando comienza a desarrollarse el sistema nervioso.

El paradigma científico-biológico esta ocasión es el indicador del otorgamiento de los derechos. El mundo político, jurídico y el ético deben regirse a los datos biológicos. Todos los derechos vienen desde la consideración biológica; pero como en la biología tampoco hay acuerdo, también allí se relativiza el estatuto de persona. El desacuerdo en biología, la diversidad de opiniones en torno al derecho y a la política ofuscan una coherente visión del ser humano desde la concepción hasta la muerte. El sujeto estratégicamente está más regido desde la opinión y menos desde la investigación interdisciplinar profunda.

### ***La fundamentación del inicio de la vida humana y del aborto***

Para la fundamentación no necesitamos sólo de códigos que abarquen una dimensión; es urgente la interrelación de concepciones, las cuales serán relativizadas para enriquecerse con una comprensión más objetiva. Considero que desde esta posición nacen las valoraciones y estructuraciones inclusive institucionales.

“Parecía una máscara de cera, de tan blanca que estaba..., y sangraba... No sabía qué hacer..., cuando me di cuenta que Dinah estaba muerta. Muerta, ¿entiendes?... ¡Había abortado!... Modechai hizo una breve pausa y luego prosiguió decidido: ... nosotros, los hebreos, hemos vivido entre ustedes como un cuerpo extraño como una excrescencia, sin nunca llegar a ser como ustedes. Ustedes nos consideran bárbaros, fanáticos. Si, también tú, amigo mío, aunque no lo admitirías jamás. Pero ahora me dirijo a ti, senador de Roma, porque creo que eres justo. En nombre de nuestra vieja amistad te pregunto, ¿quién es aquel hombre? ¡si te place, tú puedes dárme!o!

El joven senador permaneció en silencio. Un abismo lo separaba de Mordechai, de su mentalidad... El patricio consideró el dilema: por una parte estaban sus íntimas convicciones,... su sentido de la justicia; por la otra solamente un viejo hebreo con pretensiones absurdas”<sup>14</sup>.

El núcleo representado en este párrafo tiene que ver con el conflicto de mentalidades e interpretaciones: mientras que para el romano el aborto no es un delito, pues no era del interés del padre ni de la madre y no había derechos que reclamar sobre él, para el hebreo es un crimen horrendo, pues se ha interrumpido la vida querida por Dios. Si extendemos la figura, se contempla la complementariedad entre la categoría griega de la concepción romana y la contradicción con la judía-cristiana y, a su vez, entre las interpretaciones de la ciencia biológica y la tradición judío cristiana, y éstas con la adecuabilidad de la perspectiva romana y griega.

Las soluciones universales son difíciles, sin embargo hay que tender a la comunicación e interacción entre las concepciones, evitando tanto la abstracción del todo en la parte de la politicidad o de la juridicidad o de la eticidad o de la biologicidad.

Se trata de fundamentar ontológicamente, superando aquello que Heinrich llama “oposición a los procesos de autodestrucción mediante la protesta”<sup>15</sup>. Esto es una reacción al positivismo que ha sido la moda moderna. Que ha anulado la objetividad de la religión, del derecho, de la filosofía y de la misma ciencia.

La exposición y defensa la hago desde tres puntos.

- (1) La estructuración del entendimiento;
- (2) La armonización de lo aparentemente separado;
- (3) La estructuración ontológica clásica.

(1) Una convicción humana es que no se acelere las realidades, ni se alumbre antes de que hayan madurado lo suficiente. Es necesario respetar el debido proceso de formación. De igual modo, no basta la simple información para decir que se tiene una idea original, pues lo que tiene es sólo una idea que otro le ha dicho<sup>16</sup>; es inadecuado querer sacar una teoría sin ni siquiera haberla investigado y sometido a crisis; o una idea sin abstracción necesaria termina siendo sólo una idea fugaz, sin cimientos que la garanticen. En fin de cuentas, a nadie le interesa abortar teorías y fórmulas. Más aún la idea, que no ha sido debidamente tratada y fundada histórica y críticamente, que por fascinación del tiempo se hace interesante, termina en ideología; en efecto muchas ideologías no son más que puras opiniones, intuiciones intere-

santes pero que han triunfado porque no han aceptado que las refuten. En cierta manera, una ideología es un aborto de un acelerado y saltado proceso de conocimiento. Ahora bien, si a los sujetos no les gusta abortar ideas, sino que quiere demostrar que puede lanzar y construir teorías sólidas, aunque impliquen mucho esfuerzo y recursos humanos, materiales y temporales, no se entiende la premura humana de lanzar abortos biológicos. Si vemos como necio al que quiere hacer triunfar una idea sin contrastar ni falsear, igual necedad se debe ver en no dejar madurar, obviamente con las condiciones antes dichas, sobre todo de salvar la vida de la madre, el ser humano en desarrollo.

Piénsese también en lo ridículo que resulta juzgar y valorar algo, por ejemplo, la formación de un gobierno, antes de darle el tiempo necesario para la formación, allí estamos pues abortando un modelo de gobierno, y a quien se juzga es naturalmente al que ha emitido el juicio sin esperar.

En fin, si existe el convencimiento de que cualquier realidad sea histórica, social, política o de conocimiento científico natural, necesita el tiempo de estructuración y formación a fin que desde allí se la defina, y cualquier intervención que acelera el proceso corre el peligro de ser mal calificada, dado que lo echará a perder, entonces hay que respetar y cuidar los procesos de información, formación, desarrollo y nacimiento de los seres humanos.

Por otro lado, una idea sola no produce novedad, es una parte del proceso. La fusión de realidades distintas da lugar a descubrimientos “*eureka*”, y esa sí es distinta de las ideas que las han concebido. El descubrimiento no es una clonación de lo mismo, pues allí ya no hay encuentro de lo distinto; el descubrimiento se da por el apareamiento de algo que no era en pasado. Desde ese encuentro es que se inicia la definición del ser del descubrimiento. Así también la fecundación es un EUREKA, he descubierto, de lo distinto, y hay que tomarlo como otro, y no como prolongación de la madre, o al estilo aristotélico como causa agente; es decir, el dominante, el espermatozoide que define al ser humano. Así no estamos hablando de un mismo, sino de un otro.

Ahora bien, la armonización de las tradiciones, no sólo garantizará otro de tipo biológico, sino por la fecundación ya es otro distinto de la madre y del padre, otro con derechos propios, que trasciende las

convenciones humanas, otro no sólo como bien privado, sino ya bien público. Por tanto el aborto se vuelve polifacético, aunque esté el humano nacido, pero no respaldado por una estructuración jurídica, además inaceptado e integrado en la comunidad política, entonces es un aborto. Esta concepción nos transporta al segundo enfoque.

(2) La armonización de las concepciones. La sinfonía de las concepciones filosófico-científica, jurídica y teológica monoteísta, está definiendo la estructura humana: esto es la dimensión inmanente, relacional y trascendental. Ahora bien, por experiencia histórica-política en occidente, se da mucha importancia a lo institucional, después a lo personal, y a lo trascendental. Si al aporte jurídico, paradigma del mundo romano, desde el cual se funda la república, le llamamos la dimensión institucional; al mundo griego, por su aporte en la naturaleza del ser humano y en la estructuración de la ciencia del hombre le asignamos la dimensión personal; al mundo judío cristiano la naturaleza trascendental; entonces tenemos tres dimensiones intrínsecas al ser humano<sup>17</sup>.

Esta armonización ha sido el éxito de occidente, de manera que no obstante el ser humano sea de naturaleza trascendental, este necesita de la defensa político-jurídica; esta última garantiza aquello. El ser humano será de naturaleza trascendental pero socialmente necesita garantías político-jurídicas, no únicamente como eco de las filosofías humanas, sino como concreción moral de su condición teológica. Igualmente, la dimensión política- jurídica es el respaldo institucional para la realización personal, que garantizará no únicamente una teoría de su naturaleza política-jurídica, sino que le dará el espacio, la posesión de la tierra, en sentido judío, para su realización personal. Habermas sostiene: “En la vida de las comunidades religiosas, en la medida en que logren evitar el dogmatismo y la coerción sobre las conciencias, permanece intacto algo que en otros lugares se ha perdido y que tampoco puede ser reproducido con el sólo saber profesional de los expertos: me refiero aquí a las posibilidades de expresión y a sensibilidades suficientemente diferenciadas para hablar de la vida malograda, de las patologías sociales, de los fracasos de los proyectos vitales individuales y de la deformación de los contextos de vida desfigurados. A partir de la asimetría de las pretensiones epistémicas cabe fundamentar

una disposición al aprendizaje de la filosofía ante la religión, y no por razones funcionales, sino por razones de contenido.

La compenetración de cristianismo y metafísica griega no sólo ha dado lugar a una helenización del cristianismo, sino que, por otro lado, ha fomentado también una apropiación de contenidos genuinamente cristianos por parte de la filosofía..., tales como responsabilidad, autonomía, justificación...<sup>18</sup>.

El equilibrio entre las tres perspectivas, ha permitido un poder de integración social; es decir, una comunidad política jurídica-republicana, abierta a las estructuras personales, e inclinadas al más allá. Habermas dice: "...los tres grandes medios de integración social están en peligro porque los mercados y el poder administrativo expulsan cada vez más ámbitos de la vida a la solidaridad social, esto es a un tipo de coordinación social basada en valores, normas y usos lingüísticos orientados hacia el entendimiento"<sup>19</sup>.

Ahora bien, en el caso del aborto, en el espíritu de las tres concepciones, es conveniente que en lugar de tenerlas independientes, las confluyan en una perspectiva más objetiva, tal que la vida esté sostenida por la debida información biológica, de manera que no se active ideologías por una parcial o tendenciosa lectura hermenéutica de la biología; además, garantizada y aceptada por la comunidad política, la cual le garantiza, no obstante las muchas comprensiones, al ser humano en formación los debidos derechos. Por fin, tales derechos sean intrínsecos a la naturaleza humana, y no otorgados por la oferta y la demanda ideológica mercantil o por la parcial burocracia-administrativa. Esto nos transporta a la tercera defensa.

(3) La estructuración ontológica. El ser humano se lo entiende desde la triple dimensión estructural: la dimensión experiencial, la lógica y la libertad, que en lenguaje de Lonergan es hablar de la estructura del bien: potencial, formal y actual<sup>20</sup>. La construcción de Lonergan también está respondiendo a la visión aristotélica del ser humano: el alma vegetativa, alma sensitiva y el alma intelectiva racional. La fijación en uno de ellos es absolutización, esto es: empirismo con su consecuencia en el hedonismo, formalismo, sin contenidos y, por fin, voluntarismo sin sustrato racional. La armonización de las tres dimensiones implica una coherente presentación del ser humano entre lo que dice:

el fundamento teológico ético, la institución social político-jurídica, la estructura personal biológica.

## Notas

- 1 “Jerusalén, Atenas y Roma, en otras palabras, la tensión característica entre mnotehismo, ciencia y la tradición republicana que occidente debe mantener sin intentar asimilar un polo al otro.” En “*Israel o Atenas*”, p. 192.
- 2 Cfr. G. Galeotti. *Historia del aborto*, p. 19.
- 3 Cfr. G. Galeotti. *Historia del aborto*, p. 22
- 4 Cfr. Politeia.
- 5 *De generatione animalium*, 1. II, c 4. el feto en “en su primera fase, se nutre y desarrolla como una planta, el alma que preside sus funciones será solamente vegetativa. A ésta, habiéndose corrompido, sucede en un segundo momento, otra sensitiva, educida de la potencialidad de la materia por la virtud formativa del organismo materno, y que conferirá al nuevo ser la facultad de sentir. Finalmente, a esta segunda alma, también sujeta a la corrupción, sucede la intelectual o racional o espiritual la cual, abarcando simultáneamente todas las facultades inferiores vegetativas y sensitivas, viene a ser la forma sustancial definitiva de la naturaleza humana”.
- 6 Cfr. J-P Vernant y P. V. Naquet, *Mito y tragedia en la Grecia antigua*, Vol 1, pp. 88-89; A. Guzmán, *dioses y héroes de la mitología griega*, Alianza cien, pp. 23-24. Ver también: R. Graves, *Mitos griegos*, t.1 y 2.
- 7 Minucia Felice, *Octavius*, cc 1-4.
- 8 Tertuliano, *Apologeticum*, cc 7-49.
- 9 Cicerón, en un juicio año 66 a.C., ataca a la contraparte, un tal Opianico, describiéndolo de cazador de herencias y que no vacila en mancharse las manos con los más horribles delitos, de pagar un aborto”. Cfr. G. Galeotti, ídem. p. 23.
- 10 Galeotti, G., ídem. p.24.
- 11 Tertuliano. *Didaché*.
- 12 D. Basso. *Nacer y morir con dignidad*, Buenos Aires, Lexis Nexos, 2005, p. 35.
- 13 Cfr. D. Basso, ídem. Ana Escribar y otros, *Bioética: fundamentos y dimensión práctica*, Mediterráneo, Santiago, 2004. Véase cualquier manual de biología humana.
- 14 Comastri, D. *In corpore sano*.
- 15 Cfr. *Investigación en la dificultad, decir no*, Verlag, Frank a M., 1964.
- 16 Cfr. B. Lonergan, *Insight: estudio sobre la comprensión humana*, México, Sígueme, 1999.



- 17 Cfr. J. Habermas, *Israel o Atenas*. Ver también. J. Habermas, *Entre naturalismo y religión*, Paidós, Barcelona, 2005. Juan A. Estrada, *Por una ética sin teología: Habermas como filósofo de la religión*, Trotta, Madrid, 2005.
- 18 J. Habermas, *Entre naturalismo y religión*, p. 116.
- 19 Íbid.
- 20 Cfr. B. Lonergan, Ib.

## Bibliografía

BASSO, Domingo

2005 *Nacer y morir con dignidad*, Buenos Aires, Lexis Nexos.

COMASTRI, Daniela

2005 *In corpore sano*, Montanari, Milano.

ESCRIBAR, Ana y otros

2004 *Bioética: fundamentos y dimensión práctica*, Mediterráneo, Santiago.

ESTRADA, Juan

2005 *Por una ética sin teología: Habermas como filósofo de la religión*, Madrid, Trotta.

GALEOTTI, Giulia

2004 *Historia del aborto*, Buenos Aires, Nueva Visión.

HABERMAS, Jurgen

2001 *Israel o Atenas*, Madrid, Trotta.

HABERMAS, Jurgen

2006 *Entre naturalismo y religión*, Barcelona, Paidós Básica.

HEINRICH

1964 *Investigación en la dificultad, decir no*, Verlag, Frank a M.

LONERGAN, Bernard

1999 *Insight: estudio sobre la comprensión humana*, México, Sígueme.

MORICCA, U.

1933 *Marco Minucio Felice. L'Ottavio*, Roma.

Tomás de Aquino

1888 *Opera Omnia, De generatione animalium*, 1, II, c.4, Leonina, Roma.

J-P Vernant y P. V. Naquet

1998 *Mito y tragedia en la Grecia antigua*, Vol 1-2, Barcelona, Paidós.

# ***Aporte del pensamiento católico al diálogo de la bioética***

*Mons. Dr. Julio Terán Dutari, SJ.  
Obispo de Ibarra*

La Iglesia Católica, consciente de que su misión incluye como tarea prioritaria enseñar la verdad para practicar el bien, se ha preocupado siempre por definir y fundamentar, en proposiciones racionales, los actos que responsablemente deben ponerse u omitirse con respecto al valor de la vida humana. Ése debe considerarse como su aporte inicial y permanente a lo que hoy se llama bioética. Pero al surgir con este nombre una nueva disciplina desde hace cerca de cuarenta años, la Iglesia ha entrado en diálogo explícito y constructivo con quienes la cultivan y de este modo ayuda a establecer el estatuto epistemológico de esta nueva rama del saber humano y de las ciencias universitarias correspondientes, reconociendo que se encuentra aquí uno de aquellos nuevos areópagos donde, por voluntad de su Divino Fundador Jesucristo, tiene ella que estar presente con su pensamiento y su acción en favor de toda la humanidad.

## **Mirada histórica inicial**

Fiel a Cristo y a la Palabra de Dios que él ha traído en persona, el pensamiento católico desde el principio se ha fijado en el mandamiento del amor, como resumen de toda la Ley de Dios, con las aplicaciones concretas que el mismo Jesús y también sus Apóstoles han inculcado. El “no matarás” del Antiguo Testamento y el “amarás al prójimo como a ti mismo”, reforzado por Jesús, se van traduciendo así en múltiples fórmulas y principios de acción, que se refieren al respeto, cuidado, promoción y defensa de la vida humana propia y de los demás.

Todo esto va en consonancia con la mejor reflexión ética de la razón natural, que ya existía en el pensamiento griego respecto de la vida. Nos referimos en particular a las convicciones reflejadas en el Juramento de Hipócrates, quien fue un médico y filósofo del Siglo IV antes de Cristo; ese juramento, recogido por el pensamiento cristiano, constituye todo un sucinto código de ética médica, cuyo espíritu ha marcado a lo largo de los siglos la formación de la conciencia entre los médicos del mundo occidental. En el mencionado juramento existe, por ejemplo, un rechazo explícito al aborto y a la eutanasia, temas que siguen estando, hoy más que nunca, en el centro de la discusión bioética.

Otro elemento, que caracteriza aún más la práctica de la medicina en Occidente y su reflexión ética propiciada por la Iglesia, es la actitud misma de Jesús, que acoge y sana a todos los enfermos: ciegos, leprosos, paralíticos... Con el pasar de los siglos madura esta caridad cristiana cristalizándose en proyectos concretos para atender al prójimo necesitado. Los primeros hospitales nacen con la tarea inicial de albergar a los peregrinos y, luego también, de curar a los enfermos. La ética de la medicina en el mundo occidental ha quedado señalada fuertemente por este influjo. Se desarrolla una amplia práctica de la medicina con los instrumentos que paulatinamente la ciencia y la técnica van desarrollando, junto con una creciente exposición teórica sobre lo que supone, implica y exige la atención al enfermo, al paciente que tiene que ser acogido, respetado y curado; y todo esto, en contraposición con una antigua concepción platónica, se considera obligatorio también cuando no es posible curar definitivamente a un enfermo.

De esta forma va surgiendo una reflexión ética cristiana sobre la bondad de tales acciones, reflexión que con el tiempo va institucionalizándose y sistematizándose. En la teología moral, fruto eminente del pensamiento cristiano, encontramos las primeras reflexiones éticas bien organizadas sobre las exigencias de la vida humana a la responsabilidad personal. Hay varias líneas en este desarrollo de lo que será después una ética médica: La primera línea, que parte del siglo XIII, se centra en las virtudes cardinales. Una de estas virtudes es la justicia. Aquí aparece el clásico tratado "*De Iustitia*" donde, en el ámbito de muchas cuestiones debatidas, se llega a discutir de temas tan impor-

tantes hoy día como el derecho a la vida y a la salud. Estas reflexiones sistemáticas son actualmente elementos fundamentales de la bioética.

Una segunda línea en el desarrollo de la teología moral es aquella que gira en torno a los diez mandamientos. Cuando se llega al análisis del quinto mandamiento “no matarás”, se estructura un amplio tratado. ¿Qué significa no matar? Ya aparecen aquí muchos de los temas clásicos de la ética médica. En este contexto, se elabora la doctrina sobre los llamados medios ordinarios y extraordinarios de las curas médicas, cuyo mayor expositor es Francisco de Vitoria, religioso dominico, profesor de teología en la famosa Universidad de Salamanca, en el siglo XVI. Él mismo plantea también por primera vez la importantísima discusión de los derechos internacionales que concernían a los indígenas y a la corona de España en ese tiempo, aunque esta cuestión pertenece ya a otra ciencia, por cierto de enorme actualidad.

Tomás de Aquino, el gran Doctor del siglo XIII, hablando sobre la inmoralidad del suicidio, había dicho que hay obligación moral de poner todos los medios necesarios para cuidar la propia vida. Francisco de Vitoria, partiendo de esa afirmación, se hace una de aquellas preguntas acuciantes que hoy ocupan a la bioética: ¿tenemos obligación de salvaguardar la salud con cualquier medio que nos ofrezcan los médicos? ¿Es éste un imperativo absoluto? ¿Puede el enfermo lícita y moralmente rechazar la propuesta del médico? Y concluye que no hay una obligación absoluta de usar todos los medios conducentes a conservar la vida, ya que la respectiva obligación debe considerarse meramente “positiva”, frente a la obligación que nace de preceptos negativos que, como el mandamiento “no matar”, tienen valor absoluto. En este punto Vitoria introduce en sus reflexiones la distinción, muy utilizada después, entre los medios ordinarios y los extraordinarios. Para este autor, el paciente está obligado a salvaguardar y a curar su propia salud con los medios ordinarios y no con cualquier otro medio que sea extraordinario.

Ciertamente, éstos son términos que todavía hoy mantienen su vigencia en nuestro manejo cristiano de la bioética; pero los problemas han ido complicándose con posibilidades como el trasplante de órganos y los sofisticados medios de conservar la vida aun en estado de coma. Todo esto plantea nuevos interrogantes; sin embargo, debe darse

la justa consideración a aquellos antecedentes, porque han influido sensiblemente en el desarrollo del pensamiento de la Iglesia Católica en diálogo con la actual bioética. Todavía en 1957 el Papa Pío XII, en un famoso discurso, explicaba qué debe entenderse por medios ordinarios y extraordinarios, desencadenando así una reflexión que ha seguido incrementándose hasta nuestros días.

Así pues, un elemento decisivo, que debe tenerse presente para entender el desarrollo reflexivo de temas fundamentales en lo que ha llegado a ser la bioética, está dado por el magisterio reciente de la Iglesia Católica. En efecto, a partir de Pío XII, la enseñanza autorizada de los Sumos Pontífices, de los obispos en sus diócesis y de las conferencias episcopales, se dirige más y más hacia estas temáticas, estructurando así toda una doctrina.

Ya en tiempos de Pío XII habían aflorado críticas contra esta línea doctrinal del magisterio de la Iglesia Católica, acusándola de haber monopolizado el ámbito médico y proponiendo, desde el campo protestante, una teoría moral basada sobre los derechos del individuo, con temas como el derecho a no tener hijos, la fecundación asistida o la inseminación artificial.

La Iglesia tiene entonces que enfrentar una serie de corrientes, alentadas por situaciones contemporáneas, que en buena parte coinciden con la propia posición cristiana, pero que con alarmante frecuencia van también en otras direcciones muy distintas. Después de la Segunda Guerra Mundial había nacido un movimiento que laudablemente se proponía combatir las abominaciones de la medicina de los nazis, la cual promovía la eugenesia, la eutanasia, las experimentaciones en seres humanos desprotegidos, la destrucción, de sectores de la población que se consideraban destinados fatalmente a sucumbir ante una selección natural de la especie humana. Esto llevaba a elaborar diversos códigos de Deontología Médica: Código de Núremberg (1946), Código de Ética Médica de Ginebra (1949), el Código Helsinki (1964).

Como es bien conocido, el término 'bioética' aparece por primera vez en 1970 cuando Potter publica el libro "*Bioethics: The science of Survival*", en que se plantea el problema de la supervivencia humana ante la ruptura del saber científico respecto del saber humanístico. Ya

los nuevos avances de las ciencias, como el descubrimiento de la forma a doble hélice del ADN en 1953, habían exacerbado la preocupación de posguerra por el futuro del hombre. Pero parecía imponerse lo que empieza a denominarse una “Ética Secular” que, en algunos casos, niega la religión misma. Por otra parte, también en muchos ámbitos religiosos se prefiere dar una fundación sistemática propia a la ética, prescindiendo del ámbito de la fe, en vista de un diálogo con los no creyentes. En este contexto histórico nace la bioética, con el objetivo de buscar una ética neutral pública. Se pretende que la sociedad deba, por lo tanto, ocuparse de las problemáticas actuales y expresarse claramente, hasta dar normas para la formación de una ética pública.

Así por ejemplo, el espinoso problema de la experimentación médica con los seres humanos vuelve a tratarse, ya en este ambiente de ‘bioética’, primero en Tokio (1975), luego en Venecia (1983) y en Edimburgo (2000). La Organización Mundial para la Salud (OMS) y la Asociación Médica Mundial prestan cuidadosa atención a este desarrollo e intervienen en él con sucesivas convenciones y declaraciones.

Por su parte la Iglesia Católica ha estado siguiendo con mucho interés este proceso. No es, pues, reciente su interés por las cuestiones éticas relacionadas con la vida (y en particular con la práctica de la medicina); pero, desde la aparición de la bioética como disciplina nueva, se nota una creciente atención a su desarrollo y sus implicaciones, con participación activa en debates y diálogos. Juan Pablo II dedicó todo un documento al tema del respeto de la vida humana<sup>1</sup> y ha visto el nacimiento de la Bioética como uno de los “signos de esperanza” en nuestra sociedad actual: “Particularmente significativo es el despertar de una reflexión ética sobre la vida. Con el nacimiento y desarrollo cada vez más extendido de la bioética se favorece la reflexión y el diálogo -entre creyentes y no creyentes, así como entre creyentes de diversas religiones- sobre problemas éticos, incluso fundamentales, que afectan a la vida del hombre”<sup>2</sup>.

## El estatuto epistemológico

Es importante notar que, de acuerdo con este texto autorizado, la Iglesia Católica coloca la bioética bajo el horizonte del diálogo: diá-

logo entre quienes creen y quienes no creen, diálogo entre quienes creen de diversa manera. Esto significa que la posición católica reconoce que la bioética tiene un estatuto epistemológico propio, que por supuesto no es el de la pura ciencia positiva o experimental, pero tampoco es el de la pura teología (la 'teología moral'), ni el de la pura filosofía. Se trataría de lo que podríamos llamar una 'epistemología dialógica', por la que se abre el diálogo más allá de las tradicionales relaciones entre ciencia y fe (fe de los cristianos o más específicamente de los católicos), hacia el diálogo ecuménico e interreligioso, e incluso hacia un 'diálogo entre creyentes y no creyentes'. La base epistemológica de este diálogo debería determinarse desde el rigor mental, pero también desde aquel conjunto de actitudes que se llama 'buena fe', esa característica de quienes, incluso no siendo creyentes en el sentido religioso, buscan sinceramente respuestas a las cuestiones fundamentales de la vida, más allá de intereses subjetivos (una buena 'fe', que - en el fondo - algo tiene que ver también con la 'fe religiosa').<sup>3</sup>

Al comienzo del Pontificado de Juan Pablo II, en 1991, se elabora bajo los ojos atentos de los católicos el Documento de Erice (Italia). En este documento se determina el objeto de la Bioética y su relación con la Deontología y la Ética Médica, reconociéndose la competencia de la Bioética en cuatro ámbitos:

- Problemas éticos de las profesiones sanitarias.
- Problemas éticos en las investigaciones sobre el ser humano, aunque no sean directamente terapéuticas.
- Problemas sociales inherentes a políticas sanitarias, medicina del trabajo y planificación familiar.
- Problemas relacionados con la intervención sobre la vida de los demás seres vivientes y del ecosistema en general.

Según este mismo documento, la Bioética tiene como finalidad el análisis racional de los problemas morales ligados a la Biomedicina y su vinculación con el ámbito del Derecho y de las Ciencias Humanas.

En los últimos años se ha ido acentuando el interés de los intelectuales católicos por la Bioética, confrontados así con diversos enfoques que se dan a esta disciplina y obligados a encontrar un adecuado acercamiento epistemológico a ella. Numerosos son los centros, de

establecimientos educativos y otras instituciones católicas, que se consagran a la nueva disciplina. Hay facultades pioneras que cultivan esta ciencia, desconocida hace pocos años. Puede decirse que, en general, la atención de las Universidades Católicas se ha dirigido prioritariamente a esta temática. A ello exhortaba el Discurso del Papa Juan Pablo II en una Conferencia Internacional sobre Globalización y Educación Católica Superior, hace apenas cinco años: “Las universidades tienen como finalidad formar hombres y mujeres en las diferentes disciplinas, tratando de mostrar el profundo vínculo estructural entre la fe y la razón (...) No hay que olvidar que una educación auténtica debe presentar una visión completa y trascendente de la persona humana y educar la conciencia de las personas. Conozco los esfuerzos que realizáis al enseñar las disciplinas profanas, por transmitir a vuestros alumnos un humanismo cristiano y presentarles en su currículo universitario los elementos básicos de la filosofía, *la bioética* y la teología. Esto confirmará su fe y formará su conciencia”<sup>4</sup>.

### Aportes de la visión católica

Varios organismos del Vaticano se ocupan de la bioética. Uno de los principales es la Academia Pontificia para la Vida. Su fundador, el mismo Papa Juan Pablo II, dirigió en febrero de 2004, con ocasión de sus diez años de actividades, un mensaje<sup>5</sup> que manifiesta claramente la preocupación y el aprecio de la Iglesia Católica por esta problemática; y también la complejidad epistemológica del nuevo debate al que se quiere aportar. Señalaba allí el Papa que con el paso de los años ha resultado cada vez más evidente la importancia de esa ocupación académica sobre la vida. En efecto, los progresos de las ciencias biomédicas, a la vez que permiten vislumbrar perspectivas prometedoras para el bien de la humanidad y para el tratamiento de enfermedades graves y aflictivas, a menudo plantean también serios problemas en lo que atañe al respeto de la vida humana y de la dignidad de la persona. Numerosos factores constituyen este desafiante escenario, en el que se mueve la bioética, recordaba Juan Pablo II: ante todo, el dominio creciente de la tecnología médica sobre los procesos de la procreación humana, los descubrimientos en el campo de la genética y de la bio-



logía molecular y los cambios que se han producido en la gestión terapéutica de los pacientes graves.

El Papa advertía allí que, frente a estas nuevas realidades, se difunden corrientes de pensamiento de inspiración utilitarista y hedonista, que pueden llevar a conductas aberrantes, e incluso a la formulación de leyes injustas en relación con la dignidad de la persona y el respeto que exige la inviolabilidad de la vida inocente. Pero la implicación que sacaba el Sumo Pontífice no era, de ningún modo, rechazar la bioética, como si fuera la portadora de propuestas condenables. La consecuencia era, más bien, promover el diálogo de los católicos en el campo de la bioética, entrando en lo que podríamos calificar como un ‘desafío epistemológico’, en el que puedan éstos contribuir con su aporte específico. Para esto, sin embargo, es condición previa que se conozca bien la propia posición católica, fundada en aquella forma de conocimiento que brota de las correctas relaciones entre la razón y la fe.

En este sentido recordaba Juan Pablo II que la aportación de la Academia Pontificia de la Vida resulta muy valiosa para los intelectuales, especialmente para los católicos, pues – con palabras de su propia carta encíclica – éstos son “llamados a estar presentes activamente en los círculos privilegiados de elaboración cultural, en el mundo de la escuela y de la universidad, en los ambientes de investigación científica y técnica”<sup>6</sup>. Precisamente la misión con que se instituyó la Academia Pontificia para la vida se refiere centralmente a la bioética, porque – sin mencionar el nombre de la nueva disciplina – se decía en su carta fundacional que tenía como objetivo “estudiar, informar y formar en lo que atañe a las principales cuestiones de biomedicina y derecho, relativas a la promoción y a la defensa de la vida, sobre todo en las que guardan mayor relación con la moral cristiana”<sup>7</sup>.

En una palabra, según la visión del Papa, la preparación de los católicos para el diálogo interdisciplinario, propio de la compleja materia hoy denominada “bioética”, forma parte importantísima de aquella tarea de alta responsabilidad confiada a su Academia Pontificia. Se aborda, en consecuencia, el aspecto epistemológico, pues se habla del esmero con que deben examinarse todas las cuestiones específicas de este campo no tradicional, y también el compromiso por favorecer el diálogo “entre la investigación científica y la reflexión filosófica y teo-

lógica iluminada por el Magisterio de la Iglesia”. Se ve necesario sensibilizar cada vez más a los investigadores, especialmente a los del ámbito biomédico, con respecto al enriquecimiento benéfico que se puede conseguir conjugando el rigor científico con las instancias de la antropología y de la ética cristianas. Se esperan así frutos importantes en el campo de la humanización de la ciencia biomédica y del encuentro entre la investigación científica y la fe.

Sobre este mismo tema, el Vaticano difundió hace unos años una *Carta de los Agentes Sanitarios*<sup>8</sup>, fruto de una larga y atenta preparación a nivel multidisciplinar, que ha sido publicada por iniciativa del Pontificio Consejo para la Pastoral de los Agentes Sanitarios. El hecho de que la Congregación para la Doctrina de la Fe haya aprobado y confirmado íntegramente el texto de dicha Carta es una muestra más del interés de la Iglesia Católica por el nada fácil diálogo de la bioética. Son muchas las conexiones existentes entre las cuestiones de bioética y las directrices contenidas en este código deontológico de los agentes sanitarios. Su publicación quiere cubrir una laguna fuertemente advertida no solamente en la Iglesia sino también en quienes se identifican con el compromiso que ésta asume para la promoción y la defensa de la vida.

Se ha dicho, en la presentación de esta obra, que los grandes progresos de la ciencia y de la técnica en el vastísimo campo de la sanidad y de la salud han suscitado la creación de la bioética, o ética de la vida, como disciplina independiente; y que de ello se deriva la exigencia que quiere ser respetada rigurosamente en esta Carta, de ofrecer una síntesis orgánica y exhaustiva de la posición de la Iglesia en aquellas cuestiones, dentro del campo de la salud, que se refieren al valor primario y absoluto de la vida: de toda la vida y de la vida de cada ser humano.

Por tal motivo, tras una introducción sobre la figura y sobre las tareas esenciales de los agentes sanitarios o, como aquí se los llama, de los “ministros de la vida”, la Carta recoge sus directivas en torno a una triple temática: generar, vivir y morir. Y a fin de que las interpretaciones de opinión no prevalezcan sobre el valor objetivo de los contenidos, en la redacción del documento se ha preferido casi siempre ceder directamente la palabra a las intervenciones de los Sumos Pontífices o a textos autorizados publicados por dicasterios de la Curia Romana. Según los editores, dichas intervenciones demuestran hasta la evidencia que la

posición de la Iglesia sobre los problemas fundamentales de la bioética, manteniendo firmes los límites infranqueables de la promoción de la defensa de la vida, es altamente constructiva y abierta al verdadero progreso de la ciencia y de la técnica, cuando este se identifica con el de la civilización.

Claro está que no se trata aquí de un tratado de bioética, ni siquiera restringido a las cuestiones médicas. Es más bien la posición desde donde un pensador católico, deseoso de aportar al avance de esta disciplina, debe asumir el indispensable diálogo ‘epistemológico’, del que hablábamos, con sus reglas y ritmos propios. En este sentido debe entenderse la consideración de que esta Carta de los Agentes Sanitarios se inscribe en el compromiso de la “nueva evangelización” que, según el evangelio, tiene una innegable clave de sentido en el servicio a la vida, especialmente en la de quienes sufren. Así, el testimonio de los agentes sanitarios será demostración de que la Iglesia, defendiendo la vida, abre su corazón y sus brazos a todas las personas, porque el mensaje de Cristo se dirige a todas ellas.

### **Consideraciones para unas normas universales de bioética**

Se comprende, por todo lo dicho, que la Iglesia Católica, y la Santa Sede en concreto, vean con interés el esfuerzo que se ha estado realizando en la UNESCO con miras a la redacción de una Declaración de Normas Universales sobre Bioética. Mencionemos ahora la notable intervención del delegado de la Iglesia católica en la undécima sesión del Comité Internacional de Bioética de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura<sup>9</sup>. Ante todo, se reconoce allí el importante esfuerzo que la UNESCO y concretamente su Comité de Bioética está llevando a cabo con ese proyecto. Se manifiesta la esperanza que tiene la Iglesia Católica de que se realice el deseo expresado por el Director General de la UNESCO: que la futura declaración sobre normas universales de bioética sea delineada para asegurar el respeto de la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales, y en el espíritu de pluralismo cultural que es inherente a la bioética. Se cree que estas ‘normas universales’ pueden llegar a ser un importante instrumento cultural que ayude a todo el

mundo a progresar en la conciencia y la sensibilidad ética y bioética. Pero en cambio se cree que no sería un instrumento de verdadero progreso si se pretendiera imponer a todos los pueblos una bioética “estandarizada” desde lo alto, prescindiendo de las diferencias culturales y religiosas de cada lugar.

Se afirma, en este sentido, que el texto de la UNESCO, mientras tiene en cuenta y respeta las diversas visiones culturales, éticas y bioéticas, no debería proponer, aprobar o avalar cualquier tipo de práctica que contradiga los derechos fundamentales proclamados en la Declaración de 1948 sobre los Derechos Humanos. Y tratándose de cuestiones que tienen que ver con la salud y la vida, debería tener en cuenta de manera especial el derecho a la vida proclamado en su artículo tercero. El ponente sabe bien que hay diferencias en la interpretación de estos principios universales y en su aplicación al campo de la bioética. Pero, por ello mismo, ha observado que un documento de la UNESCO debería evitar proponer, aprobar o avalar un comportamiento que sea visto razonablemente por algunos grupos humanos como radicalmente contrario a los derechos humanos. En temas profundamente conflictivos, como el aborto, la eutanasia, la utilización de embriones para la experimentación, etc., la UNESCO no debería permitirse un pronunciamiento a favor de una visión que sea vista por muchos como la negación de derechos humanos fundamentales. Eso sería una traición al sentido mismo de las Naciones Unidas y a la carta magna de los derechos humanos.

Esta consideración del pluralismo cultural apunta al estatuto epistemológico de la bioética; y el representante del Vaticano lo sabe muy bien. Por eso, se ha referido a algunos de los principios que la Iglesia Católica lleva a ese diálogo intercultural. Ha dicho que el católico está convencido de que la fe en un Dios creador y salvador de todos los hombres arroja una luz luminosa y potente sobre toda la realidad humana, individual y social. Esa luz, que para nosotros católicos proviene de modo especial de los libros revelados por Dios, favorece también la comprensión de los problemas éticos presentados hoy por la práctica de la biomedicina y las acciones humanas que inciden sobre la vida. Ayuda, ante todo, aportando una clara inspiración y una fuerte motivación a buscar lo que favorece el bien del hombre y de toda la

comunidad humana; ayuda también ofreciendo algunos principios éticos fundamentales, como el deber de respetar la vida humana. Finalmente, a partir de esa inspiración y de esos principios, la fe ayuda a formular algunas normas éticas concretas que sirven de guía ética a quienes profesan esa misma fe.

Pero se ha recordado también que el católico está convencido de que el Creador ha dotado al ser humano de la capacidad de comprender la realidad, comenzando por la realidad de su propia humanidad; de ese modo el ser humano puede buscar la verdad de su propio ser y tratar de comprender que ciertos comportamientos son correspondientes a ésta y otros le son contrarios (son los comportamientos calificados, de modo espontáneo, como “humanos” o “inhumanos”). Es esta capacidad del ser humano la que hace posible que dialoguemos y discutamos sobre lo que es bueno o malo, aunque provengamos de sociedades, culturas y religiones diversas.

Se concluye de allí que la Iglesia Católica tiene una visión positiva de la ciencia y la tecnología (a pesar de las dificultades e incomprendiones que se han presentado en algunos momentos de la historia). En este punto el representante cita al Concilio Vaticano II: “Los cristianos, lejos de pensar que las conquistas logradas por el hombre se oponen al poder de Dios y que la criatura racional pretende rivalizar con el Creador, están, por el contrario, persuadidos de que las victorias del hombre son signo de la grandeza de Dios y consecuencia de su inefable designio”<sup>10</sup>. Recuerda también que el Papa Juan Pablo II ha dicho que en el delicado campo de la medicina y la biotecnología la Iglesia Católica no se opone de ninguna manera al progreso; que, al contrario, la ciencia y la tecnología son un producto maravilloso de la creatividad humana, don mismo de Dios.

Pero también se advierte aquí que esta confianza en la razón y en la capacidad científica y tecnológica del hombre no impide comprender que esas capacidades pueden ser utilizadas en contra del bien del ser humano (como, desgraciadamente, tantas veces ha sucedido y sucede). De ahí nace la preocupación ética relacionada con la medicina y la biotecnología y la necesidad de orientar el ejercicio de esa capacidad con la reflexión ética y a veces con regulaciones legales. Poco a poco, con grandes dificultades y contradicciones, la humanidad ha ido

progresando en la capacidad de reconocer y respetar al otro sin discriminarlo; ha ido entendiendo que no se puede aceptar la explotación del otro o su eliminación por motivo de su color, raza, lengua, cultura, religión, sexo, condición física o psicológica, etc. Se ha ido progresando en la comprensión de la igualdad en la dignidad de todos los seres humanos, prescindiendo de sus condiciones y sus circunstancias.

Se sigue de aquí que las más álgidas cuestiones de la bioética, como la del respeto debido al ser humano desde su estadio embrional, no dependen de la propia visión religiosa; deben más bien expresar el reconocimiento intercultural del principio de la dignidad y la igualdad universal de todos los seres humanos, fundamento mismo de la convivencia entre los hombres y entre los pueblos. Por otra parte, la cuestión del estatuto humano del embrión no es cuestión de fe ni meramente filosófica: es la ciencia de la embriología humana la que nos muestra que desde el estadio de cigoto en adelante se desarrolla el mismo organismo vivo, es decir, el mismo individuo de la especie humana.

## Las perspectivas actuales

En algunos medios se había expresado preocupación por lo que el nuevo Papa Benedicto XVI pudiera pensar de la bioética, teniendo en cuenta ciertas declaraciones suyas más recientes. ¿Qué pretendía decir, cuando en vísperas de su elección al Pontificado había hablado de una ‘dictadura del relativismo’? Ciertamente, no se trata de un impropio contra el diálogo mundial por la bioética. Esto puede aclararse examinando un discurso suyo pronunciado justo antes de la muerte de Juan Pablo II, cuando el entonces cardenal Ratzinger recibió el premio San Benito a la promoción de la vida y la familia en Europa<sup>11</sup>. Allí presentó posiciones que ayudan a reconstruir su opinión sobre lo que estamos llamando aquí un ‘estatuto epistemológico’ de la bioética. Observaba en primer lugar que los avances científicos nos han dado el poder de alterar incluso nuestro propio código genético y que en consecuencia tendemos a ver el mundo y a nosotros mismos no como un don que viene de Dios, sino como un producto de nuestra propia fabricación.

Con todo, nuestra capacidad para tomar decisiones morales no ha ido al paso con el progreso técnico, advertía. Más bien, ha dismi-

nuido, porque la mentalidad científica y técnica que ahora domina el pensamiento en la sociedad contemporánea (y tiende a dominarlo en el diálogo bioético) confina la moralidad al reino de lo puramente personal y subjetivo; pero, por otra parte, nos coloca en una situación de grave riesgo, dado el potencial destructivo de las tecnologías modernas.

El mundo de hoy, indicaba el cardenal Ratzinger, necesita más que nunca la ayuda de una moralidad que influya en la esfera pública (que, en otras palabras, sea capaz de entrar también en el diálogo bioético), para que nos ayude a superar los graves riesgos y desafíos a que se enfrenta la sociedad. En un análisis final, observaba que las condiciones seguras y necesarias para el ejercicio de nuestra libertad no dependen de una serie de medios técnicos, sino de fuerzas morales (no pueden apoyarse sólo en una razón científico-tecnológica); y que la filosofía predominante del racionalismo y el positivismo, que rechaza cualquier creencia moral o religiosa, rechaza también los intentos de poner cualquier límite a la libertad de practicar lo que la capacidad técnica permita hacer.

El cardenal Ratzinger también observaba que, aunque los grandes ideales, como la paz y la justicia, son comunes en el discurso público de hoy, no siempre se basan en valores morales, sino en una vaga concepción que en último término puede quedar sujeta a las opciones de una política partidista. En esa conferencia, el cardenal reconoció la importancia de las aportaciones del pensamiento moderno a la sociedad de hoy. Pero (con expresiones que podemos referir a nuestro tema del diálogo intercultural) recalcó que la mentalidad secularista, con que suele presentarse ese pensamiento, no debería ignorar las profundas raíces cristianas de la sociedad occidental. El choque cultural real en el mundo de hoy, decía, no es entre diferentes culturas religiosas, sino entre quienes buscan una emancipación radical del hombre de Dios y las principales religiones.

Eliminar cualquier referencia a Dios o a la religión en la vida pública no es una expresión de tolerancia (la cual, bien entendida, es una protección para los no creyentes), sino más bien la expresión de un punto de vista que quiere ver a Dios permanentemente fuera de la vida pública y dejarlo a un lado como una especie de residuo cultural del pasado. En este sentido, concluía el cardenal Ratzinger, el relativismo,

que es el punto de partida de esta mentalidad, se convierte en una forma de dogmatismo (y en el estatuto epistemológico definitivo) que cree haber alcanzado el estadio final de conocimiento sobre lo que la razón humana realmente es. Pero, advertía, si desterramos a Dios, la dignidad humana también desaparecerá. Este es, sin duda, un peligro que afecta también al diálogo de la bioética.

Finalmente, con su famoso discurso en la Universidad de Ratisbona (septiembre 2005), Benedicto XVI ha defendido que la razón humana, en su uso integral, sin reduccionismos de ninguna clase (y por cierto en situación de diálogo intercultural) constituye la mejor defensa y el más sólido fundamento de los valores que proclama esa cultura global en que vivimos, que es la que está exigiendo una bioética como nueva ciencia de la vida con su propio estatuto epistemológico. Ciertamente, la complejidad de este diálogo racional e intercultural exige mucha paciencia, con voluntad de escucha y búsqueda en común. También la Iglesia quiere seguir aprendiendo en este camino, mientras acrecienta su esperanza de seguir contribuyendo al bien y a la auténtica felicidad para los que han sido creados todos los seres humanos.

## Notas

- 1 JUAN PABLO II: *Evangelium Vitae*, Ciudad del Vaticano 1995.
- 2 Ibídem 27.
- 3 Sobre la necesidad de este 'estatuto epistemológico', cf. CALVA Pilar (1995): Justificación epistemológica de la bioética. [www.catholic.net](http://www.catholic.net)
- 4 JUAN PABLO II: "Discurso a la Conferencia Internacional sobre Globalización y Educación Católica Superior", No. 5, Jueves 5 de diciembre de 2002. [www.vatican.va](http://www.vatican.va)
- 5 JUAN PABLO II: "Mensaje a los miembros de la Academia Pontificia para la Vida con motivo de su décimo aniversario de fundación (20 de febrero de 2004)", [www.vatican.va](http://www.vatican.va)
- 6 *Evangelium vitae*, 98
- 7 *L'Osservatore Romano*, edición en lengua española, Vaticano 4 de marzo de 1994, p. 5.
- 8 PONTIFICIO CONSEJO PARA LA PASTORAL DE LOS AGENTES SANITARIOS: Carta de los Agentes Sanitarios. Ciudad del Vaticano – 1995.



- 9 MIRANDA Dr. Gonzalo, L.C, decano de la Facultad de Bioética del Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Roma), en París, 24 de agosto de 2004.
- 10 CONCILIO VATICANO II: Constitución Pastoral sobre la Iglesia en el Mundo Actual (*Gaudium et Spes*), No. 34. Ciudad del Vaticano 1966.
- 11 Cfr. La información en internet sobre este discurso del 1 de abril de 2005: ZENIT - El mundo visto desde Roma. Código: ZS05050701. Fecha publicación: 2005-05-07: “Los riesgos del relativismo. El desafío de Benedicto XVI”.

