

LA REFLEXIÓN EN LA PEDAGOGÍA IGNACIANA

J. MONTERO TIRADO

Asunción (Paraguay)
1997

INDICE

PROLOGO

I. "La reflexión" como objetivo actual de la pedagogía

II. Enseñar a pensar o enseñar a reflexionar

III. Funciones de la Reflexión

IV. El concepto de la reflexión en S. Ignacio

V. Funciones de la reflexión en S. Ignacio

1. Para alcanzar los fines de los EE

2. Para conocerse a sí mismo

3. Para conocer la realidad

4. Para alcanzar las actitudes fundamentales de la libertad y el dinamismo interior

5. El discernimiento y la evaluación

6. Para la comunicación por el diálogo

VI. Enseñar a reflexionar en la pedagogía ignaciana

Introducción: Cómo enseñar a reflexionar

1. La epistemología de Lonergan

2. La teoría de las múltiples inteligencias de Howard Gardner

3. La inteligencia emocional de Goleman

4. Las dos maneras de pensar de Jung

5. Aprender con todo el cerebro

6. El desarrollo de las habilidades del pensamiento

7. Del actuar al pensamiento conceptual

8. Otras estrategias para el desarrollo de la capacidad reflexiva

VI. Sobre la bibliografía

ANEXO I. La reflexión en los ejercicios de S. Ignacio

ANEXO II. Bibliografía consultada

PRÓLOGO

"Debemos enseñar y practicar la reflexión y el discernimiento en nuestras escuelas, colegios y universidades"
(P.H.Kolvenbach. Villa Citvalletti 29 de Abril 1993. ti. 135)

El estudio de la reflexión en la Pedagogía Ignaciana hay que encararlo explorando la reflexión en sí misma y la reflexión como un paso más dentro del proceso del paradigma.

En esta oportunidad voy a tratar únicamente del primer tema. Por dos razones: una para no hacer una ponencia demasiado larga, sobre todo teniendo en cuenta la limitación de tiempo con que contamos para compartirla en nuestra reunión.

La otra razón se relaciona más con la metodología. Metodológicamente pienso que será más coherente desarrollar las relaciones de la reflexión con la contextualización, la experiencia, la acción y la evaluación cuando éstas hayan sido estudiadas al mismo nivel de profundidad y clarificación.

La reflexión ha sido tratada aquí mirando al quehacer educativo y pedagógico. Para ello he querido plantearla desde sus raíces: búsqueda del concepto, su naturaleza como proceso, su funcionalidad, etc., tanto en el actual pensamiento del tema, como en la espiritualidad y pedagogía ignacianas.

Quedan aún aspectos relevantes, aunque no lo sean tanto como los elegidos para esta primera entrega. Por ejemplo, no ha sido tratado con la explicitación que se merece la **reflexión y su relación con los procesos de la imaginación**. La literatura actual sobre la "imagen mental" (Michel Denis, 1984) ofrece aportes importantes para la educación reflexiva de los ámbitos cognitivo, afectivo y psicomotriz; para la educación crítica en la educación moderna, tan fuertemente invadida e influenciada por los medios modernos de comunicación, la informática y sus sofisticadas y exitosas tecnologías.

Tampoco he trabajado la relación entre **reflexión y cultura**. No todas las culturas le dan el mismo valor a la reflexión, por ejemplo, en guaraní no existe propiamente la palabra pensar; se usan palabras que se le aproximan como "rumiar" (darle vueltas por dentro a lo que he percibido). Ni la palabra reflexión tiene el mismo uso y contenido en Oriente que en Occidente. Cuando Barat Kosko (1995) postula la aceptación del "pensamiento borroso" ("fuzzy" en inglés) está reconociendo el valor de cierto modo de pensar de los orientales, que no por ser menos preciso deja de ser eficaz.

Igualmente cabe y debe ser estudiada detenidamente la relación entre **reflexión y género**. Es tópico hablar de si las mujeres son reflexivas o intuitivas, más emotivas que racionales o no; si su inteligencia es más práctica y menos abstracta, si prefieren las conclusiones de la experiencia a las de las teorías o no; etc.

El hecho es que la educación escolar aún no se ha interesado por el tema de una manera explícita y sistemática. La educación intelectual en la escuela parece que pretende ser, como algunas peluquerías, unisexo. Éste tema no es posible, ni menos aun frívolo, necesita ser más investigado y aterrizado al campo de la pedagogía escolar.

Otros aspectos, intelectual y pedagógicamente menos trabajados, también deberían ser incluidos por su interés y por su utilidad en la práctica cotidiana de la educación. Me refiero, por ejemplo, a la relación entre la reflexión, los juegos y el deporte, por ser éste último tan importante en la vida escolar y extraescolar de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Nikitin, 1985).

Creo que la teoría de Howard Gardner sobre la inteligencia quinésica ilumina acerca del potencial de desarrollo reflexivo y de inteligencia, que se puede generar con el deporte.

Es claro que estos temas recién aludidos no son temas planteados por San Ignacio en los Ejercicios Espirituales. Pero nada se fuerza al incluirlos, ya que la pasión de Ignacio por lo real, su visión de globalidad y su mirada detenida a todos y cada uno de los protagonistas del mundo, como los presenta en la meditación de la Encarnación, justifican su inclusión por fidelidad a su espíritu.

Lo que digo en este ensayo sobre la reflexión y la inteligencia intrapersonal es demasiado breve. Es un rico tema que amerita un tratamiento mucho más extenso y que contribuirá e iluminará al sentido educativo integral que puede hacerse en nuestros colegios también desde la pastoral.

Enseñar a orar, a hacer examen de la oración, enseñar a estimular la vida interior, etc. no solo son servicios impagables para la promoción de la fe, sino además colaboración invaluable para la madurez humana, la calidad de vida, el desarrollo de la capacidad reflexiva y el de la inteligencia.

En otra oportunidad hay que estudiar también cómo formar y capacitar a los educadores para que ellos sean reflexivos y enseñen a reflexionar. El libro de Schön, "Formación de profesores reflexivos", publicado por Paidós, propone algunas estrategias que merecen ser tenidas en cuenta. A la larga estaremos necesitando debate y consenso sobre la antropología que queremos sustente la pedagogía ignaciana. Así como hemos iniciado el debate sobre la epistemología estudiando a Lonergan, podemos hacer lo mismo con la antropología subyacente.

De igual modo tendremos que ir pensando sobre nuestro modelo de estructura y psicología de la personalidad, estudiando las propuestas de las distintas corrientes psicológicas que se han ocupado de ello.

En el capítulo primero hay que desarrollar con más adecuación la relación entre la reflexión y los fines de la educación. Se trata de un tema caliente de actualidad. Apple y Delval, por citar algunas publicaciones más recientes, ven la urgencia de que la capacitación reflexiva sea un objetivo prioritario ante la celeridad de los cambios y la crisis permanente de los conocimientos.

Este trabajo es un ensayo para provocar el dialogo. Todos los comentarios, críticas, etc. Que se le hagan ayudarán a corregirlo y mejorarlo.

Gracias por la atención que le den. He procurado escribir con prosa sencilla, no sé si lo he logrado, ya que la profundidad del tema en sí mismo no lo hace fácil.

I. "LA REFLEXIÓN" COMO OBJETIVO ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA.

1. Tenemos serias razones para sentirnos insatisfechos con **la baja calidad del pensamiento y de razonamiento que manifiestan nuestros niños, adolescentes, jóvenes y adultos.**

La opinión de muchos profesores universitarios, pedagogos, psicólogos y sociólogos es que los egresados de la educación media se caracterizan porque:

- a. No piensan de modo constructivo, flexible y creativo.
- b. Experimentan dificultades cuando tratan de encontrar las razones que sustentan sus opiniones o para examinar con ojo crítico sus propios puntos de vista y los puntos de vista de los demás.
- c. No aceptan fácilmente el cuestionamiento y los desafíos a sus opiniones.
- d. No logran distinguir entre conocimiento y creencias o, al menos, entre creencia bien fundada y mera opinión.
- e. No se desempeñan bien en el análisis escrito y verbal.
- f. Divagan sin buenas razones en sus discusiones.
- g. No ponen de manifiesto el tipo de respeto a los otros y sus ideas, que les permitiría desafiarlos y aceptar el desafío con algún sentido de objetividad.
- h. Muestran poca consideración por la coherencia o por la importancia de exponer supuestos y valores ocultos. (Splitter, 1996,22).
- i. Aceptan sin resistencia cualquier creencia o consigna de los grupos de la sociedad en que están inmersos.
- j. Son manipulados fácilmente por los medios de comunicación social.

k. Les falta sentido y capacidad para hacer una lectura crítica de las comunicaciones y mensajes masivos, como campañas publicitarias de consumo o campañas políticas, etc.

2. Hay conciencia más explícita de que la reflexión es **la capacidad característica y esencial del ser humano**; la **humanización** pasa necesariamente por el desarrollo de la capacidad reflexiva. La "conciencia refleja", el poder "flexionarnos", "volvemos" de nuevo (re) sobre las sensaciones, emociones, sentimientos, imaginación, recuerdos, experiencias, tendencias, ideas y acciones es sólo privilegio del ser humano. Los animales saben, pero no saben que saben; no pueden reflexionar sobre su saber.

En la medida en que nuestra capacidad reflexiva es pobre, está subdesarrollada, en esa medida somos seres humanos empobrecidos, subdesarrollados. El progreso humano y el desarrollo están vinculados a la reflexión.

3. En educación hay una nueva toma de conciencia del valor y la **necesidad de "enseñar a pensar"**.

La psicología evolutiva en general y las investigaciones de Piaget sobre cómo piensan los niños y cómo evoluciona su pensamiento, han despertado mayor interés por enseñar a pensar. Los nuevos paradigmas centrados en el aprendizaje cognitivo, constructivo, significativo, por descubrimiento, experiencias, reflexivo, etc., se apoyan en las conquistas de la investigación sobre el pensamiento.

4. A todo esto se añaden los datos que aportan las nuevas **investigaciones y teorías sobre la inteligencia** y el funcionamiento de los dos hemisferios y distintas zonas del cerebro. Watzlawick y su teorías sobre los hemisferios izquierdo y derecho y los lenguajes para el cambio; Edward de Bono y el pensamiento lateral; Howard Gardner y las múltiples inteligencias; Goleman y la inteligencia emocional; Marina y la inteligencia creativa; Savant y la gimnasia cerebral, etc., desafían a la pedagogía y obligan a los educadores a trabajar con más información y más conocimientos sobre el potencial incalculable de desarrollo del pensamiento del hombre y la mujer.

5. Por otra parte, la constatación de la **aceleración en el descubrimiento y en la caducidad de los conocimientos**, ha empujado a los educadores a estudiar cómo capacitar para que las alumnas y **alumnos** tengan autonomía para descubrir, construir y producir aprendizajes y conocimientos constantemente. El "aprender a aprender" requiere capacidades, habilidades y destrezas en el dominio del pensamiento.

6. A todo esto se añade que **los conocimientos científicos** -que requieren el dominio de la reflexión- evolucionan vertiginosamente y se han hecho ineludibles, porque están presentes en la vida cotidiana e influyen cada vez más en la planificación y organización de la humanidad, en el desarrollo y conservación de la naturaleza, en la calidad de vida humana, en la producción de bienes y servicios, en la economía y hasta en la búsqueda del sentido del cosmos y de todo lo humano.

II. ENSEÑAR A PENSAR O ENSEÑAR A REFLEXIONAR

¿De qué estamos hablando cuando hablamos de reflexión?

Para el objetivo de este ensayo y para nuestro objetivo pedagógico -que no pretende un estudio psicológico ni, filosófico sobre el tema- podría ser suficiente recoger la definición de cualquier diccionario de psicología.

Así podríamos decir que "la reflexión es una operación mental por la que volvemos a la conciencia, ("vuelta de la conciencia sobre sí misma"), para analizar su propio contenido".

