



Título de la obra:
Cara posterior talleres

Autor:
David Londoño Mesa

Técnica / Año:
Acuarela / 2016

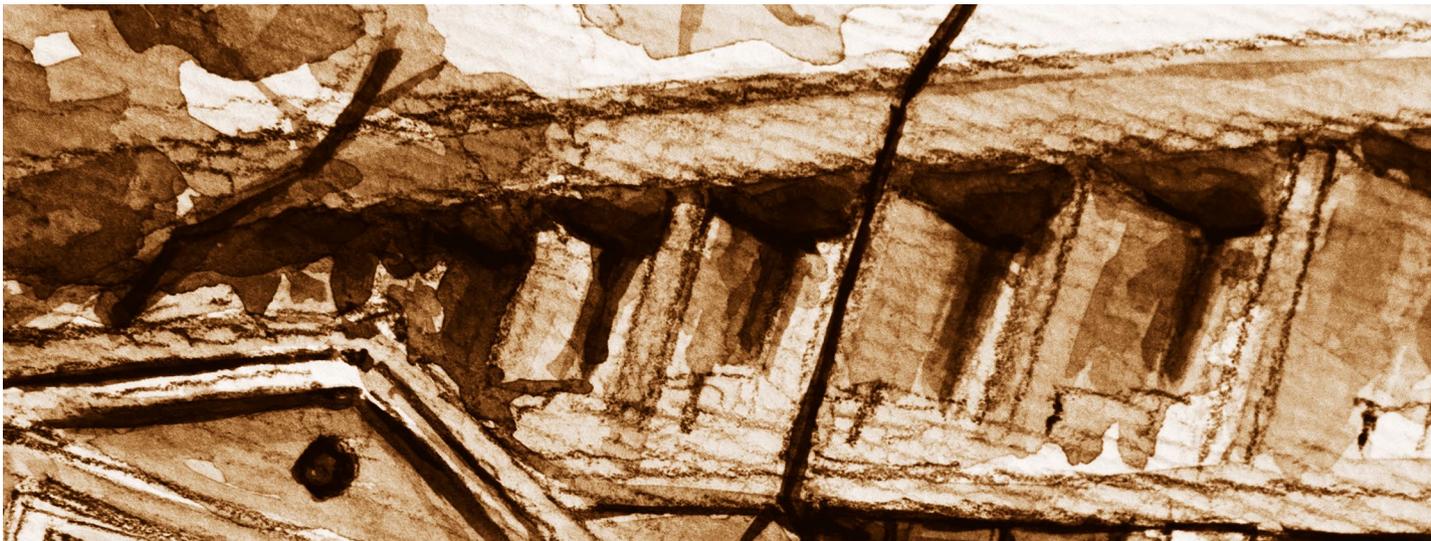


* MIGUEL AGUSTÍN
ROMERO MORETT
miguelromeromorett@gmail.com

PEDAGOGÍA DIALÓGICA Y DE ACOMPAÑAMIENTO: UN ACERCAMIENTO POR TRES VÍAS



.....
* *Doctor en Educación por la Universidad La Salle de México, Maestro en Educación por la Universidad del Valle de Atemajac, de Guadalajara. Licenciado en Filosofía por la Universidad de Guadalajara. Profesor titular del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara.*



Presentación

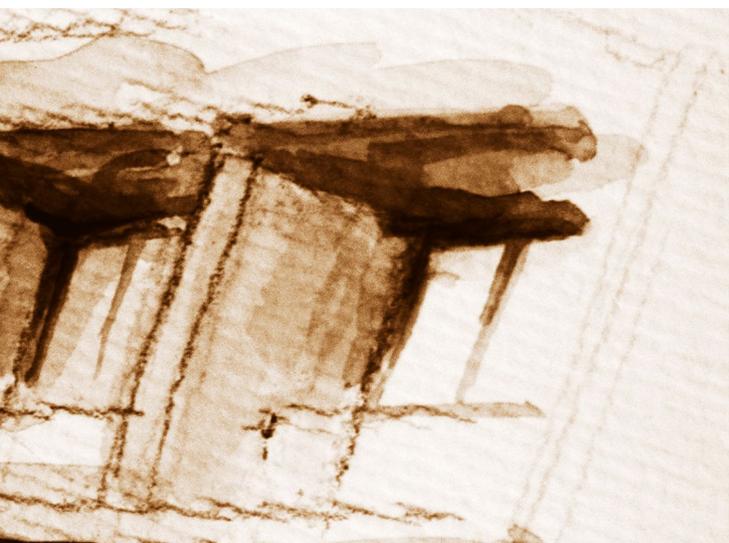
El objetivo del presente artículo es rescatar diversos aspectos de la valía de la pedagogía dialógica y de acompañamiento con la que ha nacido la filosofía desde sus primeras versiones en el mundo socrático; a la vez, pretende reconocer la vigencia de dicha pedagogía en el contexto de una sociedad que ha sufrido una transvaloración inversa hacia la individualidad y el aprendizaje poco sustentado.

El rescate aludido se explica por el proceso de autismo obligado por la pandemia del Covid-19 de los años recientes y por la tecnologización de las selfis de imagen y pensamiento que las sociedades han venido experimentando, sobre todo por causa del teléfono celular y cuyos efectos, en el plano educativo, han sido la oquedad del conocimiento y, en el plano cultural, el extravío de referentes humanísticos. La opción del presente acercamiento radica en el rescate de los modelos tradicionales de formación desplegados por filósofos como Sócrates, Platón, los sofistas y San Agustín y que fueron continuados en las abadías medievales. En nuestro tiempo el

modelo ha sido recuperado por autores como Pierre Hadot y su filosofía como forma de vida, y Martha Nussbaum, con el cultivo de las humanidades, entre otros pensadores.

Particularmente, este trabajo quiere detener su atención en la formación humana dentro de las instituciones religiosas, seminarios, monasterios y conventos gracias a que la convivencia cotidiana y completa, a lo largo de años, constituye una forma educativa que perdura en el ejercicio de la pastoral y que hoy, acaso, no se practica ni siquiera dentro de las familias. Indagar formas análogas de educación y adiestramiento de habilidades en otras instituciones, como el Ejército, merecería una cavilación en otro momento.

También la merecería la experiencia formativa de cuño religioso y humano de los jóvenes en sociedades tradicionales, tales como los antiguos grupos de la institución que se denominaba Acción Católica, con sus variantes de agremiados por edades y género. En esa dimensión formativa, de cuño temporal, los sacerdotes asistentes tenían, bajo su cuidado, a los miembros de la agrupación e impulsaban el compromiso de líderes de prosélitos y, dependiendo de sus niveles educativos y del estrato cultural de los agremiados daban seguimiento a charlas y prácticas formativas. Para muchos jóvenes de barrio esta era una convivencia formativa alterna y complementaria a la formación familiar y escolar. En las instituciones religiosas y seculares referidas, con grados muy diversos de complejidad y densidad figuraban y aún figuran pilares de formación humana: la intelectual o académica, la espiritual y la pastoral.



