

Forum.com

Papeles de formación continua

Adviento...

...educar(se) en la esperanza

Casa Salesiana "San Juan Bosco"

Burgos, 24 de noviembre

INDICE

1. Retiro	3-9
2. Formación.....	10- 20
3. Comunicación.....	21 - 34
4. Vocaciones.....	35 - 41
5. La solana.....	42 - 44
6. El anaquel.....	45 - 62
• m. learning.....	45 - 60
• Don Rua.....	61 - 62

Revista fundada en el año 2000
Segunda época

Dirige: José Luis Guzón
C\ Paseo de las Fuentecillas, 27
09001 Burgos
Tfno. 947 460826 Fax: 947 462002
e-mail: jlguzon@salesianos-leon.com

Coordina: José Luis Guzón
Redacción: Urbano Sáinz
Maquetación: Valentín Navarro y Amadeo Alonso
Asesoramiento: Segundo Cousido, Mateo González,
Óscar Bartolomé e Isidro Revilla

Depósito Legal: LE 1436-2002
ISSN: 1695-3681

Retiro

«Configurarse con Cristo: el ministerio de la cordialidad» Flp 1, 8¹

Tiziana Loghitano, sfp.

Crear ambiente

Preparar un lugar de oración con una vela encendida y flores. Entremos en el clima del retiro en silencio. Entronizar un icono de Jesús o de la Trinidad.

Secuencia del Espíritu Santo

Lectura: Flp 1, 1-11

Dice Agustín: "vuestra tierra es la Iglesia: sembrad todo lo que podáis...¿Qué debes sembrar? La misericordia. ¿Y qué cosecharás? La paz, así debéis amar y..., dado que en esta vida las cosas se realizan pasando por dolores y punas, no os desalentéis. Sembrad entre lágrimas, que cosecharéis con alegría" (PL 37, 1164 y 1666)

Propuesta de reflexión:

En la carta que escribe Pablo a los cristianos de Macedonia se transparenta la gran amistad del apóstol con las gentes de Filipos; en la carta les agradece su generosidad, los invita a imitar a Jesús y a mantener el vínculo de la unidad. Consideraremos unos pocos puntos de esta carta; incluyen la cita del versículo ocho que sirve de tema al retiro. Los puntos que abordaremos serán distintos, pero es fácil percibir cómo todos están orientados a la difusión del Evangelio. En esta óptica leemos el primer fragmento de la carta.

Pablo, en primer lugar, saluda a los filipenses deseándoles la paz verdadera, que viene del Señor.

La paz es para Israel fruto de un camino lento y nada fácil, efecto de la fidelidad a la alianza. El pueblo comprenderá que «el Señor es paz» (Jue 6,24), y sólo quien confía en él está seguro de tenerla (Sal 4,9; cf Is 26,3); no pone en juego sólo la acción de Dios, no es el don del Señor a un pueblo de niños, exige que la persona

¹«Vida Religiosa» 8/ 107 (2009) 22-28.

coopere en su construcción. Los profetas actuaron de modo que la paz se encarnara en la vida cotidiana. Su intervención sacude la desidia en que Israel cae a menudo; el Señor desvelará «sus proyectos de paz» (Jr 29,1 I), establecerá con el pueblo «una alianza de pazca y hará que también la naturaleza, el cosmos, tenga parte en ella (cf. Ez 34,25-30). El Señor en persona habitará en medio de su pueblo y será la alegría de todos (cf. Ez 37,26).

En el Nuevo Testamento la paz es:

a) Irradiación de Dios:

Cuando. el Verbo se encarna, entra en el mundo con el anuncio de alegría de los ángeles; y dado que Dios ama a todos, la alegría, la paz y el amor son para todos, indistintamente. Solo ahora puede experimentar la humanidad la plenitud de la felicidad, porque Dios ha venido a habitar de verdad entre nosotros (cf. Jn 1,14).

b) Jesús se convierte en modelo de paz:

La paz (leva a actuar como hijos de Dios (Mt 5,9), se traduce en una actitud de amor tan profundo hacia todos los hombres que no excluye a ninguno, ni siquiera a los enemigos (cf: Mt 5,44). Es amor recíproco, dispuesto a dar incluso la vida por el hermano cercano y por el lejano.

c) Nace de la presencia de Jesús entre los suyos:

No es la paz que da el mundo, es su paz (cf. Jn 14,27), íntimamente unida a la salvación que trae Dios al corazón de quien lo ama a través de los prójimos.

d) Es también el mensaje:

De los que Cristo envía a las casas y a las ciudades (cf: Mt 10,3-11 ; Mc 6, 10; Lc 9,4; 10,7). Los apóstoles, mensajeros del Reino, se presentan ante quien les da hospitalidad con un saludo-deseo de paz que no es sólo pura expresión de cortesía, sino también saludo y don de redención.

e) Es bendición, protección, salvación de parte de Dios:

«Vete en paz es el saludo que Él mismo, resucitado y vivo, ofrece a los suyos. «Paz con vosotros (Lc 7,50; 24,36; Jn 20, 19-26), como para mostrar que llegar a la consumación es ofrecer la paz más verdadera.

Con esta introducción Pablo entrega un mensaje transparente a la gente a que ha predicado el Evangelio de Jesús: ejercer el ministerio de la cordialidad supone una predisposición para construir la paz, para crear un clima de serenidad, de fiesta, de alegría realizada por la presencia del Señor resucitado entre los suyos, es decir, entre quienes lo aman y lo siguen. A los discípulos se les confía un mensaje de bendición, de salvación, de paz.

El Evangelio que Pablo anuncia es el que Jesús mismo le había puesto en el corazón y en los ojos en su primer encuentro. Ahora quema como un fuego ardiente y le da la alegría de escribir solícitamente a la gente que, por amor a Cristo, siente como su gente: ya no hay judío, ni griego, esclavo o libre, porque todos son candidatos a ser uno en Cristo. Su alegría nace de una mirada de largo alcance: «estoy persuadido de que el que ha comenzado en vosotros la obra buena, la llevará a término hasta el día de Cristo Jesús. ¿De qué obra se trata?

La respuesta está en las mismas palabras de Pablo: *el ministerio de la cordialidad* con vistas a la evangelización para la redención.

"Cordialidad" indica la manifestación espontánea de afecto, de simpatía; revela a una persona afable, amable, sociable, pacífica. La raíz del término viene del latín *cor- cordis*, que significa corazón, y se alude a una persona que expresa afecto profundo y sincero; en pocas palabras, un afecto que vincula a la vida y que llena de alegría a quien practica la cordialidad y a quien la acoge. La cordialidad revela el amor no como un derecho que exigir con arrogancia, sino como don que sorprende a quien lo recibe y acrecienta la realidad íntima de quien lo otorga.

Por tanto, la cordialidad presupone una relación que establece un vínculo entre dos o más personas. Entre los que anuncian el Evangelio brota una unión profunda que lleva a superar la tendencia al repliegue egoísta de modo casi natural, hace que florezca la confianza en el hermano, elimina el miedo al otro, y la entrega de sí a Dios se convierte en entrega de sí también al hermano. Nos sentimos liberados, ensamblados en la misma experiencia, en el mismo camino espiritual; aunque esto presenta matices distintos, las líneas de fondo hacen que los creyentes converjan hacia -una sola meta: el Señor (cf. Flp 3,14).

Nace así un afecto que alienta recíprocamente a los mensajeros del evangelio, pero al que a menudo le cuesta manifestarse, probablemente por falta de costumbre y por el tipo de formación recibida que impide la espontaneidad en la expresión de los afectos. En cambio, en una familia es algo normal y une a los miembros con los vínculos del amor mutuo.

La llamada de Jesús es alentadora en este sentido: «amaos unos a otros como yo os he amado» (Jn 15, 17). Él conoce nuestro corazón y sabe bien que los sentimientos expresados dan alegría y son un signo de la vitalidad y de la creatividad de la persona. Sabe que la persona se expresa en mil tonos y que el amor, en cada uno, resuena como una sinfonía. Pablo, escribiendo a la comunidad de Tesalónica, expresa un afecto que corresponde a los perfiles evangélicos, un afecto real, de calidad, que dispone a dar la vida por el otro: «Así, por el gran afecto que os profesábamos, estábamos contentos de entregaros no sólo, el evangelio de Dios, sino nuestra misma vida, porque os habíais ganado nuestro cariño» (2,8).

Tenemos ejemplos de santos conocidos por la cordialidad y el afecto fraterno. San Felipe Neri, san Juan Bosco y otros atraían hacia el Señor a jóvenes y adultos, valiéndose de bromas y de simpático calor humano. Sigue siendo familiar el relato

de santa Escolástica y el modo como retuvo a su hermano en el monasterio la noche antes de morir. Los unía un afecto profundo, hasta el punto de que, al día siguiente, él vio subir al cielo el alma de su hermana. De san Francisco de Asís y de sus primeros compañeros se cuentan muchos hechos que revelan la cordialidad, tanto como carisma y don particular del Señor cuanto como ministerio que pide que lo realicemos.

Se empieza amando a los cercanos, a la gente que vive a nuestro lado. Uno de los escritores autorizados de la vida de Francisco dice que «por encima de toda medida amaba con un amor particularmente íntimo, con todo el afecto del corazón a los hermanos como familiares en una fe especial y unidos por la participación en la herencia eterna». Francisco reconoce la fraternidad como un don del Señor, y por eso gasta todas sus energías para que los hermanos «se muestren familiares entre sí y cada uno manifieste con confianza al otro sus necesidades, porque si la madre alimenta y ama a su hijo carnal, ¿cuánto más debe uno amar y alimentar a su hermano espiritual?» (Regla b,7).

Con la imagen del afecto materno, expresión profunda de) amor cordial, Francisco no limita la relación que quiere que haya entre los suyos a la dimensión puramente natural; las relaciones entre ellos se fundan en el plano espiritual, en Dios, que conduce el amor a plenitud. Por eso la fraternidad, en plena comunión de vida, de proyectos, de afectos, no reprime las expresiones externas del amor mutuo. La misma imagen bíblica emplea Pablo en 1 Tes 2, 7-8, donde se recogen precisamente el tema de la maternidad espiritual y el del afecto que engendra el Evangelio de Cristo.

Tomás de Celano (38) describe así el espectáculo que ofrecen los hermanos: «¡Qué ardiente era el amor fraterno de los nuevos discípulos de Cristo! ¡Qué fuerte era en ellos el amor a su familia religiosa! Cada vez que se encontraban en algún lugar, o por la calle, como podía suceder, había una verdadera explosión de su afecto espiritual, el único amor que por encima de todo amor es fuente de verdadera caridad fraterna». Es un amor pleno, sincero, intenso, de corazón (1 Pe 3,9- 10), capaz de hacer renacer a las personas, porque es sencillo, familiar y se irradia precisamente cuando los hermanos están juntos. Es dentro de la fraternidad donde la persona llamada por el Señor (lega a plenitud secundando un don de cordialidad que viene de la presencia del Señor entre los suyos (cf Mt 18,20).

Hablar de cordialidad significa hablar de afecto y es justamente este uno de los términos que Pablo usa en nuestro texto. Encierra dos significados: el de amor en sentido general, amor filial, paterno, conyugal... y el de enfermedad. Afección, en algunas lenguas, quiere decir amor y enfermedad. A veces se enferma de amor hasta morir. Y es que el amor exige morir a sí mismos y vivir para el otro. El amor es atención, acogida, servicio continuo y constante al otro. En el Evangelio, el don de sí mismos es expresión del amor más grande (cf. Jn 15, 13) y tal debe ser el de los discípulos y de los mensajeros de Cristo: desinteresado, capaz de no desear nada propio y nada a cambio.

Llevemos ante el Señor esta dimensión de la cordialidad; es decir, la que entraña morir a sí mismos, para que la vida pueda pasar a través de cada uno, que así se

convierte en "ministro" hasta el punto de hacer renacer a una vida nueva al hermano o la hermana que la recibe. Esto sucede en la medida en que la relación es transparente, el amor hacia el otro es leal, capaz de darse incluso a sí mismo y salir al paso de las necesidades de los hermanos. Las dificultades, las ansiedades, los sufrimientos, las alegrías, las esperanzas, las tristezas, las angustias y las preocupaciones de la gente no encontrarán indiferentes a los discípulos de Cristo, más aún, estos las harán suyas, porque «nada hay genuinamente humano que no encuentre eco en su corazón» (GS, proemio).

Ministerio de la cordialidad

Se trata de ser un don que se detalla en gestos sencillos, ordinarios, al servicio de los hermanos. Minister es el que está debajo, al servicio de alguien al que se tiene por más grande, por superior (magister). El servicio no reclama derechos, no da para obtener algo a cambio, busca lo mejor para el otro. El servicio de la cordialidad del que habla Pablo nace de la paz verdadera del espíritu y se ordena a la presencia del Señor resucitado, a la unidad. Es transparencia y consecuencia de un amor mutuo sin límites que es comunicado por Cristo Jesús, por la condición de hijos en el Hijo: «y si somos hijos, somos también herederos -nos asegura el apóstol-: herederos de Dios, coherederos de Cristo, si de verdad tenemos parte en sus sufrimientos para tener parte también en su gloria» (Rom 8, 17).

No se trata de ser inferiores a los otros y de soportar: ¡Quien es cordial se inserta en el misterio pascual! Podrá ir a sanar leprosos, curar enfermos y anunciar el año de misericordia del Señor porque está injertado en el misterio de Cristo, muere con él, padece con él y por tanto tiene parte en la gloria, en la vida del Resucitado. Los mensajeros que conocen la experiencia del morir y del resucitar -porque la experimentan en sí mismos cada vez que, dejando la nada propia, van a los otros- son mediadores de consuelo; es decir, ofrecen una palabra divina vivida, no dicha por ellos, sino pronunciada por Dios mismo en la intimidad de quien cree; de ahí que sea eficaz, que genere vida. «Mirar a la cara a una persona que encuentras por el camino dice G. Polidoro- y sentir que la aprecias, aun sin tener un conocimiento directo de ella, sino sólo porque es hija de Dios; y sentir que la quieres, es decir, que le deseas el bien, es algo posible, y -sigue el autor- no se trata en absoluto de emotividad o sensibilidad hacia cualquier persona con que nos encontramos. Se trata, en cambio, de aprecio. Sería imposible experimentar sentimientos de afecto hacia cada uno, pues somos seres limitados; pero es posible amar a todos, deseando de verdad el bien de cada uno y, por tanto, el de todos». Esto implica una apertura no indiferente de todo el ser, para que cada uno gaste la propia vida a favor de una humanidad y una sociedad que hay que edificar según proyectos evangélicos.

Tres elementos son necesarios en el ejercicio del ministerio de la cordialidad: la paz, la compasión, la unión con Dios. El punto de llegada es la redención, no se pueden dejar vidas inacabadas quedándonos en el primer nivel. Jesús se propone la salvación de toda la persona, su cumplimiento, su redención. Es verdad que el

vértice de aquel amor que se dio a sí mismo y nos redime es irrepetible, pero entra en el designio de Dios que se pueda revivir un camino -dolor-amor- semejante al del Hijo y que esto dé frutos de unión con Él; es la experiencia de los primeros cristianos, a los que se exhorta á que permanezcan firmes en la fe durante las persecuciones y las pruebas porque son verdaderos imitadores de Cristo, están siguiendo a Cristo hasta el final: es la experiencia de los místicos.

A veces, en cambio, se puede experimentar que la relación con otros se resquebraja. Entonces -como sugiere Pablo- hay que restablecer la justicia, quizá dando el primer paso hacia el otro, dispuestos a ceder, a desprenderse completamente de sí, teniendo como ejemplo a Jesús, que en la cruz se convierte en camino y modelo de restablecimiento de toda paz. Las palabras de san Pablo nos vienen al encuentro ardientes y llenas de energía, como chispas en el rastrojo: «Y esto pido en oración: que vuestro amor abunde aún más y más en conocimiento verdadero y en todo discernimiento, a fin de que escojáis lo mejor, para que seáis puros e irreprochables para el día de Cristo; llenos del fruto de justicia que es por medio de Jesucristo, para la gloria y alabanza de Dios».

En nuestras comunidades sucede que se viven situaciones de carencia o rechazo relacional, como una enfermedad espiritual que condiciona - - -actitudes, encargos, roles, relaciones y el estilo de la vida fraterna. El amor es el verdadero antídoto de sentimientos destructores de la comunidad y se experimenta en la capacidad de cultivar en la fraternidad experiencias serenas, agradables. Se trata de ejercitarse en los sentimientos que consolidan los lazos fraternos, de dar curso a las emociones que refuerzan las relaciones y hacen deseables los vínculos de la concordia.

El silencio interior que alimenta la relación y el amor a Dios y a los hermanos, la ausencia de juicio y la misericordia son dimensiones ocultas, pero esenciales de la cordialidad, que ayudan a permanecer en la caridad, en el amor recíproco. Y es que la cordialidad es amor que atrae la presencia de Dios entre todos. Es Jesús presente entre los suyos (cf. Mt 18,20) el que hermana y hace concordar a los miembros de la comunidad. Cada comunidad encuentra su razón de ser en esta presencia de que se alimenta continuamente. Esta comunión real y continua se conserva precisamente con el vínculo del amor de que san Pablo habla repetidamente en sus cartas.

«Por tanto no desfallecemos, antes bien, aunque nuestro hombre exterior va decayendo, sin embargo nuestro hombre interior se renueva de día en día. Pues esta aflicción leve y pasajera nos produce un eterno peso de gloria que sobrepasa toda comparación, al no poner nuestra vista en las cosas que se ven, sino en las que no se ven; porque las cosas que se ven son temporales, pero las que no se ven son eternas» (2 Cor 4, 16- 18).

Pidamos al Señor valor para hacernos ministros de cordialidad, de modo que se anuncie el evangelio de Cristo con alegría y transparencia, traiga paz y armonía a cada persona y a cada pueblo y «vuestra afabilidad la note todo el mundo. El Señor está cerca» (Flp 4,5).

Aplicaciones prácticas de la cita paulina en la vida diaria de la comunidad:

- *Para la persona:* cultivar el silencio interior y expresar con hechos la cordialidad cada día tengo que poder contar un hecho que ha creado serenidad, paz, presencia del Señor, alegría, afecto, afabilidad... Tomar una hoja y trazar tres líneas verticales, de modo que resulten 4 columnas.

Escribid en la primera ejemplos personales de actitudes que bloquean, o bloqueadas.

Responded en la segunda a la pregunta: ¿cómo se manifiesta este bloqueo, este malestar?

Describir en la tercera la raíz del malestar y su manifestación (mutismo, excesiva locuacidad...), describir sobre todo la percepción que tiene el otro de la situación (a veces podría no tenerla).

Describir en la cuarta lo que se nos ocurra para resolver la situación.

- *Para la comunidad:*

a) vivir el amor recíproco sin esperar compensación y hacer un gesto afectuoso de atención hacia la otra, hacia el otro.

b) Elegir un gesto común y público en que manifestar la cordialidad a las personas del vecindario, del barrio, de la misión.

c) Hacer una fiesta e invitar no sólo a los vecinos, los amigos, los conocidos, sino también a los lejanos y tratarlos como familiares.

- *Para lo espiritualidad y la misión:* tener aprecio por las personas con que nos encontramos, aunque no tengan las mismas opiniones. Escuchar profundamente a las personas cuando hablan, sin interrumpirlas y, solo después de que han expresado su parecer, pronunciar palabras evangélicas que sanen, poniendo de relieve lo que une.