"La reflexión supone la aptitud para formar conceptos, continuación abstracta interiorizada de las acciones externas. Habitualmente, nuestros actos coinciden con nuestra corriente de conciencia y no los tomamos como objetos de reflexión. Se necesita un shock, una detención para romper con los automatismos y provocar la toma de conciencia "reflexiva".

Pero dada la complejidad del concepto ignaciano de reflexión, puede ser útil un análisis algo más detenido del concepto para orientar después con más facilidad la acción pedagógica, el qué hacer para que las niñas y niños aprendan a reflexionar y usen ese aprendizaje para la mejor "acción".

Reflexionar no es lo mismo que pensar. Pensar estamos pensando siempre. No podemos no pensar, salvo cuando estamos profundamente dormidos y la corriente eléctrica del cerebro está por debajo de los siete ciclos de frecuencia por segundo. Reflexionar, en cambio, lo hacemos con menor frecuencia.

El pensamiento puede ser espontáneo, la reflexión no. El pensamiento puede fluir abandonado a su propia corriente, puede ir sin timón y a la deriva; la reflexión es guiada y controlada. El pensamiento puede no tener objetivo explícito; sencillamente, estoy pensando porque no puedo dejar de pensar o porque me produce placer hacerlo. La reflexión sí tiene objetivo. Reflexiono para algo, en busca de algo.

La reflexión está animada por una fuerza afectiva mayor, algo que **me** afecta, algo que me preocupa o interesa, me vuelve a **mi** propia conciencia en busca de una luz que lo aclare y le dé mayor sentido.

Desde Descartes (1644) hay quien le llama pensar a cualquier actividad interior que suponga atender a una sensación, emoción, sentimiento; al diálogo interno de uno consigo mismo; al activar la imaginación o la **memoria**; al producir ideas, relacionar a unas con otras; al deducir, al atender a **mis** tendencias, a mis deseos, incluso al soñar despiertos (Ryle, 1949; Thomsom, 1959).

El concepto de "**pensamiento**" aún se mueve entre la "identificación y la vaguedad" e "incluye diferentes fenómenos de límites borrosos, en parte porque no existe una teoría unitaria que los englobe a todos y haya sido aceptada generalmente" (Mayor, 1993.37)

"Dentro del contexto de la psicología y la ciencia cognitivas podemos entender que el pensamiento se define como:

- la actividad de un sistema,
- que opera sobre las representaciones internas de que dispone
- acerca de algún aspecto del mundo interior y/o exterior
- en el marco de una situación contextual,
- fruto de su interacción con el entorno,
- que contribuye a determinarla" (Mayor, 1993.42)

"Muchas de las características que definen el pensamiento apuntan a que éste es intrínsecamente reflexivo y auto controlado: p.e. la insistencia en que el sujeto participa activamente, la existencia de un circuito de larga duración, el estar dirigido a una meta, objetivo o solución, la elaboración de hipótesis y planes, la contrastación, etc." (Mayor 1993.47).

Algunos autores han tratado de hacer un listado o una clasificación de los tipos de pensamiento. Lo más frecuente es incluir la categorización y conceptualización, la solución de problemas, el razonamiento y el pensamiento creador.

Gobar distingue cuatro tipos de pensamiento: el imaginativo (basado en procesos de imaginación), el conceptual (que supone la abstracción de imágenes), el hipotético (que implica recombinación de conceptos) y el especulativo (que construye teorías).

Podemos concebir las diferentes modalidades o niveles del pensamiento como si se alinearan en una sucesión continua que va del pensamiento más automático (el menos prototípico), al más reflexivo (el más prototípico).

¿A qué nos referimos cuando decimos que hay que enseñar a pensar?

No nos referimos al simple pensar, porque el simple pensar no necesita de la pedagogía; ya se hace inevitable y espontáneamente, con demasiada facilidad.

Cuando hablamos de enseñar a pensar nos referimos a enseñar a un pensar selectivo, a pensar mejor, a pensar sobre nuestros pensamientos, a no ser dominados por el pensamiento, sino a conducirlo para hacerlo propio, para apropiárnoslo y sacarle la inmensa riqueza de luz y energía que lleva en sus entrañas. En realidad nos estamos refiriendo al "reflexionar".

Enseñar a pensar, dicen Splitter y Sharp (1996,24), es "cultivar tanto las habilidades cuanto las disposiciones que **conducen a la conducta reflexiva y razonable**. Tal conducta sólo puede llevarse a cabo como resultado de adquirir ciertas habilidades por un lado, y de cultivar las disposiciones y sensibilidades correspondientes por el otro".

Splitter y Sharp (1996.25s) han construido una lista de estrategias, que pueden ser identificadas como formas del pensar:

- Dar razones y distinguir las buenas de las malas
- Hacer preguntas
- Escuchar a los otros
- Trazar distinciones y conexiones
- Entender relaciones: parte/.todo, medios/fines, causa/efecto, etc.
- Usar analogías
- Entender y evaluar argumentos
- Identificar, cuestionar y justificar supuestos
- Construir explicaciones
- Esforzarse en busca de la consistencia
- Clasificar y categorizar
- Formular y usar criterios
- Corregir el propio pensamiento
- Buscar evidencias y probabilidades
- Estar atento y buscar problemas
- Hacer y cuando sea apropiado, no tener y expresar juicios de valor
- Clarificar sentidos e interpretaciones de sentido
- Definir y analizar conceptos
- Hablar confiada y fluidamente
- Construir inferencias
- Generalizar a partir de casos y experiencias particulares
- Encontrar ejemplos y contraejemplos
- Analizar oraciones y proposiciones
- Anticipar, predecir y explorar consecuencias
- Reconocer contradicciones
- Detectar falacias
- Generar y comprobar hipótesis
- Manifestar una mente abierta
- Detectar vaguedad y ambigüedad
- Explorar alternativas y posibilidades

- Ajustarse al tema (ser relevante)
- Tomar en cuenta todas las consideraciones relevantes
- Mostrar sensibilidad al contexto (ser capaz de identificar características específicas, que hacen una diferencia en la construcción del juicio).
- Comprometerse con el valor de la verdad y de la indagación
- Desarrollar disposiciones de coraje intelectual, humildad, tolerancia, integridad, perseverancia e imparcialidad. Ser consciente de la complejidad: ver el gris entre el negro y el blanco.
- Formar en cuenta diferentes perspectivas y puntos de vista. ser imaginativo
- Entender la importancia de ser razonable
- Respetar a las personas y sus puntos de vista
- Ser cuidadoso con los procedimientos de indagación.

No todos los ítems de esta lista requieren el mismo tipo y nivel de actividad mental. No es lo mismo "hablar confiada y fluidamente" que "reconocer contradicciones". Unos requieren solamente el pensar "espontáneo" y otros -la mayoría de esta lista- requieren el pensar "reflejo", el pensar sobre lo que estoy **pensando**, la "meta cognición".

A este pensar sobre el **contenido**, el sentido, la validez, coherencia, utilidad, exactitud, valor, etc., de lo que estoy pensando, a eso le llamamos "reflexión".

III. FUNCIONES DE LA REFLEXIÓN

Las funciones de la reflexión son ilimitadas.

Desde el punto de vista del educador hay algunas especialmente relevantes, porque son indispensables en los procesos pedagógicos para conseguir objetivos fundamentales de la educación. Me voy a referir a ellas solamente.

1. **La reflexión corrige y enriquece al pensamiento.** No es posible el mejoramiento sistemático del pensamiento sin la reflexión. Para aprender a pensar bien es necesario reflexionar.

2. **Mediante la reflexión podemos transformar la percepción en "juicio" y la experiencia en búsqueda de sentido;** es decir, puedo llegar a comprometerme con un punto de vista acerca de una realidad.

Normalmente juzgamos de las cosas según **nos ha ido con** ellas, según la experiencia que tenemos de ellas. El juicio no acepta que la experiencia le contradiga.

Sin embargo, la experiencia por sí misma no es suficiente para garantizarnos la conquista de la verdad, porque sabemos que toda experiencia es limitada, parcial, temporal, en una ubicación, desde una sola perspectiva.

Es la reflexión la que posibilita el estudio, el análisis, la evaluación y el sentido consistente de la experiencia y da los elementos necesarios para el juicio. El juicio es mucho más ambicioso: abstrae y generaliza.

Si queremos que nuestro pensamiento sea un medio eficaz para llegar a la verdad de la realidad que nos envuelve o de la realidad que somos, si queremos darle al pensamiento la categoría de juicio, necesariamente tenemos que reflexionar. Sólo mediante la reflexión podemos cotejar la percepción y elevarla al nivel de juicio.

Los juicios, como dice Splitter, son "momentos significativos en nuestro pensar, no son lugares de descanso final"; son elementos del proceso, son "escalones" para subir por medio de la reflexión a otros pensamientos más complejos y profundos, más abarcales y esenciales, que nos llevan a las puertas de las decisiones y la acción.

Esto es función de la reflexión: Pasar de la idea a la acción. No es posible transformar la percepción, el conocimiento y el juicio en acción, sin pasar por el campo mental de la reflexión.

3. Al conocimiento reflejo, "autorregulado", y mucho más al conocimiento científico sólo se llega por la reflexión.

A las **formas elaboradas del conocimiento**, sólo se llega por los procesos de aprendizajes más complejos, que requieren el uso de distintas formas del pensamiento reflexivo. Por ejemplo, el **pensamiento crítico** (Ennis,1987; Adler,1987;Swart,1987) **como pensamiento reflexivo racional** que incluye la habilidad para clarificar el problema, para reconocer los supuestos subyacentes, las implicaciones y las contradicciones, y que se caracteriza por su exigencia de claridad, precisión y firmeza, que cuestiona profundamente la propia estructura de pensamiento que es capaz de reconstruir las estructuras de pensamiento más fuertemente opuestas y que están en permanente disposición de contrastarse dialécticamente con otros pensamiento (sabiendo reconocer la fuerza y la debilidad de las posiciones propias y las del otro) (Mayor, 1 993.48)

O bien el **pensamiento auto reflexivo**, al que Johnson-Laird (1988) considera similar a la auto ciencia, al procedimiento de la incrustación recursiva de una estructura dentro de otra, que es imperfecta e incompleta, por lo que depende de un modelo mental que el sujeto construye de sí mismo y de su propio pensamiento.

Ambas formas de pensamiento son indispensables para "aproximarnos a la verdad", como diría Popper con su limitado optimismo con respecto a la capacidad de la ciencia para encontrar la verdad. (K.Popper en "Conjeturas and refutations", p.233. Ver Chalmers, Alan. 1988,219).

4. El pensamiento filosófico es esencialmente reflexión. Sin reflexión no habría filosofía. Cualquier intento de definir la filosofía está condenado a ser problemático, no obstante podemos convenir en que la filosofía convierte al pensamiento en contenido del pensamiento. Es aceptable, aunque no suficiente, concebir la filosofía como "el pensar acerca del pensar". El pensamiento reflexivo que se corrige y mejora a sí mismo es central en filosofía. "La filosofía procura examinar y dilucidar la naturaleza del pensamiento, cuando ese pensamiento concierne a cuestiones de juicio y evaluación". (Ver la Lógica y la Ética). "La filosofía es vital en el proceso educativo porque concierne a la pregunta de cómo debemos pensar". "No es accidental que la práctica de la filosofía descansa en las herramientas del análisis conceptual" (Splitter, 1996. passim). Pero, en cualquier caso, es evidente que no existiría filosofía sin reflexión.

5. El pensamiento creativo no es espontáneo, sino resultado del proceso de reflexión. "El pensamiento creativo -el pensamiento que culmina en nuevas ideas, nuevas posibilidades - está dirigido a la construcción de juicios, pero está estructurado por parámetros diferentes de los que determinan el pensamiento lógico o crítico".