La dificultad de las estrategias formativas

Desarrollar y consolidar estos pilares no es fácil dada la complejidad de los contenidos, las estrategias, las fases, los objetivos provisionales, los indicadores de resultados, en suma, los cómo que conforman el acercamiento pedagógico y, en un sentido escolar, el diseño curricular. Citemos un ejemplo: el programa de estudios podría incluir el desarrollo de habilidades de pensamiento analógico a un grupo de estudiantes de literatura; o valores humanos a un grupo de niños de primaria. La pertinencia de la intención es relevante, pero, ¿cómo hacerlo? ¿con análisis de textos poéticos? ¿con historias de mitología griega? ¿con visualizaciones de películas escogidas? ¿con diálogos y planteamiento de problemas cercanos a sus condiciones de vida? ¿con visitas de campo a una cárcel?



Un triple acercamiento, un tanto aleatorio

Para tratar de esclarecer el motivo de la inquietud por la pedagogía dialógica y de acompañamiento el artículo incorpora el apoyo teórico y analítico de las estrategias en tres casos: Pierre Hadot, Umberto Eco y Jesús. El mismo Jesús es asumido como un autor cuya propuesta pedagógica de carácter dialógico y de convivencia cotidiana merece un especial rescate en aspectos relevantes de la formación de las personas.

Supuestos de la reflexión en torno al tema de pedagogía dialógica y de acompañamiento.

En esta reflexión parto de cuatro supuestos:

- Primero, que toda actividad educativa es un diálogo con los compañeros, formadores y profesores, pero también con los autores, las obras, las teorías y los textos con los que los estudiantes y maestros debaten en clase.
- Segundo, que la búsqueda del conocimiento no es un ejercicio de aislamiento o soledad, sino de encuentro intersubjetivo y de una puesta en la mesa común, de los saberes y competencias generados colectivamente.
- Tercero, que el ejercicio dialógico es altamente difícil por cuanto se involucran factores múltiples y complejos, algunos de orden cognitivo, otros de naturaleza emocional, otros más de orden axiológico y que por ello mismo es necesario desarrollar habilidades, valores y actitudes aplicables a la vida cotidiana.
- Cuarto, que los principales limitantes de todo diálogo son los sistemas de creencias convertidas en dogmas sin posibilidad de

Watson y sus Mentes del futuro

reflexión analítica, crítica y densa. Este limitante es, paradójicamente lo que bloquea el crecimiento del pensamiento.

Los actuales espacios de la formación dialógica se llevan a cabo por acompañamiento y por desarrollo de habilidades de pensamiento.

Hoy, en añadidura a lo señalado en torno a las instituciones religiosas, figuran los grupos de aprendizaje personalizado, las tutorías universitarias y direcciones de tesis de pregrado y posgrado. A ello se añade, con un alcance variable, la experiencia de la práctica docente y de investigación, y el ejercicio profesional en escenarios distantes de la universidad, pero muy cercanos a la intervención sobre los problemas de la realidad cotidiana, en las dependencias gubernamentales encargadas de la obra pública, en los que también se efectúa, mucho más informalmente, pero no menos real, un aprendizaje dialógico. Debe aclararse que el proceso formativo de las organizaciones gubernamentales y de diversas instituciones no se agota en clases o conferencias, sino que se abre a comportamientos dinámicos, disciplinares, de vida cotidiana, de incorporación de valores y de encarnación de supuestos. De hecho, muy especialmente el aprendizaje dialógico se centra en la realización de proyectos institucionales, la resolución de problemas sociales o el seguimiento de emprendimientos. Por razones de su génesis y de su naturaleza, todo aprendizaje dialógico y de acompañamiento se sustenta en habilidades de pensamiento filosófico y comunicación, en la comprensión de la realidad compleja y el contacto intersubjetivo; aun así, ha sido muy ágil la minusvalía del pensamiento filosófico.

La experiencia de acudir a comer o a compartir una fiesta o una reunión, en la que nadie conversa, pues las respuestas a los comentarios en el WhatsApp del celular son más apremiantes y absorbentes, es cosa habitual. Por ello nos preguntamos: ¿Para qué reunirse si nadie habla, escucha o ve a los otros, como los tres chimpancés que se tapan la boca, los oídos y los ojos? A ello hay que añadir un cuarto y quinto *monitos* en que se tapen la cabeza y el corazón, para completar el esquema: no pensar y no sentir. A ello añadimos que, como señala un autor, Watson, la sociedad vive la cultura de la conectividad constante e inmediata.

Watson, en su obra *Mentes del futuro*. ¿Está cambiando la era digital nuestras mentes?, recuerda que “las empresas están creando una





cultura de la conectividad constante e inmediatez” (Watson, 2011). Todos los días y todas las horas del año estamos conectados al internet, a través de los celulares o móviles, de las tabletas, las computadoras y los aparatos para la lectura de libros electrónicos. Esta cultura de la inmediatez es la que nos hace desesperar cuando el equipo se tarda en abrir o descargar una página o cuando enfrentamos una función errónea del software (Lakoff y Mark, 2009). Queremos obtener los resultados de manera inmediata, sin reconocer que el acceso veloz a la información no se traduce en un aprendizaje eficaz, en la selección de lo verdaderamente importante de un texto o del objeto de una investigación (Moreno Bayardo y Romero Morett, 2011). Más aún, esta cultura de la inmediatez nos impide la lectura reposada, la reflexión que convierte las ideas en aprendizaje significativo y el procesamiento analítico por el que debatimos con los autores y expresamos un punto de vista sustentado y eficaz. El aprendizaje significativo de las teorías sólo puede lograrse a partir de la lectura reposada, del seguimiento argumentativo y de la asimilación narrativa.

El modelo pedagógico de la antigüedad griega

El ocio, el reposo, el diálogo, la especulación y los banquetes fueron escenarios de lujo para los jóvenes griegos de la clase oligárquica. Sus maestros, los sofistas, como Gorgias y Protágoras, o bien los sistemáticos, como Sócrates y Platón, desarrollaron un pensamiento a la vez mayéutico, dialéctico y dialógico, y la comprensión y vivencia de la filosofía como una serie de ejercicios espirituales. En el contexto de aquellos griegos, el aprendizaje poseyó un carácter de forma de vida y de acompañamiento, en la medida en que los filósofos formaban escuelas en los que la convivencia se efectuaba de manera cotidiana y continua como preparación retórica para participar en la vida de la ciudad o como formación ética para salvaguardar la moral del Estado y de los ciudadanos.