El «aggiornamento», clave teológica para la interpretación del Concilio²

Santiago Madrigal, sj

1. Relatos modernos de conversión, o las dudas de un hijo del Vaticano II

La historia reciente nos sigue ofreciendo relatos de conversión. Tal es el caso de John Wilkins, director de la revista inglesa *The Tablet*, que hacía recientemente esta confesión: «Soy un hijo del Vaticano II. Sin él, dudo que hoy fuera católico. Educado como anglicano, probablemente nunca hubiera encontrado mi camino en la iglesia que de un modo especial conserva la tradición de san Pedro y san Pablo. Para mí, que sabía poco de la Iglesia católica, el Concilio Vaticano II fue una revelación. Hoy, sin embargo, me siento casi como un hijo huérfano».

Esta condición actual de orfandad queda reflejada en las dudas que nacen de la coincidencia cronológica del cincuenta aniversario del anuncio de la convocatoria del Concilio por Juan XXIII, el 25 de enero de 1959, con el levantamiento de las excomuniones por parte de Benedicto XVI, el 21 de enero de 2009, a los cuatro obispos ordenados ilegítimamente por Marcel Lefebvre en 1988. Así las cosas, John Wilkins, que entró en la Iglesia católica por lo que el Concilio Vaticano II hizo, muestra su estupor ante la oposición sistemática que los seguidores de Lefebvre vienen manifestando frente a las grandes decisiones conciliares: la reforma litúrgica y las enseñanzas de la colegialidad, la doctrina acerca del ecumenismo, la nueva actitud de la Iglesia ante el judaísmo y las otras religiones del mundo, el principio de la libertad religiosa. Y bien, ¿qué decir a este hijo del Vaticano II y a tantos otros que tienen dudas?

Por lo pronto, aunque sólo han transcurrido cincuenta años de la convocatoria del Concilio, el acontecimiento que nos ha de marcar el futuro eclesial parece quedar ya muy atrás. Este tiempo de post-concilio ha conocido momentos de entusiasmo y de decepción, entretejidos de no pocos riesgos y amenazas en la forma de continuidades estériles y de rupturas suicidas. El incidente protagonizado por los lefebvrianos ha puesto de manifiesto que la obra del Concilio no está a disposición como moneda de cambio. Por otro lado, este tipo de sucesos debería espolear un interés profundo por refrescar su significado permanente. Malo sería que el Vaticano II sólo provoque la curiosidad de los historiadores, que sus textos no sean leídos o que se utilicen como meras citas

² «Sal Terrae» 98 (2010) 111-127

de adorno o como simple arma arrojada para exorcizar reales o supuestas formas de involución eclesial.

Ahora bien, en su recuerdo o en su olvido, en su correcta interpretación y aplicación, nos jugamos mucho. De ahí la necesidad de un renovado ejercicio de memoria suscitado por el reto permanente de conocer a fondo el Concilio en su letra y en su espíritu. Por ello, podemos plantear el sentido de estas páginas desde un interrogante tan simple como provocativo: realmente, ¿ocurrió algo allí? Es la forma más radical de la duda, llevada a su paroxismo, y que encontramos formulada en el título nada ingenuo de un libro reciente (2007): Vatican II. *Did Anything Happen?*. Ahí se examinan algunas interpretaciones y posturas frente al Vaticano II que implican una reflexión sobre el «antes» y el «después» del Concilio, es decir, un debate acerca de lo pertinente o impertinente de las expresiones «Iglesia pre-conciliar» e «Iglesia post-conciliar».

2. El Concilio Vaticano II: el acontecimiento y su interpretación

La lectura de la obra y el mensaje conciliares fluye a1 hilo de esta triple forma de memoria: la memoria de los historiadores, la memoria de los protagonistas y testigos y la memoria oficial de la Iglesia. Desde este presupuesto, un adecuado conocimiento de la última asamblea ecuménica de la Iglesia católica deberá tomar en consideración algunas investigaciones recientes de gran envergadura y proyección futura.

En primer lugar hay que mencionar, como ejemplo paradigmático de la memoria de los historiadores, la primera historia del Concilio Vaticano II, un proyecto internacional iniciado en 1989 al amparo del Instituto de Ciencias Religiosas de Bolonia, bajo la dirección de Giuseppe Alberigo (fi 2007) y llevado a cabo por un equipo internacional de investigadores. A día de hoy, existe una traducción a la lengua castellana de los cinco volúmenes de esta obra, que recoge el actual estado de nuestros conocimientos sobre el segundo Concilio del Vaticano.

La perspectiva historiográfica de fondo se sustancia en la palabra clave «acontecimiento». Así lo declaraba el director del proyecto en la introducción al primer tomo: resulta «cada vez más necesario reconocer la prioridad del acontecimiento conciliar incluso con respecto a sus decisiones, que no pueden ser leídas como decisiones normativas abstractas, sino más bien como expresión y prolongación del acontecimiento mismo». Uno de sus colaboradores, J. Komonchak, ha explicitado posteriormente esta opción, según la cual la reconstrucción del < acontecimiento» es la condición indispensable para una justa interpretación de los textos conciliares.

El producto final no es inmune a las observaciones críticas ni carece de presupuestos ideológicos. En este sentido se puede leer una reacción crítica hecha desde un libro -entretejido básicamente de reseñas- de Monseñor A. Marchetto, que pretendía ser < un contrapunto» a esa primera historia del

Vaticano II. Difícilmente un libro de esas características podía saltar a la palestra académica y erigirse en ese pretendido contrapunto, pero así fue presentado oficialmente por el cardenal Camino Ruini el 17 de junio de 2005, en Roma. De aquí arranca, precisamente, el libro al que hemos aludido un poco más arriba bajo el patronazgo del historiador J.W. O'Malley, sj, que viene a respaldar las tesis de J. Komonchak, acerca del Concilio Vaticano II como *acontecimiento*.

La postura de Marchetto-Ruini sugiere que esta clave de interpretación sobrepuja una discontinuidad histórica, una «ruptura» que no acierta con el verdadero significado del Concilio. El historiador jesuita, por su parte, aduce una buena serie de razones para explicar cómo la afirmación de una pura continuidad con el pasado eclesial reciente minimiza el significado del Concilio. A su juicio, ya el género literario de los documentos y su mismo vocabulario teológico son expresión inequívoca del carácter especial de este Concilio, que incluye la formulación de un nuevo modelo de Iglesia y una nueva orientación de su misión. En otras palabras: a algunos les preocupa que la interpretación del Vaticano II como *acontecimiento* signifique una ruptura radical con el pasado católico reciente. Por el contrario, esta interpretación resulta del agrado de quienes agitan la bandera del «espíritu» del Concilio frente a la «letra» de los documentos.

Por eso, un verdadero contrapunto o, mejor dicho, un complemento a esa obra, nacida de la memoria de los historiadores, va dado en un reciente comentario teológico (de 2005) a los 16 documentos conciliares, bajo la dirección de P. Hünermann y B.J. Hilberath. Esta obra en cinco volúmenes constituye un inmejorable punto de apoyo para alimentar la memoria oficial de la Iglesia. Aquí se abre de nuevo la cuestión del significado histórico y teológico del Vaticano II; uno de sus inspiradores, el teólogo de Tübingen P. Hünermann, hace una propuesta teológica de interpretación de la obra conciliar por la que asimila el cuerpo doctrinal del Vaticano II en su conjunto a una especie de «ley fundamental de la Iglesia», una suerte de «texto constitucional de la fe».

En suma: el debate acerca de la interpretación del Concilio viene girando en torno a estos binomios y a sus recíprocas implicaciones: el espíritu del acontecimiento y la letra de los documentos. Notemos, finalmente, que en la Navidad de 2005 Benedicto XVI, en su discurso de felicitación a la Curia romana, dio cabida a esta problemática, uniéndose así a la conmemoración del cuarenta aniversario de la clausura del Vaticano II. Ya en anteriores ocasiones se había referido a estos problemas. En la famosa entrevista con el periodista Messori, el entonces Prefecto para la Doctrina de la Fe invitaba a conocer el rostro verdadero del Concilio frente a los sostenedores de un «falso espíritu» del Vaticano II, recusando al mismo tiempo una idea de ruptura en la historia de la Iglesia entre un período pre-conciliar y un período postconciliar. Su postura se centraba en la tesis de que la *letra* de los documentos nos permitirá descubrir el verdadero espíritu. En su alocución navideña, Benedicto XVI habló en términos de «reforma sin ruptura», proponiendo una hermenéutica de la reforma y rechazando una hermenéutica de la discontinuidad o de la ruptura.

¿En qué sentido se puede hablar de un «antes» y un «después», de una Iglesia pre-conciliar y una Iglesia post-conciliar? A la hora de abordar el problema de la continuidad y de la discontinuidad en la interpretación del significado histórico del Vaticano II, voy a tener en cuenta de manera especial eso que hemos denominado la «memoria de los protagonistas y testigos», teólogos, obispos, peritos y otros espectadores de excepción.

3. ¿Qué ocurrió en el Concilio? El antes y el después desde un punto de vista teológico

Algo hondo y profundo entraña la celebración del Vaticano II, según indican las afirmaciones de Juan Pablo II al final de la carta apostólica *Novo millennio ineunte* (2001): «Después de concluir el jubileo, siento más que nunca el deber de indicar el Concilio como la gran gracia que la Iglesia ha recibido en el siglo XX. Con el Concilio se nos ha ofrecido una brújula segura para orientarnos en el camino del siglo que comienza» (NMI 57). Una forma sencilla de responder a la pregunta «¿qué ocurrió en el Concilio?» consiste en recordar algunos indicadores que marcan teológicamente un «antes» y un «después»; ahora bien, ello nos obliga a explicar cuál es el mecanismo interno de aquellos resultados obtenidos, que no es otro que la divisa del *aggiornamento* propuesta por Juan XXIII.

El «antes» ha quedado recogido en los volúmenes que guardan los resultados de la encuesta preconiliar ordenada el 18 de junio de 1959 por el papa Roncalli⁹. Sin duda, como subrayara el cardenal Suenens, aquellas demandas de reformas litúrgicas y de reformas canónicas eran muy tímidas: ¡aún no había soplado el Espíritu Santo a ráfagas! Las aspiraciones expresadas por obispos, superiores religiosos y facultades eclesásticas eran mucho más comedidas que las realizaciones alcanzadas por el Concilio.

El «antes» y el «después» se perciben bien a la luz del fracaso sufrido por la teología oficial «romana», que encontró su plasmación en los textos elaborados por la Comisión teológica preparatoria entre 1960 y 1962. Un significativo grupo de teólogos alemanes, reunido en Mainz en torno al obispo H. Volk, deliberó, a mediados de septiembre de 1962, sobre los cuatro esquemas doctrinales preparados por dicha Comisión (*De fontibus revelationis, De deposito fidei pure custodiendo, De ordine morali christiano, De castitate, matrimonio, familia, virginitate*). En aquellas jornadas participó una pléyade de teólogos (Hirschmann, Stakemeier, Semmelroth, Grillmeier, Bacht, Ratzinger, Feiner y Rahner) que expresaron su profunda desilusión respecto de aquellos cuatro esquemas de la Comisión presidida por el cardenal Ottaviani, porque no se amoldaban en modo alguno a la voluntad de Juan XXIII, que deseaba un concilio orientado por el anuncio del mensaje cristiano al mundo de hoy, no un concilio encenagado en abstrusas cuestiones disputadas entre las escuelas.

El contraste entre el «antes» y el «después» se percibe a través de una comparación entre los esquemas preparatorios y los documentos definitivos. Hay que recordar que el esquema sobre las «fuentes de la revelación», presentado en noviembre de 1962, no resistió el debate conciliar. Una

verdadera distancia de enfoque, pretensión y mentalidad le separa de la Constitución dogmática *Dei Verbum* sobre la divina revelación, aprobada tres años después. En realidad, ambos documentos responden a mentalidades teológicas distintas. No es de extrañar que G. Philips indicara, al final del primer periodo de sesiones, una distinción entre la teología < nocional» romana, atemporal, escolástica, irreformable, y la teología inspirada en la revelación y de orientación histórica. Otro tanto vale para el primer esquema *De Ecclesia* y su forma definitiva en la constitución dogmática *Lumen Gentium*, sin olvidar las turbias maniobras y la ofensiva de la minoría conciliar contra la doctrina de la colegialidad aprobada finalmente en noviembre de 1964.

Un ejemplo meridiano de este «antes» y «después» es la declaración acerca de la libertad religiosa. Por lo general, los textos encomendados al equipo del cardenal Bea y al Secretariado para la unión de los cristianos iban preñados, de antemano, de un sorprendente espíritu profético y anticipador, hasta el punto de que O. Cullmann llegó a reconocer, en nombre de los observadores protestantes, que el decreto sobre el ecumenismo rebasaba con mucho sus más audaces esperanzas. Otro dato que ayuda a fijar el «antes» y el «después», y que se sitúa también bajo el radio de acción del Secretariado para la Unidad, es el desarrollo de un documento de anchas perspectivas para la relación de la Iglesia con las religiones no cristianas, que tomó cuerpo a partir de una brevísima declaración sobre los judíos.

Esta capacidad creadora del Vaticano II, que, renunciando a las formulaciones apodícticas, ha estimulado nuevas líneas de avance y ha abierto muchas puertas -desde el primer documento conciliar, *Sacrosanctum Concilium*, con las nuevas formas litúrgicas-, se manifiesta en la cuarta y última constitución, con la teología y la valoración evangélica de las realidades terrenas (G. Thils). Hay que notar, además, que no existía un esquema inicial previo para la futura constitución pastoral *Gaudium et Spes* sobre la Iglesia en el mundo actual, sino que fue abriéndose paso a lo largo del primer periodo de sesiones, sobre todo a partir de la distinción entre Iglesia *ad intra* e Iglesia *ad extra*, formulada por el cardenal Suenens en su alocución de 4 de diciembre de 1962. La constitución pastoral, que representa una novedad desde el punto de vista del género literario, ha nacido de la «experiencia» (J. Komonchak) o proceso conciliar mismo, de manera que en este documento se refleja de manera eminente el < espíritu» de Concilio. Por ello puede concluirse que la carta de presentación de la Iglesia católica romana ante la palestra pública internacional ha quedado diseñada con los trazos que delinear *Gaudium et Spes*, *Unitatis Redintegratio*, *Nostra Aetate* y *Dignitatis Humanae*.

Dicho brevemente: la teología del siglo XX ha sido pasada por el tamiz del Concilio Vaticano II, ha sido filtrada y contrastada en el juego de fuerzas del aula conciliar. Allí se puso de manifiesto la debilidad de los esquemas doctrinales elaborados por la Comisión teológica preparatoria. Aquella teología vivía de espaldas a las líneas de renovación que se habían puesto en marcha a comienzos del siglo XX con la vuelta a las fuentes bíblicas y patrísticas, con la renovación litúrgica, con la mirada ecuménica hacia la Iglesia oriental y hacia las Iglesias de la Reforma, con el relanzamiento del apostolado seglar, con una nueva conciencia de la manera de estar la Iglesia en el mundo y en la sociedad

moderna. Así las cosas, resulta llamativo que los teólogos implicados y encausados desde la encíclica *Humani generis* (de 1950) en la llamada «nueva teología» (jesuitas como H. de Lubac o J. Daniélou, y dominicos como Y. Congar o M. D. Chenu) han sido algunos de los principales inspiradores de la teología conciliar.

Diríase, a toro pasado, que aquellos pensadores han hecho realidad lo que estipula el artículo 62 de *Gaudium et Spes*: < *guardando* los métodos y las exigencias propias de la ciencia sagrada, [los teólogos] están invitados a buscar siempre un modo más apropiado de comunicar las doctrinas a los hombres de su época, porque una cosa es el depósito mismo de la fe, o sea, sus verdades, y otra cosa es el modo de formularlas conservando el mismo sentido y el mismo significado». Ahí resuenan las famosas palabras de Juan XXIII en su alocución de inauguración del Vaticano II, que patrocinaban un verdadero esfuerzo de actualización (*aggiornamento*) por un retorno a las fuentes (*ressourcement*), en aras de un «magisterio pastoral».

4. Las nuevas fronteras trazadas bajo el espíritu del *aggiornamento* pastoral

El existir cristiano había alcanzado con el Concilio unas nuevas fronteras, que algunos formularon en términos un tanto triunfalistas (fin de la Contra-reforma, fin de la etapa constantiniana). Al menos hay que decir, como reconoce H. Küng en su autobiografía, que sin el Vaticano II nos hallaríamos en una situación muy diferente en liturgia, en teología, en pastoral, en ecumenismo, en las relaciones con el judaísmo, con las demás religiones del mundo y con la sociedad moderna. Los documentos conciliares han dejado puestas las bases para el despliegue de la eclesiología de comunión, para el avance en el ecumenismo, para el desarrollo de una teología más bíblica, para el redescubrimiento de la teología del laicado y de la misión. La llamada teología de las realidades temporales ha encontrado su prolongación en la teología política, en la teología de la liberación y en las teologías contextuales. En todo ello va envuelta la divisa roncalliana del *aggiornamento* pastoral, que merece por sí misma una reflexión.

La mera adecuación a las peculiaridades de una situación dada no puede ser el criterio del *aggiornamento*. Ese carácter *pastoral* reclama el examen correspondiente de las fuentes teológicas en que se inspira, y esta exigencia ha sido uno de los ejes vertebradores del Vaticano II. La raíz última de este *aggiornamento* hay que buscarla en las palabras programáticas de Juan XXIII: «Una cosa es el depósito mismo de la fe, es decir, las verdades que contiene nuestra venerada doctrina, y otra la manera como se expresa; y de ello ha de tenerse gran cuenta, con paciencia si fuese necesario, ateniéndose a las normas y exigencias de un magisterio de carácter prevalentemente pastoral».

Magisterio «*pastoral*» significa una formulación positiva de la doctrina de la fe que está preocupada por buscar un lenguaje que llegue a la gente de hoy. Las circunstancias históricas en que se desarrolla la vida de la Iglesia, sujeta por tanto a nuevas realidades que la rodean, contribuyen a que la riqueza de la

doctrina revelada vaya desentrañando toda la gama de posibilidades que anidan y están encerradas en ella. La circunstancia histórica del Vaticano II, el reconocimiento de los signos de los tiempos, obligaban al Concilio a desentrañar los tesoros de la revelación que deben iluminar al hombre del mundo de hoy. < Pastoralidad» no implica renuncia a la teología, ni la teología conciliar debía perderse en la sutil especulación de los profesionales.

La distinción entre lo sustantivo y nuclear de la doctrina y lo adjetivo y variable de su formulación no significa, por tanto, una pura adaptación a la circunstancia externa. Desde aquí se entiende que el Vaticano II, queriendo ser un Concilio pastoral, haya dedicado sus mejores esfuerzos a largas horas de discusiones doctrinales. La Constitución sobre la Iglesia, *Lumen Gentium*, ha surgido de la profunda reflexión acerca de esta pregunta: «Iglesia, ¿qué dices de ti misma?». La visión cristológica del misterio de la Iglesia y su concepción del pueblo de Dios, que impregna los otros documentos conciliares, es -pese a sus altos vuelos- un elemento más dinamizante y renovador que otras muchas disposiciones concretas dispersas en los otros textos. Para dinamizar la acción misionera de la Iglesia, el decreto correspondiente echa por delante una teología misional que arranca de las «misiones trinitarias» y establece los fundamentos de la presencia evangelizadora de la Iglesia en las llamadas «tierras de misión». Otro ejemplo de gran alcance es la revisión del axioma «fuera de la Iglesia no hay salvación», elaborada desde esa profunda visión de la Iglesia como sacramento que enuncia el párrafo primero de *Lumen Gentium*: signo e instrumento de la comunión de la humanidad con Dios y del género humano entre sí. Esta idea de Iglesia-sacramento era, a juicio de K. Rahner, uno de esos elementos de más futuro.