Con el pensamiento creativo se desplaza nuestro proceso reflexivo hacia otros espacios de la interioridad de la persona, incluso hacia otros centros neurológicos (hemisferio derecho). Como dicen Splitter y Sharp (1996.138) "El pensador creativo no se interesa tanto por la auto corrección la cual puede ser vista como un intento de acercarse a la verdad- sino por la expresión propia o la "auto trascendencia": "Ir más allá ... de lo que ha sido, para que no se repita" (Lipman,1995). El pensamiento creativo es un aspecto del crecimiento personal: un impulso interior, no solamente una reacción a las convenciones o a la tradición".

J.A. Marina al describir su "Teoría de la inteligencia creadora" afirma que "inteligencia es saber pensar, pero, también, tener ganas o valor para ponerse a ello. Consiste en dirigir nuestra actividad mental para ajustarse a la realidad y para desbordarla". Más adelante lo dice "de la manera más tajante posible: la característica esencial de la inteligencia humana es la invención y promulgación de fines. Esta es su máxima creación". (1995.17).

Es claro, que el pensamiento creativo necesita de la reflexión, del pensar sobre el propio pensamiento tenido, sobre su validez, originalidad y belleza.

6. La reflexión da resonancia, calidad y proyección a las vivencias. Cuando hablamos de reflexión estamos hablando del nivel consciente en nuestras actividades psicológicas. El consciente es

la franja más pequeña del espectro de la conciencia, pero no por ello la de menos valor. Siendo pequeña es la llave para entrar en dos mundos normalmente inexplorados: el subconsciente y la supraconciencia.

Las actividades conscientes, y concretamente la reflexión, identifican y dan resonancia a lo vivenciado semiconsciente o inconscientemente (la mayoría de las sensaciones, muchas emociones y sentimientos, el paso fugaz de muchas imágenes, recuerdos e ideas, la presencia de opciones y tendencias, afectos, etc.), levantan lo vivenciado a niveles superiores de calidad y le dan fuerza para ser proyectados fuera de la persona en el tiempo, en el espacio y en el mundo interior de otras personas.

La reflexión reproduce **lo** vivido en otro código distinto al de la percepción y la experiencia, lo traduce en otro lenguaje que tiene nuevas resonancias y lo fija en la conciencia con sólidas ideas y razones que lo hacen más propio, inequívocamente personal y humano.

7. El **pensamiento reflexivo posibilita el diálogo**. Recíprocamente podemos también afirmar que el diálogo desarrolla y perfecciona el pensamiento. El diálogo es un pensar en voz alta. La diferencia entre la conversación cotidiana y el verdadero diálogo está en que éste es pensamiento estructurado y auto correctivo, igualitario, localizado en un problema y basado en el interés mutuo.

8. La **reflexión purifica y consolida los afectos, equilibra la pasión y solidifica el amor**. La reflexión facilita el ejercicio de la libertad madura que equilibra el corazón y la cabeza, la afectividad y la razón.

Proporciona objetividad para vencer el subjetivismo, serenidad para dominar el posible dramatismo, visión de conjunto que levanta el vuelo despegándose de lo puntual, distanciamiento suficiente para no perder nada de la adhesión sin dejarse arrastrar compulsivamente por ella. Por la reflexión el yo conserva su autonomía en la seducción de las cosas y hasta en la opción de ser para el otro, con el otro e identificarse con él.

La reflexión le ayuda a entender que la razón sólo es un instrumento para ponernos en contacto con la realidad, porque el verdadero motor y lugar de contacto con la realidad es el corazón. Ayuda a identificar la pasión, a ponerle nombre, a medirla y dominarla para engancharla **con** toda su fuerza y belleza en la entrega gozosa, irresistible y paradójicamente libre del amor. El amor revivido, re-flexionado, se hace más grande, más sólido, más **fecundo** en su propia entraña, nutrida desde las ideas convertidas en profundas raíces.

9. **La reflexión es brújula y fluorescente para la orientación, y refuerza la responsabilidad**. Saber dónde estamos, hacia dónde vamos, a dónde queremos ir, cual es el camino y cual no, sólo es posible con la fluorescencia y la brújula de la reflexión.

IV. EL CONCEPTO DE REFLEXIÓN EN SAN IGNACIO.

Como en el estudio de la ACCIÓN, he recurrido exclusivamente al estudio del concepto de la Reflexión en los Ejercicios Espirituales de San Ignacio.

Soy consciente de que esta decisión restringe de alguna manera la comprensión del tema en la producción espiritual, mística, intelectual y literaria de San Ignacio.

Por ejemplo, es difícil encontrar en los EE el planteamiento del **pensamiento social o del pensamiento comunitario** ya que en principio los EE son individuales personalizados y no plantean actividades mentales compartidas con otro u otros.

No obstante el acompañamiento del que da los EE, especialmente en los momentos de discernimiento, supone una reflexión compartida, por más que deba ser prudente y cauta de acuerdo a las instrucciones de absoluta imparcialidad y distancia de la anotación 15, para que "estando en medio, como un peso, deje inmediato obrar al Criador con la criatura y a la criatura con su Criador y Señor".

Pero si en los EE no hay tanta luz para entender la pedagogía del pensamiento social o comunitario, sí podemos encontrar en las experiencias de los primeros Compañeros de Ignacio y en las Constituciones suficientes referencias de ellos.

Charles André Bernard ha estudiado "la dinámica de la iluminación de la inteligencia" de S. Ignacio en las **experiencias místicas**, narradas en su "Diario Espiritual", por la cual ha llegado a un conocimiento de la realidad que supera al de otras modalidades como "el conocimiento adquirido por la experiencia sensible, por el estudio, por la intuición afectiva o poética e incluso por la acción del Espíritu" (Gregorianum, vol.72/2 -1991- pág.224).

Tampoco secundamos estudios tan críticos como el de las "**dimensiones filosóficas** en el pensamiento de Ignacio de Loyola" de Rogelio García Mateo (Pensamiento n.191.vol.48 -1992 pág. 279-307), quien recoge además otros estudios como los de Elorduy, Fessard y Karl Rahner.

García Mateo "se propone dilucidar si su formación humanística y filosófica es un elemento integrante de su pensamiento, en particular en lo que respecta a la dialéctica, la lógica, la libertad y la imaginación. Como consecuencia, se propone al final una consideración respecto del lugar que le debe corresponder a San Ignacio en la historia del pensamiento".

Pienso que el estudio del pensamiento social y del comunitario en San Ignacio pueden ser muy útiles para nuestra pedagogía. Y, por el contrario, no nos ayudaría tanto para nuestro propósito pedagógico, el estudio de la inteligencia iluminada en las experiencias místicas, ni las dimensiones filosóficas del pensamiento de San Ignacio. Nos llevarían demasiado lejos, alargando infinitamente nuestro trabajo.

He releído el texto de los Ejercicios Espirituales anotando palabra por palabra todas aquellas que creo están relacionadas con nuestro objetivo. La lista de ellas y los números de los Ejercicios Espirituales que les acompañan están en el anexo I que incorporamos al final.

He chequeado después cada una de las palabras de esta lista con las mismas palabras, tal como aparecen en la "Concordancia ignaciana" de Ignacio Echarte (Edit. Mensajero-Sal Terrae, 1996. 1445 pág.), para confirmar la validez de mi lectura.

Para entender los conceptos de San Ignacio no se puede recurrir a un diccionario, sino que hay que consultar su misma experiencia. Los textos de Ignacio no están escritos con el castellano de la literatura (no se podrían comparar con la bella producción literaria de místicos como Teresa de Jesús o Juan de la Cruz) sino con "un castellano en evolución", que "en sus numerosas oscilaciones y variaciones refleja la singularidad de un autor cuya lengua de origen es también el euskera y cuyo trabajo apostólico se expresa en la lengua italianizante de Roma"; a lo cual se añade la influencia en su modo de expresarse proveniente de sus "lecturas en la literatura espiritual escrita en latín" y "el uso de ciertas distinciones escolásticas", "sin olvidar un cierto número de citas litúrgicas" (P.H.Kolvenbach en Gregorianum vol.72/2 -1991- pág.215).

Con todo este proceso, llego a unas primeras conclusiones:

- a. La reflexión es en San Ignacio una **actividad mental preponderante**. Podría afirmarse que todo su pensamiento, y ciertamente el que propone en los Ejercicios Espirituales para el ejercitante, es "pensamiento reflexivo".
- b. La reflexión que Ignacio nos presenta es una **actividad mental compleja**, con tantas modalidades que no se puede encerrar en un concepto simple.
- c. Todas las formas de reflexión están **orientadas directa o indirectamente al cambio personal y a la acción**.
- d. La riqueza de su capacidad y de su experiencia reflexiva es tanta que, siendo en general escaso su vocabulario, **usa muchos sinónimos** para hablar de esta actividad mental; sinónimos, tales como: "reflexionar", "raciocinar", "ruminar", "examinar", "deliberar", "considerar", "conferir", "discurrir", "discernir", "inducir", "investigar", "mirar las causas", "meditar", "ponderar". Se trata de sinónimos, **enriquecidos** cada cual con matices

significativos, que podrían considerarse como conceptos diferentes. El proceso mental de cada una de estas formas de reflexión es **diferente**. Diferente

- por su objetivo inmediato ("para sacar provecho", "para abrazar el **mejor**" (EE. 149), p.c.);
 - por su contenido específico (se reflexiona sobre sensaciones, imágenes, emociones, sentimientos, recuerdos, ideas, ideas-argumentos, causas, efectos, consecuencias, tendencias o potenciales decisiones, afectos, contextos, relaciones, acciones, ficciones verosímiles, realidad íntima y exterior, etc.);
 - por su lógica interna;
 - por su nivel de conclusión.
- e. En todos los casos se trata de procesos mentales relativamente **prolongados y densos**. En ningún caso-se trata de proceso breve o simple.
- f. Aun siendo la **meta** el **amor** y aun buscando **vivencias** y experiencias de **máxima** densidad afectiva (p.e. "Contemplación para alcanzar amor", "Tres grados de humildad", etc), tanto uno como otras están **sometidos antes o después a la racionalidad, por medio** de la reflexión ("en todos los ejercicios siguientes espirituales usamos de los actos del entendimiento discurriendo y de los de la voluntad afectando" (EE.3)). Jamás en S. Ignacio el amor se contrapone a la racionalidad, porque ambos deben ser purificados ("ordenadas") y lograr así calidad profundamente **humana en una** síntesis radical.
- g. **La reflexión personal es una exigencia** de Ignacio para el ejercitante. Cuando en las anotaciones explica cómo debe el director "narrar la historia" de las meditaciones o contemplaciones, dice por qué ha de ser breve: "porque la persona que contempla, tomando el fundamento verdadero de la historia debe discurrir y racionar por sí misma, hallar alguna cosa que haga un poco más declarar o sentir la historia, sea por la ración propia o sea porque el entendimiento es iluminado por la virtud divina".
- h. Ignacio **incorpora al campo consciente de la reflexión el subconsciente onírico**. Ignacio ha comprobado, con el análisis de sus repetidas experiencias, que el mundo subconsciente condiciona nuestras actividades mentales conscientes y que puede contribuir activamente en nuestros procesos de búsqueda y encuentro. No sobreestima la autonomía de la reflexión ni absolutiza su valor. Sabe que la reflexión está condicionada y puede ser distorsionada por agentes inconscientes. Este es el sentido y la intencionalidad de la primera adición: "después de acostado, ya que me quiera dormir, por espacio de un avemaría pensar a la hora que me tengo de levantar y a qué resumiendo el ejercicio que tengo de hacer" (73). (Ver Mariano Ballester en "Psicología y Ejercicios Ignacianos 11, 22-34).
- i. Para Ignacio la experiencia espiritual **supone necesariamente una conflictividad interna**, que requiere una atenta reflexión del ejercitante. La ausencia de conflictividad interna haría sospechar que algo está fallando en el proceso y que, por tanto, éste puede ser inauténtico (EE.6). Pero -como dice Eduardo Montagne- "esa conflictividad no se plantea solamente en la bipolaridad de los estados anímicos por los que el ejercitante debe atravesar, oscilando entre consolaciones y desolaciones, sino en la compleja influencia de esos dos pensamientos "que vienen de fuera", del buen y del mal espíritu. En efecto, advierte con mucho cuidado que el mal espíritu puede producir un efecto anímico positivo o favorable, en lo que él llama la consolación producida por el mal espíritu. Y que, de la misma manera, el buen espíritu puede generar una desolación" (Psicología y Ejercicios Ignacianos 11,326).

