

Educación integral y ejercicios espirituales

Juan Carlos Torre Puente

ace ya más de 450 años de la redacción del texto de los *ejercicios espirituales*¹ por Ignacio de Loyola y del relato de su trayectoria vital y espiritual a Gonçalves de Câmara, en lo que hoy conocemos como su *autobiografía*². Resulta fácil constatar que las sociedades europeas del siglo XVI eran bien diferentes de las actuales cultural, social, religiosa y políticamente. El acceso al saber y la cultura, la estratificación social, la preeminencia de la religión, los sistemas de gobierno, los medios de transporte... podrían ser, entre otros, algunos elementos para el contraste. Sin embargo, a esta diferencia histórica puede oponerse también lo que permanece entre aquellas personas y las de hoy. Ignacio vivió en su tiempo, pero su experiencia personal y la de tantos otros de aquella época tienen una continuidad en los hombres y mujeres del presente. Ayer y hoy los seres humanos viven en interacción, aspiran a conseguir cosas, se guían por sus ideas y creencias, llevan a cabo proyectos, sienten y se emocionan con lo que les pasa, disfrutan o sufren con la vida, se preocupan o se desentienden de los demás y desean realizarse como tales. En este artículo se analiza el concepto de *educación integral*, y sus variantes en la enseñanza y el aprendizaje, teniendo como trasfondo los *ejercicios espirituales* de Ignacio de Loyola y también su peripecia vital. Se concluye con unas pistas sobre el desarrollo de la regulación personal como componente básico de esta educación.

367

¹ En este texto seguimos la siguiente edición: Ignacio de Loyola (1985). *Ejercicios Espirituales*. Sal Terrae, 5ª ed., Santander [Introducción, texto, notas y vocabulario por Cándido de Dalmases, S.I.].

² Rambla, J. M. (Intr., notas y comentario) (2015). *El peregrino. Autobiografía de san Ignacio de Loyola*. Mensajero-Sal Terrae-Universidad Pontificia Comillas (nueva edición), Bilbao/Santander/Madrid.

Una visión polisémica de la educación³ integral

*El Papa Francisco
llama a humanizar la
educación, es decir, a
situarla al servicio de
un humanismo integral,
que construya un
mundo más solidario
y pacífico.*

Los orígenes de la conceptualización de la educación integral (llamada así o con términos próximos como holística, progresista o global) pueden remontarse en la tradición oriental a Krishnamurti y Aurobindo (hinduismo)⁴ o al Dalai Lama (budismo) y en la tradición occidental, a filósofos griegos como Sócrates, Pitágoras y Platón (Yus Ramos, 2001, 43 ss.). Otros autores (Esbjörn-Hargens, 2007; Murray, 2009)⁵ incorporan en la senda de la génesis de este concepto a pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Dewey o Maslow. En ocasiones, “integral” se asocia con progresista y se contrapone a convencional; y otras veces, refleja la superación entre el dualismo progresista-conservador.

También en documentos católicos puede rastrearse esta concepción de la educación. En 1965, la declaración *Gravissimum educationis* sobre la Educación Cristiana postula como objetivo educativo esencial el desarrollo armónico de las capacidades físicas, morales e intelectuales que permita a niños y adolescentes la adquisición gradual de un “sentido más perfecto de la responsabilidad en la cultura ordenada y activa de la propia vida y en la búsqueda de la verdadera libertad” (1 B). En 2014, la Congregación para la Educación Católica estima que la educación integral es uno de los retos del presente y que la interpretación humanista del paradigma competencial

³ Antes de desglosar más en detalle el término de educación integral, una precisión con respecto a cómo se va a entender aquí “educación”. Desde una *perspectiva cívica*, en la que se resaltan los procesos tendentes a la formación de buenos ciudadanos, de personas respetuosas con los derechos humanos, con interés por la participación democrática en los procesos sociales. En esta óptica, la verdad como el fruto del consenso y de las convenciones establecidas entre humanos. No obstante, sabemos de los límites de los consensos, de lo meramente comunicativo, en forma del relativismo e indiferentismo de las ideas. En segundo lugar, puede concebirse la educación desde lo *científico-técnico*, punto de vista en donde priman los procesos de formación con un fuerte carácter de utilidad, cuyo criterio de verdad es la razón instrumental que enfatiza los medios en relación con los fines. Por último, es posible pensar la educación desde una *perspectiva trascendente*, en la que se considera a la persona humana como detentadora de una dignidad que va más allá de lo moral restringido a acuerdos y estructuras y que cobra su razón de ser en la referencia trascendente a un Dios personal. Esta tercera dimensión no puede quedar relegada por las otras dos.

