

Estímulos de la pedagogía ignaciana

Por el Padre Klaus Mertes SJ

Nota preliminar

La pedagogía ignaciana se guía por los *Ejercicios Espirituales*. San Ignacio de Loyola no los escribió para los ejercitantes, sino para los maestros. Por consiguiente, son como un manual para el profesor. Sin embargo, al intentar interpretar la “pedagogía ignaciana” como aplicación del texto de los *Ejercicios Espirituales* a la escuela y las clases, lo cual me he propuesto hoy, en seguida nos llaman la atención varias diferencias significantes entre el punto de partida de los *Ejercicios Espirituales* y el de la escuela. Los *Ejercicios Espirituales* se dirigen a un sólo ejercitante acompañado por una sola persona; en la escuela el profesor o la profesora suelen dirigirse a un grupo de alumnos y alumnas. En los *Ejercicios espirituales* no hay notas; en la escuela, sin embargo, son imprescindibles, aunque no se pueda reducir la escuela a las notas. Finalmente, en los *Ejercicios Espirituales* la gente participa voluntariamente, mientras que la escuela es obligatoria, incluso para los alumnos y alumnas que van encantados. Por eso no se sobreentiende que de los métodos y contenidos de los *Ejercicios Espirituales* se pueda sacar conclusiones para un posible concepto ignaciano de pedagogía escolar.

Ignacio fundó la Sociedad de Jesús para *ayudar a las almas*. Al principio ni pensó en las escuelas. No fue hasta después de 10 años después de la fundación de la Compañía que se tomó la decisión de fundar escuelas, en el año 1549 cuando el Virrey de Sicilia le preguntó a Ignacio si los jesuitas podían dar clases de teología en la universidad y fundar una escuela en la ciudad. Las escuelas sirven, pues, para *ayudar a las almas*. Este objetivo pone de relieve dos cosas: Primero, en el centro de la escuela está el alumno y la salvación de su alma – y no cualquier interés de reclutamiento por la iglesia, ni la competitividad internacional de la nación, ni tampoco el interés de los padres en que su hijo haga carrera, ni nada por el estilo. Y segundo: La salvación del alma no empieza en el más allá, sino aquí y ahora. Una buena formación y la salvación del alma están unidas.

1 La relación maestro – alumno

1.1 La moderación

Ignacio introduce sus ejercicios con 20 anotaciones que se dirigen sobre todo al maestro (“al que los da”). Para la relación alumno-maestro es fundamental la anotación 15: *“el que da los ejercicios no debe mover al que los rescibe más a pobreza ni a promessa, que a sus contrarios,... tamen, en los tales ejercicios spirituales, más conveniente y mucho mejor es, buscando la divina voluntad, que el mismo Criador y Señor se communique a la su ánima devota, habrazándola en su amor y alabanza y disponiéndola por la vía que mejor podrá servirle adelante. De manera que el que los da no se decante ni se incline a la una parte ni a la otra; mas estando en medio, como un peso, dexé inmediate obrar al Criador con la criatura, y a la criatura con su Criador y Señor.”* (EE 15)

Para entender la imagen hay que imaginarse una báscula con un madero vertical fijo en el suelo o una báscula de suspensión. Verticalmente hay una vara en cuyos dos extremos hay platillos. El “medio” designa el centro de la vara horizontal. Es el punto desde el que no se puede influenciar el resultado del movimiento de la báscula. Ante la posibilidad de elegir del ejercitante el maestro interiormente debe situarse en el punto desde el que no pueda influenciar en el resultado de la decisión del ejercitante. Esa es la *indiferencia* ignaciana de la que se habla muchas veces en los *Ejercicios Espirituales*. Es el requisito para que los dos platillos se puedan mover según el peso que realmente hay en ellos. Dicho respecto a la relación maestro-alumno: El alumno o la alumna tiene que llegar a su propio conocimiento, no al conocimiento que desea la escuela.

