

**Formando personas ignacianas:
*retos principales***

Pedro MORALES VALLEJO, SJ
Juan Carlos TORRE PUENTE
Universidad Pontificia Comillas
Madrid

1. Introducción

Estas páginas pretenden, partiendo de la historia y tradición educativa de la Compañía de Jesús, examinar qué significa hoy una educación y una pedagogía ignacianas. Partiendo de la *Ratio Studiorum* y del origen de los primeros colegios jesuitas, se analizan cuatro retos a los que cabría hacer frente teniendo en cuenta tanto la tradición jesuita como los desafíos educativos que las sociedades actuales presentan. Un estilo educativo que considere a toda la persona desde una perspectiva integradora e integral; que sitúe al estudiante en el centro del aprendizaje sin por ello menoscabar la trascendencia de la figura de los educadores; que cuide en extremo la relación interpersonal a la hora de enseñar y educar; y, finalmente, que tenga en el horizonte el desarrollo de la regulación personal en torno a un proyecto de vida.

2. Origen de los colegios jesuitas

Es bien sabido que en los documentos fundacionales de la Compañía de Jesús no aparecen los colegios o centros de enseñanza como una finalidad propia del nuevo instituto religioso, que está orientado al apostolado directo (sacramentos, predicación, ejercicios espirituales; lo que genéricamente se denominaba «ayudar a las ánimas»). Sin embargo, a la muerte de san Ignacio ya había al menos 40 colegios funcionando y cada año se abrían cuatro o cinco más; evidentemente algo había pasado. No es probable que Ignacio ni ninguno de sus compañeros imaginara para la Compañía, en sus momentos fundacionales allá por el año 1539, una expansión tan grande de su tarea educativa. Cuando en Mesina, y luego en Palermo, pidieron a los jesuitas que se hicieran cargo de un colegio. Ignacio vio en la educación una oportunidad de extender su misión. En 1554 Pedro Canisio preguntó a Ignacio cuál sería el mejor método para ayudar a Alemania y la respuesta de Ignacio fue «fundar colegios». Si en grandes extensiones de Europa central la Iglesia católica está bien implantada, se debe en buena medida a la red de colegios que fundó Pedro Canisio.

Cuando en 1814 se restaura la Compañía de Jesús, en la bula de restauración ya se señala expresamente la educación de la juventud como el apostolado prioritario. Tendríamos que subrayar el calificativo prioritario, que además es verdad si tenemos en cuenta que la Compañía de Jesús cuenta en la actualidad con más de 3900 centros escolares, repartidos por los cinco continentes, con casi tres millones de estudiantes de todos los niveles educativos¹. La dedicación de los primeros jesuitas a la enseñanza de la juventud fue un descubrimiento en unos tiempos muy difíciles para la Iglesia católica. De hecho, los colegios y universidades fueron un instrumento poderoso para defender a la Iglesia en su confrontación con la reforma protestante y confrontaciones análogas no faltan hoy día.

3. Retos para formar personas ignacianas

Si vamos a preguntarnos qué puede significar hoy día formar *personas ignacianas* tenemos que ver cuál era la visión que tenía Ignacio de la educación y que a petición suya quedó plasmada en la *Ratio Studiorum* publicada en 1599, años después de su muerte.

La *Ratio*, y lo que podemos denominar estilo ignaciano de educación, tiene su origen en la experiencia académica (en la universidad de París) y espiritual de Ignacio de Loyola (plasmada en los Ejercicios Espirituales). Es la sistematización, organización y método de los estudios en los Colegios y Universidades de la Compañía de Jesús. La *Ratio* abarca todas las materias de 12 años de estudio. Se establecen normas concretas sobre los rectores, los profesores, los alumnos, sobre el modo de estudiar y aprender, sobre los exámenes, la convivencia, etc., (por ejemplo, no se podía ir a clase con dagas u otro tipo de armas). La pedagogía de la *Ratio* se ha mantenido básicamente hasta el Concilio Vaticano II, si bien es verdad que en los últimos años un tanto devaluada y solamente en las casas de formación de los jesuitas. Naturalmente salvando las distancias culturales, de tiempo y de lugares, y con las necesarias adaptaciones. Como nos dice Revuelta, la pedagogía de los jesuitas es el fruto de una «tradición acomodada»², que no es otra cosa que la adaptación a las exigencias de los tiempos.

Hoy sería imposible presentar un *curriculum* universal semejante al propuesto en la *Ratio*; cada país tiene sus propios proyectos educativos y además estamos en otro tiempo; nos separan siglos de la *Ratio*; no hablamos latín y tenemos internet; nada puede ser lo mismo. Tampoco nos vemos asediados por la reforma protestante, aunque según a dónde dirijamos la mirada podemos encontrar claros paralelismos con otros tiempos.

San Ignacio siempre expresó su aprobación por la metodología didáctica que él mismo experimentó en la Universidad de París y es bien sabido que recomendaba seguir el *modus parisiensis*. Aquí sí tenemos orientaciones específicas para enseñar y educar

¹ M. REVUELTA, «Grandes de la Educación: la pedagogía de la Compañía de Jesús restaurada»: *Padres y Maestros* 346 (2012).

² REVUELTA, *op. cit.*

al modo ignaciano adaptado naturalmente a las circunstancias y medios actuales. De hecho, las corrientes actuales en pedagogía vienen a coincidir en buena medida con el espíritu y modos de proceder presentes en el *modus parisiensis* y consecuentemente en la *Ratio*; esto es algo que habrá que poner de relieve: la tradición educativa jesuita conecta muy bien con lo que hoy día se piensa y hace en educación.