V. FUNCIONES DE LA REFLEXIÓN EN S. IGNACIO.

Reflexionando sobre sus experiencias, Ignacio ha descubierto la extraordinaria funcionalidad de la reflexión. Sin pretender ser exhaustivo voy a enumerar algunas de las funciones más importantes que Ignacio le da a la reflexión en los Ejercicios Espirituales.

1. Para alcanzar los fines de los Ejercicios.

Ignacio espera de los Ejercicios muchos objetivos. Me hubiera gustado hacer un estudio sobre la "teleología" de los mismos, porque no todos los fines propuestos tienen la misma trascendencia. Unos son más relevantes, envolventes, radicales, terminales... que otros. La "ambición" y el experto manejo que Ignacio hace de las "mediaciones" merecen un estudio que jerarquice y desvele todo lo que hay detrás de su pasión por los fines (Ver en Concordancia Ignaciana, la palabra "Fin").

No basta recurrir a la primera anotación de los EE., aunque en ella Ignacio dice claramente que son "quitar de sí todas las afecciones desordenadas y después de quitadas para buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de su vida para la salud del ánimo".

Y no basta porque también podemos decir que son "para hacer sana y buena elección" de vida (EE. 175), para transformar profundamente (conversión) la vida, mediante la "vocación personal", como diría Herbert Alphonso, para "conocer internamente, amar y seguir a Cristo" (EE.104), que puede ser también otra bella síntesis de todas las aspiraciones del ejercitante, etc.

Sea cual fuere el orden y jerarquía de los fines, objetivos y metas de los EE. lo cierto es que para alcanzar todos y cada uno de ellos, Ignacio propone al ejercitante el ejercicio mental de la reflexión. La reflexión, al tratarse de objetivos espirituales y trascendentes, no es medio suficiente, pero metodológicamente es considerado necesario.

2. Para hacer "sana elección".

Pienso que es superfluo dedicar espacio de este ensayo para demostrar la función de la reflexión en los esforzados procesos, con sus tres tiempos o modos bien definidos (EE.169-177), para hacer la elección. Ya los ejercicios de "Dos banderas", "Tres binarios" y "Tres grados de humildad" (EE.135-157;162-168) son ejercicios que ponen al ejercitante en diversas formas de pensamiento reflexivo, tan variadas como la "comparación", el análisis, la "valoración", la "consideración", la "observación crítica", la "inducción", la "deducción", la "lógica racional", la "lógica afectiva", la "deliberación", el "mirar-" desde la interioridad, el uso de las "potencias naturales", etc.

3. Para la transformación de la persona.

La experiencia de su propia conversión, tal como Ignacio la cuenta en su autobiografía, le iluminó para comprender la dinámica de la transformación de la persona, que luego volcará en el proceso de los EE.

Parmananda Divarkar (Psicología y Ejercicios Ignacianos 1,23ss) dice que "la experiencia espiritual de Ignacio tiene en su comienzo dos características bien marcadas: es la conciencia de un acontecimiento, no de una idea; y eso ocurre en lo más íntimo de su ser; es la conciencia de un Dios que más que hablar, actúa: está obrando en el nivel del yo.

Hasta aquí Ignacio se identificaba con lo que pasaba en los niveles mental y afectivo: estaba "embebido", dice, en sus sueños, enredado en un proyecto "imposible" (Autob.6,3.5). Ahora descubre el verdadero yo y todo un mundo nuevo de realidad, con su propia dinámica de transformación"...

Y poco antes Divarkar- escribe: "Podemos decir que en este momento él descubrió "el hombre a transformar y su proceso de transformación". Examinemos los datos por menudo: Ignacio distingue tres niveles o dimensiones de su ser: un nivel mental de ideas y juicios, de dos series de pensamientos; otro nivel afectivo, de sentimientos y emociones, de continua satisfacción; y finalmente un tercer nivel más profundo y hasta ahora desconocido o no advertido, que más tarde en los EE. llamará "interior" o "interno". A este nivel se realiza el encuentro del auténtico Ignacio con el verdadero Dios".

Todo el proceso empezó según el mismo Ignacio con "el primer discurso que hizo en las cosas de Dios" (Autob.8,5), lo que luego quedará perfeccionado en su famoso "discernimiento de espíritus".

La conversión no es sólo un acontecimiento sino un largo proceso al nivel profundo de conocimiento interno, que le llevará no sólo a saber "salir de su propio amor, querer e interesse" (EE. 189), sino al descubrimiento del auténtico yo de pecador redimido y comprometido con dar respuesta al amor de Cristo crucificado y a lo que Cristo ha hecho por mí (EE.53).

En todo este proceso, especialmente vivenciado en la primera semana, el ejercitante ha estado reflexionando constantemente, desde el Principio y Fundamento (EE.23) hasta incluso cuando ha hecho ejercicios tan afectantes y sensoriales como la meditación del infierno (EE.65-71).

Ha tenido que pensar reflexivamente sobre su pasado, su presente y su futuro; sobre sí y sobre el mundo que le envuelve; sobre sus acciones, su lógica, coherencia y valor; sobre sus propósitos; sobre Cristo y el sentido de cuanto hizo y padeció; sobre sus sensaciones, emociones, recuerdos, imaginaciones y sentimientos; sobre Dios Padre, sobre su Espíritu y María; sobre la libertad y las esclavitudes interiores; sobre el amor y el odio, la alegría y la tristeza, la bondad y la malicia; sobre el sentido de la vida, de su vida y de cuanto existe...

Más aún ha tenido que volver a pensar sobre lo pensado, examinarlo, evaluarlo y proyectarlo corregido. Sin embargo ha hecho meta cognición.

4. Para conocer internamente, amar y seguir a Cristo.

En un excelente trabajo, Alvaro Villapellán estudia la relación entre los "Ejercicios y la terapia cognitiva" (Psicología y Ejercicios Ignacianos 11,330ss) desde la orientación cognitivo-conductista. Cree "que podemos coincidir todos en que a través de la experiencia de los EE. tiene que haber un cambio, transformación, modificación, de la conducta. De pecadora, más o menos, debe ir hacia una perfección cada vez mayor. Cambia el Yo, sujeto psicológico" (11,335).

Compara los ejercicios con la terapia término a término, empezando su análisis por la palabra fin y pasando entre otras por la palabra "modelado", que ahora nos interesa.

La propuesta de modelos no sólo se da en las contemplaciones de Cristo, propias de las segunda, tercera y cuarta semanas, donde es más clara esta técnica del modelado, sino ya desde el principio hay modelado negativo en las meditaciones de los pecados, así como después se vuelve sobre la misma técnica en el segundo modo de elección (EE. 1 85-187) o en el ordenarse en el comer, al ver el ejemplo de Cristo y los apóstoles (EE.214).

Se ha demostrado que la técnica del modelado (incluso cuando se trata de modelos imaginados) es eficaz para lograr el cambio. Pero se trata precisamente de una técnica que exige el ejercicio permanente del pensamiento reflexivo con actividades mentales como la observación, contemplación, crítica, evaluación, relación afectiva, análisis de comportamientos del modelo, auto observación, autocontrol, meta cognición, generalización, etc.

Tanto el "conocimiento interno del Señor" (EE.104), como el "amor" y el "seguimiento" se alcanzan en los EE. por la gracia de Dios que se da a conocer y manifiesta su amor y su llamado, pero el ejercitante accede a esa relación personal con Cristo en el espacio de la interioridad íntima descubierta, observada y examinada con la mediación metodológica de la reflexión.

Precisamente en estos pasajes de la contemplación de Cristo es cuando aparece por primera vez y se hace más frecuente el uso del verbo "reflexionar" (EE. 106, 107, 108, 114, 115, 116, 123, 124, 194).

5. Para conocerse a sí mismo.

En el texto de los EE se les presenta a éstos no solamente como "ejercicios espirituales", sino ulteriormente como ejercicios espirituales "para vencer a sí mismo y ordenar su vida sin afección alguna que desordenada sea" (EE.2 1).

Hablando en términos de identidad ello equivale a plantear la experiencia de los EE. como un camino en el cual el ejercitante debe triunfar sobre la imagen que tiene de sí, o auto imagen del sí mismo"...

..."Siendo tan importante la función reguladora de la auto imagen de la propia identidad para determinar el curso de la vida, se entiende bien que los EE en su conjunto quieran depurar esa auto

imagen. Y no es extraño que insistan en la conveniencia de entregarse a ello "con gran ánimo y liberalidad" (EE.5), dada la dificultad inherente a cualquier evadirse de esa fuerza reguladora". (Andrés Tormos. "Psicología y Ejercicios Ignacianos" 1,37).

El conocerse a sí mismo no es el objetivo de los EE. pero es fruto colateral que se produciendo en el proceso.

Ignacio va poniendo las condiciones necesarias para que esto se pueda producir. No es el caso de recorrer todos los elementos que posibilitan y favorecen el conocimiento de sí mismo -sería interminable-, pero sí podemos recoger algunos de ellos que confirmen lo dicho.

Para conocerse a sí mismo es necesario abrir el proceso de interiorización y llevarlo hasta lo más profundo. Desde el principio de los EE. Ignacio le propone al ejercitante ciertas técnicas y estrategias como el examen de conciencia, que supone una actitud permanente de introspección.

"Otro elemento pedagógico para la interiorización es el aislamiento y la separación exigidas en la práctica de los EE. Se trata, en primer lugar, de establecer una distancia física con respecto al ámbito en que se desarrolla la vida cotidiana. El ejercitante se aleja de las seguridades que encuentra en lo rutinario, para facilitar la entrada en el mundo del silencio" y la "soledad". (F.Sánchez-Marco. "Psicología y Ejercicios Ignacianos" 11,42).

Ignacio sabe que entrar en el castillo de la propia interioridad tiene sus dificultades y también sus riesgos. Para entrar en los EE se requieren condiciones previas como el equilibrio psicológico, la preparación, la "capacidad natural" (EE 18), tener en cuenta los condicionamientos actuales de su libertad y, sobre todo, la consistencia de su afectividad.

Todos estos procesos pasan necesariamente por la reflexión en formas como la auto observación, pensar sobre las ideas e imágenes que tiene de sí mismo, descubrir e identificar sus propios "afectos desordenados", "discernir" sus movimientos interiores, etc.

La reflexión evidentemente es necesaria y sirve, es funcional, para el conocimiento de sí mismo.

6. Para conocer la realidad.

Ya hemos descubierto en la pedagogía ignaciana el valor educativo del "contexto", especialmente porque nos pone "en la realidad".

"La neurosis tiende a extrañarnos de la realidad. Ignacio, apasionado de lo real, quiere entrañarnos en ella. Cree en su fuerza curativa. Las cosas, dice, "cuasi por fuerza persuaden".

"...Ignacio quiere someter nuestra vida a una prueba de realidad: confrontar nuestras representaciones interiores con la realidad. Todo el proceso de discernimiento es un aprendizaje metódico, no sólo de los engaños del mal caudillo, sino de los engaños de nuestro propio psiquismo" (J.M. Fernández Martos. "Psicología y Ejercicios Ignacianos" 1,241-245).

A la realidad no se llega por cualquier puente ni se la toca por cualquier contacto. Los sentidos son sensatos, pero nosotros los manipulamos consciente o inconscientemente para hacerles sentir lo que queremos encontrar en la realidad. Por eso Ignacio va a apuntalar el proceso con todo el instrumental crítico de la inteligencia y de los dones espirituales, para asegurarse que estarnos en el camino limpio que pueda desembocar en la verdad.

Cuarenta y cuatro palabras diferentes (Ver anexo I) reflejan el universo mental reflexivo que Ignacio espera ponga en juego el ejercitante para llegar a la Verdad.