También se puede formular paradójicamente: La competencia base que desea la escuela consiste en esta actitud de la báscula. Ignacio la llama *indiferencia*. Sólo aquel alumno puede realmente llegar a un propio conocimiento y un “sano juicio” que haya practicado él mismo la *indiferencia* y no esté sólo sometido a sus caprichos y costumbres. La *indiferencia* es, pues, la actitud básica que tiene que adquirir el ejercitante / alumno mismo para ser capaz de tomar una decisión propia o llegar a un propio conocimiento. Por eso Ignacio en otra cita transfiere la imagen de la báscula al ejercitante: *“... y con esto hallarme [o sea el ejercitante / alumno] indiferente sin affección alguna dessordenada, de manera que no esté más inclinado ni afectado a tomar la cosa propuesta, que a dexarla, ni más a dexarla que a tomarla; mas que me halle como en medio de un peso para seguir aquello que sintiere ser más en gloria y alabanza de Dios nuestro Señor y salvación de mi ánima.”* (EE 179)

No se puede presuponer esta actitud en el alumno / ejercitante. Los alumnos tienen que aprenderla, mejor si es del mismo maestro. Pero eso tiene una condición: El maestro también respecto a su alumno tiene que estar “*en el punto central de la balanza*”. La *indiferencia* del maestro es la condición pedagógica para aprender en el sentido de los *Ejercicios Espirituales*. Se aprende imitando el modelo. Ningún maestro que no se ejercite continuamente en la *indiferencia* puede enseñar a los alumnos y alumnas el “sano juicio”, la capacidad madura de conocimiento y decisión. Pero si el maestro es *indiferente* en el sentido de los EE 15, se puede confiar que la propia indiferencia con el tiempo contagie a las alumnas y alumnos. Aunque también se puede entrenar actitudes de *indiferencia*, si el propio entrenador no es *indiferente*, no puede llevar a nadie a esa actitud.

Así que los docentes tienen que dar a los alumnos lugar para que ellos mismos puedan conocer y aprender. Por “lugar” no sólo entiendo tiempo y ocio, sino sobre todo también relación, libertad. Los alumnos no son embudos en los que se mete contenidos. Aprender tampoco consiste en encontrar la contestación “correcta” que el profesor ya tiene en su cabeza. Es cierto que hay una diferencia entre “correcto” y “falso” – la diferencia entre la interpretación correcta o falsa de un texto, la solución correcta o falsa de un problema matemático, el significado correcto de un vocablo. Pero no es en este espacio donde ocurre el conocimiento que verdaderamente es importante para el proceso de aprendizaje. Competencias en el campo de correcto-falso son ejercicios preparatorios. Están relacionadas a la meta de la pedagogía ignaciana como el estudio a la sonata. El estudio está al servicio de la sonata, él mismo no es la meta.

La actitud básica de la *indiferencia* se manifiesta en cierta reserva de los docentes hacia los estudiantes. Sirve a la libertad y la propia actividad de los alumnos y su proceso de aprendizaje. De ninguna manera hay que confundirla con empecinamiento, dureza o frialdad. Más bien, viene emparejada con una gran atención a lo que pasa con los estudiantes. Es expresión de cariño incondicional, de respeto, incluso de amor – que no se deja confundir ni cuando todo en el maestro o alrededor de él dé tirones para que abandone esta reserva y diga lo que es correcto o falso, lo que se “debe” conocer o no.

1.2 Concisión

De la moderación se deducen opciones didácticas y metódicas. *El que da los ejercicios* tiene que presentar “material” al *que los recibe*: textos, información, imágenes, modelos. Para la

presentación de tal material hay que tener en cuenta: “... *que la persona que da a otro modo y orden para meditar o contemplar, debe narrar fielmente la historia de la tal contemplación o meditación, discurriendo solamente por los puntos con breve o sumaria declaración; porque la persona que contempla, tomando el fundamento verdadero de la historia, discurriendo y raciocinando por sí mismo, y hallando alguna cosa que haga un poco más declarar o sentir la historia, quier por la raciocinación propia, quier sea en quanto el entendimiento es iluminado por la virtud divina, es de más gusto y fruto espiritual, que si el que da los ejercicios hubiese mucho declarado y ampliado el sentido de la historia; ...*” (EE 2)