Esta postura difiere de aquello que los historiadores de la filosofía nos han hecho creer, que los antiguos filósofos buscaban explicaciones del universo entero y las galaxias vecinas. Pierre Hadot, filósofo francés, (París 1922 – Orsay 2010) escribió diversas obras para subrayar que la filosofía tenía un significado de vida y práctica moral, y una opción de vida para los jóvenes, de acuerdo con los temas de los filósofos de su elección, por ejemplo, el placer, el deber, el valor o la especulación. Una de las más relevantes fue *Ejercicios espirituales y Filosofía antigua*. (2006 Madrid, Ediciones Siruela). En este libro recuerda que los estoicos optaban por la práctica de la imparcialidad hacia las cosas y personas, es decir, de todo aquello que no depende de ninguno en singular. Junto a ello, como en el caso de Marco Aurelio, realizaba ejercicios de pre figuración

imaginativa de desventuras, como la pobreza, el sufrimiento o la muerte, de tal manera que cualquier hombre estaría preparado ante la eventualidad de la desgracia.

En otro ejemplo, los epicúreos consideraban el alto valor del placer, pero a la vez recomendaban eliminar los deseos que son no naturales y no necesarios, como la ropa de lujo y la comida exótica; recomendaban, en cambio, atender el hambre y la sed porque son naturales y necesarios. A la vez, ejercitaban la corrección mutua de los defectos personales y el examen de conciencia. Los epicúreos se formaban mediante aforismos o proverbios que condensaban su saber moral: *Dios no ofrece ningún miedo; la muerte no presenta ninguna preocupación, el bien es fácil de obtener, el mal es fácil de soportar.* Otras escuelas recomendaban el diálogo, el ejercicio dialéctico, la especulación y la preparación para la muerte. Hadot denominó a todos estos aprendizajes, en el contexto de una nueva lectura de los textos antiguos, *ejercicios espirituales*, no porque ni él ni los antiguos fueran como Ignacio de Loyola, sino porque representaban comportamientos, sentimientos y formas de pensar que se traducían en vida cotidiana, dialógica y de acompañamiento. Las escuelas de los presocráticos son ejemplo de la formación a los jóvenes por la vía del diálogo; aun así, el mejor ejemplo es Sócrates y sus diálogos. El banquete platónico fue un ejercicio de búsqueda de la verdad centrada en el conocimiento de la virtud, y tomaba como detonante un concepto como el de justicia o virtud, y un invitado, alguno de los sofistas, como Protágoras; en ese ejercicio las preguntas y respuestas se convertían en acercamientos a la verdad. Hasta la fecha el modelo socrático sigue siendo inspirador.

El modelo pedagógico de William de Baskerville

En adición a las referencias sobre los antiguos griegos puede entrelazarse a la inadvertida pedagogía de vida, de pensamiento filosófico y teológico y de operaciones de pensamiento, que Umberto Eco puso en labios, oídos y andanzas de William de Baskerville y Adso de Melk en su novela *El nombre de la rosa* que, visto desde cierto ángulo, es un compendio de semiótica aplicada en el contexto de la lucha entre el papado y el poder imperial y en la antecámara del abandono del pensamiento escolástico y el advenimiento del pensamiento moderno. El joven Adso conoció los incipientes métodos experimentales, las inducciones lógicas, (algunas aplicadas a la búsqueda detectivesca), el poder derivado del saber, la obstinación maléfica del pensamiento único y dogmatizado, el significado de los espacios abiertos y cerrados, la lectura de los signos de los tiempos, todo ello visto a través del intelecto de un monje brillante. También debemos recordar que el joven Adso conoció la identidad entre el valor de lo espiritual y el amor sensorial a través de la aldeana que lo sedujo.



El aprendizaje por la observación de los signos del mundo y las inferencias lógicas

Los aspectos de la pedagogía racional y de acompañamiento de William de Baskerville y Adso de Melk quedan en detalle desde las primeras páginas de su libro, en las que Eco describe la escena de William y Adso cuando subían la montaña hacia la rica abadía y se toparon con los dominicos que corrían en tropel, lo que fue un motivo para que el maestro franciscano mostrara su agudeza intelectual y sus procesos de inferencia, en la medida en que describió a Brunello como si lo hubiera visto. Les recuerdo el texto:

—Os lo agradezco, señor cillerero —respondió cordialmente mi maestro—, y aprecio aún más vuestra cortesía porque para saludarme habéis interrumpido la persecución. Pero no temáis, el caballo ha pasado por aquí y ha tomado el sendero de la derecha. No podrá ir muy lejos, porque al llegar al estercolero tendrá que detenerse. Es demasiado inteligente para arrojarse por la pendiente...

—¿Cuándo lo habéis visto? Preguntó el cillerero.

—¿Verlo? No lo hemos visto, ¿verdad Adso? —dijo Guillermo volviéndose hacia mí con expresión divertida—. Pero si buscáis a Brunello, el animal sólo puede estar donde yo os he dicho.

El cillerero vaciló. Miró a Guillermo, después al sendero, y, por último, preguntó:

—¿Brunello? ¿Cómo sabéis...?

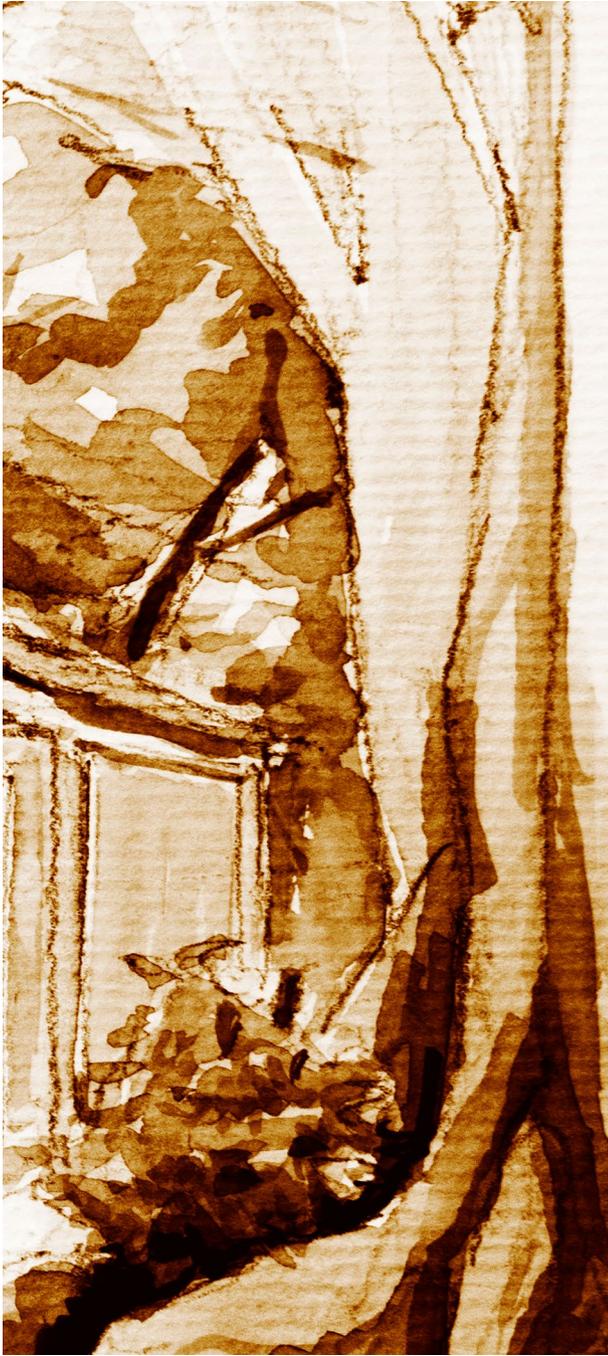
—¡Vamos! —dijo Guillermo—. Es evidente que estáis buscando a Brunello, el caballo preferido