⁴ Véase para profundizar en este autor, en una perspectiva de yoga global: Zulaski, J. (2017). A Complete Integral Education: Five Principal Aspects. *Integral Review*, 13 (1), 20-29.

⁵ Esbjörn-Hargens, S. (2007). Integral Teacher, Integral Students, Integral Classroom: Applying Integral Theory to Education, *AQAL: Journal of Integral Theory and Practice*, 2 (2), 72-103. Y también: Murray, T. (2009). What is the Integral in Integral Education? From Progressive Pedagogy to Integral Pedagogy. *Integral Review*, 5 (1), 1-38.

implica el desarrollo de todos los recursos personales del estudiante y la creación de un vínculo entre la escuela y la vida⁶. El Papa Francisco⁷ se ha expresado también en la línea de una educación integral ampliamente entendida: “ir a la escuela significa abrir la mente y el corazón a la realidad, en la riqueza de sus aspectos, de sus dimensiones”; “la familia y la escuela jamás van contrapuestas. Son complementarias, y, por lo tanto, es importante que colaboren, en el respeto recíproco”; “la escuela nos educa en lo verdadero, en el bien y en lo bello (...), la verdadera educación nos hace amar la vida y nos abre a la plenitud de la vida”; y finalmente, “se educa para conocer muchas cosas, o sea, muchos contenidos importantes, para tener ciertos hábitos y también para asumir los valores”. Más recientemente, en 2017, el Papa Francisco llama a *humanizar la educación*, es decir, a situarla al servicio de un humanismo integral, en el que prime el crecimiento personal que construya un mundo más solidario y pacífico⁸.

Una educación que atañe a todo el ser

‘Integral’ se vincula principalmente con el desarrollo de todas las variables que conforman la persona: cognitiva, emocional, conductual, física, ética, espiritual, religiosa y social⁹. La mera enumeración de estos componentes ya permite vislumbrar la dificultad de afrontar una educación tan multifacética. Quizá la complejidad del envite puede excusar la hipertrofia concedida en algunos momentos a alguno de los factores, como el cognicentrismo del pasado próximo en la educación occidental (Ferrer, Albareda y Romero, 2005, p. 311)¹⁰ o el advenimiento reciente un tanto invasivo de “lo” emocional. Además, estos elementos no se presentan como ítems ais-

⁶ Congregación para la Educación Católica (2014). Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva. III. 1 E. (http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html).

⁷ Discurso del Santo Padre Francisco al mundo de la escuela italiana (10 de mayo de 2014). (https://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140510_mondo-della-scuola.html).

⁸ Discurso a los participantes en la Asamblea plenaria de la Congregación para la Educación Católica (9 de febrero de 2017). (http://w2.vatican.va/content/francesco/fr/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170209_plenaria-educazione-cattolica.html).

⁹ Desde nuestra perspectiva, “la educación cristiana (...) no persigue solamente la madurez de la persona humana arriba descrita, sino que busca, sobre todo, que los bautizados se hagan más conscientes cada día del don de la fe, mientras son iniciados gradualmente en el conocimiento del misterio de la salvación; aprendan a adorar a Dios Padre en el espíritu y en verdad, ante todo en la acción litúrgica, adaptándose a vivir según el hombre nuevo en justicia y en santidad de verdad, y así lleguen al hombre perfecto, en la edad de la plenitud de Cristo y contribuyan al crecimiento del Cuerpo Místico” (*Gravissimum educationis*, 2).