A continuación, en consecuencia con lo expresado hasta aquí, se presentan cuatro retos esenciales a los que debería hacer frente una educación en clave ignaciana: una educación integradora e integral, el énfasis en el alumno que aprende activamente, una cuidada relación interpersonal y la regulación personal.

3.1 El reto de la educación integradora e integral

Es probablemente la característica más importante y no es tan fácil llevarla a la práctica. Se trata de un planteamiento que abarca de manera explícita la formación intelectual, humana y religiosa. Durante 450 años, la educación jesuita ha buscado educar «a toda la persona», tanto intelectual y profesionalmente, como psicológica, moral y espiritualmente. Este planteamiento ha sido ampliado por Melecio Agúndez, señalando cuatro dimensiones³: práctica (*utilitas*), social (*iustitia*), humanista (*humanitas*) y religiosa (*fides*).

Con todas las adaptaciones pertinentes a los diversos tiempos y lugares, lo que está siempre presente es la educación en la fe. La formación religiosa y espiritual es parte integral de la educación jesuita, no es algo añadido al proceso educativo o separado de él. La educación de la Compañía incluye una dimensión religiosa que impregna la educación entera reconociendo, al mismo tiempo, que la fe no puede ser impuesta.

La *Ratio* es muy explícita, por ejemplo:

«Diríjase la intención particular del profesor, tanto en las lecciones cuando se ofrezca ocasión, como fuera de ellas, a mover a sus oyentes al servicio y amor de Dios y de las virtudes, con las

que es preciso agradecerle; y a que todos sus estudios los enderecen a este fin» (*Ratio Studiorum* IV, 1).

Se subraya ese *tanto en las lecciones cuando se ofrezca ocasión*; san Pablo diría *opportune et inopportune*. Y en otro lugar:

«Entiendan los que frecuentan los centros docentes de la Compañía de Jesús en busca del saber, que con la ayuda de Dios y en la medida de nuestras fuerzas, nos ocuparemos de su formación en piedad y demás virtudes, no menos que en las artes liberales» (*Ratio Studiorum* XXIV, 1).

Es decir, los que vienen a nuestros centros deben saber lo que les espera, que no es solo una formación académica.

En un sentido más amplio, hoy quizás podría hablarse más de educación en los valores, de los valores propios del humanismo cristiano, sin olvidar lo que literalmente puede significar educación en la fe. Esta formación integral está presente por otra parte en los idearios de todas nuestras instituciones; aquí no debería haber nada nuevo. Otra cosa es en qué medida esta formación en valores se esté dando de hecho. Como decía un profesor de matemáticas de una facultad de ingeniería de una universidad mexicana «eso de los valores está muy bien, pero los valores no están en mi programa». Desde la perspectiva de los alumnos, lo que no está en un programa, lo que no está presente en el aula, no está en ninguna parte. No es cuestión de tratar aquí de la educación en los valores, pero esta cuestión (los valores no están en mi programa) nos remite a la necesidad de formar bien a nuestros docentes, porque los valores sí pueden (y deben) estar presentes en una clase de matemáticas en ingeniería.

Como ha recordado en varias ocasiones el P. Kolvenbach, «el criterio real de evaluación de nuestras universidades [...] radica en lo que nuestros estudiantes lleguen a ser»⁴. No se trata

³ M. AGÚNDEZ, «El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach»: *Revista de Fomento Social* 63 (2008), 603-631.

⁴ P.-H. KOLVENBACH, *Inauguración de la sede rectoral de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina* (12 de noviembre de 2001); ID., *El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria*

solamente de sus conocimientos, sino de la plusvalía de un saber cualificado por nuestros valores institucionales. La evaluación de esta plusvalía ya se va viendo también en otras universidades en función de la percepción de lo que los alumnos creen que han aprendido, y no solo conocimientos, a la largo de su etapa universitaria⁵.

No solo la pastoral del centro, sino todo el colegio o la universidad institucionalmente tienen aquí ancho campo de acción. El servicio de la fe y la promoción de la justicia es una opción que se ha convertido en elemento integrante de nuestra identidad jesuita, de la conciencia de nuestra misión y de nuestra imagen pública, tanto en la Iglesia como en la sociedad⁶. Como nos recordaba el P. Arrupe, a esta luz se debería prestar «particular atención» en la evaluación de todos los ministerios, incluyendo las instituciones educativas. En cualquier caso, sin esta dimensión que abarca la fe, y los valores que dimanan de la fe, y que trasciende lo meramente académico, no puede hablarse de educación jesuita. Tiene que haber un valor añadido (como repetimos continuamente en discursos y documentos) coherente con nuestra fe y con nuestros valores. En expresión de la época, hay que juntar virtud con letras.

Ahora bien, ¿cómo se puede educar en los valores? De múltiples maneras, en parte comentadas en otros lugares⁷, pero podemos hacer una breve síntesis.

de la Compañía de Jesús de Estados Unidos, Conferencia pronunciada en la Universidad de Santa Clara, California (6 de octubre del 2000), en P.-H. Kolvenbach, *Discursos universitarios*, (editado por M. Agúndez), Curia del Provincial de España, Madrid 2008, 171-189, 182.

⁵ Se trata en estos casos de evaluaciones de los alumnos al dejar la universidad (con cuestionarios apropiados) para captar su percepción sobre lo que creen que han aprendido, y no solo conocimientos, como resultado de su paso por una universidad. En algunos de estos estudios se pone el énfasis en el *valor añadido* que se espera de haber estudiado en determinadas universidades.