del Abad, el mejor corcel de vuestra cuadra, pelo negro, cinco pies de alzada, cola elegante, cascos pequeños y redondos, pero de galope bastante regular, cabeza pequeña, orejas finas, ojos grandes. Se ha ido por la derecha, os digo, y, en cualquier caso, apresuraos.

Ante la insistencia, Guillermo le explicó a Adso cómo había hecho la inferencia.

Me da casi vergüenza tener que repetirme lo que deberías saber. En la encrucijada, sobre la nieve aún fresca, estaban marcadas con mucha claridad las improntas de los cascos de un caballo, que apuntaban hacia el sendero situado a nuestra izquierda. Estos signos, separados bastantes grandes y regulares, decían que los cascos eran pequeños y redondos, y el galope muy regular. De ahí deduje que se trataba de un caballo y que su carrera no era desordenada como la de un animal desbocado. Ahí donde los pinos formaban una especie de cobertizo natural, algunas ramas acababan de ser rotas, justo a cinco pies del suelo. Una de las matas de zarzamora, situada donde el animal debe haber girado, meneando altivamente la hermosa cola, para tomar el sendero de su derecha, aún conservaba entre las espinas algunas crines largas y muy negras... por último no me dirás que no sabes que la senda lleva al estercolero, porque al subir por la curva inferior hemos visto el chorro de detritos que caía a pico justo debajo del torreón oriental, ensuciando la nieve, y dada la disposición de la encrucijada, la senda sólo podía ir en aquella dirección. (Eco, Umberto, 2021, pp. 20-23)

Por la inferencia sustentada en los signos de la naturaleza y de la salida en tropel de los sirvientes, Guillermo efectuó sus conclusiones e



indujo a su discípulo en el pensamiento inductivo, que, en otros muchos pasajes de la historia quedarían fortalecidos. Este aprendizaje se efectuaba a cada momento pues la compañía era continua y el diálogo constante; en el diálogo Guillermo siempre colaba su pensamiento y conocimiento y el mismo Adso formulaba sus interrogantes y solicitaba respuestas.

La pedagogía como lucha entre pensamiento único y pensamiento complejo

Particularmente conviene llamar la atención sobre el aprendizaje de Adso en el aspecto de la lucha entre dos posiciones: el pensamiento único, excluyente y absoluto del escolasticismo de la época medieval, representado por Bernardo Gui, el inquisidor y Jorge de Burgos por una parte; y, por la otra, el incipiente pensamiento empírico que, aunque avalado por la autoridad intelectual, hacía que el conocimiento dejara de ser una glosa puramente textual anotada en los márgenes de los libros como hacían los monjes.

El pensamiento único es el pensamiento que inicia con la arrogancia de Protágoras pero que, a diferencia del sofista, no admite ningún proceso socrático de inducción hacia la verdad. El pensamiento único tampoco admite ningún cuestionamiento conceptual o de confrontación con los hechos. Es un pensamiento que se realimenta a sí mismo, que se auto cita, y que excluye las aportaciones de las ciencias humanas, los puntos de vista de los científicos, sobre todo de los científicos sociales, y rechaza cualquier forma de disidencia. Este pensamiento único, simplificador y excluyente ha sido estudiado por Pereda en su libro *Crítica de la razón arrogante* (1999). El Dr. Juan Manuel Escamilla, investigador del Centro de Investigación Social Avanzada. Juanm.escamilla@cisav.org, en una entrevista obtuvo el siguiente pensamiento de Pereda:

La razón arrogante no me fascina, me asombra y me interesa. ¿Por qué? Todos los humanos tenemos mecanismos adictivos muy poderosos que rigen nuestros deseos y emociones. Pero

esos mecanismos también están presentes en nuestras creencias y cuando damos razones y argumentamos. Una vez que razonamos a partir de ciertas premisas, queremos seguir razonando a partir de las mismas premisas. Una vez que hemos reconocido algo que puede ser realmente una creencia verdadera, queremos extrapolarla a todas partes y así sucesivamente. Creo que describir esa experiencia, describir lo que tal vez podría llamarse “fenomenología de la adicción” desde el punto de vista de la primera y de la segunda persona es una tarea importante por hacer. Por ejemplo, llama la atención ese desaforado descontrol que suelen despertar nuestras adicciones incluso a los deseos más suicidas. (Escamilla, Juan Manuel. Filosofía en primera, en segunda y en tercera persona. Entrevista a Carlos Pereda. Open Insight. Volumen III. Núm. 4 Julio 2012. Pp. 145 – 159)

Hay una arrogancia soterrada cuando los profesores no evalúan sus clases, conferencias, artículos, libros, programas de radio, mensajes, asesorías, homilias o consejos morales para la vida cotidiana. O bien, cuando nunca se interesan en preparar a conciencia sus intervenciones orales y escritas, con fundamento en las ciencias y las humanidades, o, en el caso de los pastores, también docentes a su manera, con exégesis profundas de la Sagrada Escritura o con análisis crítico de la realidad social y política. En dicha arrogancia soterrada se extravía la gran oportunidad de efectuar una pastoral de las ideas. En el escenario religioso se considera que una pastoral de los sentimientos es suficiente para generar conversiones. No es así, pues ante una realidad compleja, el pensamiento simple, simplificador y único no comprende ni interpreta ni interviene para nada y, en cambio, cancela las posibilidades dialógicas.

El pensamiento complejo, en cambio, asume que la realidad de todo tipo se convirtió en una madeja cuyas puntas son difíciles de encontrar, que las variables que conforman los fenómenos naturales o los acontecimientos humanos se entrelazan profundamente y que la exégesis de la cotidianidad es un acto de esfuerzo intelectual intenso, de apertura mental y de abandono de los supuestos sabidos e incuestionados.