# ***La Psicología: la cuestión de la mente, el conocimiento y la identidad***

*Dra. Dorys Ortiz  
Universidad Politécnica Salesiana*

## **Resumen**

Este artículo presenta en forma sintética algunas ideas y reflexiones personales, enriquecidas por los aportes de varios autores, sobre la Psicología y su relación con los temas fundamentales de la mente, el conocimiento y la identidad. Recoge el camino seguido a lo largo de la historia sobre el pensamiento que los seres humanos han elaborado sobre estos temas e intenta encontrar las relaciones entre los diversos elementos.

## **Introducción**

Desde el momento en que la humanidad se planteó inquietudes sobre sí misma, surge la ambición de conocer(se). Los primeros pasos fueron dados por hombres ilustres que trataban de desentrañar los misterios de la vida y de la naturaleza, intentando dar respuesta a preguntas milenarias: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo? y ¿a dónde voy?

A lo largo de la historia han existido múltiples y variadas respuestas a éstos cuestionamientos y muchas veces las respuestas dadas han servido para la elaboración de nuevas preguntas, gracias a los aportes de nuevas ciencias y al desarrollo del conocimiento humano.

Este artículo comienza con un recorrido que trata de responder desde diversas perspectivas a estas interrogantes: ¿cuál es el objeto de estudio de la psicología? ¿Es la mente? ¿Es el conocimiento y la forma

en que un ser humano lo adquiere?, ¿es el ser humano y su identidad? El objeto de la psicología ha variado a través de los siglos y se ha centrado en diversos elementos a lo largo de ellos.

Iniciando en la prehistoria, donde el hombre no se interrogaba sobre estos elementos, o al menos se sabe que lo hacía, pasando por concepciones procesuales, cibernéticas, computacionales y narrativas, se trata de encontrar la relación entre mente, conocimiento e identidad. No constituye un artículo exhaustivo sobre este tema, ya que cada uno de ellos se prestaría para libros enteros, son reflexiones que intentan, simplemente poner en relación los elementos mencionados.

## El objeto de la psicología

A lo largo de la historia, la psicología se ha visto influenciada no sólo por las concepciones filosóficas de un momento histórico determinado, sino también por las creencias y paradigmas imperantes en la sociedad sobre lo que es la mente humana, la experiencia, la psiquis, el conocimiento, etc. La psicología por lo tanto no puede separarse de la comprensión histórica, filosófica de una época, de igual forma, se ve influenciada por el “estado del arte” de otras muchas disciplinas.

En los albores de la historia humana, el hombre se ve influenciado por concepciones animistas sobre el mundo y su experiencia. Guillem Feixas sostiene que en las sociedades primitivas no existía una clara delimitación entre el grupo humano en su conjunto y el individuo como tal, el funcionamiento humano en esa época se caracterizaba por:

“... la ausencia de límites precisos entre el hombre y la totalidad de las cosas de la naturaleza”<sup>1</sup>.

La psicología no existía como ciencia, así como tampoco existía el interés en comprender al mundo y al ser humano. Tuvieron que pasar algunos siglos y se necesitó acumular cierto nivel de conocimiento, para llegar a una época en la cual, el hombre comenzó a interrogarse sobre el psiquismo y su funcionamiento. Sin embargo, las respuestas aportadas estaban vinculadas a las concepciones míticas y religiosas. Fue en Grecia donde aparecen los primeros intentos para com-

prender el mundo y nuestro origen, y estos intentos se organizaron en la filosofía.

Durante los siguientes miles de años, se consideró que la psiquis y lo que en ella acontecía tenía relación con una entidad diabólica que tomaba posesión de ella, lo cual justificó la persecución de aquellos “poseídos” y el enfrentamiento de aquello que sucedía en el psiquismo mediante confesiones, exorcismos, que podían llegar hasta la tortura y la hoguera.

En el Renacimiento se da un nuevo impulso al desarrollo de la ciencia y en particular de la medicina. El énfasis en ese entonces estaba en la enfermedad y en este caso, se trata de la enfermedad mental como un problema que no estaba relacionado con consideraciones diabólicas. Así surge un proceso de humanización de la comprensión de la enfermedad, que está marcado por algunos hitos importantes como se menciona a continuación:

En 1564, J. Wier distingue entre posesión diabólica y enfermedad mental, en un primer intento de separar la psicología de las concepciones religiosas, mientras que en 1573, A. Paré especula sobre el carácter hereditario y las posibles causas materiales de las enfermedades mentales; con lo cual se trata de establecer una relación entre el sustrato biológico y las funciones psíquicas. Diez años después, en 1583, F. Plater describe la melancolía y la hipocondría, mientras que Gazoni propone que los locos sean recogidos en hospitales y cien años después, en 1624, Zacchias insiste en que los locos deben depender sólo del médico. En 1667, T. Willis publica los primeros tratados de neuropatología y describe la epilepsia, la histeria y la hipocondría como trastornos del funcionamiento nervioso. En 1682, T. Sydenham profundiza en la patogenia estrictamente nerviosa de la hipocondría y la histeria y plantea la necesidad de realizar una clasificación nosológica.

Por lo tanto, en los siglos XVI y XVII, se da un movimiento importante de diferenciación de las cuestiones psicológicas de las religiosas, apareciendo así el *idealismo* por un lado, y el *materialismo* por otro, manteniendo una concepción dual de los seres humanos que influye poderosamente sobre la comprensión que se tiene de los procesos psíquicos. Con estas influencias, los médicos tratan de asociar el cerebro y el funcionamiento nervioso a las entidades patológicas psíquicas como la histeria y la hipocondría. El énfasis era organicista y el

resultado era la búsqueda de cura para dichas enfermedades en el cuerpo, sin plantearse todavía la cuestión del psiquismo, la cual todavía estaba en manos de los filósofos por un lado, y de los médicos por otro, puesto que la psicología no existía como ciencia propia.

Hay que esperar otros cien años, hasta que en 1769, W. Cullen acuña el término “neurosis” para las enfermedades que dependen directamente de las alteraciones del sistema nervioso. Mientras que en 1789, Pinel propone una interpretación anatomoclínica de la neurosis y cuatro años después, en 1793, rompe las cadenas de los enfermos mentales en Bicetrê e introduce el tratamiento moral, lo cual sucede al filo de la Revolución Francesa, la misma que introduce dos cambios fundamentales en la comprensión de las enfermedades psicológicas, por un lado, se da paso a una seria y profunda reforma (para la época), de la ayuda psiquiátrica; por otro lado, aparece una concepción más optimista de las enfermedades mentales asociándolas, ya sea a trastornos puramente orgánicos o a un desencadenamiento de las pasiones.

Sin embargo, Pinel introduce otro elemento muy importante en la comprensión de la enfermedad mental, ya que manifestó que la relación médico – enfermo era de gran importancia y recomendaba que los centros donde se cuidan a estos enfermos, tenían que ser pequeños y el personal tenía que conocer los problemas del enfermo. Sin embargo, los tratamientos recomendados todavía se basaban en las seis cosas “no naturales” planteadas por Galeno: ambientes placenteros, compañías agradables, música, ejercicio, descanso y contacto con la naturaleza.

Como se puede ver en este recorrido, el análisis de los elementos psicológicos estaba asociado a los de enfermedad mental y la búsqueda de formas de tratarla. Sin embargo, hasta ese momento, todavía no se había definido lo que es la psicología, cuáles son sus áreas de competencia y sus métodos.

Juan Balbi<sup>2</sup> sostiene que se puede considerar el año de 1879 como el del nacimiento oficial de la psicología científica, gracias a la apertura del primer laboratorio de psicología experimental, realizada por Wilhelm Wundt (1832-1920), en la Universidad de Leipzig. Sin embargo, esto significaría negar los trabajos de Charcot, Binet y muchos otros que ya trataron de fundamentar la psicología, delimitar su campo de acción y definir sus métodos.

Durante estas fechas, también se puede destacar los trabajos de William James, quien publicó una obra con el título de *Principios de Psicología*<sup>3</sup>, donde sostiene que:

“la conciencia no es reductible a hechos fisiológicos, pero existe una relación entre aquella y éstos a través del cerebro y el sistema nervioso”.

Para James entonces, la Psicología es la ciencia de la vida mental, tanto en sus fenómenos como en sus condiciones.

Ya desde este momento, se encuentra una oposición entre las concepciones de Wundt y las de James. El primero sostenía la importancia de determinar la psicología a través de un enfoque fisiológico y experimental, mientras que el segundo proponía una psicología centrada en la persona y en sus procesos subjetivos. El uno hace énfasis en lo biológico, en lo estructural, mientras que el otro, se refiere a los procesos y al funcionamiento.

El enfrentamiento entre dos posiciones contrapuestas ha sido una constante en el desarrollo de la ciencia. Naturalmente que se necesita de una tesis y una antítesis para llegar a una síntesis, sin embargo, ésta última, rara vez se ha logrado.

*El estructuralismo*<sup>4</sup> busca las interrelaciones (las estructuras) a través de las cuales se produce el significado dentro de una cultura, el cual es producido y reproducido a través de varias prácticas, fenómenos y actividades que sirven como sistemas de significación.

En cambio *el funcionalismo*<sup>5</sup> considera a la sociedad como una totalidad marcada por el equilibrio, y en la que los medios tienen una gran importancia dentro de la estabilidad social. Por tanto, se puede entender la sociedad como un “organismo”, un sistema articulado e interrelacionado; una totalidad constituida por partes discretas. A la vez, cada una de estas partes tiene una función de integración y mantenimiento del propio sistema.

Así, la psicología se vio dividida en dos ramas que hacían énfasis en dos elementos diferentes, pero a la vez complementarios. Por un lado la estructura y por otro el funcionamiento. Sin embargo, Salvador Minuchin<sup>6</sup> sostiene que la estructura influye sobre el funcionamiento y viceversa. Por lo tanto, la una no puede existir sin la otra, ya que determinadas estructuras se relacionan con determinados funcionamientos.

En este momento histórico se entiende a la mente como un proceso que ocurre en un sujeto con una identidad determinada. Pero se identifica a la mente con la conciencia, la misma que se caracteriza por ser: vivencial puesto que se experimenta en el aquí y ahora; continúa pese al cambio, es decir que mantiene cierta estabilidad a lo largo de los años y, aunque es influenciada por las experiencias vividas por el sujeto, mantiene un núcleo central que contribuye al mantenimiento de la identidad del sujeto. La conciencia también es intencional y selectiva; es decir que se ocupa de otros elementos y también de sí misma y al hacer esto presenta cierta selectividad en sus elecciones, existiendo algunos elementos que la ocupan más que otros.

Aun cuando ya se plantea el problema de la mente, durante los años siguientes, la psicología quedó reducida a entender la conducta, sobre todo debido a los trabajos de Watson (1913), que sostiene:

“La psicología, tal como la ve el conductista es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta. La introspección no constituye una parte esencial de sus métodos y el valor científico de sus datos no depende de que se presten a una interpretación fácil en términos de conciencia”<sup>7</sup>.

El énfasis se pone en aquello que es observable externamente y de preferencia medible. Esto da impulso al desarrollo de todo un sistema de evaluación psicológica; apareciendo las baterías de tests, escalas psicométricas y pruebas que intentan medir todo: percepciones, inteligencia, aptitudes, etc., como un intento “objetivo” de entender lo que sucede en el psiquismo de una persona.

Al hacer esto, el objeto de la psicología planteado explícitamente fue el de predecir y controlar la conducta, la misma que fue entendida como la manifestación de aprendizajes realizados por el sujeto a lo largo de su experiencia vital y constituida por un sistema de respuestas. La mente, en este momento, se redujo a la condición de “epifenómeno” porque no puede observarse, mientras que el comportamiento humano, al hacerse visible, se puede medir, evaluar, y determinar como efecto de una relación estímulo–respuesta.

Mientras esto sucedía en Estados Unidos, en Europa Sigmund Freud lanzaba su teoría sobre el funcionamiento humano. No se pro-

fundizará en ella, puesto que es de muchos conocida, pero se hará referencia al hecho de que se produjo un enfrentamiento, que dura hasta el momento actual entre el conductismo y el psicoanálisis, un enfrentamiento entre aspectos externos, medibles, visibles y aspectos internos, invisibles y que, por decirlo de alguna manera, escapan a todo tipo de medición.

Aun cuando el psicoanálisis no lo plantea así, es posible darse cuenta de que recibe la influencia de algunas teorías predominantes en su época. Se puede establecer una relación entre sus postulados con algunos planteamientos de la física, puesto que –quizá sin saberlo– Freud utilizó el segundo principio de la termodinámica, el cual sostiene que la entropía aumenta en un sistema cerrado hasta llegar a un estado de equilibrio.

Freud sostiene una relación similar al describir que un aumento de la tensión interna, debido a las pulsiones insatisfechas y el apareamiento de todos los procesos mentales son la consecuencia del intento de reducir la tensión. Aparece, entonces la misma relación: aumento de tensión interna – apareamiento de ciertos procesos – reducción de tensión = homeostasis

Sin embargo, este sistema, aunque perfecto desde el punto de vista termodinámico, es útil solamente para comprender los sistemas cerrados, aquellos que no tienen vida. Pero este principio no se aplica a los seres vivos que son sistemas abiertos, que cambian y evolucionan con el tiempo.

Las ideas iniciales de la termodinámica se ven enriquecidas por los aportes del químico Ilya Prigogine, Premio Nobel de Química en 1977, quien habla de las “estructuras disipativas”, denominando así a todos los estados alejados del equilibrio y, sin embargo existentes, en las cuales existe un orden por fluctuaciones, que ya no se puede explicar con ecuaciones lineales (Balbi, 2004).

La mente y sus procesos entonces, pueden entenderse como una forma de “estructura disipativa” que se caracteriza por un cierto orden/desorden que permite un cierto equilibrio en su funcionamiento. De esta forma, se pueden establecer relaciones compatibles entre elementos de la física, la biología y la psicología, ya que se puede pensar en los organismos y las organizaciones como un tipo de estruc-



turas disipativas, sujetas a cambios, en un continuo estado de equilibración, que se organizan en niveles de complejidad cada vez mayores.

Esto ayuda a establecer un isomorfismo entre la concepción física del mundo, la de un sistema biológico y la de un elemento psicológico. El agua en ebullición puede ser un buen ejemplo de estructura disipativa, al igual que el cerebro y también la mente. Los nuevos conocimientos en otras áreas, en este caso la química ayuda a entender los procesos humanos y la mente entre ellos.

### **Aportes de otras corrientes**

El desarrollo de la psicología no se detiene ahí. La comprensión de la mente humana se ve enriquecida por los aportes de otras concepciones. En esta línea, gracias a los trabajos de Bowlby<sup>8</sup>, el apego y la afectividad se vuelven centrales en el desarrollo del psiquismo y las fuentes más significativas de la motivación humana.

Según esta teoría, el desarrollo de vínculos emocionales y afectivos con figuras representativas es uno de los componentes más importantes en el desarrollo del psiquismo humano. Bowlby, señala la dimensión afectiva en la comprensión del mundo, y sienta las bases para entender la diferencia entre la experiencia misma y el significado que se le da en base a los componentes afectivos; puesto que el niño experimenta su mundo como seguro y confiable cuando puede confiar en su figura de apego, mientras que el mundo se vuelve amenazante en el caso contrario. Aquí se encuentran las bases afectivas por las cuales se estructura la mente y se experimenta el mundo.

Estas ideas se ven ampliadas al campo social, con los aportes de George Mead (1863 – 1931) y Lev Vygotsky (1896 – 1934), quienes formulan la idea del origen social de la autoconciencia: consideran el acto social como precondition de la conciencia individual y los procesos mentales como el resultado de relaciones sociales internalizadas. Este proceso es mediatizado y llevado a cabo a través del lenguaje. Balbi<sup>9</sup> menciona que:

Vygotsky sostuvo que la internalización de actividades sociales es la llave del desarrollo humano y que este proceso es el que distingue al

hombre de los animales. En lugar de entender el desarrollo intelectual como el resultado directo de la maduración del sistema nervioso, él lo vio como el producto de la interacción continua del niño con su medio social. Los niños son organizadores activos que usan las herramientas y el lenguaje de la cultura en la que se desarrollan, produciendo, a través de esta actividad cambios en el mundo social y en sí mismos (incluidos su propio sistema nervioso y sus formas operativas).

Por lo tanto, la mente se desarrolla en una interacción entre el entorno y el psiquismo mismo, relación que se mediatiza por un elemento orgánico: el cerebro y se potencializa por el uso del lenguaje, que en los seres humanos adquiere el nivel de un “gesto significativo” (Balbi, 2004), que le permite al niño, durante su proceso de desarrollo evolutivo, ponerse en el lugar del otro y adoptar las actitudes de los otros. Esta forma de ver el desarrollo de la mente, implica la interacción con un grupo social, pero también implica la pre-existencia del mismo, puesto que el niño se inscribe en un ambiente relacional.

Gracias a la influencia de teorías e ideas de otras ramas de la ciencia, como la Teoría General de los Sistemas de Ludwig von Bertalanffy (1968), que sostiene que los seres humanos y todas sus organizaciones son sistemas caracterizados por elementos y sus interrelaciones; la Cibernética de Wiener (1948), conocida también como la teoría del control, que ayuda a entender los procesos por los cuales una señal enviada a un sistema puede modificarlo y al hacer esto, este sistema devuelve un mensaje al emisor que también tiene efecto sobre él; y finalmente por las ideas de Bateson (1972); Paul Watzlawick<sup>10</sup> introduce en la psicología la noción de *feedback* o *retroalimentación* en los procesos humanos, gracias a la cual aparece la noción de *circULARIDAD* en las interacciones: un mensaje emitido por un emisor, llega a un receptor, el cual responde y esta respuesta vuelve al emisor inicial y lo influye.

En este mecanismo es esencial la información, constituida por varios elementos: los datos, el emisor, la señal y el receptor, puesto que todos estos elementos aportan información al emisor/receptor sobre el contexto, el mensaje mismo, el otro y sobre sí mismo. En esta interacción se establece una relación entre el grado de información y el grado de entropía. Existe la hipótesis que una mayor información favorece la

organización de un sistema, aunque también puede desorganizarlo, cuando excede la capacidad del mismo para manejarla.

De esta forma, la mente, se concibe como un *sistema cibernético* tanto en su constitución misma como en su funcionamiento. En su *constitución* ya que se entiende a la mente como un sistema conformado por varios elementos: sensaciones, emociones, percepciones, cuya interacción da como resultado un producto que es más que cada uno de estos elementos por separado y al cual se denomina **mente**.

En *su funcionamiento*, puesto que la mente y el entorno también pueden verse como un sistema cibernético que recibe retroalimentación continua a lo largo de la existencia: el medio envía información hacia una mente, la cual la procesa gracias a los elementos que la constituyen y luego responde en base a la comprensión lograda durante este procesamiento. La mente, devuelve al entorno un mensaje que es el resultado del procesamiento hecho de la experiencia. Así concebida, la mente es un elemento del todo. Con respecto a este tema, Balbi<sup>11</sup> menciona que:

“Bateson sostiene que el mundo mental –la mente-, el mundo del procesamiento de la información, no está limitado por la piel... existe una mente más amplia de la que la mente individual es sólo un subsistema”

Sin embargo, debido al énfasis en la información y en su procesamiento, surge la idea de la mente como una computadora en donde el cerebro vendría a ser el hardware y la mente el software. Aunque válida como metáfora, esta idea, con el paso de los años, se vuelve mecanicista, ya que se asimila al ser humano a un robot, con lo que cual se plantean preguntas sobre la experiencia subjetiva y, con ello, aparece nuevamente la división entre estructura y funcionamiento.

La mente no puede reducirse a los elementos que la componen, pues es más que la suma de todos ellos. Maturana y Varela<sup>12</sup> llaman a esto una “organización autopoietica” que caracteriza a los seres vivos. La autopoiesis es un término griego que significa auto-reproducirse. Los seres humanos somos capaces de reproducirnos, no sólo en sentido biológico, sino también en sentido psíquico, apareciendo la cuestión de la trascendencia.

La mente no escapa a esta idea y, como sistema autopoietico, los pensamientos, emociones y sentimientos se reproducen en las generaciones siguientes. Este texto es prueba de ello, puesto que recoge (reproduce) ideas de seres importantes de la historia que siguen vigentes y nos impactan todavía miles de años después. Por lo tanto, la mente humana es la expresión, el resultado de la relación de varios elementos, incluida la intención, pero no es reductible a ellos. “El todo es más que la suma de las partes” sostiene el principio de totalidad de la Teoría General de los Sistemas.

Este aporte cuestiona el hecho de comprender la mente como una computadora, puesto que los seres vivos no son meros receptores de información (una computadora sí lo es). Un ser vivo hace algo con la información que recibe. El ser vivo cambia con la información recibida y se adapta a las condiciones imperantes. Maturana y Varela<sup>13</sup> sostienen que:

“las experiencias basadas en lo lingüístico se organizan en base a una variedad de estados de nuestro sistema nervioso, pero se organizan de una manera que encajan en nuestra deriva ontogénica y se asocian a nuestra identidad”.

Se establece, entonces, una relación entre la mente, el conocimiento (que implica un conocimiento de dicha mente por sí misma) y la identidad. Aquello que se conoce a través de los procesos mentales se organiza gracias al lenguaje en un todo coherente que se integra como parte de la identidad. Según Balbi<sup>14</sup>:

“... cada unidad de conocimiento es más representativa de la estructura del organismo cognoscente que de la porción de realidad supuestamente conocida; ... el conocimiento no constituye (...) una réplica, más o menos correspondiente a un orden de la realidad, un sucedáneo de sí misma que la realidad imprime en una mente que participa pasivamente en el proceso; por el contrario, el conocimiento consiste en un orden, internamente determinado, con el que cada organismo dispone, activamente, el continuo fluir de su propia vivencia”.

Y más adelante menciona:

“Si el conocimiento es una función de los seres vivos consistente en la autoorganización de su propia experiencia inmediata, entonces: A) todos los seres vivos conocen; cada cual según sus propias determinaciones estructurales; b) el conocimiento es como la experiencia inmediata, es decir, el conocimiento está, también como aquella, constituido por una gama de matices emocionales, y afectivos, motóricos y propioceptivos que se procesan especialmente en forma tácita y analógica”.

A partir de este momento, se plantean dos posturas epistemológicamente opuestas, sobre la mente. Una de ellas sostiene que la mente es procesadora de información, mientras que la otra sostiene que la mente es constructora de significados. Las dos requieren un planteamiento frente a la cuestión del conocimiento y esta cuestión es fundamental, puesto que las concepciones sobre lo que rodea a un ser humano y sobre sí mismo (y en este caso sobre la mente y su manera de funcionar) están en íntima conexión con la teoría de la forma en que los seres humanos conocen.

La mente como procesador de información según Balbi exige una correspondencia entre el conocimiento y la realidad.

“La mente tendría la función de ordenar en conjuntos lógicos la información ya disponible en la realidad; de tal modo que, por más complejo y abstracto que sea ese ordenamiento interior, siempre será el resultado de combinar datos que tienen un contenido informativo y un significado previo en la misma”<sup>15</sup>.

Por el contrario, la mente como constructora de significados:

“Parte de la base de que en la realidad sólo hay perturbaciones sin contenido informativo ni significado y por lo tanto, el orden de nuestra experiencia de conocimiento es dependiente de nuestra propia estructura y no del orden de la realidad, cualquiera que éste sea.

El conocimiento humano en tanto autoorganización compleja de la propia experiencia es, como ésta, no sólo cognitivo... sino que su estructura es esencialmente afectiva-emocional, ya que ... vivimos socialmente, en la intersubjetividad y en el vínculo afectivo ... en el cual el conocimiento de sí mismo y del mundo siempre está en relación con el conocimiento recíproco de los otros (como veo a los otros y como me siento visto por ellos).

La mente en lugar de ser considerada como un sistema pasivo que reproduce internamente un orden que corresponde a la impronta del orden de la realidad, es vista como un sistema proactivo de reglas abstractas que impone su propio orden y regularidad en la experiencia y en la actividad del sujeto del conocimiento. En tanto que estas reglas son a su vez dependientes en su génesis y estructura del desarrollo de esa actividad del organismo. ... el conocimiento se conceptualiza como un proceso evolutivo, un proceso en marcha, que se despliega y se extiende a través de la elaboración progresiva de los sistemas activos de la vida, organizando su experiencia.

Y sin embargo, las dos posturas son complementarias, puesto que se necesita procesar la información para construir un significado. De esta forma, se da una relación circular entre la construcción que se realiza sobre el mundo y sobre uno mismo y el mundo y su reordenamiento en términos conceptuales; así aparece la cuestión del significado y del sí mismo. Balbi sostiene que:

La organización del dominio emocional individual constituye la base material sobre la que se construirá, en el curso del desarrollo, un sentido unitario y continuo del sí mismo, y esta organización emocional, que comienza en cada individuo, antes de su nacimiento en el seno de su madre, es dependiente del curso que sigue la relación vincular con ésta. El sentido inmediato de sí mismo que el niño tiene a cada momento deviene de la coordinación de todas sus actividades sensoriales, motrices y emotivas y es siempre influido, mantenido y desarrollado a partir de la percepción del estado de los otros significativos. Cada percepción y reconocimiento de los otros influye siempre directamente en la propia autopercepción<sup>16</sup>.

Se construye el mundo y éste construye a cada uno en base al vínculo que se establece con él. Vínculo seguro y confiado, vínculo inseguro o ansioso: la relación establecida con seres significativos del entorno social deviene la “marca” en base a la cual se construyen las futuras relaciones con otras personas y con el mundo en general. Este devenir está en íntima relación con el transcurrir del tiempo. Es, en la percepción de un fluir continuo temporal, en la percepción de que el tiempo va hacia delante que este proceso adquiere un nuevo significado y tiene un sentido. Balbi menciona a este respecto que:

“La percepción de la direccionalidad irreversible del propio tiempo vivido participa como variable fundamental en la estructuración progresiva de la identidad personal. Mediante la organización subjetiva de la experiencia subjetiva del tiempo, la experiencia de la vida del hombre deviene en existencia personal; con la autoconciencia, la temporalidad emerge como el dominio de conocimiento más específico de la dimensión ontológica de la existencia humana”<sup>17</sup>.

Gracias a esto, Guidano, citado por Balbi sostiene que:

“Comprendemos la realidad como una red de procesos pluridimensionales entrelazados, articulados simultáneamente en múltiples niveles de interacción. Vivimos en una pluralidad de mundos y realidades personales posibles, creados por nuestras propias distinciones percibidas. Hay tantos campos de existencia como tipos de distinción contruidos por el observador”<sup>18</sup>.

## Conclusiones

En la época posmoderna, con los aportes del constructivismo que sostiene que uno es “constructor de experiencia”, se entiende que la mente es constructora de significados sobre la experiencia y está constituida por todos los elementos de la experiencia inmediata: emociones, sensaciones, percepciones. A la cual se asocia una teoría del self, como proceso abierto de autoconciencia en continua reorganización, que es vivenciado por el sujeto en dos dimensiones de experiencia: el yo como protagonista y el yo como observador; es decir, que uno es sujeto que conoce y a la vez objeto de conocimiento cuando se piensa en la forma en que se conoce.

Y este conocimiento se desarrolla en base a un proceso, entendido como un duelo... un combate en donde siempre luchan la vida y la muerte, el amor y la guerra, la distancia y la cercanía, el caos y la rigidez... Esta perenne lucha de contrarios, muchas veces se escenifica en la mente de un individuo que navega entre las Scila y Caribdis de su existencia, buscando una síntesis que le permita llegar a puerto seguro hasta el siguiente viaje, hasta el siguiente puerto...

La mente, con sus cualidades particulares ayuda a conocer el mundo que rodea a cada uno y al hacerlo se tienen múltiples experiencias, se viven los hechos y las emociones y sensaciones asociadas que requieren adquirir un sentido, requieren estructurarse, procesarse, asimilarse, para poder inscribirse e integrarse como parte de la identidad. El psiquismo en este sentido, sigue el mismo rumbo que la biología, se recibe alimento, se lo procesa y se elimina los deshechos. Así pasa en la digestión, así pasa en la respiración, indudablemente, la estructura determina el funcionamiento.

La mente y su desarrollo ayuda a procesar las experiencias y al hacerlo, las personas cambian de nivel, se aumenta el conocimiento sobre el otro y sobre uno mismo. La experiencia da retroalimentación para la psiquis, se la procesa y luego se vuelve a tener más experiencias que vuelven a retroalimentar. Incluso la experiencia misma es un proceso cibernético continuo de poner a prueba las hipótesis que se tienen sobre el mundo, sobre las relaciones y sobre cada uno.

La psicología se ocupa por lo tanto de la mente, de sus elementos, sus atributos y sus relaciones. Esta mente, se la entiende como un proceso que pone a prueba aquello que se conoce con la información que el mundo devuelve. Este proceso se realiza a través de la información que los seres humanos obtienen en un entorno social, que se caracteriza fundamentalmente por el establecimiento de relaciones emocionales y afectivas cuya relación contribuye a la construcción de una identidad.

En este sentido, la psicología hasta el momento actual, siempre ha sido el fruto de una confrontación, de un duelo, entendido como una lucha de eternos contrarios: la estructura en contra del funcionamiento, lo biológico en contra de lo psicológico. Gracias al desarrollo de las ciencias, ha llegado el momento de *integrar* aquellos elementos, de igual forma como sucede en lo biológico: de todo aquello que se consume quedan los elementos que son esenciales para el mantenimiento y desarrollo. La Psicología enfrenta este duelo en el momento actual: asimilar e integrar aquellos elementos que le permitirán desarrollarse y construirse como un cuerpo unificado, con mente propia y definir bien su área de conocimiento para lograr una clara identidad.



## Notas

- 1 FEIXAS, Guillem. MIRO, MT. *Aproximaciones a la Psicoterapia. Una introducción a los tratamientos psicológicos*, 1ra. Ed., Barcelona, Paidós. 1993.
- 2 BALBI, Juan. *La Mente Narrativa: Hacia una concepción postracionalista de la identidad personal*. Argentina. Paidós. 2004.
- 3 JAMES, William. *WILLIAM JAMES, EXTRACTO DE PRINCIPIOS DE PSICOLOGÍA (1890)*.  
[www.ual.es/personal/ragomez/WILLIAM%20JAMES.doc](http://www.ual.es/personal/ragomez/WILLIAM%20JAMES.doc). Jueves, 6 de septiembre 2007. 18:14 horas.
- 4 [http://es.wikipedia.org/wiki/Estructuralismo\\_%28filosof%C3%ADa%29](http://es.wikipedia.org/wiki/Estructuralismo_%28filosof%C3%ADa%29). Jueves, 6 de septiembre 2007. 18:32.
- 5 <http://es.wikipedia.org/wiki/Funcionalismo> Jueves, 6 de septiembre 2007. 18:33.
- 6 MINUCHIN, Salvador. *Familias y Terapia Familiar*, Argentina, Paidós, 1988.
- 7 Op. Cit. BALBI, p. 91.
- 8 OLIVA, Alfredo. *Estado actual de la teoría del apego*. <http://www.pdipas.us.es/o/oliva/ARTICULO.APE.doc>, Enero 2007, s/h.
- 9 Op. Cit. Balbi, 141.
- 10 WATZLAWICK, Paul. *Es real la realidad?*, España, Herder, 1979.
- 11 Op. Cit. Balbi, 169.
- 12 MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco. *El Arbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Argentina. Lumen /Editorial Universitaria. 1984.
- 13 Op. Cit. MATURANA, H., y VARELA, F., p. 152.
- 14 Op. Cit. BALBI, p. 228.
- 15 Op. Cit. BALBI, p. 269.
- 16 Op. Cit. BALBI, p. 302.
- 17 Op. Cit. BALBI, p. 312.
- 18 Op. Cit. BALBI, p. 77.

## Bibliografía

BALBI, Juan

- 2004 *La Mente Narrativa: Hacia una concepción postracionalista de la identidad personal*. Argentina, Paidós.

- BATESON, Gregory  
1977 *Hacia una ecología del espíritu*, Paris, Seuil.
- BATESON, Gregory  
1999 *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*, España, Gedisa.
- BERTANLANFFY, Ludwig von  
1956 *Teoría General de los Sistemas*. USA.
- FEIXAS, G. MIRO, MT.  
1993 *Aproximaciones a la Psicoterapia. Una introducción a los tratamientos psicológicos*. 1ra. Ed, Barcelona, Paidós.
- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco  
1984 *El Arbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Argentina, Lumen /Editorial Universitaria.
- WATZLAWICK, Paul  
1980 *El lenguaje del cambio*, España, Herder.
- WATZLAWICK, Paul  
1995 *Teoría de la Comunicación Humana*. España, Herder.
- WATZLAWICK, Paul  
1995 *La Coleta del Barón de Munchhausen: Psicoterapia y realidad*. España, Herder.



# ***Paternidad y abuelidad centrada en la persona***

Dr. Eduardo Morán García<sup>1</sup>  
Universidad Politécnica Salesiana

Pocas veces en la vida es posible encontrar personas que transparenten esa suave y motivante habilidad de afirmar a cada ser humano en su justa dimensión.

Hacerlo requiere de una enorme sutileza, de un respeto incondicional, fe en las potencialidades presentes en cada individuo; requiere de profundidad en el encuentro, apertura indeclinable hacia cada una de las personas, expectativa acerca de la novedad que se puede descubrir en cada ser, y confianza -siempre renovada- en el proyecto que cada persona puede descubrir, al *estar siendo* lo que puede llegar a ser.

Toda esta maravillosa mezcla se puede encontrar en el P. Julio Perelló, en una suerte de culinaria psicológica humanista, en la que para él cada sujeto es siempre un sujeto y nunca dejará de serlo, a menos que neciamente escoja convertirse en objeto. Esta elaboración de la culinaria argentino-ecuatoriana del P. Perelló, nos ofrece el sabor de cada ser, considerado por él como agente directo de su propio destino, impelido a cuestionarse en su naturaleza, en el sentido de su existencia, en la urgencia del realizarse como ser humano, en una aventura de mar abierto hacia la vida y la incesante sed de la verdad.

Para el cocimiento de esta deducción -nacida de su experiencia- es indispensable el ingrediente de la convicción indeclinable de que cada individuo posee un fuerte, vigoroso y profundo anhelo de la perfección. Perfección que puede alcanzar la dimensión espiritual e inclusive puede llegar a la numinosa cima de lo *re-ligioso*, que empuja sin apelaciones a una nueva relación con “el otro”, con la naturaleza (lo otro) y con Dios (“El Otro”).

Esta visión del P. Julio, de la triple dimensión humano-religiosa-espiritual, que encierra esta perspectiva y esta particular forma de vincularse con cada ser humano como único e irrepetible, nace o emerge de su percepción de sí mismo, del nexo con su propio ser en transformación perenne, al incluir toda su vida rica y productiva, y al integrar cada relación que ha ido estableciendo.

Y más, El P. Julio ha sido capaz de hallar el más pleno de los sentidos nacido de la sabiduría que “sabe” que cada ser humano es un proyecto de Dios: que Él interviene personalmente en la historia de cada persona, sin restarle el ejercicio de su libertad, pero exigiéndole una auténtica responsabilidad, a la medida de su valor.

Su ser, su devenir humano, la paternidad espiritual, religiosa y salesiana del P. Julio, su sacerdocio vivido en dimensión comunitaria y eclesial, su sabiduría profética y real (de rey), se han metido hondamente en el espíritu de todos quienes le conocemos, y han inspirado constantemente la construcción de cada forma personal de vida, la búsqueda de significados y sentidos nuevos a la existencia de cada uno de nosotros como persona-en-el-mundo.

Cada vez que se ha producido un encuentro con el P. Julio Perelló, ha sido la experiencia, la sensación y el entendimiento la que se ha expresado como una cascada cadente y borbotante, sonora y refrescante.

La libertad de *ser-con-él* nos ha motivado suave y decididamente a apreciarnos cada uno en su individualidad, más allá de lo que creía posible; y, apreciándonos hemos sido capaces de apreciar natural y espontáneamente a cada persona con la que nos hemos encontrado.

Esta manera no-directiva de ser, saber, hacer y relacionarse del P. Julio nos ha conducido a creer en nosotros mismos, individual y comunitariamente, más allá de lo que al inicio podíamos suponer, sobre todo, al atrevernos a ejercer en nosotros la inmanente *libertad-de-ser*. Es como si su transparencia se repitiera como eco sonoro y renovado en los modos de ser, saber, hacer y relacionarnos de cada uno de nosotros, como efluvios que se multiplican incansablemente en las relaciones con los demás. Y lo más grandioso de todo es que esta resonancia trepidante se refleja de un modo distinto, cuan diversos somos cada uno de nosotros. Esta ha sido otra *epifanía* –manifestación- de paternidad.

Cada vez que el P. Julio creía, confiaba en cada uno de nosotros, era posible hacernos responsables de lo que opinábamos, de lo que decíamos, de lo queríamos lograr. Cada vez que, como Decano de la naciente “Facultad de Ciencias de la Educación” (alma y aleteo de la nueva Universidad), nos “escuchaba” muy atentamente una propuesta, una idea, una iniciativa -más fácilmente formulada al sentirnos aceptados, recibidos- en especial porque se iniciaba esta Universidad, enseguida sus palabras sonaban alentadoras: “¡che, que bien, hacelo!”.

Si dudábamos una vez salida la trémula idea, inmediatamente era reforzada, delineada o precisada, produciendo la sensación de firmeza, valor y decidida estima. O si nuestra duda se entremezclaba con la desconfianza en nuestra capacidad o conocimiento, su voz sonaba motivadora con un dejo de reclamo: “Che, dejate de pavadas, tú sabés hacerlo”. Y ante nuestra perplejidad una cariñosa y animante palmada.

No había alternativa; estábamos comprometidos, buscando inmediatamente el camino, oteando un horizonte que se abría ancho pero nuestro. Sentíamos que la solución era nuestra, que la metodología era nuestra invención, que los recursos eran posibles. Nos sentíamos adultos productivos. Éramos tratados como adultos creativos y constructores, actores directos plenamente dispuestos a dejar el deber (fruto de la decisión de la autoridad), y emprender la obligación (fruto de la propia convicción).

Su confianza plena nos llevaba a un diálogo permanente que probaba la validez de la propuesta, que se ampliaba, que se modificaba, que se precisaba. Probablemente y como dijo Shumacher: “*lo pequeño es hermoso*”, nuestra Facultad era pequeña, nuestra universidad era pequeña, nuestro grupo maravilloso. Era nuestra Facultad, era nuestra Universidad: nosotros la hacíamos. El P. Julio nos permitía sentirla así, creciente e insertada en la realidad de nuestra cultura, de nuestra idiosincrasia, tejida con nuestros sueños, hilvanada en el tapete extendido que pone en evidencia el fruto de nuestros esfuerzos, bordada con los caros anhelos de nuestra solidaridad, y, sobre todo, para dar respuesta directa a la realidad propia de esta ciudad y de este país.

Así se fue formando, así fue construyéndose la “FACED”, así nos fuimos fogueando en fraternidad, en familia, cada uno en su función, y con una horizontalidad cercana y cálida, con la mirada hondamente

comprensiva y alentadora del P. Julio, cuya autoridad se levantaba firme y suavemente legitimada, cercana, *a-burocrática*.

La salesianidad más legítima, tanto como el humanismo más armonioso se daban la mano con la diversidad en la ciencia, en los procedimientos, en las metodologías, en cada una de las acciones. Podíamos sentir el vigor que provenía de la *no-directividad*. Ningún ejercicio de poder, ninguna función podía tener tanta firmeza y fortaleza como la que se lograba con la no-directividad. Ninguna forma de gobierno y de gestión puede ser más efectiva y tener tanta resonancia como la que se deriva de la *co-participación* de todos, cuando la “cabeza” visible genera confianza plena y aceptación incondicional, como la que caracterizaba a los primeros años de constitución de esta Universidad.

La metodología de Carl Rogers, de quien el P. Julio es partidario convencido y militante activo, tiene efectos psicológicos increíbles. Cada uno de nosotros, no tan sólo por el hecho de creer en nosotros mismos, como sujetos activos y participativos de una organización, de una institución, de una empresa, de una comunidad; sino también -y junto con ello- por la confianza en la propia institución (“con-fe” en ella).

Una fe que no se traduce en un aceptar algo porque es impuesto por una autoridad, sino porque es vivido por la comunidad; fe que no deviene de una ceguera ante algo que no se ve, ni se fundamenta en algo imposible, sino justamente fe en algo que se está gestando, que tiene evidencia de *estar-siendo*, como cuando la semilla que es sembrada “confía” en que germinará esperanzada, aunque todavía no se vea su fresco tallo, o aunque parezca haber desaparecido bajo la superficie barrida por los vientos, o azotada por la lluvia.

Todos entendimos que la fe y la esperanza se *coaliciona* con la fortaleza, que hace de ellas valores indisolublemente fusionados, con la persistencia y el esfuerzo mutuos, con capacidad flexible de producir cambios cada vez que sea necesario, con creativa decisión de construir algo que se gesta mientras se piensa en su generación. Era como embarcarse y mientras se dibujan los planos del navío, hacerse a la mar, se lo va construyendo y se va eligiendo el puerto a dónde llegar. Cada uno de nosotros ha podido ejercitar sus potencialidades e invertir sus denarios, con la finalidad de hacerlos multiplicar más allá de lo esperado.

Con el “P. Pere”, mientras ejercía como Director de la Comunidad El Girón, a la par que como Decano de la FACED, fue posible la creación, el funcionamiento y el despliegue de fuerza del Centro de Capacitación Docente, que le dio la primera notoriedad y delineó el perfil de la UPS, sobre todo, en el área de la Pedagogía más actual. Un perfil que conjugaba fe y ciencia, experiencia y métodos novísimos.

Muchos de los compañeros profesores son testigos y actores directos de estos esfuerzos. La contribución de cada uno de ellos, sus saberes y haceres lograron sentido. Redimensionaron sus destrezas y competencias, en franca y positiva competitividad con otras organizaciones, empresas, industrias e instituciones educativas de niveles superiores, medios e inferiores, sin distinción y con la misma calidad. Cada uno de nosotros nos sentimos altamente motivados, abiertos a la productividad, debido al ambiente de confianza, de afirmación sin juicio, aunque sí con evaluación estricta y con la apertura a cambiar y perfeccionar.

Con el P. Julio fue posible el que la Facultad de Ciencias de la Educación se hermanara con la naciente Facultad de Ciencias Humanas, tanto que se llegó a considerar que debían ser una y misma Facultad de Ciencias Humanas, y se buscaran caminos comunes, metas conjuntas, cooperación recíproca; cooperación que enseguida se extendió con la también reciente Facultad de Ciencias Administrativas, en un ambiente en el que todos nos reconocíamos y teníamos las manos abiertas a la ayuda mutua y al crecimiento como personas, profesionales y ciudadanos responsables, al ejercer apropiadamente nuestra libertad.

Los conocimientos del P. Julio, vertidos ya en sus escritos “Historia de la Educación” y, posteriormente, en la misma génesis de la FACED, “Biología de la Educación”, como docente de esta nacida universidad y de la PUCE, revelaron sus conocimientos y experiencias nuevas. Sistematizaron la sabiduría que da la cátedra y los alcances de sus estudios como doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Pontificia Salesiana (UPS) de Roma, y los beneficios que aprovechamos nosotros en los cursos, conferencias y exposición del pensamiento no-directivo, que han sido conocidos no tan sólo a nivel de este país, sino también en otros países de América Latina.



Estos valiosos aportes del P. Julio y la capacidad de los compañeros docentes de arriesgar y ser capaces de lanzarse al vacío, con la misma fe, esperanza y fortaleza de siempre, permitieron el apareamiento inmediato de los estudios de Pedagogía a Distancia. Esta nueva ventana abierta a la educación superior alcanzó inmediatamente una connotación reconocida a nivel nacional, con el mismo dinamismo, la misma eficiencia y el mismo vigor, impulsados con ayuda de las Unidades de Educación a Distancia, las UCEDS, en muchas ciudades del país.

Inmediata respuesta de los compañeros que nos sentíamos proyectados como saetas -guiados por un sereno y afirmado arquero- hacia una meta común. Estábamos en un sitio de alta competitividad, creando oportunidades para estudiar, perfeccionarse y actualizarse como docentes, en especial para aquellos, que valientemente entregan sus esfuerzos por una anhelada, aunque, ignorantemente no valorada educación, en los sitios más recónditos de nuestro terruño.

La Facultad de Ciencias de la Educación fue la cuna que posibilitó el nacimiento de la Carrera de Psicología Educativa, al inicio y, posteriormente de las “Especialidades de Clínica y Social” y el reapareamiento del Centro Psicológico Salesiano. Nuevamente el clima de firme confianza del P. Julio en quienes en ese momento nos creíamos llamados por la universidad, hizo posible que todas estas gestiones logren los resultados esperados.

El P. Julio Perelló, a través de su gestión hizo carne el pensamiento que Carl Rogers había formulado pocos años antes: *“Todas las personas poseen la capacidad para realizarse por sí mismas; y la capacidad para utilizar esta capacidad”*. Era la convicción del P. Julio, pues, creando un ambiente apropiado, es imposible que las competencias de cada una de las personas –piedras sólidas de esta institución- permanecieran inactivas. Ahora es posible comprender que quién confía en sus colaboradores, traduce la confianza en sí mismo. Y el “P. Pere” la tiene.

El crecimiento de la UPS y, sobre todo, de la FACED, que más adelante se transformara en FACHED, era avasallador. A momento nos asustaba, parecía sobrepasar nuestras capacidades, el tiempo físico, los espacios disponibles; tanto que se empezó a considerar que era necesario repensar sobre el sentido y el significado de lo que

pasaba. El P. Julio siempre supo traer la calma, la serenidad, el análisis crítico, la felicitación sincera, desde lo más profundo, el aliento vivificador que avivaba el fuego del entusiasmo y suavizaba la ansiedad de trabajo, que nos invadía más allá de nuestras posibles fuerzas y posibilidades, incluyendo en ellas y permitiendo el reciclaje de nuestros errores y limitaciones.

El P. Julio profesó el auténtico *acompañamiento* a los procesos, a las actividades y más que eso, hizo un acompañamiento a cada uno de nosotros personalmente, no solamente porque él vive una visión rogeriana, o solamente porque se relaciona de una manera centrada en cada persona, sino que esta orientación dialécticamente *teórica-y-práctica*, se hallaba –y sigue mostrándose- enriquecida por los tesoros de la espiritualidad salesiana, del sacerdocio inserto en la familiaridad, y de la comunidad (*común-unidad*). Porque sin comunidad ninguna persona es persona.

Un encuentro casual, un saludo afectuoso, una respuesta directa y clara, un ángulo que revela lo sencillo, diáfano, ingenuo, respetuoso y realista de cada ser humano, develando a cada instante su propia humanidad, su sonrisa abierta y animadora, su verdad definida y entusiasta que trasmite la magia para entender de modo sencillo y transparente verdades complejas y seriamente difíciles. Los juegos de palabras tienen esa magia de buscar los caminos apropiados para llegar con ellas al alma de las personas, en cualquier condición y situación.

Su asistencia, acompañamiento y presencia, en el corredor, en la oficina, en el patio, en el templo. En cada lugar era posible encontrar una nueva oportunidad para crecer, desear autorrealizarse, buscar lo trascendente y hacer vida los pensamientos, las ideas y la vocación. Las expresiones son dichas con pasión, y *com-pasión*. Las interrelaciones se *consumen* en una nueva y creciente validación, y se *con-sumen* en una renovada profundidad, porque el que aprende enseña y el que enseña aprende.