⁶ Cf. CG 32.

⁷ P. MORALES, «Docencia y valores: la docencia desde la misión»: *Letras Deusto* 36 (2006). También en: ID., Conferencia pronunciada en las VII Jornadas interuniversitarias, UNIJES, Loyola 2005.

a) Para empezar, con el testimonio personal, que se manifiesta en nuestras actitudes y comportamientos, e incluso con comentarios incidentales, en clase y fuera de clase (como claramente nos recuerda la *Ratio*). Cabe recordar aquí un buen artículo de Burgan en defensa de la lección magistral:

«Los profesores son irremplazables como modelos de profesionales adultos que han captado la esencia de su disciplina y saben trasmitirla en sus explicaciones con claridad y con entusiasmo cualquiera que sea su grado de dificultad»⁸.

Es interesante notar que la autora citada se refiere al profesor como modelo profesional; el ser percibido como *modelo de identificación* es de importancia fundamental para transmitir valores.

b) Es importante el desarrollo de habilidades cognitivas e intelectuales, capacidad crítica, capacidad de análisis (no memorismo exclusivamente); no hay formación en valores si no hay formación en la capacidad crítica; es decir, saber distinguir y reflexionar, sobre lo bueno y lo malo, sobre lo verdadero y lo falso, sobre los efectos no pretendidos de nuestras acciones, y esta formación del espíritu crítico, requisito para poder hablar de la formación en valores. Si el alumno no piensa, no analiza (y esto cabe en cualquier asignatura, un buen ejemplo didáctico es el análisis de casos), si solo básicamente repite, no hay capacidad de discernir y formarse en valores. Esta capacidad crítica está en la base de la formación en valores.

c) Los valores también están presentes en las materias enseñadas que conectan de diversas maneras con el mundo de los valores. Este puede ser un planteamiento más realista y más eficaz que añadir cursos específicos a

⁸ M. BURGAN, «In Defense of Lecturing»: *Change: The Magazine of Higher Learning* 38 (2006).

programas ya muy cargados, el tratamiento de los valores y el crecimiento personal se pueden situar dentro del *currículum* existente en cualquier asignatura. El reto es convertir lo cotidiano es una oportunidad para conseguir algo más⁹. Tarea de cada docente es descubrir en las materias que enseña cómo y con qué valores conectan y cómo se hace visible esta conexión.

- d) Además, están las materias específicas de carácter más confesional como ya hay en muchos lugares, y de muchas otras maneras más institucionales; en una universidad o en un colegio no todo son clases.
- e) Nuestras universidades y colegios tienen también una gran variedad de programas de actividades complementarias en las que el estudiante presta un servicio, de programas de extensión y de inserción, de contactos más allá del campus y de cursos prácticos. Todo esto no debería ser solo algo opcional o periférico, sino quedar incluido en el núcleo mismo del programa de estudios de todo centro educativo de la Compañía¹⁰. Aquí cabría hacer un buen examen de conciencia y examinar lo que ya se va haciendo en muchos lugares y que se puede aplicar en muchos otros.

En definitiva, esta *educación integral*, si no queremos quedarnos una vez más en palabras ya muy repetidas, hay que integrarla de manera específica y más práctica en la formación de nuestros docentes y directivos, y más todavía en estos tiempos en los que nuestras instituciones educativas dependen de docentes no jesuitas. Esta dependencia de directivos y docentes laicos hay que verla como un desafío y una oportunidad (de formación

⁹ V. J. DUMINUCO, SJ, *Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico*, Madrid, CONEDSI, 1993.

¹⁰ P.-H. KOLVENBACH, *El servicio de la fe y la promoción de la justicia en la educación universitaria de la Compañía de Jesús de Estados Unidos*, [Conferencia pronunciada en la Universidad de Santa Clara, California, 6 de octubre de 2000].

y también de expansión de nuestras obras educacionales), y no como un problema.

3.2 *El reto de poner el énfasis en el alumno que aprende*

Además de esta educación integral, san Ignacio insiste en el *modus parisiensis*. ¿Qué tenía de específico la Universidad de París que parece o da la impresión de que Ignacio no encontró o no supo verlo en otras universidades donde también estudió? Al menos hay algo que le llamó la atención en París donde podemos decir que estudió en serio. Se pueden señalar dos características.

La primera característica del *modus parisiensis* puede definirse como el orden. Había clases regulares y los estudiantes avanzaban en sus estudios por etapas y de acuerdo con los logros alcanzados. Más o menos, este orden (y seriedad, organización) está presente hoy día en todas las instituciones educacionales y no presenta una especial novedad.

Sí cabe destacar una segunda característica que se puede tener más olvidada, y que es el protagonismo del alumno. En la *Ratio* se ven defensas de tesis, actos públicos, debates, repeticiones de lo explicado en clase. El método prescribía composiciones escritas y orales, y todo lo que implique que el alumno se exprese ya es centrar la enseñanza en el alumno que aprende. Hoy habría que incluir también la expresión por medios electrónicos. Tengamos en cuenta que entonces los alumnos no disponían de bibliotecas y textos como ahora. En la *Ratio* se habla de pasos: el profesor explica o lee, y el alumno repite para dar cuenta de lo entendido; la repetición facilita la asimilación de lo aprendido y ayuda a captar el significado y el valor esencial de lo que se está estudiando. Como dice Ignacio en sus Ejercicios Espirituales «porque no el mucho saber harta y satisface el ánimo, mas el sentir y gustar de las cosas internamente» [Ej 2]. En los colegios, cuando la *Ratio* estaba muy vigente, vemos además representaciones de obras teatrales y diversos actos públicos; en definitiva, el alumno no es un mero oyente pasivo sino un protagonista activo.