En otras palabras: el *aggiornamento* no viene impuesto desde fuera, como si el mundo dictara la reforma eclesial, sino que la renovación ha brotado de la vitalidad interior, reanimada conscientemente y movilizada desde su centro sustancial por el Concilio. Así se produjo una negociación de identidad y una redistribución de los valores en el interior del núcleo inmutable. Pablo VI le había pedido al Vaticano II una teología histórica y concreta, al mismo tiempo que le había marcado cuatro objetivos muy precisos en su primer discurso programático del 29 de septiembre de 1963: < la noción o, si se prefiere, la conciencia de la Iglesia, su renovación, el restablecimiento de la unidad entre todos los cristianos y el diálogo de la Iglesia con los hombres de nuestra época».

El Vaticano II ha sido ese *aggiornamento*, que se deja sentir en los pasajes esenciales que recogen su doctrina: la reflexión sobre el episcopado completa la visión de la jerarquía eclesiástica, evitando una concepción aislacionista del primado pontificio; el reconocimiento del puesto sustantivo del laicado derrumba una concepción piramidal de la Iglesia; el centramiento en la Escritura y en la Liturgia; la Iglesia sentida como pueblo de Dios, todo él vibrátil e intercomunicado; la hermandad sustancial que enlaza a todos los bautizados; el apostolado como exigencia de la propia vocación cristiana; la dignidad de la persona humana; el sentido de servicio de la Iglesia respecto de la humanidad; la nueva valoración de las Iglesias locales frente a la Iglesia en su conjunto; la apertura ecuménica del concepto de Iglesia y la apertura al mundo de las

religiones; finalmente, la pregunta por el lugar específico de la Iglesia católica, que se concreta en la fórmula de la Iglesia una, santa, católica y apostólica, de la que habla el Credo y que «*subsistit in Ecclesia catholica*». En ello se sustancia «la ley fundamental de la Iglesia» (P. Hünermann) que se adentra en el siglo XXI.

Este modo de *aggiornamento* desde dentro ha sido el hilo conductor del Vaticano II; por ello nos indica y nos marca la pauta para el esfuerzo colectivo de actualización post-conciliar. Porque un Concilio no termina con su clausura. Más bien, la clausura de un Concilio señala en la historia de la Iglesia el comienzo de una nueva era: la era postconciliar.

5. Conclusión: «la Iglesia debe reformarse sin cesar para guardar su identidad en el tiempo»

Volvamos, en el tramo final de estas reflexiones, al punto de partida, la cuestión de ese «antes» y ese «después» que ha dividido a los espíritus. En los cincuenta años que nos separan del anuncio del Concilio no han faltado las resistencias, las discrepancias o los desmarques. Para algunos, el «después» rompe la continuidad con la tradición anterior y traiciona la identidad sustancial de la Iglesia en el tiempo. Por el otro extremo, quien quisiera ver una continuidad absoluta entre el «antes» y el «después» le estaría negando al Concilio su entidad doctrinal propia. Reformulemos el problema con la magnífica síntesis trazada por Monseñor Elchinger durante la discusión del primer esquema *De Ecclesia* en diciembre de 1962: «Ayer la Iglesia era considerada sobre todo como institución; hoy la vemos mucho más claramente como comunión. Ayer se veía sobre todo al papa; hoy estamos en presencia del obispo unido al papa. Ayer se consideraba al obispo solo; hoy a los obispos todos juntos. Ayer se afirmaba el valor de la jerarquía; hoy descubre el pueblo de Dios. Ayer la teología ponía en primera línea lo que separa; hoy lo que une. Ayer la teología de la Iglesia consideraba sobre todo su vida interna; hoy es la Iglesia vuelta hacia el exterior».

¿Qué late detrás de ese proceso de toma de conciencia y de transformación sino el mejor deseo de renovación y reforma de la Iglesia? Para establecer una continuidad entre ese «ayer» y ese «hoy», entre el «antes» y el «después», son de gran utilidad las indicaciones de otro gran convertido del anglicanismo, el cardenal J.H. Newman. La idea roncalliana del *aggiornamento* ha sido emparentada con algunas intuiciones del cardenal inglés. Así lo hizo J. Guilton, filósofo y primer *auditor* laico en el Vaticano II: «Newman está presente en el Concilio de muchas maneras [...]. Incluso se puede decir que la idea del concilio es newmaniana: la Iglesia debe reformarse sin cesar para guardar su identidad en el tiempo, para readaptarse. Mañana la Iglesia será aún más newmaniana, pues tendrá que tomar conciencia de la identidad profunda entre la Iglesia de después del Concilio y la de antes del Concilio y de todos los tiempos»'z.

La perspectiva newmaniana encierra una paradoja, cuyo núcleo -en sus afirmaciones aparentemente contradictorias: conservar la identidad por una

dinámica de reforma permanente- hay que desanudar. El núcleo de esta paradoja puede traducirse en estas otras dos consideraciones antagónicas a primera vista, pero llamadas a armonizarse de forma dialéctica: por un lado, hay que decir que existe un cierto mito de la radical novedad; por otro, no es desleal hacer valer el principio de ir más allá del Concilio por fidelidad al Concilio. Digamos una palabra sobre cada una de ellas.

a) *El mito de la radical novedad*

En este sentido bastará recordar, en primer lugar, que en la elaboración de los textos conciliares ha estado muy presente la teología inmediatamente pre-conciliar, cuya síntesis puede trazarse con ayuda de las cuatro grandes encíclicas de Pío XII, *Mystici corporis Christi* (1943), *Divino afflante Spiritu* (1943), *Mediator Dei* (1947) y *Humani generis* (1950). El Vaticano II, que ha sido en buena medida «el Concilio de los teólogos» (Congar), ha operado como una gran caja de resonancia y también como un tribunal donde determinadas posiciones teológicas han sido sometidas a un examen del que no han salido bien paradas, porque no han superado la prueba. Anotemos algún ejemplo.

Desde el punto de vista eclesiológico, *Lumen Gentium* ha revisado y corregido profundamente afirmaciones centrales de la encíclica *Mystici corporis*, como la identificación de la Iglesia católica romana y el cuerpo místico de Cristo, introduciendo la cláusula «subsiste en» y afirmando, al mismo tiempo, la eclesialidad de las otras Iglesias y comunidades cristianas. Por ello, difícilmente se entiende la constitución conciliar sin la encíclica papal, y es evidente que los grandes teólogos (Rahner, Ratzinger, de Lubac, Daniélou, Schillebeeckx, Küng, Congar...) formulan su teología en discusión con esos planteamientos de la teología pre-conciliar. Una de las cuestiones más candentes era la pertenencia a la Iglesia de Cristo de los cristianos no católicos; de una adecuada respuesta dependía todo el problema ecuménico.

Sin embargo, en otro ámbito de trabajo teológico, como es el de la investigación y los estudios bíblicos, la encíclica *Divino afflante Spiritu* había puesto una piedra miliar que abría nuevos horizontes a una exégesis bastante anquilosada con la valoración positiva de los métodos históricocríticos. Por otro lado, la encíclica *Mediator Dei*, con su preocupación por el sacerdocio común y el sacerdocio ministerial o jerárquico, ha sido releída en los capítulos de la constitución litúrgica del Vaticano II en la idea de la *participación activa* (SC 14) y en las reflexiones sobre el pueblo de Dios en el capítulo II de *Lumen Gentium* (LG II, 10). El establecimiento de una < diferencia esencial y no sólo de grado > entre el sacerdocio común y el sacerdocio ministerial ha seguido reclamando nuevas explicaciones en el marco de la eclesiología total o de la eclesiología de comunión. Ciertamente, en el capítulo de la renovación litúrgica se habían dado algunos pasos hacia una maduración en fechas previas al Concilio.

Ahora bien, la afirmación más neta de expresa continuidad se encuentra precisamente en aquellos lugares que entrañan un mayor avance doctrinal. En este sentido hay que referirse a dos pasajes altamente significativos: a) la reflexión sobre la revelación en la constitución *Dei Verbum* se hace < siguiendo

las huellas de los concilios Tridentino y Vaticano I; b) cuando la constitución dogmática sobre la Iglesia comienza a plantear en el capítulo III de *Lumen Gentium* la doctrina de la colegialidad episcopal, lo hace en continuidad con la definición del primado de jurisdicción y magisterial del papa del Concilio Vaticano I.

Recordemos lo que escribió K. Rahner: «La inmutabilidad del dogma de la Iglesia no excluye la historia de los dogmas, sino que, por el contrario, la implica». Una afirmación dogmática puede ser declarada en formulaciones nuevas por el espíritu de tiempos nuevos, purificada así de malentendidos de los que los tiempos anteriores no pudieron ser conscientes: «No cabe duda de que en el Vaticano II también ha habido una historia de los dogmas, sin que se haya abrogado u oscurecido un dogma antiguo: cómo el primado y el episcopado instituido por Cristo existen y operan conjuntamente en la constitución de la Iglesia; cómo la necesidad de salvación de la Iglesia es compatible con la posibilidad de salvación de un hombre que no pertenece a ella; cómo en el reino de la gracia cada uno puede depender de cada justificado, y así, sobre todo, de María, siendo, sin embargo, Jesucristo el mediador único entre Dios y el hombre. Respecto de estas y de otras muchas cuestiones semejantes, se ha favorecido una mayor inteligencia, ha sucedido realmente historia de los dogmas, sin que los de hasta ahora hayan sido abolidos»⁴.

Por eso, en una de sus valoraciones de conjunto, Rahner señalaba que el Vaticano II significaba la superación de la «época piana», esa última fase histórica de la Iglesia bajo la férula de los papas «Pío», que algunos teólogos habían convertido e identificado con la *única* tradición eclesial. La misma sospecha lanzó Henri de Lubac, a quien las sesiones de trabajo en la Comisión teológica preparatoria le sirvieron para conocer (y padecer) el sistema de la teología romana imperante, teología cortesana, teología escolástica alicorta que perdía de vista los mejores tesoros de la gran tradición. El jesuita no ahorró duras palabras al recordar aquellos días: «Un bello ejemplo de esta teología terriblemente decadente de un cierto número de teólogos romanos, especialmente de la Gregoriana, que fueron todopoderosos con Pío XII y cuya influencia ha pesado aún sobre la Comisión preparatoria». El problema de la teología oficial era que seguía dando la espalda a los últimos cuarenta años de trabajo bíblico, teológico, ecuménico y litúrgico.

b) Más allá del Concilio por fidelidad al Concilio

Este principio ha sido invocado en algunas ocasiones. Por ejemplo, se lee en un interesante trabajo de W. Kasper: «En conjunto, el interés del concilio se limitó excesivamente a la Iglesia. En cambio, se dedicó poca atención al verdadero fondo y al auténtico contenido de la fe, a Dios, si establecemos la comparación con la atención que se prestó a la mediación eclesial de la fe. Principalmente en este punto, el Concilio Vaticano II plantea el desafío de ir más allá de los textos del concilio siendo plenamente fieles a la tradición testimoniada por él, y, a la vista del ateísmo moderno, hacer una nueva exposición del mensaje de

Jesucristo, el Dios uno y trino, en su significación para la salvación del hombre y del mundo».

También lo ha utilizado B. Forte en una presentación sintética de *Lumen Gentium* donde relanzaba la teología del laicado con la intención de superar la antítesis clérigos/laicos". En realidad, este tipo de afirmaciones enlazan con las famosas *retractaciones* de Y. Congar, cuando evaluó su propia evolución en el planteamiento de la teología del laicado y de los ministerios, o en su valoración de la figura de Lutero. A título de ejemplo, siguiendo esta lógica «por fidelidad al Concilio», en esta etapa de drástica carencia de vocaciones, ¿no habría que saludar de forma más optimista la emergencia de nuevos servicios? A la vista de la escasez de clero para cubrir las necesidades de las parroquias en las diócesis hispanas, ¿qué postura contiene más semillas de futuro: la de aquellos que piensan en las nuevas modalidades de la integración del laicado a la atención pastoral (al hilo del c. 517,2) o las directrices de la Instrucción acerca de la colaboración de los laicos en el ministerio de los sacerdotes?

Se pueden aducir varios lugares y actuaciones magisteriales en los que, por fidelidad al Concilio, ya se ha ido más allá del Concilio: si la teología del primado papal fue resituada por el Vaticano II en el horizonte de la colegialidad, es claro que ha habido una evolución doctrinal en la notable invitación ecuménica lanzada por Juan Pablo II, en la encíclica *Ut unum sint* (1995), a un diálogo sobre el ejercicio del primado del Sucesor de Pedro con las otras Iglesias y comunidades cristianas. Desde la constitución pastoral *Gaudium et Spes* hay líneas en las que el Concilio ha dado mucho de sí. A partir del replanteamiento del lugar de la Iglesia en el mundo se ha desplegado, al hilo de los Sínodos (de 1971 y de 1974), una ampliación del concepto cristiano de salvación que integra la promoción humana en el anuncio del Evangelio (*Evangelium nuntiandi*), es decir, la unidad del servicio a la fe y la promoción de la justicia. De las preguntas inscritas en la constitución pastoral -persona humana, inviolabilidad de la vida, justicia social, evangelización de la cultura, vida económica y política, guerra y paz ha nacido también la opción preferencia) por los pobres.

c) El principio católico de la «*Ecclesia semper reformanda*»

Este ir más allá del Concilio por fidelidad al Concilio cabe dentro de ese paradigma de la reforma sin ruptura. El Vaticano II no habla a humo de pajas cuando afirma la necesidad de una reforma permanente en la Iglesia: «Toda renovación de la Iglesia consiste esencialmente en un aumento de la fidelidad a su vocación. La Iglesia, peregrina en este mundo, es llamada por Cristo a esta reforma permanente de la que ella, como institución humana y terrena, necesita continuamente; de modo que si algunas cosas, por circunstancias de tiempo y de lugar, hubieran sido observadas menos cuidadosamente en las costumbres, en la disciplina eclesiástica o incluso en el modo de exponer la doctrina -que debe distinguirse cuidadosamente del depósito mismo de la fe-, deben restaurarse en el momento oportuno recta y debidamente» (UR 6).

El lector habrá podido escuchar cómo resuenan de nuevo en las últimas líneas las palabras programáticas inscritas en la divisa roncalliana del *aggiornamento*. Esta propuesta de renovación permanente por fidelidad al Evangelio de Jesucristo es el corazón del deseo de adaptación que nace desde dentro y desde la mejor tradición eclesial. Todo ello nos obliga a tomar conciencia de la identidad profunda entre la Iglesia de después del Concilio y la de antes del Concilio y la de todos los tiempos, cuyo objetivo no es otro -como indica LG 8- que «revelar en el mundo el misterio de Cristo, aunque bajo sombras, sin embargo, con fidelidad hasta que al final se manifieste a plena luz».

La calidad docente en el cine: contrastes entre la ficción y el documental³

Cándido GENOVARD ROSSELLÓ, David CASULLERAS FEMENIA
y Concepción GOTZENS BUSQUETS

1. Introducción

El interés por determinar cómo es, cómo actúa y qué características posee el buen docente ha sido y es una preocupación constante en la historia de la investigación sobre la enseñanza (Wittrok, 1986; Dunkin, 1987; Burns, 1995). Paralelo a este recorrido teórico cambiante, existen las creencias sociales sobre lo que es un "buen profesor", informaciones que comparten amplios colectivos y que suelen estar poco fundadas empíricamente, aunque ello no les impida ser tenidas por verdaderas.

El origen de dichas creencias altamente compartidas es en realidad múltiple. De hecho, todo aquél que ha asistido a la escuela, sea o no un profesional de la educación, tiene una serie de creencias sobre lo que es un buen profesor que normalmente están basadas en el recuerdo de los profesores que, por un motivo u otro, le impactaron. Sin embargo estas informaciones distan mucho de poder ser generalizables en términos teóricos rigurosos.

Sin duda, el cine es una de las fuentes que genera este tipo de creencias. El objetivo de este trabajo es pues contrastar la información científica existente sobre la calidad docente con la información creencial que contienen las películas, tanto de ficción como documentales, en las que su protagonista es un docente del que se pone en evidencia su nivel de calidad como tal.

2. La Psicología de la educación y el comportamiento docente

La investigación psicoeducativa ha proporcionado diversos marcos de referencia desde los que considerar la calidad del comportamiento docente, la cual mantiene una estrecha dependencia con la descripción de los roles que a lo largo del tiempo han caracterizado el desempeño docente. Y tanto en el caso de la delimitación de roles docentes como en el de los paradigmas de calidad se

³ «Revista española de Pedagogía» 245 (enero-abril 2010) 5-22.

detecta una clara filiación con los paradigmas psicológicos imperantes en cada momento (Genovard, Castelló y Gotzens,1991). Por ello, es pertinente examinar en primer lugar los aspectos referidos al rol docente y, posteriormente, a la valoración de la calidad en el desempeño de dicha tareas.

2.1. Psicología y rol docente

La preocupación por la incidencia del rol del profesor en la calidad docente ha centrado el interés de diversos investigadores (Liston, Borko y Whitcomb, 2008; Gallardo López, 2008); aquí nos limitaremos a destacar los que nos parecen más relevantes en términos psicoeducativos. Éstos se corresponden con el momento en que se concibe la idea de enseñar como la obtención de alguna respuesta psicológica "preferente" que se espera del sujeto que "recibe" las enseñanzas (el alumno). Así, por ejemplo, cuando la respuesta más relevante por parte del alumno es "aprender", el rol del docente se diversifica en función de la teoría del aprendizaje predominante. En cambio, cuando la respuesta es "desarrollarse" el rol adquiere matices fuertemente diferenciados de los anteriores.

A estas observaciones hay que añadir que la noción de "enseñar" deja de considerarse como independiente de la respuesta dada por el alumno para entenderse en constante interacción con ella. De este modo se perfila un rol diferencial dependiente, por una parte, de los distintos aprendizajes que el alumno debe llevar a cabo, y por otra, de los numerosos y amplios conocimientos que el profesor debe poseer -sobre todo cuanto compete a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los que es su máximo valedor-. En este orden de cosas, el profesor lejos de ser un puro transmisor de información, se erige en gestor de las variables y recursos instruccionales cuya disposición, regulación y uso concierne a su toma de decisiones.

2.2. Psicología y calidad docente

Los principales paradigmas sobre la calidad docente representan básicamente tres perspectivas de análisis. En términos cronológicos, citaremos en primer lugar el denominado paradigma "presagio-producto" (Dunkin y Biddle, 1974) según el cual el background que aporta el docente sería el principal valedor de su buen hacer profesional. Dicho background estaría constituido por su perfil personal, así como sus experiencias y sus conocimientos previos a su ejercicio profesional. Las consecuencias que de este paradigma se desprenden son fundamentalmente dos: primera, que no todo el mundo puede ser un "buen" docente, y segunda, que éstos "nacen más que se hacen" o bien "se hacen" fruto de sus experiencias más que de la formación oficial que reciben. Ninguna de las dos es baladí, pues llevadas a un extremo, sugieren que en la resultan aplicables y transferibles al apuesta por la docencia de calidad la aula. Y en tercer lugar, la nueva perspección de los profesores es más importiva aporta un parámetro para la valoratante que su formación como futuros profesionales.

Por lo que respecta al segundo paradigma, denomínalo paradigma "procesoproducto", cabe señalar que su génesis está íntimamente ligada a la irrupción en el panorama psicológico del "Análisis Experimental de la Conducta". A diferencia del anterior, este paradigma apuesta por el proceso de formación del docente antes que por su perfil de personalidad, lo que supone algunas ventajas importantes: en primer lugar, el profesor "puede hacerse", lo cual propulsa la optimización de "recursos humanos" existentes ya que los buenos profesores se consiguen a través de un proceso de formación. Es decir, no se trata tanto de identificar a los profesores "potencialmente válidos" como de formar a quienes acabarán siendo profesores eficaces. En segundo lugar, dicho proceso viene pautado por los resultados obtenidos en la investigación que se lleva a cabo desde la perspectiva del "Análisis Experimental de la Conducta", dando lugar a un currículum repleto de destrezas cuya adquisición y uso se vincula a la eficacia docente. Así, cada destreza docente que la investigación sugiere como vinculada al mayor aprendizaje de los alumnos pasa a engrosar los contenidos de los cursos de formación del profesorado. Adicionalmente, los contenidos a aprender son destrezas concretas que, a diferencia de los aprendizajes de cariz más teórico propios de otras épocas, resultan aplicables y transferibles al aula. Y en tercer lugar, la nueva perspectiva aporta un parámetro para la valoración de la calidad: la eficacia del docente medida a través del rendimiento mostrado por los alumnos, tema que retomaremos más adelante.