¹⁰ Ferrer, J., Romero, M. y Albareda, R. (2005). Integral transformative education: A participatory proposal. *Journal of Transformative Education*, 3 (4), 306-330.

lados cuya suma pueda arrojar sin más un producto o un resultado integral. sino que interactúan entre sí en la coproducción de lo que una persona puede llegar a ser en los diversos contextos en los que se mueve. Si nos centramos en el análisis del “yo”, los tres ingredientes básicos de pensamiento, sentimiento y acción (PSA) intervienen siempre de forma simultánea pero asimétrica, es decir, con un desigual peso o importancia en cada circunstancia y ello hace que esta estructura tripartita del ser humano sufra modificaciones en cada momento fruto de esta interacción. El Papa Francisco ha resaltado la necesidad del cultivo de estos tres lenguajes: “Os deseo a todos vosotros (...) un hermoso camino en la escuela, un camino que haga crecer las tres lenguas que una persona madura debe saber hablar: la lengua de la mente, la lengua del corazón y la lengua de las manos. Pero con armonía, es decir, pensar lo que tú sientes y lo que tú haces; sentir bien lo que tú piensas y lo que tú haces; y hacer bien lo que tú piensas y lo que tú sientes. Las tres lenguas, armoniosas y juntas.”¹¹

Este PSA individual entra en relación con los PSA de los otros lo cual conlleva una potencialidad transformadora, positiva o no, en cada persona. Sin el otro, sin los otros, no es posible llegar a ser, por lo cual la educación integral debe ocuparse sobremanera del papel que los demás juegan en el desarrollo personal y de la función que cada uno cumple en el crecimiento del otro, de los otros. Las implicaciones educativas de estas interconexiones son variadas: la formación de los jóvenes, ¿se plantea desde una perspectiva ego-centrada o solidaria?; las identidades que se van construyendo, ¿se estructuran monolíticamente o en su multiplicidad constituyente?; la educación, ¿fomenta la interiorización de la tolerancia y permite avizorar la humanidad como destino planetario?¹²; en definitiva, ¿se educa en el amor al prójimo? Las urgencias que presentan los migrantes y los refugiados, el creciente número de personas excluidas de los bienes básicos para vivir, la

¹¹ Op. cit. nota 6. También el pedagogo suizo J.H. Pestalozzi había puesto de relieve este triple componente del crecimiento educativo: “Su pedagogía se construye entonces sobre la base de una antropología que tiene en cuenta el desarrollo de las tres dimensiones de la persona: la cabeza, que simboliza el desarrollo intelectual (es la herencia griega); el corazón, que reenvía a un centro del que brotan la libertad del sujeto, el sentido del otro y el impulso hacia Dios (es la herencia cristiana); la mano, que tiene en cuenta la preocupación por el cuerpo y la capacidad técnica del hombre para transformar las cosas (es la novedad de la modernidad). Pestalozzi se esfuerza en extraer de la observación, en cada una de estas áreas, las leyes del desarrollo cuyo dominio debería permitir al educando “hacerse obra de sí mismo”, manteniendo como condición la autonomía de estas tres fuerzas que, planteadas como diferentes, han de mantenerse en equilibrio en el acto pedagógico, por muy delicado que sea el ejercicio.” En Soëtard, M. (2011). Johann Heinrich Pestalozzi. *Padres y maestros*, 318, 1-4 (Grandes de la educación), p. 2. También: Soëtard, M. (2016). Pestalozzi, un pédagogue suisse. *Biographie intérieure*. Genève: Slatkine.

¹² Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

irracional radicalización de grupos sectarios, la pérdida por el respeto a la vida propia y ajena, entre tantas otras circunstancias sociales apremiantes, fuerzan a una educación de carácter integral a tomar en serio esta dimensión de la alteridad.

Educación integralmente significa igualmente tener en consideración los diversos contextos por los que los individuos transitan, trascendiendo lo que ocurre en cada uno de ellos aisladamente. El ser humano habita psicológicamente de forma simultánea en los ámbitos familiar, escolar, societal, virtual y natural, el de la naturaleza (nuestra ‘casa común’), aunque su punto de vista preferente se sitúe en uno de ellos. Se han estudiado las relaciones entre la familia y la escuela con el fin de potenciar la efectividad educativa de ambas instituciones, pero es preciso ampliar el análisis de las interconexiones entre todas las esferas mencionadas. La verdadera

educación debe capacitar al individuo para darse cuenta de las múltiples influencias que recibe y emite en relación con los diversos contextos en los que está implicado. Esta toma de conciencia (por ejemplo, las fuerzas centrípetas de las redes sociales en él o las centrífugas de su comportamiento sobre el medio ambiente) debe acompañarse de la creencia real de que se es capaz en cierta medida de introducir cambios que posibiliten la mejora personal. Especial atención merece el impacto del desarrollo tecnológico en los procesos formativos en general, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular y en el resto de los ámbitos. “Lo virtual” se ha convertido en un supracontexto con irrigaciones de diversa perceptibilidad y valía en los otros ámbitos y en el propio crecimiento personal. Por otro lado, el cuidado del mundo de la naturaleza forma parte constituyente del desarrollo humano, por lo que la educación integral debe ocuparse también de posibilitar el esclarecimiento de las relaciones entre la naturaleza y la sociedad que la habita.¹³

Educación integralmente significa tener en consideración los diversos contextos por los que los individuos transitan, trascendiendo lo que ocurre en cada uno de ellos aisladamente.