Sobre este nuevo paradigma¹¹ (nuevo hasta cierto punto, pues ya está en la *Ratio* y en universidades de hace al menos cinco siglos) hay mucho escrito y muchos ejemplos sobre todo en el ámbito anglosajón. Barr y Tagg exponen de manera muy radical y con mucha claridad: no confundir medios (la enseñanza) con fines (el aprendizaje) y orientar nuestra actividad docente a los fines.

«Estamos empezando a reconocer que nuestro paradigma dominante confunde medios con fines... ahora nos estamos dando cuenta de que nuestra misión no es enseñar sino conseguir que cada uno de nuestros alumnos aprenda mediante el procedimiento que mejor funcione»¹².

Este «que cada uno de nuestros alumnos aprenda mediante el procedimiento que mejor funcione» no es siempre necesariamente escucharnos a nosotros. Como dice Shuell:

«Para que los alumnos consigan los objetivos de aprendizaje deseados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor es hacer que los alumnos participen en las “actividades de aprendizaje” que con toda probabilidad van a tener como resultado el que los alumnos consigan esos objetivos»¹³.

Si queremos que los alumnos piensen, analicen, etc., tendrán que tener la oportunidad de pensar y analizar. ¿Qué actividades

¹¹ Para Ramsden, conocido experto inglés en didáctica universitaria, el concebir la enseñanza separada del aprendizaje (el aprendizaje es trabajo del alumno y la enseñanza del profesor y ambos deben permanecer en cajas separadas) es uno de los varios *mitos* de la enseñanza superior que persisten por diversas causas (sirven a intereses concretos, como por ejemplo la conveniencia administrativa y las culturas dominantes de los departamentos académicos, y suministran excusas excelentes para no esforzarse demasiado en mejorar la enseñanza): P. RAMSDEN, *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge, London 1992, 88.

¹² R. B. BARR; J. TAGG, «From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education»: *Change* 27 (1995), 13-25.

¹³ T. J. SHUELL, «Cognitive Conceptions of Learning»: *Review of Educational Research* 56 (1986), 411-436.

de aprendizaje tiene que hacer el estudiante para formarse en valores, o clarificar los que ya tiene? Cuando se habla de docencia centrada en el aprendizaje y actividad del alumno, no hay que pensar solamente en ejercicios y actividades que convertirían la clase en un circo (si apenas tenemos tiempo para explicar toda la materia). El alumno está activo siempre que tiene que expresarse, verbalmente o por escrito a propósito del estímulo, ejercicio o pregunta que presenta el profesor. Es verdad que esto ya lo hace en exámenes y tareas de evaluación, pero por eso mismo hoy no se habla de la evaluación *del* aprendizaje sino de la evaluación *como* aprendizaje (el cambio más fundamental que se ha producido en nuestra visión de la evaluación en educación superior es verla como una situación de aprendizaje)¹⁴. Este ver la evaluación como situación de aprendizaje nos llevaría por otros caminos, pero en cualquier caso no hay asignatura que no se preste a trabajos para hacer en casa (o en clase), largos o breves (o muy breves) y en definitiva no hay educación en los valores si no hay oportunidad de pensar y expresarlos de alguna manera.

Este énfasis en *el alumno que aprende*, y no solo en el profesor que enseña (transmite conocimientos), es el que vemos hoy día investigado y propuesto en todos los niveles educativos (colegio, universidad). No deja de ser curioso ver este entronque de lo nuevo con lo viejo y casi medieval. De alguna manera podemos decir que las nuevas corrientes pedagógicas están haciendo que nos encontremos con nuestras propias raíces. Este *protagonismo del alumno* es una buena herencia de nuestra tradición que deberíamos asumir y llevar a la práctica; es algo que sí se ve claramente presente en la *Ratio* y que puede y debe reconciliarnos con la pedagogía contemporánea. Este nuevo énfasis lo expresó de manera muy clara hace ya unos años el rector de la Universitat Oberta de Catalunya cuando dijo en una entrevista «no quiero profesores que enseñen sino alumnos que aprendan»¹⁵. Por otra

¹⁴ F. DOCHY; L. McDOWELL, «Assessment as a tool for learning»: *Studies in Educational Evaluation* 23 (1997), 279-298.

¹⁵ Entrevista a Gabriel Ferraté (rector de la Universitat Oberta de Catalunya) en: *Los Domingos de ABC* (18 de marzo de 2001). Naturalmente

parte, una docencia centrada en las actividades del alumno lleva naturalmente a un enfoque *profundo* en el estudio; el alumno se centra más en la comprensión a fondo que en la memorización y repetición¹⁶.

La concepción del profesor como *facilitador del aprendizaje*, en oposición al énfasis *heredado* y centrado casi exclusivamente en la explicación y transmisión de conocimientos, al que estamos más acostumbrados y que nos parece tan natural, ya no va siendo una novedad dentro de nuestras fronteras. El nuevo paradigma (una docencia centrada en actividades de aprendizaje) se va abriendo paso, no sin cierta dificultad, sobre todo a partir de la declaración de Bolonia (y de toda la normativa académica derivada del Espacio Europeo). Bien es verdad que en esta declaración no se habla sobre cómo se enseña y cómo se aprende (sus objetivos son otros), pero sí ha despejado y facilitado el camino a esta concepción de *la enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno* al menos al hablar de competencias (que se aprenden *haciendo*, practicando esas competencias) y al definir el crédito ECTS con inclusión de *tareas* presenciales y no presenciales (trabajo del alumno obviamente dirigido o controlado por el profesor).