Ante aspectos verdaderamente importantes, trascendentales y de gran cuidado, podían movilizarse la ira, el desacuerdo, la desilusión, y subir al rostro del P. Julio, para obligar a la *re-visión* de lo dicho, lo hecho e incumplido, para exigir una nueva posición, para posicionar una nueva exigencia y encontrar un nuevo acuerdo. Sin embargo, era posible expresar nuestro punto de vista, exponer nuestra idea, ratificar

nuestra *posición*. Pero, no había *imposición*, sino la fuerza de una *exposición*, que requería una nueva *disposición* y merecía una *re-posición* nueva, renovadora, y –especialmente- comprometida.

Muchas cosas, sucesos y manifestaciones han ocurrido en la vida del P. Perelló. De una parte de ello hemos sido co-partícipes. Pero, hay algo que ha iluminado de modo particular nuestra vida y nuestro ser: la relación con el P. Ítalo Gastaldi –argentino también por nacimiento y ecuatoriano por adopción- como una lámpara encendida, con el aceite más puro como el que emana de su corazón.

A todos nosotros nos iluminó su manera de relacionarse en hermandad cordial, amistad eterna, cooperación espiritual e intelectual, asistencia dulce y abnegada, que ejemplifica la manera en que se debe vivir con un amigo, un hermano, un compañero, como lo fue –o sigue siendo- el P. Ítalo Gastaldi. Fue para cada uno de nosotros el fruto más exquisito de su *ánima*, que complementa extraordinariamente su personalidad, y la torna una globalidad que encierra la muestra más fehaciente de su *nous*, núcleo de su *yoidad* y expresión de la vivencia de la *otredad*.

Para cada uno de nosotros, un imborrable testimonio que habla más que mil palabras, que se define en el mundo de lo real y se realiza en el universo de lo eterno. Una enseñanza sin verbos, una lección que se comunica con la vida.

Escribieron juntos, dirigieron encuentros juntos, dialogaron y comunicaron juntos una misma fe, un mismo sacerdocio, para un solo Señor, en un mismo carisma, y siempre mirando a cada hombre como un misterio, donde “*Dios es quien humaniza al hombre*” y cada ser humano se deifica en el encuentro con cada otro.

Los dos hicieron una síntesis extraordinaria entre las ciencias de la educación y la salesianidad de la educación, con la filosofía y la antropología filosófica y teológica. Un resultado exquisito para la mente y el espíritu que, por sobre cualquier argumento, interpelan por una respuesta vital, personal y definida.

¿Para quién de nosotros no ha resultado una experiencia admirable, la entereza del P. Julio ante la enfermedad y la muerte del P. Ítalo? Hemos observado discretamente su silencioso dolor y hemos aprendido de su capacidad de elevarse sobre el sufrimiento, sin soslayarlo, con una capacidad impresionante de integrarlo a su persona y ofrecerlo

en el altar al Eterno, porque es una diáfana realidad aquello que dijo el P. Gastaldi: *“La muerte no tiene la última palabra. La vida es mucho más que esta vida”*. Y así es. Así lo podemos “ver”.

Los contenidos de los libros y artículos escritos por ambos, se hallan presentes ante nuestras miradas, como un mapa para guiarnos en nuestros senderos. Como podíamos esperar, el libro: *“Sexualidad. Una Educación Sico-Sexual centrada en la persona”* nació como muestra de esta *sinergia*, que mereció un premio en el concurso de Textos Universitarios que promoviera la Universidad Católica del Ecuador en 1988.

Parte del espíritu fuerte, vigoroso, se halla en las aulas de la universidad ecuatoriana. En los salones de la UPS siguen resonando sus frases como sentencias: *“Preguntarse por el sentido de la sexualidad es preguntarse qué vamos a hacer con el amor; esa fuerza maravillosa y tremenda que, a veces reprimida, pugna por explotar”*. Todos podemos reconocer que está hablando de nuestras experiencias y que revela el devenir de los adolescentes en adultos universitarios.

Y, como consecuencia de la educación centrada en la persona, aún se puede escuchar: *“Si la persona se siente aceptada, se acepta, si siente que alguien confía en ella, confía en sí misma; si es amada, se autorrealiza”*. Y una sonrisa amplia que autografía lo dicho, como algo que no admite discusión, ni más explicaciones, pero que se adentra en el infinito de cada estudiante y de cada lector. Sonrisa que busca con la mirada la comprensión y la adhesión inmediata a su verdad. Verdades y *textos* claros, que van asumiendo significados, dependiendo de los *contextos* en los que han sido expresados, y dependiendo de los *pre-textos* con que han sido comunicados.

Palabras, frases y sentencias que se abordan desde la experiencia, desde la profunda reflexión, perfectamente imbricada con la meditación y la celebración de la Palabra y que se convierten en vida en la cotidianidad. *“La ley es clara: No interpretar al hombre en función del sexo, del saber, de su quehacer, sino interpretar el sexo, el saber, el quehacer, la técnica, en función del hombre”*.

En el caso del P. Julio, cada frase se acompaña de un dibujo, que grafica el pensamiento, que aterriza una idea, que decanta una verdad, y traduce las orientaciones no-directivas, donde las relaciones interpersonales se han establecido en un clima en que cada estudiante se ha

sentido y ha experimentado ser él mismo, y no le queda ningún deseo de enmascarar su verdadero ser para conservar la estima y el afecto de sus docentes y compañeros.

Su metodología para comunicar lo dicho, escrito y graficado llega a todos por igual: a los visuales, a los auditivos, a los cenestésicos. Está dirigida al hemisferio izquierdo y también al derecho. Satisface al intelecto y llena de sentido al sentimiento. Se percibe a flor de piel y se la experimenta en lo más neuronal. Arranca sonrisas y sume en reflexiones que van sonando mientras vamos caminando, mientras vamos dialogando, en grupo o en soledad.

Los estudiantes que han tenido la suerte de compartir con él sus lecciones y enseñanzas, han visto que esa actitud de bucear en el interior, de aceptación y de estima incondicional, ha sido su nota característica, y que su actitud auténtica y de manifiesta “*amabilidad*”, con calor humano, es por su propia naturaleza la mejor actitud educativa, tanto que la define como tal y que su ausencia anula su efectividad. Si el estudiante se siente amado, experimentó un clima de contacto y comunicación de actitudes que favorecen la comunicación interpersonal de valores y experiencias. Es al mismo tiempo un legado *donbosquiano*, que *re-edita* su convicción humanista, acorde a la orientación de nuestra universidad.

Tanto como los estudiantes, nosotros profesionales, hemos asistido a sus conferencias, y está en nuestro recuerdo de largo plazo, la exposición de sus ideas, como lo hacía cuando nacía la ahora FACHED, cuando el P. Pere se tomaba el trabajo -con grande gusto y entrega- para explicarlas, para orientar con sus conceptos la ideología que nos inspiraba, y crear un lenguaje común que construye comunidad universitaria, como la unidad de la diversidad. Eran momentos de llegar a acuerdos. La única condición para estructurar acuerdos, es no estar de acuerdo. Eran momentos en los que teníamos el privilegio de participar, una vez más como actores, agentes conscientes de los cambios en proceso.

La comprensión empática rogeriana –y cristiana- es, en sí misma, educativamente constructiva y constructivamente creativa –ya el adulto sigue también educándose- abre el camino de la confianza en sí y de la libertad experiencial en la comunicación con su *co-educador*.

Es la misma actitud que exhibía el P. Perelló con quienes se formaban en la vida religiosa salesiana, la misma que transmite espontáneamente cuando dirige, orienta grupos –religiosos y seculares- o cuando cuestiona con estas actitudes a los parroquianos y no parroquianos en la celebración eucarística.

Es la misma actitud con la que lograba cambios impresionantes en los chicos de la calle, cuando la obediencia les puso en su camino, o a través de ella él fue colocado en el camino de ellos. Un camino que al mismo tiempo le ayudó a descubrir y perfeccionar su *paternidad* espiritual y, en estos últimos años, su *abuelidad* espiritual y salesiana, ejercida con enorme cariño para cada uno de nosotros.

En estos últimos años, su propia enfermedad impregna su existencia de una nueva significación. Una capacidad para sobreponerse que se deriva justamente de su acendrada fe, de su fortaleza espiritual, que mantiene la serenidad, que transforma el dolor en una oportunidad para crecer, para ser más y *ser-para-los-demás*. Es un nuevo testimonio de su fortaleza psicológica, que se *sacraliza* en su ser y se vuelve palabra viva, como “*testigo*” de la fe que profesa y de la Palabra que interpela nuestra *alteridad*.

El mayor respeto, admiración y el cariño más profundo para nuestro P. Julio Perelló.

Quito, octubre 2007

## Notas

- 1 Docente de la UPS, Psicólogo Clínico, Psicoterapeuta del Centro Psicológico Salesiano.



## *La pedagogía como construcción desde quien la hace*

**“Los prefiero activos... los prefiero pasivos...”**

*Darwin Reyes  
Universidad Politécnica Salesiana*

La preferencia y el rechazo de un educador hacia determinado educando muestran la presencia de determinantes psíquicas de las cuales no siempre existe conciencia. Dos mecanismos son nodales para abrir un campo más amplio de las discusiones sobre la educación: la pulsión y la identificación proyectiva.

Por medio de un recorrido breve por estas temáticas estableceremos la respuesta al por qué de tal preferencia o rechazo. La tomaremos por el lado negativo, es decir, por el rechazo del educador a los educandos al establecer un grupo de preferencia.

Nuestra intención es poner la discusión sobre la educación del otro lado, ya no en el educando, sino en el educador; ya no en el manejo de las técnicas de aprendizaje, sino en su aspecto humano.

Educar no es una acción basada en la aplicación de la técnica, el acto educativo implica la subjetividad porque es desde allí el punto de partida para ubicar las técnicas.

La pulsión hace referencia al cuerpo, esos fragmentos indomables del cuerpo como parte de la erótica de la humanidad; y, por otro lado, la identificación proyectiva como mecanismo al servicio de exteriorizar elementos disociados del aparato psíquico en un objeto externo (alumno rechazado por ejemplo).



## Introducción

Frecuentemente la discusión sobre la educación se la ubica o bien del lado de la infraestructura, o bien del lado de la aplicación de técnicas de aprendizaje.

La confusión se encuentra en considerar solamente la educación formal, lo cual es reducirla a un sistema “informático” donde la prioridad no es la transmisión ni la elaboración de conocimiento, sino la retención de información en la mayor cantidad, en el menor tiempo posible; es ir contra el olvido pero olvidando partes de nosotros en el camino.

Por ello es de importancia dar cabida a otros aspectos presentes en la educación, tales como la subjetividad del educador junto con los mecanismos subyacentes puestos en juego durante los actos educativos (no simplemente como discursos subyacentes).

Es cotidiano observar la preferencia por parte del educador hacia determinado grupo, el grupo que cumple con el ideal esperado. Pero al establecer un grupo ideal, provocamos también un grupo de exclusión que pasa o bien al anonimato o bien a la exclusión por el rechazo, por no adecuarse a lo que el educador espera, o ¿deberíamos decir a lo que el educador “desea”?

Se produce entonces un sistema de educación excluyente, pero el sistema responde más a la “subjetividad” del educador; es decir, en su historia. Podemos encontrar elementos que dan cuenta de tal preferencia: eventos maltratantes, agresiones personales, entre otros, formando un conglomerado de recuerdos puestos en el olvido aparente. ¿Qué sucede con aquellos recuerdos putrefactos con el pasar del tiempo? Muchos de ellos serán accionados frente a determinadas vivencias, estableciendo una conexión con ellos; otros buscarán su florecimiento por medios distintos; en cualquier caso, actuarán en la vida de los educadores y de las personas en general, de formas “ocultas”, sin mostrarse, pero estando presentes.

En este trabajo tomaremos la línea psicoanalítica y la sacaremos de su habitual clínica, cometiendo cierta arbitrariedad con los desarrollos psicoanalíticos en pos de una ampliación del campo educativo.

Si bien la educación no refiere únicamente a las aulas, es donde más evidentes se hacen los problemas que a ella atañen. Es ahí de donde

partimos como material puesto en evidencia frente a cualquier observador minucioso.

Daremos inicio a nuestro recorrido con el tema de la pulsión, tal como la considera Freud, sin detenernos en detalles. Alcanzada una elaboración suficiente daremos el paso a las consideraciones sobre la identificación proyectiva en la propuesta de W. Bion para dar cuenta de la forma en que opera la psique con los objetos internos y su exteriorización, mecanismo determinante en la preferencia (si es idealizado el objeto y su proyección es positiva) y en el rechazo (de ser puesto el objeto abyecto y su proyección es negativa).

Dejaremos en suspenso el tema de la transferencia por el momento en este trabajo, abriendo una posible continuidad del tema sin dejarlo como problema cerrado, más bien se espera la apertura a la discusión y ampliación de lo tratado aquí.

## Lo pasivo y lo activo

La educación para el psicoanálisis es planteada como un imposible, un imposible de educar la pulsión, un imposible de educar el goce, un imposible de establecer en el lugar de lo real una marca de educación. Por ello no tomaremos este trabajo desde los aspectos de los educandos, sino de los educadores, espacio donde no se trata de educar la pulsión o aquellos elementos disociados, sino buscando ampliar el campo de consideraciones a la hora de ponerse en el lugar de educador.

Tomaremos como punta de hilo la temática de la preferencia, reduciendo a dos aspectos donde frecuentemente se pone en evidencia la preferencia del educador hacia el educando, estos elementos son: los activos y los pasivos en el aula.

Generalmente la división activo/pasivo es la más frecuente en los docentes, maestros, profesores, en general de todos quienes se encuentran en la posición de educadores frente a un grupo de los denominados “alumnos”.

Por una parte tenemos que la tranquilidad (considerada como la falta de movimiento físico) es sobrevalorada; en otras ocasiones nos encontramos con la predilección de la constante intervención o “participación” en el aula, considerando activos a tales alumnos. En cual-

quiera de las posiciones de preferencia se anula el aspecto “movimiento corporal”, y quien rehúse someterse al control del movimiento es etiquetado como *inquieto* o *malcriado*.

Ordinariamente se considera lo activo y lo pasivo del lado del movimiento, y en consecuencia tiene que ver con el control del cuerpo. Con suma facilidad se puede establecer el paralelo con lo mencionado por Foucault en el tema de la disciplina:

“A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas”<sup>1</sup>.

Mantener el control de esos cuerpos, dominarlos en la calma, es una de las prioridades en las aulas. Sin embargo, no es simplemente evidenciar un sistema de dominación, existe algo más referido a la otra porción de esta misma situación: la mirada del educador.

El control de los movimientos de los cuerpos en el aula está supervisado por la mirada, incluyendo la posición del educador respecto a lo que considera como un alumno. Si tomamos el caso de los niños ¿qué posibilidades tenemos en cuanto a lo que un niño es?

Es evidente que la subjetividad del educador está en juego durante el proceso de control por medio de la mirada, y la mirada no mantiene una sola posición en occidente, tal como lo sostiene Debray en su texto *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*<sup>2</sup>, y tampoco es objetiva porque los datos sensibles de la experiencia son tamizados por la subjetividad de quien mira.

¿Cómo es mirado un niño? Debemos pensar el mantenimiento del concepto niño=adulto-en-miniatura. Françoise Dolto<sup>3</sup>, en su texto *La causa de los niños*, menciona la existencia de cambios en esta forma de concebir la infancia, evidentemente no podemos decir que la concepción de infancia desde la Edad Media no haya variado pero ¿hasta qué punto la variación no es una simple acomodación de viejas ideas a los nuevos sistemas sociales? Podríamos pensar en una forma de camuflaje al momento de presentarse la idea de infancia, o a la inversa, considerar una estructura que se mantiene en la construcción ideativa de lo que se refiere a infancia.

Al tomar el tema del juego, acto por excelencia considerado del lado de la infancia, veremos la idea acerca de infancia que puede estar encubierta. En las *Mitologías*, Barthes menciona que “el adulto francés ve al niño como otro igual a sí mismo y no hay mejor ejemplo de esto que el juguete francés”<sup>4</sup>. Si bien el autor expresa la situación francesa respecto al tema, bien podemos tomarla puesto que en su descripción existe un fenómeno similar al suscitado en nuestro país.

Barthes parte situando al juguete como una forma de prefigurar *el universo de las funciones adultas* para la aceptación de dicha totalidad por parte del niño y niña. Ejemplifica con juguetes como soldados, radios, trenes, autos, maletines o artefactos de médico en miniatura, aviones, paracaidistas, extraterrestres, etc. Por medio de dichos juguetes y en su modo de empleo por parte de sus usuarios es puesta en evidencia la mecanización de los niños y niñas por medio de tales juguetes, los mismos que a su vez detienen su creatividad. A consecuencia de esta situación tendremos entonces que: “ante este universo de objetos fieles y complicados, el niño se constituye, apenas, en propietario, en usuario, jamás en creador; no inventa el mundo, lo utiliza”<sup>5</sup>. Los niños y niñas al poseer un artefacto a-ser-usado y codificado bajo ciertos estándares, no tiene otra salida que hacer uso de ellos como propietario y a la vez no hay necesidad de emplear el mismo objeto en otras condiciones diferentes a las establecidas desde su mecánica particular.

Además de los efectos del juguete en el accionar del infante, los educadores son tentados a designar el jugar del lado infantil y por lo tanto presenta una consideración peyorativa evidenciada en frases que contraponen seriedad-juego. Mandatos como “no es un juego”, “dentro del aula no se juega”, entre otras, intentan eliminar el aspecto motriz incontrolable y lúdico presente en el jugar. Es decir, no se considera la importancia de la motricidad, sino que se privilegia el control, y el juego es desechado en tanto actividad motriz lúdica bajo la excusa ofrecida por el tema de madurez como ideal del desarrollo humano.

Sin embargo, existe una contradicción aparente porque también se premia la vivacidad del alumno, la predisposición y el estado de alerta. Estos aspectos constituirían el ser de un alumno activo, es decir quien participa es activo y por tanto ha aprendido. Aunque es posible que el alumno se encuentre repitiendo frases del educador como una

forma de camuflaje para cumplir con lo esperado por el educador y alimentando su narcisismo: si repite lo que él dice entonces ha hecho un buen trabajo como educador.

La participación en el aula es puesta en lugar de aquello que hace a un “buen alumno” sin considerar la posibilidad de un alumno introvertido y poco participativo. Los alumnos con características de pasividad son tomados por tímidos, miedosos, asociales, etc. Podríamos decir que ser tranquilo es un problema en este sistema que promueve desde las aulas la figura del “emprendedor”, dando paso a la transmisión de un sistema competitivo excluyente. Estamos frente a una contradicción de los educadores en lo que podríamos llamar “lo esperado de un alumno”. Situación resuelta por la subjetividad del educador al establecer el ideal de un lado u otro, es decir los prefiere pasivos o recurre a la preferencia por los activos.

Con todas estas consideraciones podemos afirmar que el educador no escapa de esta visión mediante sus técnicas de control del cuerpo o también llamadas dinámicas participativas dentro del aula.

Si esta es la otra parte de la situación en un aula ¿qué elementos se ponen en juego por parte del educador?

Consideremos dos elementos: el tema propuesto por el psicoanálisis bajo la denominación de pulsión en su eje de compulsión de repetición; y como segundo presupuesto, abarcaremos parte de lo referente a la identificación proyectiva.

## **Del funcionamiento del aparato psíquico: la compulsión de repetición.**

La pulsión conlleva al tema de la “la compulsión de repetición”, se la entiende desde este punto para facilitarnos el camino hacia, puesta en marcha, de mecanismos psíquicos evidentes en las aulas.

La compulsión de repetición se establece en el psiquismo como una exigencia constante de trabajo, inscrita en el aparato psíquico bajo la forma de surcos por donde se establecen las vías posteriores de recorridos libidinales en el infante.

Freud en *Recordar, repetir y reelaborar*, de 1914, considera a la compulsión de repetición vinculada al tema del olvido (como un blo-

queo de impresiones, escenas y vivencias) en oposición al recordar, agregando: “que se «recuerde» algo que nunca pudo ser «olvidado» porque en ningún tiempo se lo advirtió, nunca fue consciente”<sup>6</sup>, es decir, se considera un espacio donde existen elementos que exigen, en el inconsciente, ser recordados: una marca en el aparato anímico que no pertenece al sistema de representaciones conscientes, pero que no se hallaría deslindada del principio del placer.

Al ubicar estos factores en la clínica, Freud menciona un evento muy frecuente, “el analizado no recuerda, [...] nada de lo olvidado y reprimido, sino que lo actúa. No lo reproduce como recuerdo, sino como acción; lo repite, sin saber [...] que lo hace.”<sup>7</sup> La situación presentada mostraría la existencia de elementos que no pasan al sistema de representaciones (al recuerdo) y se instalan de forma diferente en el aparato anímico; habría entonces, una especie de tramitación motriz del impulso.

La compulsión de repetición se presenta siendo aquello “que sustituye ahora al impulso de recordar” como una forma de hacer presente y actual aquello perteneciente a un momento anterior.

Ligando las ideas propuestas, al tema de la resistencia, Freud piensa que “mientras mayor sea esta, tanto más será sustituida el recordar por el actuar (repetir)”<sup>8</sup>; cuando el aparato psíquico se encuentra con mociones hostiles o hiperintensas, existiría una necesidad de mayor represión con lo cual “el recordar deja sitio enseguida al actuar”<sup>9</sup>.

En el texto mencionado Freud establece la pregunta ¿qué es aquello que se repite? Ofreciendo como respuesta: “el analizado repite en vez de recordar, y repite bajo las condiciones de la resistencia. [...] Repite todo cuanto desde las fuentes de su reprimido ya se ha abierto paso hasta su ser manifiesto”<sup>10</sup>. Lo fundamental de esta repetición es que se encuentra dentro del campo del principio del placer, la represión es anterior a ella.

Un giro importante es dado por Freud en 1920, en el texto *Más allá del principio del placer*<sup>11</sup>, el autor retoma el problema de la compulsión de repetición de forma diferente a la analizada en el texto anterior.

La consideración sobre la compulsión de repetición varía de un actuar a cambio de recordar, a concebirla como aquello que se encuen-

tra en otro lugar que el reino del principio del placer. La variante es tomada por el autor a partir de dos fenómenos: las neurosis de guerra y el juego infantil, ambos por tener la particularidad de establecer una repetición a pesar del malestar que pudo haber generado la vivencia recordada.

Consideremos solamente el fenómeno de los sueños traumáticos. En ellos están presentes los mecanismos propios del sueño descritos por Freud en *La interpretación de los sueños*, sin embargo este tipo de sueños se caracterizan por la presencia de una función específica: “recuperar el dominio sobre el estímulo por medio de un desarrollo de angustia cuya omisión causó la neurosis traumática”<sup>12</sup>; dicha función intentaría restituir en el aparato anímico el dominio del principio del placer que ha quedado abolido por el trauma: “excitaciones externas que perforan la protección antiestímulo” provocando en el aparato la abolición del principio del placer (dejando perforado al aparato). El aparato psíquico tendería, bajo estas condiciones, al restablecimiento o al intento de restablecer el reinado del principio del placer para su funcionamiento. La forma propicia ubicada por el aparato consiste en una tentativa de ligar la energía libre: el aparato moviliza la energía, o gran parte de ella, en dirección al agujero, lugar donde fue perforado el aparato. El proceso es denominado como *contrainvestidura*.

El giro importante en relación a la compulsión de la repetición se da al cambiar la concepción de ella dejándola por fuera del reino del principio del placer, es decir, estaría del lado de lo pulsional: aquello inconsciente que tiende a ser reproducido de diferentes formas más allá del principio del placer —lo traumático—. Freud ubica este proceso como una resistencia del Ello, en tanto es un retorno de lo reprimido en el sentido de una búsqueda de satisfacción pulsional por otro mecanismo diferente al principio del placer.

La compulsión de repetición al ser puesta en un lugar ajeno al reino del principio del placer, y al no tratarse de vivencias reprimidas (como nos fue propuesto en el texto de 1914) estaría previa al mecanismo de la represión, tratándose de una defensa primaria, una cualidad de la pulsión, en tanto búsqueda de un estado anterior y de su satisfacción por la vía más corta, siendo sus características:

- El paciente no recuerda, sino que repite lo reprimido como vivencia presente.
- Tal reproducción emerge como fidelidad no deseada.
- Tiene siempre por contenido un fragmento de la vida sexual infantil; algo del complejo de Edipo y sus ramificaciones.
- Se juega (se escenifica) en la transferencia con el médico (resistencia en el análisis). Tal resistencia no es por lo reprimido inconsciente ya que lo reprimido inconsciente solamente busca su satisfacción y no resiste, sino que la resistencia provendría de los mismos estratos que llevaron a cabo la represión.

Al ser destronado el principio del placer, la compulsión de repetición sería más originaria, más elemental y más pulsional. Tendería a buscar siempre el retorno<sup>13</sup>.

Si resumimos la postura freudiana sobre el tema, citaremos la referencia dada en *Inhibición, síntoma y angustia* de 1926,<sup>14</sup> donde menciona:

“Cuando el yo consigue defenderse de una moción pulsional peligrosa, [...], sin duda inhibe y daña esta parte del ello, pero simultáneamente le concede una porción de independencia y renuncia a una porción de su propia soberanía. [...] Ahora lo reprimido está «proscrito», excluido de la gran organización del yo, sólo sometido a las leyes que gobiernan el reino de lo inconsciente”.

Se trata de la formación de la defensa primaria del yo, mediante la cual el yo adquiere la posibilidad de domeñar aquellas mociones pulsionales, pero además, pierde parte de sí en su lucha y los efectos posteriores son evidenciados en la compulsión de repetición. Pero Freud continúa diciendo:

“Pero las consecuencias de la limitación del yo se vuelven manifiestas si luego la situación de peligro se altera de suerte que el yo ya no tiene motivo alguno para defenderse de una moción pulsional nueva, análoga a la reprimida. El nuevo decurso pulsional se consume bajo el influjo del automatismo –preferiría decir de la compulsión de repetición; recorre el mismo camino que el decurso pulsional reprimido anteriormente, como si todavía persistiera la situación de peligro ya



superada. Por lo tanto, el factor fijador a la represión es la compulsión de repetición del ello inconsciente, que en el caso normal sólo es cancelada por la función libremente móvil del yo<sup>15</sup>.

Al considerar a la “compulsión de repetición” como el eje para acercarnos vagamente al tema de la pulsión hemos tomado la posibilidad de un aparato psíquico con vías establecidas. Dichas vías propician una repetición inherente al sistema psíquico humano.

Con estas apreciaciones freudianas podemos sostener la existencia de elementos, que aun dejados fuera del principio de placer, son retomados mediante formas diferentes por el aparato. Estos fragmentos de aparato psíquico buscan su restitución y por lo mismo establecen vías de recorrido dejando sus huellas como marcas del sistema psíquico.

Los educadores, en tanto seres humanos, presentan tales manifestaciones en su cotidianidad, vemos sus acciones, constatamos sus palabras, en fin, somos partícipes de una infinidad de manifestaciones que evidencian la puesta en marcha de mecanismos de defensa.

Además, lo pulsional tendría otras características que no hemos considerado pero al menos daremos un paso más para nuestro trabajo al considerar lo activo y lo pasivo de la pulsión.

Para el psicoanálisis lo pasivo y lo activo es constitutivo en la especie humana, demostrado plenamente en las patologías denominadas por Krafft Ebing como sadismo y masoquismo.

Como Freud lo expresa “el sadismo corresponderá entonces a un componente agresivo del instinto sexual [pulsional] exagerado, devenido independiente y colocado en primer término por medio de un desplazamiento. El concepto de sadismo comprende desde una posición activa y dominadora con respecto al objeto sexual hasta la exclusiva conexión de la satisfacción con el sometimiento y mal trato del mismo”<sup>16</sup>. La actividad es puesta del lado de la exteriorización, de un lanzado fuera trazando un recorrido por el objeto.

Por otro lado, “el concepto de masoquismo reúne todas las actitudes pasivas con respecto a la vida erótica y al objeto sexual...”<sup>17</sup>. No es la no exteriorización, sino el retorno de la libido hacia el yo, movimiento de retorno que incluye el primer movimiento del sadismo. Al retornar al yo la exteriorización es retrotraída y por lo tanto su carácter pasivo es por su vuelta al yo.

Ambas posiciones son inherentes al movimiento pulsional y por lo tanto forman parte del aparato psíquico. El tema de lo erótico es puesto en movimiento en el acto educativo, ya sea por los placeres lúdicos que propone la experiencia de contacto con el mundo y su manipulación, o bien por el escape imprevisto de una parte de la pulsión de manera intramitable.

Más adelante Freud, en el mismo texto, menciona el movimiento pulsional sádico como la exteriorización de la pulsión, es decir, el monto pulsional agresivo se dirige a un objeto en el exterior. Por el contrario, el movimiento pulsional masoquista requiere del envío de los montos pulsionales agresivos hacia el propio yo.

Lo importante a considerarse en el tema de sadismo y masoquismo es la puesta en escena de dos posiciones de la subjetividad, activa o pasiva, obteniendo una parte excluida del aparato que juega un papel de importancia por su silencioso actuar, como lo hemos desarrollado anteriormente.

Aquella parte intramitable es lo no dicho en el discurso y pasa por mecanismos defensivos que producen un mayor desgaste al aparato psíquico, uno de ellos la identificación proyectiva que la veremos más adelante.

En consecuencia, dependerá de la posición subjetiva del educador para la elección de la preferencia de un alumno activo o pasivo.

Es importante considerar en este punto la represión cultural para propiciar las vías de tramitación de la agresividad, en el caso de nuestro país se privilegia el silencio y la quietud. Si consideramos lo propuesto por Foucault sobre el tema del control, es importante ubicar las técnicas para ello, tales como: la clausura; la ubicación de un “a cada individuo su lugar”; la vigilancia bajo el principio de “emplazamientos funcionales”; la clasificación de su lugar en el sistema, el rango; y apartándonos un poco, el empleo del tiempo. Todas estrategias orientadas al control de los cuerpos subjetivos y por lo mismo algo siempre escapa al control: la pulsión.

Con estos sistemas de control del cuerpo no se considera a la agresividad como un componente, sino más bien se la pone al lado de aquello que hay que cercenar de la humanidad, y a ello se dirige el esfuerzo de los educadores con acciones como pedirle disculpas y darle un abrazo a un compañero luego de una disputa (física o verbal).

Pasemos a considerar el tema de la pulsión en su vinculación con la agresividad, aquellos montos agresivos en busca de su lugar.

Quienes trabajan en investigación educativa y/o con niños y niñas tienen conciencia que el acto investigador requiere de dos aspectos, el desarticular y articular ideas y el juego con ellas. Diríamos que el articular y desarticular tiene que ver con procesos psíquicos inconscientes que son constitutivos en el ser humano y requieren de un monto de agresividad para alcanzar su objetivo.

La curiosidad del niño y niña por su medio provoca en él/ella la predisposición para acercarse a los objetos y mediante procesos internos (principalmente la introyección) aprender de él y manipularlo. El proceso es dominado por montos de agresividad tomados de la parte pulsional que se exterioriza.

Consideremos la posición de Klein<sup>18</sup> en el tema de la pulsión. Para Melanie Klein la pulsión es un mecanismo base en la estructuración del psiquismo. El proceso partiría de un momento primigenio: la libido narcisista no ha constituido un objeto total, los objetos internos son fragmentarios; gracias a la partición interna, constitución de un objeto amenazante y uno bueno, la libido es lanzada hacia el exterior depositándose en el objeto amenazante (persecutorio) para destruirlo. Tal movimiento solamente es posible si es puesto en el exterior el objeto interno, instaurando desde el inicio del proceso un objeto bueno y un objeto persecutorio, primero interno y luego exteriorizado. A su vez la libido agresiva (dirigida al objeto persecutorio) retorna en la introyección de objeto para alcanzar la construcción del objeto unificado. En este tercer momento, de la unificación, debemos recordar que la parte correspondiente al objeto persecutorio ha sido dañada y por lo tanto la presencia de culpa se evidencia en un estadio depresivo. La posibilidad de creación estaría en relación con la posibilidad de restauración del daño efectuado al objeto unificado.

Gracias al intento de restauración es posible que los seres humanos puedan crear dejando un resto inacabado. En resumen, la pulsión agresiva (pulsión de muerte) es arrojada hacia el exterior con su consecuente retorno hacia el yo. El movimiento de retorno genera culpa, cuya posibilidad de tramitación reside en modificar el daño establecido al objeto unificado, si el monto de culpa es excesivo la posibi-

lidad de reparación es congelado y el niño es detenido en su proceso de construcción de símbolos.

Claramente podemos apreciar la parte correspondiente al aprendizaje en relación con el movimiento pulsional, esa actividad propuesta como la parte agresiva puesta en juego para beneficio del aparato psíquico.

De todas maneras esto no explica aún las razones por las que un educador toma una posición de preferencia. Hasta ahora solamente hemos dado cuenta de los mecanismos bases para ubicar mejor la identificación proyectiva, esa defensa del aparato psíquico para resolver aquello que es intolerable e intramitable. Es decir, la proyección resuelve de alguna manera los montos afectivos intolerables al aparato por medio de la exteriorización en un objeto externo.

## La identificación proyectiva

¿Qué determina la predilección por un alumno pasivo o un activo por parte de un educador? Probablemente el juego presente es el mecanismo de la proyección.

Se suele considerar a la proyección como la puesta de mis contenidos afectivos y fantaseados en otro, sin embargo es considerar solamente la puesta de contenidos y no se lo concibe como un mecanismo en acción, es decir, un poner fuera del sistema todo el mecanismo que provoca incomodidad al aparato psíquico. Bion<sup>19</sup> presenta ejemplos de la forma en que sus pacientes expulsan de su psique sistemas como el visual, cuya expulsión reduce su campo de pensamiento.

Los mecanismos proyectivos han servido a la humanidad durante muchos miles de años, prueba de ello son los rituales referidos a lucha contra demonios u otros seres sobrenaturales. Generalmente lo puesto en el lugar de los demonios hace referencia a la parte hostil – agresiva de los propios seres humanos. Evidentemente, es más sencillo luchar contra un objeto amenazante externo y no contra uno mismo, lo cual es facilitado por medio de la proyección del impulso hostil en un objeto externo como una manera de ahorrar energía al aparato.

Reik<sup>20</sup> ejemplifica claramente esto por medio de los rituales realizados en algunas poblaciones, sin embargo no las consideraremos en

este trabajo y remitimos al lector al texto *El ritual: estudio psicoanalítico de los ritos religiosos*.

Si bien la proyección se encuentra al servicio del aparato psíquico como una de las formas de tramitación del impulso hostil, es necesario la presencia de un objeto, el mismo que presenta las características de lo rechazado en el aparato: el “odio hacia...” es puesto en un demonio que odia. Si bien hemos simplificado las nociones de proyección, no se trataría de extendernos en este punto sino dar paso a las consideraciones de la identificación proyectiva trabajada por W. Bion.

Es importante considerar que las apreciaciones de Bion refieren a casos clínicos de estados psicóticos, sin embargo vale la pena recalcar que cada ser humano presenta una parte psicótica, o en términos de Bion, elementos beta.

Siguiendo a Klein, los estados esquizo paranoide y depresivo son posibles de retrotraerse de uno a otro. Frecuentemente el paso de la posición depresiva a la esquizo paranoide “es debido a la intolerancia respecto de la posición depresiva, de los perseguidores internos y del pensamiento verbal. Si la escisión ha sido adecuadamente elaborada, la tendencia de dividir el objeto y el yo al mismo tiempo, es controlada”<sup>21</sup>; quiere decir que no solamente es puesto fuera del aparato un contenido, sino que es puesto fuera una parte constitutiva de la psique y, por lo tanto, el aparato es debilitado por el desgaste defensivo exigido al mismo para mantener tal escisión.

La particularidad de la primera posición (esquizo paranoide) refiere al mecanismo de disociación, frecuente en estados psicóticos, mostrado en un objeto externo persecutorio que no es otra cosa que aquel objeto interno intolerable para el aparato puesto en el exterior. Pasando a Bion nos menciona acerca de un caso clínico que: “Al convertirme a mí en una personificación de la parte mala de él mismo, de la que deseaba disociarse”<sup>22</sup>. Sería una forma esquizo de resolver el conflicto interno. El aparato psíquico se sirve de este mecanismo defensivo para tramitar el conflicto con aquellos elementos disociados pertenecientes a la psique.

Pero la identificación proyectiva, para Bion, respondería a un doble movimiento, identificación y proyección, por lo cual se definiría de la siguiente forma:

“La identificación proyectiva es una disociación de una parte de la personalidad del paciente y una proyección de la misma en el objeto en el cual se instala, a veces como perseguidor, dejando empobrecida a la psiquis de la cual se ha separado”<sup>23</sup>.

Tal disociación de una parte del aparato genera un gran desgaste al aparato, como una fuga constante que requiere un frecuente remiendo. Tal incomodidad del aparato, pues la fuga (provocada por el trauma como lo observamos en el tema de la pulsión) atrae la contrainvestidura libidinal, requiere de energía de otros sectores del aparato para su parche.

Es decir que el aparato psíquico disocia y expulsa parte de sí, aquel fragmento intolerable que resiste en tanto maligno. El proceso de disociación trae la consecuencia de un recorte y una exteriorización, Bion nos dice: “Esta parte de la personalidad es recortada, dividida en fragmentos pequeños, y entonces usando la identificación proyectiva es expulsada de la personalidad”<sup>24</sup>.

Luego de expuestos los elementos en juego, la preferencia o el rechazo por un educando activo o pasivo se refiere a las partes mismas del educador puestas en acto sin tener conciencia de ellas. De ser el caso de la puesta en marcha del mecanismo dependerá del aparato expulsado para determinar el rechazo hacia el alumno que sirva de enganche a éste, de otra forma la idealización está a la mano como proyección de material positivo sobre determinado alumno.

Podríamos decir que “cada cual mira lo que quiere mirar”, o mejor dicho cada cual mira lo que puede depositar en los objetos.

## Conclusión

Nuestro sistema educativo corresponde a un sistema de violencia, basta con recordar la frase “la letra con sangre entra” para establecer las relaciones suficientes de una repetición de abusos de poderes por parte de los educadores en nuestras historias escolares. No se trata de victimizar a los educandos, sino de establecer relaciones entre las situaciones de preferencia, de las cuales no siempre hay conciencia explícita. En la mayoría de los casos el sistema se mantiene de forma silenciosa en la repetición.

Existiría partes negadas, consideradas muchas veces como olvidadas, pero en funcionamiento bajo otros mecanismos y puestas en acción como repeticiones fijas en su mecanismo elemental. De ahí la determinante psíquica en la predilección o rechazo, es decir la puesta en escena de vivencias y aparatos de nuestra propia psique en otro como chivo emisario condenado a servir de depositario de mis objetos internos.

¿Es posible romper con el establecimiento de un círculo vicioso (educandos maltratados que pasan a formar parte de las filas de educadores maltratantes) en la educación?

Una posibilidad es trabajar sobre la historia misma de los educadores, hacer que aquellas vivencias supuestamente dejadas atrás pasen por la palabra y se transformen en elementos propicios para crear nuevas formas de concebir la educación y no se queden en el olvido y en el silencioso actuar. Esto es concebir al educador como un ser humano y no mecanizarlo en posición de ejecutor de técnicas.

La importancia de considerar el aspecto humano del educador lleva a entenderlo en su propio ser, en su existencia misma, en su historia y su cotidianidad. La consecuencia sería la no reproducción de un sistema violento de educación.

El tema de la pulsión nos llevó a considerar una puesta en acto de aquello olvidado, ese olvido en el educador establece la repetición de sistemas violentos. La preferencia hacia un determinado educando por parte de un educador consiste en un mecanismo de exclusión, disociar una parte de su propio aparato psíquico. Diríamos que es identificarse desde su lado positivo con un objeto exterior (depositario de mis contenidos), y excluye por depositar la parte maligna, la parte negada de sí mismo, en un objeto exterior al servicio de una defensa psíquica.

Bastaría con mirar un poco al educador en su aspecto más humano, no con el afán de una simple censura, sino con el propósito de contribuir a un sistema humano de educación donde el acto de educar sea incluyente.

Tampoco se trata de eliminar los mecanismos psíquicos, estos se encuentran allí, y simplemente lo que podemos es hacernos partícipes de ellos.

## Notas

- 1 FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*, Siglo veintiuno editores, Madrid, 2000, p. 141.
- 2 Cfr. DEBRAY, R. *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*, Barcelona, Paidós, 1994.
- 3 DOLTO, F. *La causa de los niños*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- 4 BARTHES, R. *Mitologías*, México, Siglo veintiuno editores, 2006, p. 59.
- 5 BARTHES, R. *Mitologías*, México, Siglo veintiuno editores, 2006, p. 60.
- 6 1914. FREUD, S. *Recordar, repetir, reelaborar*, Obras Completas, Tomo XII, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001, p. 151.
- 7 Ídem. p. 152.
- 8 Ídem. p. 153.
- 9 Ídem. p. 153.
- 10 Ídem. p. 153.
- 11 1920. FREUD, S. *Más allá del principio de placer*, Obras completas, Tomo XVIII, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001.
- 12 1920. FREUD, S. *Más allá del principio de placer*, Obras completas, Tomo XVIII, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2001.
- 13 Cfr. REYES, B. *Los rituales sagrados como una forma de tramitación de lo real*, tesis de maestría, Buenos Aires, 2006.
- 14 1926. FREUD, S. *Inhibición, síntoma y angustia*, Obras Completas, Tomo XX, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001.
- 15 1926. FREUD, S. *Inhibición, síntoma y angustia*, Obras Completas, Tomo XX, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001, p. 144.
- 16 1905. FREUD, S. *Tres ensayos sobre teoría sexual*, Alianza Editorial, Madrid, 1999, p. 29. véase también la versión: FREUD, S. *Tres ensayos de teoría sexual*, Obras Completas, Tomo VII, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001.
- 17 Ídem. p. 29.
- 18 KLEIN, M. *Amor, culpa y reparación*. Obras completas. Tomo 1, Barcelona, Paidós, 1990.
- 19 BION, W. *Volviendo a pensar*. Buenos Aires, Lumen – Hormé, 1996.
- 20 REIK, T. *El ritual: estudio psicoanalítico de los ritos religiosos*. Buenos Aires, Acme agalma Editorial, 1995.
- 21 BION, W. *Volviendo a pensar*. Buenos Aires, Lumen–Hormé, 1996, p. 51.
- 22 *Ibíd.* p. 20.
- 23 *Ibíd.* p.56.



- 24 BION, W. *Volviendo a pensar*. Buenos Aires, Lumen – Hormé, 1996. p. 58.

# *El acto pedagógico según el P. Perelló*

*Sor Enma Pazmiño A. fma.*

## **Resumen**

La educación es un proceso informativo, pero fundamentalmente es **FORMATIVO**, que permite a través del acto educativo y en el pensamiento pedagógico del P. Julio Perelló, el desarrollo de la persona, el crecimiento y madurez, de todas sus dimensiones; en otras palabras, el perfeccionamiento del ser humano. El presente artículo considera la educación desde la óptica del salesiano P. Julio Perelló y eso invita al entusiasmo por la educación y a una felicitación y agradecimiento al educador por el gran aporte educativo ofrecido a la sociedad ecuatoriana

## **Introducción**

Antes que nada debo decir que resulta demasiado ambicioso intentar hacer un estudio sobre el pensamiento del P. Julio Perelló en un espacio reducido, por un lado y, por otro, un hombre que, como salesiano, además de la educación, ha incursionado, de manera brillante, en otros campos del saber: la psicología, la filosofía, la ética, la sexualidad... Este intento, por lo tanto, se reduce a comprender y reflexionar sobre el campo pedagógico y dentro de este espacio, específicamente, el “acto educativo”. El artículo consta de tres partes: La primera, trata de resolver la pregunta: ¿hay o no una naturaleza humana? La segunda, analiza el objetivo que la educación tiene para el P. Perelló, esto es, lograr el auténtico desarrollo integral de la persona o su perfección, a pesar de las condiciones no siempre favorables de su entorno

social; dándose, por tanto, desde la óptica salesiana, un carácter preventivo, incluso terapéutico, a la intercomunicación entre educando y educador. Y, en la tercera parte se enfoca a la educación no tanto como una transmisión de información o contenidos, sino más bien como una praxis, que lleva a la madurez de la persona en todas sus dimensiones, abierta a los demás y a la Trascendencia, en diálogo permanente, con la cultura y con los desafíos de la contemporaneidad.

### ¿Hay una naturaleza humana?

Hablar de educación o de pedagogía es, sin duda, incursionar en un campo minado. Se debe preguntar ¿acaso hay una sola pedagogía o un solo tipo de educación? La respuesta es que hay tantas pedagogías como pedagogos, como dice el adagio “*quot capita, tot sensus*”, tantas cabezas, tantos pareceres, aunque todas apuntan a un solo objetivo: el ser humano. Cuestión nada simple porque tras de sí arrastra una complejidad de medios, fines, proyectos, propuestas, supuestos, etc., sin embargo, las respuestas a los cuestionamientos sólo se aclaran si elucidamos una pregunta base: ¿hay una naturaleza humana? ¿O acaso lo humano se caracteriza por su indefinición, por carecer precisamente de una naturaleza, de una esencia? En otras palabras, ¿somos modelados indefectiblemente por fuerzas biológicas o incontrolables del entorno, o el proyecto humano es el desarrollo de la libertad que se lo va plasmando durante todo el proceso vital? Sartre se pronuncia al afirmar que no tenemos una esencia, sino que la “existencia precede, es anterior, a la esencia”. Entonces, ¿hay un esencialismo o un existencialismo?

Para el P. Julio Perelló hay un punto de partida muy claro e indiscutible: “hay una naturaleza humana”, sin embargo, ésta no es determinante, es decir, la actualización y el desarrollo de esta naturaleza no responde únicamente a las fuerzas y potencialidades biológicas y naturales, porque por sobre ellas, está una razón, que va imponiendo valores, fines y objetivos que trascienden la mera naturaleza. “*La educación es un devenir en forma de desarrollo. Desarrollo de un ser que inicia su existencia en un estado germinal, actuando luego sus potencias, mediante la asimilación vital de nuevas realidades. Es un despliegue de energías a través de un proceso de maduración interior*”<sup>1</sup>.

El desarrollo de la naturaleza humana no se equipara al desarrollo de la naturaleza del animal, porque ya se halla programado, es perfecto, desde su nacimiento, privándole de una libertad y de la capacidad de optar para perfeccionarse. El ser humano, en cambio, no está programado es libre, por eso, puede perfeccionarse, desembarazarse de todas las reglas prescritas, de todo instinto, de toda determinación genética, puede elevarse y alcanzar las maravillas insospechadas que produce el intelecto humano, o también puede volverse una “bestia” y como tal, cometer las más execrables aberraciones, llegar a los más grandes y peores excesos. Dice Rousseau: “la voluntad habla cuando la naturaleza calla”; se da pues, una primacía de la voluntad sobre los programas naturales y es aquí precisamente donde actúa la educación.

Lógicamente en el pensamiento del P. Perelló, el hombre es libre porque posee una *naturaleza humana* y si bien no es determinante, sí lo condiciona, por lo mismo, como exigencia de su naturaleza racional, puede y “debe perfeccionarse”. En el animal, y naturaleza son uno y lo mismo; en el hombre, humanidad y naturaleza más bien se oponen. ¿Por qué este criterio de la distancia con la naturaleza viene a ser importante? Simplemente por la libertad, la capacidad de elección, de decisión, de transformación, de responsabilidad, de discernimiento entre el bien y el mal<sup>2</sup>, que son el producto propio de la educación. La persona llega a tener una esencia, gracias a la educación, no así el animal, éste, no se educa.