Adso comprendió la diferencia entre las posturas teóricas, la actitud ante la naturaleza, los problemas humanos y la generación del saber entre el bibliotecario ciego y el inquisidor, por una parte, y por la otra, de su maestro Guillermo de Bas-kerville. Era la diferencia entre el saber dado o la pregunta por aquello que permanece oculto; o bien, la diferencia entre lo dicho por Aristóteles o la búsqueda de la comprensión de lo no dicho, lo no explorado en la realidad. Adso tenía presente que su maestro poseía muchas respuestas, pero ignoraba a cuáles preguntas correspondían.

Adso, al final de sus días, cuando decide escribir la historia de lo vivido en el monasterio, no parece haber sido convencido por el escepticismo metódico, el empirismo, el cuestionamiento de lo dado o la búsqueda inductiva de lo verdadero; más bien, como dice Pereda, *Una vez que hemos reconocido algo que puede ser realmente una creencia verdadera, queremos extrapolarla a todas partes*. Y, hasta esos momentos de la historia, Aristóteles y Santo Tomás conformaban una creencia verdadera. En suma, el aprendizaje de Adso fue incluyente, dialógico, centrado en el respeto a la persona, en el reconocimiento a las diferencias y en la búsqueda del conocimiento y la verdad. Su maestro William siempre lo acompañó durante su período formativo. Ese modelo en el tiempo actual ha quedado cancelado y ni siquiera se aplica en las instituciones religiosas.

Pensamiento simplificador y complejo

De esta breve reflexión sobre el aprendizaje de Adso se siguen dos reflexiones:

Primera. Ya no se da el caso de que un discípulo goce en exclusiva del conocimiento y de la virtud de su mentor, lo que se explica por razones diversas: nadie piensa en ese modelo pues se valora más el aprendizaje socializante. La educación del siglo actual es de masas, lo mismo en el aula en la que cada profesor hace esfuerzos desesperados con sus grupos de 50 o 60 estudiantes, que la educación en línea, por medio de aplicaciones de internet y de la información inacabable y acrítica de la misma red, de, cada vez más, fácil acceso. En las instituciones religiosas la pedagogía dialógica y de acompañamiento sigue vigente, pero con densidad disminuida.

Segundo, el aprendizaje por acompañamiento no es arrogante, ni simplificador, sino dialógico, analítico, discursivo, lógico, saturado de contenidos, denso, crítico, plural y complejo, justamente todo lo que los jóvenes y los adultos, sumergidos en el pragmatismo cotidiano y las masas ciudadanas, evitan y rechazan. De ahí que los sofismas se conviertan en verdades; o que los análisis sustentados en cifras, datos duros, matemáticos, aun falseadas repetidamente, sean vistos como abominaciones neoliberales. Con el pensamiento simplificador queda cancelada la ciencia y se asume el mito y la creencia. Con el pensamiento simplificador se opta por el puro sentir en lugar de integrarlo al pensar racional. Este es el pensamiento de los dictadores, de quienes sólo se escuchan a sí mismos, aun de los regímenes que hubieran nacido de manera democrática pero que, con el engreimiento del poder, deviene en decisiones públicas por capricho o por ocurrencia.

La tentación del pensamiento simple en el discurso pastoral

Justamente, el pensamiento simple es una tentación, por pérdida de la capacidad de esfuerzo y de análisis, de los profesores y pastores. La gente desoye lo que escucha a diario en las homilias y los estudiantes en las clases; el mensaje ha perdido lozanía y asombro; ha olvidado la racionalidad, la exégesis de los textos sagrados, el acercamiento con extrañeza al mundo y la hermenéutica de la realidad. Los pastores se olvidan de interpelar a los agentes de la injusticia social, los investigadores sociales reducen sus protocolos a la búsqueda del estado de la cuestión para que los autores consultados hablen y disimulen el pensamiento propio. Así, las posibilidades de una docencia que forme ciudadanos y de exégesis de textos sagrados que induzcan a la recuperación de modos de vida con referentes éticos claros, quedan canceladas. *Jesús, el tercer actor elegido posee una peculiar pedagogía de la radicalidad.*



La pedagogía dialógica y de acompañamiento en la radicalidad

La pedagogía evangélica que, por derecho propio, responde al enfoque propuesto: diálogo, acompañamiento y pensamiento reflexivo, posee características exclusivas que, no sin cierto atrevimiento, podrían resumirse de la siguiente manera: pedagogía del zarandeo, de la historia individual enmarcada en la historia de la salvación, de la ruptura del pensamiento local y la apertura al pensamiento universal, de la radicalidad teocéntrica extrema y de la paradoja de vida y de estructuras de pensamiento. Una propuesta que apenas roza a las otras mencionadas y que, en cambio, se convierte en una pedagogía de la conversión con implicaciones absolutas.

Es necesario valorar a un exégeta encontrado de manera providencial, dentro de la búsqueda de los temas de mesías y mesianismo: a Ricardo Blázquez, que escribió *Jesús, el Evangelio de Dios*. (2007) . Él analiza, con atinada precisión, el modelo pedagógico de Jesús.



La pedagogía como zarandeo

Blázquez señala que:

Las escrituras tienen que ser cumplidas escatológicamente en Jesús. Sin tribulaciones no llega el reino de Dios ni viene el hijo del hombre. Tiene que ser presa del poder de las tinieblas; y en esta prueba también sus discípulos serán zarandeados... (Blázquez, 2007, pp. 224)

El acompañamiento de Jesús a sus discípulos es cotidiano a lo largo de los tres años de vida pública, no con la calma del banquete platónico o con los soliloquios agustinianos entre la razón y la vida; en cambio, va mucho más allá, hacia escatologías o respuestas a las profecías del Reino de Dios, que poseen sus propias identidades, que se yuxtaponen, se entrelazan, se separan y, paulatinamente, se autonomizan. Así, cada discípulo asumió su propia soledad apostólica y seguramente su propia escatología. Una vez que hubieran recibido el Espíritu y dada la orden de divulgar el Evangelio por todas las naciones, ¿a dónde ir? ¿Cómo iniciar, con quién hablar? Dijéramos hoy, ¿Cuál es la estrategia? ¿Cuáles son los medios, los instrumentos, los tiempos? Al parecer, los apóstoles no efectuaron una planificación estratégica –dicho con el significado de hoy– pero sí asumieron derroteros de vida para iniciar la conversión de los propios judíos y de gentiles.