La declaración de Bolonia sí va teniendo efectos. Dysthe, en una investigación sobre los efectos de la declaración de Bolonia (encuesta respondida por algo más de 2000 profesores), muestra que ahora se encargan a los alumnos más trabajos escritos de lo que ha sido más habitual¹⁷ (el escribir es una excelente actividad

continúa hablando del tipo de profesores que necesita, unos profesores que realmente se preocupen de que los alumnos aprendan.

¹⁶ B. GARGALLO *et al.*, *Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad*, [Ponencia presentada en el XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (Noviembre 2010)], Universidad Complutense de Madrid, Madrid 2010.

¹⁷ O. DYSTHE, «How reform affects writing in higher education»: *Studies in Higher Education* 32/2 (2007), 237-252. No sobra mencionar aquí que en la Universidad de Harvard poco más del 23 % de las asignaturas tienen exámenes convencionales (y en este caso hay que comunicarlo previamente a las autoridades académicas ya que va dejando de ser lo más habitual); el resto se apoya casi exclusivamente en trabajos para casa: K. O'BRIEN, «The test has been

de aprendizaje¹⁸) y que hay otros muchos cambios derivados de la declaración de Bolonia que ponen el acento en el protagonismo del alumno como son más métodos activos en clase, y además una relación más estrecha entre *métodos de enseñanza* y *evaluación*, más *feedback* en los trabajos escritos, un mayor énfasis en la *evaluación formativa* (más orientada a corregir errores *a tiempo* que a calificar) y un mayor uso de la tecnología. Todo esto son cambios importantes que en última instancia vienen de poner el acento en *cómo aprenden los alumnos* más que en *cómo se enseña*; enseñar es, en definitiva, crear oportunidades de aprendizaje o dicho más simplemente, *ayudar a aprender*. Aunque queramos suavizar las fronteras entre una enseñanza más tradicional centrada en la transmisión de conocimientos y una enseñanza más centrada en el aprendizaje, sí debemos reconocer que en estos tiempos el énfasis *es otro*, que además ha estado bien presente en la educación de los jesuitas.

Naturalmente la clase magistral es importante y es (o debería ser) una buena situación de aprendizaje, pero lo que no debe ser es un trasvase de información de los apuntes del profesor a los apuntes del estudiante, sin que esta información pase por la cabeza

canceled. Final exams are quietly vanishing from college»: *The Boston Globe* (3 de octubre de 2010). Podemos pensar que nosotros no somos Harvard, pero sí conviene pensar a qué horizontes queremos mirar.

¹⁸ El encargar trabajos a los alumnos nos puede dar pereza por el trabajo extra que supone para los profesores (leer, corregir, comentar, *feedback*) y el problema que presenta el plagio en estos tiempos de internet; sin embargo, es una excelente manera de centrar la docencia en el aprendizaje y hay una amplia tipología de trabajos escritos (P. MORALES, *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*, Cara Parens, Guatemala 2011). A propósito del *feedback* podemos recordar lo que nos dice Evans: el *feedback* se ha convertido en un aspecto central en las estrategias de enseñanza y aprendizaje en educación superior; y Nicol: el *feedback* eficaz debe enseñar al alumno a autorregular su estudio, debe dirigirse a los procesos y habilidades necesarios para que mejore su trabajo en el futuro: C. EVANS, «Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education»: *Review of Educational Research* 83 (2013), 70-120; D. NICOL, «From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education»: *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (2010), 501-517.

del estudiante. De ahí la importancia de la *repetición* y otras actividades (como debates y redacciones) en la *Ratio* para que los conocimientos realmente pasen por la cabeza de los alumnos.

Ciertamente el alumno *activo* de múltiples formas (cuando escribe, cuando debate, cuando expresa sus propias opiniones, etc.; sin limitarse a ser solo *oyente*) sí es una característica de la pedagogía jesuítica que vemos avalada por lo que hoy día se dice y hace en relación con la didáctica en todos los niveles y deberíamos abrirnos más a este camino (lectura, formación) que une nuestra tradición jesuítica (trasmitida por la *Ratio*) con la ciencia contemporánea.

3.3 El reto de una cuidada relación interpersonal

Los estudiantes pasan en las clases en torno a 14 000 horas desde que comienzan la escuela hasta que acaban sus estudios secundarios y casi 18 000 horas si se incluye la estancia en la universidad. Algo importante se juega ahí sin duda desde el punto de vista cuantitativo, pero también cualitativo. La enseñanza ha de entenderse como de naturaleza compleja, situada y activa. Compleja por los múltiples objetivos que hay que satisfacer (a veces, en competencia entre sí), por el trabajo simultáneo con muchos y variados estudiantes y por las incertidumbres que derivan de los procesos multidireccionales y multicausales que allí ocurren. Situada por cuanto no existe una situación idéntica a otra, lo cual requiere una adaptación constante del profesorado. Y activa porque resulta imprescindible que se pongan en práctica acciones que permitan cumplir con los objetivos de enseñar y educar. Esta actividad que es la enseñanza «ocurre en un tipo particular de interacción social que implica relaciones recíprocas entre profesores y estudiantes»¹⁹. La calidad de las relaciones interpersonales que tengan ahí lugar puede ser determinante en el proceso de la construcción personal.

¹⁹ C. SINNEMA, *et al.*, «Capturing the Complex, Situated, and Active Nature Through Inquiry-Oriented Standards for Teaching»: *Journal of Teacher Education* 68/1 (2017), 16.