Y finalmente no bastará la visión de lo real que tenga el ejercitante; ni menos aún la visión que tenga el que dirige los EE (EE.17,1). El mismo ejercitante tendrá que confrontar su visión con la de Dios y dejarse iluminar por ella (EE2,3) porque es la única que garantiza la verdad total de la realidad.

7. Para alcanzar las actitudes "fundamentales" de la libertad y el dinamismo interior

En el Principio y Fundamento (EE.23) Ignacio con una lógica lineal y afectiva, encadenada y liberadora, postula dos actitudes básicas: la "indiferencia" y el "más".

"La indiferencia no quiere decir la muerte de todo deseo, sino la libertad de deseo. Se trata no de sentirse sin preferencias sino, al contrario, sino experimentar que una cierta manera de estar apegado a las cosas contradice la libertad de la propia vida. Dicho de otra manera, el ser humano no puede desprenderse, a menos que esté más o menos apegado a algo, a alguien diferente de su apego inicial" (María Clara Lucchetti. 1990.174).

Fernández Martos (1,246) ve lo mismo desde otra perspectiva. "La indiferencia es una distancia para una suprema cercanía" ... "Esa distancia de la realidad es un requisito para la aparición del sentido. Los que viven junto a una catarata acaban por no percibir su estruendo. Para conocer y crecer es necesaria la distancia."... "Nuestra inmersión en la realidad es nuestro problema y nuestra salvación".

Esa madura actitud de saber optar y consecuentemente saber distanciarse, ese optar por un deseo tan grande que opaca los demás, requiere procesos de observación, comparación, análisis de experiencias, de conocimientos, de vivencias en general, que sólo se logran con la mente activa en la reflexión.

La actitud de "indiferencia" ignaciana se complementa en el Principio y Fundamento (EE.23) con otra actitud de gozosa tensión optimista que transforma el "tanto-cuanto" en el "más".

La etapa de indiferencia y de renuncia movidas por el amor (la preferencia incontenible), permite al deseo existir como deseo; y tomar forma y cuerpo como elección.

Para el que ha conocido "internamente" a Cristo, para quien ha conocido cómo Dios le ama y ha decidido "alcanzar amor" (EE.230), "nada jamás fue, es o será suficiente. Dios nunca será bastante "alabado, reverenciado y servido", ni su gloria suficientemente buscada" (María Clara Lucchetti. 1990.177).

La **dinámica** del "más" es inviable sin el afán buscador de la **reflexión**. No se puede caminar hacia una meta elegida sin pensar consciente el camino, el ritmo, la orientación o desorientación, la aproximación, el acceso y el encuentro.

8. El discernimiento y la evaluación.

Para quienes conocemos los EE y la espiritualidad ignaciana es superfluo mostrar la **necesidad** y la **funcionalidad** de la reflexión a la hora de hacer el **discernimiento** y la evaluación.

Tanto el proceso del discernimiento, como los procesos de las distintas formas de evaluación que propone Ignacio, requieren múltiples formas del pensamiento reflexivo, aplicadas a niveles extraordinarios de profundidad.

Leyendo el Diario Espiritual de S. Ignacio queda claro que el **proceso de discernimiento** se puede dar tanto cuando se trata de "operaciones espirituales" (EE.I) como en la vida cotidiana. En ambos casos son viables los "tres tiempos", pero es verdad lo que dice Jesús Vergara Aceves (1994,15): "El hombre de corazón espiritual procede por el discernimiento de tres tiempos, porque tiene experiencia inmediata de Dios. El hombre puramente racional procede únicamente por razonamiento y por discernimiento en tiempo tranquilo (tercer tiempo), porque sólo trabaja con palabras humanas sobre Dios. A éste los otros dos discernimientos (primero y segundo tiempo) le resultan siempre extrínsecos y amenazantes en la práctica de su vida. Porque la razón no se somete a los imperativos del corazón espiritual".

Sin reflexión no se puede hacer el discernimiento. Cualquiera de los tres tiempos exige procesos de **intensa reflexión**: atención refleja, sentido crítico, observación, análisis, comparación, inducción, deducción, pensar sobre sensaciones, emociones y sentimientos, distinción de fines y causas, pensar sobre el propio pensamiento, pensar sobre alternativas, pensar sobre decisiones, etc.

Como dice María Clara Lucchetti (1990.141) "la presencia del Espíritu no es perceptible rápida o inmediatamente, sino que tiene que ser cuidadosamente discernido, ya que "el enemigo de la naturaleza humana" se disfraza sutilmente para engañar a las personas y puede hacerles pasar por acción del Espíritu Santo aquello que en verdad es tentación diabólica".

El ejemplo más claro de la necesidad de discernimiento reflexivo es la carta que S. Ignacio le escribe a Sor Teresa Rejadell (18 de junio 1536), en la que le explica el proceso con claridad y le insta repetidamente a "mirar bien", a "entender bien", a descubrir, comparar, analizar, ponderar, etc.

El gran aporte de Ignacio está en servirse de la capacidad reflexiva con diversas actividades mentales, para llegar a descubrir la voluntad de Dios, sin traicionar de ninguna manera la dinámica y el modo de proceder del Espíritu.

Para evaluar el proceso personal de quien hace los EE. Ignacio ha previsto varios instrumentos, entre los que destacan: el examen de la oración, el examen de la jornada, el examen particular, el examen general (EE.24-44), todos ellos trabajados con fuerte actividad reflexiva.

Es revelador el tipo y secuencia de palabras relacionadas con las actividades mentales reflexivas que usa Ignacio al tratar de los exámenes: "conferir", "conjeturas", "discurrir", "entendimiento", "meditar-", "pensamientos", etc. Estamos ante una metodología de evaluación extraordinariamente rigurosa y rica, apoyada definitivamente en la reflexión sobre la memoria, en la reflexión, previsión y visión del futuro, en la reflexión sobre la voluntad y su poder de compromiso, en la reflexión sobre la imagen de sí mismo, etc.

8. Para la comunicación por el diálogo.

Los Ejercicios Espirituales son un manual de comunicación. "El que ha de dar los EE" (EE.2), a quien Ignacio nunca llama "director" ni menos aún profesor o maestro (Darío Restrepo, 1975. 75) tiene la responsabilidad de ser facilitador de la comunicación del ejercitante con Dios. Como facilitador propone el método ("modo y orden" EE.2), observa, acompaña, interpreta los signos, el código y los lenguajes de comunicación de Dios con el ejercitante y del ejercitante con Dios (J.Montero Tirado,1991), interpreta también lo que le está sucediendo en su mundo interior, orienta sobriamente... jamás discurrea, ni abruma con su propia visión.

Esta difícil misión requiere el ejercicio constante de su pensamiento reflexivo. Sólo con la reflexión podrá realizar su compleja tarea.

Desde el punto de vista de la comunicación, el mismo ejercitante debe ser extraordinariamente reflexivo para descubrir en todos y cada uno de sus ejercicios (sea meditación, contemplación, oración por jaculatorias, repetición, aplicación de sentidos, ejercicios de las tres potencias, etc..) el lenguaje y el mensaje de cada uno, de las oportunidades y las luces de la comunicación con Dios.

VI. ENSEÑAR A REFLEXIONAR EN LA PEDAGOGÍA IGNACIANA

Introducción.

Hasta este momento hemos hablado del valor que la pedagogía actual le da a la reflexión; hemos ensayado sobre el concepto de la misma partiendo del concepto de pensar; hemos descrito las principales funciones de la reflexión que pueden interesar a un educador; después hemos explorado sobre el concepto de reflexión a partir de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio; para continuar describiendo las funciones más relevantes de la misma.

Ahora nos toca proponer qué podemos hacer como educadores ignacianos para enseñar a reflexionar, de acuerdo a lo que es y para qué usaría el "Maestro Padre Ignacio" la reflexión.

Hemos visto que Ignacio jamás definió la reflexión; más aún que usa muchos sinónimos diferentes para referirse a esta actividad mental, enriquecidos cada uno de ellos con matices significativos, que casi podrían considerarse como conceptos diferentes.

Pero hecho el análisis de sus referencias a las distintas formas de reflexión, queda claro que - salvando los riesgos del triunfalismo y el anacronismo- **se le puede aplicar con justicia el concepto de reflexión** que hemos presentado en la primera parte.

Igualmente queda claro que las funciones de la reflexión ignaciana tienen sólidos puntos de contacto con las funciones que hemos descrito también al recoger el parecer de los psicólogos y pedagogos actuales.

Podemos, pues, apoyarnos en las propuestas que la pedagogía moderna hace sobre el enseñar a reflexionar y aplicarlas a nuestra pedagogía ignaciana, sin dificultades especiales de conceptualización; sobre todo si además de estar próximos en concepto y funciones, no estuviéramos lejos en lo que hoy llamamos epistemología y en la convicción de la necesidad de ejercitar ciertas formas del pensamiento.

CÓMO ENSEÑAR A REFLEXIONAR

1. La epistemología de Lonergan.

La realización y aplicación del Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI) requiere de una epistemología que consolide, fundamente y proyecte cuanto en él se dice sobre el conocimiento y sus implicancias en la totalidad del proceso educativo, incluyendo el desarrollo de los ámbitos afectivo y motriz.

En la reunión de Delegados de Educación, celebrada en Chile en 1995, tuvimos la oportunidad de estudiar juntos la epistemología de Lonergan y su "Método Trascendental", ese "despliegue concreto y dinámico de la atención, de la inteligencia, de la racionalidad y la responsabilidad humanas", que posibilitan el conocimiento.

Con el Método Trascendental encontramos unos "términos básicos" (que se refieren a las operaciones del proceso cognoscitivo) y unas "relaciones básicas" (que encadenan esas operaciones entre sí). Estos términos y relaciones son la sustancia de la teoría del conocimiento y constituyen el **fundamento** de la epistemología.

Dijimos entonces también que la novedad del PPI, presentado a la luz de la epistemología de Lonergan, estaría en que el Método Trascendental es pertinente a todas las ciencias y parte constitutiva del método particular propio de las ciencias naturales y humanas, ya que es obra de mentes humanas que realizan las mismas operaciones básicas y tienen las mismas relaciones básicas.

Con la visión de Lonergan el proceso del conocimiento del PPI adquiere consistencia y coherencia. **Consistencia** porque le da un marco teórico de epistemología, que por razones obvias el PPI no definió. Y **coherencia** porque 1) el trabado de los pasos del proceso del PPI se hace coherente en sí mismo y 2) porque la epistemología de Lonergan no sólo no contradice los modos de pensar que propone Ignacio, sino que parece inspirada en ellos.

Opino que la manera que Lonergan tiene de entender el conocimiento humano como estructura dinámica (Ver Lonergan: "Estructura cognicional") puede servir de paradigma epistemológico para nuestra pedagogía ignaciana, en general, y para el modo de enseñar a reflexionar, en concreto.

2. La teoría de las múltiples inteligencias de Howard Gardner.

Para definir nuestro **campo** directo de trabajo necesitamos identificar claramente qué entendemos por inteligencia, ya que a ella le atribuimos la capacidad y el ejercicio de la reflexión.

Hay muchas teorías sobre la inteligencia; cada día son más los autores que tratan el tema y es mayor la bibliografía. Personalmente pienso que la teoría de las múltiples inteligencias de Howard Gardner es **más convincente** y **responde mejor** a los objetivos de la pedagogía, incluso a las características y objetivos de la pedagogía ignaciana.

¿Qué es la inteligencia? ¿Un producto, un proceso, un contenido, un estilo o todo al mismo tiempo?

"La inteligencia es un potencial biopsicológico. Es decir, que todos los miembros de la especie poseen el potencial para ejercer un conjunto de facultades intelectuales de las que la especie es capaz" (Gardner, 1995.52).

Frente a la idea de una única inteligencia ha surgido repetidamente la noción de que el intelecto se explica mejor a partir de una naturaleza plural" (Gardner, 1995.69).