Aquí se les recomienda a las maestras y maestros concisión en el material de enseñanza. Esta recomendación es la consecuencia de la reserva y el respeto del maestro ante la propia actividad del alumno. En la concisión del modelo se expresa la confianza del maestro en el proceso de conocimiento autónomo del alumno. La cejuela renuncia a una orientación demasiado estrecha en la cabeza del maestro o a una abundancia de materia. El fondo de este principio de concisión no sólo es el hecho que experimentamos que las verdades que hemos conocido nosotros mismos permanecen mucho más profundamente adheridas a nuestra memoria a largo plazo; también la concisión es la condición de poder *gustar* y *disfrutar* de las cosas.

En el texto citado llaman la atención las palabras como *gusto* y *fruto*, conceptos básicos de los *Ejercicios Espirituales*. El párrafo citado termina con la frase: “*porque no el mucho saber harta y satisface al ánimo, mas el sentir y gustar de las cosas internamente.*” El *sentir* y *gustar* (en latín: *sapere*) de poco hace sabio (*sapiens*). La concisión en la presentación de la materia y la reserva como actitud básica del maestro así como la meta pedagógica de la “*sabiduría*” están, pues, relacionadas entre ellas. En el *sentir* y *gustar* se desarrolla la relación con la materia dada desde fuera. Para eso se necesita bastante tiempo y espacio. El verdadero saber sólo se desarrolla si en la reflexión sobre la materia se reconoce el sentido de la materia.

El sentido de la materia “*para mí*” no se limita a la utilidad cuantificable de lo aprendido para ciertos fines exteriores predeterminados – en el sentido de pregunta típica del alumno: “¿De qué me sirve eso?” A la experiencia de aprender le pertenece la experiencia de sentido: que tiene un sentido lo que se aprende. El alumno o la alumna experimentan sentido si reconoce los fines a los que una posible utilidad se puede referir. Las matemáticas se pueden enseñar

como simple uso de los números o como lenguaje que facilita describir y acceder a nuestro espacio vital. La lectura se puede enseñar como simple técnica o como actividad que me produce placer. La historia se puede dar como acumulación de datos históricos o para llegar a conocimientos ejemplares.

Preguntas que llevan a esta manera de reflexión pueden ser: “¿Qué encuentras tú interesante en este tema? ¿Qué aspectos de lo que hablamos en la última clase te han conmovido después? ¿Has descubierto una pregunta nueva? ¿Qué experiencia de tu vida cotidiana te recuerda lo que hablamos en clase?”

La reserva del maestro y la concisión de la materia están, pues, al servicio de la actividad de reflexión de los alumnos. Las expresiones *sentir* y *gustar* nos llevan al centro de la pedagogía ignaciana: Los alumnos / ejercitantes tienen que masticar y gustar las materias que se les presenta como un cacho de pan o, generalmente dicho, como algo comestible. Deben reflexionar, no consumir la materia, mejor dicho: no sólo consumir, sino sobre todo reflexionar. Porque sólo por la reflexión, por *el sentir y gustar de las cosas internamente* el aprender se une con la experiencia de sentido. Reflexión

El origen de este principio pedagógico orientado hacia la reflexión haz que buscarlo en la biografía del fundador: En 1521 Íñigo de Loyola, en la defensa de Pamplona, fue gravemente herido en una pierna. Este acontecimiento lo llevó al lecho en su palacio natal de Loyola. Allí le ocurrió lo mismo que a muchas personas obligadas a salirse de los rieles por una enfermedad repentina u otro acontecimiento sorprendente: Hay un tiempo vacío. Tuvo que guardar cama seis meses. Luchó para que no le quedaran consecuencias permanentes de la herida. Como los huesos no se le soldaban correctamente, los mandó romper varias veces. No le sirvió de nada, y durante toda su vida se le reconocería por su manera de andar cojo. Los viejos planes de carrera ya no tienen razón de ser.