Por último, la denominada "Revolución Cognitiva" en psicología (Bruner, 1991) representará un nuevo golpe de timón al enfoque sobre la calidad docente dando lugar al paradigma del "pensamiento del profesor" cuyas aportaciones desmantelan dos de los puntales señalados en el paradigma anterior. Por una parte, desde el nuevo paradigma resulta inaceptable que el rendimiento de los alumnos sea la medida de la eficacia docente pues ello significaría reducir al alumno a la condición de tabula rasa que será moldeada por el profesor, en lugar de valorarlo como el agente cognitivamente activo que la Psicología Cognitiva entiende que es (Biggs, 1993). Y por otra parte, tampoco es admisible que la adquisición de un conjunto de destrezas conductuales, por amplío que sea, den como resultado una actividad docente de calidad. En todo caso, la explicación del comportamiento humano, y por ende de los profesores, debe explicarse en términos de procesos cognitivos (Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006). De esta manera, las destrezas docentes dejan de ser garantía de éxito del profesor para ceder paso a variables más complejas y de más difícil observación y medición, como son los procesos de pensamiento que guían la actividad de los docentes.

2.3. Parámetros de calidad: el problema de la objetivación del comportamiento docente de calidad

Una de las principales consecuencias que se desprenden de lo expuesto hasta ahora es la falta de criterios estables con los que contrastar la calidad docente, es decir, la ausencia de parámetros que permitan discernir con claridad la presencia de un comportamiento docente de calidad. El artefacto establecido por el paradigma "proceso-producto" según el cual un buen rendimiento

mostrado por el alumno, además de presuponer un nivel parejo de aprendizaje por su parte, era indicativo de la eficacia del docente, ha predominado en el panorama de la evaluación docente -incluso en ámbitos profesional es mucho más allá de lo que el análisis científico sobre el tema permitía. De hecho, la antes mencionada revolución cognitiva puso de manifiesto la insostenibilidad del binomio "eficacia docente-rendimiento del alumno" argumentando que el alumno, en tanto que procesador activo de la información, no podía considerarse un mero reflejo o un calco de cuanto el profesor le había intentado transmitir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, y ahondando en esta cuestión, si se acepta el concepto de "diversidad" del alumno (por no hablar de la del profesor), habrá que convenir que los alumnos diversos rendirán de formas diversas, lo que deja al profesor en una situación de indefensión a la hora de mostrar su valía profesional, pues la situación que en unos alumnos habrá dado lugar a un buen rendimiento o incluso óptimo, en otros-faltos de necesidades especiales- se traducirá en resultados insuficientes. A pesar de estos y otros obstáculos verificados y justificados desde la investigación psicoeducativa, la persistencia en el uso del rendimiento del alumno como medida directa de la eficacia docente sugiere la existencia de una razón de peso que la explique. La más convincente seguramente sea la extrema facilidad con que se obtiene dicha medida a lo que cabe sumar el carácter "cuantitativo" de la misma, cosa que le confiere un plus aparente de "rigor científico".

Una revisión cuidadosa de los diversos paradigmas desarrollados sobre la calidad docente evidencia que, salvo en el caso del paradigma "proceso-producto", existe un "olvido" sistemático de la objetivación de la variable "calidad", cediendo el paso a concepciones más creenciales que científicas. Así por ejemplo, desde el paradigma centrado en la personalidad del profesor hasta el relativo a sus procesos de pensamiento como factores determinantes de su buen quehacer profesional, la diferenciación entre "buenos" y "malos" profesores se establecía a partir de la valoración que individuos y grupos les otorgaban. Éstos solían ser (y a menudo siguen siendo) alumnos, ex-alumnos, otros profesores y demás grupos más o menos implicados en el proceso instruccional, como los padres de los alumnos. Estas valoraciones -con la posible salvedad del caso de los compañeros de profesional, pues la actuación docente que en cuestión- es de origen creencial, ya que a unos alumnos "habrá dado lugar" a un falta del conocimiento científico sobre qué buen rendimiento o incluso óptimo, en se entiende por docencia de calidad y otros -faltos de recursos o con necesidad- cómo debe evaluarse, sus valoraciones se basan en lo que "a su juicio" debería ser un buen docente, lo que resulta en juicios sobre la calidad docente tan contaminados como los de cualquier otro individuo no cualificado en términos docentes.

3. Las creencias sociales y la calidad docente

Tal y como señala Garzón (2006, 56):

"[...] las personas tratan de ordenar sus experiencias al enfrentarse al mundo y a la época que les toca vivir, desarrollando un conjunto de afirmaciones sobre

la realidad que pone en relación hechos específicos, simplificando así la información que manejan [...] como personas dentro de un sistema social y una época, tienden a compartir las formas de ordenar y simplificar el mundo que viven".

Así pues, las creencias, con sus propiedades de simplificación del conocimiento y adaptación al entorno, ayudan a los individuos y a los grupos a organizar el mundo que les circunda y facilitan la vida diaria de los humanos sin exigirles un gran esfuerzo cognitivo. De hecho, la historia de las mentalidades de la especie humana nos enseña que ésta ha sobrevivido en el planeta durante miles de años sin necesidad del conocimiento científico.

Por lo que respecta a la docencia de calidad, el origen de los juicios que la mayoría de personas posee es social -de nuevo, cabría exceptuar a quienes detentan un sólido conocimiento formal sobre el tema de la enseñanza-. Esto significa que es compartido parcialmente con la comunidad en la que se está inmerso. Los problemas surgen cuando las creencias usurpan el territorio que estaba reservado al conocimiento formal; y es que al entrar en la dinámica de que toda opinión es igualmente válida, la solidez conceptual se torna imposible. En consecuencia, las informaciones que los individuos particulares puedan tener acerca de lo que caracteriza a un buen profesor es atractiva desde el punto de vista de la investigación en tanto que idealmente nos proporciona la base a partir de la cual modificar las ideas que sean erróneas al respecto.

Pero, ¿cómo se originan las creencias? En primer lugar, la propia experiencia como alumno, sostenida durante bastantes años, genera una serie de ideas sobre lo que es un buen docente. Sin embargo, éstas nacen del mayor o menor ajuste a las características del profesor y, por tanto, no son generalizables a todos los individuos. Por tanto, estas creencias no deben considerarse conocimiento científico a pesar de que resulten funcionales en términos personales. En segundo lugar, el conocimiento impartido en algunos cursos de formación docente no siempre es plenamente científico y en las interacciones entre los estudiantes circulan creencias de permeabilidad variable a una acción docente que imparta conocimientos contrarios a ellas. En tercer lugar, la propia experiencia docente, superado ya el proceso formativo institucional, puede propiciar el desarrollo de creencias sobre la calidad docente así como de tantos otros temas como la disciplina, las capacidades de los alumnos o la función docente. Finalmente cabe considerar que todo lo que atañe a la realidad del mundo educativo tiene una gran presencia tanto en las conversaciones cotidianas como en la agenda de noticias que establecen los medios de comunicación. Y a esta cuarta categoría de las fuentes que originan creencias pertenecen las representaciones que el cine produce en tanto que potente medio de comunicación.

4. El cine de ficción y la calidad docente

Existe bibliografía dedicada a explorar las representaciones cinematográficas del mundo de la educación y de sus protagonistas, producida sobretodo en el mundo académico anglosajón (Dalton, 2004; Bulman, 2005) pero también en

nuestro país (Espelt, 2001; Zaplana, 2005). Este interés se debe a que las películas son fuentes de información que, en caso de que el espectador les atribuya veracidad, son capaces de generar realidad mental y, con ello, orientar el pensamiento e incluso la acción del espectador. Esto ocurre porque la necesidad del ser humano de dotar de sentido al entorno en que vive conlleva que una ficción pueda ser tomada como verdadera. Así, en ausencia de una mejor información, el sujeto emplea aquélla de que dispone, con independencia de la fuente que la origine.

La mayoría de los filmes de Hollywood -y algunos europeos- sobre el mundo educativo, sujetos como están a la lógica de la espectacularidad, proporcionan una imagen distorsionada de la realidad de las aulas al retratar conflictos y situaciones emocionalmente intensas. De hecho, el análisis de la bibliografía existente indica que el esquema del docente de la ficción cinematográfica es muy estable: se trata de un individuo que lucha para conseguir que sus alumnos (unos pocos de ellos o todo un grupo) consigan introducirse en la sociedad y alcanzar así el éxito que en ella se reconoce. Es frecuente, además, que dichos alumnos no encajen a priori en los parámetros previstos en el sistema educativo. Sin embargo, ello no es óbice para que el docente igualmente cumpla este objetivo que se ha marcado, incluso en contra de las opiniones de sus propios compañeros. Para reforzar este efecto, a menudo el profesor se vale de medios didácticos poco ortodoxos -aunque no desprovistos de cierta creatividad- con lo que acabará ejecutando una actuación relativamente enfrentada al sistema educativo. Y su implicación es tal que convierte su tarea en un interés vital personal capaz de plantear una propuesta formativa que acaba por cautivar a un alumnado que, agradecido, acaba reconociendo la tarea y esfuerzos de su profesor hacia el foral del filme.

En apariencia, determinados aspectos de este esquema pueden coincidir con enfoques del tema planteados desde el conocimiento formal: por ejemplo, el profesor-protagonista desarrolla el rol de guía y las variables personales que se le valoran podrían hallarse en el origen del paradigma de "presagio-producto". Pero desde una perspectiva psicoeducativa rigurosa, la asunción del esquema del cine de ficción plantearía algunos problemas importantes. En primer lugar, supondría asumir que los mejores docentes son contrarios a los dictados del sistema educativo de los respectivos países, lo que en términos legales sería delicado. También implicaría aceptar que un docente de calidad se encuentra habitualmente enfrentado a los colegas con los que supuestamente debería compartir objetivos y preocupaciones. En tercer lugar, supondría aceptar que el causante del éxito docente es el carisma y el empeño personal, por encima de cualquier actuación profesional. Y, finalmente, implicaría poner de manifiesto que el grupo de alumnos de referencia de un sistema educativo está formado por personas con dificultades o alejadas de la sociedad a la que, al menos teóricamente, pertenecen.

A la luz de todo lo señalado, afirmamos que el esquema de calidad docente que el cine plantea tantas veces, analizado a fondo, nos sitúa en un escenario imposible pues, entre otras razones, carece de todo sentido pretender que los mejores docentes son los que se enfrentan al sistema educativo para conseguir que individuos "difíciles" acaben consiguiendo éxito precisamente en el mismo

sistema que el docente rechaza. De hecho, la bibliografía especializada en las representaciones cinematográficas de la vida en las aulas suele coincidir en señalar el abismo existente entre dichas imágenes y la realidad.

Teniendo en cuenta todo lo señalado, procedamos hacia el objetivo de este artículo, que es analizar hasta qué punto existen similitudes y diferencias entre la representación de la calidad docente que se ofrece en el cine de ficción y en el cine documental.

5. Planteamiento del problema e hipótesis: la calidad docente en el cine documental

Nos planteamos estudiar el cine documental por dos motivos: en primer lugar, porque parece existir cierto olvido de este género cinematográfico en la investigación psicoeducativa, cosa que no ocurre con el cine de ficción -amplia y excelentemente abordado en otros textos, como ya se ha dicho-. En segundo lugar, porque el espectador suele otorgar al cine documental mayor objetividad y veracidad que al cine de ficción, lo cual tiene una serie de implicaciones obvias. La más importante, a nuestro juicio, sería advertir que la apariencia de veracidad de algo, no garantiza que sea verdadero.

Nuestra hipótesis de trabajo es que la idea de calidad docente representada en el cine documental será más próxima a la explicada desde la investigación psicoeducativa y, consecuentemente, menos creencia) que la recreada en el cine de ficción.

5. 1. Criterios de selección de los documentales

Siguiendo la metodología habitualmente utilizada en los estudios ya citados sobre el cine de ficción, asumimos que a través de los discursos y acciones de los profesores y alumnos, el cine documental, al igual que el de ficción, también construye y recrea una imagen de lo que se entiende por docencia de calidad. Obviamente, existen muchísimos menos documentales que películas que hablen sobre el mundo de la educación; aún así existen los suficientes como para tener que realizar una criba, máxime teniendo en cuenta que nuestra aproximación no se pretendía exhaustiva. Por tanto, los criterios de selección del material de estudio fueron los siguientes: en primer lugar, el profesor o profesores debían ser los absolutos protagonistas del documental. Por otra parte, su dedicación docente debía constituir así mismo el leit motiv del film, es decir, un profesor en el ejercicio de su profesión debía protagonizar la trama principal de la película. Además, el documental debía mostrar escenas explícitas en las que pudiera observarse al protagonista en el ejercicio de su acción docente. Y finalmente, el documental tenía que haber sido reconocido de algún modo a través de menciones, galardones o premios que hicieran explícita la admiración social hacia él. Teniendo en cuenta estos criterios, se seleccionaron los cuatro documentales que se analizan a continuación.

5.2. Análisis descriptivos de los documentales analizados

Un apunte previo al desarrollo de este apartado: en términos rigurosos, la distinción entre cine de ficción y documental es francamente resbaladiza pues las diferencias acaso no sean tantas como se cree. Y es que, como sabemos, el cine documental tiene un aura de realidad -o cuanto menos de realismo- más acusada que el cine de ficción; así, gracias a la propia retórica del género documental, estos productos parecen más veraces que las películas de ficción. Pero, como se apuntaba anteriormente, que algo se envista de verdad o parezca verdadero no significa que lo sea. De hecho, y tal como ocurre con el director de un filme de ficción, la subjetividad del documentalista impregna todo el proceso de realización de su obra: ninguno de ellos pone una cámara frente a la "realidad" y espera "a ver qué ocurre". Advertimos esto ya que, a nuestro juicio, debemos entender ambos tipos de cine como construcciones narrativas con retóricas que les son propias, aunque realizadas de tal forma que quizás existan más semejanzas entre ellas que netas diferencias.

The first year (2001)

Este documental norteamericano nos presenta los inicios profesionales de cinco docentes noveles que trabajan en diferentes centros de enseñanza de Los Ángeles (California), con alumnos de 6 hasta 16 años. Veremos sus esfuerzos para resolver casos particularmente difíciles en sus respectivas aulas, representados por Tyquan, alumno con problemas de lectoescritura en el nivel kindergarten; Juan, alumno de quinto grado con problemas de aprendizaje cuyo comportamiento disruptivo rompe la dinámica del aula; Marvin, alumno con problemas de relación con sus iguales en la clase de sexto grado y Mike, un joven cuyas declaraciones homófobas en el aula ponen en evidencia su dificultad de respeto y ajuste ciudadano.

La narración se articula en capítulos y en montaje paralelo se nos muestran las acciones de estos profesores ya sea en el contexto del aula y de la escuela e incluso, en casi todos los casos, de su vida personal. Es importante advertir esto ya que, tal y como está construido el documental, se desprende que la vida entera de estos profesores gira alrededor de su trabajo. Así, no sólo se esfuerzan en el aula para conseguir sus objetivos docentes sino que el resto de horas laborales no dedicadas a la instrucción, e incluso de sus vidas privadas, las dedican a la atención de los casos problemáticos citados. Tal es el caso del maestro de kindergarten que visita frecuentemente a Tyquan en casa y toma a su cargo la reeducación logopédica del niño cuando se acaba el dinero de la escuela para seguir pagando a la especialista que lo atendía. O el del profesor de Juan, quien comparte comidas y tardes de pesca con su alumno en horario extraescolar. Tanto en estos dos casos como en el de la profesora de Marvin, se destaca el papel que estos profesionales juegan en la relación con las familias de los chicos y el benéfico efecto que se asocia a dicha atención. En términos generales, el documental trasmite la idea de que un buen docente es aquel que se implica en su trabajo más allá del tiempo que dedica en la escuela; aquel cuya vida consiste, fundamentalmente, en trabajar.

Al incidir en la esfera de lo personal y lo emocional, el director del documental entiende la calidad docente asociada primordialmente a la figura del coach, del trabajador social e incluso del terapeuta psicológico, soslayando de este modo la importancia de los procesos instruccionales. Por otra parte, al centrarse en la relación entre un profesor y un alumno determinado, el documental omite una parte trascendental de la función docente, que consiste en relacionarse con todos los otros miembros del grupo de clase.

Por lo demás, en este documental hay poco de glamoroso en la representación del desempeño la docencia. Los profesores tienen ante sí una ardua y a menudo ingrata tarea, dada la incompreensión y falta de apoyo de la administración (una profesora lucha contra un recorte del fondo que sostiene el programa educativo que ella imparte) e incluso de la propia escuela (otra docente no tiene asignada una aula fija donde ejercer su trabajo y se la emplaza a un taller mal acondicionado). A pesar de ayudas puntuales de profesores veteranos u otros profesionales, se refuerza la idea de la soledad del profesor ante su trabajo y el inmenso esfuerzo que debe hacer para llevarlo a cabo. La melancolía de la música que acompaña a las imágenes no hace sino reforzar de manera subyacente esta idea: el profesor es un héroe que "trabaja" solo, idea que a menudo también hallamos en el cine de ficción norteamericano en que aparecen docentes. De hecho, el patrón narrativo del documental se ajusta al ya clásico modelo de la ficción sobre la vida en las aulas en el que, de manera secuencial, aparecen las siguientes escenas: la llegada del profesor a la escuela, la aparición de los problemas, el afrontamiento de éstos prácticamente en solitario –a menudo contra compañeros de profesión, los padres de algunos alumnos y la institución en general- y la posterior resolución. Aunque a diferencia del cine de ficción, en el documental que nos ocupa, los forales de las diferentes historias narradas no son necesariamente felices ni espectaculares.

Ser y tener (2002)

El documental francés *Ser y tener* gozó del reconocimiento de la crítica y el público cuando se estrenó y, en cierto modo, representa una respuesta a las películas de ficción estadounidenses que ofrecen una determinada imagen de la docencia. Ciertamente, esta representación fílmica de la vida cotidiana en una escuela rural del sur de Francia, en el que comparten aula niños de edades comprendidas entre los cuatro y los doce años, está completamente alejada de los parámetros hollywoodienses habituales.

En la primera escena vemos dos tortugas que pasean por el aula donde trabajarán el profesor López (hijo de emigrados españoles) y sus alumnos. Después, la cámara nos muestra una bola de plástico del planeta Tierra que reposa en el suelo. Esta secuencia es una declaración de intenciones: se nos advierte que aprender en la escuela es un proceso muy lento que se lleva a cabo con la intención de acceder al mundo a través del mundo de la cultura y del saber. Vemos pues, que la cinta se aleja explícitamente de los cánones de ficción del profesor-héroe para, a través de un tiempo narrativo lento y sosegado, mostrar que enseñar y aprender son trabajos que profesor y alumnos realizan con mucho esfuerzo. Así, por ejemplo, en una escena se nos

muestra al profesor trabajando con los más pequeños, quienes empiezan a ejercitarse en la escritura, y vemos como el profesor López dedica largo tiempo a esta tarea: corrige, matiza, enseña y compara los logros de los alumnos entre sí con paciencia infinita.