"Tradicionalmente se ha considerado la inteligencia como una habilidad general que se halla, en diversos grados, en todos los individuos, y que resulta ser especialmente importante para obtener buenos resultados en la escuela. Desde Platón esta visión unitaria de la mente ha influido de forma dominante en el pensamiento occidental.

En los últimos años, sin embargo, se ha planteado una visión alternativa, que sugiere que la mente está organizada en áreas de visión alternativa, relativamente independientes (Feldman, 1980,1986; Fodor, 1983; Gardner, 1995.132).

A partir de este concepto Gardner ha identificado siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, kinésica, musical, intrapersonal y personal (Gardner, 1983.1987)

De todas ellas hay una especialmente relevante a la hora de interpretar la reflexión en los EE de S. Ignacio: es la inteligencia intrapersonal, que Gardner incluye en las que él llama "inteligencias personas": la intrapersonal y la interpersonal.

Para un analista que se aproxima por primera vez a los EE es impresionante la riqueza, sutileza y profundidad de los ejercicios de observación e identificación de sensaciones, emociones, sentimientos, imágenes, ideas, recuerdos, tendencias, decisiones, afectos, etc... del mundo interior, íntimo, del ejercitante.

La interiorización, la introspección, el discernimiento que Ignacio propone y hace hacer al ejercitante supone una extraordinaria capacidad de bucear en la interioridad e intimidad personal, lo que revela una inteligencia especial.

Gardner describe esta inteligencia con estas palabras: "facilidad para acceder a la vida sentimental, la gama propia de afectos o emociones; la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y, **con el tiempo**, darles un **nombre**, desenredarlos en códigos simbólicos, de utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia" (Gardner, 1987.270)

Howard Gardner se pregunta "por qué no se considera la inteligencia moral o espiritual" como otro tipo de inteligencia. Esta pregunta y su respuesta es interesante para nosotros que estamos trabajando precisamente en una antropología cristiana y tenemos con San Ignacio una vocación profundamente humana y humanizadora en síntesis con las experiencias trascendentales de la fe.

Gardner dice que "la inteligencia moral o espiritual constituye una candidata bastante razonable para ser la "octava inteligencia", aunque existen buenas razones para considerarla una amalgama de la inteligencia interpersonal y de la inteligencia intrapersonal, a las que se suma un componente valorativo.

Lo que se considera moral o espiritual depende mucho de los valores culturales; al describir las inteligencias tratamos con habilidades que los valores de una cultura pueden movilizar, más que con comportamientos que se valoran de una manera u otra" (Gardner, 1995.61)

Todo el caudal reflexivo de los EE entraría en el espacio de esta llamada "octava inteligencia".

¿Cómo hacer crecer esta inteligencia intrapersonal que activa la reflexión sobre el mundo interior, eleva el nivel del conocimiento de sí mismo y potencia el conocimiento de los demás?

a) La primera estrategia pueden ser **los mismos Ejercicios Espirituales**. Creo que todos nosotros tenemos experiencia de ello. A medida que nos hemos ido ejercitando con EE ignacianos, hemos ido creciendo como personas con fuerte actividad reflexiva y hemos desarrollado nuestra capacidad de reflexionar para comprendernos más y con mayor profundidad.

Si nuestros profesores y alumnos se ejercitan una y otra vez, haciendo los EE de S. Ignacio, desarrollarán fuertemente su capacidad reflexiva, el conocimiento personal y la capacidad, el "potencial psicobiológico", para entrar en su interioridad, es decir, desarrollarán la inteligencia intrapersonal.

b) Por su parte, Gardner sugiere varias estrategias que además de desarrollar esta forma de inteligencia, ejercitan intensamente y desarrollan la capacidad reflexiva. Es posible también desarrollar la inteligencia intrapersonal **"mediante tutoría formal o, por medio de la literatura, rituales y otras formas simbólicas**. La cultura ayuda al individuo que está creciendo a hacer discriminaciones acerca de sus propios sentimientos o acerca de las demás personas en su medio".

e) Otra alternativa es que "el propio individuo, que desea tener más habilidades en la esfera personal, **buscará ayuda para lograr las clases apropiadas de discriminación**. Recurrir a la terapia en Occidente ciertamente se puede considerar como un esfuerzo por adiestrar la habilidad personal para hacer discriminaciones más finas y apropiadas dentro del ámbito propio de los sentimientos personales y con respecto a "leer" las señales de otros individuos".

d) "Por la misma razón, la popularidad duradera de **los libros de autoayuda**, representa una necesidad que se siente en **forma amplia** dentro de una sociedad "dirigida al otro" para las habilidades que le permitirán a uno interpretar correctamente una situación social y luego iniciar las acciones apropiadas con respecto a la misma".

e) "No se sabe con certeza cómo debe ocurrir idealmente la instrucción en el ámbito personal. Tampoco existen medidas confiables para lograr determinar el grado en que ha tenido éxito semejante adiestramiento de las inteligencias personales. Pero vale la pena recalcar la cuestión de que **la educación de esas emociones y discriminaciones claramente comprende un proceso cognoscitivo**".

f) "Ayudar a desarrollar evaluaciones apropiadas, discriminaciones bien afinadas, categorizaciones exactas y clasificaciones de situaciones..." (Gardner, 1987.285).

g) Cualquier estrategia ha de tener en cuenta las diferencias culturales, que influyen en la facilidad y modos de desarrollo de las inteligencias personales y, más en concreto, de la inteligencia intrapersonal.

"El papel de la cultura y de las fuerzas históricas es especialmente destacado y persuasivo"

Mientras en el contexto occidental las inteligencias lógicomatemática y lingüística se subrayan mucho, las formas de inteligencia personal correlativamente se acentúan en las culturas tradicionales e incluso en la actualidad, en sociedades desarrolladas fuera de Occidente (como en Japón) (Gardner, 1987.307 y 303)

3. La inteligencia emocional de Goleman.

Pienso que "La inteligencia emocional" de Goleman (1996) no entra directamente en la propuesta pedagógica. No obstante ofrece elementos importantes para potenciar el crecimiento de la inteligencia en sus múltiples formas y para hacer crecer en todas ellas la capacidad de reflexión.

La lectura de Goleman despeja la mente frente a ciertos prejuicios acerca de la inteligencia y de la reflexión y su relación con las emociones. No podemos identificar reflexión con toma de conciencia refleja de sólo ideas abstractas, vividas descarnada y fríamente. La emoción nos pone en contacto con la realidad y con el valor de la misma para el sujeto que la percibe. Sin capacidad emotiva estaríamos en grave riesgo ante el peligro.

"Sólo en los últimos años ha surgido un modelo científico de la mente emocional que explica cómo gran parte de lo que hacemos puede ser dirigido emocionalmente cómo podemos ser tan razonables en un momento y tan irracionales al siguiente y el sentido en el cual las emociones tienen sus propias razones y su propia lógica.

Tal vez las dos mejores evaluaciones de la mente emocional son las que ofrecen independientemente Paul Ekman ... y Seymour Epstein... Aunque Ekman y Epstein han sopesado por separado diferentes pruebas científicas, juntos ofrecen una lista básica de las cualidades que distinguen las emociones del resto de la vida mental" (Goleman, 1996.3 34).

"La mente emocional es mucho más rápida que la mente racional, y se pone en acción sin detenerse ni un instante a pensar en lo que está haciendo. Su rapidez descarta la reflexión deliberada y

analítica, que es el sello de la mente pensante", pero no por eso la mente emocional no es inteligente, ni reflexiva.

Ignacio busca las emociones, pone en ejercicio actividades psíquicas mentales que desencadenen emociones y nos iluminan desde ellas sobre el valor de esa realidad percibido. La "aplicación de sentidos" para citar una sola propuesta es un ejemplo clarificador.

"La lógica de la mente emocional es "asociativa"; torna elementos que simbolizan una realidad, o dispara un recuerdo de la misma, para ser igual a esa realidad. Es por eso que los símiles, las metáforas y las imágenes hablan directamente a la mente emocional, lo mismo que el arte: novelas, películas, poesía, canciones, teatro, ópera.

Los grandes maestros espirituales, como Buda y Jesús, llegaron al corazón de sus discípulos hablando el lenguaje de las emociones, enseñando con parábolas, fábulas y relatos. De hecho, el símbolo y el ritual religioso tienen poco sentido desde el punto de vista racional; se expresan en la lengua vernáculo del corazón" (Goleman, 1996:337).

Las exigencias de reflexión de estos lenguajes pueden ser superiores incluso a las de los lenguajes abstractos. Un cuento, una parábola, un poema..., que están escritos en lenguaje analógico, provocan fácilmente y más gratamente los procesos de reflexión del que los lee o escucha.

Estamos hablando de la percepción y captación de la realidad por medio del hemisferio derecho del cerebro y sus Lenguajes, de lo que trataremos más adelante.

La educación sistemática escolarizada se ha centrado en los conocimientos y ha tenido marginado el ámbito afectivo de la personalidad. Para el desarrollo de la inteligencia hoy está demostrado que hace falta entrar en la educación de las emociones. Goleman (1996:267-330) dedica un capítulo sugerente, cuya lectura recomiendo.

4. Las dos maneras de pensar de Jung.

La psicología de Carl Jung abre perspectivas importantes para la comprensión y la aplicación de la pedagogía ignaciana del pensamiento y la reflexión.

Cuando describe el uso que hacemos de nuestra capacidad de pensar, distingue dos maneras: la del pensamiento dirigido y la del pensamiento no dirigido o espontáneo. Para evitar confusión de terminología con la descripción y distinción que antes hemos hecho entre pensar y reflexionar, es necesario aclarar que el concepto junguiano de "pensamiento dirigido" no se corresponde con nuestro concepto de reflexión, ni el de "pensamiento espontáneo" con el del simple pensar del que hemos hablado.

Según Jaime Filella, (Psicología y Ejercicios ignacianos, 1,315) para Jung "el pensamiento dirigido es la experiencia humana dirigida hacia afuera, es decir, conducida hacia el mundo externo, con el fin de conocerlo, describirlo, comunicarlo, compartirlo e, incluso, controlarlo para que nos sea útil. Es el pensamiento que nos lleva a crear una civilización alrededor nuestro y a mejorarla siempre con nuevas adquisiciones y descubrimientos a través de la ciencia y de la tecnología. El objetivo principal del pensamiento dirigido es la precisión, la exactitud, la validez, la fiabilidad, la racionalidad, la lógica y la sistematización.

Por contraste el pensamiento espontáneo, no dirigido, consiste en abandonarse y dejarse llevar por la experiencia misma de pensar, más que por el objeto del pensamiento. Es el dejarse empapar por el contacto de la vida, con nosotros mismos como centros autónomos de energía. El pensamiento espontáneo se caracteriza por la curiosidad, la observación, la admiración, la candidez, la confianza, la naturaleza, la apertura e incluso por la intriga, dispuesto siempre a aceptar lo posible y lo insospechado".

Personalmente opino que ambos modos de pensar se activan durante los Ejercicios Espirituales en diversos momentos. Creo que en el rigor del discernimiento en su tercer tiempo estamos usando el pensamiento dirigido, así como en la mayoría de las reflexiones de las meditaciones de la segunda semana de los EE, estamos más cerca del pensamiento espontáneo.

Hay otros aspectos característicos de la psicología de Jung que también pueden iluminar nuestra comprensión más profunda de los EE. y el uso pedagógico de la reflexión ignaciana. Me refiero al "valor arquetipal" de las imágenes, metáforas y personas, que aparecen el transcurso de los EE. y precisamente en el orden en que aparecen, y como añade Filella "comparando el movimiento psicoespiritual inducido por las cuatro semanas de los EE. con el proceso evolutivo que según Jung se puede observar en el desarrollo de la personalidad humana" (Psicología y Ejercicios ignacianos I, 310).

Los educadores pueden ejercitar a sus alumnos en ambas formas de pensamiento con actividades diferentes sean en el trabajo normal de aula en cualquiera de las áreas o en dinámicas lúdicas especiales.