Cada discípulo de Jesús –o dicho de manera analógica– cada graduado de una universidad, debe seguir su propia escatología. Y en ello se prueba la eficacia del proceso formativo. Dicho de manera consecuente el señorío escatológico de Dios se presenta “Cuando Jesús anuncia y



La pedagogía como tránsito entre el individuo y el universo y como paradoja

Justamente, el aprendizaje de cualquier tipo tiene como principal indicador el tránsito entre lo sabido y lo desconocido, entre lo individual y lo universal, entre lo local y lo global. Es así que cada formando descubre que el mundo no se agota en el poblado más próximo, sino que justamente, ahí inicia. En ese tránsito, Blázquez afirma que "...El Evangelio no está interesado en describir el desarrollo ni los estados de conciencia de Jesús... [sino] la historia de Dios entre los hombres...ni abunda en un ethos teocéntrico capaz de aceptar el martirio" (Blázquez, 2007, p. 226).

hace que sus discípulos anuncien que el Reino de Dios está cerca" (Mc. 1, 15 par. Mt. 4, 17; 10, 7; Lc. 10, 9.11) Blázquez sigue diciendo que "la novedad sorprendente de Jesús reside en que anuncia que el Reino escatológico de Dios no sólo es inminente –así habló el Bautista– sino que irrumpe; el cambio de edades está ocurriendo.

Ya comienza a cumplirse lo anunciado y esperado. "Esta Escritura que acabáis de oír, se ha cumplido hoy (Lc. 4,21). Ya se proclama el año de gracia del Señor" (Blázquez, 2007, pp. 72 - 73). Lo dicho y lo sucedido, ante la incompreensión o acaso la intuición inacabada, de que el Reino de Dios ha llegado con Jesús, pero de un modo totalmente inesperado. Así, el discípulo debe lanzarse a la conversión de los demás, en el entresijo de la certeza y la duda. Es así en todo aprendizaje: asumir la breve certeza y superar la magnitud de la duda, pero en todos los casos, lanzarse hacia la intervención sobre la realidad social.

Esta afirmación resalta que el proceso de toma de conciencia del niño, del adolescente y del joven Jesús, como Hijo de Dios, constituye una paradoja asombrosa y conmovedora. Se recuerda el pasaje en el que el niño charlaba con los doctores de la ley, maravillados por la sabiduría infantil; y que, ante la llegada angustiada de sus padres que buscaban al joven extraviado Él recuerda a sus padres: ¿Por qué me buscabais? ¿No sabéis que debo ocuparme de las cosas de mi Padre? ¿Quiere esto decir que ya se daba una conciencia clara de la propia divinidad? Si se piensa, de acuerdo con el tiempo actual, ¿cómo se va gestando el proceso de maduración de los niños en jóvenes, en adultos, en ancianos, según la secuencia de un proyecto de vida? ¿No fueron 33 años muy pocos, cuando comparativamente hoy los hombre y mujeres, aun en la tercera y cuarta edad mantienen dudas sobre el significado de lo cotidiano?

En otro sentido, parecería que, para Jesús, tomar conciencia de su muerte violenta forma parte de su escatología, lo que indica que la conciencia de su divinidad no se dio de una sola vez sino a través de segmentos, algunos de ellos, increíblemente dolorosos. De suyo, eso mismo es *una pedagogía de la paradoja: aprender en el desconcierto*. Con la licencia de una digresión, viene al caso una referencia del libro *El Evangelio según Jesucristo*, de Saramago: el diálogo que Jesús busca afanosamente ante su esquivo Padre, Yahvé, sobre una barca, en medio del Tiberíades y ante la llegada de un no invitado, el propio demonio. Aun así, Jesús desea conocer en detalle lo que su padre había preparado para él, pues al escucharlo parecía tratarse de una estrategia de expansión del reinado que el propio Yahvé no quería asumir por el respeto entre dioses.

Detrás de estos textos contruidos libre y literariamente, se muestra el dilema de Jesús: saber su destino o temer por él, con una implicación necesaria que en el aprendizaje debe darse una ruptura entre lo sabido y lo ignorado, entre la zona de confort de la luminiscencia y el área de terror de la umbriscencia; que el conocimiento nuevo es altamente arriesgado, que cualquiera preferiría no saber; y que, sin embargo, todo hombre se empeña en preguntar por el conocimiento, aunque le sature la incertidumbre; de hecho, solo hay certeza en la ignorancia y el pensamiento único o tontamente dogmatizado. En cambio, con la propia conciencia y el conocimiento figura un salto hacia el significado de la vida como proyecto de cada uno y hacia el significado de la historia de la salvación. La pedagogía del acompañamiento de Jesús es pedagogía de la paradoja, del zarandeo: entre la certeza de lo divino y la incertidumbre de lo humano.

La pedagogía de la radicalidad

En el contexto de la pedagogía dialógica destaca una identidad:

La radicalidad de su predicación se corresponde con la radicalidad de su forma de vivir. No habría sido comprensible que los discípulos hubieran presentado la muerte de Jesús como un camino a seguir, si hubiera constado que habría muerto sin acoger la voluntad de Dios... (Blázquez, 2007, pp.226)

En ello consiste el aprendizaje de la radicalidad, en que no basta morir, sino morir para cumplir la voluntad de Dios. Se trata de una radicalidad preñada o saturada de intencionalidad que no se agota en el maestro que enseña (lo que importa en ello mismo), sino en otro... en Dios, en un proyecto de alcance superior. Así, el acompañamiento del discípulo y el maestro es siempre triangular, (no es dua – lógico o bi-lógico) sino con un tercero: Dios, la salvación de los hombres, la historia de la salvación, la vida humana mejor o la vida eterna. Propondría, por mi parte, una forma libre de ver la Trinidad: Dios, el Maestro Jesús y el discípulo hombre. Esto equivale a asumir que destaca un teocentrismo radical con el que Jesús vive, con el que muere y con el que es predicado por la primitiva comunidad cristiana.

Jesús enseñó hasta sus últimas consecuencias la radicalidad del aprendizaje al que había invitado a los doce y, seguramente, a otros más. Para efectos de nuestro acercamiento, si no es radical, es decir, si no conlleva las consecuencias finales, la integridad del proyecto de vida, la intervención sobre el mundo con los valores

asumidos, entonces no hay, en verdad aprendizaje alguno y la pedagogía ha sido fallida. Y, tal como lo apreciamos a cada día, los proyectos de vida y los valores se trastocan, se mutan, como en un eje de coordenadas que varía según el tiempo y el lugar. La honestidad ya no es un valor sólido, sino un concepto maleable; y el proyecto de vida es tan maleable como la conveniencia pragmática.