El documental trata de mostrar una vida escolar diaria pautada por el trabajo, que el profesor exige se lleve a cabo en un clima claramente marcado por la disciplina y el respeto a su figura así como también procura que los alumnos se tengan en correcta consideración entre ellos.

Además, en general el profesor reparte su tiempo entre todos sus alumnos, aunque parece dedicar más tiempo a quienes muestran más dificultades para adquirir contenidos o habilidades. El profesor López trabaja sin estridencias ni aspavientos emocionales, los cuales ni siquiera aparecen en la relación personal con algunos alumnos con severas dificultades personales como la grave enfermedad del padre de un niño o las dificultades de relación que una niña tiene con su familia y con sus compañeros de clase-. Respecto a otro matiz de la gestión emocional, cabe señalar que López sólo aparecerá abrazando y besando a sus alumnos el último día de escuela.

El profesor sólo se dirige a cámara una sola vez, tras una hora de metraje, para explicar escuetamente su motivación hacia la enseñanza y lo que para él significa su profesión. A excepción de esta escena, sólo vemos a López en el trabajo y nada sabremos de su vida personal.

A touch of greatness (2004)

Este documental norteamericano reseña los logros del profesor de literatura Albert Cullum, quien destacó por sus innovadoras propuestas didácticas, que consistían en organizar representaciones teatrales protagonizadas por sus alumnos y dirigidas por él mismo. Dichas obras de teatro fueron filmadas durante las décadas de los años 50 y 60 y se muestran durante el transcurso del documental como material de archivo. El filme se articula a partir de la excusa argumental de una reunión de antiguos alumnos en 1999 con un ya anciano Cullum, en la que todos juntos recuerdan anécdotas del pasado, entrelazadas con los testimonios de aquéllos y de algunas compañeras de profesión de Cullum, junto a las opiniones de este profesor sobre su propio trabajo, mostrado a través de material de archivo citado.

La vocación inicial de Cullum, como él mismo confiesa, era la dramatización y el teatro. Por lo visto, esa motivación inicial medió en la aproximación que hizo a la didáctica de la literatura, sobretodo desde el momento en que se percató de que "si [en la clase] yo no disfruto, nadie disfruta". De hecho, el documentalista contrasta con imágenes de archivo de la década de los años 50 las "tradicionales" clases de literatura, aburridas y sin alicientes, con las apasionadas y emotivas sesiones impartidas por Cullum quien declara haber querido que sus alumnos sintieran "pasión" y "se emocionaran". Según el testimonio de antiguos alumnos, el profesor Cullum dedicaba a sus alumnos mucha atención, haciéndoles sentir valorados y respetados, pues según él todo

alumno tiene una capacidad o habilidad que le puede llevar a cierto nivel de éxito.

De forma semejante a como ocurre en el cine de ficción sobre el mundo de la docencia, se nos explica que Cullum generó envidias entre algunos de sus compañeros de profesión, seguramente debidas al éxito y resonancia mediática que sus trabajos tuvieron en todo el país. Así mismo, plasmó sus experiencias educativas como maestro en un libro que acabó siendo un best-seller. A pesar de ello, las enseñanzas de Cullum despertaron recelos entre algunos padres de alumnos que creían que sus clases alentaban el sentido de independencia de sus hijos.

Al final del documental, y valiéndose de un recurso frecuentemente utilizado en el cine de ficción, el director nos muestra cuál ha sido el futuro profesional de algunos alumnos de Cullum que han aparecido en el transcurso de la cinta: pastor religioso, terapeuta de psicodrama, conservadora de patrimonio artístico, actriz, médico, consejera genética y guionista. El golpe de efecto se reserva para el último de los antiguos alumnos de Cullum, quien en la actualidad es profesor, con lo que se pretende remarcar la influencia que su antiguo maestro tuvo sobre él. Sin embargo, el documental no nos muestra qué fue de otros que, durante parte de su infancia, también fueron alumnos de Cullum.

The Hobbart Shakespereans (2005)

El documental se centra en la figura de Rafe Esquith, profesor de un centro educativo de Los Ángeles, cuyas aulas son frecuentadas por alumnos de padres inmigrantes. El profesor Esquith ha sido reconocido, publicado y galardonado en Estados Unidos por su trabajo pedagógico que incluye, además del currículum estandarizado, el montaje de una obra de Shakespeare al foral de cada curso académico.

El documental muestra parte del trabajo de Esquith con alumnos de quinto grado. Su jornada laboral comienza a las 5.45 de la mañana, cuando sale de casa para dirigirse al centro en el que imparte docencia, mediante la que asegura querer traspasar "su pasión" a los alumnos. Pero el documental no sólo se centra en la preparación de un montaje de Hamlet para el año en curso sino que, a diferencia del documental *A touch of greatness*, veremos parte de las sesiones preparatorias de estudio y ensayo del montaje y no sólo su resultado final. Esquith afirma no pretender que sus alumnos sean actores pero cree que estas actividades posibilitan que sus alumnos adquieran léxico o aprendan valores de convivencia grupal y de respeto por los demás. Del mismo modo, les insta a que toquen instrumentos musicales porque eso "ayuda con las matemáticas y la lectura". Por otra parte, las emociones se trabajan explícitamente en las clases del profesor Esquith y también están presentes en el cercano y familiar trato que mantiene con sus alumnos incluso en su vida personal, pues no duda en organizar alguna fiesta en su propia casa a la que asisten sus alumnos.

Esquith, además, pretende que sus pupilos, hijos de inmigrantes, se conviertan en buenos norteamericanos e incorporen los valores de la cultura a la que él pertenece y de la que se siente orgulloso. Con este fin, frecuentemente aparece hablando a sus alumnos de la importancia de ser independientes respecto a los criterios sociales comunes y de tomar las riendas de la propia vida ("todos tenemos problemas. Resolvedlos", les insta en un momento determinado). También visita con ellos lugares emblemáticos de la cultura estadounidense y, en el aula, promueve un sistema económico con billetes ficticios mediante los que adquirir objetos reales -por ejemplo, un instrumento musical- con la intención de enseñarles el valor del dinero. También les lleva a visitar una universidad para estimularles a que formen parte de ese mundo, un mundo al que sólo accederán si trabajan duro para alcanzarlo, puesto que no existen "shortcuts", atajos para alcanzarlo. En fin, Esquith es un profesor que empuja a sus alumnos, hijos de extranjeros más o menos integrados, a conseguir el sueño americano.

6. Conclusiones

En un primer análisis, el profesor que presenta como modelo docente el cine de ficción y el cine documental muestran varios elementos en común: nos muestran a un personaje carismático, cuya incansable actividad -de la mañana a la noche, dentro y fuera de la escuela- está destinada a sus alumnos, con frecuencia a uno en concreto o un grupo reducido de alumnos. En los documentales filmados en Los Ángeles, los alumnos suelen padecer dificultades, ya sean de tipo personal -por ejemplo, dificultades en sus aprendizajes asociadas a algún déficit- o bien de tipo social -por pertenecer a familias inmigrantes, grupos marginados, familias desestructuradas, etc.; en definitiva, individuos ubicados casi o completamente fuera del sistema-.

Otra de las constantes que vemos en ambos tipos de cine -a excepción del documental *Ser y tener*- es que el docente de calidad, de una u otra forma, se "enfrenta" al sistema educativo o a alguien de la comunidad educativa. Sistema que, como en el caso evidente de *The first year*, no le proporciona ni los métodos, ni los medios, ni los objetivos que considera precisos para conseguir el éxito de sus alumnos, esto es, para que acaben formando parte de dicho sistema. Con esta finalidad, el docente de calidad del cine de ficción recurre a las más variadas estrategias de carácter básicamente motivacional para estimularlos y conseguir de ellos el rendimiento esperado. De hecho, la esencia misma de la calidad docente reside en esta capacidad del profesor para aplicar métodos de enseñanza-aprendizaje creativos que resulten estimulantes y significativos para los alumnos. El éxito radica, pues, en la satisfacción experimentada por profesor y alumnos ante la superación del reto, mucho más que en los aprendizajes concretos adquiridos, como se extrae del visionario de *The Hoóart Sakespereans*. De hecho, en *A touch of greatness*, vemos que los exalumnos alcanzan niveles y tipologías profesionales que poco o nada tienen

que ver con los aprendizajes facilitados por el profesor en cuestión. Sin embargo, el documentalista atribuye al buen profesor la capacidad de "despertar" e instigar a sus alumnos para que encaucen el camino del éxito.

Por otra parte, con la salvedad de *Ser y Tener*, los documentales analizados no muestran situaciones docentes rutinarias: se diría que lo propio de un buen profesor es enfrentarse a desafíos y retos constantes, que abarcarían desde los propios alumnos al sistema educativo en general, pasando por los propios compañeros, quienes a veces no comparten sus propósitos ni los medios que utiliza para realizar su trabajo. Este aspecto llama especialmente la atención ya que la investigación sobre los procesos de enseñanza aprendizaje pone de manifiesto la importancia del trabajo estable, la acumulación de experiencia y la práctica supervisada en el desarrollo y adquisición de cualquier aprendizaje. Parecería, pues, coherente que un buen profesor mostrase una acción docente adecuada a dichas características, en lugar de recurrir con tanta frecuencia a lo inesperado, la sorpresa y el cambio.

Adicionalmente, resulta sugerente que los profesores que con mayor frecuencia aparecen desempeñando una docencia de "calidad", tanto en dos de los documentales como en el cine de ficción, suelen ocuparse de materias de carácter humanístico como la literatura, la historia, el arte o la música -sólo por recordar algunos de estos profesores del cine de ficción, citaremos *La versión de Browning*, *El club de los poetas muertos*, *La sonrisa de da Mona Lisa*, *Profesor Holdand*, *Diarios de la calle* o *El club del emperador*-. Esto no deja de llamar la atención si tenemos en cuenta que las disciplinas temo-científicas constituyen el núcleo de materias más valoradas en nuestra sociedad actual, ya que se les atribuye las principales responsables del "progreso" del mundo de hoy.

Otra constante que perfila y distingue al buen profesor en el cine de ficción se refiere a la implicación del docente en la vida personal y familiar de los alumnos, aunque conviene precisar que el cine documental hace menor hincapié en ello. Por lo general, en la ficción, las relaciones del profesor con los alumnos y sus familias parecen constituir la clave del éxito escolar. En el cine documental, en cambio, y sin desdeñar estos aspectos, sobresale la capacidad creativa del docente para desarrollar metodologías de enseñanza que calen en los alumnos.

Esta divergencia nos permite una aproximación diferencial a las creencias mostradas en el cine de ficción frente al documental en lo que a la representación del docente de calidad se refiere. En tanto el carisma personal, la interacción con los alumnos y su inmersión en sus vidas familiares, el esfuerzo por motivarlos y empujarlos a un futuro de redención y éxito parecen constituir la clave del buen docente, cabría sospechar que la hipótesis subyacente a este planteamiento es la que considera la enseñanza como principal instigadora del desarrollo personal del sujeto. Dicho de otro modo: lo importante no es el aprendizaje específico que realizan en los diversos niveles de su escolaridad, cuanto el "crecimiento personal" que van alcanzando.

Por otra parte, hemos señalado que el cine documental manifiesta mayor interés por presentar la figura del docente como alguien que domina métodos y recursos para alcanzar propuestas educativas que, en mayor o menor medida, tienen cabida y se desprenden del currículum. Es decir, el docente de calidad es aquél capaz de gestionar recursos instruccionales para conseguir el éxito de sus alumnos. La distinción establecida no es baladí pues, mientras en el caso del cine de ficción despunta la creencia de que enseñar es igual a educar y ello es sinónimo de desarrollo, en el segundo caso la idea preponderante es la de asociar la tarea del docente -la enseñanza- a la formación-instrucción de los alumnos.

Ello nos lleva a considerar que el perfil del docente de calidad del cine de ficción y del documental varía entre sí más de lo que en principio podría parecer. En el caso del cine de ficción, los atributos básicos del buen docente penden de su personalidad: su capacidad de empatía con los alumnos, de enfrentamiento con el sistema, su impulso batallador, etc. Son las piezas necesarias para la consecución de su éxito docente. Frente a ello, en el cine documental, la profesionalización del docente, el conocimiento de los aprendizajes que debe realizar el alumno, los medios disponibles más adecuados y los puentes que hay que levantar para construir este entramado, se perfilan como responsables del buen hacer docente.

Desde el conocimiento psicoeducativo, se puede afirmar que los ejemplos de cine documental analizados esbozan con mayor tino que el cine de ficción la naturaleza del buen hacer docente, en tanto destaca sus destrezas como profesional de la enseñanza por encima de sus características de personalidad y de su relación con los alumnos en términos básicamente emocionales. Sin embargo, contrastando estos modelos con los planteamientos formulados desde la investigación científica, todavía se observan marcadas diferencias; especialmente en el sentido de que "el buen docente" no es tanto el que hace acopio de metodologías más o menos innovadoras con las que intenta enseñar a sus alumnos, cuanto el profesional que sabe adaptar y gestionar sus propios recursos y los de sus alumnos de manera que se alcance el mayor éxito posible en los aprendizajes previstos. Cabe añadir que dicho ajuste de recursos se produce como resultado de la previsión, conocimiento y experiencia del docente, más que como la aplicación de un método supuestamente exitoso para determinados profesores y en determinados contextos.

Vocaciones

Experiencia de Dios a través de la música⁴

El susurro de las aguas

Ignacio Yepes⁵

Muchas gracias por vuestra acogida. Gracias a la CONFER, por invitarme a participar con vosotros en estas Jornadas Vocacionales de Pastoral Juvenil, y a todos vosotros por acudir a compartir la experiencia de Dios a través de la música.

Lo primero que quisiera deciros es que no voy a hablar de música religiosa para jóvenes. En realidad creo que no existe música religiosa para jóvenes, por lo menos yo no creo en ella, igual que no creo que existan paisajes para jóvenes. Otra cosa es estar atento a los valores que buscan los jóvenes, a lo que de verdad les inquieta, a lo que experimentan al ver ese paisaje o al escuchar esa música.

Por ejemplo, para el joven significan muchísimo la esperanza, la confianza -la confianza en sí mismo, la confianza en Dios, la confianza en el mundo-, el compromiso, el compartir -para muchos es importante el compartir, porque es vivir el grupo desde la fe-. Entonces, podemos intentar ver cuáles son esos sentimientos, esos valores que ellos tienen más despiertos y que pueden reconocer en la música, o incluso que pueden llegar a descubrir a través de la música que les relaciona con Dios y con los demás. Pero mi opinión es que la música religiosa es para todos. Es la misma para todos y distinta para cada uno.

A veces se necesita preparar una música religiosa para una ocasión concreta, para un contexto muy particular en el que los jóvenes son protagonistas. Algunos de vosotros sabéis que hace dos años tuve la oportunidad maravillosa de componer el himno "Seréis mis testigos", por un encargo de la Conferencia Episcopal, con motivo del Encuentro de Juan Pablo II con los jóvenes en Cuatro Vientos. Yo sabía que lo iban a entonar millones de jóvenes, pero no me propuse componer un himno para jóvenes. Me preocupaba más el contenido que la forma. Necesitaba hablar del testimonio de los jóvenes, del testimonio

⁴ Ríos de agua viva. Suscitar la experiencia de Dios en los jóvenes. XXXV Jornadas Nacionales de Pastoral Juvenil Vocacional. Editado en 'Todos Uno' Revista de Pastoral Vocacional. Nº 164, octubre-diciembre de 2005.

⁵ Laico. Compositor de Música Sacra y Director de Orquesta.

que creo que están dando en el mundo. Y así, en las distintas estrofas, hemos cantado: testigos de confianza, testigos del perdón, testigos de alegría, testigos de la Cruz y de la Pascua, testigos de María, de su maternidad y de su "Hágase tu voluntad", testigos de obediencia, de una entrega libre y consciente, testigos de paciencia, de escucha, de bondad, testigos del amor, testigos de la paz. Ésos son los jóvenes en los que creo y que están ahí. Dedicada a ellos y dedicada al Papa compuse esa música. Pero ¿es música para jóvenes? No lo sé. Es música para todos. Desde luego es música para jóvenes en la medida en que todos podemos sentirnos jóvenes cuando respondemos a esa llamada o cuando damos ese testimonio.

Además, ¿cuándo se acaba la edad del joven? Cuando me invitáis a venir aquí y hablar de música para jóvenes, miro mi año de nacimiento y compruebo que no soy ya verdaderamente la demostración de la juventud... Y, bueno, ¿cuándo se acaba de ser joven?

Mi mujer y yo nos fuimos a vivir a otra ciudad recién casados y en el coro de la parroquia de al lado de casa cantaban unos jóvenes, era el coro de jóvenes de la parroquia, y, quince años más tarde, seguían cantando en el mismo coro de jóvenes de la parroquia. Estaban con 25 años, y con 40 seguían siendo jóvenes. ¿Por qué no? Esto es para deciros que estoy aquí para hablaros, más que como joven, como músico y como creyente.

La segunda reflexión que quiero anotar, antes de abordar el tema, es que en esta charla no quisiera hacer una distinción entre música religiosa y música litúrgica. En este momento desearía borrar esa frontera para hablar de la música que hoy me acerca a Dios, que te acerca a Dios. Pondré algunos ejemplos, algunas audiciones breves -lógicamente muy personales, muy subjetivas-, pero que tengo mucha alegría de compartir con vosotros.

¿Por qué digo esto? ¿Por qué ero diluir esa línea divisoria entre música de concierto o de celebración? No siempre la música litúrgica es espiritual. Y, del mismo modo, no toda la música de una enorme hondura religiosa está concebida para la liturgia. A veces leemos un poema que nos habla de Dios, que nos acerca a Él y no es un texto bíblico ni son fragmentos de la liturgia. Lo mismo pasa con la pintura, el cine...

El caso de la música es todavía más especial porque, desde siempre y en todas las culturas, ha ejercido una fascinación en el espíritu del hombre, tal vez por ese poder enigmático que tiene esa capacidad que posee de expresarse sin que se pueda coger el objeto en la mano, a diferencia de otras artes. No puedes ver aquello en lo que crees. Es como si la música en sí ya fuera un ejercicio para la fe. Crees en la música sin verla, pero la escuchas y te puede llegar al corazón, como puedes creer en Dios, sin verlo, pero percibes la presencia del Espíritu.

Me vais a permitir entonces el fijar la atención, no en si una música religiosa es para jóvenes o no, o si es de concierto o es de celebración, sino en cómo llegar a sentir el misterio de la relación del hombre con Dios a través de lo que la música suscita en la persona, a través de lo que suscita en el que hace la música y en el que la escucha. Es decir a través de la interpretación, porque es

intérprete no solamente el que toca, el que canta o el que dirige, también es intérprete el que escucha, y también es intérprete el que compone, porque busca traducir con la música una verdad espiritual en la que cree y que le ha sido revelada.

Insisto en esto porque todos pueden hacer de la música un instrumento al servicio de la oración, no sólo el que la canta o el que la toca, también el que la escucha. No es imprescindible, por ejemplo, que una asamblea siempre cante para que pueda participar con la música en la oración. Hay momentos en que se participa directamente desde la escucha. Y con la misma fuerza se puede participar, y desde la misma música. Esto es importante, porque la música no excluye a nadie. La escucha también es creadora. De hecho, la obra más maravillosa del mundo, cualquiera que nos queramos imaginar, no existe si no hay alguien para escucharla.

Por otra parte, también aprovecho para decir que todo el mundo puede cantar. No vale la excusa: "es que tengo un oído enfrente del otro" o "es que yo no sé música". No es suficiente la excusa de no saber solfeo, de no saber cantar. Os puedo decir que se aprende a distinguir las notas, o se aprende a distinguir los ritmos, como se aprende a distinguir los colores. No necesito saber pintar para ser capaz de distinguir un azul de un rojo y puedo disfrutar con ese azul o con ese rojo. En cualquier parroquia se puede crear un coro y ese coro puede cantar lo que se proponga. Sólo se necesitan dos cosas: un director y ensayar. No podemos pretender que la música suene sin alguien que la trabaje y sin un tiempo para trabajarla. Pero todo el mundo tiene acceso a cantar a Dios.