Y si las profesoras o profesores manejan bien los lenguajes simbólicos pueden utilizar la teoría simbólica de Jung y aplicarla a la pedagogía sirviéndose de libros como el de Carlos Amadeu B. Byington, "Pedagogía simbólica", publicado en la Editorial Rosa dos Tempos de Río de Janeiro.

5. Aprender con todo el cerebro.

Se trata de aprender no sólo a reflexionar, sino, mediando la reflexión, a conquistar conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades, inteligencia... con todo el cerebro, es decir, poniendo en juego los dos hemisferios del mismo.

La activación de ambos hemisferios se inicia con los estímulos; y en nuestro caso los estímulos elegidos son los lenguajes digitales, propios del hemisferio izquierdo, y los lenguajes analógicos, propios del hemisferio derecho.

La genialidad del "Maestro" Ignacio le llevó a proponer el uso de ambos lenguajes, sin que pudiera conocer los fundamentos científicos, de orden lingüístico y neurológico, que después se han ido descubriendo. El los descubrió sin el apoyo de la ciencia, por el camino lento y vacilante de la reflexión sobre sus experiencias.

Para mayor brevedad y para facilitar nuestra propuesta sobre la utilidad de estos lenguajes para la educación reflexiva y transformadora, voy a remitirme a un trabajo anterior que presenté en el Simposio Internacional sobre la "Espiritualidad Ignaciana en el apostolado de los jesuitas" (1-7 abril 1991), sobre "La comunicación social en S. Ignacio".

Allí analicé el lenguaje de Ignacio en el texto del librito de los EE. y los lenguajes que provoca en el ejercitante a través de los diversos ejercicios.

"Dado el objetivo y el nivel de precisión del texto de los EE., dado su nivel de abstracción y de expresión conceptual de análisis concretos, podríamos decir que este texto ha sido redactado en su mayoría y es leído con el "hemisferio izquierdo del cerebro". Su expresión literal es casi exclusivamente propia de los lenguajes del hemisferio izquierdo.

"Y, sin embargo, los lenguajes en que Ignacio sumerge sabiamente al ejercitante durante los ejercicios son lenguajes del "hemisferio derecho".

"...El libro de los EE. no está escrito para el ejercitante sino para "el que da los EE"; y, en ese sentido no es texto, sino pretexto ... Lo fundamental de la comunicación entre el director de los EE. y el ejercitante no es decirle ir al texto, sino situarlo en "contextos" adecuados para cada ejercicio. Y es ahí, en el contexto en el que se ubica el ejercitante, donde él tendrá que expresarse y comunicarse con "lenguajes del hemisferio derecho".

"Las funciones que residen en el hemisferio izquierdo están relacionadas con el razonamiento, es decir, con todo lo que es racional, dependiente de la lógica lineal, del análisis y de la crítica. El hemisferio izquierdo es la sede del lenguaje y del pensamiento. Su funcionamiento es digital.

"Por el contrario, el hemisferio derecho graba y activa los lenguajes analógicos. Es la sede de lo irracional, de lo intuitivo, de lo emotivo e influye inconscientemente sobre la parte activa.

"Lo importante del dato es que, como ha demostrado la escuela californiana de pensamiento y comunicación, con Watzlawick a la cabeza, los lenguajes que verdaderamente producen cambios en la persona son los lenguajes del hemisferio derecho". (J. Montero Tirado, 1991.112).

Ambos lenguajes empujan a la reflexión. Se trata de reflexiones muy diferentes. El hecho de que los lenguajes del hemisferio derecho -que mueve toda la parte izquierda del cuerpo- sea el de los artistas, el de los zurdos (las izquierdas), el de las posiciones cuestionadoras, el de los rebeldes y los descubridores, nos está haciendo ver que es lenguaje eminentemente reflexivo, crítico y creativo.

No es momento de volver sobre el tema para demostrar cuándo, dónde y cómo se dan estos lenguajes en los EE. Ahora será mejor plantear la pedagogía posible para educar de manera que se reflexione y aprenda con todo el cerebro.

Linda VerLee Williams (1986) habla de "la mente bilateral y la educación" y presenta como "técnicas de enseñanza para el hemisferio derecho" algunas como: el pensamiento visual, la fantasía, el lenguaje evocador, la metáfora, la experiencia directa, el aprendizaje multisensorial y la música.

Casi con el mismo título que tiene el libro de VerLee Williams, hay otro libro más pequeño, escrito por Miriam Heller (El arte de enseñar con todo el cerebro. 1995), que traduce en términos sencillos y operativos nuevas teorías para nuevos paradigmas.

Betty Edwards (1994) se basa en los mismos planteamientos e incorpora otros campos de expresión y comunicación con los recursos del dibujo y el color.

Junto a cada una de estas posibilidades podríamos emplazar las referencias de semejanzas con algunos ejercicios espirituales de los que propone Ignacio.

Todas estas técnicas presuponen la reflexión, la ejercitan y la desarrollan. Todas llevan al desarrollo personal y a la planificación para el cambio.

Usar estas técnicas en nuestro trabajo educativo contribuirá a los objetivos de nuestra pedagogía.

6. El desarrollo de las habilidades del pensamiento.

La experiencia de Margarita Sánchez en el Ministerio para el desarrollo de la Inteligencia que regentó el Ministro Machado en Venezuela, ha sido profundizado y desarrollada posteriormente por ella misma en la Universidad Mexicana de Monterrey.

Margarita Sánchez estuvo vinculada al proyecto Cero de Harvard con Howard Gardner y ha logrado un aterrizaje de su investigación en una fecunda e interesante producción bibliográfica, orientada toda ella al ejercicio de la inteligencia con la intensa mediación de la reflexión.

Basta leer los títulos de sus libros (ver bibliografía en el anexo II) y observar la extensión de sus manuales y guías de instructor para comprender que estarnos ante unos instrumentos impregnados de lúcida pedagogía.

Para quienes conocemos la espiritualidad ignaciana y los procesos mentales de los EE es interesante comprobar su paralelismo con los títulos de estos libros y de sus capítulos:

Cuando estudia los "Procesos básicos del pensamiento" está enseñando a la observación, la clasificación, los cambios, el orden, las transformaciones, la jerarquización, el análisis, la síntesis, la evaluación y las analogías.

En otros dos volúmenes de manual y guía para el instructor también presenta el discernimiento, la automatización y lo que ella llama la inteligencia práctica. Ofrece el tratamiento de situaciones novedosas y el criterio triádico del discernimiento; analiza la automatización del proceso de la información y propone otros ejercicios más para el desarrollo de la inteligencia práctica, las conductas inteligentes y el desarrollo general de las habilidades del pensamiento.

En otros dos volúmenes propone ejercicios para el razonamiento verbal, la solución de problemas, desde la representación en una dimensión, hasta la representación abstracta mediante modelos matemáticos.

Analiza en otros dos volúmenes la teoría triádica de la inteligencia, los que ella denomina "meta componentes", además de los componentes para el procesamiento de la información y la adquisición de conocimientos.

No menos interés tienen sus dos volúmenes dedicados a la creatividad, como una de las más poderosas habilidades del pensamiento.

A todo ello se añade además su programa de "Aprender a pensar" para aprender reflexionando a planificar y decidir (vols.1), a organizar el pensamiento (vols.2) y a comunicar e interactuar (vols.3),

Es imposible, en la brevedad de este ensayo, describir todo el programa de Margarita Sánchez para enseñar y aprender a reflexionar y desarrollar las inteligencias. Esta mujer ha demostrado que los educadores podemos trabajar explícita y directamente para el desarrollo de las diversas inteligencias, con ejercicios de la mente que pasan todos por la reflexión.

En el Colegio Técnico Javier de Asunción hemos iniciado dos servicios en este sentido: un taller para aprender a pensar, con una hora semanal para los alumnos de los cuartos, quintos y sextos grados, apoyados en las propuestas de M. Sánchez; y un taller de informática educativa que apunta también al desarrollo de la capacidad reflexiva y creativa de las alumnas y alumnos, sirviéndonos de las mismas fuentes.

Quiero decir que los modos de pensamiento y reflexión que Ignacio promueve en los EE. pueden ejercitarse con nuestros alumnos, nutriéndonos de las investigaciones y experiencias actuales que en este campo se vienen dando. E ir más lejos, inspirándonos y orientándonos, con las conquistas actuales sobre la inteligencia y el potencial de pensamiento del ser humano.

7. Del actuar al pensamiento conceptual.

En otra oportunidad tendremos que volver sobre la "acción" en la pedagogía ignaciana con más profundidad de la que le dimos el año pasado, sobre todo para desarrollar la pedagogía aplicada de la acción, que entonces sólo quedó apuntada.

Incluso para desarrollar más atentamente esta otra estrategia para el desarrollo de la capacidad reflexiva: partir de la acción.

Parecería que estamos invirtiendo el orden del proceso de nuestro paradigma si anteponemos la acción a la reflexión, siendo así que hemos dejado definido lo contrario, que a la acción pasamos después de haber reflexionado sobre la realidad observada, contemplada en su contexto y vivenciada a nivel de experiencia. ¿Lleva el pensamiento a la acción o la acción al pensamiento? ¿Cuando hablamos de la "experiencia" como paso previo a la reflexión, de qué estamos hablando? ¿Qué relación hay entre "experiencia" y "acción"?

Aebli (1988.329) vuelve a los filósofos pragmáticos y pedagogos como William James y John Dewey para analizar el hecho de que "la vida mental se inicia con la acción".

Recuerda a Piaget quien observó reiteradamente que "el niño es, en primer término y sobre todo, un ser actuante", "que las operaciones del pensamiento se desarrollan a partir de la acción".

Y concluye que "los procesos de aprendizaje deben iniciarse constantemente con la acción. En esta última -continúa diciendo- resulta ya posible la realización de las estructuras fundamentales de una experiencia conceptual. Seguidamente aspiramos a la paulatina interiorización, sistematización y codificación verbal de aquello que ha sido elaborado actuando. El concepto es la contrapartida teórica del esquema de acción. Se objetiviza en el signo verbal, mientras que la acción se objetiviza en el resultado concreto de la misma" (Aebli, 1988.329-330).

Las cosas así, podemos pensar que la capacidad reflexiva puede ser activada, desarrollada y depurada por la acción. Nuestro paradigma no tiene movimiento en una sola dirección. Los procesos de acceso a la realidad y de re-acción ante ella tienen flujos internos muy complejos que no caminan en dirección obligatoria, sino que van y vienen, retroalimentándose recíprocamente.

8. Otras estrategias para el desarrollo de la capacidad reflexiva.

Con lo dicho hasta ahora sobre la pedagogía ignaciana para el desarrollo de la capacidad reflexiva no se agota, ni mucho menos, el estudio.

Temas tan interesantes como el uso del pensamiento creativo (Marina y otros) en la pedagogía y en los EE., o el pensamiento lateral (De Bono), o el pensamiento en búsqueda de sentido (Bruner), o la mente representacional (Perner) o la escuela inteligente (Perkins) o la ecología de la mente (Bateson), etc.. quedan esperando turno.

No se trata de forzar las cosas y ver relación donde no existe. Pero sí es posible describir puntos de contacto muy sugerentes entre estos temas y nuestra pedagogía inspirada en los EE.

Ahí están como un desafío abierto para ulteriores oportunidades.

VII. SOBRE LA BIBLIOGRAFÍA

Recomiendo toda la bibliografía que cito en el anexo II. Lógicamente que esta bibliografía se puede jerarquizar, porque, no todos los libros tienen el mismo valor para nuestra misión de educadores. Pero, para quien quiera seguir explorando el tema, ahí están. Y a quien conozca otros títulos interesantes le agradeceremos su información.