Para llenar el tiempo Ignacio quería leer libros. En esto hizo una experiencia aparentemente poco espectacular, “concisa”: Él buscaba libros para entretenerse: libros de caballería o algo parecido. Pero en el palacio de su familia sólo había otra clase de libros, cuya lectura nunca le había interesado. Le pilló de sorpresa que le *gustaran* más estos libros. El párrafo decisivo de su *Autobiografía* dice: “... y así le era forzado estar en el lecho. Y porque era muy dado a leer libros mundanos y falsos, que suelen llamar de Caballerías, sintiéndose bueno, pidió que le diesen algunos dellos para pasar el tiempo; mas en aquella casa no se halló ninguno de los que él solía leer, y así le dieron un *Vita Christi* y un libro de la vida de los Santos en romance.

Por los cuales leyendo muchas veces, algún tanto se aficionaba a lo que allí hallaba escrito. Mas dejándolos de leer, algunas veces se paraba a pensar en las cosas que había leído; otras veces en las cosas del mundo que antes solía pensar. Y de muchas cosas vanas que se le ofrecían una tenía tanto poseído su corazón, que se estaba luego embebido en pensar en ella dos y tres y 4 horas sin sentirlo, ... Todavía nuestro Señor le socorría, haciendo que sucediesen a estos pensamientos otros, que nacían de las cosas que leía. Porque, leyendo la vida de nuestro Señor y de los santos, se paraba a pensar, razonando consigo: ¿qué sería, si yo hiciese esto que hizo San Francisco, y esto que hizo Santo Domingo? ... Duraban también estos pensamientos buen vado, y después de interpuestas otras cosas, sucedían los del mundo arriba dichos, y en ellos también se paraba grande espacio; y esta sucesión de pensamientos tan diversos le duró harto tiempo, deteniéndose siempre en el pensamiento que tornaba; o fuese de aquellas hazañas mundanas que deseaba hacer, o destas otras de Dios que se le ofrecían a la fantasía, hasta tanto que de cansado lo dejaba, y atendía a otras cosas.” (5 -7)

Para entender bien el texto no hace falta necesariamente aceptar las valoraciones que contiene (*mundano, falso, vano*). Proviene de la retrospectiva posterior. En el momento de la experiencia la valoración para Ignacio estaba todavía “abierta”. Se trata de una lectura, o sea una experiencia interior impulsada “desde fuera”. *Detenerse* en las experiencias interiores es lo que en la pedagogía ignaciana o también modernamente se designa como “reflexión”. Cuanto más tiempo Ignacio *se detiene* con los pensamientos *sintiendo y gustando*, tanto más claramente se da cuenta de que las reacciones interiores siguen ciertas estructuras: Una reacción interior, por ejemplo, sabe diferente al principio que al final: “*cuando pensaba en aquello del mundo, se deleitaba mucho; mas cuando después de cansado lo dejaba, hallábase seco y descontento; y cuando en ir a Jerusalem descalzo, y en no comer sino yerbas, y en hacer todos los demás rigores que veía haber hecho los santos; no solamente se consolaba cuando estaba en los tales pensamientos, mas aun después de dejando, quedaba contento y alegre.*” (Autobiografía 8) Desde esos principios sencillos Ignacio desarrolla después su doctrina minuciosa del *discernimiento de los espíritus* (especialmente en EE 313 – 336). Consiste en el conocimiento de las estructuras de las experiencias interiores, a raíz de las que se puede decir que las experiencias provienen más bien de Dios o del *enemigo de natura humana* (EE 334). La reflexión lleva, pues, a la capacidad de juzgar las reacciones internas y hacerlas relevantes para las acciones.

Desde este entendimiento de reflexión se pueden derivar algunos principios para el proceso pedagógico.