La música es un lenguaje y, como todo lenguaje, quiere expresar algo y tiene sus reglas para hacerlo. Yo creo que con la música se puede expresar todo lo que quieras. Con la música en general y con la música religiosa en particular se pueden describir cosas, se pueden describir pensamientos acciones, sentimientos... y se puede expresar la fe.

Tuve un profesor de dirección de orquesta en Estados Unidos Charles Bruck, que me decía: Ta música es un lenguaje, si tienes algo que decir, dilo". Es algo tan simple que no se me ha borrado y me acompaña cada vez que tengo que subir a un escenario o que tengo que dirigir un concierto c una celebración, o sencillamente cada vez que tengo que escuchar una música concebida con un mensaje. La música es un lenguaje, si al hacer música tienes algo que decir, dilo. Y al escucharla, si tienes algo que sentir, siéntelo.

Os confieso que es un privilegio el poder comunicarme con tartas personas de tantas edades distintas y culturas distintas a través de la música, a través de un idioma que es sincero, que muchas veces no necesita palabras, que no esconde dobles intenciones y con el que tengo la obligación de transmitir algo.

El gran valor de la música religiosa es que es sincera, no miente con ella no se pretende hacer espectáculo como tal vez estaría permitido en otros estilos. Pero esto hay que vivirlo, no sólo crearlo, y a eso podemos usar la fuerza que la propia música nos da, la fuerza del mensaje que nos trasmite, más que nuestra

propia inteligencia que pretende *entender* la música, o incluso más que nuestro propio gusto o que nuestra legítima búsqueda de belleza.

Se trata de intentar ser resonancia de lo que cantamos, de lo que tocamos, de lo que escuchamos. Es la magia de una escucha siempre nueva, porque la oración siempre es nueva, siempre se renueva.

Cuando vives la experiencia de Dios a través de la música, se te revela que lo que está sucediendo en ti, en tu alrededor, va mucho más allá de lo que uno puede imaginar. Pero, poco a poco, comienzas a conocerte, ves que un día lo puedes experimentar y otro día no puedes. Ves que un día estás en acto con algo que te sobrepasa y otro no. Que un día has ayudado a los demás a llegar a Dios con tu música y otro no. Pero no te desesperas. Lo importante en la música para Dios es irse conociendo e irse aceptando. Él recoge tu intención y tu honradez como creyente y como músico.

Sabéis que algunos filósofos hablan de que para alcanzar una meta la naturaleza muestra un signo. Personalmente constato que cuando alcanzo ese nivel de creación espiritual al que me estoy refiriendo, el signo que recibo es la alegría, una alegría difícil de definir, tal vez semejante a lo contrario del aburrimiento. Ésta puede ser una clave para acercarse, día a día, a la escucha de Dios a través de la música. Recuerdo haber leído un comentario de Arthur Honegger, autor del Rey David y de la Cantata de Navidad que os invito a escuchar todas las navidades, decía: "mi ángel me sopla al oído si soy feliz".

Para sumergirse en una música religiosa, y repito, tanto desde el instrumento o desde el canto como desde la escucha, debemos permitir que aflore la emoción como una de las mejores herramientas a nuestro servicio. Es imprescindible abrir las puertas a la emoción.

Nadia Boulanger, una de las más grandes pedagogas del siglo XX con la que tuve la suerte de trabajar en París, decía que hay dos maneras de llegar a la música: desde la emoción o desde el conocimiento. En el caso de la música religiosa, os aseguro que se puede no saber nada de música y sin embargo poseer un sentido de la emoción, un sentido intuitivo, amoroso, orante, en el que la música te entusiasma y te transporta, te ayuda a rezar. Y este sentimiento es importante no estropearlo con un intento de falso conocimiento. Para llegar a la música desde el conocimiento se necesitan años, muchos años, de hecho los que hagan falta porque es algo que has elegido.

La emoción es otra cosa. La emoción tiene un poder renovador. El hecho de prescindir del lado puramente intelectual, del conocimiento, del saber música, es equilibrado con un amor intuitivo extraordinario.

Bueno, voy a dejar de hablar y vamos a escuchar un poco de música. Me propongo recorrer juntos algunos ejemplos que ilustran estos sentimientos de los que estoy hablando, sentimientos a través de la música religiosa y sentimientos religiosos a través de la música. Cuántas veces hemos oído músicas que aparentemente no nacen con una intención religiosa y sin embargo ¡qué grandes son para alabar a Dios o para darle gracias!

Los sentimientos de alegría, de gozo, de alabanza, parecen más fáciles de mostrar. Pero los sentimientos de tristeza, de soledad, de abandono, de incomprensión, no siempre son fáciles de expresar. En general tenemos más dificultad para expresar los sentimientos negativos. En muchos casos, la música religiosa facilita el acceso a esta expresión porque de hecho la música tiene el poder de sublimar esos sentimientos. La tristeza que podemos encontrar por ejemplo en un Réquiem o en una Pasión es una tristeza animada, es una tristeza trascendida.

La música religiosa no amenaza nuestra relación con Dios ni con los demás porque con la música nunca se hace un juicio hacia nadie. El que escucha, el que canta, el que está haciendo música, siente valorada su libertad de sentirse exactamente como se siente.

Os propongo tres ideas, tres temas de escucha:

- el diálogo con Dios;
- la victoria de la vida sobre la muerte;
- la Creación.

EL DIALOGO CON DIOS

Vamos a escuchar un fragmento del *Miserere* de Allegri. En él os invito a ver al coro de hombres que cantan al unísono entonando esa súplica, esa petición de misericordia que contiene este texto. De pronto el coro se hace polifónico y oímos por encima un solo, es un niño que encarama su voz hasta una nota muy aguda en un pasaje bellísimo. Si cierro los ojos, yo veo ahí un rayo de luz que se cuelga por una vidriera y que es el perdón de Dios que baja directamente sobre nosotros. Así lo siento y lo comparto con vosotros.

- Fragmento de *Miserere* de Allegri (1582-1652).

Choir of King's College, Cambridge. Niño solista: Roy Goodman.

Director: David Willcocks.

Este diálogo con Dios es impresionante cuando es una comunidad la que canta, y cuando esa comunidad está compuesta por 40.000 personas como en el canto que os voy a poner ahora, entonces es escalofriante. Imaginaos 40.000 jóvenes en la catedral de París cantando: "¡Oh Señor, escucha mi oración; cuando te llamo, respóndeme!" Es un canto de Berthier rezado en el encuentro de Taizé en París.

- Lord, hear my prayer de J. Berthier (1923-1994).

Encuentro de Taizé. París, 1983. Director: Hno. Roberto de Taizé.

Y al contrario, ese diálogo con Dios puede ser de uno solo, absolutamente solo, como sucede en el anuncio del ángel a María. Escuchemos a ese ángel que habla a la Virgen en la Anunciación. El ejemplo es el de un Ave María que compuse para la primera comunión de mi hija. En la primera parte oímos ese canto del ángel tan puro, de una sola voz, en este caso de una niña, y en la segunda parte la asamblea hace suya esa oración y responde "Santa María Madre de Dios..."

- Ave María de Ignacio Yepes (1961-).

Coro San Jorge. Niña solista: Clara Yepes. Director: Ignacio Yepes.

LA VICTORIA DE LA VIDA SOBRE LA MUERTE

Voy a poner un par de ejemplos de música exclusivamente instrumental. Muchas veces nos limitamos a la música religiosa vocal, la música escrita para coro o solistas. Pero ¿por qué no encontrarnos simplemente con una orquesta, o una guitarra, un piano, un órgano?

Os voy a poner un ejemplo de una orquesta sinfónica interpretando un fragmento de un poema sinfónico de César Frank. Se llama Redención, y éste es el momento que César Frank describe como "el triunfo de la vida y la fe sobre todos los obstáculos". Oímos primero un tema muy lento de la cuerda, muy romántico, que se apaga, y de ahí nace, de pronto, toda una fuerza de los violines -que significa la alegría del mundo- mientras el metal, majestuoso, -que representa la presencia viva de Cristo-, confiere una solemnidad instrumental llena de contenido a una música que sólo habla de la Resurrección. Es una explosión de luz extraordinaria.

- Fragmento de Redención, poema sinfónico de César Frank (1822-1890).

Orquesta de Cadaqués. Director: Ignacio Yepes.

Un segundo ejemplo muy conocido que habla de la Resurrección a través de una orquesta sinfónica es el de la Gran Pascua Rusa de Rimsky-Korsakov. El compositor, que hunde sus raíces en la liturgia ortodoxa, utiliza también el trombón para hablar del paso de la muerte a la vida. Él mismo nos cuenta cómo se inspira en el versículo de San Marcos "¿Buscáis a Jesús, el Nazareno, el crucificado? No está aquí. Ha resucitado."

- Fragmento de la Gran Pascua Rusa de Rimsky-Korsakov (1844-1908).

Orquesta Sinfónica de Radio-televisión Española. Director: Ignacio Yepes.

LA CREACIÓN

Vamos a oír un fragmento muy breve de La Creación de Haydn. Os invito a escuchar el momento de la primera salida del sol, el primer amanecer en la Tierra. Es un crescendo luminoso absolutamente espléndido.

- Fragmento de La Creación m Joseph Haydn (1732-1809).

Orquesta Filarmónica de Berlín. Director: Igor Markevitch

Podéis dibujar cada compás de *La Creación*. Podéis disfrutar en cada uno de ellos, descubriendo la aparición de los pájaros, las ballenas, el hombre... hasta que surge el primer dúo del oratorio: Adán y Eva.

Desde luego podríamos pensar que esto es pura manipulación, en el sentido de que nosotros queremos oír tal cosa y la oímos, pero creo que podemos aceptarlo porque de hecho, sabemos que toda obra de arte es manipuladora, en el sentido más positivo, más enriquecedor, de la palabra. Fijaos que desear sentir algo, como en los ejemplos que estoy poniendo, algo que no me invento yo sino que nos propone el compositor a la luz de la tradición cristiana, no es más pobre que dejarse llevar por la belleza sin más, es otro modo de vivir el encuentro con música religiosa, es otro modo de disfrutar de la experiencia.

Por último os propongo hacer música en vivo y acabar con el último ejemplo de la Creación, que tocaré yo con la flauta. Será un *Tema* con variaciones de Van Eyck, compositor flamenco de principios del siglo XVII que está inspirado en el diálogo de San Francisco con los pájaros.

La maravilla de la música religiosa es que cuenta la verdad de lo que a uno le pasa por dentro y cuenta la verdad de esa admiración profunda que sentimos hacia la Creación y hacia el Creador. Por eso nos hace entrar en nosotros, nos hace meditar, nos hace rezar, nos hace dar gracias a Dios. La buena música religiosa es siempre transparente en el corazón.

- Tema con variaciones de Ja-cob Van Eyck (1589-1657).

Interpretación en directo. Flauta de pico: Ignacio Yepes.

10. Posibilidad⁶

Joan Chittister

«Lejos de envejecer con los años, cada día ganamos en novedad», escribe Emily Dickinson.

¿Por qué? Porque la vida comienza de nuevo cada día... y debemos estar a la altura de ella. Por tanto, a menos que nos cernemos a la vida, a menos que nos neguemos a vivir a tope cada día, también nosotros nos renovamos.

«Nunca pensé que llegaría a ser tan mayor -dijo la mujer. ¿No es maravilloso?> Era vivaz y dinámica. La última batalla con una cadenera desgastada no parecía haberla perturbado en absoluto. Sus hijas habían traído el andador por si acaso, pero ella lo rechazó con un gesto de la mano al entrar y cruzó la habitación por sí sola. Frisaba los noventa. La sonrisa hacía pensar que no tenía sino sesenta y cinco; sus ágiles respuestas, que tal vez setenta. Nada en ella encajaba con las manidas expectativas de qué significa tener noventa años.

Cuando alguien del grupo se ofreció a ir a la mesa donde estaba el bufé para traerle comida, le espetó: «Y eso, ¿por qué? Puedo ir yo misma». Luego, con el regodeo de quien acaba de demostrar una vez más su inexpugnabilidad, dijo: «Mirad... sin apoyarme». Y se levantó del sillón reclinable, en exceso mullido, con tanta facilidad como lo habría hecho cualquier otra persona de la habitación.

He ahí a una mujer cuyo marido llevaba mucho tiempo muerto, cuyas hijas eran ya sexagenarias y cuyos hijos vivían en otros estados, una mujer que años atrás había dejado su propia casa y, desde entonces, iba de un apartamento a otro. Era feliz y divertida y estaba muy, pero que muy viva.

De hecho, era más representativa de los nuevos ancianos de lo que, por desgracia, solemos pararnos a considerar.

Nuestra imagen de la población anciana es más comúnmente una imagen de debilitamiento y dependencia, de desgraciado aislamiento e inutilidad social, de almas testarudas exiliadas a la periferia de la vida y abandonadas en un mundo desaparecido hace mucho tiempo.

⁶ *El don de los años. Saber envejecer*, ST, Santander 2009, pp. 71-74.

Pero la gente es más longeva con cada década que pasa. Y vive sola. Y, según revelan ahora los datos gerontológicos, tiene muy pocos años de impotencia. Antes bien, al menos en el mundo desarrollado, la vejez es un periodo de dulce liberación y posibilidad.

Con todo, también se trata de una etapa de grandes trastornos. El mundo moderno está lleno de «planes de pensión», pero ¿quién puede en realidad planear mucho? La vida no es una línea recta, aprendemos. Si acaso, una espiral.

Los ancianos dejan los barrios donde han vivido años sin cuento. Se mudan a apartamentos pequeños donde viven rodeados de personas hasta entonces desconocidas. Abandonan redes sociales, lugares que solían frecuentar y mascotas queridas, así como posiciones con estatus, prestigio social, trabajos fijos e incrementos salariales en una sociedad en la que los ingresos medios de los hombres y mujeres mayores de sesenta y cinco están entre doce y veinte mil dólares al año.

De hecho, es posible que la discontinuidad sea uno de los factores definitorios de la vejez en el mundo moderno.

Pero estos trastornos y esta discontinuidad son también algo más. Es un tiempo de tardía, pero emancipadora, posibilidad.

¿Quién no ha atravesado a lo largo de su vida un periodo en el que no deseaba más que desaparecer y empezar otra vez de cero? De lo que la mayoría de nosotros no se percata es de que, en la actualidad, la vejez es esa nueva vida. Y todos debemos confrontarnos con ella, de un modo u otro. El don es reconocer el potencial -tanto espiritual como social- que tiene esta edad y saber qué hacer con él.

Se nos ofrece la oportunidad de hacer nuevos amigos y desarrollar nuevas actividades, nuevas rutinas y, con ellas, nuevos círculos sociales. Comenzamos a hacer cosas que hasta ahora nunca habíamos intentado; y además, en lugares que nos eran desconocidos. Y gozamos de la posibilidad de contar las viejas historias a todo un grupo de gente nueva.

En todo ello hay una asombrosa experiencia de variedad, una suerte de mareante sensación de posibilidad.

Ya no tenemos que desempeñar los viejos roles que durante tantos años nos han desmido de forma tan precisa. Podemos ser divertidos, bobos e irresponsables, para cambiar. Podemos comprarnos cosas nuevas sin tener que pedir permiso a nadie.

Ahora podemos empezar a pensar de manera diferente. ¡Y lo hacemos!

Una autoridad interior parece emerger de la nada. Cuestionamos cosas sobre las que antes ni siquiera se nos ocurra pensar... y mucho menos poner en duda. Y ahora que hemos dejado de ser los que imponen orden en la familia,

podemos disfrutar de la gente joven mucho más de lo que lo hemos hecho hasta ahora, juzgarla menos, acogerla siempre con el corazón abierto.

Sentados, escuchamos lo que nos dicen porque confían en nuestra confianza en ellos, en nuestra misericordia, en nuestra libertad de corazón. Las cosas cambian, ahora lo sabemos. Estamos seguros de eso, porque nosotros mismos hemos cambiado. Por primera vez en nuestra vida empezamos a ver a las personas por lo que son -aquí y ahora-, pues ¿quién mejor que nosotros sabe que todos nos transformamos antes de morir?

Nos sentimos liberados, en algunos aspectos por primera vez en la vida. Y, si nuestra personalidad es realmente sana, nos descubrimos a nosotros mismos intentando vivir a tope esta nueva etapa de la vida, exprimiendo de ella toda gracia, todo deleite, toda fascinante nueva idea, toda interesante respuesta a toda acuciante pregunta.

Todo lo cual requiere energía, por supuesto; y ello, justo en el momento de la vida en el que es posible que pensemos que no nos queda ya ninguna. Todo parece haber sido tan agotador durante tanto tiempo que apenas nos reconoceríamos a nosotros mismos si dejáramos de estar tan cansados. Pero el cansancio genera más cansancio. La única manera de superarlo es hacer algo. Invitar a alguien a un espectáculo, por ejemplo. Aprender a jugar al golf, hacerse socio de un club social, ir a la piscina del YMCA (*Youth Men's Christian Association*, Asociación Cristiana de Jóvenes), planear unas vacaciones en la gran ciudad o en un parque nacional. Comenzar una rutina del todo nueva con otra pandilla de amigos... y construir una vida por completo distinta.

Una carga de estos años es asumir que, cuando termina el gran cambio que nos libera de estar definidos y delimitados por el pasado por muy bueno que pueda haber sido-, la vida también termina.

Una bendición de estos años es darse cuenta enseguida de que esta etapa de la vida desborda posibilidades y está llena del deseo de continuar viviendo, de conquistar independencia, de crear nuevas actividades y redes de gente nueva e interesante.

El anaquel

Una visión general del m-learning y su proceso de adopción en el esquema educativo

René Cruz Flores, Gabriel López Morteo
Instituto de Ingeniería
Universidad Autónoma de Baja California
Mexicali, B.C., México
renecruz@uabc.mx, galopez@iing.mxl.uabc.mx

Resumen

El presente trabajo presenta una visión general del estado actual del uso de las tecnologías móviles en el ámbito educativo desde sus orígenes, así como el potencial que ofrece el m-learning actualmente como alternativa de aprendizaje para los alumnos y profesores, pudiendo generar conocimiento en cualquier lugar y en cualquier momento. También se describen algunos proyectos de m-learning que han dado resultados interesantes tanto en el proceso de adopción como los inconvenientes presentados en sus pruebas piloto. Se realiza un análisis del enfoque que deben tener los proyectos de m-learning dependiendo del paradigma educativo en el cual se vean inmersos (conductismo, constructivismo, colaborativo y situacional). Por último se exponen algunas recomendaciones que se deben tomar en cuenta para que los proyectos que involucren tecnología móvil sean exitosos, desde el punto de vista de los alumnos, los profesores y los desarrolladores, así como las ventajas y desventajas que representa incluir dispositivos y tecnologías móviles al proceso educativo.

Palabras clave: m-learning, paradigma educativo, tecnología móvil.

Introducción

Con la integración de las tecnologías de la información (TI) en la educación, se generaron nuevos retos tanto técnicos como pedagógicos que se deben superar en cualquier iniciativa de tipo e-learning. Los proyectos inmersos en estas iniciativas se caracterizan por la integración de la tecnología (Internet, recursos multimedia, redes inalámbricas, etc.) a los procesos educativos por medio de computadoras personales. Sin embargo este alcance está en cierta medida limitado debido en gran medida a que el uso de los recursos informáticos se da dentro de un espacio y tiempos específicos, que son en su gran mayoría laboratorios de cómputo o aulas acondicionadas con tecnología como proyectores, computadoras y pizarrones electrónicos. Lo cual puede representar un problema, ya que como menciona Sharples et al. (2002), el conocimiento no

esta limitado a un espacio y aun tiempo predefinido. Es aquí donde las tecnologías móviles pueden cubrir esta brecha permitiendo a los alumnos y profesores extender el alcance de las clases, sus contenidos y recursos, pudiendo acceder a ellos en cualquier parte y en cualquier tiempo (Cao et al., 2006).