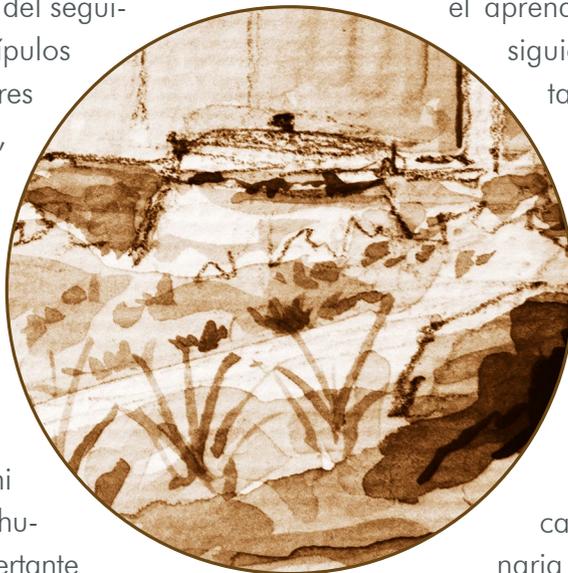
La pedagogía de la paradoja del honor en el servicio

El supuesto culturalmente asumido en aquella tierra de Jesús era que el Mesías habría de venir a liberar a Israel, el pueblo oprimido por Roma, pero elegido por decisión de Yahvé, y en un contexto de guerras y exterminio, la expectativa de pueblo, de los doctores de la ley, de los actores políticos y la tradición bíblica, situaba la liberación por la vía militar y la restauración del reino salomónico. Por ello es comprensible que, pese a la paulatina y, a veces brutal toma de conciencia de los riesgos del seguimiento al Maestro, los discípulos pidieran los primeros lugares en un proyecto de honores, como los insurgentes o los seguidores de los partidos políticos que aguardan tomar el poder y ubicarse en los mejores puestos.

De ahí que toparse con el hecho de que no hay más ni mejor honor que la muerte, hubiera sido altamente desconcertante

y motivo de abandono de los discípulos en los momentos más crueles para su Maestro. La paradoja se resume en que "... Tampoco el Hijo del Hombre ha venido a ser servido, sino a servir y dar su vida como rescate por muchos..." (Mc. 10, 42-45). Este es el aprendizaje en paradoja: "El que quiera salvar su vida la perderá..." Blázquez condensa la situación de aprendizaje: "Los discípulos muestran especial lentitud en el corazón, dureza en el espíritu y opacidad en la inteligencia para comprender lo referente al destino sufriente de Jesús" (Blázquez, 2007, pp.227).

La paradoja se extiende ante un aprendizaje muy ralentizado por la condición humana y la exigencia de un aprendizaje que sólo puede ser acelerado por la revelación del Espíritu Santo. De suyo el aprendizaje de Jesús fue acelerado, sobre todo si se considera la magnitud de su encomienda; fue acelerada su puesta en práctica pues sólo dispuso de tres años de vida pública; hoy 33 años son extraordinariamente escasos, en una sociedad y una cultura en la que la adolescencia se posterga hasta los cuarenta años y los individuos esquivan asumirse libres ante el riesgo de vivir y de asumir de manera autónoma un proyecto de vida. En Jesús el aprendizaje fue acelerado, y, consiguientemente, en los discípulos, también. Ante esa exigencia de tiempo y densidad, el aprendizaje debía ser día a día y minuto a minuto, en convivencia continua, en diálogo permanente, en aprendizaje por observación, por imitación, por desconcierto, por paradojas, por zarandeos y por cargas simbólicas de extraordinaria complejidad.



La pedagogía como acto de selectividad en niveles

Suele decirse que en la vida cotidiana algunos son conocidos y otros son amigos, parte del primer círculo de amigos o de niveles secundarios, según grados de afecto, proximidad o interés. Por la lectura de los Evangelios Jesús eligió solamente a doce, como representación simbólica de las doce tribus de Israel, si bien no hay elementos para suponer que cada uno de ellos fuera parte de cada cual en particular. Con ellos, la enseñanza aprendizaje con ese carácter dialógico y de acompañamiento fue más intenso que con cualquier otro grupo. De ahí no inferimos que no se hubiera dado una exclusión de otros, pero que no todos fueron convocados para un seguimiento estrecho.

Afirma Blázquez que:

Jesús no llamó a todo el pueblo como conjunto al seguimiento. Con su decisión poderosa ha invitado a algunos a íntima comunión de vida [a quienes convocó] con “La fuerza de la llamada y la respuesta inmediata y sin transacciones” (2007, p, 227)

La apertura se muestra, pues Jesús “siempre se supo enviado a las ovejas perdidas... a los pecadores, publicanos, prostitutas, despreciados del pueblo... [y ellos] fueron los destinatarios privilegiados de su misión” (Blázquez, 2007: 229). De hecho, en el caso de Jesús figuraron niveles de seguimiento, acompañamiento y diálogo:

a) Los invitados directamente por su nombre y apellido, tratados en sus condiciones habituales de trabajo. Por ejemplo, cuando les dijo “venid que yo os haré pescadores de hombres”, y ellos, dejando sus redes, lo siguieron.



- b) Por seducción, encantamiento o carisma, como un mensaje que permeaba lo divino, tal como dice el autor en comento: No es una invitación que apesadumbra sino una distinción inmerecida que hace del elegido a un amigo (Blázquez, 2007, pp. 229, 230).
- c) El seguimiento sin respingos, sin dilaciones, sin limitaciones pero que no es aceptado. Tal es la historia del joven rico que, ante las enseñanzas, le dijo a Jesús: *Todo eso lo he guardado desde mi juventud. Ahora interviene precisamente la novedad que representa el Maestro: Jesús, fijando en él su mirada, le amó y le dijo: Sólo una cosa te falta: vende lo que tienes y dáselo a los pobres y tendrás un tesoro en el cielo; luego, ven y sígueme (Mc. 10, 17 – 27) pero el joven se entristeció porque era muy rico.* (Blázquez, 2007, p. 229).
- d) En esa gama se reconoce una clase más, la de los que fueron convocados de manera directa y al final abandonaron y traicionaron al Maestro, como el caso de Judas, un tema que por sí mismo merece una exégesis densa.

La pedagogía como parábola, aforismo, lenguaje directo y riesgoso

Uno de los aspectos por los que mejor se reconoce en Jesús el carácter de Maestro radica en la carga simbólica de sus diálogos, expresados de manera directa en parábolas y en frases que condensan, como proverbios y aforismos filosóficos, su pensamiento. Las parábolas son formas finas de pensamiento analógico, es decir, de puestas en relación entre dos circunstancias, una conocida y otra cuyo significado se esclarece a partir de la cotidianidad de la primera. “Jesús, en relación con la finalidad de su ministerio, les da un contenido nuevo... utiliza lo que ve a su alrededor, en la naturaleza y en la vida humana: los hechos habituales, la levadura, la lámpara (Mc. 4, 21), la simiente (Mc. 4, 26 – 29). Jesús se sirve de las parábolas para anunciar el reino de Dios... Jesús expone también en parábolas su propia situación, vista la reacción de los hombres ante su ministerio: los pecadores se regocijan en la gracia divina, los justos no comprenden nada (Lc. 5, 1-32); el pueblo rechaza al Hijo de Dios (Mt. 21, 33-44) (Von Allmen, 1973)

Seguramente que una de las parábolas con una carga simbólica de gran densidad es la del Hijo pródigo, relatada por Lucas, pintada por Rembrandt y que, en un libro de idéntico título, Nowen realizó un acercamiento fenomenológico de gran espiritualidad. Ahí, la analogía se expresa entre el anciano y Dios. El hijo mayor se asemeja al hombre de cierta arrogancia, aunque de fidelidad en el cumplimiento del deber. El hijo menor significa el pecador arrepentido. Y así, figuran otros muchos elementos en los que el pintor hace analogías, por ejemplo, con las manos del anciano, una fina y delicada y la otra fuerte y de dedos gruesos, como símil del carácter dual de Dios como Padre y Madre; o la metáfora de los colores dorados y rojos, propios de la realeza y la nobleza.