- a) Primero, Todas las experiencias son ocasiones potenciales para aprender. Toda realidad potencialmente es también materia. Todo acontecimiento en la vida provoca reacciones interiores que se pueden reflexionar. *Buscar y encontrar a Dios en todas las cosas* no se debe hacer únicamente en las experiencias bonitas y edificantes, sino también en las amargas y duras. Es parte de la cultura de reflexión ignaciana no evadir las dificultades. La materia no tiene necesariamente que saber buena si se espera que contenga alguna experiencia de sentido. También en los acontecimientos difíciles de la vida, en los períodos duros y situaciones límites, en las experiencias de fracaso y en la “materia seca” de la escuela hay algo que descubrir.
- b) El proceso de reflexión es un proceso interior. Por consiguiente, los planteamientos del profesor tienen que dirigirse siempre a las experiencias interiores del alumno y no a la reproducción de algo aprendido. Meditar sobre el sentido de algo significa contemplar mis reacciones interiores a un acontecimiento, un texto o cualquier otra realidad. Ignacio llama a estas reacciones interiores *mociones* o también *espíritus*. El proceso de reflexión se refiere en primer lugar a afectos, a “ideas ingeniosas”, a asociaciones, a ideas que llevan adelante. Culto no es el que sabe mucho, sino el que sabe reflexionar – con otras palabras, el que sabe abrirse a sus propias reacciones ante la realidad y la materia de cualquier índole y sabe manejarlas.
- c) La reflexión siempre se refiere a las reacciones interiores que ahora existen dentro de mí. Ser culto no significa en primer lugar saber mucho de experiencias pasadas, sino el manejo de las presentes. No es suficiente transmitir el conocimiento de un cano cultural tradicional. Más bien hay que aprender la capacidad de juzgar si uno se quiere enfrentar a la tradición de aquellos que han establecido las tradiciones por su propio juicio y la consiguiente manera de actuar. Lo mismo es también válido para la transmisión de valores: No se basa en primer lugar en el conocimiento de las tradiciones de valores, sino en la reflexión de las propias experiencias. Eso no significa que se pueda prescindir del conocimiento de las tradiciones de valores. La cuestión es cómo ocuparse de ellas en la escuela. Para ponerlo fácil: La escuela debe ocuparse de Sócrates como si nos hablara hoy. A lo mejor resulta que tiene que decirnos más que muchos que nos hablan hoy.

1.3 Ejercicio

El *gustar* se refiere a los *espíritus*, las reacciones internas. Este *gustar* se puede y debe ejercer. Es característica de Ignacio su estima del *ejercicio* (*exercitium*), su convicción que muchas cosas sean “ejercitables” que normalmente no se tiene por tales. “*Porque así como el pasear, caminar y correr son ejercicios corporales; por la misma manera, todo modo de preparar y disponer el ánimo para quitar de sí todas las afecciones desordenadas y, después de quitadas, para buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de su vida para la salud del ánimo, se llaman ejercicios espirituales.*” (EE 1)

En los *Ejercicios Espirituales* se trata de un entrenamiento. Lo mismo es también válido para la escuela. Eso para las clases significa aprecio del “entrenamiento”. El *exercitium* metódico, los ejercicios sistemáticos de repetición y aplicación era precisamente lo que fascinaba a Ignacio en el *modus parisiensis*, el que hizo obligatorio para las escuelas de los jesuitas.

Pero no se trata sólo de una opción de entrenamiento metódico de contenidos en clase. De la formulación de EE 1 se deduce que también se puede entrenar metódicamente otras cosas: el trato mutuo, el manejo de conflictos, de responsabilidad, de confianza – todo esto con la meta de *prepararse* para conocimiento de valores, convicciones y actitudes ante la vida. Por este punto ocasionalmente se les ha tachado a los *Ejercicios Espirituales* de nihilistas, como que Ignacio sometiera a sus ejercitantes a un entrenamiento del alma para que estos puedan adoptar sin problema esta actitud del alma o la otra, unos sentimientos u otros, incluso una convicción u otra, de manera que fuesen un instrumento obediente en manos de la jerarquía eclesiástica y de los superiores.