La tecnología móvil ha evolucionado a un ritmo acelerado en los últimos años, trayendo consigo más y mejores características en los dispositivos móviles como PDA, teléfonos celulares y SmartPhone. Las capacidades de almacenamiento y procesamiento, el uso de contenidos multimedia y diversos medios de conexión son solo algunas de las características más sobresalientes, aunado a ello la reducción de costos y proliferación de su uso en las comunidades estudiantiles, han llevado a utilizarlos como un medio alternativo para extender su experiencia de aprendizaje fuera del ámbito de las clases formales en las aulas y permitiendo utilizar la tecnología móvil para acceder a contenidos educativos, lo que ha originado un nuevo esquema tecnológico-educativo llamado aprendizaje móvil (m-learning).

La aplicación del m-learning en los esquemas educativos no es una tarea fácil, el éxito depende en gran medida del diseño instruccional y de como se utilizan los dispositivos móviles, así como la creación y adopción de políticas y procedimientos de uso y administración de los recursos. Para ayudar a una mejor comprensión de este modelo educativo, en este trabajo se exponen algunos proyectos ligados a diferentes tipos de practicas de aprendizaje, también se revisan algunas recomendaciones a seguir, así como las facilidades y dificultades acerca del uso de las tecnologías móviles en los esquemas educativos a partir de las evidencias reportadas en los proyectos actuales de m-learning.

Los orígenes del aprendizaje basado en tecnologías móviles

El m-learning tiene sus orígenes en el llamado aprendizaje electrónico (e-learning), que según Zavando (2002) define como:

"aquella actividad que utiliza de manera integrada y pertinente computadoras y redes de comunicación, en la formación de un ambiente propicio para la construcción de la experiencia de aprendizaje".

De esta manera, el m-learning tiene sus bases en el e-learning, con la diferencia de que se utilizan tecnologías móviles con capacidades de comunicación inalámbrica, tamaños pequeños y portátiles. El m-learning no pretende sustituir al e-learning, sino que lo extiende en el sentido de no depender de una infraestructura tecnológica estática, si no más bien en movimiento (on-the-go) para acceder a los recursos electrónicos que hayan sido especificados en la instrucción pedagógica a través de computadoras móviles e inalámbricas (Quinn, 2000).

Algunas iniciativas de incluir dispositivos móviles en proyectos educativos fueron alentadas por el crecimiento de los mercados tecnológicos y una inherente disminución en los costos de medios móviles, así como las mejoras en cuanto a capacidades de almacenamiento, conexión y tamaños reducidos. De entre los dispositivos sobresalen los teléfonos celulares, los asistentes digitales personales o PDA por sus siglas en inglés, los SmartPhone, las TablePC y las computadoras portátiles. La principal característica que tienen estos dispositivos es su flexibilidad, ya que combinan diferente funcionalidad en el mismo dispositivo, por ejemplo reproductores de música y vídeo, la conexión a redes inalámbricas Wi-Fi, cámaras fotográficas y de vídeo integradas, así como la capacidad de expandir los medios de almacenamiento utilizando memorias externas. Estas y otras características tecnológicas son las que motivaron a la interacción de este tipo de dispositivos en la educación. Sin embargo los aspectos tecnológicos no justifican por sí solos el m-learning, ya que como menciona Sariola et al. (2001), definir el m-learning en términos de tecnología no es suficiente, ya que convergen por un lado la teoría educativa y por otro las tecnologías de la información.

En otras palabras, el m-learning es un modelo tecnológico donde el uso de los dispositivos móviles está fundamentado por un diseño instruccional previo, que deberá definir claramente el por qué, el para qué y el cómo se va a utilizar este tipo de tecnología inalámbrica. A este respecto el sustento pedagógico del m-learning está dado por el impacto que tienen algunas de las características estas tecnologías en términos de portabilidad, colaboración y motivación (Barker et al., 2005). Todo esto permite integrar la tecnología móvil inalámbrica como parte de una estrategia educativa, en donde las capacidades de los dispositivos sean explotadas más allá de un simple medio portátil de acceso a la misma información que podrían acceder desde una computadora personal.

Todo el modelo basado en tecnologías móviles actualmente tiene un gran auge, no solo en el sector educativo, si no en el comercial y empresarial. Muchos de los proyectos que han adoptado el m-learning, comenzaron con prototipos funcionales de herramientas basadas únicamente en despliegue de información estática. Sin embargo, la creciente demanda en el mercado de dispositivos móviles con mayores capacidades ha permitido que las aplicaciones evolucionen para sacar partido de todas esas nuevas características con las que se han dotado a los actuales dispositivos móviles en cuanto al manejo de multimedia, capacidades de almacenamiento, pantallas con mayores resoluciones y en general dispositivos cada vez más ligeros, sin olvidar el precio que disminuye según la demanda del mercado de dispositivos móviles. Todo esto permite al m-learning, incluir el uso de aplicaciones más ricas usando todas las características disponibles en el dispositivo, para ofrecer mejores experiencias de aprendizaje y se exploten todas las ventajas del aprendizaje móvil.

Llegado a este punto, se puede realizar el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las características que tienen los dispositivos móviles que permiten integrarlos en los diferentes paradigmas educativos? A este respecto, muchos autores resaltan diferentes cualidades, y pueden surgir otras según la aplicación de los mismos, pero existe una clasificación integral que propone

Klopfer et al. (2002) y permite agruparlas en cinco características: portabilidad, interacción social, sensibilidad al contexto, conectividad e individualidad. Como se puede observar todas estas características permiten un rico abanico de posibles usos en la escena educativa para estos dispositivos, su aplicación y uso esta en constante evolución, lo que permitirá la integración de las tecnologías móviles a la estructura del diseño instruccional, y no solo como meros artefactos de visualización de contenidos.

M-Learning en las prácticas educativas

El sector educativo es uno de los más innovadores, planteando y probando nuevas estrategias que le permitan aprovechar todas las tecnologías existentes para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las propuestas se basan en diferentes paradigmas educativos que, dependiendo de su naturaleza estarán orientados a obtener diferentes respuestas tanto del lado del profesor como del lado del alumno. El proceso de aprendizaje no es responsabilidad única del alumno, ya que en gran medida el éxito dependerá de que el diseño instruccional este fundamentado en prácticas que conlleven a facilitar el proceso impactando directamente en los involucrados en el proceso, designando roles y tareas a cada uno de ellos. Así pues, se puede observar al aprendizaje como interacción entre el agente instruccional y el agente de aprendizaje, como sustenta Nathan y Robinson (2001). Esto permite visualizar mejor la tarea de cada una de las partes y así poder decidir cual será el rol más adecuado dependiendo del tipo de conocimiento o habilidad que se quiera desarrollar en el alumno. El rol de agente instruccional puede ser ocupado por el profesor, por el profesor apoyado de una herramienta informática, o propiamente solo la herramienta como pueden ser tutores inteligentes (Martínez Reyes, 2006). Independiente al tipo de agente todos tienen las siguientes responsabilidades que les permitirá ejercer su rol instruccional:

- a) Construir un ambiente de aprendizaje que contenga todo lo necesario (recursos, prácticas, evaluaciones).
- b) Realizar un proceso de transmisión de la información efectivo.
- c) Presentar la información con un grado de calidad aceptable.

Aquí, el agente de aprendizaje o el alumno debe participar (motivado por el agente instruccional), de una manera más activa en el proceso de aprendizaje, generando nuevo conocimiento para él, obteniendo conocimiento del ambiente previamente creado y acoplándose con el conocimiento existente (Taylor et al., 2005). En este sentido las aplicaciones utilizadas como agentes instruccionales y encaminadas a m-learning, están diseñadas dependiendo del tipo de aprendizaje que se pretenda explotar en el proceso, ya que dependiendo de éste, será también el modelo de uso de las aplicaciones móviles.

En este sentido, existe una clasificación propuesta por Naismith et al. (2005) que permite agrupar los diferentes modelos educativos y contextos de acuerdo

a sus objetivos en la instrucción pedagógica. Aunque cada modelo y contexto difiere de los otros por su naturaleza y las estrategias utilizadas, todos comparten una característica que permite alcanzar sus objetivos, y es que deben estar centrados en el alumno, así como ser lo suficiente flexibles para poder relacionarse entre ellos de tal forma que se enriquezca la experiencia de aprendizaje. Respecto a este último punto, existen también proyectos que aportan marcos de trabajo que incluyen todo un modelo centrado en el usuario final (tanto alumno y profesor) como parte fundamental del diseño instruccional de tipo m-learning, como el framework de objetos de aprendizaje móvil que presenta Quinn (2002), así la clasificación es la siguiente:

Modelo conductual. Las aplicaciones de m-learning se basan en la representación de problemas donde la solución es dirigida por elementos que aporten un valor para la solución, además de ofrecer reforzamiento del conocimiento presentado a través de retroalimentación.

Modelo constructivista. El alumno construye su propio conocimiento basado en nuevas ideas y conocimientos previos, las aplicaciones móviles deberán de ofrecer esquemas de virtualización de contextos, y ofrecer herramientas que permitan administrar dicho conocimiento, así como métodos de búsqueda de información relevante al problema planteado. En este caso las aplicaciones de simulaciones de sistemas dinámicos son muy recomendables, ya que permiten un alto grado de interacción permitiendo con esto, que el alumno formule sus propias conclusiones de lo que está ocurriendo y permita reforzar o rechazar sus hipótesis iniciales respecto al tema en cuestión.

Modelo situacional. Tiene mucho de semejante con el constructivismo, sin embargo difieren principalmente en que los escenarios presentados al alumno, no son simulados sino reales. En ese sentido, las aplicaciones móviles deberán de ser capaces de detectar el contexto donde estén inmersos y presentar información ad-hoc dependiendo de la situación, lugar o tiempo donde se encuentre el alumno. Aquí las aplicaciones contextualizables son muy valiosas para ofrecer información de lo que está ocurriendo o de lo que se está observando en ese momento.

Modelo colaborativo. Utiliza las tecnologías móviles para ofrecer mecanismos de interacciones entre los involucrados en el proceso, donde se resaltan los medios utilizados para comunicarse entre sí, y utilizando mecanismos de coordinación de tareas o grupos. En adición a esto, toda la teoría del cómputo colaborativo puede ser vertida en este modelo a través de las tecnologías móviles, sin implicar un sustituto a las interacciones hombre-máquina.

Contexto de aprendizaje informal. Las aplicaciones móviles deben ofrecer vías para adquirir el conocimiento en un esquema más libre, en donde las actividades no necesariamente dependen de un currículo y generalmente las experiencias se dan fuera del salón de clase. El hecho de que sea un aprendizaje libre no significa que carece de control, sino más bien que está incrustado tanto en el espacio y las situaciones particulares a las que se enfrenta el alumno.

Contexto de aprendizaje asistido. La tecnología móvil toma un papel fundamental principalmente en la coordinación del alumno y los recursos que se le proporcionan, así como ofrecer canales de retroalimentación y control para el profesor, permitiendo medir el grado de avance en las practicas realizadas o acceder a la información de un alumno para informar de su estatus en un curso específico, por poner un ejemplo. También en este esquema, las tecnologías móviles pueden ofrecer mecanismos para calendarización de eventos o tareas por parte de los alumnos, ayudándolos a controlar mejor sus actividades y agendas de trabajo.

Como se puede notar, la aplicación de las tecnologías móviles en los diferentes modelos de aprendizaje es muy variada al igual que el tipo de características en cada tipo. Sin embargo, no son excluyentes entre ellas, ya que se pueden mezclar y lograr así modelos mixtos que combinen lo mejor de cada tipo para crear uno más integral. Por otra parte, las mezclas incrementan la complejidad en términos de control y de integración entre las partes, por lo que se debe ser prudente al crear mezclas, ya que puede generar un esquema final complejo que genere confusión en el alumno o terminar con una aplicación que agregue poco valor en el proceso de aprendizaje.

El estado del arte del m-learning

Situar en un punto el estado actual del m-learning es difícil debido en gran parte a la propia naturaleza del campo de aplicación y que no esta limitado solamente al ámbito académico, ya que también las empresas han visto en el m-learning una opción para aumentar la productividad de su negocio y sus empleados, por ejemplo, como menciona Mina Choi (2006), en los casos donde la adopción de un esquema educativo basado en practicas presenciales no es muy adecuado. Empresas como Knowledge Anywhere⁷, GIUNTI Labs⁸, Futurelab⁹, LiNE Zine¹⁰, Tribal CTAD¹¹ y Becta¹² son solo algunas de las empresas y organizaciones que ofrecen tanto estudios como aplicaciones para m-learning basadas en tecnologías móviles de forma comercial. Muchas de ellas trabajan en conjunto con alguna institución educativa, lo que refleja la preocupación por que los productos de m-learning tengan un diseño instruccional basado en practicas pedagógicas.

Existen muchos proyectos de investigación que han incorporado el m-learning a sus practicas educativas, sin embargo no todos reportan evidencias claras del proceso, o los resultados están aun siendo evaluados, por lo que aquí se exponen solo los proyectos más representativos de acuerdo a cada paradigma de aprendizaje, así como las facilidades y dificultades encontradas durante el

7 www.knowledgeanywhere.com

8 www.giuntilabs.com

9 www.futurelab.org.uk

10 www.linezine.com

11 www.m-learning.org

12 www.becta.org.uk

proceso de prueba o adopción. Así, se describen los modelos y contextos de aprendizaje analizados en este trabajo.

Modelo conductual

Respecto a los proyectos que apoyan a este modelo se encuentran los sistemas que presentan cuestionarios a los alumnos a través de sistemas móviles, así como los sistemas que permiten retroalimentación en una vía, del profesor hacia el alumno, y del alumno al profesor. Habitualmente aquí los canales de comunicación son bidireccionales pero síncronos. Estos sistemas pueden recolectar información u opiniones de los alumnos, conservando su anonimato, lo cual representa un factor motivacional para la participación en grupo (Roschelle et al., 2004). Se pueden emplear medios de comunicación basados en mensajes cortos (SMS), o utilizando algún protocolo con el que cuente el dispositivo en ese momento (Bluetooth, IrDa, Wi-Fi). Otro factor a recalcar es que este tipo de sistemas de comunicación permite la respuesta rápida por parte de los alumnos, ya que los mecanismos de comunicación están en habitualmente en el mismo espacio donde se dirige la instrucción. Ejemplos de sistemas m-learning conductuales se encuentran el sistema de respuestas en el aula llamado Classtalk (Dufresne et al., 1996), Qwizdom¹³, iPAQ Project (Juniu, 2003), MOBILearn (Taylor et al., 2005) y Edumóvil (Gerónimo Castillo y Rocha Trejo, 2006).

Ventajas

Aquí se puede destacar como ventajas del m-learning lo siguiente:

- a) La instrucción está dirigida por objetivos planteados en el diseño instruccional.
- b) Permite un mayor control por parte del profesor sobre el avance del curso.
- c) Mantiene el anonimato de los participantes.
- d) Se obtiene rápida retroalimentación.
- e) Facilidad en su adopción.
- f) Se puede compartir opiniones agregando la información en el dispositivo.

Desventajas

Por otra parte, lo reportado como dificultades en este tipo de sistemas es:

¹³ www.sciencekit.com

- a) El contenido esta fuertemente ligado a un área curricular específica.
- b) Se pierde el control y seguimiento individual.
- c) La explotación de la funcionalidad del dispositivo móvil puede estar limitada.
- d) En algunos casos los contenidos presentados son elegidos por el profesor, no por el alumno.

La aplicación del m-learning en este esquema depende del tipo de instrucción que se pretenda ofrecer, las capacidades de comunicación son un punto básico para el éxito, siendo el conductismo es uno de los modelos más probados usando tecnologías debido en gran parte, a que la instrucción es conducida por la aplicación.

Modelo constructivista

En este tipo de sistemas se rescatan los conceptos de la teoría constructivista desarrolla en los años 60 y 70, donde la idea es fundamentalmente cambiar el rol del estudiante, de un agente pasivo en un constructor del conocimiento. Aquí las aplicaciones móviles pueden lograr que el alumno se vea inmerso como parte del contexto del conocimiento y no solo como observador a partir de simulaciones o escenarios virtuales, por lo que las capacidades de comunicación y portabilidad de los dispositivos se hacen fundamentales.

Algunos ejemplos de m-learning orientado al constructivismo se encuentran en los trabajos de Colella et al. (1998) con el proyecto The Virus Game, Savannah Facer et al. (2004), el proyecto dirigido por el MIT llamado Environmental Detectives Klopfer et al. (2002), Sistema de adquisición y manipulación de datos SAD (Valenzuela Argüelles, 2006).

Ventajas

Este modelo y las aplicaciones móviles presentan como facilidades las siguientes:

- a) Los estudiantes están comprometidos con la actividad, al formar parte del escenario virtual.
- b) Los dispositivos móviles son utilizados como canales de comunicación entre los participantes.
- c) Promueve el cambio de la figura del profesor como facilitador y guía.
- d) Los estudiantes pueden ocupar múltiples roles.

e) Se explota todas las capacidades de interacción de los dispositivos.

Desventajas

Algunas dificultades encontradas al aplicar m-learning constructivista son:

a) Las aplicaciones hacen uso de recursos multimedia que no todos los dispositivos poseen, lo cual puede dejar fuera del esquema a los dispositivos móviles con pocas capacidades de procesamiento.

b) En algunos casos donde el grado de interacción es pobre, representa un desaliento para el alumno que espera más y mejores respuestas en el dispositivo.

c) Las aplicaciones móviles utilizadas en este esquema, deben proveer todos los recursos necesarios para que el alumno genere su propio conocimiento, por lo que se requiere dispositivos con capacidades de almacenamiento suficiente, generando en muchos casos, un costo extra por la adquisición de una memoria adicional a la que tiene el dispositivo.

Este tipo de modelo fomenta por mucho también la comunicación entre el profesor en calidad de guía y los propios alumnos, tomando también en cuenta que el grado de compromiso y motivación por parte del estudiante es alto.

Modelo situacional

Los modelos de aprendizaje basados en situacionales o ambientes hacen ideal el uso de dispositivos móviles para recolectar más información al respecto o proporcionar guías dependiendo del contexto donde se encuentren (Sakari Tamminen et al., 2004). Aquí se resalta la combinación de tecnología estática (sensores fijos, pantallas, puntos de acceso y conexión de red inalámbrica) incrustada en el medio ambiente y tecnología móvil, así los medios de comunicación juegan un papel importante para que la interacción con el medio sea parte de la instrucción. En los proyectos de este tipo se promueve la experimentación y formulación de hipótesis por parte del alumno, así como su comprobación.

Algunos de los proyectos que han generado evidencias de la aplicación del m-learning son: A mobile butterfly-watching learning system presentado por Chen et al. (2004), The Tate Modern museum in London (Proctor y Tellis, 2003) que ofrece un viaje audio-visual interactivo, el proyecto MOBIlearn Taylor et al. (2005), M-ONDARE Ibáñez et al. (2005) y el proyecto PoPS presentado por Castellanos y Sánchez (2003).