Todo docente desea que sus alumnos aprendan mucho y bien y estén a gusto en clase. Estas dos variables pueden estar presentes o no, y en diverso grado, en cada situación de aprendizaje, lo cual arroja al menos cuatro posibilidades: aprender mucho y estar a gusto (la más deseable); aprender mucho, pero estar a disgusto; aprender poco y mal, pero estar bien y, finalmente, la más negativa, aprender poco y mal estando a disgusto. La consecución de un aprendizaje de calidad en un clima agradable de clase pasa necesariamente por el cuidado de las relaciones interpersonales entre todos los participantes, pero especialmente las referidas a la interacción profesor-alumno.

Johnson llega a afirmar que «una enseñanza eficaz es una relación eficaz»²⁰ y Hattie, tras revisar más de 900 meta-análisis sobre las variables que impactan en el aprendizaje, encuentra un tamaño del efecto de 0,72 (*d* de Cohen) para la influencia de las «relaciones profesor-alumno» (RPA) en el aprendizaje, situándose este factor en el rango 12 de un total de 150 tamaños del efecto²¹. Quin, en un meta-análisis específico sobre esta cuestión, concluye que «una mejor calidad de las RPA está asociada con mayores niveles de compromiso psicológico, rendimiento académico, asistencia a la escuela y con niveles reducidos de conductas disruptivas, suspensos y abandono escolar»²². La investigación resalta la importancia de la buena relación interpersonal a la hora de aprender bien.

²⁰ D. W. JOHNSON, *Educational Psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1979.

²¹ J. HATTIE, *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*, Paraninfo, Madrid 2017, 293. El tamaño del efecto (*d*) es un estadístico que permite comparar resultados con independencia de la prueba y la escala con la que se obtenga la puntuación. Una *d* por debajo de 0,20 es considerada pequeña, entre 0,20 y 0,60 moderada y mayor de 0,60, grande. Este meta-análisis de Hattie revisa casi 60 000 estudios que implicaban a 250 millones de estudiantes y que proporcionaron más de 150 000 tamaños del efecto.

²² D. QUIN, «Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Students Relationships and Student Engagement: A Systematic Review»: *Review of Educational Research* 20/10 (2016), 29.

Ambos aspectos están claramente vinculados en la caracterización que los estudiantes hacen de sus buenos profesores. La propia experiencia y su recuerdo siempre remite a su excelencia en dos grandes dimensiones que están entrelazadas: su conocimiento y experticia didáctica y su talante en la relación personal. Muñoz San Roque concluye, tras varios estudios con estudiantes universitarios, que los profesores más eficaces para aprender con ellos intercalan competencias didácticas y afectivo-relacionales en los primeros puestos de manera sucesiva: tienen buena relación con los estudiantes, son competentes en su materia, hacen sentirse capaces a los alumnos, son claros en sus explicaciones, se muestran amables y respetuosos²³.

De hecho, las habilidades didácticas se apoyan en las habilidades sociales del docente. Contrariamente a lo que pueda parecer, la excelencia docente no está asociada a una mayor laxitud en las relaciones personales y académicas. Antes bien, los profesores recordados como influyentes se caracterizan por una sabia combinación de opuestos: crean un clima agradable, pero hay límites; explican cosas complejas que hacen fáciles de entender; era alguien serio que se preocupaba por los alumnos; conseguía que gustara lo aburrido y lo mecánico; trataba como adultos a los estudiantes, pero con flexibilidad y cercanía. La credibilidad del profesor, que figura en el puesto cuarto del ranking de Hattie con un tamaño del efecto de 0,90, está sustentada en la percepción de competencia (experticia, grado de formación), benevolencia (comprensión, empatía, atención personal) y honradez (confiabilidad, honestidad, sinceridad) que los estudiantes tienen de él²⁴. La credibilidad docente se gana día a día no fácilmente. Acreditar una buena formación y experticia;

²³ I. MUÑOZ SAN ROQUE, «El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)»: *Miscelánea Comillas* 64 (2006), 39-62. ID., «Evaluación de la competencia docente del profesor universitario», en J. C. TORRE y E. GIL (eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid 2004, 321-347.

²⁴ J. C. McCROSKEY; J. J. TEVEN, «Goodwill: A Reexamination of the Construct and its Measure»: *Communication Monographs* 66 (1999), 90-103.

ser comprensivo, empático y atento personalmente; y ser una persona sincera, fiable y honesta ponen al docente en la senda de ser creíble para sus alumnos, lo cual redundará en un clima positivo en la clase y en un mejor aprendizaje.

¿En qué consiste una cuidada relación interpersonal? Si en algo debe esmerarse el profesor educador, por la esencia misma de su profesión, es en el profundo respeto por el otro y en el interés por cada persona concreta que se está formando²⁵. Y ello puede hacerse por medio del cultivo de una valoración positiva de sí (autoestima) y de un sentimiento de capacidad (autoeficacia) en los estudiantes a la vez que manteniendo unas expectativas elevadas con respecto a ellos. Veamos estos tres componentes.

El *yo* es un sistema complejo, estructurado y dinámico de creencias, cada una con su valor, que una persona tiene sobre sí mismo. Esta percepción y valoración de sí proviene de las interpretaciones que el sujeto hace de sus propias consecuciones, de las reacciones de los demás y de su adecuación o no a patrones normativos y culturales. Sin embargo, una fuente principal del auto concepto y la autoestima reside en la imagen que los demás nos devuelven a modo de espejo tras nuestras actuaciones, opiniones o manifestaciones. En este punto, el profesor creíble, actuando como «otro significativo», puede convertirse en alguien que contribuya a la construcción personal de cada estudiante o a su destrucción. Múltiples ocasiones se presentan en el entorno educativo de la clase y de fuera de la clase para que el docente manifieste su finura educativa y fortalezca la confianza en sí mismos de los alumnos.