## La educación apunta a la realización del proyecto humano

La educación, por lo tanto, es un proceso exclusivamente humano y por lo mismo inmanente, vale decir, se resuelve en un determinado contexto espacio temporal; apunta a la realización del proyecto humano sin dejar de lado, otros condicionamientos; es la secuencia que hay de la potencia al acto de manera conciente y libre; pues es el desarrollo perfectivo del ser humano “*de acuerdo a las exigencias de su naturaleza*”<sup>3</sup>. Sin embargo, vale insistir que esta concepción esencialista, ella de ninguna manera es determinista, aunque los fines estén ya dados. El ser humano los conoce, los asume y también se adhiere a ellos en un acto de libre opción. Entonces, no necesariamente debe marchar ciega

e inexorablemente hasta lograr su fiel cumplimiento; al contrario, por su racionalidad, su conciencia, se autodetermina hacia cualquiera de las alternativas. Como es obvio, entran en juego los dos ingredientes humanos, por una parte su esencia natural y por otra, su racionalidad.

Entonces, la educación por “su propia esencia” se convierte en una suerte de segunda naturaleza que impulsa al hombre/mujer hacia un desarrollo perfectivo, consciente y libre; de modo que educar, es capacitar a la persona para que llegue a su mayoría de edad en lo racional, en lo psicológico, en lo emotivo, en lo moral, en lo religioso, en lo ético. En definitiva, para que adquiera: su fin último. De este modo, la educación coloca al ser humano frente a las exigencias culturales, teleológicas, vale decir, más allá de las exigencias naturales y finitas; proceso que no es espontáneo, sino cauto, en un camino que se hace al andar entre la acción educadora del maestro y el discípulo y en la medida que el maestro, día a día va acercando al educando hacia el estado de perfección a su madurez, su “mayoría de edad”. Por eso, la educación es ante todo humanizadora. Es la que propicia a la persona este accionar y la que le posibilita los instrumentos para la tarea irrenunciable de su humanización o de su perfección.

En Platón, por ejemplo, la educación, es un proceso de perfeccionamiento y embellecimiento del cuerpo y del alma, es decir, de toda la persona. Pretende formar al hombre integral desde tres funciones principales: como ciudadano, como el hombre virtuoso y como el profesional.

Es obvio que en la educación del individuo convergen la autoeducación, la heteroeducación, pero el fin de la educación misma es mover de una situación heterónoma a una autónoma, es decir, lograr con ello la formación de la persona libre, responsable de sus propias decisiones, capaz de un sabio discernimiento, vinculado y comprometido con la realidad a través del desarrollo multifacético de su personalidad. Por eso quizá, el ideal de la educación se cifra en una saludable armonía entre el ser, el deber ser, el saber, el hacer, el compartir. Lo que según Jacques Delors sería el llevar a cada persona a descubrir, despertar, e incrementar sus posibilidades creativas, de ahí los cuatro pilares de la educación que este francés propone:<sup>4</sup>

- Aprender a conocer, que supone el aprender a aprender,
- Aprender a hacer, lograr una competencia, capacidad para trabajar en equipo.
- Aprender a vivir juntos, respetando los valores del pluralismo.
- Aprender a ser, capacidad de autonomía, de responsabilidad personal.

Pero este accionar que lleva al ser humano hacia el fin último: “alcanzar su perfección” no es una mera declaración retórica o la búsqueda de un punto asintótico que jamás será alcanzado, sino que, la perfección equivale a alcanzar la plenitud del ser, es decir, lograr el ser “al que nada le falta para ser según su finalidad”. Es claro, que más que una teoría o una filosofía de la educación este proceso sólo se alcanza gracias a la praxis educativa, sin que por ello se anule, niegue o desconozca el valor de la teoría, se trata en todo caso, de supeditar la teoría a la praxis. Por ello es el maestro con su actitud dinámica, innovadora, con su accionar, su praxis, con los varios métodos, caminos, quien posibilita un “auténtico crecimiento personal”. El medio o el método es relativo, “el método – dice el maestro Ortega y Gasset – se hizo para ser olvidado”, lo importante es el fin.

El problema parece resuelto una vez que se conoce el fin -la perfección- y los medios e instrumentos para lograrlo -la educación-. Sin embargo ¿por qué se vuelve difícil y aparentemente nulo el resultado de la acción educativa? Se puede decir que viviendo en una sociedad de incertidumbre, donde fácilmente se confunden los medios con los fines, donde el cambio y la inestabilidad son la norma, donde nadie se siente arraigado a la patria, familia, religión, valores y costumbres; una sociedad de nuevo cuño: la globalización, la multiculturalidad y por ende la pluripertenencia por la cual la propia identidad se construye con muchos referentes y aunque se tienda a la uniformidad y homogeneidad con el fin de que todos se parezcan y siendo cada vez “más parecidos”, sin embargo, nadie se siente semejante. Se vive para el momento, a nivel de cosas como de personas, *prêt à porter*: listo para llevar y luego desechar, en otras palabras, se vive el *carpe diem ciceroniano*, a su manera: pues, en una vida se quieren vivir todas las vidas. A nada se le reconoce una vigencia absoluta, ni estable, porque lo absoluto, aquí, es una deficiencia, no un valor, es que la razón, se ha extraviado, la moral

y la esperanza han desaparecido, en suma, se ha olvidado el sentido de la existencia y de la trascendencia.

En este desafiante contexto cultural, se vuelve más que nunca necesaria la presencia y acción pedagógica de la escuela, con una nueva propuesta de calidad de vida, y un nuevo itinerario de calidad educativa que conlleve a pasar de la multiculturalidad, quizá de la pluripertenencia, a la interculturalidad, vale decir una valiosa y positiva integración de la persona con el entorno, que implica para el educando, una autentica identidad frente al desafío de la diversidad y de las múltiples referencias culturales.

Conviene recordar que a lo largo de la historia, la preocupación que siempre ha oscilado y ha estado presente, sea como punto focal o telón de fondo en la Pedagogía, en las ciencias humanas, en las ciencias en general, ha sido el ser humano; porque uno de los objetivos de la ciencia, de la técnica es su bienestar, pero el recorrer diacrónico de la realidad, ha demostrado que, ninguna técnica o ciencia le haya hecho sentirse bien consigo mismo ni con los demás, vale decir, mientras más se ha progresado en un sentido, más se ha retrocedido en el otro. Por supuesto, no se pueden desconocer los grandes logros de la ciencia en las innumerables áreas del saber, pero no así en el conocimiento interno y vital del hombre; por eso, es bienvenido aquí y justificado el reclamo heideggeriano “*ninguna época ha conocido al hombre tan poco como la nuestra*”, recordando de este modo que la sentencia socrática, muy propia de la Filosofía, ha quedado en el olvido. Y Wittgenstein al insistir en el mismo sentido: dice: “*tenemos la sensación de que aun cuando todas las preguntas científicas tuvieran respuestas, no habríamos tocado en absoluto los grandes problemas de la vida*”. No ha existido pues, simetría entre el conocimiento de la naturaleza y la del ser humano, mientras en la primera se ha caminado a pasos agigantados, en tanto que la otra ha quedado como simple preocupación.

De ahí que el centro y el fin de todo acto educativo es la persona y lo importante, no es hacer una teoría o presentar una concepción sobre la persona, cayendo en cuestiones metafísicas o hermenéuticas, al contrario, la divisa es *res, non verba*, obras y no palabras. Para el educador o el maestro (salesiano/a) la persona, educando/a es aquella que está más allá o más acá de la teoría, según los casos. Cuando a Jesús, el “Maestro” de Nazareth le preguntaron ¿y quién es mi prójimo? El no

hizo un recorrido filosófico griego o una hermenéutica del Antiguo Testamento; lo que dijo e hizo fue la transformación sustancial y radical de la concepción de persona utilizado en el contexto histórico de los griegos y de los romanos.

Efectivamente, el cristianismo ha aportado con ideas fundamentales en la aparición de la sociedad moderna<sup>5</sup>: Vale recordar que el mundo griego era un mundo jerárquico, aristocrático, la polis funcionaba por la esclavitud. En el cristianismo, en cambio, la humanidad es una sola, todos los hombres son iguales, en dignidad y naturaleza.

En la sociedad griega, el valor de la persona dependía del talento, había una jerarquía natural entre ellos, unos estaban hechos para mandar, otros, para obedecer no cuentan los talentos naturales. La diversidad y posesión de talentos, no marcan la diferencia, ni los hace mejores ni peores, ello va a depender solo del cultivo y uso que se los dé; porque los talentos pueden aplicarse para bien o para mal. ¡Eres virtuoso, eres valioso, no por los talentos que posees sino por el uso que haces de ellos!: Es la libertad y la voluntad los fundamentos de la moral cristiana y no la sola naturaleza.

En la óptica de Jesús lo que cuenta y vale es la persona. En la cotidianidad, el examinarse desde una conciencia moral, esto es, no por imposición a leyes o reglamentos, es hacerse una catarsis y propiciarse un beneficio personal y social. El fuero interno entonces, es el que da la sentencia, el que decide y da el peso más que la mera observancia literal de la ley externa; porque “la letra mata y el espíritu vivifica”.

Para el espíritu cristiano evangélico todos los hombres/mujeres forman una sola comunidad porque siendo hechos a imagen y semejanza de Dios, en igualdad de condiciones y reciprocidad, son libres e igualmente dignos de realizar su tarea ética de humanización, de perfección en el espacio-temporal de la historia humana. De aquí la insistencia que el P. Julio Perelló pone en que la humanización plena sin discriminación de personas, es el objetivo de la educación.

Ahora, si se mira a Jesús y para él, ¿quién es el prójimo? El prójimo es el “otro”, sobre todo, desde “aquellas categorías” por ejemplo: del desvalido, del aplastado, del que no es reconocido, del que no llama la atención, del que no se ha ganado un espacio en la sociedad, del que no encaja o encaja mal en el grupo, de aquel, cuya dignidad y huma-



nidad están en entredicho, en otras palabras, el “excluido”, es el más cercano a Jesús. Y el P. Perelló dentro de esta misma concepción evangélica, cristiana y salesiana, también hace suyo el pensamiento de la pedagogía liberadora de Paulo Freire al igual que el descubrimiento de Rogers “la relación de semejanza entre el enfoque centrado en la persona y los oprimidos; entre una pedagogía no-directiva y la pedagogía liberadora”<sup>6</sup>, por eso, el acto educativo, sin excluir a nadie, no tiene otra finalidad que el despliegue incondicional de la persona hacia su crecimiento y desarrollo pleno.

Por eso, la función de la educación, desde esta óptica, tiene una función liberadora, es más, la educación viene a ser una suerte de modalidad terapéutica aplicable sobre todo en sectores donde la comunicación se vuelve gravitante. Y ¿dónde puede ser gravitante la comunicación? Ciertamente en la misma educación, en la familia en la sociedad. Lamentablemente, en lo que a comunicación se refiere, con frecuencia se ha confundido y se confunde: la comunicación con información. Para el psicólogo francés Tournebise<sup>7</sup>, en esta dimensión comunicativa, hay que diferenciar tres conceptos que aparecen como sinónimos pero pueden dárseles una significación equívoca y pone alerta en: la información, la comunicación y la relación.

En la información, el objetivo es transmitir datos, hechos concretos, objetos, mensajes. La información es algo que se desplaza, se traslada, se almacena, se clasifica, se recibe o se envía.

La información tiene que ver con el objeto y no con la persona. La comunicación, en cambio, es un estado de libertad y de apertura, es un ir y venir que se da cuando el centro es la persona o cuando la persona está por encima de la información o del objeto-mensaje. Hay comunicación cuando se otorga consideración y respeto hacia aquellos que envían o reciben los mensajes. No se niega la importancia del mensaje o el objeto de la información, pero es la persona, que está de por medio y a quien se le da un respeto supremo.

La relación es un movimiento de unión, una situación donde la información cuenta más que la persona. La persona relacional no necesariamente respeta al otro, aún cuando aparenta hacerlo. En este mundo relacional incluso las mejores ideas se convierten en ideología que originan luego, problemas mal entendidos.

Entonces, la comunicación es mucho más que la tecnología, es un instrumento de servicio. Por ejemplo, en la incomunicación de las personas, la tecnología, no es siempre la solución y si hay agresión, muchas veces, más bien la facilita y el agredirse a distancia, no es sino, una relación conflictiva. En cambio, cuando las personas se comunican en reciprocidad, es decir, en situaciones simétricas, la tecnología se convierte en un canal que permite superar los obstáculos espacio-temporales y llevar la riqueza del mensaje.

Ahora, en el acto educativo ¿hay verdadera comunicación entre el educador y el educando?, es más, ¿Hay afecto en el acto educativo? ¿o acaso, la comunicación maestro-discípulo no es sino un simple traspaso de información del uno hacia el otro, de arriba hacia abajo?... La comunicación, no es sólo un entrar en reciprocidad con el otro o demostrarle respeto. ¡No!, En la óptica salesiana, es algo más, es expresarle afecto, “hacerle sentir que se le ama...”

Cuántas veces se ha dicho, de modo erróneo, que razón y afecto son polos opuestos, que la educación privilegia la razón al afecto; que el ser humano es un compuesto o resultado de la unión de alma y cuerpo, de razón y emoción y no, una unidad. En la actualidad esta concepción, “*aparentemente*”, ha sido superada. El ser racional ya no es aquel que está privado de las emociones, como anota Antonio Damasio<sup>8</sup>, más aún, cuando critica con argumentos científicos, el error cometido por Descartes y por la modernidad. “El cerebro que piensa, que calcula, que decide es el mismo que ríe, que llora, que ama, que experimenta la felicidad y el sufrimiento. El corazón tiene sus razones que la razón está lejos de ignorar. Contra el dualismo de cuerpo y alma, como también contra aquellos que quisieron reducir el funcionamiento del espíritu humano a cálculos fríos sólo dignos de una máquina, están los recientes descubrimientos reveladores de la neurocirugía”<sup>9</sup>, vale decir, razón y emoción, razón y afecto son inseparables; tanto más si desde la educación salesiana en el Sistema Preventivo de Don Bosco, se conjugan razón, religión y amabilidad, principios que indican una visión armónica de la persona dotada de reflexión, de afecto y apertura a la trascendencia. Por ello, el Sistema Preventivo, fundamentado en la figura del Buen Pastor, puede ser un ejemplo de humanismo pedagógico-evangélico, que lleva a los jóvenes a ser “buenos cristianos y honrados ciudadanos”<sup>10</sup>.

No se trata entonces de reducir la educación a la psicoterapia o creer que las dos realizan la misma función, ello implicaría que la una está demás, toda vez que ambas se ocupan del mismo problema. Son dos opciones que de ninguna manera se oponen o se anulan, más bien se complementan, y de esto hace una demostración palmaria el P. Julio Perelló. Aunque las dos se volcarán sobre el mismo campo o las dos trabajaran sobre el mismo fenómeno o parcela óptica, sin embargo, cada una de ellas tiene su especificidad, su razón de ser. Cuando dice que la relación entre la educación y terapia no es nueva, está diciendo que las dos han puesto los ojos sobre el fenómeno más importante que hay sobre la tierra, el fenómeno humano, como bien corrobora su amigo y hermano salesiano el P. Italo Gastaldi, en su obra, *En el misterio del hombre* o el *Hombre un misterio*.

Edgar Morín al referirse al ser humano, a la educación, a una visión unitaria del conocimiento frente a la fragmentariedad del mismo, en *Los siete saberes necesarios a la educación* hace una crítica muy puntual respecto a este problema y afirma que: “*La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y, debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos. Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo*”<sup>11</sup> Esta conjunción entre educación y psicoterapia no es una posición indiscriminada o absoluta “sino aplicar la modalidad terapéutica a la acción educativa”, es decir, a nivel de praxis. No significa entonces cotejar posiciones o teorías sino conjugarlas para su aplicación

## La educación ante todo es praxis

Muchas veces, cuando se habla de educación o de cualquier tema, hay la tendencia de quedarse en aseveraciones, conceptualizaciones o enfoques exclusivamente teóricos, que poco o nada dicen del asunto, por eso, vale aclarar de alguna manera y preguntar: ¿qué es una

práctica o praxis? Específicamente, *¿qué es la praxis educativa?* Ante todo, es una actividad humana o el conjunto de actuaciones, de comportamientos que se manifiestan y se evidencian en el aula, en el ambiente escolar o en la comunicación sostenida entre educando y educador, acciones que apuntan al cumplimiento de un determinado objetivo en beneficio de los actores. Concretamente, aquí, alcanzar la perfección de la persona y su autonomía. Pero este proceso no debe pensarse tampoco como nítido o químicamente puro, como parecería ser, lleva consigo alternativas, situaciones de diversa índole y color, actitudes o posiciones quizá ambiguas, intereses, conductas personales, que de alguna manera hacen difícil un sabio discernimiento y aun dificultan delinear con claridad, la praxis pedagógica y sus componentes.

De todos modos, el proyecto puede lograrse y alcanzarse, solamente viviéndolo, y como no es un proceso espontáneo o natural, requiere de una planificación ponderada, de la ejecución y de su evaluación.

Por eso en la educación están siempre integrados los componentes de la teoría y de la práctica: la una, que propicia los contenidos conceptuales del conocimiento y la otra, la técnica, la acción, vale decir, la vivencia de los valores, la destreza del conocimiento, la madurez, el crecimiento personal y la inserción en la realidad social, constituyen el resultado fáctico y esencial de todo el proceso educativo, que en el P. Perelló viene a ser corroborado al cumplirse con los objetivos planteados, puesto que para él, la educación, es eminentemente y esencialmente una praxis.

Si bien la educación como tal y como herencia de la filosofía racionalista y de la ilustración, ha insistido más en el aspecto del conocimiento, no es menos cierto que la teoría ha estado y está siempre en función de la praxis. Aquí, vale recordar a Sócrates cuando dice que el que obra mal, es a causa de su ignorancia; por tanto, conocimiento y acción voluntaria deben ir de la mano, exigen una secuencia, una coherencia entre el pensar y el obrar, de donde se colige, que la educación es la perfecta conjunción entre la razón y la voluntad, entre el saber y el saber actuar. No son dos aspectos o etapas sucesivas sino simultáneas, la praxis es el saber teórico o racional, el uno está en función del otro y ambos en función de la persona. Sin embargo, no basta conocer o saber

para actuar bien; es necesario ejercitar la voluntad y la libertad.

Sin duda, la educación pensada y ejecutada, lleva inequívocamente hacia el crecimiento armónico y total de la persona. Pero acaso, ¿este crecimiento personal, en la vida real, no es un mero enunciado, una simple declaración romántica o retórica? ¿Se cumple esto en el aula? ¿Es el profesor verdadero maestro, guía, apoyo en el crecimiento de los educandos? Si el educador no llega a un cierto estado de perfección ¿puede conducir al perfeccionamiento del educando? “Nadie da lo que no tiene”, lo dice claramente el Evangelio.

Las acciones, los actos que se realizan, expresan y evidencian de alguna manera los modos de ser y de realización de la persona que le dan el carácter eminentemente humano, que el P. Perelló lo ratifica, pero al mismo tiempo no permite soslayar otros aspectos: teológicos, trascendentales que intervienen y le dan plenitud en el obrar humano.

Este proceso, además, fundamentado en la autorreflexión, por ello en el valor de la “propia vida”, en el “valor del yo”, del yo real y concreto logra orientarse, autónomamente, gracias también al influjo del educador que le lleva a ser sí mismo que es la condición ineluctable de ser alguien en la realidad desde la función ciudadana, política y de apertura a los otros vale decir, como persona de temple, que se impone sobre los avatares de la existencia, lo que en palabras del profesor Agoglia suenan de este manera: “podríamos decir que el hombre es ante todo –aunque no sobre todo- espíritu humano, y sin dejar de reconocer la existencia de otras formas de realidad espiritual - como la de Dios-, se le otorga a él prioridad no ontológica pero si existencial y, a la postre, trascendental e individualista porque ese espíritu se manifiesta concretamente como espíritu individual que cada uno debe, como meta de su existencia, desplegar en toda su plenitud”<sup>12</sup>o alcanzar la perfección, al decir del P. Julio Perelló.

Cabe, sin embargo aclarar que este llegar a ser sí mismo, consolidar este estado de perfección, o la salida de la minoría de edad para llegar a la mayoría de edad de la que hablaban los ilustrados y tener el coraje de servirse del propio entendimiento sin necesidad de tutela ajena, no se refiere únicamente al orden del entendimiento o de la razón sino que es integral, como se ha manifestado anteriormente.

Hay que tomar en cuenta que, a más de la secuencia cronológica, debe darse una secuencia lógica entre el ser del sujeto o realidad y el

deber ser que se propone; entre la acción y el objetivo u objetivos que se pretenden lograr, que se inscriben más en la línea de satisfacciones de tipo espiritual o desarrollo personal antes que gratificaciones o logros materiales, porque: el objetivo último de la educación no es tener más sino ser más. Es claro que los objetivos espirituales como materiales están preestablecidos; sin embargo, los materiales sólo se consideran eficaces una vez que el objetivo es alcanzado. El éxito se lo mide por la obtención real del bien. Los objetivos educativos como praxis, tienen un valor a largo plazo porque todo el recorrido hasta la meta, todo el proceso es valioso y significativo; por lo mismo cada una de las acciones o actividades están cargadas de sentido, pues tienen una función específica dentro del contexto, cada actividad es valiosa y debe tomarse en cuenta independientemente si llega o no a feliz término. Por ser la praxis educativa un acto humano este actuar es reflexivo e intencional no reflejo ni mecánico. La praxis educativa que se expresa en acciones humanas, fruto de la reflexión e intencionalidad y no de actos mecánicos o reflejos, apuntan al educando a esa plena realización y actualización personal, consciente y libre.

Otro aspecto de la praxis educativa es la realización y desarrollo en comunidad. El proceso está mediado por: el educador, los educandos, el contexto social; es decir, la intersubjetividad: La educación no es un recorrido en solitario o en un ensimismamiento de la persona; es toda una travesía humana social que lleva consigo una carga y sesgo antropológico porque el hombre está de por medio. La intersubjetividad educativa es un juego interactivo de los sujetos. No es instrumentalización del uno a costa del otro, manipulación o engaño o relaciones de poder y sumisión, etc. (educando – educador); sino encuentros de reconocimiento, respeto y ayuda mutua. Vale decir una bipolaridad pedagógica simétrica, bidireccional: sobre la base de dos sujetos: de persona a persona, que se miran en horizontalidad recíproca no de manera oblicua, asimétrica, de arriba abajo.

En esta relación bipolar cada uno mantiene su identidad, posición, función, estatus su espacio y mundo propios y se establece o se crea la auténtica comunicación, cada uno con sus valores y riquezas, da y recibe siempre, más y más.

En el devenir histórico de la educación, más de una vez, se la ha criticado calificándola, exclusivamente, como un instrumento inoperante, colapsado, que reedita, reproduce y justifica un sistema social injusto, ambiguo, incierto, para el cual trabaja con la inserción de las personas engrosando así el desnivel económico, político, cultural de la realidad. Bueno, este es el reto para la educación con la respuesta concreta del desarrollo y crecimiento humano. Vale decir, en términos del P. Perelló, la “humanización de la persona” en su formación espiritual, académica permanente en busca de ser para la sociedad un miembro proactivo: eficiente y eficaz, que no se identifica con el bienestar o acumulación de bienes, sino que con su actitud crítica, su riqueza espiritual, axiológica, técnica-científica promueve la justicia con la paz.

¿Cuáles son los actos educativos que conducen o llevan al crecimiento de la humanización, a la plena realización y autonomía del educando? Son de manera preferencial, los actos de carácter formativo más que los actos de carácter cognitivo o informativo. Los dos son creados y estructurados por la sociedad, tienen un componente supraindividual, son parte de una cultura. Pero en cuanto a las praxis de carácter formativo las actuaciones formativas del educador, dentro de la melodía social, deben marcar la diferencia y porque la efectividad está en los contrastes, en ciertas oposiciones, también en los rompimientos y éstos, hacen efectivos los actos formativos, actos o actividad que no sólo propicia el educador de un modo sistemático, metódico, profesional, planificado, organizado, consciente, sino también y a veces de modo informal, nada programado, otros componentes: los medios de comunicación, la familia, la religión, en general la cultura. Componentes que en la trayectoria formativa debe haber congruencia, complementariedad, sindéresis.

El elemento clave en referencia a la praxis educativa viene a ser entonces la perfección de la persona en su autonomía, en su libertad interior y exterior, en su capacidad de decisión, en hacer suya la premisa de la ilustración *sapere aude*<sup>13</sup>. Y frente al ahuecamiento de valores y de referentes válidos, se pone a prueba la madurez humana al responsabilizarse reivindicándoles con la praxis cotidiana del día a día, actitud contraria a la costumbre o la tendencia de la sociedad y aún del Sistema Educativo tradicional: el enseñar, resolver todo, dar las respuestas, las recetas, lo que, al respecto afirma Karl Jaspers “Los *niños*

*tienen una suerte de genio que se pierde cuando se vuelven adultos*”, o cuando asisten a la escuela, y Freud complementa “*Los niños, filósofos espontáneos: hacen preguntas; los adultos idiotas espontáneos, dan respuestas*<sup>14</sup>”.

Lo importante, entonces, es que el educando se auto desarrolle, crezca por propio impulso y alcance su madurez y *su perfección*. Todo ello lleva al educador a potenciar las capacidades innatas del individuo no sólo para resolver sus problemas o deficiencias psicológicas y emocionales, porque el acto educativo no necesariamente es un acto de remediación, compensación o corrección como lo hace un mecánico, un médico, un sacerdote que ayuda al otro: al paciente, al enfermo, al averiado, a solucionar problemas, sino sobre todo, desde una concepción optimista del ser humano, la educación, el educador, conduce a alentar el crecimiento de la persona con carencias o no, ayuda a potenciar, a engranar mejor, los mecanismos del autodesarrollo humano.

Según este enfoque, entonces, la educación no es la panacea de los problemas, como es en la concepción tradicional, ni el profesor, es el sabio que se enfrenta al ignorante, al carente, al deficiente a quien el alumno le reclama ayuda.

En todo caso, en la praxis educativa se da la conjunción de los dos componentes fundamentales, el educando y el educador en donde mutuamente se complementan, se reclaman y se exigen cambios, de actitud tanto en el alumno como y específicamente en el profesor, esto es la coherencia o concordancia entre la palabra y el gesto y su repercusión en el entorno, como se puede ver en el esquema del recuadro que el P. Perelló propone:



ACTITUDES	COMPORTAMIENTO	
▪ (o) PRESIÓN	imposición manifiesta	mandato CONTROL
▪ MANIPULACIÓN	imposición oculta	"consejito" CÁLCULO
▪ ANIMACIÓN	aceptación comprensiva	experiencia orientada DIÁLOGO
▪ PERMISIVIDAD	dejar hacer	Experiencia espontánea AUSENCIA

Por lo tanto, debe haber coherencia y *sindéresis* entre lo que aparece y lo que motiva, entre el comportamiento y la actitud<sup>15</sup>. La actitud del maestro debe ser de animación, de insuflar no por lo que dice, cuanto por lo que hace, por los valores que cultiva, por el estilo de vida que lleva, por las motivaciones que impacta a los demás, al educando. Esta animación, *animus*, emerge desde dentro, se apoya en la reciprocidad, en la aceptación comprensiva del otro, no por imposición que genera el miedo, coarta la libertad..., sino por la animación confiada que propicia el crecimiento humano, el desarrollo total de la persona.

## Conclusiones

El rol que tiene la educación en la realidad, particularmente en el acto educativo, es único e insustituible. A modo de conclusión se desglosa en estas reflexiones:

- Hay una naturaleza humana, hay una esencia de humanidad, un valor objetivo universalmente admitido al que apunta todo ser humano, de ninguna manera es un fin consensuado u subjetivista. Este valor es la perfección del ser humano, el desarrollo pleno de sus facultades y capacidades "de acuerdo a las exigencias ineluctables de su naturaleza".

- Sólo gracias a la educación puede lograr este desarrollo pleno. Pero este proceso se lo logra mediante el acto educativo o la acción del educador, de ahí la importancia que tiene el educador y el contexto comunitario.
- El acto educativo es el conjunto de acciones y vivencias que se desarrollan en el aula y fuera de ella, en donde la parte vivencial o las actitudes del educador tienen un peso decisivo con respecto a lo comportamental; es preciso pues, que haya congruencia entre el hacer y el ser, entre la actitud y el comportamiento.
- La presencia del cristianismo es decisiva en el desarrollo de los seres humanos y en el crecimiento de la persona. No es la naturaleza la que diferencia a las personas, no hay jerarquías por nacimiento, no cuentan los talentos naturales; si bien, hay diversidad no hacen ni mejores ni peores, todo depende de cómo se los use, depende del libre albedrío, de la elección voluntaria, lo importante es la meritocracia, los talentos se pueden utilizar para el bien o para el mal: es la libertad humana y no la naturaleza el fundamento de la moral y del crecimiento personal.
- Sólo puede haber acto educativo cuando hay verdadera comunicación entre personas. La persona no es un medio sino un fin, la educación, por ende, tiene un carácter instrumental. En la sociedad se dan confusiones entre fines y medios; los conocimientos teóricos deben estar en función de la praxis, de la persona.
- Es indispensable la presencia del educador para que con su vivencia, su estilo de vida insufla, motive y conduzca al educando hacia su propia perfección. Debe ser el espejo en donde se refleja la personalidad armoniosa, desarrollada, en donde no hay hiato entre los comportamientos y las actitudes.

## Notas

- 1 P. J. Perelló. La filosofía de la educación como saber pedagógico, en *Sofía*, p. 133.
- 2 Luc Ferry, *"Aprender a vivir"*. Editorial Paidós, Madrid 2005.
- 3 P. Julio Perelló, "La filosofía de la educación como saber pedagógico, *Sofía*, revista de la UPS.

- 4 Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*.
- 5 Luc Ferry, *Aprender a vivir*.
- 6 P. Julio Perelló, Apuntes para una pedagogía no-directiva, Ediciones UPS, 1996, p. 7.
- 7 Tournebis, *La era de la comunicación*.
- 8 Antonio R. Damasio, *L'erreur de Descartes*. Odile Jacob, Paris, 1994.
- 9 Le Figaro Magazine.
- 10 "Sistema preventivo". Dom Braido
- 11 Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, p. 72.
- 12 R.M. Agoglia, *Conciencia Histórica y tiempo histórico*, ediciones de la PUCE, Quito, 1980, p. 52.
- 13 Kant, ¿Qué es la ilustración? *Filosofía de la Historia*, Editorial Nova, Buenos Aires.
- 14 Citado por Michel Tosi, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Editorial Hachete, p. 18.
- 15 Cuadro en el que se representa la relación entre actitudes (internas) y el comportamiento (externo), Julio Perelló, Apuntes para una pedagogía no-directiva, Ediciones UPS, 1996, p. 14.

## Bibliografía

AGOGLIA, Rodolfo M.

1980 *Conciencia Histórica y tiempo histórico*, ediciones PUCE, Quito.

DAMASIO, Antonio R.

1994 *L'erreur de Descartes*, ediciones Odile Jacob, Paris.

DELORS, Jacques

*La educación encierra un tesoro*. p. 77

FERRY, Luc

1995 *Aprender a vivir, filosofía para mentes jóvenes*, Editorial Paidós, Madrid.

KANT, E.

*¿Qué es la ilustración?* *Filosofía de la Historia*, Editorial Nova, Buenos Aires.

MORIN, Edgar

*Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*.

PERELLÓ, Julio

"La filosofía de la educación como saber pedagógico, *Sofía*, revista de la UPS.

PERELLÓ, Julio

1996 *Apuntes para una pedagogía no-directiva*, Ediciones UPS, Quito.

TOZZÍ, Michel

*L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Editorial Hachete, p.  
18.



## *Los salesianos y la educación shuar*

*Juan Bottasso sdb.  
Universidad Politécnica Salesiana*

Los salesianos se hicieron cargo del Vicariato de Méndez y Gualaquiza (Ecuador) en el año de 1893 y, después de un breve período de exploración del área geográfica, se dispusieron a realizar su plan misionero. El hecho de que hayan acometido esta empresa después de las de Argentina, Uruguay y Chile tuvo su importancia, porque así pudieron disponer de la experiencia acumulada en el Cono Sur: algunos de los hombres claves de la fundación ecuatoriana se habían fogueado allá. El jefe de la expedición al Ecuador, Luis Calcagno, había viajado a Uruguay siendo todavía clérigo. El que debía ser el primer Vicario Apostólico, P. Ángel Savio, había antes recorrido Argentina, Paraguay y Brasil, pero la muerte por neumonía, al cruzar la Cordillera entre Guayaquil y Quito, le impidió llegar a su destino. La posta fue tomada por Santiago Costamagna, otra pieza importante de las fundaciones salesianas en Argentina y Chile.

No es de extrañarse entonces que la misma estructura física de las misiones de la Amazonía ecuatoriana reprodujera la de las misiones de Patagonia y Tierra de Fuego, las que, por otro lado recalaban, de alguna manera, el modelo de Valdocco: iglesia central, patios y locales para los estudiantes y los aprendices de oficios.

El programa misionero de los primeros salesianos del Ecuador se lo puede resumir en pocas palabras, que reflejan la visión compartida por todos los misioneros de aquel entonces: salvar almas y llevar la civilización. En este sencillo enunciado se encierra la teología y la antropología que subyacen a su accionar.

Pero, el caso concreto de los shuar (entonces llamados Jívaros) presentó dificultades tan severas que llevaron al visitador Pablo Albera, en 1902, a definir las misiones del Ecuador como las más difíciles del

mundo<sup>9</sup>. Los shuar, los célebres cortadores y reductores de cabezas, tenían fama de guerreros indomables y además no vivían en aldeas, sino esparcidos en la selva, lo que dificultaba enormemente entablar contactos y establecer cualquier plan educativo.

Los misioneros Spinelli, Pankeri y Mattana<sup>2</sup>, pensaban, con un optimismo que se reveló excesivo, que, después de un corto período de contactos, durante el cual atraerían a los “salvajes” con obsequios, atención médica y visitas familiares, éstos no resistirían al atractivo de las ventajas de la vida civilizada, harían de la misión su punto de referencia, enviarían los hijos a la escuela, y se irían transformando rápidamente.

Se equivocaban. Lo sorprendente no es que esos rudos misioneros hayan acabado rindiéndose frente al fracaso evidente, sino que hayan aguantado 19 años antes de retirarse a Cuenca en 1912. Pero vayamos por orden.

## La Situación

A fines del siglo XIX, en pleno apogeo del darwinismo social, nadie ponía en duda un hecho: la civilización era una sola y el Occidente cristiano había alcanzado su expresión más elevada. Los indios americanos, especialmente los de las florestas, eran reliquias de un pasado remoto. Las repúblicas americanas, salidas del trabajoso proceso de emancipación y asentamiento interno, empezaban a hacerse conocer en el mundo y no querían proyectar la imagen de países en los que aún vivían salvajes.

No faltaban quienes proponían eliminarlos como un obstáculo al progreso del país, como lo hizo Hermann von Shering, director de Museu Paulista, en un artículo de 1907. La política de ciertos estados no iba lejos de esta teoría. ¿Qué fue, en efecto, la Expedición del desierto” del argentino General Roca, sino una verdadera guerra contra los indios, que dificultaban la expansión agropecuaria hacia el Sur? Aproximadamente en la misma época Chile llevaba a cabo los últimos episodios de la ofensiva contra los Araucanos. De esta manera, el exterminio de los indios del Sur argentino y chileno no se dio durante la Colonia, sino en plena época republicana, cuando aquellas naciones

alcanzaban la fama de ser las más civilizadas del continente.

Las películas norteamericanas se han encargado de ilustrarnos lo que pasó en la segunda mitad del siglo XIX, en las inmensas praderas del Norte, con el avance de la “Nueva Frontera” hacia el Oeste.

En medio de este panorama no faltaron espíritus nobles, como el mariscal brasileño Cândido Mariano da Silva Rondón, que proponía soluciones más humanitarias: no eliminar a los indios, sino civilizarlos a través de la educación. A él se atribuye la afirmación, noble sin duda: “Se puede correr el riesgo de ser matados por los indios, pero, matarlos, nunca”.

Para Rondón la verdadera civilización consiste en transformar al hombre en un ser siempre más apto para vivir en sociedad. Él descarta el concepto de razas superiores e inferiores, pero, de acuerdo con el evolucionismo, admite que existen pueblos avanzados y pueblos atrasados.

Cuando, en 1914, el Occidente fue sacudido por las noticias del exterminio de poblaciones enteras en el Putumayo (frontera colombo-peruana) a mano de los caucheros, Inglaterra envió la célebre Comisión Casement para verificar los hechos.

El informe que fue publicado sacudió la opinión pública. Entonces, Brasil fue considerado un modelo de conducta hacia los indios y Rondón alcanzó un prestigio internacional.

Los misioneros salesianos no estaban muy familiarizados con las ideas de Rondón, tanto más que él era positivista y masón, pero de hecho las compartían.

Don Bosco había afirmado que en todos los seres humanos existen sentimientos positivos: el arte del educador consiste en descubrirlos y ayudar a que se desarrollen. Este principio se podía aplicar perfectamente a los “salvajes”.

La teología que los misioneros manejaban se expresaba en fórmulas igualmente simples: no hay salvación fuera de la Iglesia; cualquier sacrificio es poco para impedir que la Sangre de Cristo haya sido derramada en vano y para que se salve un alma.

Los “salvajes” no serían más que pueblos desdichados que, por el aislamiento, la degradación y la ignorancia del verdadero Dios, han quedado atrás o se han corrompido.



También ellos pueden convertirse en “buenos cristianos y honrados ciudadanos”. Se trata simplemente de inculcarles la religión verdadera y enseñarles buenas costumbres. Para esto es indispensable tomarlos a cargo con tiempo, antes de que se corrompan; hay que partir de los muchachos, mejor aún de los niños.

No es suficiente rodearlos de atenciones, sino aislarlos del ambiente corrupto en que viven sus familias. Pretender que se hablara entonces de dialogar con los pueblos y de evangelizar las culturas, sería totalmente anacrónico.

Por esto, estas observaciones no pretenden, en absoluto, emitir un juicio sobre las intenciones de personas heroicas, que se jugaron literalmente la vida para cumplir con su vocación, sino simplemente tomar nota (aunque de manera burdamente somera) de las ideas y circunstancias que inspiraron su acción.

## **El método educativo**

El hecho que se trate de misioneros salesianos no resulta indiferente. Las antiguas Constituciones, en el Art. 7, rezaban así: “Siendo dignos de la mayor compasión los jóvenes a quien, juntamente con sus familias y pueblos, no ha llegado aún la luz de Cristo, los socios se dedicarán con celo a trabajar en las misiones de infieles”. Esto es todo lo que las Constituciones decían de las misiones.

Un salesiano se ocupa preferentemente de los jóvenes y los misioneros de los shuar; concentraron su atención en ellos por un doble motivo: para ser fieles a su carisma fundacional y, además, por tener que trabajar en un ambiente primitivo y “salvaje” que habría sido impensable cambiar partiendo de los viejos, orgullosos de su forma de vida y seguros de sí. El único camino sería reunir a los niños en internados, reducir al máximo los contactos con la familia e ir acostumbrándolos a una vida “ordenada” y útil; respeto de los horarios y de las normas, escuela y trabajo en el campo, con una doble finalidad: producir lo necesario para subsistir y aprender la noble disciplina de una actividad provechosa. Probablemente el recuerdo de las antiguas reducciones debe haber asomado con frecuencia a la mente de los misioneros.

Pero circunstancias de todo tipo se cruzaron en el camino de la puesta en práctica de esta estrategia.

## La sensación de fracaso

Apenas las misiones acababan de instalarse en el Vicariato, triunfó en el Ecuador la Revolución Liberal, que expulsó del país a todos los salesianos. Por estar refundidos en la selva y casi incomunicados, los tres que se encontraban en Gualaquiza permanecieron en el lugar pero, tan aislados, que su situación habría resultado insostenible, de no tratarse de hombres de un temple excepcional. El Vicario Apostólico, Santiago Costamagna, tuvo la prohibición de entrar al territorio y pudo visitarlo fugazmente sólo años después de nombrado, en 1902. Cuando pudo fijar su residencia en el pueblito del Sigsig, al borde del Vicariato, pero fuera de él, era un hombre agotado por las fatigas y próximo a renunciar a su cargo, que lo hizo en 1918.

El Boletín Salesiano de Turín publicaba esporádicamente noticias sobre las misiones de los Jívaros, pero estas misiones seguían siendo sólo la de Gualaquiza, a la que se sumó más tarde la de Méndez. En 1902, aprovechando cierta bonanza política que reinaba en el País, entraron a Gualaquiza las Hijas de María Auxiliadora, una presencia que resultaba indispensable para hacer más completo el programa educativo de la misión. En efecto, la mujer era vista como el anillo débil dentro del sistema de transmisión de valores en la familia. Un conocimiento superficial de la cultura hacía que se la viera reducida a elemento de carga, trabajo y reproducción, carente de autoestima y de consideración al interior de la sociedad shuar<sup>3</sup>. Vistas así las cosas era indispensable recoger a las niñas en el internado para educarlas en nuevos valores, que les permitieran jugar un rol social diferente. Pero lo que la sociedad shuar, aún firme en sus valores tradicionales, estaba menos dispuesta a permitir era abandonar a sus mujeres en manos de terceros. Las estructuras de parentesco las asignaban desde niñas a sus pretendientes legítimos. El intercambio de mujeres era uno de los elementos dinamizadores de la sociedad shuar y los conflictos nacidos de las pretensiones sobre alguna de ellas, desembocaban a menudo en guerras cruentas.

Cuando, como se dijo en 1912, los salesianos desanimados se retiraron a Cuenca, las Hermanas evidentemente los siguieron. La ausencia duró sólo pocos meses, pero las dificultades continuaron también después del regreso a Gualaquiza y la sensación de fracaso permaneció.

Esta impresión quedó grabada en una frase que se hizo famosa y fue dirigida por el nuevo Vicario Apostólico, Domingo Comín, al Papa Benedicto XV, en 1920, durante una audiencia. Al preguntarle al Papa sobre los progresos de su misión, el obispo había respondido: “Santidad, estamos regando un palo seco<sup>4</sup>.”

Ya he nombrado las enormes dificultades que la situación política del Ecuador había creado a los misioneros: aislamiento, ausencia de apoyo y recursos económicos, falta de seguridad en medio de un grupo humano hostil, imposibilidad de traer refuerzos del exterior y de dar un relevo a los ancianos y enfermos, ausencia forzada del Vicario Apostólico, que debía ser la cabeza y el animador del pequeño manípulo de misioneros.

Pero estas dificultades no fueron las únicas y tampoco las más graves. Existieron también otras de las cuales los salesianos no fueron del todo conscientes, sino sólo algunas décadas después. Es que seguramente esos buenos Padres aún no habían tenido el tiempo de documentarse sobre la larga historia de los enfrentamientos entre shuar y blancos, enfrentamientos de los que los shuars habían salido siempre vencedores. Vale la pena recorrer algunos de los hitos de una crónica de desencuentros que duró casi cuatro siglos.

## Un paréntesis histórico

El primer contacto con los blancos, los shuar lo tuvieron en 1550. Al relatarlo, el capitán Benavente no los califica con términos precisamente elogiosos: “Es la gente más desvergonzada que he visto en todo el tiempo que he andado en las Indias”<sup>5</sup>. De aquí en adelante los calificativos no bajan de tono.

En 1688, el jesuita Lorenzo Lucero escribe: “Al primer rumor del español corre el bramo casi a un tiempo en toda la provincia y entonces hay perdón general de Jívaro a Jívaro, teniendo por mayor enemigo al

cristiano contra quien, mancomunados y unidos en lo más fragoso de su camino, esperan de asechanza, que quien no conoce su malicia, muere sin remedio<sup>6</sup>.

Es que los shuar vivían en una zona rica en bienes codiciados por los blancos, como la canela y las arenas auríferas. Además, ocupaban un territorio que constituía la puerta obligada de acceso a las célebres misiones del Mainas, baluarte español contra la expansión portuguesa en la Amazonía. Esto nos explica la afirmación del historiador franciscano Bernardino Izaguirre: “El asalto a los Jívaros resultó durante los siglos XVII y XVIII una verdadera obsesión para los españoles<sup>7</sup>.”

La tentativa más global, y que quería ser la solución definitiva del problema shuar, fue la del jesuita napolitano P. Francisco Viva. El consiguió el consentimiento del Obispo de Quito Exmo. Dr. Sancho Andrade y Figueroa y de la Real Audiencia de la misma ciudad<sup>8</sup> y “con ese afán de entregar cristianos a la corona, se propuso atacar a los Jívaros por los cuatro puntos cardinales y para ello preparó cuidadosamente armadillas de guerra que indistintamente, desde Mainas, Loja, Cuenca y Macas, debían acosarlos por las armas y las violencias<sup>9</sup>.”

Esto a pesar de que el fiscal de la audiencia, D. Antonio Ron, hiciera presente sus reparos por el excesivo empleo de fuerza previsto<sup>10</sup>. Corría el año de 1690.

El objetivo de Viva era el trasladar a los indígenas río abajo y establecerlos en una reducción. Pero había cometido el error de subestimar las dificultades de la empresa. El P. Lorenzo Lucero, que en 26 años de misión había entrado tres veces a tierras de Jívaros, ya en 1688 había hecho notar que éstos eran irreductibles y que solamente con un enorme despliegue de hombres y fuerzas había podido venir al cabo de algo, después de años de intentos<sup>11</sup>.

Después de media década de luchas sin cuartel, el P. Viva se vio obligado a capitular. Comentó tristemente:

“No se puede cumplir lo mandado, viendo y tocando con manos el estado presente de las misiones, tan alborotadas, cansadas, perdidas y exasperadas por los Jívaros... En 5 años se ha logrado sacar de sus escondrijos a 1.360 Jívaros, pero ¿qué provecho espiritual se ha recogido?... De estos cautivos, muchos se ahorcan y desesperan, otros, desesperados, se echan a morir, sin querer comer y beber, otros, se

meten palos en la garganta y se ahogan. Al fin, los Jívaros son como brutos animales”<sup>12</sup>.

Es comprensible la amargura después del fracaso, pero es también asombroso lo que esta confesión nos revela sobre la mentalidad de la época. A aquellos hombres en ningún momento les asalta la sospecha de ser ellos los agresores. Las casas de los Shuar son “escondrijos”, como quien dice “madrigueras”, de las que hay que sacarlos como animales dañinos; su amor a la libertad, que les hace preferir un atroz suicidio al sometimiento, no es más que una prueba adicional de que son “brutos animales”.

Mientras tanto los “Xívaros, espanto de los españoles”<sup>13</sup> no se doblegan y siguen alimentando su leyenda y condicionando el desarrollo de la Misión de Mainas. Según nos informa José Chantre y Herrera:

“No dudaba el P. Andrés (Camacho) que, ganada la nación de los Jívaros mutaría el semblante de la nación de Mainas, por haber observado en ellos cualidades y prendas muy diferentes de los demás indios”<sup>14</sup>.

Finalmente, existe la sospecha de que la altivez puede ser un valor. El P. Camacho que, con toda probabilidad, conoció la lengua shuar, debió dejar Mainas por la expulsión borbónica.

Esta expulsión, que resultó traumática para la Iglesia latinoamericana, proporcionó una larga tregua a los shuar, que seguramente no lamentaron la ausencia de los padres.