Pero en los *Ejercicios Espirituales* se trata para Ignacio de un *buscar y hallar la voluntad divina* (EE1). Paralelamente el pedagogo frente al alumno tiene la tarea de entrenar el *buscar y hallar* posibles conocimientos y convicciones – nada más. El trato mutuo, el comportamiento en conflictos etc. son campos de ejercicio, en la vida cotidiana de la escuela y también en días de reflexión y otras actividades extracurriculares. No se puede definir de antemano ni evaluar después objetivos que hay que encontrar en el campo de las convicciones o valores.

Sin embargo, la pedagogía que se esfuerce para que los alumnos *busquen y hallen* conocimientos no puede prescindir de un marco que ya no está a disposición. Eso tampoco lo

hacen los *Ejercicios*: “*Por lo qual es menester hacernos indiferentes a todas las cosas criadas, en todo lo que es concedido a la libertad de nuestro libre albedrío, y no le está prohibido;...*” (EE 23) – pero no a lo que *no es concedido a la libertad de nuestro libre albedrío, y le está prohibido*. Este marco no es un contenido que esté a disposición en el sentido de la pedagogía ignaciana; ya está establecido de antemano.

En el sentido de la pedagogía ignaciana el ejercicio decisivo, sin embargo, siempre es el de *gustar* o el de *detenerse*. La reflexión de las propias reacciones es el campo de aprendizaje decisivo. Los movimientos interiores surgen como reacción a lo oído, leído y vivido. No se deben tolerar simplemente como acompañamiento musical bueno o menos bueno del proceso de recepción, sino hay que involucrarlos en el proceso de aprendizaje. Sólo el involucrar los movimientos convierte el aprender en un proceso de adopción activo.

2 La disciplina y el saber poner límites

Al comienzo de los mismos *Ejercicios Espirituales* Ignacio pone la *regla* que se aplica en el caso de que hubiese un conflicto entre el que da los ejercicios y el que los recibe, norma que puede ser vista como una regla general de comunicación:

„Para que así el que da los ejercicios espirituales, como el que los recibe, más se ayuden y se aprovechen: se ha de presuponer que todo buen christiano ha de ser más prompto a salvar la proposición del próximo, que a condenarla; y si no la puede salvar, inquiera cómo la entiende, y, si mal la entiende, corríjale con amor; y si no basta, busque todos los medios convenientes para que, bien entendiéndola, se salve.“ (EE 22)

2.1 La benevolencia

La relación entre el maestro y su discípulo debe ser marcada por la benevolencia. La moderación, de la que hemos hablado antes, no se debe confundir de ninguna manera con la frialdad. La benevolencia se muestra sobre todo cuando el maestro está dispuesto a querer *salvar* la afirmación de un discípulo que pueda crear malentendidos, y no aprovecharla como una ocasión para la condena. Esto también tiene su validez en la última etapa de escalada en un conflicto, como lo describe la *regla*.

La condición previa es una situación comunicativa. Se trata de *afirmaciones*. La comunicación es el lugar en el que la benevolencia prueba su eficacia. Y esta benevolencia es

una premisa sin condición previa. No está vinculada a ninguna condición y ninguno de los implicados tiene que demostrar previamente que merece esta benevolencia.

Esto es sobre todo obvio en la relación profesor-alumno, si se parte de la base que esta relación es una relación “asimétrica”. Por parte del profesor la benevolencia tiene que ser sin ninguna condición previa. Esta relación es casi comparable, a pesar de las diferencias que se den, con la relación padres-hijos. La pauta de aceptación, cariño, benevolencia y amor viene de parte de los padres o de parte de los profesores, respectivamente. Y no puede estar vinculada a la respuesta por parte de las criaturas, en el sentido de: “Si tú no me quieres, entonces tampoco tengo que quererte yo.”