Asunción y Buenos Aires, 9-19 de Abril de 1997

J. Montero Tirado, S.I.

ANEXO I: LA REFLEXIÓN EN LOS EJERCICIOS DE S. IGNACIO: Palabras de los EE. que tienen relación con la reflexión

1. "Argumentos". 312*
2. "Collige". 326
3. "Comparación". 50, 58, 59, 74, 95, 224, 252, 364.
4. "Conceptos". 230, 336
5. "Conferir". 29,30
6. "Conjeturar". 228.
7. "Conjeturas" (o razones probables). 41.
8. "Conocimiento interno". 63, 104, 233, 322. Ver "Reconocer" 233.
9. "Consideración". 4, 59, 75, 94, 95, 106, 127, 135, 141, 142, 144, 145, 146, 164, 177, 181, 185, 186, 187, 189, 192, 195, 196, 197, 208, 214, 215, 223, 234, 236, 239, 241, 242,252,275,289,322,340,351.
10. "Contemplación" (de cada palabra) 249,255.
11. "Deliberada". 98, 166, 182, 183, 187.
12. "Descubrir" ("las astucias del enemigo") 7.
13. "Discernir" 336 (Ver discerniendo actos del entendimiento).
14. "Discurriendo" 2, 3, 25, 50.
15. "Discurso" 19.
16. "Distinción" 368.
17. "Entendimiento" 3, 20, 22, 50, 51, 52, 60, 64, 75, 180, 182, 214, 234, **235**, 238, 240, 246, 299, 320, 330, 363? (Ver "entendimiento ilucidado" e inteligencia).
18. "Entendimiento ilucidado" (por la virtud divina) 2,3 (Ver entendimiento e inteligencia).
19. "Escrutinio" 242.
20. "Examen general" 18, 19, 32, 43.
21. "Examen particular" 18, 19, 24, 25, 26, 28, 29.
22. "Examinar la conciencia" (todo modo) 1, 1 8,306,319,336,342.
23. "Experiencia". (toma claridad por) 176.
24. "Falacias" 329.
25. "Induciendo" 206,329,334.
26. "Inteligencia" 1 (Ver entendimiento y entendimiento ilucidado).
27. "Investigar" (instigar o insistere) 135, 212.
28. "Juzgar" 213, 336, 346, 352.
29. "Meditar" 1, 2, 19, 45, 47, 49, 55, 65, 75, 122, 149, 261, 319.
30. "Mentalmente" (**orar**) 258.
31. "Mirar" 169, 181, 182, 185, 187, 211, 224, 235, 237, 245, **258**, 292, 327, 334, 338, 339, 341, 344 (Ver **mirar** la causa).
32. "Mirar la causa" 77, 338 (Ver mirar).
33. "Moción racional" 182.
34. "Operaciones" (otras ... espirituales).
35. "Paresceres" 336.
36. "Pensamientos" 17, 32, 33, 34, 35, 36, 43, 74, 78, 206, 317, 332, 333, 334 347, 351 (Ver pensar).
37. "Pensar" 73, 78,89 , 109, 187, 189, 229, 241, 242, 254, 321, 323, 324, 341, 365 (Ver pensamientos).
38. "Ponderar" 57, 234.
39. "Potencias" (usar ... naturales) 177.
40. "Racionando" (por sí **mismo**) 2, 61, 181, 182 (Ver razón).
41. "Razón" 87, 96, 182, 234, 314, 315, 329, 344, 351, 361 (Ver racionando y conjeturas).
42. "Reflectir" (reflexionar) 106, 107, 108, 114, 115, 116, 123, 124, 194, 234, 235, 236, 237.
43. "Ruminar" 189, 342.
44. "Sindéresis" 314.

* Los números se refieren a los números de los distintos párrafos de los EE.EE.

ANEXO II: BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aebli, Hans: Doce formas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología Madrid, Ed. Narcea, 1988.350 pp. - Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid. Ed. Narcea, 1991. 365 pp.
- Alemaný, Carlos y García Monge, José A.: Psicología y Ejercicios Ignacianos. 2 vols. Bilbao, Edit. Mensajero y Sal Terrae, 1990.415 y 519 pp.
- Alphonso, Herbert y otros: Ignatian Spirituality in Jesuit apostolate. International Symposium. Roma 1-7 de Abril 1991. Roma, Centrum Ignatianum Spiritualitis, 1992. 312 pp.
- Alvarez, Ramiro J.: Para salir del laberinto. Cómo pensamos, sentimos y actuamos. Santander, Sal Terrae, 1992. 207 pp.
- Anónimo: El hombre que calculaba. Lima, Ed. Culturales Marfil, 1988. 218 pp.
- Asúa, Miguel de: El árbol de las ciencias. Una historia del pensamiento científico. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1996. 116 pp.
- Anzieu, Didier: El pensar. Del Yo-piel al Yo-pensante. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1995. 207 pp.
- Babin, Pierre y Kouloumdjian, M.F.: Nuevos modos de comprender. La generación de lo audiovisual y del ordenador. Madrid, Ed. SM, 1985. 117 pp.
- Bateson, Gregory: Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. Buenos Aires, Ed. Planeta y Carlos Lohlé, 1991. 549 pp.
- Blinder-, Olga, Montero Tirado, J. y otros: El pensamiento mágico y omnipotente Asunción, Ed. Sociedad Paraguaya de Psicoterapia Psicoanalítica, 1989. 156pp.
- Bochenski, I.M.: Los métodos actuales del pensamiento. Madrid, Ed. Rialp, 1968. 278 pp
- Bruer, John T.: Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Barcelona, Ed. Paidós, 1995. 319pp.
- Bruner, Jerome y Haste Hellen: La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño Barcelona, Ed. Paidós, 1990.189 pp.
- Chadwick, Mariana y Tarky, Isabel: Juegos de razonamiento lógico. Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello, 1990. 255 pp.
- Chalmers, Alan F.: ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Madrid, Ed. Siglo XXI, 1987.246 pp.
- Dearden, R.F., Hirst, P.H. y Peters, R.S.: Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico. Madrid, Ed. Narcea, 1982. 495 pp.
- De Bono, Edward: La felicidad como objetivo. Barcelona, Ed. Kairós, 1977. 290 pp. -El pensamiento lateral. Manual de creatividad. Barcelona, Ed. Paidós, 1986. 320 pp. -El pensamiento práctico. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1989. 199 pp. -Seis pares de zapatos para la acción. Una solución para cada problema y un enfoque para cada solución. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1994. 179 pp - La revolución positiva. Barcelona, Ed. Paidós, 1994. 215 pp. -El pensamiento creativo Barcelona. Ed. Paidós, 1994. 464 pp. -Conflictos. Una mejor manera de resolverlos. Buenos Aires, Ed. Deusto,

1994. 276 pp. - Aprender a pensar. Barcelona, Ed. Plaza y Janés, 1995. 192 pp. - Cómo enseñar a pensar a tu hijo. Barcelona, Ed. Paidós, 1995. 360 pp.
- Delval, Juan: Crecer y pensar. Barcelona, Ed. Laia, 1986. 376 pp.
- Denis, Michel: Las imágenes mentales. Madrid, Ed. Siglo XXI, 1984. 247 pp.
- Echarte, Ignacio: Concordancia Ignaciana. Bilbao, Ed. Mensajero y Sal Tarrae, 1996. 1445 pp.
- Edwards, Betty: Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. (Curso para aumentar la creatividad y la confianza artística). Barcelona, Ed. Urano, 1994. 271 pp.
- Edwards, Derek y Mercer, Neil: El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona, Ed. Paidós, 1988. 215 pp.
- García Mateo, Rogelio: Dimensiones filosóficas en el pensamiento de Ignacio de Loyola. Madrid, Rev. Pensamiento n.191, vol. 48 (1992) págs 279-307.
- Gardner, Howard: Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1983. 430 pp. -La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona, Ed. Paidós, 1993. 292 pp. -Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona, Ed. Paidós, 1993. 397 pp. Caracas, Ed. Estudios, 1995. 108 pp. - El arte de enseñar con todo el cerebro. Caracas, Ed. Biosfera, 1995. 176 pp.
- Kabalen, Donna Marie y Sánchez, Margarita: La lectura analítica-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. México, Ed. Trillas, 1995. 199 pp.
- Kesselman, Susana: El pensamiento corporal. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1989. 173 pp.
- Kosko, Bart: Pensamiento borroso. Barcelona, Ed. Crítica, 1993. 301 pp.
- Landau, Erika: El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad. Barcelona, Ed. Herder, 1987. 229 pp.
- Loyola, Ignacio de: Obras completas. Madrid, BAC, 1991. 1157 pp.
- Lucchetti, María Clara: En todo amar e servir. Sao Paulo, Ed. Loyola, 1990. 367 pp.
- Machado, Luis Alberto: El derecho a ser inteligente Barcelona, Ed. Seix Barral, 1978. 97 pp. - La revolución de la inteligencia. México, Ed. Seix Barral, 1995. 144 pp.
- Marín, R. y de la Torre, S.: Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas. Barcelona, Ed. Vicens Vives, 1991. 519 pp.
- Marina, José Antonio: Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona, Edit. Anagrama, 1993. 384 pp.
- Mayor, Juan; Suengas, Aurora; González M. Javier: Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid, Ed. Síntesis, 1993. 272 pp.
- Nelly, A. y Clermont, P: La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros. Madrid, Ed. Visor Libros, 1984. 245 pp.
- Nickerson, Raymond Perkins, David y Smith, Edgard: Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona, Ed. Paidós, 1987. 432 pp.

- Nikitin, B.: Juegos inteligentes. La construcción temprana de la mente a través del juego. Madrid. Ed. Visor, 1985. 164 pp.
- Perner, Josef. Comprender la mente representacional. Barcelona., Ed. Paidós, 1994. 353 pp.
- Peters, Roger: Inteligencia práctica. Despierte sus potencialidades dormidas. México, Edit. Diana, 1992. 353 pp.
- Perkins, David: La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona, Ed. Gedisa, 1995. 262 pp.
- Piaget, Jean: El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (1) Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1983. 214 pp. - El juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (11). Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1992. 229 pp.
- Restrepo, Darío: Diálogo: Comunión en el Espíritu. Bogotá, Ed. Pax, 1975. 427 pp.
- Romanovich Luria, Alexander: Las funciones corticales superiores del hombre. México, Ed. Fontamara, 1995. 691 pp.
- Sánchez, Margarita: Desarrollo de habilidades del pensamiento: -Procesos básicos del Pensamiento. (Manual). México, Ed. Trillas, 1991. 209 pp. -Procesos básicos del pensamiento. (Guía del instructor). México, Ed. Trillas, 1991. 558 pp. Discernimiento, automatización e inteligencia práctica (Manual). México, Ed. Trillas, 1991. 236 pp. -Razonamiento verbal y solución de problemas (Manual). México, Ed. Trillas, 1992. 356 pp. - Razonamiento verbal y solución de problemas (Guía del instructor). México, Ed. Trillas, 1992. 656 pp. - Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimiento (Manual). México, Ed. Trillas, 1992. 256 pp. - Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimiento. (Guía) México, P-d. Trillas, 1992. 430 pp. - Aprender a pensar.: 1. Planifica y decide (2 tomos. Profesor y alumno) 2. Organización del pensamiento. (2 tomos. Profesor y alumno) 3. Comunicación y organización (2 tomos. Profesor y alumno) México, Ed. Trillas, 1992 y 1994. 203, 222, 384, 153 y 278 pp.
- Splitter, Laurance y Sharp, Ann: La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación. Buenos Aires, Ed. Manantial, 1996. 349 pp.
- Sternberg, Robert: Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información. Barcelona, Ed. Labor, 1986. 334 pp.
- Torre, Saturnino de la: Educar en la creatividad. Recursos para el medio escolar. Madrid, Ed. Narcea, 1987. 319 pp.
- VerLee Williams, Linda: Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento visual, metafórico y multisensorial. Barcelona, Edit. Martínez Roca, 1986. 242 pp.
- Vergara Aceves, Jesús: Para ejercitarse en el discernimiento ignaciano. México, Ed. Centro Tata Vasco, 1994. 36 pp.
- Watzlawick, Paul: El lenguaje del cambio. Barcelona, Ed. Herder, 1980. 170 pp.
- Wertheimer, Max: El pensamiento productivo. Cognición y desarrollo humano. Barcelona, Ed. Paidós, 1991. 230 pp.