Por otra parte, está el sentirse capaz de hacer algo. La autoeficacia es la creencia de que uno es capaz de llevar a cabo determinadas acciones en un nivel de rendimiento adecuado²⁶.

²⁵ Esta «*cura personalis*» ya se aprecia en algunas de las «anotaciones para tomar alguna inteligencia en los ejercicios espirituales: tratar con afecto al que tiene dificultades [7]; saber de las inquietudes del otro para mejor ofrecerle orientaciones [17]; adaptación a las condiciones de quien recibe los ejercicios (o de quien aprende) [18, 19].

²⁶ A. BANDURA, *Self-efficacy. The Exercise of Control*, W.H. Freeman & Company, New York 2002.

Las creencias de autoeficacia dependen en gran medida de los éxitos previos conseguidos (logros de ejecución), de las consecuencias de los demás (la experiencia vicaria), de la expresión por parte de otros de que uno puede alcanzar algo (persuasión verbal) y del estado emocional y fisiológico en el que se encuentre. La autoeficacia influye en la elección de las actividades, en el esfuerzo y persistencia en las tareas, en el establecimiento de metas y objetivos, en el tiempo de recuperación tras las adversidades, en la respuesta emocional ante las demandas del entorno y también, entre otras cosas, en el nivel de las realizaciones. Una persona que se siente capaz se construye de una manera muy diferente de quien no se percibe así. El profesor, con su trato y con su estructuración docente, puede hacer que el alumno vaya obteniendo logros que le refuercen, vaya viendo en otros que es posible conseguir hacer algo bien, reciba la estimulación y el ánimo adecuados que le permitan no abandonar del esfuerzo y del trabajo, y finalmente, que se sienta cómodo en clase emocionalmente. Tratar cuidadosamente a los estudiantes implica fortalecer su sentimiento de capacidad.

Desde el estudio original de Rosenthal y Jacobson²⁷, más de 400 investigaciones han puesto de relieve el impacto de las expectativas de los docentes en el comportamiento y actitudes de los alumnos. El *efecto Pigmalión* tiene lugar porque lo que el profesor espera de sus estudiantes se traduce en acciones concretas en la clase que, a su vez, redundan en un mayor beneficio (o perjuicio) en quienes aprenden. Las conductas diferenciales de los docentes en función de sus altas o bajas expectativas se mueven en un amplio espectro: tiempo concedido para responder, calidad de las respuestas a las preguntas de los alumnos, atención concedida, *feedback* otorgado, contacto ocular, asignación de sitios, distribución en grupos, calidez de las relaciones, críticas y alabanzas, notas²⁸. El comportamiento

²⁷ R. ROSENTHAL; L. JACOBSON, *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1968.

²⁸ C. M. RUBIE-DAVIES, *Teacher Expectations in Education*, Routledge, New York 2018, 33-40.

diferencial del profesor puede ser percibido por los estudiantes y por sus compañeros y afectar a sus actitudes, conductas y aprendizajes positiva o negativamente. No se trata pues del poder del pensamiento positivo *per se*, sino de creer de veras que los alumnos lo pueden conseguir y emplear todos los esfuerzos como educador para que así sea, es decir, actuar en consecuencia para que lo logren.

3.4 *El reto de la regulación personal: «ir a Jerusalén»*

El análisis de las historias personales de vida permite concluir que el crecimiento personal sigue variadas rutas y trazados en función de cada caso, lo cual hace que sea difícil extrapolar las condiciones concretas de cada transcurso vital individual a otros; requiere del afrontamiento de dificultades y de resolución de problemas de diverso tipo; está jalonado de un amplio abanico de influjos recibidos; incorpora con frecuencia circunstancias azarosas que modifican total o parcialmente el curso de la existencia y necesita tiempo para consolidarse. La conquista de la realización personal no es flor de un día y precisa del concurso de muchas cabezas y manos. Tomemos el ejemplo de Ignacio. El peregrino Ignacio transita por Loyola, Nájera, Montserrat, Manresa, Barcelona, Alcalá, Salamanca, Azpeitia, Italia y... Jerusalén. Su progresiva conversión personal va de la mano de un deseo de responder a lo que el Señor quiere de él («¿Dónde me queréis, Señor, llevar? Siguiéndoos, mi Señor, yo no me podré perder» [De 114]) y también de comprender la totalidad del mundo. Ignacio tiene un ideal, busca realizar un proyecto que va perfilando poco a poco, no exento de dificultades. ¿En qué medida se puede hoy, desde el contexto educativo formal y no formal, contribuir a que los jóvenes vayan construyendo y reconstruyendo su proyecto personal de vida?

La investigación psicoeducativa ha señalado la autorregulación para el aprendizaje académico como uno de los ingredientes esenciales a la hora de conseguir un aprendizaje de calidad y ello ha sido abordado desde diferentes perspectivas: conductista,

fenomenológica, vygotskiana, cognitivo-constructivista y social-cognitiva²⁹. Estas diversas concepciones resaltan la importancia de darse cuenta del propio pensar, sentir y actuar, lo cual implica un desdoblamiento del yo como perceptor y como objeto percibido, una capacidad de prestar atención a aspectos relevantes de la conducta, el pensamiento y la acción, y una capacidad de reflexión que permita establecer objetivos, evaluar las situaciones y determinar procedimientos para su consecución. Además, se destaca que la autorregulación académica no es un acto único y global, sino que se compone de una serie de fases y procesos que pueden seguirse y entrenarse para mejorar las ejecuciones propias. Estos elementos, inicialmente pensados para el ámbito académico, pueden utilizarse en un contexto más amplio y conformar un posible punto de partida para el desarrollo de un proyecto vital personal.