2.2 Asegurar el entendimiento

Ignacio propone en el caso de un conflicto un método concreto que puede contribuir a estabilizar la benevolencia: el asegurarse que nos hayan entendido. *Que pregunte como entiende el otro nuestra afirmación.* Antes de que un profesor reaccione, es necesario que se asegure si ha entendido bien el mensaje del alumno al que posteriormente quiera o tenga que reaccionar. Este consejo tiene el efecto de un seguro incorporado: “Podría ser que haya entendido o interpretado mal la señal. Por eso me pongo en segundo lugar y le dejo margen al alumno para comentar su conducta – y no para justificarse o pedir disculpas, sino para que yo le entienda mejor a él o a su mensaje. Entonces es cuando puedo reaccionar.”

Para este tipo de comunicación es fundamental el ensayar y ejercerse en “hablar de forma subjetiva”. Hay una diferencia esencial entre una afirmación objetiva que hago sobre otro (“Tú eres...; tú tienes...”) o un mensaje de comprensión (“Yo te experimento como...; tengo la impresión que tú...”). En el fondo el hablar subjetivo siempre es un mensaje dirigido al otro que le comunica cómo le entiendo. Así le doy la ocasión de decirme si le entiendo bien. Es exactamente eso lo que quiere la *regla*.

El hablar subjetivo en el que se ejercita el maestro también puede ser aprendido y practicado por los alumnos. Los conflictos entre los alumnos pueden ser una buena ocasión para practicar este principio de asegurar el entendimiento mutuo. Aprovechar también una jornada de

reflexión u otras ocasiones para practicar el asegurar del entendimiento, el “escuchar” y “reaccionar” es, desde luego, lo que quiere la *regla*.

2.3 La corrección

Una vez que el entendimiento de una afirmación esté asegurado, si hace falta una corrección, que se haga con *amor* (EE 22). Corregir cuando no se ama es arriesgado, aunque la corrección sea objetivamente justificada y por fuera no se pierda la compostura. Sin embargo, cuando se pierde la compostura porque se ama, ese amor lo sentirán los alumnos. Muy pocas veces se encuentra a alumnos que no quieran aceptar una disculpa del maestro cuando se haya pasado de tono.

Un medio importante para mejorar en amor es comunicar las propias limitaciones o los propios sentimientos. Puede tener el efecto de mejorar al otro, pero sólo si se dice la verdad – no con intenciones estratégicas. Si el maestro comunica a sus alumnos experiencias y sentimientos auténticos, les puede abrir los ojos a los alumnos para que se aclaren dónde están las limitaciones del maestro. La técnica de hablar subjetivamente que acabamos de mencionar es una ayuda para permanecer en el nivel de la afirmación aunque el profesor se encuentre en un momento muy emocional.

También el trazar un límite – a diferencia de la mera notificación de un límite – puede suceder con amor. Anunciar una consecuencia que conlleva la trasgresión de un límite es un servicio importante al alumno. No es una contradicción al amor, si se anuncia de forma clara y si es fiable, lo que significa que el alumno pueda contar con que el profesor realmente tome las medidas anunciadas.

2.4 Poner límites

La última frase de la regla termina indicando que “...*busque todos los medios convenientes para que, bien entendiéndola, se salve*” en el caso de que hayan fracasado todas las medidas tomadas para “*salvar la proposición del prójimo.*” O sea que no se trata de salvar la afirmación del prójimo – ya que esta ya no se puede salvar a pesar de haber asegurado su entendimiento – sino que se trata de salvar a la persona misma.

Una paralela muy cercana es la regla de la excomunicación en la primera carta a los Corintios:

“que en nombre del Señor Jesús, reunidos vosotros y mi espíritu, con el poder de Jesús Señor nuestro, sea entregado ese individuo a Satanás para destrucción de la carne, a fin de que el espíritu se salve en el Día del Señor.” (1 Cor 5,4 s.) “Entregarlo a Satanás” es un término técnico para designar la expulsión de la comunidad, la excomunión – el mundo es el territorio de Satanás. Pero la finalidad de la excomunión no es la pureza de la comunidad o la condena de los pecadores en el sentido de una antelación del juicio, sino todo lo contrario: la salvación del que va a ser excomulgado. La excomunión se puede ver en el sentido de trazar un límite, cuyo sentido tiene como objetivo el interés del excomulgado. Y justamente este también es el sentido de trazar límites en la empresa pedagógica. Así se debería ver el final de la *regla* de los *Ejercicios Espirituales* como el empleo de una medida que funciona en favor del afectado porque le hace comprender, lo cual le *salva*.