371

Una perspectiva integral de la enseñanza

La enseñanza, instrumento privilegiado para educar y educarse, está inspirada y asociada en los centros educativos con el desarrollo curricular.

¹³ Carta Encíclica *Laudato Si'* sobre el cuidado de la casa común, 24 de mayo de 2015.

Gimeno y Pérez (1992)¹⁴ proponen cinco acepciones para entender el currículo: el *prescrito* (decisiones políticas y administrativas); el *diseñado* para profesores y alumnos (guías, libros de texto y materiales curriculares, recursos didácticos); el *organizado* en los centros educativos (toma de decisiones y acuerdos del equipo de profesores, espacios y tiempos asignados); el currículo *en acción* (reelaboración en la práctica de cada profesor, unidades didácticas específicas y tareas académicas en el aula) y el *evaluado* (controles internos y externos, criterios de evaluación y promoción de los alumnos). Por su parte, Stenhouse (1987)¹⁵ sostiene que el currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.

En primer lugar, se examinan las vinculaciones entre el currículo *diseñado* (fruto de las legislaciones pertinentes, de los principios de la educación católica¹⁶ y de los carismas particulares de los titulares de los colegios), el *implementado* (aquello que de hecho se pone en práctica en los centros educativos) y el *conseguido*¹⁷ (los cambios que se dan en los estudiantes). Cabe pensar que existe un gradiente de pérdida en la estructura “diseño, implementación y consecución”, es decir, que lo pretendido inicialmente, lo pensado como deseable, no se ejecuta de esa manera al cien por cien y que tampoco los resultados se corresponden exactamente con lo proyectado. El análisis de estas posibles distancias (podría imaginarse un triángulo decreciente entre esas tres instancias) lleva ineludiblemente a plantearse si a lo que se aspiraba era lo necesario y lo pertinente, si la puesta en práctica fue lo suficientemente eficiente y acorde con lo pretendido y si lo realmente conseguido merece la pena tanto por el grado de logro como por su calidad. Si los objetivos y el proyecto eran adecuados y la implementación y consecución se revelan insatisfactorias, conviene revisar a

¹⁴ Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 141-164.

¹⁵ Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

¹⁶ Por ejemplo, la Constitución *Ex corde Ecclesiae* (1990) especifica para las universidades católicas lo siguiente: “Es un honor y una responsabilidad de la Universidad católica consagrarse sin reservas a la causa de la verdad. (...) Sin descuidar en modo alguno la adquisición de conocimientos útiles, la Universidad católica se distingue por su libre búsqueda de toda la verdad acerca de la naturaleza, del hombre y de Dios. (...) Por una especie de humanismo universal la Universidad católica se dedica por entero a la búsqueda de todos los aspectos de la verdad en sus relaciones esenciales con la Verdad suprema, que es Dios. Por lo cual, ella, sin temor alguno, antes bien con entusiasmo trabaja en todos los campos del saber (...)” (4).

¹⁷ “El criterio real de evaluación de nuestras universidades jesuitas radica en lo que los estudiantes lleguen a ser”. [Kolvenbach, P.-H. (2000). Discurso del padre general en la Universidad de Santa Clara. California, 6 de Octubre, en Agúndez, M. (sel.e intr.) (2008). *Discursos universitarios*. P. Peter-Hans Kolvenbach. UNIJES-Provincia de España de la Compañía de Jesús, p. 182. (Disponible como documento 11 en: <http://www.unijes.net/documentos/cat-view/49>)].

fondo los procesos. En otras ocasiones, quizá lo que proceda sea verificar aspectos de la misión y de la identidad del proyecto. Es posible que este triángulo no opere solamente en una dimensión de disminución, sino que haya crecimientos en el proceso diferentes a los proyectados. ¿Son algunos efectos no pretendidos también no deseados? En fin, poner en la balanza el diseño, la implementación y las consecuciones, y su congruencia o incongruencia, es una derivada de concebir el currículo de forma integral.