En suma, aprender por parábolas, por analogías o por las frases que condensan sabiduría es un ejercicio asequible a todo estudiante y a todo discípulo, lo que no significa que se pueda prescindir de un esfuerzo de acceso al área de *umbriscencia*, a la *descripción densa*, –según el concepto del antropólogo Clifford Geertz (2008)– o a la exegética de los textos sagrados. En todo esto, la enseñanza aprendizaje de Jesús y sus discípulos era de diálogo, acompañamiento e iniciación hacia formas alternas de comprender el mensaje divino.



La pedagogía como conversión de las estructuras de pensamiento

Leovigildo Bernal, en su libro *La Biblia: ingeniería genética de Yahvé* (2003) subraya un cambio en las estructuras mentales de los discípulos causada por el pensamiento de Jesús, lo que podemos traducir en términos del presente interés por la pedagogía del diálogo en los siguientes tránsitos:

1. De la historia de un pueblo a la historia de un individuo: Jesús.
2. Del pueblo inicialmente elegido, Israel, al pueblo universalmente destinado. El mensaje y sobre todo el plan, para orientarlo hacia todo el mundo. Así, el proceso pedagógico de Jesús está orientado hacia todos los pueblos. Los discípulos tienen que salir de Palestina y enfrentar universos distintos de significado: lenguas, religiones y contextos.

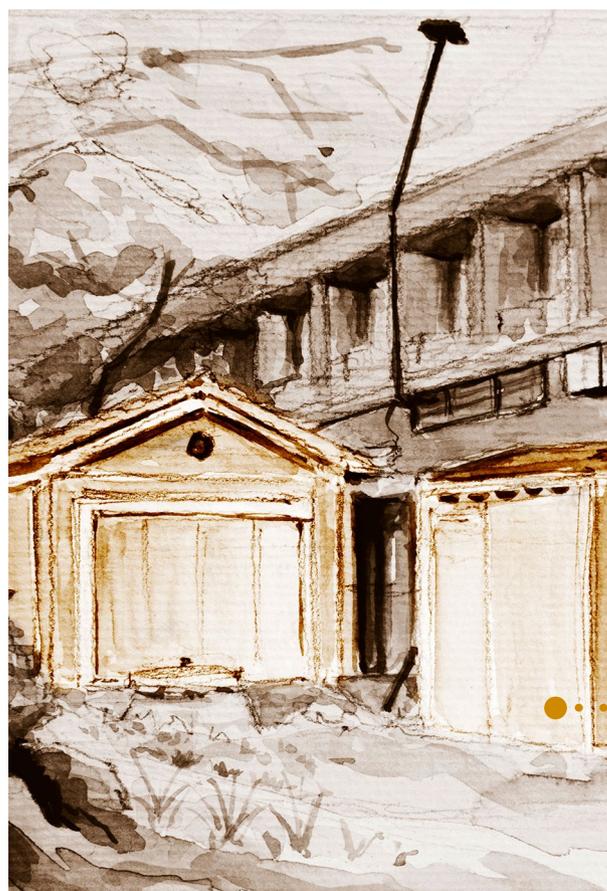
Se comprenderá que no debió ser fácil el cambio del pensamiento localista hacia la visión universalista. Toda pedagogía debería ser así: de conversión mental, de apertura de horizontes y de riesgo de supervivencia y muerte. Pedagogía para un hombre nuevo.

En un esfuerzo por rescatar las hebras del acercamiento hacia una pedagogía del diálogo y el acompañamiento es necesario condensar las facetas analizadas: el diálogo como búsqueda de la verdad y forma de vida de Sócrates y los presocráticos; la visión completa de las fuerzas racionales, emocionales, de lucha por el poder

político e intelectual y la incertidumbre de una época en deterioro, del medioevo de Eco; y la pedagogía del zarandeo, la radicalidad, la carga simbólica de los tiempos, y del pensamiento abierto y complejo de este tiempo.

Para concluir, el concepto que permea toda la exposición:

...el diálogo es un proceso multifacético que trasciende, con mucho, las nociones típicas al uso sobre la charla y el intercambio de comunicación... el diálogo es un proceso que explora un rango inusualmente amplio de la experiencia humana, desde nuestros valores más queridos hasta la naturaleza de nuestras emociones, desde las pautas de nuestros procesos de pensamiento hasta las funciones que desempeña la memoria. (Bohm, 2001, pp. 9-10).



Referencias

- Bernal Leovigildo, (2003) *La Biblia: ingeniería genética de Yahvé* Litoperla Editorial Bogotá.
- Blázquez R. (2007). *Jesús, el Evangelio de Dios*. México. Editorial San Pablo. P.120
- Bohm, David. *Sobre el diálogo*. 2001. Barcelona.
- Eco, Umberto, (2021), *El nombre de la rosa*. Lumen. España. pp. 20-23)
- Escamilla, Juan Manuel. *Filosofía en primera, en segunda y en tercera persona*. Entrevista a Carlos Pereda. *Open Insight – Volumen 111*. Núm. 4 (julio 2012) pp. 145 – 159.
- Geertz, Clifford. (2008) *La interpretación de las culturas*. Gedisa. España.
- Lakoff, G., y Mark, J. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Colección Teorema), 57.
- Moreno Bayardo, M. G. y Romero Morett, M. A. (2016). *Ética*. Investigación Educativa y Formación de Investigadores: Entre la norma y el proyecto de vida. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9,(2). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4708> P 79 - 96
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y Filosofía antigua*. España. Siruela.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la Filosofía Antigua?* México. FCE.
- Pereda, C. (1999). *Crítica de la Razón Arrogante*. México. Aguilar.
- Von Allmen, J. (1973). *Vocabulario Bíblico*. Ediciones Marova, S.
- Watson, R. (2011). *Mentes del futuro. ¿Está cambiando la era digital nuestras mentes?* Vicensversa Editorial. P. 32.