Los procesos autorregulatorios requieren poner en marcha dos capacidades: darse cuenta (conocer) y tener un cierto dominio de (controlar). Tomar conciencia de las propias cogniciones, emociones y acciones, así como de los contextos en los que se está. No es posible autorregularse si no hay introspección personal, si uno no se dedica a auto observarse cuidadosa y deliberadamente. No resulta fácil encontrar momentos y espacios para pararse y pensar en los tiempos de la prisa, en la época de la inmediatez y de la apariencia de la existencia. Sin embargo, difícilmente se potenciará esta capacidad si no se ejercita a diario, si no se trabaja con ahínco en ella, si no se adiestra uno para ello como sugieren las varias connotaciones latinas del término «ejercicio». El educador ha de forzar permanentemente la reflexión interior, el que se caiga en la cuenta del propio pensar, sentir y actuar, sea con ocasión de las clases o fuera de ellas. Y también provocar que el estudiante perciba de manera ajustada los contextos próximos y lejanos en los que vive.

²⁹ Un mayor desarrollo de los conceptos de la autorregulación humana, la autoeficacia personal y los enfoques de aprendizaje puede verse en: J. C. TORRE, *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*, Universidad Pontificia Comillas, Madrid 2007, 108-137.

En este sentido, pensar la realidad *ex integro* desde una óptica global, haciéndose cargo de todas las realidades, posibilita que la autorregulación personal no caiga ineludiblemente en el ensimismamiento. Y también tratar de gobernar esos pensamientos, sentimientos, conducta y entornos de los que forma parte con el fin de poder orientar la vida en la dirección deseada. El dominio de sí conlleva fijarse objetivos a corto, medio y largo plazo, planificar actividades, examinar en qué medida la situación actual se acerca o aleja de la pretendida y la revisión de la relación entre metas autopropuestas, procedimientos seguidos y resultados conseguidos; la regulación emocional incluye estrategias de autocontrol emocional, la expresión adecuada de lo que se siente, el cultivo de la tolerancia a la frustración junto con unas amplias dosis de empatía; en tercer lugar, regularse conductualmente implica establecer tiempos para las acciones, utilizar estrategias eficaces, invertir el esfuerzo necesario para sacar adelante los compromisos y pedir ayuda cuando sea necesario; finalmente, el contexto puede ser dominado, al menos parcialmente, buscando las mejores condiciones externas o evitando ambientes distractores de la meta pretendida que ha de apuntar tanto al bien particular como al beneficio social. Esta idea de la autorregulación humana está cerca del concepto que Sternberg tiene de *sabiduría*: «la aplicación del conocimiento, mediatizado por los valores, al logro del bien común por medio de un equilibrio de intereses intra e interpersonales que consiga la adaptación al entorno existente, su modificación y la selección de otros nuevos»³⁰.

Ordenar pensamientos, sentimientos, acciones y contextos en torno a un proyecto personal de vida puede parecer una tarea compleja y un tanto inabarcable, sobre todo si se adopta una perspectiva de la autorregulación humana desde el «ser para los demás», superadora del *yoísmo* ilimitado y expansivo actual. Se trataría no solo de considerar estos tres componentes del ser humano

³⁰ R. J. STERNBERG, «Why Schools Should Teach for Wisdom? The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings»: *Educational Psychologist* 36/4 (2001), 227-245.

de manera aislada, sino más bien de poner en práctica acciones *pensadas y queridas*, de generar pensamientos *comprensivos* y *activos*, y de tener sentimientos *reflexionados* y *transformadores*.

Como sostiene el papa Francisco, solo cambiando la educación puede cambiarse el mundo y para ello es importante crear red: «Crear red también significa hacer de la escuela una comunidad que educa, en la que profesores y alumnos están vinculados no solo por un proyecto curricular sino también por un programa de vida y experiencia que pueda educar en la reciprocidad entre generaciones... La educación católica no se limita a formar mentes con una mirada más amplia capaz de incorporar las realidades más alejadas. Considera que la responsabilidad moral del hombre de hoy no solo se extiende a través del espacio, sino que se propaga igualmente a través del tiempo, y que las elecciones presentes tienen repercusiones en las generaciones futuras»³¹.

4. Conclusión

Formar personas ignacianas es un desafío que debe conjugar las enseñanzas esenciales derivadas de la vida y escritos de Ignacio y de las obras educativas de los primeros jesuitas junto con los requerimientos de las sociedades actuales en las que tienen lugar ahora los procesos de formación. Aquí se han considerado, de entre otros posibles, cuatro retos que pretenden tener en cuenta ambos elementos. El desarrollo de una educación integral e integradora y de la autorregulación humana analizan en mayor medida aspectos globales de la formación, mientras que la enseñanza centrada en quien aprende y el cuidado de la relación interpersonal apuntan más a los procesos habituales de enseñar y aprender. Ojalá que estos cuatro puntos cardinales inspiren las acciones educativas de quienes se dedican a formar personas (ignacianas).

³¹ Papa FRANCISCO, *Audiencia a los miembros de la Fundación Gravisimum Educationis* (25 de junio de 2018).