Ventajas

Los modelos situacionales ofrecen muchas facilidades para que el conocimiento basado en contexto utilice los dispositivos móviles, las ventajas son:

- a) Alta movilidad del alumno en el medio.
- b) Existe la experiencia de un ambiente inteligente en muchos lugares.
- c) Se hacen uso de herramientas contextualizables que ofrecen información ad-hoc a la situación.
- d) Existe un alto grado de interacción entre el medio y el alumno.
- e) La información del contexto puede ser actualizada y propagada a los alumnos de manera fácil y rápida.

Desventajas

Dada la naturaleza de este modelo existen algunas desventajas en su implementación, algunas son:

- a) La complejidad de las TI incrustadas en el ambiente es compleja, ya que el costo de la infraestructura de comunicación para soportar la conexión en cualquier espacio a donde este confinada la instrucción pedagógica, puede ser mayor comparado con otro modelo, ya que si se extiende la instrucción a un lugar a la intemperie, los equipos de conexión pueden resultar más caros, debido a las condiciones de operación.
- b) La concurrencia de acceso a las fuentes de información puede ser muy costosa en términos de capacidad de cómputo.
- c) Toda la información debe estar adaptada dependiendo del tipo de dispositivo se este usando (PDA, Teléfono Celular o SmartPhone), lo cual representa la limitante de usar un solo tipo de dispositivo o bien, se requiere incrementar la complejidad de las aplicaciones de adecuación de contenidos para adaptarlos a las diferentes capacidades de los dispositivos móviles.
- e) Se debe tener cuidado con el uso de dispositivos sobre todo en dinámicas expuestas a lugares en donde las condiciones ambientales pueden dañar los dispositivos, como es el caso de humedad excesiva o polvo en el medio ambiente.

Como se observa, el modelo situacional es fuertemente apoyado por las tecnologías móviles, sin embargo sus complejas y costosas implementaciones requieren hacer un estudio de factibilidad y viabilidad de la propuesta en términos de costo-beneficio antes de ser adoptada.

Modelo colaborativo

El cómputo colaborativo en general tiene muchas ventajas por si solo, y siendo el m-learning una extensión del mismo, asume dichas ventajas, e incorpora otras propias del uso de tecnologías móviles como son la movilidad, portabilidad, la personalización y las capacidades de crear redes ad-hoc. Los tipos de proyectos que se diseñan bajo este modelo, pretenden ofrecer ante todo altos niveles de comunicación entre los involucrados de la instrucción (profesores, alumnos, tutores, computadoras), por lo tanto, los proyectos creados bajo este esquema permiten diferentes tipos de colaboración, desde la comunicación basada en mensajes de texto, hasta la capacidad de enviar y recibir imágenes o video en tiempo real. Las actividades se desarrollan habitualmente en equipos pequeños y la instrucción pedagógica fomenta la interacción basada en competencias entre individuos o grupos. Las comunicaciones en este caso pueden ser mediante redes ad-hoc o punto a punto (p2p). El modelo propone que el conocimiento se genere a partir de los avances en la instrucción (similar al constructivismo) pero de forma grupal en donde el descubrimiento y la experimentación esta dada por las interacciones entre los miembros del equipo y con otros grupos también, ya que el compromiso adquirido por los alumnos en este tipo de instrucción es con ellos mismos y con los demás miembros.

Dentro de los proyectos de m-learning colaborativo se encuentran los trabajos como Cornucopia (Rieger y Gay, 1997), el sistema MCSCCL presentado por Zurita y Nussbaum (2004), el proyecto UniWap (Sariola et al., 2001) y el proyecto integral M-learning en la Ciencia coordinado por la DEGESCA-UNAM (2006) en colaboración con la empresa Hewlwt-Packard.

Ventajas

Las facilidades encontradas en la adopción de este modelo son:

- a) Alta motivación para los alumnos.
- b) Fomenta el trabajo en equipo.
- c) Se comparte el conocimiento generado y adquirido.
- d) Se obtiene retroalimentación de, entre y hacia los alumnos.
- e) El profesor puede ser participante activo como guía o como parte de los equipos.
- f) Se pueden incluir un alto número de actividades diferentes.
- g) Puede no estar confinado a un espacio determinado.

Desventajas

En un esquema de m-learning colaborativo se pueden encontrar las siguientes dificultades:

a) Los tiempos de respuesta por parte de los participantes, puede ser alto debido a las formas de ingresar la información al dispositivo por medio de teclados pequeños o pantallas sensibles al tacto, generando tiempos de respuesta altos.

b) Se hace difícil el seguimiento personal de un alumno, ya que gran parte de los proyectos de este tipo se propone el trabajo en grupos o equipos.

La colaboración es una característica que se puede explotar utilizando tecnologías móviles y así, lograr mejorar la experiencia de aprendizaje en los alumnos.

Contexto de aprendizaje informal

Cuando se habla de aprendizaje informal, se refiere a la generación de conocimiento fuera de un ámbito de educación formal que involucra el uso de horarios, planes de estudio certificados o reconocidos como un grado académico. En este caso, las capacidades de personalización de los dispositivos móviles se hacen evidentes, ya que permite la instrucción a través de ellos según las necesidades propias de cada alumno; ofreciendo solo la información que se requiera de acuerdo al modelo del usuario al cuál pertenezca, además de que puede presentar información que él mismo seleccione. Esta característica permite un alto grado de personalización tanto del dispositivo móvil como de las aplicaciones usadas a través de él, pudiendo estar accesibles en el momento que el alumno las requiera, y de la forma en que él decida recibir los contenidos. Aquí se logra que un mismo recurso sea presentado de formas diferentes (texto, video, audio, simulaciones). Este modelo también fomenta el aprendizaje a través de las experiencias diarias en las que se encuentre inmerso el alumno, no con situaciones predeterminadas como en el modelo situacional si no más bien experiencias de su vida diaria.

El tipo de proyectos para el modelo informal son muy variados en cuanto a forma y a su aplicación, pero se pueden resaltar los siguientes trabajos: The development of mobile applications for patient education (Wood et al., 2003), Plantations Pathfinder (Rieger y Gay, 1997) y Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the first Canadian Survey of informal learning practices (Livingstone, 2000).

Ventajas

Los contextos informales extienden el aprendizaje más allá de un modelo educativo formal y permiten que el alumno sea quien elija cuando, cómo y qué tipo de instrucción requiere. Las ventajas presentadas en este contexto son:

- a) Altamente flexible.
- b) Fomentan el conocimiento basado en necesidades.
- c) Extiende el conocimiento más allá de un currículo formal.
- d) No está limitado por tiempos ya que la información está accesible en cualquier momento.
- e) El avance es progresivo según las necesidades del alumno.

Desventajas

La característica de informalidad también representa algunas dificultades para el éxito del m-learning, algunas son:

- a) Poco control de la instrucción.
- b) Se delega el uso e interpretación de la información al alumno.
- d) Requiere un alto grado de pertinencia en el diseño instruccional.
- e) Difícil de medir los avances.
- f) Pueden requerir conocimientos o adiestramiento previo.

Cuando se aplican modelos educativos informales se debe cuidar que el diseño instruccional sea adecuado para el alumno objetivo, ya que será él mismo quien controle y decida la forma más adecuada de utilizar la tecnología móvil.

Contexto de aprendizaje asistido

Los contextos asistidos están caracterizados por permitir apoyarse en la tecnología para organizar mejor los procesos de aprendizaje, destacando principalmente la capacidad que ofrecen los dispositivos móviles para apoyar las actividades educativas formales, ofreciendo control y sistematización de las tareas. En este modelo, las tecnologías móviles no necesariamente incluyen la instrucción, si no más bien dan soporte para organizar y presentar las tareas del proceso, de ahí que trabaje en combinación con alguna aplicación basada en los modelos anteriores. Se puede resaltar que en este caso, las aplicaciones de m-learning asistido involucran al alumno, pero también son extendidos al profesor, personal administrativo e incluso los padres o tutores del alumno, así, se puede organizar de manera integral las actividades que el alumno deberá realizar y poder verificar su grado de avance en todo momento.

Los proyectos que se encuentran inmersos en este modelo son: The Student Learning Organizer (Holme y Sharples, 2002), Hand-held Computers (PDA) in Schools (Perry, 2003) y el proyecto SERUNAM Móvil (2006). Todos los proyectos ofrecen capacidades de seleccionar los contenidos, en el caso de los dos primeros organizar las actividades del estudiante. Aquí se encuentran por un lado las capacidades de acceder a la información desde cualquier parte y en cualquier lugar desde dispositivos móviles, y por otro lado las aplicaciones que organizan y administran las actividades dentro del proceso de aprendizaje formal.

Ventajas

Las facilidades de la adopción de un contexto asistido móvil son:

- a) Fácil interacción con dispositivos existentes debido a la gran variedad de aplicaciones desarrolladas y probadas por cada una de las tecnologías móviles, así, se pueden utilizar aplicaciones existentes para la instrucción deseada.
- b) No requiere una infraestructura de comunicación persistente.
- c) Permite controlar las actividades por medio de calendarización de fechas importantes, tiempos límites y horarios designados previamente para cada actividad, así como una administración de tareas jerarquizada.

Desventajas

Debido a la naturaleza del contexto asistido, se reportan las siguientes desventajas con respecto a las tecnologías móviles:

- a) Esta limitado a ciertas situaciones de aprendizaje en donde el modelo y el contexto lo permitan.
- b) El beneficio de usar tecnologías móviles es poco con respecto al impacto en el proceso de aprendizaje.
- c) Existe poca retroalimentación entre el profesor y el alumno.

Desde la aparición del aprendizaje asistido por computadora, los beneficios son la organización, el control y calendarización de tareas y actividades, así como administración de los recursos utilizados en el proceso. Ahora con el cómputo móvil se agregan características de movilidad, portabilidad, conexión inalámbrica y personalización. Por otro lado, aunque el impacto no es necesariamente en el proceso de aprendizaje, puede ser de gran ayuda a nivel de administración de tareas o actividades, por ello su uso se recomienda en combinación con otro modelo educativo para formar una estrategia más integral.

Consideraciones para la adopción de las tecnologías móviles

Las observaciones que se han venido realizando a lo largo del presente trabajo, ofrece una visión general del potencial que tiene el m-learning, sin embargo existen algunos puntos que se deben tomar en cuenta para que los proyectos basados en tecnologías móviles alcancen el éxito, estas recomendaciones han sido generalizadas a través de los resultados presentados en los proyectos y trabajos analizados, y de manera general se pueden agrupar en las siguientes clasificaciones:

Aspectos pedagógicos

- 1) Crear un equipo multidisciplinario (profesores, diseñadores instruccionales, programadores) encargado de construir y adecuar las aplicaciones móviles, así como el establecimiento de los roles dentro del equipo.
- 2) Contemplar planes de entrenamiento, adiestramiento, y el tiempo que eso conlleva, de la tecnología que se planea usar, incluyendo a todos los involucrados.
- 3) Seleccionar apropiadamente los modelos que se sugieren para la instrucción pedagógica y evaluar las ventajas y desventajas de adoptar un modelo y otro.
- 4) Promover el uso de las tecnologías de manera que varias de las capacidades de los dispositivos sean explotadas.

Consideraciones técnicas

- 1) Realizar un análisis de requerimientos de todos los involucrados en el proceso educativo incluyendo alumnos, profesores, diseñadores instruccionales y desarrolladores.
- 2) En algunos casos, los dispositivos que se utilicen deben ser de las mismas características para evitar que existan desventajas para algunos alumnos en términos de capacidades del dispositivo móvil, lo que conlleva a que el proyecto este ligado estrechamente a un tipo de tecnología en específico, por ejemplo a un modelo de dispositivo, o a un tipo de fabricante en especial.
- 3) Asegurarse la confidencialidad de los datos que se manejen en las aplicaciones, ya que muchos de ellos pueden ser de carácter sensible o personal.
- 4.- Evaluar las características de los equipos móviles, tomando en cuenta las capacidades de expansión, actualización e integración con otras tecnologías, el precio, así como los contratos de mantenimiento y garantía del equipo.

Procesos administrativos

- 1) La creación de políticas, procedimientos y reglamentos necesarios para hacer uso del equipo, mobiliario e instalaciones.
- 2) Elaborar un análisis del costo-beneficio de acuerdo a la infraestructura de TI actual, así como los costos derivados de los servicios y mantenimiento de los dispositivos.
- 3) Establecer un contrato de uso, entre la institución y el alumno ya que en algunos casos, los dispositivos podrían ser provistos por la institución educativa, pero estarán a resguardo del alumno o profesor.

Estas recomendaciones no son absolutas, sin embargo ofrecen una guía que se deberá tomar en cuenta para cuando se quiera adoptar modelos educativos basados en tecnologías móviles.

Conclusiones

Como se pudo observar a lo largo del presente trabajo, el m-learning es una alternativa palpable para cubrir muchas algunas de las limitantes del e-learning, ya que el uso de tecnologías móviles permite extender las actividades de aprendizaje dentro y fuera del salón de clase, ofreciendo capacidades de movilidad, conectividad y personalización, factores que por ellos mismos promueven variantes potencialmente valiosas en la forma actual de obtener y generar conocimiento.

La adopción de cualquier modelo tecnológico móvil representara una serie de retos que deben ser superados antes de decidir incluir o no, estos modelos como parte de la educación. Los proyectos actuales de m-learning han ofrecido una buena referencia de lo que funciona y lo que no, en la escena educativa. Sin embargo, la falta de patrones estandarizados, marcos de trabajo o líneas guías ha generado que muchos de los proyectos sean implementaciones hechas a la medida, debido en gran parte a que hasta el día de hoy han sido probados como proyectos pilotos, siendo pocos los proyectos a nivel institucional o comercial.

Se puede afirmar que el m-learning tiene brechas que cubrir tanto tecnológicas como pedagógicas, afortunadamente existe mucho trabajo en proceso y se espera que genere nuevas experiencias y evidencias que permitan potenciar el uso de las tecnologías móviles en la educación, aunado a ésta el aumento en las capacidades de los dispositivos móviles y su proporcional disminución en su costo hace que el m-learning sea una alternativa viable para el futuro próximo, respecto a extender y enriquecer el proceso de aprendizaje en cualquier parte y en cualquier tiempo.

La Pobreza

Turín, 31 de enero de 1907.
Aniversario de la muerte de Don Bosco.

Amados hijos en Jesucristo

No sin razón, que esta carta te llegue con la fecha de 31 de enero. Apurando mi trabajo, he procurado que estuviese terminada para el día de nuestro gran luto pensando que esta fecha memorable daría a mi palabra una particular eficacia, y que nada podría ser mejor para celebrar el aniversario de la muerte de D. Bosco que con el dejarnos reclamar del vigor de su espíritu y con el prometer imitar sus virtudes.

1. Promesa solemne a Don Bosco para preservar su espíritu

Junto con el 31 de enero también recuerdo siempre con el espíritu conmovido aquel otro día en que, para no resistir la voluntad manifiesta de Dios, me fue confiado e incliné mi frente para asumir el gobierno de nuestro Pía Sociedad. Agobiado por un peso que parecía aplastarme, ¿qué cosa mejor podría hacer yo, si no tirarme como un niño en los brazos de nuestro venerado Padre D. Bosco y pedirle aquella fuerza que sentía que me faltaba?

Postrado ante su frío cadáver, lloré y recé largamente. Le hablé con la íntima convicción de que él me escuchaba, le confié todas mis angustias, como las mil veces lo había hecho cuando moraba entre nosotros y tuve la suerte de vivir a su lado. Me parecía que con la dulzura de sus palabras, con su mirada dulce acogiese mis problemas, infundiese nuevo valor a mi cansado corazón, me prometiese su valioso apoyo. Es cierto que todo ha cambiado, volvió la calma a mi espíritu, me sentí lo suficientemente fuerte para abrazar la pesadísima cruz, que en ese momento había sido puesta sobre mi débil espalda.

A decir verdad conviene que añada, a cambio, he hecho promesas solemnes a nuestro buen Padre. Ya que me veía obligado a recoger su herencia y a ser la cabeza de la Congregación, que es la mayor de sus obras, y que le costó tantas fatigas y sacrificios, le prometí que no escatimaría en nada para mantener, en lo que de mí dependía, intacto su espíritu, sus enseñanzas y las más pequeñas tradiciones de su familia.

Ya han pasado diecinueve años desde aquel día memorable, y yo recordándole con mi memoria, mientras encuentro muchos motivos para humillarme, siento también un gran consuelo al ver que, por la gracia de Dios, me parece que nunca he dejado venir a menos mis promesas. Y si yo alguna vez estuviese en peligro de olvidarlas, bien me las habría recordado el sabio León XIII, de santa memoria, el cual, a menudo y con particular fuerza inculcó a los salesianos el deber de conservar celosamente el espíritu del Fundador, más aún incluso mantener vivo a Don Bosco. Del mismo modo habló Pío X, gloriosamente reinante. Ambos mostraron cuanta estima nutrieron por nuestro amado Padre, y cómo deban ser los Salesianos.

Estas cosas, aunque de naturaleza muy íntima, me parece apropiado reveláros las en el acto de dictar una carta circular que tendrá una especial relevancia para el tema que quiero tratar.

Creo necesario detenerme un rato en compañía de todos mis queridos hijos, esparcidos sobre la faz del globo, hablando de la excelencia, los beneficios y la importancia de la pobreza. Quiera María Auxiliadora, Madre del Buen Consejo, dirigir mi pluma e inspirarme las palabras convenientes para retratar en toda su plenitud el espíritu de D. Bosco con respecto a esta virtud.

[...]

5. Tres puntos importantes

a) El buen salesiano no tendrá paga para observar el voto de pobreza, es decir, los distintos artículos de las Constituciones, pero se esforzará por llevar a la práctica la virtud de la pobreza, que no sólo nos despoja de las cosas terrenales, sino de cualquier afección a los mismos. De hecho dará un paso más allá, llegará a poseer el espíritu de pobreza, lo que significa que se es realmente pobre en sus pensamientos y deseos, aparecerá tal en sus palabras, realmente se mostrará pobre en su comida, en la ropa, en el modo de mantener su habitación, en una palabra reproducirá en sí mismo un ejemplo del pobre por excelencia Nuestro Señor Jesucristo.

b) El verdadero Hijo de Don Bosco se contenta con lo necesario, de hecho vigilará atentamente para que su corazón no quede atrapado en lo superfluo. Él, en el ejercicio de la buena muerte hará un examen diligente e imparcial para constatar si lo que usa es sencillo y pobre, si no retiene para sí cualquier cosa sin el permiso de sus superiores, y por último, si trata con amor y cuidado de los bienes de la comunidad.

c) Por último, el religioso ferviente, persuadido de que debe hacer penitencia por sus pecados, con mucho gusto aceptará las dificultades y los inconvenientes que son inevitables en la vida ordinaria, y generosamente elegirá para su propio uso las cosas menos bonitas y menos cómodas, teniendo en cuenta lo que dijo San Juan Berchmans: *mea maxima poenitentia, vita communis*: mi mayor penitencia será la vida en común.

Concluiré evocando la memoria de aquellos que llamamos *tiempos heroicos* de nuestra Pía Sociedad. De hecho pasaron muchos años en los que era necesaria una virtud extraordinaria para conservarnos fieles a Don Bosco y para resistir las invitaciones apremiantes que nos hacían para abandonar, y eso por la extrema pobreza en que se vivía. Sin embargo, nos sostenía el intenso amor que teníamos a Don Bosco, nos daban fuerza y valor sus exhortaciones a permanecer firmes en nuestra vocación a pesar de las duras privaciones, los grandes sacrificios. Estoy seguro de que cuanto más vivo sea nuestro amor por Don Bosco, más ardiente será el deseo de conservarnos dignos hijos suyos y de corresponder a la gracia de la vocación religiosa, y se practicará en toda su pureza el espíritu de la pobreza.

Apresuraos con nobles esfuerzos y fervientes oraciones a realizar el ardiente voto de pobreza.

Vuestro Afectísimo en el Corazón de Jesús

Sac. MIGUEL RUA