Pero, en 1870, el presidente García Moreno, había devuelto a la Compañía de Jesús sus antiguas misiones, por lo menos en el lado ecuatoriano. Fue así que los jesuitas entraron a Gualaquiza y Macas. Se quedaron muy poco tiempo. Vencidos por la sensación de la total inutilidad de su permanencia, el P. Visitador, Agustín Delgado, retiró a los religiosos de la zona.

En 1887, los Dominicos les dieron el relevo en Macas. Lograron permanecer cinco años y después izaron la bandera blanca. El P. Enrique Vacas Galindo, joven dominico ecuatoriano, que trabajó en Macas en aquellos años, dejó anotado: “Si el Gobierno ecuatoriano no aprovecha el territorio oriental a favor de la inmigración y no salva los

restos espirantes de la antigua raza jívara, procurando que sea absorbida por otra mejor, o invadida por los progresos siempre crecientes de la civilización moderna, en no lejano tiempo el Oriente será, no mansión de salvajes, sino guarida de víboras y fieras”<sup>15</sup>.

Antes de cerrar este paréntesis histórico, vale la pena añadir que en 1872 los Franciscanos entraron en la zona shuar del sur, Zamora y la abandonaron derrotados a los cuatro años.

Tal vez fue una ventaja que los misioneros salesianos hayan desconocido en buena parte las dificultades experimentadas por los religiosos que los precedieron. Así pudieron comenzar con mucha ilusión y la experiencia de cuán duro sea querer cambiar una cultura, la pudieron hacer personalmente.

## Buscando una explicación

El P. Joaquín Spinelli, el primero que había entrado a Gualaquiza con el coadjutor Pancheri, llegó a preguntarse si no se trataba de una especie de maldición. Pero estas interrogantes asomaban en las cartas a los amigos y no en la literatura destinada al público. El Boletín Salesiano seguía publicando relatos sobre la vida y los progresos de las misiones, pero sin dar cuenta de la situación real.

Los artículos de propaganda y las cartas personales son dos géneros literarios muy diferentes. Las cartas pueden contener desahogos típicos de momentos de crisis y por ello hay que contextualizarlas, generalmente, reflejan la realidad de mejor forma que la literatura edificante.

La resistencia shuar comenzó a resquebrajarse exactamente por los años veinte y desde allí la crisis ya no se detuvo. Veremos los motivos, pero ahora seguiremos con el análisis del aparente fracaso de los misioneros.

El método educativo que se intentó implementar resultaba muy discutible, empezando por el punto de partida: el internado. Claro que resulta fácil hablar a décadas de distancia y en una situación completamente diferente. Los misioneros no eran ni ingenuos, ni desprevenidos y, seguramente, habían barajado todas las hipótesis posibles, sin encontrar ninguna otra viable. Ellos querían evangelizar y civilizar, pero los

destinatarios eran inalcanzables. No vivían en poblados, sino en la selva y aparecían de vez en cuando a pedir regalos o a intercambiar animales con objetos de metal, sal, anzuelos y telas. Una vez satisfechas sus pequeñas urgencias desaparecían por largos períodos, enfrascados en sus guerras o en la cacería. Para ellos los misioneros eran una presencia que no habían solicitado. A veces les parecía útil, pero también extraña y un tanto ridícula, por su aspecto exterior (“la cara llena de pelos”, ellos son lampiños) y la forma de vestir (largas sotanas negras, difíciles de justificar en medio de la selva, cálida y húmeda).

Además, no tenían esposas ni hijos y parecían obsesionados por ciertos temas, como la manía de impedirles que hicieran la guerra, cuyo ejercicio para un Shuar era motivo de orgullo y justificación de la existencia. Los primeros intentos de catequesis, formulada en un shuar balbuciente, limitadísimo en su léxico y con juegos de palabras incomprensibles (¿cómo traducir gracia, trinidad, pecado, perdón...?) debían parecerles poco menos que ridículos. En efecto, muchas veces se reían abiertamente de los misioneros, como cuando les enseñaban la imagen de su jefe que se había dejado matar y colgar de un palo, demostrando así que no era en absoluto un guerrero valiente, es decir, desde su visión, una persona respetable.

Bueno: ¿cómo hacer para abrir una fisura en el orgullo de estas mentes obstinadas y autosuficientes?

Había que empezar por los niños, alejarlos de la familia, educarlos en un ambiente completamente aséptico. Pero, ¿se puede educar a un niño, no sólo prescindiendo completamente de su familia, sino descalificándola, al definirla de salvaje? Además, al quererlo tutelar de todos los peligros, se lo priva de paradigmas. Por muy virtuosos que sean sacerdotes y religiosas, de ninguna manera resultan “modelos”, porque llevan una vida celibataria, que nunca podrá ser imitada.

La tarea de civilizar era considerada un aspecto esencial de la actividad misionera. Esto condicionaba notablemente la actitud de los salesianos (y no sólo de ellos) en cuanto los veía más preocupados por enseñar que por comprender. En el período que nos ocupa se realizaron notables esfuerzos en el campo lingüístico<sup>16</sup>.

Pero todo este esfuerzo se orientaba a adquirir herramientas para catequizar, más que para penetrar los secretos de la cultura. Para conocer la mitología shuar habrá que esperar las investigaciones de Siro

Pellizzaro, cinco décadas más tarde. El único trabajo etnográfico realizado con seriedad científica y simpatía hacia la cultura shuar lo debemos al P. Miguel Allioni. Data de 1912. Quien poco después de haberlo terminado, enfermo de fiebre amarilla, durante una visita a Guayaquil. Tenía 30 años.

## Un método alternativo

Cuando los misioneros comprobaron que la resistencia de los shuar a cualquier tentativa de convertirlos y cambiarlos era total, pensaron en otro método: favorecer la migración hacia sus tierras de colonos mestizos desde la región andina, la que estaba siendo azotada por la sequía y la falta de áreas cultivables. El ejemplo de una población civilizada y católica, probablemente estimularía el deseo de imitar su estilo de vida. Era un método ya ampliamente experimentado por el imperio romano que, al favorecer la sedentarización de sus legionarios, difundía de manera indirecta, pero eficaz, los modelos de la cultura romana.

Bartolomé de las Casas había ensayado en un primer momento este camino en tierras venezolanas, pero había quedado cruelmente defraudado. En la Verapaz de Guatemala, había dado un giro de 180 grados. Los jesuitas habían montado las reducciones en rechazo a este método. La separación entre indios e hispanos que no fueran los misioneros debía ser total.

El segundo Vicario Apostólico, Comín, propendía por esta opción. Antes de ser consagrado Obispo nunca había trabajado en las misiones, sino en una ciudad relativamente grande como Guayaquil, de inspector; estaba al tanto de los esfuerzos desafortunados de sus salesianos que laboraban en la selva. Por esto no tenía mucha confianza en la evangelización directa, intentada hasta el momento. Más tarde la agiografía oficial atribuyó al obispo Comín el mérito de la genial intuición pedagógica que abrió el camino a la conversión del pueblo shuar, mas en la práctica las cosas no se dieron así. Según el testimonio del P. Juan Vigna, que lo conocía bien, por haber vivido años a su lado, el “soñaba con una acción lenta e indirecta sobre los jívaros, lograda por



medio del contacto con los colonos blancos, cuya presencia en las florestas, él siempre sostuvo y fortaleció”<sup>17</sup>.

Sin quererlo, él rendía homenaje a la sólida autoconfianza del pueblo shuar, cuando al escribir al Prefecto de Propaganda Fide Card. Guillermo van Rossum, hablaba de “una raza tan soberbia, tan corrompida y siniestramente aristocrática en las favorables condiciones materiales en que se halla, condiciones que casi anulan los beneficios de la caridad de Cristo”<sup>18</sup>.

El P. Albino del Curto fue llamado a abrir un camino de herradura que, cruzando los Andes, uniera la ciudad de Cuenca con el territorio shuar. A esta obra dedicó prácticamente toda su vida. El resultado despertó una simpatía inmensa hacia los salesianos en todo el Ecuador, y ayudó en gran medida a que las autoridades pasaran de la simple tolerancia de su presencia a la admiración. En honor al P. Albino se levantaron dos monumentos, uno en el punto de arranque del camino y el otro en el punto de llegada. Su colaborador, especialmente en la construcción de puentes de cables, fue el coadjutor Jacinto Pancheri.

Los colonos comenzaron a bajar hacia la Amazonía y con el tiempo, este flujo se hizo incontenible. Es probable que el fenómeno, en algún momento, se hubiera dado igualmente, aun sin la intervención de los salesianos. Pero los resultados de la iniciativa resultaron ambiguos. Por un lado esas nuevas presencias constituyeron el germen de futuros durísimos conflictos por la posesión de las tierras. La fundación de la Federación Shuar en 1964, un modelo en su género para las organizaciones indígenas de toda América Latina, nació de la urgencia de estructurar las comunidades shuar para defenderse de la invasión de los colonos. La tensión llegó a tal extremo que en Sucúa, sede de la Federación, en 1969, los colonos prendieron fuego a la misión: los misioneros estaban durmiendo y lograron salvar sus vidas con dificultad.

Por otro lado, no se alcanzaron los frutos civilizatorios esperados. Ya se sabe que las vanguardias de una colonización no siempre se componen de los elementos mejores, no faltan las personas honestas, pero tampoco los aventureros, los desadaptados, los que huyen de la justicia, los buscadores de fortuna, etc. Los shuar, como suele suceder, no comenzaron aprendiendo los elementos mejores de la cultura mestiza, sino los menos positivos, como por ejemplo, el alcoholismo. Este

momento, aunque lleno de ambigüedades, es inevitable. Antes o después, el contacto se da y casi siempre, de esta forma. Si el grupo contactado no sucumbe en el proceso, más adelante las cosas se decantan y se equilibran. Con el pasar de los años los mestizos se han vuelto para los shuar un paradigma de conducta, mucho más que los misioneros.

## El cambio

Como ya se mencionó anteriormente, las cosas comenzaron a cambiar muy entrados los años veinte.

Entonces los salesianos recordaron lo que Benedicto XV había contestado a Mons. Comín: “Si siguen regándolo con el espíritu de Don Bosco, llegará el día en que el palo florecera” y atribuyeron este florecimiento a la aplicación del Sistema Preventivo: cambiada la juventud se cambia la sociedad. Pero ¿por qué la juventud se dejó cambiar? ¿Por qué los shuar permitieron que sus hijos se acercaran a la misión y aceptaran sus modelos? Es que se fueron convenciendo de que el mundo de los blancos les traía muchas ventajas y, por otro lado, era del todo imposible sustraerse a su influencia. Ellos habían entrado a sus tierras, los rodeaban por todo lado, colocaban fronteras y les decían que pertenecían al Ecuador. Una resistencia obstinada resultaba imposible; era preferible negociar y mandar a los hijos a aprender los secretos de tanta eficiencia. La misión resultaba ser el mejor intermediario para este acercamiento.

Cuando el P. Juan Vigna entró a las misiones en 1927, en todo el Vicariato no había un solo interno y existía una sola escuelita para blancos en Macas. Ese mismo año se hizo una nueva tentativa de establecer un internado en Méndez y esta finalmente fraguó, gracias a la perseverancia de tres hombres excepcionales, los PP. Conrado Dardé, Juan Ghinassi y Telésforo Carbellini. Las dificultades iniciales fueron enormes. Había que pagar a los padres para que dejaran que sus hijos fueran a la misión o había que “comprar” a niños enfermizos o no queridos.

Pronto empezó el internado también en Macas, donde los shuar ya estaban acostumbrados al trato con los blancos, en cuanto varios niños y niñas vivían en las familias de colonos como criaditos. En 1943,

el internado de Macas se trasladó al otro lado del río Upano, en Sevilla Don Bosco.

El tercero fue el de Sucúa y siguieron muchos otros. Tres factores explican el rápido desarrollo que conoció esta institución a partir de los años cincuenta.

1. La intuición de los shuar de que ya no podrían evitar la presencia de los blancos, como se indica arriba y que sería necesario conocer su mundo por dentro.
2. Las grandes expediciones misioneras promovidas por el Superior General D. Pedro Ricaldone, que enriquecieron las misiones con mucho personal joven, condición indispensable para el funcionamiento de un internado.
3. El hecho que las misiones, una vez asentadas, se volvieron un punto de referencia insustituible para los shuar. Las primeras tiendas comenzaron a funcionar con las misiones (machetes, sal, tela, pólvora...) y se volvieron indispensables.

## Los dos ejes de la educación en los internados

### *a. El trabajo como instrumento pedagógico*

El juicio de los europeos sobre la forma de vida de los pueblos no orientados a la acumulación fue siempre negativo. Los calificativos con los que los definieron con mayor frecuencia fueron de ociosos y vagos. El trabajo fue visto como el gran medio para educar y civilizar a las razas amerindias. Pocos problemas de conciencia causó el hecho de que el trabajo impuesto por la encomienda era prácticamente forzado y que sobre este sistema se basaba la economía de la colonia.

En el internado el trabajo no era excesivo, un par de horas al día o hasta unas tres. Sin el cultivo de ciertos productos la alimentación de los chicos hubiera sido insostenible. Pero los misioneros lo consideraban sobre todo un instrumento para acostumbrar a la disciplina, la responsabilidad, la capacidad de autosuficiencia alimenticia, una vez que la cacería ya no era suficiente. Hablar de explotación de menores sería ignorar la realidad o falsearla a sabiendas.

Pero, posiblemente, los misioneros habrían debido relativizar la capacidad educativa del trabajo pedido a un muchacho que venía de un ambiente a estructura familiar y que difícilmente podría comprender a qué título se le pedía trabajar para una entidad grande y anónima, como la Misión. Algunas modalidades de este trabajo debían resultarle incomprensibles y hasta repugnantes. Como el tener los varones, que desempeñar ciertos roles exclusivos de las mujeres, el deshierbe y las cosechas; ir al trabajo por la tarde, a la hora en las que los de su casa solían regresar; el trabajar en parcelas colectivas, cuando en la jívaría cada uno siembra y cosecha lo suyo; el tener un sobrestante que no trabaja, pero come.

### ***b. La escolarización***

Hasta muy entrada la segunda mitad del siglo XX, la escuela fue vista como el instrumento privilegiado, casi único, para “civilizar” a los pueblos “primitivos”. El punto de partida era una visión totalmente pesimista de la situación de estos pueblos y una confianza ilimitada en las posibilidades regenerativas de la escuela y la ciencia.

Como única meta se apuntaba a la total asimilación al mundo del blanco y no se miraba con ojo demasiado crítico a las debilidades de este método: la alfabetización en una lengua desconocida para el niño shuar, el uso de textos concebidos para la ciudad, la enseñanza de asignaturas absolutamente inútiles para su mundo, la presentación de todo, empezando por la historia, desde el punto de vista del blanco, prescindiendo totalmente de su mundo cultural tradicional.

En los lugares con poblaciones mixtas se presentó el dilema de las clases unidas o por separado. Por mucho tiempo se optó por la separación, y no en base a consideraciones raciales, sino funcionales. Los niños shuar al no conocer el castellano, se encontraban en condición de desventaja frente a los colonos. Aquella gran insistencia para que los internos hablaran castellano se debió también a exigencias de tipo escolar. Hoy esa práctica los líderes indígenas la critican severamente como un instrumento colonizador, pero aquellos que han puesto en marcha las organizaciones y han peleado con los poderes del Estado y la opinión pública para hacerse reconocer y conquistar espacios, han

crecido en ambientes mixtos, adquiriendo, a lado de los compañeros blancos, sus mismas expresiones, debilidades, astucias,... que les han permitido defenderse con eficacia.

Pero la escuela encierra también un peligro. Los shuar, que en un comienzo se habían resistido a la escolarización que sacudía desde la raíz su estilo de vida, hoy no sólo aceptan, sino que la mitizan.

“Estudiar” se ha vuelto una obsesión y muchos padres están dispuestos a vender lo que tienen, empezando por las tierras, para que sus hijos estudien. Estudiar se ha vuelto un verbo intransitivo. No tiene importancia lo que se estudia o si podría ser útil en la práctica, lo que cuenta es emprender el camino que lleva a ser alguien, a parecerse a los blancos.

Lo peor es que los egresados de esta carrera hacia los títulos están creando un nuevo tipo de estratificación entre los shuar. Los intereses de estos profesionales o seudoprofesionales no coinciden necesariamente con los del grupo. Las luchas que emprenden tienden a ser de tipo sindical, en defensa de intereses de clase, no del pueblo. A veces, hasta en contra de él.

La escolarización de la mujer shuar merecería un capítulo aparte. Basta mencionar el hecho que está cambiando a fondo las estructuras familiares.

## Un balance

Sobre estos temas el debate sigue abierto. El manejo de la educación ahora está en buena parte, en manos de la organización shuar y de las instancias estatales.

Es natural y obvio que sea así. Los salesianos siguen apoyando, aunque con un personal mucho menos numeroso y con una presencia más discreta.

Al mismo tiempo se interrogan sobre este siglo y más de trabajo y reflexionan sobre los resultados de su presencia a lado de este pueblo.

Sin duda la experiencia salesiana con los shuar fue algo más que una oportunidad para poner de manifiesto el heroísmo de unos misioneros, frente al desafío de un ambiente particularmente hostil. Se trató de algo más complejo, sobre lo cual el debate sigue abierto: el difícil

encuentro entre dos cosmovisiones. En este caso el encuentro fue particularmente asimétrico. Aparentemente los salesianos eran la contraparte débil, pero constituían la vanguardia de un Occidente arrollador que, a la postre, no podía no triunfar.

Desde el descubrimiento de América y durante toda la Colonia, los europeos nunca dejaron de considerar a los indios como seres humanos en estado de infancia. Los impresionantes volúmenes del Código de Indias son un monumento al humanismo de la administración española. En toda la historia ningún imperio había demostrado tanta solicitud para defender de los abusos a los vencidos. Pero, nunca los llegó a considerar como personas adultas. Tampoco favoreció a los indios el viraje que se dio desde J.J. Rousseau, al considerarlos como seres ideales, no contaminados por la convivencia en sociedad (“el buen salvaje”).

En el siglo XIX se los consideró como sobrevivencias de etapas pretéritas de la evolución de la humanidad.

Los misioneros, hijos de su tiempo y de la cultura en que se habían formado, no podían no compartir esta visión.

El cambio de mentalidad vino en la segunda mitad del siglo XX y no se debió a un empuje endógeno al interior del mundo misionero, sino al estímulo de causas externas: independencia de Asia y África, descolonización, conferencia de Bandung, Dien ben fu, Revolución maoísta, explosión de los estudios antropológicos.... El Concilio Ecuménico aceleró la evolución del enfoque teológico (Semillas del Verbo) pero el mismo Concilio es fruto de una mutación generalizada del escenario mundial.

Todo esto no se lo podía pedir a los misioneros de comienzos del siglo XX.

Ellos se movían dentro del esquema de la “tabula rasa”: hay que limpiar el terreno de las malezas si se quiere colocar la buena semilla; o seguían el modelo del Arca de Noé: “*Compelle intrare*”, obligar aún a las parejas reticentes a que entraran a la embarcación, para salvarlas. Así había que hacer con los “salvajes”: algún día sus hijos entenderían y agradecerían.

Pero si el Evangelio exigiera borrar el pasado de un pueblo ya no sería una buena nueva, porque llevaría a destruir la memoria, es decir,

las raíces, y entonces ¿de qué se alimentaría el futuro? “No vine a destruir la Ley ni los Profetas...” El cristianismo no había borrado la filosofía griega ni el derecho romano.

En los tiempos de la polémica sobre los ritos chinos y malabares la apertura no había sido la misma y las consecuencias perduran hasta hoy.

## Conclusión

Lo único que podríamos preguntarnos es si existía otra opción. Seguramente no serán pocos los que tienen lista la respuesta: ¡Claro que había otro camino: ¡dejar en paz a esos pobres indios! ¿Para qué tanta obsesión por convertirlos y civilizarlos?

Es difícil decir esto a un misionero, en cuyos oídos resuenan las palabras de Cristo: “Vayan y prediquen”.

Pero, aún prescindiendo de argumentos de fe, que dejan indiferentes a los agnósticos e inclusive a no pocos cristianos de hoy, la acción de los salesianos fue perfectamente justificada. Haciendo un balance, con la perspectiva de los años, resulta evidente que sin su presencia, la suerte de los Shuar habría sido peor. Hablamos de los años en que la penetración de los blancos era incipiente; poco a poco se volvería impalpable.

La resistencia violenta de los siglos anteriores se volvió, no sólo inútil, sino contraproducente. La única manera para hacer frente a la nueva situación se daría en dos campos: aprender la lógica del mundo blanco, sus lenguas, sus leyes, sus fortalezas y debilidades y, por otro lado, mantener el aprecio por los propios valores, sin ceder a complejos de inferioridad.

En un primer tiempo los salesianos se concentraron en transmitir la cultura del mundo blanco; después, sin abandonar este plan, hicieron enormes esfuerzos para defender las tierras shuar, recuperar y documentar su cultura e inculcar en los jóvenes el aprecio por lo suyo.

La valoración de este esfuerzo depende de los puntos de vista. Hasta cuando se opinó que el máximo bien que se podía proporcionar a los Shuar era liberarlos de su presunto atavismo salvaje, el juicio sobre los métodos usados tendía a ser positivo.

Las críticas comenzaron a aflorar cuando la perspectiva cambió y se vio el “bien” del Shuar en la conservación de su identidad y personalidad tradicional, su desarrollo histórico autónomo, su capacidad de autogestión.

Estas disquisiciones podrían seguir indefinidamente, aunque en la actualidad se propenda hacia el segundo punto de vista. Lo más práctico sería dar una mirada a los resultados. La tarea es nada fácil, porque es imposible comprobar la hipótesis contraria: ¿cómo sería este pueblo si no hubiera existido la misión salesiana?

Puede ser útil comparar su situación con la de otros pueblos amazónicos que no vivieron esta experiencia, así como la de algún sector del mismo pueblo, que quedó al margen de ella.

De hecho los Shuar han llegado a ser, no sólo el grupo indígena más alfabetizado y más concientizado de la Amazonía, sino de los primeros en América en otorgarse una estructura política. Y no es el único logro. Después de un contacto continuado con la cultura mestiza, que les ha permitido conocerla de cerca y después de haber experimentado la imposibilidad de asumirla plenamente, hoy bastantes Shuar están en condición de medir la importancia de recuperar su tradición y sus valores.

Hechas las debidas proporciones, tal vez se podría concluir, citando aquí lo que Jean Descola dice de las Reducciones jesuíticas: “La experiencia de los Jesuitas en Paraguay abre uno de aquellos procesos sobre los cuales el debate se hace eterno y que nunca podría zanjarse, porque pone en causa al hombre mismo. No se puede concluir un debate sobre la naturaleza humana... No hace falta subrayar que el semifracaso de la Compañía de Jesús nada quita a sus méritos, al heroísmo de sus esfuerzos, el atrevimiento de sus proyectos. La ingenuidad, si la hubo, fue sublime. Si hubo cálculo, fue inspirado por una buena fe indiscutible”<sup>20</sup>.

## Notas

- 1 Una relación detallada de la visita de Don Albera al Ecuador se debe a su secretario, Don Calogero Gusmano. Apareció en el Bollettino Salesiano de Turín, a lo largo del año 1904: pp. 138-141; 232-237; 267-270; 334-336.



- 2 - Joaquín Spanelli nació en Imperia en 1868 y murió en Cuenca en 1949. Fue el primero en entrar en Gualaquiza, en 1893, juntamente con el Coad. Jacinto Pancheri.
- Jacinto Pancheri nació en Ramallo (Trento) en 1857. Hombre de dotes y energía extraordinarios, fue cofundador de la Academia Ecuatoriana de Historia y Geografía. Entre sus muchas realizaciones, el puente de cables de 80 m. de luz, sobre el río Paute. Murió en Méndez a los 90 años.
- Francisco Mattana, 1857-1931. Aunque no fue el primero en entrar en Gualaquiza, fue el verdadero fundador de la misión. Murió en Centroamérica.
- 3 En la relación de que habla la nota 1, Don Gusmano titula uno de los capítulos: “Envilecimiento de la mujer jívara. No es la compañera, sino la esclava”. (BOTTASSO, Juan: Los Salesianos y la Amazonía, Quito 1993, Vol. I, p. 30).
- 4 GUERRERO, Antonio: *Un Gran Pionero*; Cuenca, 1969, p.5.
- 5 IZAGUIRRE, Bernardino, en *MUNDO SHUAR*, serie 5, n 5, p. 21-22.
- 6 IZAGUIRRE, Bernardino: Op. Cit. p. 22.
- 7 IZAGUIRRE, Bernardino, en: *MUNDO SHUAR*, serie F 1(IV), p.4.
- 8 MUNDO SHUAR, serie F, 1 (II) p. 67.
- 9 *Ibíd.* p. 8.
- 10 *Ibíd.* p. 77-78.
- 11 *Ibíd.* p. 60.
- 12 *Ibíd.* p. 68-72.
- 13 CHANTRE Y HERRERA, José: *Historia de las Misiones de la Compañía de Jesús en el Marañón Español*, Madrid, 1901, p.57)
- 14 *Ibíd.* p. 576
- 15 *MUNDO SHUAR*, serie F, 5 p.60
- 16 Un panorama bastante completo de los estudios de la lengua shuar realizados por los salesianos se encuentra en BOTTASSO, Juan: *Los salesianos y la Amazonía*, F. de Abya – Yala, 1993 T. III, p.1, 201-241.
- 17 VIGNA, J, *Archivo Histórico de las Misiones Salesianas*. Doc. IV, 15, p. 7.
- 18 GUERRERO, Antonio: *Un Gran Pionero*, Cuenca 1969, p.5.
- 19 GUERRERO, Antonio; op. Cit. P.5
- 20 DESCOLA, Jean: *Quand les Jesuites sant au pauvoir*, p. 135-150

# *Didáctica de la filosofía*

*Dr. Julio Perelló SDB  
Universidad Politécnica Salesiana*

Toda enseñanza para que cumpla con sus objetivos debe servirse de la Didáctica (=metodología = camino) correspondiente.

Parece que esta afirmación cobra mayor importancia en la enseñanza de la Filosofía. Las transformaciones operadas últimamente en nuestro mundo por los acontecimientos políticos, sociales y científico-técnicos han colocado como en situación de crisis permanente a la Filosofía y, por consiguiente, a su enseñanza:

- el desprestigio de todo saber que no pueda someterse al control de la experimentación y de la verificación;
- igualmente todo saber que no tuviere una aplicabilidad inmediata y eficiente;
- el descrédito de toda ciencia que se presenta con rasgos de dogmatismo y con desvinculación de las necesidades fundamentales del hombre para poder vivir con satisfacción;
- el desarrollo de los “mass media”, como extraordinario condicionador de alienación personal, de consumismo y conformismo, de automatización y acriticidad;
- además, la escasez de diálogo entre distintas escuelas, el esoterismo, el gusto por el conceptualismo retórico, la oscuridad del lenguaje, etc., son otros tantos elementos que minan la seriedad de la Filosofía.

Si el objetivo del estudio de la Filosofía es el “enseñar a pensar”, se comprende fácilmente que en nuestra sociedad pragmatista y superficial, se hace difícil capacitar al alumno a la comprensión profunda de cualquier información, a la precisión rigurosa de su análisis, y a la formación crítica de una valoración ponderada.

De allí que, el estudiar un método de enseñanza de la Filosofía es fundamental para quien se sintiere llamado a ser profesor en esta disciplina.

El conocimiento de esta DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA, después de una breve introducción, contemplará dos partes básicas:

### **Primera parte: Didáctica general**

Aquí se expondrán los principios generales de toda Didáctica de la enseñanza-aprendizaje, principalmente los *factores* que condicionan su eficiencia, y las distintas *modalidades* de la enseñanza. Esta parte concluirá con la exposición de las distintas clases de *lección* en el aula.

### **Segunda parte: Didáctica de la Filosofía**

Aquí se expondrán las *metodologías* propias de la enseñanza de esta disciplina metafísica.

### **Introducción**

La Didáctica de la enseñanza es un condicionador extrínseco de la formación intelectual. Dentro del cuadro epistemológico de las Ciencias de la Educación, pertenece a la Pedagogía especial o metodología.

- la Pedagogía General estudia en forma sistemática los principios generales que se refieren al hecho educativo: Fin de la educación, Educar-educando, Valores educativos, Encuentro educativo, etc.
- la Pedagogía Especial estudia, también en forma sistemática, las distintas formaciones (sectoriales) del hombre, que se unifican en el fin de la educación: formación física, intelectual, moral, religiosa, social, etc.

El estudio de la Didáctica forma parte de la “formación intelectual”.

La Didáctica, a su vez, puede ser:

- General: estudia la Teoría de la Teoría; es la ciencia llamada a dar los principios fundamentales de la enseñanza para que ésta pueda cumplir su finalidad de ayudar al aprendizaje del alumno.
- Especial: estudia la Teoría de la Práctica; es la ciencia llamada a teorizar la práctica docente desde distintos puntos de vista:
  - del proceso: kinder, primaria, secundaria, universidad.
  - de las asignaturas: ciencias exactas, positivas, filosóficas.
  - de la normalidad del sujeto: normal, deficiente, retardado.
- Didaxis: es al Práctica de la Teoría; es la docencia “en acto”. Resulta de la síntesis del “estudio” y de la “experiencia” personal. En este sentido, ya no es ciencia, sino Arte.

De acuerdo a lo dicho hasta aquí, la Didáctica de la Filosofía pertenece a la Didáctica Especial. Es una ciencia “normativa que saca sus fundamentos teóricos de la Filosofía y de las ciencias psicopedagógicas.

En nuestra reflexión haremos un estudio somero y suficiente sobre algunos principios básicos de la Didáctica General, para luego detenernos en la Didáctica especializada de las ciencias Filosóficas.

## Primera parte: Principios básicos de la didáctica general

### 1. Terminología (= *explicatio terminorum*)

Nos preguntamos: La Didáctica Catequística ¿cumple su cometido como “enseñanza”, o como “instrucción”, o como “formación”? ¿No lleva como finalidad al contribuir a la “educación” total de la persona del alumno?

Ahora queremos clarificar el significado propio de cada uno de estos términos.

- *Enseñar* (= *in signo*) significa presentar algo en “signos”. En la naturaleza del acto de enseñar, el aprendizaje por parte del alumno no es exigitivo.
- *Instruir* (= *in struere*) significa “construir dentro”. En la naturaleza del acto de instruir, el aprendizaje del alumno es exigitivo.

- *Formar*: no basta con “informar” al alumno. La formación exige “darle forma”. La inteligencia estará formada cuando disponga de hábitos mentales, de capacidades arraigadas para adquirir nuevos conocimientos, para criticar ideas y hechos, para elaborar personalmente datos y conceptos.

En síntesis: poseer la capacidad de pensar rectamente.

- *Educar* (= *educare*) significa “extraer”, sacar de “dentro”. Mente educada no es solamente la que razona rectamente, sino la que contribuye a dar a la persona la capacidad de obrar el bien con libertad (que es el fin de la educación).

En nuestro caso, la Didáctica Catequística debería culminar en una verdadera “educación de la persona” mediante una recta formación intelectual, empleando adecuadas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

## ***2. Factores de la enseñanza-aprendizaje***

En toda Didáctica existen factores llamados “condicionadores” de la enseñanza-aprendizaje. Consideremos los principales y más significativos que pueden aplicarse luego a la Didáctica de la Filosofía.

### *A) Factores subjetivo-psicológicos*

Nos referimos a los aspectos psicológicos del aprendizaje, como son: la globalización, la motivación y la autoactividad.

#### *Globalización*

En el aprendizaje, el primer conocimiento normalmente no es el analítico, sino el global estructural. Este primer conocimiento consiste en una percepción intelectual confusa, genérica e indiferenciada. Posteriormente, el intelecto es llevado a percibir y comprender las partes del todo, los detalles de lo percibido globalmente.

Por globalización entendemos la capacidad natural que posee el hombre para captar simultáneamente el mundo exterior como un

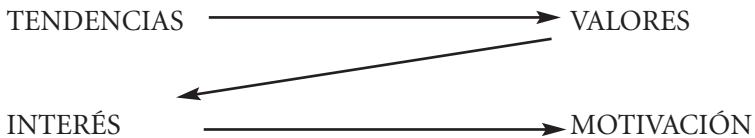
“todo indistinto”, como un conjunto confuso, del cual diferencia uno u otro elemento bajo el influjo de determinados estímulos (necesidades, tendencias, intereses, sentimientos).

Si todo conocimiento nuevo, antes de ser “claro y distinto” es confuso y global, es natural que el primer momento de la enseñanza deberá consistir en una orientación genérica y globalizante. Algunos metodólogos, inspirándose en este principio de la globalización, articulan así los momentos del ritmo didáctico:

- momento global (=sincrético): es esencialmente intuitivo
- momento operativo (=analítico): es esencialmente activo, de búsqueda, de investigación, de análisis de las partes. El protagonista es el alumno: él es el que investiga y analiza.
- momento recapitulativo (=síntesis): es esencialmente activo unificante y de sistematización. El protagonista es el profesor: él orienta y guía al alumno para realizar la síntesis de lo analizado.

### *Motivación*

La motivación es la acción por la que se presentan a la persona del alumno objetos (=valores) capaces de satisfacer profundamente y en forma permanente sus genuinas tendencias naturales.



motivo (=motus) es lo que “mueve” a la determinación de un acto.

La motivación didáctica consiste en estimular mediante valores válidos el deseo de aprender o formarse intelectualmente.

La motivación didáctica implica fundamentalmente la percepción de la “relación” entre la tarea escolar y el objetivo por la que debe ser cumplida.

Desde el punto de vista metodológico es importante que los alumnos “conozcan” los objetivos básicos de la asignatura, del programa, del capítulo que debe estudiarse.

Lo que mueve al alumno a tener interés por determinados contenidos del aprendizaje es el “descubrir” que dicho contenido es un verdadero valor para la persona (que vale para él).

En realidad, son los valores los que mueven la voluntad y hacen tomar una decisión. La voluntad es libre, pero no indiferente.

### *Autoactividad*

Cuando el sujeto-alumno “descubre” la relación existente entre sus tendencias fundamentales y los valores que las satisfacen, entonces no necesita “ser obligado” a realizar o asimilar dichos valores; por su propia voluntad tiende a ellos. Nace de un impulso interior que está llamado a satisfacer exigencias de crecimiento perfectivo personal.

Esta actividad, que algunos llaman “espontánea”, es la autoactividad (= actividad movida desde “dentro”).

En didáctica, es el mejor factor condicionante para un aprendizaje satisfactorio.

De esta “autoactividad” individual puede pasarse, metodológicamente a:

- una auto-actividad COLECTIVA: búsqueda e investigación grupal, elaboración y clasificación colectiva.
- un AUTOGOBIERNO democrático: escuela-ciudad, donde los alumnos (bajo la guía experta de los directivos) elaboran sus reglamentos, eligen sus jefes, dictan sanciones y vigilan la disciplina.

Las razones que justifican metodológicamente la autoactividad, pudieran ser:

- razón filosófica: si bien el profesor es la “causa ministerial” de la enseñanza-aprendizaje (= instrumental), con todo, la causa principal está en el mismo alumno; su capacidad intelectual es la “causa eficiente”.

- razón psicológica: el alumno se experimenta colaborador, creador, actor; de lo contrario se sentiría condicionado, instrumentalizado y domesticado.
- razón social: la vida social del adulto exige la capacidad de iniciativa, de eficiencia personal, de creatividad. Tal capacidad se adquiere en la “experiencia concreta” de acciones autónomas y libres.
- razón de economía intelectual: la autoactividad capacita para poder continuar un aprendizaje por sí mismo (= autodidaxis) en el futuro. La metodología auto-activa proporciona más una capacidad, que un capital.

A todo lo dicho debemos agregar que la auto-actividad (fruto del interés-motivación) de ninguna manera suprime el esfuerzo personal del alumno, sino que le da sentido, consistencia y perseverancia.

### *B) Factores subjetivo-personales*

Entre estos factores destacamos la personalidad del profesor y las capacidades del alumno.

#### *Personalidad del profesor*

Los rasgos que vamos a presentar tienen su origen en los caracteres propios del filosofar como actividad humana. No existe auténtico profesor de filosofía que no sienta la exigencia del pensar filosófico. El profesor debe cultivar la reflexión crítica, el rigor de la investigación, el orden y la sistematización del pensamiento, la capacidad de penetración y de iluminación de la realidad. Estos rasgos son esenciales para el profesor de filosofía.

#### - actitud de búsqueda

Enseñar filosofía implica comprometerse con la verdad. Esto supone una actitud específica: apertura hacia los más variados horizontes del conocimiento, coraje ante los planteamientos de problemas fundamentales del hombre, conciencia crítica con capacidad de poner en tela de juicio cualquier certeza o convicción por segura que fuere.



No siendo la verdad un pensamiento “congelado”, el profesor no se reunirá a ser un mero transmisor de verdades acabadas, sino un permanente investigador, cuestionador y buscador de verdades objetivas.

Esto no significa que el profesor no deba tener convicciones personales o deba ocultarlas, sino que éstas deben ofrecerse como instancias abiertas.

- actitud moral

A lo anterior deben unirse cualidades morales básicas: la honestidad intelectual, el respeto a la libertad de pensamiento y la tolerancia de las ideas. El profesor de filosofía no puede simular convicciones que no tiene, ni debe impedir la expresión de pensamiento de los alumnos, ni debe rechazar soluciones sólo por ser distintas a su enfoque personal. Su cometido no es el de adoctrinar, sino el de suscitar reflexiones críticas frente a doctrinas e ideologías. En este sentido, no debe ser ni militante ni propagandista. Se impone la reflexión crítica científica, coherente y sistematizada.

- lenguaje filosófico

El desarrollo del pensamiento crítico no puede prescindir del cultivo y dominio del lenguaje metafísico apropiado: concisión, propiedad, flexibilidad de la expresión; este lenguaje se opone radicalmente a la ambigüedad, vaguedad, oscuridad, rigidez y juego de palabras. Los filósofos usan términos y giros de lenguaje muy peculiares, que el profesor debe comprender con exactitud.

Muchos de los problemas que encara la filosofía tienen sus raíces en el mismo lenguaje filosófico, por no comprender su significado.

- cultura filosófica

Está demás decirlo, pero hay que insistir en la necesidad de una cultura filosófica segura y rica, actualizada y de primera mano. Enseñar filosofía no consiste en repetir nociones, sino en presentar a los alumnos un pensamiento elaborado por conocimientos, experiencias y reflexiones (a través de varios años) dentro de un proceso dialéctico

que integra ideas y realidades en un constante juego de unificaciones y oposiciones.

### *Sicología del alumno*

En la enseñanza-aprendizaje, el factor “alumno” es tan decisivo, como el factor profesor. Cuando el alumno carece de un conveniente nivel intelectual y de una relativa madurez personal, la enseñanza de la filosofía se hace imposible o, por lo menos, tropieza con grandes dificultades.

#### - escolaridad previa

Los vacíos de la formación básica en las distintas materias, particularmente las humanistas, comprometen seriamente la capacidad del alumno para el aprendizaje de la filosofía.

Los cursos de filosofía se colocan en los años terminales de la secundaria, porque suponen madurez intelectual y una gama de intereses apropiados.

Dentro de esta escolaridad el alumno debe haber adquirido una base lingüística suficiente. La carencia de esta base le dificulta la comprensión de los textos de filosofía, y la elaboración y expresión de sus propios pensamientos.

#### - madurez personal

Una relativa madurez intelectual, afectiva y vital es fundamental para el alumno a fin de afrontar con claridad, amplitud y objetividad los temas filosóficos relacionados particularmente con al antropología, la ética y la metafísica.

Nos preguntamos ¿el adolescente en camino hacia la juventud está suficientemente maduro para los estudios filosóficos?

indudablemente tiene aspectos psicológicos positivos:

- “capacidad de introspección y de reflexión frente al alumno que lo rodea;
- “toma de conciencia de los problemas humanos que le circundan;

- “abandono del egocentrismo y subjetivismo propios de la niñez;
- “deseo de saber, comprender y dominar las circunstancias que pudieran suscitar en él, inseguridad personal.

pero también existen aspectos negativos:

- “tendencia al idealismo y a la ensoñación, unidos al despertar erótico y sensual, densos de emotividad y afectividad tan contrarios a la lógica matemática y al silogismo riguroso;
- “cierto negativismo y escepticismo que le impiden ver la realidad con objetividad;
- “el prurito de discutir y cuestionar, el afán de contradecir y negar, como consecuencia de una autoafirmación mal entendida.

- prejuicios sobre la filosofía

Muchos alumnos tienen una serie de prejuicios sobre la clase de filosofía y una cierta predisposición al rechazo, debido a las informaciones que reciben de sus compañeros. Por otra parte se cuestiona la utilidad de la asignatura para su vida futura y para su trabajo. El alumno sospecha que va a recibir unos conocimientos abstractos y difíciles de comprender.

Lógicamente, el profesor deberá tener en cuenta todos los aspectos subjetivos del alumno, para tomar conciencia de que la enseñanza de la filosofía no es fácil. Las modalidades de la enseñanza que veremos a continuación ayudarán al profesor a descubrir métodos, formas y procedimientos adecuados para una eficiente didáctica de la filosofía.

### *C) Modalidades de la enseñanza*

La actividad estimulante que el maestro ejerce sobre el alumno no puede ser arbitraria o caprichosa. El acto didáctico es de tal complejidad que exige una serie de recursos que aseguren el aprendizaje por parte del alumno.

Entre los varios recursos didácticos nos detendremos ahora en el estudio de los métodos, procedimientos y modos en la enseñanza.

### 1) *El método didáctico*

Método es el camino, idealmente mejor, que conduce al fin de la didáctica. Decir “método” es decir “orden”: es el orden que seguimos para evitar errores y encontrar la verdad (Balmes).

La formulación del método depende de dos determinaciones:

- de la naturaleza del CONTENIDO del saber y, en consecuencia, de exigencias lógicas o conceptuales, y
- de la naturaleza del PROCESO del aprendizaje, es decir, de exigencias psicológicas.

Estos dos aspectos son inseparables: condiciones objetivas (de la materia) y subjetivas (del alumno).

En la historia de la metodología didáctica se pueden encontrar dos grandes categorías de métodos: los clásicos y los modernos.

Los clásicos (típicamente lógicos) ven en el proceso de aprendizaje una función estrictamente intelectual; los modernos (de la escuela activa) se fundan en una complejidad de funciones (cognoscitivas, afectivas, apetitivas, motrices).

- Métodos lógicos (= clásicos)

Son los que se apoyan en las funciones mentales esenciales al proceso cognoscitivo. En este sentido, el movimiento del pensamiento se desenvuelve fundamentalmente en cuatro formas:

- inducción: procede de los hechos a la formulación de las leyes; de lo concreto a lo abstracto; de lo particular a lo general.
- deducción: desciende los principios a los hechos; de lo abstracto a lo concreto; de lo general a lo particular.
- análisis: procede por descomposición o separación de los elementos.
- síntesis: recompone los elementos simples en la totalidad.

- Métodos psicológicos (= modernos)

Son los que ponen en juego toda la actividad del alumno, y no solamente el entendimiento racional. La metodología moderna, sin

excluir los métodos lógicos, ofrece una gran variedad de técnicas y procedimientos: método de proyectos, de centros de interés, de contrato, de discusión, de investigación activa y colectiva, etc.

Son métodos que, destinados a estimular al máximo la autoactividad del alumno, exige todo el empeño de la responsabilidad y actividad del profesor.

Los métodos se concretan en una variedad de procedimientos y de modos en la enseñanza, que constituyen precisamente la realidad didáctica en acto.

## *2) El procedimiento didáctico*

Es la aplicación particular de un método. Su clasificación depende de los métodos didácticos.

### - Procedimientos inductivos

- observación: consiste en promover, provocar, proyectar, intencional y activamente, la atención sobre las cosas y los hechos, tal como se presentan espontáneamente al sujeto.
- experimentación: es una observación previamente preparada, en relación a un fenómeno, tomado como objeto de estudio, en determinadas condiciones.
- comparación: es la consideración sucesiva o simultánea de dos o más objetos de conocimiento, con el fin de establecer semejanzas o diferencias.
- abstracción: consiste en proyectar la atención sobre un determinado elemento de un todo, con exclusión de los otros componentes que pertenecen al mismo todo.
- generalización: consiste en extender los resultados de estudio de un cierto número de objetos particulares, a todos los de la misma especie, género o clase.

### - Procedimientos deductivos

- aplicación: es una forma más simple, es la acción de referir un principio general a uno o más casos particulares.

- comprobación: consiste en cotejar una realidad con otra; puede ser inmediata (mediante una rápida observación o cálculo mental) o metódica (mediante una revisión esmerada y metódica, o una prueba de operaciones).
- demostración: procedimiento estrictamente lógico que pretende alcanzar la certeza de ciertas conclusiones.

- Procedimientos analíticos

- división: es un acto intelectual que realiza la mente cuando advierte que no puede abarcar la totalidad de un objeto dado.
- clasificación: es el ordenamiento de una agrupación (individualidades objetivas o conceptos particulares) en base a analogías más o menos precisas.

- Procedimientos sintéticos

- conclusión: es la fase Terminal y definitiva de un análisis, o del desarrollo de una hipótesis formulada.
- definición: es la explicación exacta, clara y breve de una cosa.
- resumen: es la unificación orgánica de los elementos esenciales desarrollados a lo largo de una temática.
- recapitulación: consiste en recordar sumariamente lo estudiado, didácticamente debe ser completa, articulada e integrada por representaciones gráficas; puede ser parcial o total.

### 3) *Los modos de enseñanza*

Se trata de diversas modalidades de intercambio en el acto de la enseñanza-aprendizaje, desde el punto de vista de la relación “alumno-profesor”. Fundamentalmente existen cuatro modos:

- El modo individual

Este modo se da cuando la relación didáctica tiene lugar entre el profesor y un alumno particular. Es posible y muy útil en la instrucción privada; se hace prácticamente imposible en la enseñanza colectiva.

- El modo mutuo

Este modo se da cuando se cuenta con la colaboración de alumnos más adelantados en la enseñanza colectiva: los alumnos se instruyen recíprocamente. Tienen ventajas y desventajas: la cercanía psicológica y la inmadurez científica.

- El modo simultáneo

El profesor dirige su explicación a todos los alumnos simultáneamente.

Es el modo colectivo que generalmente se usa en todas las escuelas.

- El modo mixto

Es el que se beneficia de los tres modos precedentes, combinados de diversas maneras.

*D) La lección*

La lección constituye el punto céntrico de la didaxis; estudiar su estructura es considerar todos los elementos del acto de enseñar. Debe distinguirse entre lección “verbalista” y lección “verbal”. La primera absorbe toda la enseñanza; la segunda, estimula e integra la actividad personal del alumno.

Partiendo de la lección tradicional a la lección activa, podemos distinguir cuatro tipos de lección:

*1) lección LOGO-CÉNTRICA*

- a. Principio: dar el máximo de contenido, al mayor número de alumnos, en el menor tiempo posible.
- b. Características:
  - Método = deductivo
  - Procedimiento = demostración
  - Modo = simultáneo
  - Actor principal = profesor
  - Centro de interés = el programa

- c. Fases:
1. Explicación: el profesor propone el tema y lo desarrolla.
  2. Estudio individual: el estudio lo realizan los alumnos por su cuenta; a veces guiado por el profesor.
  3. Recitación: toma la lección. No necesariamente al pie de la letra; puede servir de ampliación o ulterior explicación. Puede llevarse a cabo con discusión de grupos, con diálogos.