Mi sospecha es que este recurso de “salvar al prójimo” se refiere a poner límites. Poner límites forma parte de la empresa cotidiana de la educación, empezando por el rechazo de los deseos de los alumnos que quieren ser realizados, siguiendo con pequeñas medidas para mantener una disciplina básica y terminando con medidas más contundentes que llegan hasta la expulsión de clase o del colegio. Llama la atención en la *regla* de los *Ejercicios Espirituales* que el poner límites no se legitima con el bien común, al que habría que sacrificar el individuo – a pesar de lo legítimo que pueda ser la compensación de varios intereses y sobre todo el enfoque a los más débiles. Más bien se está dando aquí atención al sentido pedagógico de poner un límite al que le afecta. Este debe entender el límite bien para que se pueda salvar mediante ello, o mejor dicho: se tiene que salvar debido a que lo entienda. Si no lo entiende bien, no se salva.

Igual se pueden aguzar un poco más esta idea: El poner límites consiste en facilitar la comprensión. El problema de la conducta muchas veces consiste en que los “delincuentes” no sepan lo que están haciendo. No perciben que están traspasando un límite. Están tan ciegos que no se percatan de que están lastimando, aunque se oigan los gritos de los lastimados y se derramen abundantes lágrimas. En estos casos se requiere el poner límites como un recurso pedagógico para facilitar la comprensión: marcando los límites, marcando la vulnerabilidad de uno mismo y de los demás, hacer ver al “salmón” (= conductor que circula en sentido falso) que está yendo en contra de la corriente, y se cree que todos los demás son “salmones”.

En sentido recto el tema de poner límites no es aún el tema culpa y castigo. La culpa presupone por lo menos unos conocimientos iniciales de lo que se hace y se les hace a los demás. Por eso tiene sentido hacer una diferenciación conceptual de castigo y límite. El poner un límite es en primer lugar una medida pedagógica. Lo del castigo es un hecho más complejo. El castigo también puede tener un efecto pedagógico deseable. Pero el efecto pedagógico no es el motivo del castigo – esto no correspondería a la seriedad y al peso del tema de la culpa.

Si un profesor le marca a un alumno un límite, no puede exigir de él que comprenda de inmediato el sentido pedagógico de esta medida. El alumno tiene que tener la posibilidad de estar indignado por la medida y oponer resistencia. La comprensión sólo puede nacer después, al *gustar* la medida. El pedagogo tiene que asumir la responsabilidad de la medida pedagógica independientemente del asentimiento del alumno afectado, con la esperanza de que él comprenda bien la medida. Si el alumno reconoce el límite después de que se la haya puesto, entonces esto contribuye a su *salvación* – lo que supone una contribución a un sentido de la realidad más amplio, a la comprensión de los límites y mediante ello también de la dignidad y los derechos de los demás, a una madurez más grande en el trato con los deseos propios y la propia espontaneidad, al entendimiento de la propia finitud.

El límite más duro es el de la expulsión del colegio. En esta expulsión tiene que estar claro sobre todo un aspecto del poner límite: el pedagogo que ha puesto el límite ya no es el indicado para llevar a cabo el proceso pedagógico después; esta responsabilidad la tiene que dejar en manos de otros. Por supuesto, el alumno al que se la ha puesto el límite puede contactar con el pedagogo y pedir ayuda en para comprender la medida. También puede ser que el alumno, después de cierto tiempo, acuda para contar lo que ha aprendido en este proceso. Sin embargo, la duración de este proceso de nuevo acercamiento tiene que ser cosa del alumno. La autoridad pedagógica termina con el acto de poner el límite; aunque es un acto pedagógico, pero después el que pone el límite ya no puede dar otro paso – a no ser que el propio afectado dé el primer paso.