2) *lección SICO-CÉNTRICA*

- d. Principio: unificar la materia concentrándola de acuerdo al desarrollo e interés del alumno.
- e. Características: Método = inductivo  
 Procedimiento = observación  
 Modo = mixto  
 Actor principal = Profesor + alumno  
 Centro de interés = el alumno
- f. Fases 1ª forma:
1. Observación: (intuición). Examen del objeto que se estudia.
  2. Asociación: (organización). Elaboración de los datos clasificándolos por categorías.
  3. Expresión: exposición de lo aprendido.
- g. concreta: dibujo, composición, modelaje, construcción.
- h. abstracta: vocabulario, fórmulas.
- 2ª forma:
1. Introducción: consiste en poner en contacto con el tema, dando ideas fundamentales, modos de desarrollarlo, fuentes de consulta (= síncreisis)



2. Ejecución: es el trabajo concreto. Puede hacerse por grupos, con diálogo profesor-alumno, por trabajo individual, por bibliografía, etc. (= análisis).
3. Valoración: datos fundamentales, clarificaciones, definiciones, sistematizaciones, etc. (= síntesis).

### 3) lección EMPIRIO-CÉNTRICA

- i. Principio: se basa en la experiencia del alumno.
- j. Características:
  - La clase = ambiente de experiencias y actividades.
  - La lección = nace de la experiencia y de la búsqueda.
  - Actor principal = el alumno.
  - Centro de interés = el alumno.
  - “en” experiencia.
- k. Fases:
  1. Planificación: se propone el tema en forma democrática, de acuerdo a estos puntos:
    - ¿el tema satisface nuestras necesidades?
    - ¿el tema es práctico y posible realizarlo?
    - ¿el tema interesa a la mayoría de los alumnos?
  2. Desarrollo: consiste en la búsqueda de datos: visitas, entrevistas, bibliografía, experimentos, discusión, etc.  
El profesor tiene la difícil misión de organizar y dirigir estas actividades. Debe ser “motivador y orientador”.
  3. Comunicación y valoración: los resultados parciales se ponen en común y se formulan juicios, actitudes, definiciones, clasificaciones, conclusiones.

4) *lección INTEGRAL*

- l. Principio: síntesis de exigencias lógicas y psicológicas
- m. Características: Tiene en cuenta:
  - la estructura fundamental del proceso cognoscitivo
  - los intereses de los alumnos
  - la participación activa y experimental de los alumnos.
- n. Fases:
  1. Orientación inicial: de distintas formas el profesor pone al alumno en contacto con el tema de la lección.
  2. Búsqueda y análisis: es la fase más activa de la lección.
  3. Síntesis final: consiste en formar un cuerpo doctrinal, organizado en sentido lógico, de todo el material buscado y analizado por los alumnos, que se refieren al tema de la lección.

La lección integral ya no se puede reducir a una hora de clase, sino que toma proporciones amplias en cuanto al tiempo. Organizada de esta manera, la lección permite a los alumnos adquirir una experiencia de vida y una cultura más profunda que en las lecciones meramente expositivas (tradicional).

Este tipo de lección es “completo” en el sentido que dinamiza todas las facultades del alumno; pero es “incompleto” en cuanto que deja abiertas las puertas para un saber ulterior.

### Principios básicos de la didáctica general

- |                              |                               |
|------------------------------|-------------------------------|
| 1. Terminología              | B) El procedimiento didáctico |
| 2. Factores de la enseñanza  | v. inductivo                  |
| A) Sujetivo-psicológicos     | w. deductivo                  |
| o. globalización             | x. analítico                  |
| p. motivación                | y. sintético                  |
| q. autoactividad             | C) Los modos de enseñanza     |
| B) Sujetivo-personales       | z. individual                 |
| r. personalidad del profesor | aa. mutuo                     |

- s. psicología del alumno
- 3. Modalidades de la enseñanza
  - A) El método didáctico
  - t. métodos lógicos
  - u. métodos psicológicos
- bb. simultáneo
- cc. mixto
- 4. La lección
  - dd. logocéntrica
  - ee. sicocéntrica
  - ff. empiriocéntrica
  - gg. integral

## Segunda parte: Procedimientos concretos en la didáctica de la filosofía

La metodología de la enseñanza de la filosofía debe ser una combinación y una articulación de los diversos métodos, procedimientos y modos de enseñanza, en la que deben estar comprometidos tanto el profesor como los alumnos.

La eficiencia de la enseñanza-aprendizaje (docente-discente), en filosofía, está decididamente condicionada por la variedad y la dinámica de las técnicas que se empleen y por la constante interacción profesor-alumnos.

A continuación presentamos una serie de posibilidades y de esquemas para poner la clase de filosofía en proceso de “enseñanza-aprendizaje”.

### ***1. Exposición filosófico-didáctica***

- Conocida como “clase magistral” (también como “logocéntrica”) consiste en presentar un tema de manera verbal. A pesar de las críticas que se hace a este sistema y al abuso (“verborrea”) de algunos profesores, con todo, tiene su importancia metodológica, siempre que fomente el interés de los alumnos. Para esto, la exposición filosófico-didáctica debe tener ciertas cualidades:
  - precisión en el planteo de la cuestión filosófica,
  - división de la materia en tantas partes como fuere necesario para su comprensión,
  - ordenación lógica en la secuencia de la explicación.

Y desde el punto de vista didáctico-sicológico, se exige:

- elección de temas interesantes y motivantes,
- ejemplificaciones adecuadas,
- aplicación de las conclusiones a la experiencia de los alumnos.
- Dentro de la exposición didáctica está el planteamiento y el análisis; es tarea importantísima y no fácil. En función de la formación intelectual de los alumnos, es tan importante como el resto de la lección.

La exactitud y claridad del planteamiento y del análisis es de tan gran valor que puede considerarse como “un todo en sí mismo”, y no solamente como parte de la estructura de la lección expositiva. En otras palabras, la lección expositiva pudiera consistir únicamente en el planteo y análisis de un problema, sin que sea necesario exponer y fundamentar su solución.

De otra parte, debemos afirmar que no son exposición filosófico-didáctica la mera descripción empírica, la narración y explicación de hechos, ni el discurso persuasivo.

La exposición filosófica es la que remite todas las cuestiones a su punto de origen intelectual, a sus principios últimos; es la que problematiza radicalmente toda afirmación de hecho, toda suposición de relaciones, toda atribución de valores y las lleva a sus últimas consecuencias.

- Presentamos en forma indicativa ejemplos de exposición filosófico-didáctica.
  - La exposición puede consistir en la presentación de una tesis filosófica con el análisis crítico y la fundamentación correspondiente. Esta tesis puede ser suscrita por el mismo profesor, o la de un filósofo o escuela significativa histórica. Lo importante es la familiarización de los alumnos con la estructura conceptual, con el meollo racional del enfoque. Por ej.: “La intuición emocional de los valores; aspectos psicológicos y ontológicos”.
  - La exposición también puede ser la formulación de las grandes líneas de una doctrina o sistema filosófico. A más de informar a los alumnos, este método busca ofrecerles una

suficiente penetración de temas y problemas, orientando la meta a un esfuerzo mental provocado por los planteos, dificultades y soluciones propios de dicha doctrina.

Por ej.: “El materialismo dialéctico”.

- La exposición también puede consistir en presentar el estado actual de una cuestión filosófica, sintetizando las opiniones y las conclusiones sobre ella, de acuerdo al pensamiento de hoy. Es deseable que el profesor permita a sus alumnos la interrogación y la observación polémica sobre sus planteos, dando así lugar al debate.

Por ej.: “Valoración filosófica del evolucionismo”.

Estas formas indicadas no son las únicas, ni se excluyen recíprocamente; más aún, pueden integrarse. El carácter filosófico de estas formas de exposición depende del grado de la preocupación crítica durante la lección.

Debemos decir que “no son exposición filosófica” la descripción empírica, la narración de acontecimientos, la explicación de hechos, ni el discurso persuasivo.

Concretamente, la exposición filosófica es la que remite todas las cuestiones a su punto de origen intelectual; es la que problematiza radicalmente toda afirmación de hecho, toda suposición de relaciones, toda atribución de valores y los lleva a sus últimas consecuencias.

## ***2. Interrogación didáctica en filosofía***

- Es un recurso que facilita a los alumnos el estudio, la comprensión y la elaboración de determinado asunto; es decir, facilita el aprendizaje. Ahora nos referimos a la pregunta que se práctica en el transcurso de la lección. No tanto como control del saber, sino más bien como método de ulterior investigación, de descubrimiento y de profundización de un determinado tema. Esta interrogación didáctica ha sido criticada por la Escuela Nueva Activa por “atentar contra la espontaneidad de los alumnos”. Otros didactas la consideran como “corona de la habilidad magistral y punto culminante de la vida docente”

(Diesterweg), y “como el arte de las artes y la forma más didáctica de enseñar” (Ruiz Amado).

La pregunta didáctica complementa, refuerza y aviva la atención y la reflexión, estimulando la elaboración mental, dirigiendo la misma atención y la participación de los alumnos en el aprendizaje.

De otra parte, la pregunta no es prerrogativa del profesor; también el alumno puede y debe preguntar. De esta manera se crea un verdadero diálogo entre profesor y alumnos.

- En la lección de filosofía la pregunta constituye un caso especial en razón de la estrecha relación que existe entre la enseñanza filosófica y el filosofar (capacidad de crítica y de reflexión creadora). No es una simple demanda de datos, sino una indagación encaminada a lo que es universal y originario en el pensamiento y en el ser. Constituye una permanente motivación a la confirmación de todos los puntos de vista posibles.

Toda pregunta filosófica, propiamente dicha, debe guiar la mente de los alumnos a una investigación metafísica.

- Dejando de lado algunos tipos de preguntas, nos detenemos a las que interesan en la didáctica de la filosofía.
  - de acuerdo a la amplitud de las respuestas:
- preguntas cerradas (=de respuesta limitada) son aquellas que demandan una respuesta breve y precisa. Son las llamadas “alternativas, polares o excluyentes” como por ej. las de “SÍ” o “NO”, las de “verdadero” o “falso”.

### *Cuestiones discriminatorias*

Coloque sobre las líneas, frente a cada una de las proposiciones siguientes las letras V o F para indicar su verdad o falsedad:

1. El método didáctico en filosofía es totalmente independiente del método de conocimiento.
2. El término “inducción” es sinónimo de “abstracción”.
3. El discurso persuasivo es exposición filosófica.
4. La pregunta efectiva supone el deseo de alcanzar un contenido cognoscitivo.

5. Toda pregunta filosófica debe tender a una investigación científica.

- preguntas abiertas son las que dan lugar a que los alumnos formulen libre y ampliamente sus propias opiniones sobre el asunto tratado.

Por ej.:

¿Cómo explica Ud. la libertad moral en un mundo determinado?

- de acuerdo a la especificidad de las preguntas:

- preguntas lingüísticas son las que se refieren a términos o expresiones del lenguaje.

Por ej.:

¿Qué significa...? ¿Cómo se usa este término...? ¿Cuál es el análisis concreto de esta expresión...?

- preguntas lógicas son las que implican un razonamiento.

Por ej.:

Esta conclusión ¿es causa o consecuencia? Este argumento ¿es apropiado al caso en cuestión?

- preguntas epistemológicas y críticas son las gnoseológicas, que atañen a cuestiones epistemológicas o críticas.

Por ej.:

¿Cuál es el fundamento de la validez de un silogismo?

¿Cómo es posible una causa no causada?

- preguntas ontológicas son las que se refieren a problemas metafísicos.

Por ej.:

¿Por qué existo? ¿Cuál es el fin del hombre?

Existe también la pregunta diferida: es la que el profesor plantea, dejándola como tarea a los alumnos.

En este caso, la respuesta debe ser más detallada y más razonada; por eso algunos profesores la exigen por escrito.

- Condiciones de una pregunta didáctica:

- clara: libre de ambigüedades, de doble sentido u oscuridad.
- correcta: expresada en lenguaje sintáctico y vocabulario adecuado.

- sencilla: libre de complicación y de fácil captación.

- breve: la formulación debe ser hecha con pocas palabras.

### 3. Método dialogado (= socrático)

- Se da este método cuando la dirección del aprendizaje se desarrolla en un encadenamiento de interrogaciones y respuestas, incorporándose así el pensamiento de los alumnos en el proceso dialéctico de la reflexión filosófica.

El fundamento de este método se halla en la misma naturaleza del “filosofar”, que se nutre del intercambio y de la oposición de las conciencias reflexivas. Lo característico de la clase dialogada es el desarrollo del tema a base de preguntas y respuestas con la participación del profesor (participación directa o indirecta).

- Procedimiento general  
No puede indicarse un modo fijo, determinado y único para el diálogo en la clase; con todo, podemos dar una orientación de base.
- Como iniciación del diálogo debe plantearse una temática apta para despertar el interés de los alumnos; temática densa de contenido reflexivo, de inquietudes y al nivel intelectual del alumnado.
- El punto de partida debe ser lo más asequible y sencillo posible, a fin de crear un clima de autoconfianza en los alumnos, facilitando así su participación.
- Se deberá partir de las cosas comunes de la vida diaria, para llegar a los enfoques propiamente filosóficos.
- Cuando algo “no va” (desarticulación, dificultades sin aparente solución, cansancio, pérdida de interés, etc.), el profesor debe estar listo para intervenir (siempre en forma dialógica) con interrogaciones de auxilio.

Por ej.:

¿En cuantos sentidos puede usarse este término?

¿Los hechos aducidos corresponden con la afirmación dada?

¿Qué se requiere para que “X” sea cierto (o falso)?

¿El problema planteado es un problema de hechos, de terminología o de valores?, etc.

- Esquema sugerido para el desarrollo de una clase dialogada.
  1. Presentación del tema y de los problemas colaterales implicados.



2. Análisis de respuestas, hipótesis explicativas, posibles soluciones.
  3. Argumentación en relación a las alternativas planteadas y a sus consecuencias.
  4. Recapitulación o conclusión: comparación de las distintas conclusiones y elección eventual de la más verosímil ya sea por su claridad, seguridad o fecundidad.
- Requisitos de aplicación.
    - Clase *poco numerosa*. Un grupo de 10 a 15 alumnos es un número ideal para una conversación socrática.
    - Disponibilidad de *tiempo* para que el diálogo pueda desenvolverse adecuadamente. Las sesiones de dos horas de clases sucesivas resultan muy convenientes para el caso.
    - Un *profesor* con buen entrenamiento dialéctico, dominio suficiente de los medios de expresión, agilidad de intelección, autoridad magisterial y poder de incitación. Con gran capacidad de receptor los aportes de los alumnos ya para aceptarlos, rectificarlos o reemplazarlos cuando fuere necesario.
    - *Alumnos* con suficiente base de cultura filosófica, con agilidad y madurez intelectual. De lo contrario el diálogo resultaría forzado o termina en un monólogo del profesor.

- Consideraciones finales

Debe evitarse el forzar la solución de los problemas planteados. La carencia de respuestas satisfactorias al final de la clase, no significa necesariamente que el diálogo socrático haya fracasado. En filosofía, una dificultad o controversia no resuelta pero bien analizada, es tan fecunda como una solución definitiva. Didácticamente, lo importante es que el diálogo se haya conducido con método y rigor, y que las cuestiones queden debidamente precisadas y formuladas.

El profesor debe evitar caer en la tentación de un socratismo fácil y superficial: la de emplear el arte de la persuasión en este tipo de diálogo.

El profesor no debe manejar su saber y su retórica para “persuadir” a los alumnos hacia determinada solución.

Es importante no usar la “ironía” en las intervenciones de los alumnos en clase. Este comportamiento hierde los sentimientos

de los alumnos (particularmente de los jóvenes) y los inhibe de participar en el diálogo. El método pedagógico actual renuncia al socratismo histórico.

#### 4. Método fenomenológico-crítico

En realidad son dos métodos que se distinguen suficientemente el uno del otro, pero que pueden fusionarse y combinarse en una misma metodología.

- El filosofar fenomenológico<sup>1</sup> consiste en la descripción de la conciencia, con exclusión de toda idea previa, teoría o tesis interpretativa; con exclusión de todo supuesto sobre la existencia o no de aquello que se da.
- El filosofar crítico-trascendental consiste en preguntar por las condiciones de posibilidad de una determinada instancia, sea del conocimiento de la acción, sea de la naturaleza o de la conciencia.
- Aplicación metodológica  
Se pueden distinguir dos momentos de aplicación didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía:

##### 1) El momento fenomenológico

Este momento consiste en la descripción de datos, independientemente de toda consideración o actitud apreciativa o valorativa.

La atención se centra sobre el “fenómeno”, en actitud de intuición “eidética” (=captación de la idea, de la esencia de lo dado, de lo visto).

Dicha intuición contempla “lo dado” (el fenómeno) haciendo abstracción de cualquier interpretación científica.

Esta didáctica fenomenológica puede presentar dos variantes:

- los ALUMNOS proceden al examen y descripción del fenómeno bajo el control del profesor;
- El PROFESOR realiza la descripción y los alumnos siguen este trabajo tomando apuntes y pidiendo aclaraciones o añadiendo observaciones.

El profesor deberá atenerse a aprehender sólo lo que “se da”, en cuanto y como se da; no deberá recurrir a los conocimientos, convicciones, fórmulas o conceptos previos, a fin de evitar el caer en prejuicios (=los ídolos de Francis Bacon) que desvían a la conciencia en su ruta hacia la verdad. El profesor se ajustará al cumplimiento de esta prescripción y ejercitará al alumno en tal control.

## 2) El momento crítico

Una vez lograda la intuición de determinado fenómeno, se pasa al segundo momento: el crítico. El profesor motivará a sus alumnos mediante la formulación de la pregunta por las condiciones de posibilidad: “Cómo es esto posible?” ¿”No es paradójico que suceda?” ¿”Por qué esto y no aquello”? Estas preguntas introducen la inquietud crítica en los alumnos.

Se trata de hacer que los alumnos alcancen la intelección de la razón o fundamento de los hechos o de las cosas.

Pudiera suceder que al mismo tiempo que se alcanza una respuesta satisfactoria, se redefine el problema o se aclaran sus límites, aspecto este muy importante pues los alumnos van alcanzando un rigor crítico, propio de la enseñanza aprendizaje de la filosofía.

Este es el momento de los interrogantes, de la “elaboración crítica”, de la búsqueda de respuestas, de la confrontación con otros fenómenos que interesan al hombre, en general.

La didáctica de este momento crítico puede presentar dos variantes:

- los ALUMNOS formulan cuestiones críticas pensadas “anticipadamente” o que surgen durante la clase;
- el PROFESOR formula los interrogantes para motivar la reflexión de los alumnos y para comprometerlos en su solución.

La formulación y el tratamiento de las preguntas críticas pueden hacerse en dos direcciones:

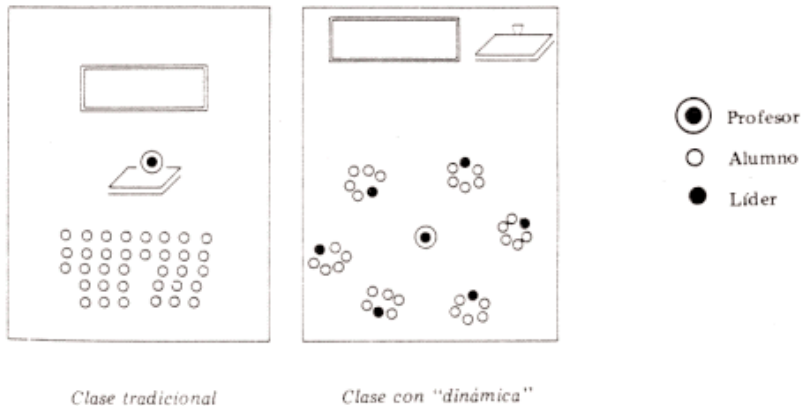
- a. orientada por los datos de la experiencia moral:
  - ¿cómo es posible la libertad y dentro de qué límites?
  - ¿atendiendo a los hechos de la experiencia moral (el deber, la responsabilidad y la culpa) hasta dónde puede definirse?

- b. orientada por la necesidad de comprender la existencia de los actos libres no en forma aislada, sino como un “todo” de la realidad:  
 ¿cómo deberá concebirse el mundo y cómo se inserta en él, el hombre libre?  
 Si la realidad mundana está determinada por causas y fines  
 ¿es posible la acción humana libre?

### 5. Métodos psicológicos

Son los que tratan de “individualizar” la enseñanza mediante las dinámicas grupales. La clase es un ambiente social en la que cada uno (profesor y alumnos) tiene su puesto y sus funciones: el proceso enseñanza-aprendizaje debe hacerse con la colaboración de todos y de cada uno.

Las dinámicas de grupo en la didáctica, no solamente obvia la dificultad de trabajar con grupos numerosos, sino que permite la eficiencia de la enseñanza escolar.



Nota: *dinámica de grupos*. Esta expresión comenzó a circular por el año 1935, y fue consagrada en los EE.UU. por Kurt Lewin en 1944.

El cambio de estructura de la clase, de la “vertical” a la “horizontal”, de la del gran grupo al pequeño grupo, de la clase “tradicional”

a la clase “con dinámicas” es muy ventajoso tanto para el profesor como para los alumnos.

- Ejemplos de esta metodología

### 1) *El Phillips 66*

Esta dinámica consiste en un intercambio de ideas, en grupos de 6 personas, durante 6 minutos, sobre un tema señalado por el profesor. Uno de los miembros de cada grupo hace las veces de moderador (líder) y de relator, para presentarlo a toda la clase.

Para formar los grupos basta con que tres personas de la primera fila se den la vuelta y dialoguen con las otras tres de la segunda fila, sin necesidad de levantarse todas. En la exposición se puede hacer uso del pizarrón.

### 2) *El cuchicheo*

Esta técnica consiste en un diálogo, más o menos breve, entre parejas o en grupos pequeños. Se le ha dado este nombre a causa del murmullo sordo que produce al hablar en voz baja. Algunos la llaman “runruneo”.

Esta técnica se puede emplear cuando el profesor pide una respuesta rápida sobre un asunto o una opinión, en que quiere la participación de todos.

### 3) *La lluvia de ideas*

Algunos la llaman “tormenta cerebral” (brainstorming). Esta técnica tiene por objeto la producción de nuevas ideas, de estimular la imaginación creadora.

Las condiciones que se requieren para esta dinámica son:

- debe tratarse de un problema filosófico “real”;
- el problema debe ser “simple”. Si es complejo, deberá descomponerse en partes simples.
- el problema deberá quedar “claro” ante los alumnos.

Las tres fases de esta metodología dinámica:

- a. Exposición preliminar del problema  
La hace el profesor. Esta exposición debe ser bien preparada, para que los alumnos la entiendan con toda claridad.
- b. Tormenta de ideas
  - los alumnos lanzan ideas, por turno. Una vez que el primero dice algo, el siguiente se esfuerza por “seguir la corriente” y agregar algo (una aprobación, un rechazo, una objeción).
  - el profesor no interviene en la producción de ideas; su actitud personal es de acogida y no-directiva.
  - el profesor actúa animando, estimulando; no criticando ni desaprobando.
  - los mismos alumnos deben evitar el criticar, para dejar libre la imaginación y la creatividad.
  - es más importante la “cantidad” de ideas, que la “calidad”.
- c. Depuración y crítica de las ideas expuestas  
Es el omento de la crítica filosófica, de la sistematización, de las clarificaciones.  
En esta fase ya no se busca la cantidad, sino la “calidad” de lo expuesto por los alumnos.

#### *4) El estudio de casos*

Esta técnica consiste en el planteamiento de un problema, la investigación de sus causas y la búsqueda de posibles soluciones al mismo.

El objetivo de esta dinámica es la de estimular el potencial analítico de los participantes en ella, su espíritu de iniciativa y su capacidad para tratar de resolver situaciones humanas complicadas.

Las fases de esta dinámica pueden ser:

- a. Presentación del caso  
Un caso bien presentado debe tener las siguientes cualidades:
  - Presentar una situación concreta (= autenticidad del caso)
  - Una situación-problema que exige un diagnóstico y una solución.

- Presentar la situación en “su totalidad”
  - Que se refiera a una temática filosófico-existencial
- b. Búsqueda de las causas
- La participación de los alumnos puede hacerse a través del Phillips 66, o la lluvia de ideas. El profesor será no-directivo “en el fondo”: no da sugerencias, no indica posibles causas, no evalúa las respuestas de los alumnos. Refleja sistemáticamente las intervenciones de los alumnos.
- El profesor será directivo “en la conducción”: da la palabra, da igualdad de oportunidades a todos los alumnos, cronometra síntesis parciales.
- Se hace un listado de las causas sugeridas y luego se hace el análisis de las más significativas.
- c. Estudio de posibles soluciones
- Esta es la fase “reflexiva” y crítica.
- La reflexión se puede orientar en 4 direcciones:
- mirada hacia atrás: el contexto y las causas del problema
  - mirada hacia arriba: los principios filosóficos que entran en la solución del caso, o que brotan del problema
  - mirada al rededor: descubrir situaciones análogas al caso
  - mirada adelante: es el aprendizaje para aplicar a otros casos

### 5) Mesa redonda

A veces conviene presentar un tema desde diversos puntos de vista contradictorios. Por ej. las distintas posiciones filosóficas sobre la libertad: fatalismo, determinismo, indeterminismo. Los que van a exponer el tema pueden ser los mismos alumnos convenientemente preparados.

- El profesor se pone de acuerdo en el modo a seguir, sobre el orden en que hablarán y el tiempo que emplearán en la exposición individual.
- El profesor se sentará en el centro, y a su lado los contrarrestas alumnos.
- El profesor presentará el tema brevemente; luego irá dando la palabra durante 10 minutos a los expositores, procurando que se turnen las distintas posiciones.

- El profesor sintetiza los diversos puntos de vista expuestos, y dará oportunidad a una segunda vuelta para que se aclaren los puntos que quedaron oscuros.

Esta dinámica puede emplearse en temas “controvertidos”. Parece sumamente útil para aclarar posiciones, para inquietar a los alumnos por diferentes doctrinas, o para profundizar una temática determinada.

Se debe cuidar de que no se convierta en una polémica sin fin y estéril.

#### *6) La entrevista colectiva*

Esta dinámica pretende aprovechar hasta el máximo la ciencia de una persona experta en algún tema filosófico (sistemático o histórico), pero siguiendo los intereses de los alumnos.

En lugar de que el experto dé una conferencia, el profesor selecciona unos pocos alumnos para hacer una serie de preguntas al experto.

El perito debe saber globalmente el tema, pero sin saber en concreto cuáles serán las preguntas por parte de los alumnos preparados para el caso.

- El profesor presentará primero a los alumnos interrogadores, luego el tema en general, y finalmente al entrevistado.
- El entrevistado hará una exposición clara y breve sobre la temática.
- Luego se da comienzo al interrogatorio, de acuerdo al orden establecido y en forma considerada y cordial.
- Al término de esta entrevista el profesor resumirá el contenido, y abrirá el Plenario al curso.

Para que esta dinámica pueda alcanzar su objetivo, el tema deberá ser del interés de los alumnos, y el entrevistado deberá tener la cualidad de una comunicativa interesante y ágil, sin descuidar la profundidad y seriedad del caso.



## 6. Método de ejercicios escritos

Los estudios filosóficos en la educación media deben tener un tiempo y un espacio para la “expresión escrita”. Este es un aspecto al que conviene ejercitar a los alumnos.

Es recomendable destinar periódicamente durante el curso, el tiempo necesario a este método, incluso para dejar constancia escrita del progreso filosófico.

- Posibilidades y formas
  - la toma de notas: esta es la forma más simple y espontánea de las formas escritas: tomar nota de lo que el profesor expone. Lo que se debe consignar no es “la letra”, sino “las ideas” principales. Es bueno que, para el caso, dispongan de un cuaderno o libreta de apuntes.
  - el comentario escrito: es como un comentario oral, pero elaborado por escrito y siguiendo las normas de redacción. Normalmente el comentario escrito es más largo y más trabajado que el oral. Como comentario, no requiere toda una sistematización como una pequeña disertación escrita.
  - el resumen: es una forma sintética de presentar las ideas y pensamientos principales de un texto. No es un comentario ni una interpretación o apreciación personal de dicho texto. El resumen se hace reduciendo el texto en cuestión (normalmente a un tercio) con las propias ideas principales y conservando, incluso, las mismas expresiones del autor.
  - el ensayo: es una forma breve de escrito, y se caracteriza tanto por la libertad en la elección de temas, como por la manera y estilo de su presentación. Es un modo muy apropiado de “filosofar con la pluma”. Este tipo de trabajo puede tomar las formas de “pensamientos, máximas, artículo periodístico” que, eventualmente, podría servir de material para revistas escolares o para el periódico del establecimiento o del curso.

## 7. El método de lectura y comentario de textos filosóficos

Este método es absolutamente necesario para motivar un auténtico filosofar.

La lectura frecuente y sistemática de obras filosóficas y su correspondiente comentario es un ejercicio que compromete seriamente al profesor y a los alumnos.

- Finalidad de este método
  - analizar y comprender el pensamiento de determinado autor;
  - identificar las características de una época, escuela o corriente filosófica, y reconocer sus valores;
  - enriquecer los conocimientos filosóficos y alimentar el deseo al filosofar;
  - capacitarse para escribir ensayos, disertaciones u otros trabajos de carácter filosófico.

#### 1) Lectura de textos

##### a. Qué puede leerse:

Siendo tan vasta la producción filosófica, es preciso que el profesor seleccione algunas obras o fragmentos significativos para determinados temas.

- según el acontecimiento teórico

Conviene trabajar sobre obras específicamente filosóficas, y no sobre obras de tipo literario, científico o moral; aunque algunas obras filosóficas entrelazan la literatura con la filosofía<sup>2</sup>.

- según el grado de dificultad

Tratándose de alumnos de secundaria, conviene elegir textos propios para esta edad. Para esto conviene tener en cuenta:

- que el texto sea unitario, simple y no de una complicada articulación conceptual;
  - que no presuponga demasiada información previa;
  - que el lenguaje sea directo y claro;
  - que el texto sea rico en análisis de conceptos, de conclusiones, de críticas reflexivas para el filosofar de los alumnos.
- según la estructura de la obra
- De acuerdo con la extensión, la integridad o la fragmentación del texto:

- lectura de obras completas de no mucha extensión
- lectura de un artículo o ensayo breve
- lectura de trozos escogidos de diferentes filósofos, de distintas épocas, escuelas o nacionalidades, o de diferentes temas.

b. Cómo puede leerse

Hay dos maneras o procedimiento de lectura que se conocen como lectura “horizontal” y lectura “vertical”.

- la lectura horizontal

Es una lectura rápida, superficial (pero completa) de la obra; una información general y global. No supone un análisis, pero da al alumno una visión de conjunto. Generalmente se da como labor fuera del aula.

- la lectura vertical

Es una lectura pausada, profunda, con la voluntad de penetrar en el texto; esta lectura es de tipo analítico e interpretativo.

Frente a la lectura de un texto filosófico, el alumno puede tomar dos actitudes opuestas entre sí:

- Una actitud objetiva, impersonal y dogmática. Se le da crédito al filósofo: el alumno se somete a su pensamiento, coincide con sus afirmaciones y negaciones, se identifica con el escritor.
- Una actitud subjetiva, llamada por Ricoeur “escéptica”; es decir, el alumno se enfrenta con el autor y el texto. Se trata de confrontar el texto con las propias ideas y reflexiones, y de rebatirlo o negarlo si se resiste a la asimilación.

2) Comentario de textos

Este momento es el más importante; es una verdadera actividad de hermenéutica filosófica (= interpretación, explicación, deducción...). Entre leer y comentar existe la misma diferencia entre contemplar un regalo de navidad envuelto, y el abrirlo y contemplarlo directamente. El comentario es el momento “deductivo” de la lectura de un texto. Una lectura sin su correspondiente comentario, sin interpretación, sin penetración puede resultar interesante, pero no conduce al filosofar crítico.

- Preguntas-guías

- Qué dice el autor, cómo lo dice y qué quiere decir
- Qué no dice el autor
- Por qué y para qué lo dice
- En qué circunstancias lo dice
- ¿Debe decirlo? ¿Está bien dicho? ¿Qué razones tiene para decirlo?
- Quién hace el comentario
  - El profesor: a manera de modelo, oralmente consignando en el pizarrón los pasos o puntos esenciales del comentario.
  - Los alumnos: a manera de imitación, por escrito primero para la corrección del profesor o para la exposición en clase. El comentario nunca es una improvisación, sino un trabajo serio que pide tiempo y constancia.
- Los pasos de un comentario
  - En cuanto a los términos:
    - identificación de términos poco usuales o difíciles
    - búsqueda del significado de dichos términos (diccionario filosófico)
  - En cuanto a las ideas expresadas en el texto:
    - selección de las ideas; distinguir las ideas principales de las secundarias
    - estructuración de las ideas principales (identificarlas)
    - descubrimiento de la idea central; es decir, los que se podría escribir como título del comentario.
  - En cuanto al autor:
    - ubicación de su vida (año, lugar)
    - orientación filosófica de su pensamiento
    - obras escritas por él, e importancia de su pensamiento.

### 3. *El método audiovisual*

En menor medida que en otras disciplinas de estudio, la enseñanza-aprendizaje de la filosofía está haciendo uso de los medios de comunicación social, como las grabaciones, la radio, la televisión y el cine.

- Como aplicación sistemática de grabaciones y emisiones radiales pueden mencionarse los discos con textos leídos de filósofos de renombre (Heidegger, Sartre, etc.), y los ciclos

sobre filosofía contemporánea y coloquios entre personalidades en filosofía organizados por la BBC de Londres.

- Mucho más elaborados son los programas de televisión escolar, como los de Francia en las emisoras del Estado. Son programas de duración media de 30 minutos, están a cargo de profesores universitarios y de educación secundaria, quienes discuten sobre un determinado tema (eventualmente explican y comentan textos filosóficos).

Cada emisión es acompañada de un texto que contiene una recapitulación de las cuestiones, una breve guía bibliográfica y un glosario de los términos técnicos empleados.

- Por lo que toca a cine enseñanza-aprendizaje, existen algunas películas dedicadas a la enseñanza de la filosofía, como las editadas en inglés por la enciclopedia Británica con la participación de pensadores, científicos y hombres públicos significativos de nuestros días (Russell, Nehru, Wrieth...) Estos pensadores son interrogados sobre sus ideas; a veces se desarrollan temas como: el bien y el mal, la justicia, la libertad, Dios, etc.

Si bien estos medios didácticos auxiliares no pueden reemplazar la enseñanza magisterial que hemos presentado, con todo adquieren una importancia muy gran de como medio para ampliar los conocimientos adquiridos en clase, o como suplencia ante el déficit de personal docente especializado.

### **Tercera parte: proceso de enseñanza y evaluación**

Toda enseñanza aprendizaje se realiza dentro de un proceso integral que abarca:

- el programa (diseño del contenido)
- el aprendizaje (realización del programa)
- la evaluación (valoración del aprendizaje)

En esta tercera parte de nuestros apuntes sobre enseñanza-aprendizaje de la filosofía, analizaremos brevemente la evaluación en su aspecto didáctico.

La evaluación escolar no debe limitarse solamente a una valoración sobre el rendimiento de los alumnos, sino que entra también en dicha evaluación el determinar en qué medida han sido efectivos el programa, la metodología empleada en la enseñanza y, en general, la eficiencia del profesor.

El planteamiento sobre la evaluación, en realidad, se basa en un principio sencillo; responde a estas dos preguntas:

- ¿qué es lo que se intenta evaluar?
- ¿qué medios se emplean para recoger los datos evaluativos?

## 1. Lo que se debe evaluar

¿Qué es lo que se intenta medir? La respuesta a esta pregunta no resulta difícil: lo que se quiere saber es: hasta qué punto se han alcanzado los objetivos propuestos en esta asignatura y, como consecuencia, saber la eficiencia del programa y la operatividad de los métodos empleados por el profesor.

- De una parte, los objetivos de la enseñanza de la filosofía son precisos:
  - potenciar el hábito mental de análisis y crítica personal;
  - conocer las principales doctrinas filosóficas (el “corpus” fundamental del saber filosófico);
  - poseer un sentido objetivo en el pensar, hablar y escribir, que proceda desde un punto de vista lógico y con rigor científico.
- Pero de otra parte, se hace un tanto difícil esta cuantificación:
  - muchas de las veces la evaluación del profesor se fundamenta en una apreciación muy general de los datos aportados;
  - otras veces es fruto de subjetivismo o prejuicios sobre determinado alumno;
  - otras veces es fruto de subjetivismo o prejuicios sobre determinado alumno; después de la evaluación queda como “flotando en el aire” una serie de interrogantes:
    - ¿se han formulado las pruebas de una manera adecuada?
    - ¿se tienen datos suficientemente significativos para analizar la consecución de los objetivos?

¿se puede alcanzar un porcentaje mayor de objetividad evaluativa?

Sin pretender ofrecer el “optimum” de un proyecto de evaluación, presentamos un procedimiento no complicado y claro<sup>3</sup>.

Se trata de dos cuadros de doble entrada:

- En el eje vertical se formulan los “contenidos” del programa;
- en el eje horizontal aparecen los “objetivos” a alcanzar.

Aquí se proponen dos modelos de cuadros:

- el cuadro 1. = dirigido a los objetivos de los contenidos (programa)
- el cuadro 2. = dirigido a los objetivos metodológicos (operativos)

Estos cuadros pueden formularse en dos niveles:

- programación general (global) de la asignatura: Lógica, Ética, Problemas filosóficos (de acuerdo a nuestro programa)
- programa específico de cada unidad.

Cuadro 1

OBJETIVOS UNIDAD TEMÁTICA	Memorización de hechos	Formación de conceptos	Capacidad de anál. síntes.	Capacidad de relac. crit.
Contexto histórico y autores				
Temática central				
Planteamiento Ontológico				
Planteamiento Antropológico				
Planteamiento ético-social				

Cuadro 2

OBJETIVOS UNIDAD TEMÁTICA	Tiempo de desarrollo	Material a usar	Instrumentos didácticos	Medios de motivación
Contexto histórico y autores				
Temática central				
Planteamiento Ontológico				
Planteamiento Antropológico				
Planteamiento ético-social				

Algunos profesores objetan que tales cuadros encuadra en forma demasiado rígida la enseñanza de la filosofía que, por naturaleza, no tiene la precisión de las materias exactas.

En realidad, no se trata de poner rigidez; lo que se pretende es eliminar la improvisación y el empirismo en una evaluación que quiere ser lo más objetiva posible.

2. Medios para obtener los datos evaluativos

Algunos profesores rechazan sistemáticamente las pruebas evaluativas, fundamentalmente por dos razones:

- Porque restringen la libertad del profesor para tratar el programa del modo que estime más adecuado (le resta tiempo para desarrollar el contenido).
- Porque pueden conducir al alumno a una desubicación de objetivos de la materia: estudiar en función de las pruebas.

Con todo lo que esto pudiera tener de verdad, lo cierto es que “las pruebas” evaluativas tienen gran importancia en la enseñanza-aprendizaje:

- No sólo sirven para evaluar el progreso de los alumnos, sino también para avaluar la propia tarea del profesor.
- Pasan a ser un acicate “externo” para el estudio, si bien no debiera ser la única motivación.



- Son un instrumento didáctico fundamental: “No hay impresión sin expresión”.
- Condiciones para la confiabilidad de las pruebas evaluativas:
  - deben ajustarse a los objetivos formulados en la enseñanza de las materias filosóficas<sup>4</sup>;
  - es mejor hacer varias pruebas cortas, que no una excesivamente larga;
  - la formulación de las preguntas debe ser clara y precisa, sin posibilidad de equívocos;
  - debe establecerse una valoración previa de cada uno de los datos que se intenta recoger de la prueba.
- Modelos de pruebas

Normalmente de han distinguido dos modelos básicos:

1) La prueba objetiva

Implica preguntas que están pensadas para dar lugar a una respuesta aceptable. La formulación de estas pruebas pueden ser muy variadas: completar una frase, discernir entre Verdadero y Falso, identificar la respuesta correcta, etc.

Estas pruebas objetivas son un modelo que se orienta principalmente a la memorización de hechos, de definiciones y de conceptos, pero puede usarse para evaluar el grado de comprensión de determinados contenidos y de relación entre ellos.

Se trata de una prueba ágil y de fácil aplicación; es laboriosa en su preparación, pero rápida para la corrección.

Es cierto que estas pruebas objetivas no son las mejores para evaluar la capacidad crítica y el pensar reflexivo filosófico, pero también es cierto que entre los objetivos de la enseñanza de la filosofía también se incluye una información sobre conceptos, autores y orientaciones filosóficas, para cuya medida estas pruebas objetivas son las más adecuadas.

2) La prueba de ensayo

Bajo estas pruebas se incluye un conjunto de ellas que permiten valorar niveles superiores de la actividad mental adquiridos por los alumnos, como son: capacidad de análisis, de síntesis, de reflexión, de crítica, de expresión, etc. Ya nos hemos referido a algunas de ellas como metodología de enseñanza: ejercicios para

clasificar preguntas, estudio de casos, ejercicios escritos, lectura de textos, comentarios, ensayos, resúmenes, etc.

Estas pruebas llevan “mucho tiempo” en la ejecución por parte de los alumnos, y conlleva un gran “sujetivismo” en el juicio valorativo por parte del profesor.

Justamente, para evitar este sujetivismo, existen algunos criterios y algunas técnicas:

- Al proponer un tema, éste debe formularse con preguntas precisas y bien determinadas.
  - en lugar de enunciado general: “la responsabilidad moral”,
  - es mejor determinar más el aspecto pedido: “la moral, en relación con la libertad”;
  - y mejor aún si esta forma indicativa se hiciera en forma interrogativa: “La responsabilidad implica la libertad? ¿Por qué?”
- No debe reducirse la prueba a la escueta respuesta de una pregunta. Lo aconsejable es diversificar la respuesta a través de aclaraciones, ampliaciones, comparaciones, ejemplificaciones, explicaciones del porqué, oposiciones, etc. De esta forma el alumno puede manifestar el dominio o no de lo aprendido, su capacidad reflexiva y analítica.
- La temática propuesta debe contener problemáticas fundamentales y significativas sobre el saber filosófico; no debe detenerse en detalles sin importancia o en datos secundarios del programa.
- La prueba de ensayo “escrita” puede realizarse también con consulta de libros, apuntes u otros documentos. Esto es muy apropiado para una prueba filosófica, porque el alumno pone menos interés en la memorización, y más en el tratamiento reflexivo de los problemas.
- Con el fin de ampliar el margen de posibilidades de evaluar el rendimiento del alumno y darle la oportunidad de tratar aquellos asuntos que más le motiven, conviene proponer varios temas entre los cuales elegirá uno o más como materia de examen.
- Evaluación de la asignatura por parte de los alumnos

Para muchos profesores existe todavía algún recelo a someterse a una evaluación por parte de los alumnos. El fundamento principal de este recelo se basa en la duda de que exista en ellos una suficiente formación que les capacite para realizar esta tarea.

La práctica de aplicación de cuestionarios a los alumnos, desmintiendo estas prevenciones, siempre que se guarden dos principios:

- las respuestas deben ser anónimas;
- las cuestiones que se planteen deben incidir más sobre aspectos conductuales y didácticos que sobre contenidos.

Las preguntas que se formulan pudieran ser las siguientes:

- definición de los objetivos del curso;
- organización de la materia a dictarse y del curso;
- conocimiento de la materia por parte del profesor;
- variedad de técnicas en la enseñanza-aprendizaje;
- justicia en la calificación de los alumnos;
- atención especial en los trabajos de los alumnos;
- opinión general acerca del profesor;
- opinión general acerca del curso.

Cada una de estas preguntas es baremada por el alumno en una escala que va de 0 a 10.

## Notas

- 1 Se considera a Edmund Husserl, filósofo alemán (1659-1938) como fundador de la fenomenología, método y sistema que afirma que la inteligencia humana puede intuir las esencias de las cosas de modo inmediato y cierto.
- 2 Por ejemplo: “Los pensamientos” de Pascal, “Así habló Zaratustra” de Nietzsche, “El mito de Sísifo” de Camus, “El contrato social” de Rousseau, etc.
- 3 Sacado de V. SANTIUSTE, *Didáctica de la Filosofía*, Madrid, Ed. Narcea, 1984.
- 4 Ver apéndice

## Bibliografía

GÓMEZ S. Mario

1991 Didáctica de la Filosofía, Bogotá, Ed. USTA.

SANTIUSTE, Víctor

1984 Didáctica de la Filosofía, Madrid, Ed. Narcea.

BONDY, Augusto S.

1967 Didáctica de la Filosofía, Lima, Ed. Arica.

PERELLÓ, Julio

1980 Apuntes de Didáctica General, Quito, I.S.S.

## Apéndice: Objetivos en la enseñanza de la filosofía

### 1. *Lógica*

- Determinar la importancia de la Lógica como ciencia e instrumento básico para el razonamiento, a través de la dinámica del pensamiento, y su aplicación en la investigación científica.
- Emplear la sintaxis, la semántica y la práctica, en razonamiento lógico y matemático, para alcanzar no sólo la verdad, sino también la exactitud.

### 2. *Ética*

- Comprender que el hombre es un ente social que está íntimamente ligado a una vivencia de índole moral, sujeto a relaciones en las que debe tomar sus propias decisiones.
- Buscar mejores normas que le permitan lograr su bienestar social, mediante la reflexión crítica de los principios y doctrinas morales, en relación con el medio y los cambios de la sociedad.
- Discriminar actitudes que le permitan desenvolverse bien en las circunstancias de la vida humana, en la individual, familiar, socio-política y económica, mediante una valoración moral.
- Orientar a los alumnos en el análisis de los principios básicos que rigen la conducta humana en sus diversas actividades, a base del respeto de los valores éticos fundamentales.

- Propender a la consecución de la amistad, fraternidad y solidaridad con todos los pueblos, mediante la realización de los valores morales.

### ***3. Problemas filosóficos***

- Reconocer el valor y la influencia del pensamiento filosófico, en la resolución de todos los problemas que inquietan a la humanidad.
- Conocer las diversas teorías filosóficas que interpretan el origen de la materia, de la vida, del hombre, del universo, de la ciencia y otras inquietudes presentes.
- Desarrollar la capacidad de ordenamiento, sistematización y análisis de los conocimientos en cualquier campo de la actividad humana.
- Comprender el valor del pensamiento, fundamento básico en el proceso de las explicaciones y estudio de los fenómenos.
- Encontrar respuestas más justas en la problemática de la sociedad contemporánea.

De la “Programación curricular”, Nivel medio.

Lic. S. MARCILLO - Dra. R. TORRES R.

# ***El Buen Pastor***<sup>1</sup>

*Mons. Dr. Luis Sánchez Armijos, sdb.  
Obispo de Tulcán*

## **1. El Buen Pastor da la vida por sus ovejas (Jn 10,11-13)**

En la parábola del Buen Pastor, Jesús opone el pastor auténtico al ladrón que “no entra por la puerta en el rebaño”, y afirma que él es la puerta de acceso al rebaño. El ladrón viene para matar y destruir. Él, en cambio, ha venido para que las ovejas tengan vida en abundancia.

Jesús da la vida por sus ovejas. La da siempre y en todo lo que es, hace y dice. Él mismo se entrega voluntariamente y por amor. Es una entrega sin límites: toda su vida es una entrega generosa por los suyos procurando la vida cada vez más abundante, hasta llegar a la plenitud, que es la vida eterna.

Por la vida de sus ovejas, el Buen Pastor enfrenta una serie de dificultades: incomprendiones, oposiciones sistemáticas, mentalidad cerrada, persecución y muerte. Se pone al frente de su rebaño y guía a sus ovejas a los mejores pastos.

Veamos algunas expresiones de la vida que Jesús da a sus ovejas:

- Jesús es la vida en persona (Jn 1,4; 14,6); vivifica, pues, con su mismo ser y presencia;
- Alimenta a sus discípulos con sus palabras que son espíritu y vida (Jn 6,63.69); por eso, su “nuevo mandamiento” es vivificante y conduce a la vida plena;
- Es la resurrección y la vida (Jn 11,25; 14,6); por lo mismo, es “el viviente”, lleno de vida y capaz de vivificar a los demás;
- Es y se da en comida como pan de vida (Jn 6,35.48); este pan da la vida eterna (Jn 6,58);

- Sacia el hambre de la gente e implica a los discípulos en la solidaridad (Lc 9,10-17);
- Sana a muchos enfermos; pero no sólo los cura de sus dolencias físicas, sino que también les da razones para vivir con optimismo y esperanza, superando los complejos de culpa (Mt 9,1-8; 15,29-31; Lc 7,11-17; 8,40-48);
- Perdona a los pecadores, expresando así un aspecto sublime del amor que es la misericordia (Lc 7,37-50; 19,1-10; Jn 8,1-11). En todos estos casos, Jesús acoge a las personas con benignidad, las comprende con empatía y simpatía, les infunde sentimientos optimistas y de esperanza; así las orienta hacia una vida nueva y hacia la santidad.

## 2. El Buen Pastor conoce y ama a sus ovejas (Jn 10,14-16)

Las ovejas se sienten a gusto con el Buen Pastor; son suyas. Él vive con ellas en comunión íntima: comparte con ellas su pan, su oración, su experiencia del Padre Dios, etc. En la parábola del Buen Pastor se supone el amor fraterno, porque es una consecuencia del amor de amistad personal entre Jesús y sus discípulos. En el punto culminante del discurso, el autor quiere hacer resaltar lo maravilloso que es el amor de amistad entre Jesús y sus discípulos. A este amor están llamados todos los que escuchan la voz del Buen Pastor y lo siguen.

Entre Jesús y sus discípulos se da un conocimiento y amor recíprocos. “Conocer” en sentido bíblico implica y exige “amar”. El amor de los discípulos es una respuesta al amor de Jesús. Pero este amor tiene que darse necesariamente entre ellos; de lo contrario, el pretendido amor del cristiano a Jesucristo, resulta engañoso (cf 1 Jn 3,14-18). El amor de Jesús a sus discípulos es concreto, expresado durante toda su existencia y culmina con la entrega de su vida en la cruz.

La expresión “yo conozco a mis ovejas y ellas me conocen a mí”, indica el amor entre Jesús y sus discípulos en un diálogo vivo y entrega total de su vida. Del mismo modo, la amistad entre el Buen Pastor y el discípulo creyente implica diálogo. Por eso, la oración de los pastores es un diálogo sencillo y cordial con Cristo vivo y con el Padre, a quien sienten cerca de sí.

La pureza de corazón que presupone el amor recíproco entre el Buen Pastor y los suyos, es la condición indispensable para amar a Cristo y, como él, a los destinatarios de la acción pastoral. De este modo, el pastor se convierte en sacramento del amor de Cristo, signo y portador del amor de Dios a todos los seguidores de su Hijo. Para un pastor, el amor a Cristo se manifiesta en la acción apostólica, que le exige ser contemplativo en la acción, a ejemplo del Maestro. Contemplativo es el que no se queda en las apariencias, sino que va al fondo de las cosas. Así, mediante la observación y la oración, descubre la presencia amorosa y providente de Dios.

### 3. El Buen Pastor confía a sus discípulos el cuidado pastoral

Cristo resucitado confía el cuidado de su rebaño a Pedro (cf. Jn 21, 15-17). El amor de Pedro a Cristo debe expresarse en educar a su rebaño. En cumplimiento de este ministerio, Pedro les recuerda a los bautizados: “erais como ovejas descarriadas; mas ahora os habéis vuelto al pastor y guardián de vuestras almas” (1 Pe 2, 25). Se refiere también a los que, en dependencia del único Pastor, son pastores en la Iglesia (cf. 1 Pe 5, 1-5). Es obvio que las actitudes del Buen Pastor tienen que ser vividas por todos los pastores.

La primera cristiandad usó el vocablo *pastor* para designar a los guías espirituales de las comunidades. Cuando San Pablo enumera los diversos ministerios en la Iglesia, menciona a los pastores una sola vez (Ef 4, 11). Sin embargo, amonesta en su despedida a los presbíteros de Éfeso diciéndoles: “Mirad por vosotros y por todo el rebaño, sobre el cual el Espíritu Santo os ha constituido obispos para *pastorear* la Iglesia de Dios, que él adquirió con su sangre” (Hch 20, 28).

San Ignacio de Antioquía, lejos de su iglesia, escribe a los romanos: “Acordaos en vuestras oraciones de la iglesia de Siria que tiene ahora en lugar de mí, por pastor a Dios. Sólo Jesucristo y vuestra caridad harán con ella oficio de obispo”. Les faltaba el pastor visible; pero con ellos estaba el Pastor supremo, Jesucristo.

En sintonía con Cristo, viven y actúan los pastores de la Iglesia. El obispo es pastor, pero en nombre del único pastor de la Iglesia, de la que la diócesis es una porción. Y el párroco es también pastor, pero en



el nombre del pastor supremo al que se une la parroquia por medio de la diócesis.

#### 4. El humilde servicio de los pastores

Todo pastor en la Iglesia está al servicio del único Pastor. Por eso la humildad se impone como virtud pastoral. Cuando había rivalidades en Corinto acerca de la persona de San Pablo, éste les escribe: “Pues ¿qué es Apolo y qué es Pablo? Ministros según lo que a cada uno ha dado el Señor, por cuyo ministerio habéis creído. Yo planté, Apolo regó; pero quién dio el crecimiento fue Dios” (1 Cor 3, 5-7).

La solicitud por entrar en contacto con sus feligreses debería inspirar a todo pastor a hacer suyo el comportamiento de Pablo. De este modo, su apostolado podrá ser eficaz. Esta humildad pastoral debería impulsar a los pastores a dialogar con los destinatarios de su ministerio pastoral, a pedirles sus opiniones, a aceptar con gusto sus consejos, etc. Este servicio humilde lo hace cada vez más semejante al Maestro.

Tres años antes de su muerte, en una carta a su colega de Cartago, se llama san Agustín “siervo de Cristo, y, por él, siervo de los siervos de Cristo», fórmula que se ha hecho famosa después, y que durante largo tiempo se ha atribuido a San Gregorio. Es una expresión que implica un programa actual de vida pastoral y de santidad.

El servicio de los pastores tiene que estar orientado hacia la vida y salvación definitiva. En vía a esta meta, todo pastor debe “tener tiempo” para cultivarse y para interiorizarse. En efecto, para prestar un servicio de salvación, es menester ser espiritual. Por otra parte, el pastor no puede estancarse ni instalarse en el servicio que presta. Basta recordar el comportamiento de Pablo con sus comunidades cristianas fervorosas. Siempre les pide más fervor (cf. 1 Tes 4,1-9; Col 1,28-29).

El párroco ha de velar por el crecimiento total de sus feligreses durante todo el tiempo que pueda serles verdaderamente útil. Amar a los suyos como a Cristo, hasta morir por ellos: he ahí la gran lección que el pastor no puede olvidar, pues no es destinado a una parroquia para estar bien, sino para servir y guardar las ovejas de Cristo.

Es curioso notar como todos los que se hallan en situaciones embarazosas se creen con el derecho de ser acogidos por la Iglesia y, en

concreto, por el párroco. Hay una especie de armonía establecida entre el alma popular y el corazón de Cristo, y la gente cree que este corazón del Buen Pastor debe latir en el pecho de todos los pastores de la Iglesia.

El Papa Pablo VI invitó a la Iglesia y, por lo mismo, a sus pastores, a un mayor acercamiento al mundo y a la realidad humana:

“No se salva el mundo desde fuera. Es necesario, como el Verbo de Dios que se ha hecho hombre, hacerse una misma cosa, en cierta medida, con las formas de vida de aquellos a quienes se quiere llevar el mensaje de Cristo. Es preciso compartir, sin establecer distancia de privilegios o diafragma de lenguaje incomprensible, las costumbres comunes, con tal que sean humanas y honestas; sobre todo, las de los más pequeños, especialmente si queremos que se nos escuche y comprenda. Es necesario, lo primero de todo, antes de hablar, escuchar la voz, más aún, el corazón del hombre, comprenderlo en cuanto sea posible, respetarlo y, donde lo merezca, secundarlo. Es necesario hacerse hermanos de los hombres en el momento mismo en que queremos ser sus pastores y maestros (Ecclesiam Suam, 80).

Esta doctrina pastoral de Pablo VI es siempre actual en la línea de la encarnación e inculturación, tras las huellas de Cristo y procurando llevar a la práctica su misión salvífica.

## 5. El Salesiano, discípulo del Buen Pastor

El salesiano está invitado a tener presente en su misión educativa el modelo del Buen Pastor. No puede ser de otra manera, pues la acción pastoral salesiana es participación y prolongación de la acción pastoral de Jesús, el Pastor por excelencia. El mismo Jesús se llama “el Buen Pastor”, cuya característica fundamental consiste en dar la vida por sus ovejas.

En la parábola del Buen Pastor el evangelista quiere infundir en los discípulos una confianza y amor sin límites en Jesús. Es dable poner de relieve la semejanza entre la actitud del Buen Pastor, que se entrega totalmente hasta dar la vida por su Iglesia, y la actitud del pastor y el educador salesiano totalmente dedicado a su misión de colaborador del Buen Pastor y a servir de puente entre Jesús y los jóvenes. El funda-

mento de la entrega total a los jóvenes para hacerles encontrar a Jesús es un amor sin límites.

**“Él será su pastor”** (Ez 34,23). El primer capítulo de las Constituciones Salesianas está encabezado por la profecía del Pastor mesiánico de Ez 34,11.23: “Yo mismo en persona buscaré mis ovejas, siguiendo su rastro. Les daré un pastor único, que las pastoree. Él las pastará, Él será su pastor”. El Pastor prometido por Dios es Jesucristo. De su ministerio pastoral participa Don Bosco. Su carisma juvenil manifiesta un aspecto muy importante del ministerio del Buen Pastor. Así, desde el principio, se indica la dirección en la cual se realiza el apostolado salesiano: una participación en el proyecto salvífico de Dios por medio del Buen Pastor, en el seno de la iglesia, teniendo como modelo a Don Bosco.

Don Bosco ha imitado muy bien el rasgo más importante del Buen Pastor: El dar la vida por sus ovejas. Precisamente porque Jesús ofrece su vida, es el Buen Pastor. También Don Bosco ha prometido dar la vida por sus pobres jóvenes. El don de uno mismo, según el modelo del Buen Pastor y de Don Bosco, constituye el centro del espíritu salesiano y es el punto de partida para su trabajo apostólico; de otra manera se convierte en un pastor mercenario o asalariado.

**“Las ovejas escuchan su voz: él las llama por su nombre”** (Jn 10,3). Con las ovejas que se encuentran en el corral el Buen Pastor es afable y familiar. A cada una la llama por su nombre porque la conoce y la quiere. En esta perspectiva Jesús resucitado se dejó conocer por María Magdalena llamándola por su nombre.

De modo semejante, el sistema preventivo crea un clima de familia, de confianza y de diálogo. Como el Buen Pastor, “el salesiano es abierto y cordial y está dispuesto a dar el primer paso y a acoger siempre con bondad, respeto y paciencia” (Const. 15). El salesiano es valiente y emprendedor, dispuesto a afrontar también los peligros, si es necesario, en busca de las ovejas perdidas, y no teme nada. La actitud del salesiano tiene que ser como la del Buen Pastor: de simpatía y voluntad de entrar en contacto con los jóvenes” (cf. Const 39).

**El Buen Pastor camina delante de las ovejas y éstas lo siguen porque conocen su voz** (Jn 10,4). El Buen Pastor se pone frente a su rebaño y guía a sus ovejas a los mejores pastos, soportando las inclemencias del tiempo. De igual modo, “el salesiano está llamado a tener

el sentido de lo concreto y prestar atención a los signos de los tiempos” y al “movimiento de la historia”; sabe mostrar “espíritu de iniciativa”, como Don Bosco (Const 19).

Acompañar a los jóvenes y hacerles descubrir el sentido de su vida es una exigencia para los salesianos, como consta en el capítulo 34 de las Constituciones: “caminamos con los jóvenes para llevarlos a la persona del Señor resucitado, de modo que, descubriendo en él y en su evangelio el sentido supremo de su propia existencia crezcan como hombres nuevos”.

Como el Buen Pastor pasa el día en el campo acompañando a su rebaño, sin preocuparse del calor y del frío, así el salesiano “está dispuesto a soportar el calor y el frío, como la sed y el hambre, el cansancio y el desprecio siempre que se trate de la gloria de Dios y de la salvación del las almas” (Const 18).

**El Buen Pastor da la vida por las ovejas (Jn 10,11-13).** Los capítulos X-XIII de las Constituciones Salesianas, que hablan de la autoridad están precedidos, respectivamente por tres textos del NT, que contienen dos pensamientos fundamentales del texto de Juan en cuestión: “servir y dar la propia vida en rescate por todos” (Mc 10,45) y vigilar sobre el rebaño adquirido con la sangre de Cristo (Hech 20,28), no a la fuerza sino de buena gana, convirtiéndose en modelos del rebaño (1 Pe 5,2-3).

Don Bosco es imitador formidable de la entrega total del Buen Pastor: “tengo prometido a Dios que incluso mi último aliento será para mis pobres jóvenes” (Const 1). Conviene agregar que Don Bosco ha imitado de forma casi insuperable al Buen Pastor en la entrega a la juventud pobre y abandonada. Esto se expresa en el lema “*da mihi animas, coetera tolle*”. De modo semejante, “el salesiano se entrega a su misión con actividad incansable, y procura hacer bien todas las cosas con sencillez y mesura” (Const 18). Esto exige muchas veces renunciaciones y sacrificios, que el salesiano hace con entusiasmo y alegría.

**Yo conozco a mis ovejas y ellas me conocen a mí (Jn 10,14).** El mutuo conocimiento entre Jesús y sus discípulos se refiere a la amistad, que es pura gracia. Por eso es necesario agradecerle porque nos ha elegido para ser sus amigos: “desde ahora los llamaré amigos porque les he dado a conocer todo lo que oí a mi Padre. No me eligieron ustedes a mí; fui yo que los elegí a ustedes” (Jn 15,15-16).

Para el Salesiano, el amor a Jesús se manifiesta en la acción apostólica: como Don Bosco, es contemplativo en la acción, lo cual implica un amor total e incondicional a Cristo. La pureza del corazón que presupone el amor recíproco entre el Buen Pastor y los suyos, es la condición indispensable para amar a Cristo como él nos ama “y a los hermanos con corazón indiviso” (Const 80). Así, el salesiano se convierte en una especie de sacramento del amor de Cristo, en signo y portador del amor de Dios a los jóvenes, amándolos en un único movimiento de caridad hacia Dios y los hermanos (cf. Const 2-3).

La expresión de Juan: “yo conozco a mis ovejas y ellas me conocen a mí”, indica el amor perfecto y sublime entre Jesús y sus discípulos en un diálogo vivo y entrega total de su vida como signo de su amor sin límites. Así se comprende por qué nuestras Constituciones afirman insistentemente que el salesiano “se nutre de la caridad del Buen Pastor, cuyo testigo quiere ser” (Const 95).

*Tulcán, 30 de noviembre de 2007*

## Nota

- 1 El P. Rómulo Sanmartín me ha pedido que escriba unas líneas en homenaje al P. Julio Perelló. Me animé a presentar esta breve y sencilla reflexión sobre El Buen Pastor. Lo hago con afecto y gratitud al P. Julio Perelló, mi pastor, maestro y amigo. Ciertamente él encarna las actitudes fundamentales del Buen Pastor. Además, el Salesiano tiene una predilección especial por la figura del Buen Pastor por la profunda dimensión humana que implica, por la cercanía, por la amistad y por la entrega generosa, que son cualidades de Don Bosco y de sus hijos.

## *La novedad de Jesús como maestro*

*Mario L. Peresson T., Sdb  
Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá*

“Jamás un hombre ha hablado como habla este hombre”. Los fariseos respondieron: “¿Acaso ha creído en él algún maestro magistrado o algún fariseo?”

(Jn. 7,46 – 48)

Jesús es llamado “Maestro”, sin embargo, tal como hemos visto, de inmediato aparece la diferencia con aquellos que eran oficialmente reconocidos “Rabino” entre los judíos.

¿Quiénes lo llaman Maestro y están dispuestos a acoger y vivir sus enseñanzas?

Los Evangelios lo muestran claramente: los sencillos, los pobres de Yahvé que esperaban los tiempos mesiánicos portadores de justicia, los excluidos y marginados en la sociedad, los arrinconados, los “malditos que no conocen la ley” (Jn 7,49) lo acogieron y reconocieron, mientras que los escribas y fariseos, los maestros de la ley, los sumos sacerdotes, los herodianos, saduceos, en una palabra los grupos y clases en el poder, lo rechazaron, persiguieron y le dieron muerte.

San Juan presenta de manera cruda el conflicto creado por Jesús, al ser reconocido como Maestro: “Muchos entre la gente, que le habían oído estas palabras decían: “Este es sin duda el profeta”, otros decían: “Este es el Cristo”. Pero otros replicaban “¿Acaso va a venir de Galilea el Cristo? No dicen las Escrituras que el Cristo vendrá de la descendencia de David y del pueblo de Belén” Se originaron, pues, disensiones entre la gente por causa de Él. Algunos de ellos querían detenerle, pero nadie le echó mano. “¿Acaso ha creído en él algún maestro magistrado o algún fariseo?” Pero esa gente maldita que no conoce la Ley son unos malditos”. Les dice Nicodemo, que era uno de ellos, el que había ido anteriormente donde Jesús: “¿Acaso nuestra Ley condena a un hombre

sin haberle antes oído y sin saber lo que hace?” Ellos le respondieron: “¿También tú eres de Galilea? Indaga y verás que de Galilea no sale ningún profeta” (Jn 7, 40 – 52).

¿Cuál era la originalidad de Jesús como maestro, para que fuera reconocido y acogido por unos y rechazado y condenado por otros?

Veamos cuáles son las diferencias que muestran los evangelios.

A primera vista, Jesús tiene ciertos elementos comunes con los Maestros de la Ley en Israel; sin embargo, de inmediato aparecen sus diferencias y contradicciones con ellos y su radical novedad.

## Jesús maestro elige a sus discípulos

“No me habéis elegido vosotros a mí, sino yo os elegido a vosotros”.

(Jn 15,16)

Como los Maestros de la Ley, Jesús tiene también un grupo de discípulos con los cuáles establece un vínculo estrecho; sin embargo, mientras en el contexto judío los discípulos escogían al Maestro, en el caso de Jesús, es Él quien elige a sus discípulos (Mc 3,13; Lc 6,13; 10,1). Estos no lo siguen por propia iniciativa, sino porque son elegidos: “no me habéis elegido vosotros a mí, sino yo os elegido a vosotros” (Jn 15,16). Jesús “llamó a los que él quiso... para que estuvieran con él y para enviarlos a predicar” (Mc 3,13–14).

Los discípulos de Jesús no se acercan a él, ni lo siguen, para recibir la enseñanza de la Ley y empezar una carrera como letrados, ni su estado era transitorio hasta convertirse ellos mismos en Maestros.

Por el contrario, Jesús reivindica para sí la condición de ser el único Maestro, contrariamente a los maestros de su época que insistían en ser llamados, reconocidos y honrados por el pueblo como tales. Los “maestros” de la época formaban nuevos “maestros”; Jesús, por el contrario recomienda a sus discípulos que no se dejen llamar “maestros” (Mt 23,8). Siempre permanecerán en la condición de discípulos y les insiste a ser servidores de la comunidad y hermanos.

Jesús se dirige a la gente y a sus discípulos y les dice: “Vosotros en cambio no os dejéis llamar Rabbí”, porque uno solo es vuestro

Maestro y vosotros sois todos hermanos. Ni llaméis a nadie “Padre” vuestro en la Tierra, porque uno solo es vuestro Padre: El del cielo. Ni tampoco os dejéis llamar “Preceptores”, porque uno solo es vuestro Preceptor: Cristo. El mayor entre vosotros sea vuestro servidor. Pues el que se ensalce será humillado, y el que se humille será ensalzado” (Mt 23, 8-12).

Más aún, lejos de asegurarles privilegios, al predecir las persecuciones Jesús advierte a los discípulos que ellos correrán la misma suerte del Maestro: “No está el discípulo por encima de su maestro, ni siervo por encima de su amo. Ya le basta al discípulo como su maestro, y al siervo ser como su amo. Si al dueño de la casa lo han llamado Belcebú, ¡cuánto más a sus domésticos!” (Mt 10, 24 -25).

## Una doctrina nueva expuesta con autoridad

“La gente quedó asombrada de su doctrina, porque les enseñaba como quien tiene autoridad, y no como los escribas”.  
(Mc 1, 21–22)

La originalidad y el reconocimiento de Jesús como Maestro radican en la “novedad” de la doctrina que enseña y en la “autoridad” con que lo hace. Cuando Jesús entró en la Sinagoga de Cafarnaúm, el día sábado, y se puso a enseñar, “la gente quedó admirada de su doctrina, porque les enseñaba como quien tiene autoridad, y no como los escribas” (Mc 1,21–22). Después de arrojar el espíritu inmundo “todos quedaron pasmados de tal manera que se preguntaban unos a otros: “¿Qué es esto? Una doctrina nueva, expuesta como autoridad” (v.27).

Al final del sermón de la montaña, desde donde Jesús proclamó la Constitución del Nuevo Pueblo de Dios y la doctrina que él enseñaba, San Mateo anota: “Y sucedió que cuando acabó Jesús estos discursos, la gente quedó admirada con su doctrina; porque les enseñaba como quien tiene autoridad, y no como los escribas” (Mt 7,28–29; igual anotación trae Lucas 4, 31–32).

Las expresiones de la gente: “¿Qué es esto, quién es este, de dónde viene todo esto?” (Mt 13,56), unidad a la actitudes de los creyentes: “pasmados”, “asombrados”, “admirados”, muestran que quiénes



oían a Jesús se encontraban ante un hecho inédito, ante una experiencia sin precedentes al comprobar el poder del Espíritu que estaba actuando en él.

Hay dos realidades que causan el asombro y la admiración: la “doctrina nueva” (*didajé kainé*), y porqué la enseña “con autoridad”, (*Kat’ exousían*) contraponiéndola a la enseñanza de los escribas, es decir de los maestros de la Ley, quedando por lo mismo descalificada por carecer de autoridad, no jurídica sino moral, para enseñar.

### ***Jesús enseña como quien tiene autoridad***

Mientras que la gente sencilla le reconocía la autoridad, los grupos en el poder detentores del saber cuestionaban esa autoridad en Jesús; “Un día, mientras enseñaba al pueblo en el Templo y anunciaba la Buena Nueva, se acercaron los sumos sacerdotes y los escribas junto con los ancianos, y le preguntaron: “Dinos, con qué autoridad haces esto ¿O quién es el que te ha dado autoridad?” (Lc 20, 1–2).

- La autoridad con la que enseña Jesús, que literalmente se puede traducir por “desde el propio ser” significa también libertad, autonomía y revela el origen y fundamento de su enseñanza y su total libertad frente a la Ley, las tradiciones y las instituciones. Mientras que los escribas y fariseos reivindicaban su autoridad en el conocimiento de la ley en su apego a la letra de los preceptos y a las tradiciones y la fundaban en la doctrina de otros maestros, Jesús no explica y comenta la Ley, sino que se presenta como legislador, enseñando una doctrina nueva, propia, asumiendo prerrogativas divinas: “Habéis oído que se dijo a los antepasados... pero yo os digo” (M 5, 20.22.26.28.32.34.39.44). Se refiere a la autoridad divina. Jesús afirma que su doctrina no es suya, sino del Padre que lo ha enviado (Jn 8, 28; 17, 8) la autoridad de lo que enseña viene del Dios mismo.
- A diferencia, en contraste con los maestros de la Ley, la enseñanza de Jesús no consiste en presentar e interpretar la Ley existente y las tradiciones como algo absoluto, sino que, por el contrario, las relativiza y las cuestiona y se sitúa por encima de ellas.

- La autoridad con la que enseña Jesús se basa también en la coherencia en Jesús entre lo que dice y enseña y lo que vive y actúa, a diferencia de los escribas y fariseos que “dicen pero no hacen” (Mt 23,3).
- Jesús “enseña con autoridad” porque devuelve el sentido originario a la Ley:

Partimos del hecho paradigmático de Mateo 5,17-48, pues muestra la actitud básica de Jesús ante la Tora. Particularmente, llama la atención la introducción de este pasaje (vv.17-19) en donde Jesús afirma: “No penséis que vengo a abolir la Ley y los profetas. No he venido a abolir sino a dar cumplimiento. Sí os aseguro: el cielo y la tierra pasarán antes que pase una i, o un ápice de la Ley, sin que todo se haya cumplido”.

En principio Jesús invalida la Ley, sino que se propone rescatar su “sentido originario” y su “pleno valor”. En efecto, la Ley del Sinaí había sido promulgada como signo y garantía perpetua de la liberación conquistada de la esclavitud de Egipto y como sello de fidelidad a la Alianza, Yahvé afirma su fundamento y sentido: “Entonces pronunció Dios todas estas palabras:”Yo, Yahvé, soy tu Dios que te he sacado del país de Egipto de la casa de servidumbre” (Ex 20,1-2; Dt 5,1-22, particularmente los vv. 6 y 15).

Más aún, Jesús no sólo reafirma el pleno valor de la Ley, como garantía de liberación, sino que va más allá radicalizando los preceptos en el sentido del amor, tal es el sentido de las llamadas antítesis, o mejor, hiper-tesis del texto de Mateo en las cuales Jesús propone el “radicalismo evangélico” de ir “más allá” de la Ley.

Lo que Jesús sí cuestiona y deslegitima de la Ley son las acomodaciones de la casuística rabínica y del formalismo farisaico que en lugar de liberar constituían una nueva esclavitud y sometimiento de las conciencias y legitimación de las estructuras sociales y políticas aplastantes. Por eso Jesús, al reafirmar los preceptos de la Ley y el “plus” de sentido en la línea del amor, afirma con plena autoridad: “Porque si vuestra justicia no es mayor que la de los escribas y fariseos, no entraréis en el Reino de los Cielos” (Mt 5,20). Más aun, Jesús enrostra a los escribas y fariseos el haber suplantado la Ley del Señor por sus tradi-

ciones y preceptos: “Y vosotros, ¿por qué quebrantáis el mandamiento de Dios por vuestra tradición?” (Mt 15-3)” ¿y habéis anulado la Palabra de Dios por vuestra tradición?” (v.6). Jesús reivindica el espíritu “liberador” de la Ley, frente a interpretaciones legalistas esclavizantes de las tradiciones de los escribas y fariseos.

“Enseña con autoridad” porque a diferencia de los escribas y fariseos que se han sentado en la cátedra de Moisés atando cargas pesadas y las echan a las espaldas de la gente, pero ellos ni con un dedo quieren moverlas (Mt 23,4), Jesús invita a ir a él “todos los que están agobiados, porque su yugo es suave y su carga ligera” (Mt 11,30).

“Enseña con autoridad”, porque mientras que los escribas y fariseos buscan privilegios y los primeros puestos, Jesús actúa y enseña a sus discípulos a actuar en espíritu de servicio: “Entonces, Jesús se dirigió a la gente y a sus discípulos y les dijo: En la cátedra de Moisés se han sentado los escribas y fariseos. Haced, pues, y observad lo que os digan; pero no imitéis su conducta, porque ellos dicen y no hacen. Atan cargas pesadas y las echan a las espaldas de la gente pero ellos ni con un dedo quieren moverlas. Todas sus obras las hacen para ser vistos por los hombres; se hacen bien anchas las filacterias y bien largas las orillas del manto, van buscando los primeros puestos en los banquetes, y los primeros asientos en las sinagogas, que se les salude en las plazas y que la gente los llame “Rabí”. Por el contrario “El mayor entre vosotros que sea vuestro servidor. Pues el que se ensalce, será humillado; y el que se humille será ensalzado” (Mt 23, 1-7.11-12).

Jesús se muestra severo con los maestros de la Ley porque detrás de la ostentación y simulación de piedad quieren ocultar el despojo a que someten a los pobres (Mc 12,38-40).

Jesús “enseña con autoridad” porque, mientras los legistas “se han llevado las llaves de la ciencia: no entran ellos y a los que quieren entrar, se lo han impedido” (Lc 11,52), él “ha venido a dar testimonio de la verdad” (Jn 18,37), para que al conocerla la verdad nos haga libres (Jn 8,32).

### *Jesús enseña una doctrina nueva*

Pero también la gente queda admirada y entusiasmada porque Jesús, a diferencia de los escribas que presentan una doctrina con levadura rancia, enseña “una doctrina nueva”.

La doctrina que enseña Jesús es nueva, por anunciar la realización de las promesas mesiánicas proclamando la Buena Nueva del Reino de Dios, y afirmando que el tiempo de la espera ya se ha concluido y que el Reino de Dios “está cerca” (Mt 4,17; Mc 1,15); está “en medio de vosotros y dentro de vosotros” (Lc 17,21), y que “hoy” se cumple la profecía de Isaías que anunciaba para los tiempos mesiánicos: la liberación de los oprimidos y la proclamación del año de gracia del Señor (Lc 4, 16-21).

La “Doctrina nueva” que enseña Jesús es el evangelio, la Buena y esperanzadora Noticia de la irrupción del Reino de Dios en el aquí y ahora de la historia de su pueblo.

Una “Doctrina nueva” por cuanto Jesús baja la Ley del pedestal absoluto en el que le habían colocado los escribas y fariseos para volverle a dar su carácter relativo y funcional en bien de la persona y la comunidad, pasando del legalismo y juridicismo al humanismo, poniéndola al servicio del ser humano que es y debe ser el sentido de toda ley, tanto más que todas las personas son la imagen y semejanza de Dios, hijos e hijas suyos.

En relación con la Ley, Jesús establece un principio y un nítido criterio de discernimiento para juzgar y actuar frente a ella: “El sábado ha sido instituido para el hombre y no el hombre para el sábado” (Mc 2, 27).

Una “Doctrina nueva” porque Jesús comprendía toda la Ley y los profetas en el Mandamiento Nuevo del Amor, constituyéndolo en el signo de reconocimiento de que somos discípulos suyos (Mt 22,40; Jn 13, 34-35), mientras que los escribas y fariseos se preocupaban obsesivamente de las minucias de la observancia de la Ley como el pago del diezmo, de la menta, del aneto y del comino, y descuidaban lo más importante de la Ley: la justicia, la misericordia y la fe (Mt 23,23). Cuando los fariseos critican a sus discípulos porque habiendo sentido hambre arrancaron unas espigas para comer, cosa que no estaba per-

mitido en día sábado, Jesús les recuerda aquel cuestionamiento de Dios por el profeta Oseas: “Misericordia quiero y no sacrificio” (Mt 12,7; cfr.Os 6,6).

Una “Doctrina nueva” enseñada con autoridad, porque mientras ellos estaban pegados a la letra de la Ley, Jesús muestra el espíritu que la inspira y vivifica, la libertad, el amor, la misericordia, la justicia. Por encima de la Ley, Jesús pone la persona a cuyo servicio debe estar lo demás y coloca por sobre todos los preceptos el mandamiento del amor.

Jesús advierte al pueblo para que esté atento y se defienda de la levadura rancia y pasada de las doctrinas de los fariseos, del fermento de los saduceos y de Herodes (Mc 8,15; Mt 16,6.11-12), guías ciegos y traidores, y pone delante de él su enseñanza como fuente de libertad, orientada hacia la vida humana en plenitud.

### ***Signos de misericordia y gestos emancipatorios***

Lo más sorprendente de la enseñanza de Jesús frente a sus contemporáneos radica en que él no se limita a pronunciar una doctrina, a proclamar un mensaje, sino que acompaña y reafirma su enseñanza con *signos de misericordia y gestos emancipatorios*, con los cuales, no sólo cuestiona la doctrina de los escribas y fariseos, sino que prácticamente la hace saltar rompiendo el legalismo que imponían, particularmente el criterio que ellos establecían de lo puro e impuro, como norma y medida de santidad. En esto encontramos uno de los elementos más significativos por lo subversivo de su pedagogía. Jesús explícitamente transgrede las normas que establecía la pureza legal, mostrando que es la misericordia lo que nos hace verdaderamente santos, a imagen de Dios: “Sed misericordiosos como vuestro Padre es misericordioso” (Lc 6,36).

Tales normas, que se referían a aspectos meramente exteriores, no sólo causaban la “impureza”, sino que al mismo tiempo segregaban y excluían de la comunidad. Jesús no sólo infringe esas leyes y criterios, sino que, al hacerlo, reincorpora a la comunidad a los que habían sido excluidos, con lo cual también recompone el sentido de sus vidas. Lo hace a través de las sanaciones o mediante la comunión de la mesa.

En lo referente al primer aspecto es provocador el *gesto de “tocar” a enfermos y muertos* por cuanto hacerlo significaba adquirir la impureza legal que debía ser quitada presentándose a los sacerdotes por cuya mediación y certificación eran reinsertados en la comunidad.

En Mc 1, 40-41, Jesús extiende la mano y toca al leproso (cfr. Lv 13, 45-46). No sólo viola la prescripción de no tocarlo, mostrando la invalidez de ese gesto para quedar impuro, sino que corre el riesgo de ser considerado social y religiosamente impuro como aparece en el mismo relato donde se dice que, habiendo hecho el leproso manifiesta su curación, “Jesús no podía presentarse en público en ninguna ciudad, sino que se quedaba a las afueras, en lugares solitarios” (Mc 1,45). En Mc 5,27 una mujer con flujo de sangre lo toca (cfr. Lv 15, 19-30). Jesús toca a una muchacha (Mt 9,25) y a un joven (Lc 7,14) muertos (cfr. Nm 19, 11-22); de la misma manera a una pecadora pública (Lc 7,39), a los ciegos (Mt 9,29 y Mc 8,22-23), a un sordo (Mc 7,33), a un muchacho poseído por un espíritu inmundo (Mc 9,27). Los evangelistas destacan el contacto físico que Jesús establece o tienen con él aquellas personas que legalmente son consideradas impuras por su enfermedad o a causa de la muerte, por las implicaciones que ello significaba. Al hacerlo Jesús no sólo invalida dichas normas, sino que, aun corriendo el riesgo de ser considerado él como impuro, quiere mostrar que la verdadera impureza es la que sale del corazón y no la que se origina por un puro contacto físico exterior. Las sanaciones que realiza Jesús volvían a reincorporar a los enfermos a la comunidad de la cual habían sido segregados y les volvía a dar el sentido de su propia vida. Al tocarlos y sanarlos Jesús, de hecho, los acogía en una nueva comunidad que él inauguraba, la comunidad fraternal, precisamente rompiendo prácticamente la causa de su alienación.

De igual manera, Jesús realiza gestos emancipatorios con los que demuestra y confirma su doctrina, *compartiendo la mesa* con los transgresores y los impuros, lo cual genera una sorpresa escandalosa, aun entre los discípulos de Juan el Bautista: “¿Por qué, mientras nosotros y los fariseos ayunamos, tus discípulos no ayunan?” Y también entre los fariseos: “¿Por qué come vuestro maestro con los publicanos y pecadores?” (Mt 9,14.11).

La mesa y la comida tienen una dimensión antropológica por cuanto comer y beber no son simplemente la satisfacción de una nece-

sidad biológica, y sentarse a la mesa no es sólo una acción funcional, sino que es el lugar familiar del encuentro, o del reencuentro, donde se comparte el afecto y la alegría; es un signo de comunión, también para las otras personas que se invitan a compartir la mesa. La comida es un gesto y un signo de amistad; se invita a la mesa a las personas más íntimas para que, al compartir la comida y la bebida, se estrechen aún más los vínculos de aprecio y simpatía. Pero, además, en el mundo religioso judío la mesa era el lugar en donde, de manera obsesiva se podían aplicar a cabalidad las leyes de la pureza ritual.

Por eso se prohibían ciertos tipos de alimentos considerados impuros (cfr. Lv 11) y se exigían ciertas reglas de limpieza de manos y utensilios (Mt 15, 1-2; Lc 11,38; Mc 7, 1-5) y, sobre todo, se prohibía sentarse a compartir la mesa con aquellos que eran considerados pecadores e impuros.

Para Jesús, por el contrario, sentarse a la mesa e invitar al banquete se convierte en el lugar y en el signo de la cercanía y misericordia de Dios hacia los que eran considerados excluidos; más aún, el banquete al cual Dios invita a todos se convierte en un símbolo del reino de Dios en el cual se supera todo tipo de discriminación y exclusión social.

Con una actitud de entrar en la casa de los publicanos y pecadores y compartir la mesa con ellos, Jesús suscita un severo cuestionamiento y condena, por parte de sus adversarios, a quienes censuran su conducta (Mt. 9,11; Lc. 15, 1 – 13; 19, 7) hasta el punto de tildarlo comilón y borracho, amigo de publicanos y pecadores, con esos gestos quiere demostrar que la “salvación había llegado a esa casa”, pues, “el Hijo del hombre había venido a buscar y a salvar a lo que estaba perdido” (Lc. 19, 1 – 10; Mt 9,13).

Mientras que para los fariseos y legistas el compartir la mesa era un ritual de pureza, y al mismo tiempo de exclusión social y religiosa, para Jesús, la mesa se convierte en el lugar de misericordia y de la inclusión del Reino de Dios.

Son dos concepciones y proyectos totalmente opuestos los que entran en contraposición: el de los escribas y fariseos, ritualista y excluyente, y el de Jesús, signo y mediación de la acción misericordiosa de Dios y de la inclusión en su Reino.

### *Jesús enseña con su vida y con su ejemplo*

“Vosotros me llamáis ‘el Maestro’ y ‘el Señor’, y decís bien, porque lo soy. Pues si yo el Señor y el Maestro os he lavado los pies, también vosotros debéis lavar los pies unos a los otros. Os he dado ejemplo, para que también vosotros hagáis como yo he hecho con vosotros”

(Jn 13, 13 – 15)

Jesús enseña con autoridad, porque a diferencia de los escribas y fariseos él enseña con su vida y con su ejemplo, mientras que ellos dicen y no hacen; su enseñanza es superior, porque contrariamente a la enseñada por los escribas y fariseos que imponían cargas insoportables, la de Jesús libera; Jesús es un maestro único y original porque a los escribas y fariseos buscaban el prestigio y los privilegios, él, como Maestro, ha venido para servir y no para ser servido, y dar su vida como rescate de muchos:

“Jesús se dirigió a la gente y a sus discípulos y les dijo: En la cátedra Moisés se han sentado los escribas y fariseos. Haced pues, y observad todo lo que os digan: pero no imitéis su conducta, porque ellos dicen y no hacen. Atan cargas pesadas y la echan en las espaldas de la gente, pero ellos ni con el dedo quieren moverlas. Todas sus obras las hacen para ser vistos por los hombres; se hacen bien las filacterias y bien largas las orlas del manto; van buscando los primeros puestos en el banquete y los primeros asientos en las sinagogas, que se les salude en las plazas y que la gente los llame Rabbí” (Mt 23,1–7).

Jesús, por el contrario, enseñaba con su ejemplo (Mt 20, 25–27) y por eso podía decir “aprended de mí que soy manso y humilde de corazón” (Mt 11, 29).

El ejemplo es la mejor enseñanza que Jesús da a sus discípulos: “Vosotros me llamáis ‘el Maestro’ y ‘el Señor’, y decís bien, porque lo soy. Pues si yo el Señor y el Maestro os he lavado los pies, también vosotros debéis lavar los pies unos a los otros. Os he dado ejemplo, para que también vosotros hagáis como yo he hecho con vosotros” (Jn 13, 13–15).

Y al dejar como testamento al signo de reconocimiento el mandamiento nuevo del amor dice:



“Os doy un mandamiento nuevo: que os améis los unos a los otros, que como yo os he amado os améis vosotros los unos a los otros”

(Jn 13, 34).

### *Jesús el Maestro–Profeta*

“El temor se apoderó de todos, y alababan a Dios diciendo: “Un gran profeta ha surgido entre nosotros y Dios ha visitado a su pueblo”

(Lc 7, 16)

Si en algo fundamental se diferencia Jesús de los Maestros de la Ley de su época es por su carácter y talante proféticos. Jesús es un profeta – educador y un educador – profeta. Todos los rasgos que caracterizaban a los profetas del Antiguo Testamento los encontramos presentes y plenamente realizados en Jesús, “el profeta escatológico” que debía venir al mundo (Jn 6, 14).

La vocación del profeta viene de parte de Dios: “Nunca profecía alguna ha venido por voluntad humana, sino que hombres movidos por el Espíritu Santo, han hablado de parte de Dios” (1P. 1,21). Fue en la Sinagoga de Nazaret, donde Jesús al pronunciar su discurso inaugural, se siente consagrado por el Espíritu del Señor que lo envía a proclamar la Buena Nueva a los pobres, la liberación a los oprimidos y el año de Gracia del Señor. En ese momento Jesús, lleno del Espíritu Santo, aplica a sí mismo y personifica la profecía de Isaías, dando inicio a su misión como Maestro – profeta (Lc 4, 16–22). A partir de ese momento, Jesús se manifiesta como profeta – educador y es reconocido como tal.

Cuando en el diálogo con la samaritana, Jesús le pone de manifiesto cuantos maridos ha tenido, ella le replica: “Señor, veo que eres un profeta” (Jn 4, 19). Cuando los fariseos le preguntan al ciego de nacimiento, después de que Jesús le devuelve la vista: “Y qué dices tú, ya que te ha abierto los ojos?”, él respondió: “qué es un profeta” (Jn 9, 17).

Apenas Jesús resucita al hijo de la viuda de Nahúm, dice San Lucas que “El temor se apoderó de todos, y alababan a Dios diciendo:

“Un gran profeta ha surgido entre nosotros y Dios ha visitado a su pueblo” (Lc 7, 16).

Al enterarse Herodes de la predicación y de las curaciones que hacía Jesús, pues su nombre se había hecho célebre, algunos decían “es un profeta como los demás profetas” (Mc 6, 15). Jesús también quiso saber qué pensaba la gente de él, por eso preguntó a sus discípulos: “¿quién dicen los hombres que es el hijo del hombre?” Ellos le dijeron entre otras respuestas: “Unos que Juan el Bautista, otros que Elías; otros que Jeremías o uno de los profetas” (Mt 16, 13 – 14; Mc. 8, 28).

A la entrada triunfal a Jerusalén toda la gente se conmovió y se preguntaba: “Quién es éste?”. Y la gente respondía: “Este es el profeta Jesús, de Nazaret de Galilea” (Mt 21, 11). Los sumos sacerdotes y fariseos, al oír las parábolas de la higuera estéril de los dos hijos y de los viñadores homicidas, “comprendieron que se estaba refiriendo a ellos. Y trataban de detenerle, pero tuvieron miedo a la gente porque le tenía por profeta (Mt 21, 45–46).

Tal era también la conciencia y profunda convicción de sus discípulos, aun en medio de la frustración y el fracaso que sienten después de la crucifixión de Jesús, cuando el viajero que sale al paso de los dos discípulos que van de camino hacia Emaús les pregunta acerca de lo que había pasado en Jerusalén, ellos le responden: “Lo de Jesús de Nazaret que fue un profeta poderoso en obras y el palabras, delante de Dios y de todo el pueblo” (Lc 24, 19). Esta respuesta expresa todo la fe de sus discípulos en Él y en el sentir de la gente.

Pero Jesús no era sólo un profeta, entre tantos, el pueblo, a partir de las señales que realizaba llega a verlo como “El profeta escatológico” que había anunciado Moisés y que por largo tiempo había sido esperado “(Dt 18, 15–18). Después de la multiplicación de los panes, la gente al ver la señal que había realizado, decía: “Este es sin duda el profeta que iba a venir al mundo” (Jn 6,14).

Mientras que muchos al oír a Jesús decían “Este es sin duda el profeta” y otros decían: “Este es el Cristo”, los sumos sacerdotes y los fariseos lo descalificaban delante de la gente, asegurando: “Indaga y verás que de Galilea no sale ningún profeta” (Jn 7,40.52).

Como Maestro Jesús encarna plenamente los rasgos que caracterizan a los profetas en el Antiguo Testamento.

- No solamente es un “hombre de Dios”, portador de su palabra, sino que Él mismo es “la Palabra de Dios que se ha hecho carne y ha puesto su morada entre nosotros” (Jn 1, 14). “De una manera fragmentada, y de muchos modos, habló Dios en el pasado a nuestros Padres, por medio de los profetas; en nuestros últimos tiempos nos ha hablado por medio de su Hijo” (Hb 1,1). El es el profeta absoluto a quien debemos escuchar (Lc 9, 35; Mt 17, 5; Mc 9, 7).
- Como profeta Jesús está “lleno del Espíritu Santo” (Lc 4,1) que lo “consagra y lo envía a anunciar la Buena Nueva a los pobres, a proclamar la liberación a los cautivos, a devolver la vista a los ciegos, para dar libertad a los oprimidos y proclamar un año de gracia del Señor” (Lc 4,18-19). Por estar “lleno de gozo en el Espíritu Santo” puede exclamar, al constatar que quienes acogían la Buena Noticia eran los pobres y los sencillos: “Yo te bendigo Padre, Señor del cielo y de la tierra porque has ocultado estas cosas a sabios y prudentes y se las has revelado a los pequeños. Sí Padre, porque tal ha sido tu beneplácito” (Lc 10, 21- 22).
- Como el profeta que debía venir al mundo no sólo interpreta las crisis históricas que vive el pueblo de Dios, como lo hacían los profetas del Antiguo Testamento, sino que él mismo *genera las crisis escatológicas*: “He venido a este mundo para iniciar una crisis” (Jn 9, 39). Señala el fin de un orden histórico ya agotado e inaugura la era mesiánica de los tiempos escatológicos: “El tiempo se ha cumplido y el Reino de Dios está cerca, convertíos y creed en la Buena Noticia” (Mc 1,14); “Hoy se cumple la Escritura que acabáis de oír” (Lc 4, 21).
- Como profeta *anuncia la utopía de Dios*, su Reino, y la va manifestando y haciendo presente mediante los signos históricos de misericordia, de solidaridad, de vida y de paz.

Profetas cumplían su misión interpretando los acontecimientos, develando en ellos los signos de los tiempos y de los lugares, en los cuales se hacía presente la acción de Dios, invitando a la conversión y al compromiso con la causa de Dios (Mt 12,28) y además cuestiona a esa “generación adúltera y perversa” de los fariseos y saduceos, que “saben discernir el aspecto del cielo y no pueden discernir (*diakrínein*)

las señales los tiempos” (Mt 16,3). Más aún, Jesús es el Signo escatológico por excelencia y lo es particularmente su resurrección (v.4)

- En la línea de los profetas Jesús *denuncia el anti – Reino* que se opone al proyecto de Dios. Reprueba la riqueza injusta que generan las desigualdades en la sociedad (Lc 6, 24–25; 18, 24–25); censura el poder opresor (Lc 22, 24–27; Mt 20, 25–27; Mc 10, 42–44) que discrimina; cuestiona la observancia religiosa hipócrita (Mt 7, 17–23) y descalifica a la ley que abruma y esclaviza (Mc 2, 18–28; 3, 1–6).
- Por lo mismo, como profeta de Dios, Jesús se constituye en *el defensor de los pobres* y excluidos de la sociedad. Entre los poderosos de su tiempo, sumos sacerdotes, escribas, fariseos, saduceos, y el pueblo despreciado por ellos por considerarlo “gente maldita que no conoce la Ley” (Jn 7, 49), Jesús se coloca alado de estos últimos que son los que creen en él y acogen la Buena Nueva. Se acerca a los excluidos de la sociedad y hace de los empobrecidos, de los que lloran, de los que tiene hambre, los primeros predilectos del Reino de Dios y los primeros a ser incluidos en su Reino. Para ellos es la presencia misericordiosa de Dios.

Su compromiso liberador y su solidaridad lo lleva a compartir la misma suerte de los pobres y excluidos.

- En continuidad con los profetas, Jesús como maestro *combate la idolatría* de la riqueza y del poder que suplanta al Dios vivo y verdadero en el corazón del hombre: “ningún criado puede servir a dos señores, porque aborrecerá y amará al otro; o bien se entregará a uno y despreciará al otro. No podéis servir a Dios y al dinero” (Lc 16,13). Cuando la riqueza y el poder se convierten el absoluto, no solo se excluye a Dios, sino que en función de ellos se sacrifica al ser humano.
- En la línea de los profetas Jesús *denuncia y condena el legalismo y el ritualismo*, cuando la ley y el culto son puestos sobre encima de las personas y son utilizados para dominar las conciencias y encubrir la injusticia. En contraposición afirma que el culto es

espíritu y en verdad, agradable a Dios, es el amor al prójimo y la práctica de la justicia. Frente al legalismo del sábado que se impone por encima de la satisfacción de las necesidades fundamentales de las personas, Jesús, recordando al profeta Oseas 6, 6, afirma “Misericordia quiero y no sacrificio” (Mt 9, 10–13; 12, 1–8). Les encara a los fariseos y a los escribas su hipocresía porque pagan el diezmo de la menta, del aneto y del comino y “descuidan lo más importante de la Ley, la justicia, la misericordia y la fe” (Mt 23, 23). Pone en guardia contra los escribas “que devoran la hacienda de las viudas so capa de largas oraciones” (Mc 12, 38–40).

- Jesús no sólo actúa como maestro a la manera de los profetas, sino *que corre los riesgos y asumió el destino contradictorio y trágico de los profetas* desde cuando comienza su misión como Maestro – profeta, empieza a experimentar el rechazo de sus mismos coterráneos que se escandalizan de él. Por ello afirma: “un profeta solo en su tierra y en su casa carece de prestigio” (Mt 13, 57; Lc 4, 24; Jn 4, 44). Mientras que la gente al escuchar sus enseñanzas lo reconoce: “Este es sin duda el profeta”, los sacerdotes y los fariseos lo descalifican mostrando que de los marginados no puede salir ningún profeta: “Indaga y verás que de Galilea no sale ningún profeta” (Jn 7, 52).

Después de la invectiva profética contra los escribas y fariseos hipócritas, la culpa preanunciando su propio final de la muerte de los profetas: “vosotros mismos atestiguáis que sois hijos de los que mataron a los profetas, colmad también vosotros la medida de nuestros padres!” (Mt 23, 30–32) y enseguida apostrofó a Jerusalén: “Jerusalén, que matas a los profetas y apedreas a los que son enviados!” (v. 37).

Cuando algunos fariseos se le acercan y le dicen que se vaya de ahí y no sigan el camino hacia Jerusalén porque Herodes buscaba matarlo, Jesús les responde: “Conviene que hoy y mañana y pasado siga adelante, porque no cabe que un profeta perezca fuera de Jerusalén” (Lc 13, 31–33).

Efectivamente, Jesús es condenado a muerte y crucificado en Jerusalén por parte de los sumos sacerdotes y magistrados, él que había

actuado y había sido reconocido como “un profeta poderoso en obras y palabras delante de Dios y de todo el pueblo” (Lc 24- 19).

No sólo es Maestro, tiene la vocación y también destino de los profetas, sino que advierte a sus discípulos que esa también será su propia suerte, si se pone en su seguimiento será la propia suerte. Más aún les certifica que ese es un signo de la autenticidad de su discipulado: “Bienaventurados seréis cuando os injurien, os persigan, y digan con mentira toda clase de mal contra vosotros por mi causa. Alegraos y regocijaos, porque vuestra recompensa será grande en los cielos, que la misma manera persiguieron a los profetas anteriores a vosotros” (Mt 5, 11 – 12; Lc 6, 23). A su vez, les advierte: “¡Ay cuando todos los hombres hablen bien de vosotros!, porque de ese modo trataron sus padres a los falsos profetas!” (Lc 6, 26).

La identidad del maestro a la manera de Jesús tiene en la vocación profética su más alto distintivo, pero al mismo tiempo debe asumir conscientemente los riesgos y el precio, y también el gozo y la dicha de la incomprensión y la persecución, y hasta del martirio.

En América Latina, la vocación educativa está marcada hoy con el sello de la sangre del martirio. Miles de educadores que han osado vivir su misión de Maestro como lo planteó y vivió Jesús han compartido como él y con él su destino pascual de muerte y resurrección.



# *Acerca de los “sueños” y “distracciones” de Don Bosco\**

*De Fernando Peraza L. sdb  
Centro Salesiano Regional de Formación Permanente*

## **Sueños y distracciones**

Este es apenas un acercamiento, desde un punto de vista educativo, a un tema de suyo apasionante: los “sueños” y las distracciones” de Don Bosco. Un mundo lleno de evocaciones e imágenes, sobre todo, atinentes a la dura realidad juvenil de aquellos muchachos “pobres y abandonados” cuya evocación ocupaba por completo su corazón y su mente. Parecía que estaba, efectivamente, hecho a su medida, como eran y como los veía con realismo, en la encrucijada de una sociedad fría e inclemente muchas veces con ellos. Leandro Castellani, el director de la película aparecida en 1988<sup>1</sup> escribía que el protagonista de su film era “un campesino santo” que si de niño había sido imitador de párrocos, magos y saltimbanquis, para acercarse a las necesidades humanas y de la vida de fe de sus pequeños coetáneos, después, cuando empezó a realizar sus utopías pedagógicas sobre el escenario del Turín de las grandes transformaciones históricas, conservó siempre, bajo la sotana clerical de su época, un corazón increíblemente joven y sensible a la compasión y a la ternura, capaz de consumir todas sus energías por ellos<sup>2</sup>. Los perfiles de sus muchachos, sus aventuras e ilusiones y muchas veces sus dramas angustiosos emergen con particular dramatismo en aquellos fenómenos somniales que le fueron característicos o en esas

---

\* Homenaje a un amigo entrañable, el Padre Julio Perelló.



“visiones” momentáneas que lo “distráían” sobreponiéndose, con sugestiva incidencia, a la misma percepción de la realidad ordinaria<sup>3</sup>.

Dice Carlos Gustavo Jung que los sueños son el mejor camino para penetrar al mundo inconsciente de la persona. El leguaje somnial es prelógico; metáfora, relato imaginativo y emocional. Pertenecen a ese espacio profundo e inédito de la persona en donde pueden estar las explicaciones de muchas conductas; muchas experiencias vividas y olvidadas pero siempre latentes; deseos ignotos que siempre sobreviven y pugnan por manifestarse, que acaso impulsen y decidan; temores o aspiraciones no fáciles de identificar, definir y expresar; talvez compensaciones de lo que la vida nunca pudo darnos<sup>4</sup>.

Pero hay algo inmensamente sugestivo que puede un día descubrirsenos patente en “los sueños” y así lo expresa el psicólogo y profesor Patricio Bermúdez precisamente en su estudio acerca de los sueños de Don Bosco, cuando trae a la memoria una teoría del pensador inglés Paul Burton según el cual: “al dormir, todo ser humano practica una auténtica vivencia religiosa” y ¡tiene un característico reencuentro con Dios, ¡una vuelta a “su origen divino”! Los sueños, entonces, en vez de “encubrir”, revelan algo trascendente y lo “muestran”<sup>5</sup>.

También el luterano Walter Nigg, desde, una perspectiva bíblica, hace una afirmación semejante: los “sueños” de Don Bosco fueron una expresión de su “mundo interior” dentro del concepto religioso que él tenía de la vida. Fueron: “una de sus maneras de relacionarse con Dios”<sup>6</sup>. Acaso también por eso la búsqueda del sentido fundamental de su vida se vuelve tan insistente y tan gráfica para él desde pequeño, pues, según Jung, ésta es tanto una necesidad constitutiva del ser humano como una de las más características proyecciones de “sus sueños”<sup>7</sup>.

En el corazón del sacerdote piemontés se fueron acumulando, sin perder su viveza original, las memorias y las interpelaciones de sus muchachos; cada soledad que intuía en el desencato de sus miradas y que lo invitaba al acercamiento y al abordaje profundo; el mal que sentía acechante y enmascarado en la conciencia de algún ingenuo adolescente y que lo estremecía y lo desafiaba. En verdad, ¡Dios a través de los jóvenes lo llamaba y el don de su sacerdocio era un regalo del Señor para ellos! Al mismo tiempo todos esos fenómenos imaginativos que tuvieron una incidencia particular en su vida y en su obra, fueron como destellos o rasgos sintomáticos del propio ideal presentido y

hallado; acaso la previsión de su futuro, el anuncio de lo que al final de sus días sería una constatación evidente: el sueño de la infancia, después, a los setenta años era ya para él tan grande como el mundo según lo volvió a “soñar” en 1886, en Barcelona: la pastora con el rebaño, que venía a su encuentro le evocaba explícitamente la representación vocacional tenida una noche en la tierra natal; y la multitud de muchachos que, procedentes de diversos continentes, se le venían encima, ahora, al final de su vida, atrapándolo para que ya no los abandonara nunca jamás después de que tanto lo habían esperado, habían sido la razón de su vida, y la gráfica representación de su misión universal en la historia<sup>8</sup>.

### Una experiencia pedagógica

Siempre en la hondura de sus sueños está la historia real de sus jóvenes y las ilusiones y anhelos supremos que despiertan en su espíritu inquieto y constante. Allí estaban retratadas las aspiraciones a la bondad que esperaban el momento propicio para manifestarse en ellos. Ese pedacito de ternura, talvez, que había logrado sobrevivir, en un corazón aridecido y lacerado por el infortunio y el abandono, a su inexperiencia y a sus temeridades incautas. Todo esto formó parte de la “imagería pedagógica”, humanista y cristiana de “sus sueños”. La oveja arisca del rebaño podía ser rescatada, el pequeño grupo de blasfemos de su primer “encuentro nocturno con Jesús”, a los 9 años, podía superar su agresividad para integrarse a la grey de la cual “El Personaje” lo estaba haciendo “pastor”.

Nunca desesperó de la factibilidad de un cambio, de la corrección de un hábito deformante, de los posibles procesos de transformación y crecimiento. Aún había esperanza, cuando, por el contrario, las legislaciones sabaudas, “para defender el nombre venerado y venerable de Dios y de los Santos”, aplicaban impertérritas la cadena perpetua o la pena capital a los blasfemos reincidentes, sin distinción de edad y condición, anteponiendo la justicia implacable a la misericordia<sup>9</sup>.

Lo que de niño horrorizó a Juan en el “primer sueño”, fue precisamente el sentir que sus compañeros de juego ¡blasfemaban! Luego, ya sacerdote, en Turín, pudo contemplar aterrado en la plaza de la

horca, poco distante del primer Oratorio, el espectáculo de jóvenes delincuentes cuya vida terminaba fatalmente en el patíbulo, después de haberse despeñado solos al abismo. ¡Si él hubiese llegado a tiempo para impedirselo!<sup>10</sup>.

Don Bosco tenía fe en los muchacho aunque sabía muy bien que siempre seguían siendo tan frágiles e indefensos ante los propios instintos o ante las presiones nocivas del ambiente en donde no faltaba ni la amenaza despiadada del castigo, ni la explotación y el abuso por parte de los patronos o de quienes eran los dueños del bienestar y del empleo. La pobreza, el abandono y los gravísimos riesgos a los que, por estos y otros similares motivos estaban expuestos, eran características proverbiales de aquellos jóvenes que fueron, por excelencia, los sujetos de sus intervenciones educativas y pastorales. No se trataba de someter o eliminar al educando como si, a causa de sus rebeldías e inconstancias, se hubiese vuelto un adversario irreducible e inmanejable. Su alternativa pedagógica de la bondad y de la paciencia, que tenía postulados teóricos en autores humanistas y en la praxis cristiana proverbial de su tiempo, fue para don Bosco, fruto, ante todo de su propia experiencia. En efecto, ya desde niño pudo ver cómo la comprensión inagotable de su madre lograba doblegar las resistencias y la rebeldía del hermanastro Antonio quien no podía entenderlo a él, cuando, tratando de discernir el significado del sueño de Morialdo, se atrevió a imaginarse llamado al sacerdocio. Esa idea era algo diferente a los quehaceres habituales de la humilde familia que, atareada en las faenas agrícolas, buscaba cubrir de esa manera las deudas y gastos inmediatos de la precaria economía doméstica, sobre todo después de la muerte del padre en 1817. La mentalidad del jornalero de la época en ese contexto monferratino era la de la “dependencia” con relación al “clero” y esto, no obstante se tratase de familias de profundo raigambre religioso y moral, como las de los Bosco y de los Occhiena, que habitaban en los sectores rurales de Chieri, Castelnuovo de Asti y Capriglio. El clero pertenecía a los “señoritos”, tan diversos; los cuales se distinguían en el medio social, ante todo, por ¡”haber estudiado”! Por su parte, los Bosco pertenecían a la llamada “cultura analfabeta”<sup>11</sup>.

## Algunos aspectos psicológicos de los sueños de Don Bosco

Los “sueños” de Don Bosco parecen contradecir algunas de las constataciones e hipótesis psicoanalíticas. Ordinariamente, no descansan ni equilibran su personalidad, sino que por el contrario la desestabilizan y atormentan bajo la mole de preocupaciones, incertidumbres o desafíos que implican: la realidad conflictiva y dolorosa de los muchachos, las trágicas situaciones que sufre el pueblo creyente; la impiedad que como un ciclón devastador convulsiona su época. Estos estados de fatiga y desgaste son evidentes con relación a la carta escrita en 1884 acerca de la crisis del espíritu de familia en el Oratorio de Valdocco. La misma fatiga que experimenta interrumpe su sueño y lo hace despertarse “en forma brusca y angustiada”. Las piernas hinchadas le impiden caminar; vacila inseguro al moverse. El día siguiente lo transcurrió asfixiado y dolorido. Sin embargo, “el sueño” se impone durante la noche siguiente hasta llegar a su conclusión. Sus energías antes que restaurarse se han agotado.

El relato argumental conserva su lógica, contrariamente a la dinámica de los procesos somniales de ordinario autónomos con respecto a las intenciones y a la voluntad del sujeto. Sus contenidos son “transparentes y lógicos”; responden a las situaciones históricas, a su cultura piemontesa, a su pensamiento pedagógico, espiritual y moral, y más bien lo expresan mejor a través de sus relatos llenos de sugerencias semióticas y de metáforas didácticas.

Por otra parte, de ninguna manera sus “sueños” surgen como una fuerza clandestina que burla la censura ética o psicológica para “revelar” aspectos ocultos de una personalidad. Por el contrario, sus sueños dejan al descubierto los principios y los criterios profundos que explican su coherencia entre el mundo de lo imaginado y los hechos, entre las conductas y los móviles y razones que las inspiran o determinan. Esos argumentos y esas historias “muchas veces son presentidos, otras nacen de preocupaciones de la vida cotidiana, de inquietudes o imperativos pastorales y pedagógicos, en los que él busca intervenir de una forma oportuna y eficiente”<sup>12</sup>.

## Los sueños y el corazón de los jóvenes

La mayoría de “los sueños” de Don Bosco se insertan en su experiencia educativa y espiritual, cotidiana, y la prolongan. Eran como un insistente llamamiento a pensar en sus muchachos, a buscarlos, a conocer mejor sus situaciones y su índole, a demostrarles su amor y acogerlos en su ámbito oratoriano. Todo podía cambiar si él tenía acceso a la intimidad de los muchachos, a sus más recónditos secretos, rompiendo sus prevenciones y miedos que a las veces los hacían inaccesibles o huidizos a la acción pastoral. Todo chico solo y reservado, preocupaba a Don Bosco. Algo había allí que descifrar para que superara sus complejos de inferioridad o de pecado, o simplemente su mudéz interior. Había que descubrir la manera cómo voluntariamente, con la razón y la ternura, se abriera de par en par aquel fortín instintivo de su personalidad que parecía invulnerable, pero que en su mayor intimidad estaba necesitado de luz y de aire, de libertad, de comprensión y cariño.

“Sus sueños”, de hecho, en una inmensa mayoría, gravitan en torno a la preocupación por esas criaturas únicas, frágiles sin duda, desconcertantes o imprevisibles que pululaban en el perímetro urbano de la Capital piemontesa, generalmente emigrantes del entorno rural; y de quienes llegaban a su casa con sus carencias y traumas familiares a cuestas, o anhelosos de hallar un sentido a su vida y querían enderezar hacia un futuro distinto.

Una muestra impresionante de su sintonía con los jóvenes, sus aspiraciones y problemas, la palpamos en las páginas llenas de frescura y de sinceridad de su epistolario pedagógico: “*Hijo amadísimo*, dice a Sverino Rostagno, *tu carta me ha gustado muchísimo!*”<sup>13</sup> “*La carta que me has enviado me ha producido un verdadero placer*, escribe a Esteban Rossetti. *En ella veo que has comprendido cuáles son mi sentimientos para contigo. Sí, te quiero con todo el corazón y no deseo sino hacer por ti lo mejor que yo pueda, de suerte que logre ayudarte a progresar en el estudio y en la piedad, y llevarte por el camino del cielo!*”<sup>14</sup> “*Mi querido Emanuel, estás viviendo una edad peligrosa, pero la más bella de la vida!*”, escribe al hijo de los Maqueses Fassati el 14 de septiembre de 1869.<sup>15</sup> “*Hace poco que estoy ausente, y me parece que han pasado ya meses*”, dice

a los muchachos de Valdocco.<sup>16</sup> Con los de Lanzo es todavía más expresivo: “En mi última visita quedé encantado con ustedes y ahora me han robado el corazón por entero!”<sup>17</sup>

Bien decía el cardenal Anastasio Ballestrero, arzobispo de Turín, hablando de don Bosco en el centenario de su muerte, que “éste y los jóvenes se entendían”, que él sólo pensaba en su bien y ellos lo sentían como su amigo, su confidente y su padre.<sup>18</sup>

Sus sueños se polarizaban en lo que había intuido o constatado de ellos; en la percepción de sus secretos o de sus aspiraciones; y en las preocupaciones sobre su porvenir. El sueño de que ellos pudiesen emanciparse de esclavitudes y condicionamientos inhumanos y se hiciesen libres y felices, con una felicidad sin recortes, sin manipulaciones y sin engaños, que respondiera a su condición de hijos de Dios y de hermanos de todos los hombres: “¡Sirvan al Señor con alegría!” era la palabra de orden para sus muchachos, y ellos supieron hacer consistir la plenitud de sus aspiraciones humanas y de creyentes en ¡“la alegría”!

Los coetáneos que, siendo niño, le causaban asombro y lo intimidaban en “su sueño”, lo amenazarían más tarde, de hecho, en el escenario de la grande ciudad de Turín, a dónde ya desde 1841 se había trasladado, para comenzar el sagrado ministerio. Los hallaría solos, víctimas de la ignorancia, el desempleo y el hambre, al borde de la delincuencia, la deshonra y la cárcel. Él constató, luego, el peligro que representaba para su vida recorrer en su búsqueda los vericuetos de las desiertas, sucias y húmedas calles de suburbio, en Borgo Dora y Vanchiglia, y sobre todo en el Moschino, zona que era considerada como “un tumor maligno de la ciudad”, por sus pésimas condiciones higiénicas y su alta criminalidad. En efecto, se había encontrado cara a cara con ellos, organizados a la manera de verdaderas mafias juveniles de malhechotes, que a cuchillo le cerraban el paso.<sup>19</sup>

En los sueños la agresividad de los chicos lo espanta. Trata de esquivarlos. Les teme. Entonces, la “Señora” que desde los 9 años le ayudaba en la conducción del rebaño, lo obliga a meterse de nuevo entre ellos.

Algunas de las imágenes soñadas pertenecen a las etapas del oratorio emigrante, entre 1844 y 1846: la inestabilidad del lugar que los alberga, la índole rebelde y agresiva del joven, el rechazo de la opinión

ciudadana que desconcertada los contempla a su lado, las sospechas que inspiran; la angustias para ganarse el corazón de sus chicos, por brindarles cariño y encontrar para ellos un sitio propio y un hogar abierto, seguro y confiable. Se ve en esos sueños que complementan “el primero” en el cual se le confió la misión con los chicos, que éstos, ya en contextos urbanos son particularmente difíciles y atemorizan al Jove pastor que los guía. Luego, de la misma grey se suscitan pastores que ayudan y se profetiza un mañana halagüeño. Después, cuando la opción preferencial, precisamente por ellos, se vuelve la orientación fundamental de su vida de sacerdote-educador, seguirán otros desafíos, otras estrategias, otras perspectivas y otros riesgos, pero ante todo: ¡la convicción de que Dios para eso precisamente lo llama y de que Él mismo camina a su lado!

A veces, estos relatos oníricos, complejos o lineales, se pueblan de emocionantes historias, de hechos salpicados de luces y sombras. Después, a su tiempo, el grupo educativo de pastores y ovejas se hace estable; las calles y plazas se transforman en patio, en iglesia y en “casa” bajo cuyo alero nacen escuelas y talleres. La convivencia adquiere aspecto de familia y en ésta todo se comparte al ritmo formativo de lo cotidiano, en donde Dios es como el aire que se respira y la melodía que de la mañana a la noche se canta<sup>20</sup>.

También los sueños de Don Bosco *miran al límite de lo trascendente y lo absoluto*, y, como toda su existencia, se arraigan hondamente en los manantiales de la religiosidad popular de su pueblo. La vida y la muerte, para don Bosco, son misterios que se hunden en el silencio de Dios. La moral halla su apoyo definitivo no sólo en sus ancestrales tradiciones familiares, sino en la voluntad amorosa del Autor de la vida y en el mensaje humanado del Jesús de los Evangelios. Todo se sintetiza en la ley de amor. Por eso educar siempre implica para él llevar a la fe a sus discípulos depurando su ingenuidad analfabeta; acompañarlos razonando y creyendo, a la luz de la experiencia y de la “revelación”, hasta encontrar su propio destino y hacer sus elecciones de vida, para ser solidarios con el proyecto de Dios sobre el hombre.

Cuando constata que alguno de sus hijos ha recibido algún peculiar don del Espíritu, respeta vigilante ese vestigio o esa efusión del amor de Dios en él. En la biografía de Domingo Savio, que era apenas un adolescente de once o trece años, deja constancia de esto cuando

narra cómo, a las veces, el recuerdo de Dios lo “distrae de una manera peculiarmente fascinante” dejándolo inundando de una paz y una dicha indecibles!<sup>21</sup>

¡Cuánto hay, también, en ese trasfondo insondable de los sueños de Don Bosco, que nos ayuda a apreciar en su justo sentido y valor nuestra vocación de educadores y a iluminar nuestro pensamiento y nuestro saber pastorales!

## Los grandes sueños misionales y otros sueños

En estas representaciones oníricas aparece el drama de los reductos indígenas de América, de su terror y rechazo violento al extranjero que ha profanado sus tradiciones tribales, dispersado sus asentamientos primitivos, sus caseríos y sus huestes guerreras e invadido sus tierras, refundiendo a sus ojos la cruz con la espada. Anteriores misioneros a los salesianos habían sido víctimas mortales del insensato y confuso conflicto.<sup>22</sup> Los naturales eran gente corpulenta, usaban lanzas y boleadoras, se cubrían con pieles de guanaco llamadas *quillango*. Recorrían extensiones inmensas. En los libros eran los Patagones, Teuelches y Araucanos.<sup>23</sup>

En noches misteriosas e inquietantes también vio Don Bosco el milagro de la bondad de sus hijos que llegaban al corazón de las tribus indígenas rodeados de niños, jugando y cantando, mientras anunciaban a Cristo y su reino. La ternura había vencido al rencor y a la rabia. ¡Los ojos visionarios del padre contemplaban absortos el nuevo milagro! Esto ocurría en 1872. Después, fue descifrando Don Bosco, a través del estudio de autores y manuales de la época, a quiénes pertenecían esos rasgos indígenas, hasta cuando, llegada la hora de la primera expedición misionera a Argentina, tres años más tarde, la realidad y los hechos confirmaban sus sueños<sup>24</sup>.

Otros sueños, seguirán narrando la cotidianidad de la vida oratoria de Valdocco, la entrega incansable del padre y las actitudes y conductas de quienes se fueron llamando sus hijos. Otros, son sueños de otras latitudes, escenarios y pueblos; Don Bosco, por ejemplo, recorre en un inmenso corcel una especie de campo de batalla. Allí son las heridas y las derrotas, el desgaste de un combate implacable y, tam-



bién, las alegrías del triunfo. Ese drama se vive en el corazón de sus muchachos y él lo comprende, como también acontece en el episodio somnial del “ruiseñor inexperto e Imprudente” que a pesar de los gritos angustiados de Don Bosco, que una y otra vez lo previene, cae en las garras del gavián y acaba siendo destrozado por éste.

En otro, se trata de sobrevivir a la tempestad cuyas aguas arremeten enfurecidas contra la balsa en la que navega el grupo de educadores y de jóvenes. Hay ayudas recíprocas y engaños recíprocos; y hay adversarios disfrazados de amigos que empujan y precipitan traidoramente en las aguas tormentosas al amigo indefenso; otros muchachos se desvían subiéndose a embarcaciones que no conocen, y acaban perdidos con ellas. En la playa, bajo el pleno oleaje rebotan los cuerpos deshechos y exánimes. Se suceden noches tenebrosas y días en los que hay que renovar el esfuerzo y estar atentos a las diversas insidias de la naturaleza ensañada. Al fin, sosegada la mar que se ha abierto ante ellos y al invocar, cantando, a la Virgen María, aparece una inmensa aurora boreal y emerge una tierra similar a la tierra bíblica de la promesa. Entonces, Don Bosco permite bajar de la barca a quienes han sobrevivido al peligro, entre muestras de una incontenible alegría. Ahora los esperan los jardines, los emparrados de vides y el inmenso, maravilloso castillo y en la profundidad de sus salas a donde los introduce un jovencito de aspecto bellísimo, los recibe una estatua de Nuestra Señora, de indescriptible hermosura, la que se va animando ante la admiración general y les dice: “*¡si vosotros habéis sido mis hijos fieles, yo soy vuestra madre amorosa!*” El sueño había concluido en la gloria.<sup>25</sup>

El mayor y más orgánico de los sueños pedagógicos es, sin duda, el enviado a manera de “carta” por don Bosco de Roma a Valdocco, el 10 de mayo de 1884. Hace ya más de cuarenta años, Pedro Braido lo había llamado: “*El poema del amor educativo*”. Era, en efecto, una memoria nostálgica de los primeros años del Oratorio, cuando aún no se habían impuesto en él las exigencias disciplinares de la reforma escolar del ministro Gabrio Casati, promulgada el 13 de noviembre de 1859 y extendida dos años después al resto de Italia. “*El colegio*” fue entonces suplantando a “*la casa*”, la norma a la sabiduría del corazón y *la pedagogía represiva* a la espontaneidad familiar propia del sistema preventivo. A través de la narración dolorosa de los hechos, el sueño

transparenta el pensamiento genuino de Don Bosco y su profunda frustración cuando ya, desgastada por el trabajo se iba deteriorando tanto su salud que presagiaba el próximo final de sus días. Sólo aspiraba entonces a tener el consuelo de que sus hijos, recapacitando sobre los daños que se habían ocasionado, recuperaran con fe en los designios de Dios, la singular experiencia “los orígenes”: *¡Que vuelvan a florecer los días de los corazones abiertos y de la verdadera alegría!*<sup>26</sup>

## LUIS COLLE

En sueños y a través, de breves pero incisivas “distracciones visuales”, se le aparecerá muchas veces Luis Colle a Don Bosco con un particular protagonismo de “compañero” y de “guía”. El joven, fallecido el 3 de abril de 1881 a los 16 años, era hijo del conde Luis Antonio Fleury y María Sofía Baronesa de Buchet. Vivían en Toulón, Francia. El único encuentro personal del adolescente con don Bosco se había producido el 1º de marzo anterior. Luis había sido ya desahuciado a causa de la tuberculosis. El sacerdote, en la intimidad sacramental de la entrevista lo vió ya maduro para el cielo y dispuesto a hacer la voluntad de Dios, pero le insistió en que, con el objeto de mitigar la pena de sus padres, rezara por su curación. No obstante, un mes más tarde, había fallecido. Seguiría, entonces, una larga relación epistolar del santo con los condes y la redacción y publicación de una biografía del muchacho, en francés, escrita por el santo<sup>27</sup>.

En hechos como los que vamos a considerar brevemente, ¿hasta dónde satisfacen de veras las explicaciones simplemente psicológicas o parapsíquicas, y en dónde comienzan los linderos de un género, llamémoslo *místico*, en el que parece dominar alguna explícita y extraordinaria intervención de Dios en la persona? ¿Dónde el amor humano imagina y evoca, y dónde se da alguna manifestación directa del Espíritu que la criatura acoge solícita y humilde ante la “gratuidad” del Dios que la sorprende y la recrea?

De repente un día Don Bosco, mientras confiesa, ve con una particular clarividencia a Luis, recién fallecido, que, allí delante de él, en un jardín maravilloso, juega espontánea y alegremente con algunos compañeros. Le acontece, así mismo, varias veces, que estando en plena

celebración eucarística irrumpe la presencia bellísima del extraordinario muchacho, sobreponiéndose a la percepción objetiva de los actos litúrgicos y ¡jarrobando su espíritu! En todos estos casos hubo siempre una alusión explícita al “Paraíso” en donde él ya gozaba de Dios. ¡Parecía que solamente le faltasen los padres para que, con ellos, toda aquella dicha le fuese completa! También, en otras circunstancias volvió a manifestársele en la sacristía, terminadas las funciones sagradas, como ocurrió en la fiesta de la Ascensión del Señor, en mayo de 1881.

Se trataba, por lo general, de representaciones rápidas y siempre deslumbrantes de belleza, acompañadas, algunas veces, por locuciones sensibles, y fueron multiplicándose en los años sucesivos. A veces Luis se entretenía dialogando con don Bosco; otras, era guía e intérprete en sus sueños. En suma, durante los últimos años el recuerdo singular de aquel joven simpático, insertándose, de alguna manera en el clima de alegría y fervor religioso del Oratorio, fue también motivación estimulante y consuelo para don Bosco y parte del itinerario pedagógico y espiritual que hacía con sus hijos<sup>28</sup>.

Pero, así mismo, Luis se entretuvo en otras ocasiones discutiendo y mostrándole al santo nuevas facetas de las Misiones de América, como cuando lo distrajo durante la celebración de una misa en Hyères, Francia, para insistirle que enviara más salesianos a esos lugares urgidos de una primera evangelización. Uno poco antes, el 4 de marzo de 1883, había acompañado a don Bosco en un viaje ferroviario entre Cannes y Toulón. Esta vez, hablando solamente en latín alababa al Señor por las maravillas de la creación y le daba a don Bosco algunas lecciones de astronomía. En los días de la permanencia de éste en París, del 8 de abril a 26 de mayo de ese mismo año, se hacen habituales las visiones con el adolescente en los oficios litúrgicos hasta perturbar en algo el orden y el ritmo del culto sagrado, como cuando distribuyendo la comunión don Bosco quedó absorto al encontrarse con él entre la gente que se acercaba a recibir el sacramento. Tal fue la sorpresa que sobrecogió al santo que tuvo que ser substituido mientras se lo llevaba a descansar pensando en que era la fatiga lo que le impedía continuar distribuyendo las hostias a los fieles.

El 10 de agosto de 1885 escribiendo a los Condes les cuenta cómo había recorrido con Luis varios países de América; pero que ya

antes, había sido su compañero en una peregrinación imaginaria por África. En el impresionante recorrido que hace, en otra de estas representaciones somniales, desde Cartagena a la Patagonia entrando por Mendoza, adquiere la certeza de que la revitalización de las etnias nativas y su injerto en la Iglesia de Cristo, sólo serían posibles al precio de la entrega sin reserva y, aún, de la sangre del martirio que tendría que verterse por ellas. ¡Por otra parte, constata una vez más que la resistencia tribal y la desconfianza de los pueblos originarios de América únicamente cederían cuando éstos se hubiesen sentido de veras amados por los misioneros que entregasen del todo su vida por ellos! Ese era el “bálsamo y miel” que, así mismo, habrían de gustar en Asia, África y Oceanía, los grupos nativos<sup>29</sup>.

### Siempre la tónica del “paraíso”

Ésta fue una característica dominante en las singulares relaciones oníricas de Juan Bosco con su discípulo predilecto: el definitivo encuentro con Dios en el cielo del cual éste hablaba incasablemente a sus muchachos. Esta dimensión escatológica hacía ligero y alegre el camino recorrido por él con sus hijos. Casi siempre, en efecto, Don Bosco le preguntaba al muchacho cuál era su condición ahora, después de la muerte, y si era dichoso, y Luis siempre le hablaba de la felicidad incomparable de la que ahora gozaba: *¡Estoy vivo y soy feliz, ¡“felicísimo”!*<sup>30</sup>

¡Palabras similares a ésta quisiera oír las Don Bosco algún día de todos sus pobres muchachos! Eso explica por qué, al final de su vida Don Bosco pudo decirles, expresando su último, supremo deseo: *“los espero a todos en el paraíso!”* Él había vivido siempre convencido de que por los senderos del amor podría descubrirles su verdadero y último destino y conducirlos a él.

Estos episodios de su trato con el hijo de los esposos Colle Fleury nos hablan de la culminación de una búsqueda interior profunda e incansable. Era el ímpetu del corazón de este muchacho que gravitaba incontenible hacia Dios y que Don Bosco quería fuese el impulso que todos sus hijos sintiesen. La búsqueda tenía su meta de llegada, que Colle expresaba con aquellas palabras: *“¡Ahora soy completamente*

*feliz*”! Era el imán de atracción que había guiado su historia y era el banquete del Reino que él esperaba de Señor al morir. El libro de La Apocalipsis así lo expresa: “¡Mantente fiel hasta la muerte y te daré la corona de la vida!”. “No pierdas el amor primero”. “Al vencedor le daré a comer del árbol de la vida”. El paraíso estaba ya en el mismo corazón de la persona humana y si alguien oía la voz del Señor y le abría su puerta, ¡Él entraría en su casa y cenarían juntos!<sup>31</sup> El pan de la mesa y el banquete simbolizan la mayor expresión posible del amor y la felicidad compartidos; y para don Bosco, el amor era la clave de la vida; la palabra que sintetizaba todas su existencia, su misión y su pedagogía cristiana<sup>32</sup>.

Vengamos ahora, al terminar estas reflexiones, a un libro que, con el lenguaje mismo de los muchachos, nos expresa la necesidad de ser amados y, sobre todo, de amar, que ellos tienen para ser redimidos del mundo del desafecto y del anonimato en el cual la palabra “felicidad” no tiene sentido.

“El problema del niño de la calle, del muchacho difícil, del adolescente vago, drogadicto, infractor y violento!, es prevalentemente de tipo afectivo. De tipo afectivo tendrá que ser, entonces, la solución. Lo afectivo “afecta” a todo el ser humano, a las inclinaciones más profundas de la naturaleza, en su dimensión personal y social. El sistema preventivo no se limita a la solución de tal o cual problema sino que persigue la salud de todo el hombre, su salvación, su recuperación. Esto solamente se logra apuntando hacia la meta final de toda afectividad que es el AMOR capaz no solamente de sustituir amores ausentes, sino de crear y regenerar a la persona, para saciar su mente y su corazón, sedientos de afecto.

Este AMOR no será nunca objeto de manipulaciones si proyecta al muchacho hacia la plenitud de la madurez del ser humano que es la de dar y darse a sí mismo, aunque no haya podido obtener nada para sí, porque: “la felicidad está más en dar, que en recibir”<sup>33</sup>.

Eran los criterios educativos que usaba Don Bosco y que siguen iluminando la acción pastoral de sus hijos para con aquellos que, talvez considerados los últimos en el medio social, deben tener la certeza, con hechos y no sólo con palabras, de ser llamados, como predilectos, al Banquete del Reino “soñado” y talvez imposible para ellos, ya que acaso

únicamente hayan experimentado la amenaza del desamparo y de la violencia, o el asedio del fantasma implacable del hambre, en sus pesadillas nocturnas.

En suma, ¡las “distracciones” y “sueños” pedagógicos que tienen como protagonista a Luis Colle, desmienten “el imperio del odio, de la mentira y de lo efímero” que, con una implacable fuerza “depredadora”, se ha apoderado del mundo!<sup>34</sup>

## Notas

- 1 AAVV, *Don Bosco un film di Leandro Castellani*, coordinamento editoriale: FIORE, Carlo. LDC. Leumann - Torino, 1988.
- 2 Cfr GRASSI, G. Ben Gazzara *Il santo dei ragazzi*, en: *Don Bosco in terza pagina, La stampa e il Fondatore dei Salesiani*, A cura di COSTA, Giuseppe. Istituto Teologico S. Tomaso, Messina, 1991, p.191.
- 3 JIMÉNEZ, F. *Los sueños de Don Bosco*. Editorial CCS, Madrid, 1995, pp. 64-65, citando a PERAZA LEAL, F. en *Los sueños y las distracciones de Don Bosco*. Pro manuscrito, La Ceja - Antioquia, Colombia, 1957.
- 4 ROSATI, Ma. P. “*Campo, Historia y Métodos de la Psicología*”. En la Enciclopedia de la psicología y la pedagogía. Dirigida por Ives Péliciere, Paris. SEDMAY Ediciones. Madrid, 1977-1978, pp. 231-237.
- 5 Cfr. BERMUDEZ, P. *El Tercer Estado del Ser. Comprensión científica de los sueños*. Serie Pluri minor, Quito, Ecuador, 2000, pp. 16-17; 21.
- 6 Cfr. NIG, W. *Don Bosco un santo de ayer como futuro*, Edb, Barcelona-Buenos Aires-México.1981, pp.100-101.
- 7 Cfr. FARADAY, A. *El poder de los sueños*, Ediciones Guadarrama. Madrid, 1975, p.117.
- 8 Cfr. KEKSEY, M. T. *Il sogno come esperienza religiosa*, en las pp. 59 a 83 de *Don Bosco e Brasilia. Profezia, realtà sociale e diritto*. A cura di Cosimo Semeraro. Cedam-Padova. 1990.
- 9 COLLI, G. *Storia di Torino*. Editrice Il Punto-Torino.1981, p.130.
- 10 FELLONI, C. e AUDISIO, R. *I giovani discoli*. En *Torino e Don Bosco*. A cura di BRACCO, Giuseppe. Archivio Storico.1989, pp.100-110.
- 11 STELLA, P. cuando analiza algunos hechos de la vida familiar de los Bosco, al introducir el estudio de Secondo Caselle acerca de las *Granjas y campesinos en el Monferrato*. (CASELLE, Secondo, *Cascinali e contadini in Monferrato*. LAS-ROMA.1975, p. 8; p.13).

- 12 PERAZA LEAL, F. sdb. *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales*. Edición del CSRFP. 2001. *Notas previas sobre el sueño de los 9 años*, pp. 24-28.
- 13 Cf. MOTTO, F. *Juan Bosco, cartas a los jóvenes y educadores*. CCS. Madrid. 1994, n. 57.
- 14 *Ibíd.* n.50
- 15 *Ibíd.* n.117.
- 16 *Ibíd.* n.66.
- 17 *Ibíd.* n.141.
- 18 En: BOCCALETTI, Massimo, *Un giocogliere nelle nebbie del gianse-nismo*. En *Jesús*. Mensile di cultura e attualità cristiana. Gennaio 1988, p. 8.
- 19 A cura di BONGIOANNI, Marco, *Don Bosco tra storia e avventura*. Editrice S.D.B. Roma. 1985. *Parte prima, Vita fuori porta*, pp.13-34. - STELLA, Pietro, *Don Bosco nella storia economica e sociale (185-1870)*. LAS-ROMA. 1980, pp. 71- 82.- BOSCO, San Juan. *Los sueños de Don Bosco*. Estudio introductorio y notas de Fausto JIMÉNEZ. CCS. Madrid.1995, pp.293-302.
- 20 CAVIGLIA, A. “*Don Bosco*”, *Opere e scritti editi e inediti*. Volume Quarto. Torino. Società Editrice Internazionale, ristampa. 1977, pp. 68-81.
- 21 BOSCO, S. Juan, *Obras fundamentales*. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid. 1979, p.195.
- 22 Ángel Martín González, evocando a los primitivos misioneros de aque-las regiones, nombra ante todo hacia los años 1653, 1673 y 1704, a los jesuítas Diego Rosales y Nicolás Mascardi martirizado por los natu-rales; Felipe van der Meerem, quien castellanizó su apellido en el de Felipe de la Laguna; Juan José Guillelmos y Manuel Hoyos; los tres últimos envenenados por los indios. El Padre José Elguea fue asesinado a flechazos y piedra. Entre 1778 y 1810, hubo franciscanos, dominicos y mercedarios. (MARTIN GONZALEZ, A. *Origen de las misiones sale-sianas. La Evangelización de las gentes según el pensamiento de San Juan Bosco*, Instituto Teológico Salesiano, Escuela Gráfica – Salesiana. Barcelona-Sarriá. 1978, pp.78-79. Notas a pie de las páginas 76 a 79).
- 23 Guillermo Furlong Cardiff incluye entre los grupos tribales del Sur también a los Poyas, Chéchelets, Guénakenos, Chochonecas, Shelnam y Yámanas que habitaban hasta el Cabo de Hornos. (Cf. SERRANO, Antonio, *Los aborígenes argentinos*. Editorial Nova. Madrid.1922).
- 24 GONZÁLEZ, A. sdb. *Orígenes de las Misiones Salesianas. La evangeliza-ción de las gentes según el pensamiento de San Juan Bosco*. Instituto

- Teológico Salesiano, Guatemala. Escuela Gráfica Salesiana-Barcelona-Sarriá. España.1978. *Un sueño profético*, pp. 78-81.
- 25 JIMENEZ, F. *Los sueños de don Bosco*. CCS. Madrid. 2002, pp. 319-320, n. 86. Éstos son los sueños citados: *La Patagonia* (1874); pp. 343-346, n. 148. *De Valparaíso a Pekín* (1886), pp. 178-182: n. 99, *El corcel misterioso* (1875); pp. 171-173, n.84. *El ruiseñor* (1872); pp. 171-173, n. 84. *La inundación* (1866), pp. 367-376, n.57. *El Sueño de los nueve años*, (1824), pp. 90-94, n.1.
- 26 BRAIDO, P. *Il poema dell'amore educativo. Documentazione*. En *Don Bosco educatore, oggi*. Seconda edizione riveduta e accresciuta. Zürich-Pas-Verlag. 1963, pp. 79-96. Notemos que José Manuel Prellezo ha retomado esta temática del 1884 en su magistral estudio sobre “*Valdocco en el siglo XIX, entre lo real y lo ideal*”. *Documentos y testimonios sobre una experiencia pedagógica*. CCS. Madrid, 2000. Ver, así mismo el encuadre histórico-cultural de la Carta del 1884 en Fernando Peraza L, *El Sistema Preventivo de Don Bosco*. CSRFP. Quito. 2001, pp. 96-125: *Las cartas del 1883 y 1884*.
- 27 CERIA, E. *Memorias Biográficas de San Juan Bosco*. Vol. XV. Capítulo III. *El Conde Colle*, pp. 75-122. – JIMENEZ, F. *Los sueños de don Bosco, o.c.*, “*Luis Colle*”, n. 122; pp. 207-218. - *Epistolario di S. Giovanni Bosco*. Edición de Eugenio Ceria. Volume Quarto. Del 1881 al 1888, pp. 480-534. La “*Vida*” de Luis Colle, ha sido publicada por el Centro de Estudios Don Bosco de la Universidad Pontificia Salesiana en 1977, dentro del volumen XXXII de las *Opere Edite* di Giovanni Bosco, bajo el título: *Biografie du jeune Louis Fleury Antoine Colle*
- 28 STELLA, Pietro, *Don Bosco nella storia Della religiosità católica*, LAS, Roma,1981, pp. 559-563. Sobre este tipo de fenómenos espirituales escriben: ADNÉS, P., en *Révélations privées*. DSP, t. XIII. 1987, pp. 482-492 - GOZZELINO, Giorgio, *En la presencia de Dios. Elementos de teología de la vida espiritual*. CCS, Madrid. 1994, pp. 254-259. - SZENTMÁRTONI, Mihály, *In camino verso Dio. Riflessioni psicologico-spirituali su alcune forme di esperienza religiosa*. Edizioni San Paolo,Torino, 1998, pp. 175-181. - BERNARD, Charles André, *Teologia Espiritual. Hacia la plenitud de la vida en el Espíritu*. Sociedad de Educación Atenas. Madrid.1994, pp. 508-513.
- 29 JIMENEZ, Fausto, *Los sueños de don Bosco, o.c.*, Sueño, n. 137, pp. 340-343. Narrado por el mismo don Bosco al Consejo General el 2 de julio de 1885.
- 30 *Ibíd.* Sueño n. 126, p. 211.



- 31 Cf. Ap., 2. 7,10; 3. 20.
- 32 THÉVENOT, Xavier, *Don Bosco educatore e il Sistema Preventivo, Un esame condotto a partire dell' antropologia psicoanalitica*. En *Il Sistema Preventivo e l'educazione dei Giovanni*. A cura di Carlos Nanni. Las-Roma,1989, p.130
- 33 Niños y educadores del Artesanado Salesiano, “*Incorregible*”. Ediciones Don Bosco. S. A. México. D.F.1988, pp. 216.
- 34 DE NICOLÓ, J. *El niño de la calle. Qué hacer. Musarañas II*, Fundación Servicio Juvenil. Unicef, OP. Gráficas, Bogotá, Colombia. 2000. *Consideraciones Finales*, pp.171-174.

## *Índice*

Presentación .....	5
Datos biográficos del P. Julio Perelló .....	7
Mi testimonio.....	11
La persona humana, valor central de la experiencia ética .....	15
El acto del inicio de la vida humana y del aborto.....	37
Aporte del pensamiento católico al diálogo de la bioética .....	57
La psicología: la cuestión de la mente, el conocimiento y la identidad..	73
Paternidad y abuelidad centrada en la persona .....	91
La pedagogía como construcción desde quién la hace .....	103
El acto pedagógico según el P. Perelló .....	121
Los salesianos y la educación shuar .....	141
Didáctica de la filosofía .....	161
El Buen Pastor .....	205
La novedad de Jesús como maestro .....	213
Acerca de los “sueños: y “distracciones” de Don Bosco .....	231