En segundo lugar, una mirada estructural y procesual al desarrollo curricular. Estructuralmente, se concibe el *currículum* como el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos y procedimientos de evaluación que ordenan la acción pedagógica (así aparece en la LOE, 6 de abril de 2006, BOE del 20 de abril, artículo 6.1) y se entiende *integral* en el sentido de que dichas acciones atañen a toda la persona, a la persona completa en todas sus dimensiones de pensamiento, sentimiento y acción, incluyendo en las tres la vertiente espiritual en una consideración holística del ser humano. Por otro lado, procesualmente, *currículum* se define como el conjunto de decisiones y determinaciones enfocadas al máximo desarrollo personal de los estudiantes, con lo que se enfatiza el factor “toma de decisiones” e *integral* en el sentido de integrado, con elementos coherentes entre sí que configuran y confieren un significado perceptible a las intervenciones educativas, en donde se resalta la importancia de alineación constructiva de los componentes¹⁸.

Esta doble distinción, estructural y procesual, permite una reflexión de cierto calado. En un nivel general, ¿existe relación y de qué tipo entre las finalidades educativas propugnadas, los saberes disciplinares enseñados y los contextos reales en los que la enseñanza tiene lugar? En un nivel más específico, ¿hay congruencia entre los objetivos educativos, las actividades de aprendizaje propuestas y los sistemas de evaluación? Puede parecer que un *currículum integral procesual y estructuralmente alineado* en el seno de nuestras instituciones educativas esconde una cierta pretensión totalitaria, e incluso dogmática, para la formación de los estudiantes católicos. Pero no se trata de una imposición, no se pretende el adoctrinamiento, sino más bien la proposición de un estilo de ser, de una manera de comprender el mundo y de estar en él. Es claramente una *propuesta de formación*, pero manifiestamente definida e identificable, con las modulaciones que exigen los diversos tiempos y escenarios.

¹⁸ Prieto Navarro, L. (2004). La alineación constructiva en el aprendizaje universitario. En J.C. Torre y E. Gil (eds.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, p. 111-142.

Aprender de forma integral

El aprendizaje puede considerarse la conducta más universal del ser humano. ¿Qué es aprender? Lejos queda en el tiempo y en la conceptualización la definición que Kimble (1961) hace del aprendizaje como *cambio relativamente permanente de la conducta como resultado de la práctica*¹⁹. La investigación psicopedagógica sociocognitiva en torno a los modelos de aprendizaje y también las políticas educativas con énfasis en el enfoque competencial, entre otros factores, han contribuido a ir perfilando el concepto de aprendizaje de una manera diferente y más compleja. Aprender significa, sin duda, incorporar progresivamente nuevos conocimientos en la memoria, es decir, llegar a *saber más* (concepción cuantitativa). También puede entenderse como un mayor refinamiento y profundización en lo que se sabe como resultado de un proceso constante de mejora con la pretensión de *saber mejor* (concepción cualitativa). En estas dos aproximaciones se aprecia el componente de cambio que es consustancial al aprendizaje, pero también su énfasis en el componente cognitivo y su desestimación de los aspectos emocionales y conductuales. Además, debe incorporarse ineludiblemente una visión transformadora del hecho de aprender, aquella que lo concibe como proceso de cambio en los pensamientos, en los sentimientos y/o en las acciones humanas que derivan de la experiencia propia o ajena. Esta *transformación personal* descansa en un conjunto articulado de “saberes” que el sujeto, en interacción con el medio, es capaz de ir construyendo y reconstruyendo a lo largo de la vida. Esta *sabiduría adquirida*²⁰ a la que se tiende, potencia el desarrollo del espíritu, proporciona autonomía personal, permite dar sentido al mundo, ser un miembro activo de él y promover el progreso personal y social. Volvamos a san Ignacio. En la anotación 1ª define los *ejercicios espirituales* como “todo modo de examinar la conciencia, de meditar, de contemplar, de orar vocal y mental (...), todo modo de preparar y disponer el ánima para quitar de sí todas las afecciones desordenadas y (...) para buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de su vida para la salud

¹⁹ Kimble, G.A. (1961). *Hilgard and Marquis' Conditioning and Learning*. New York: Appleton-Century-Crofts. 2nd Edition.

²⁰ Aquí nos referimos a “sabiduría” en los términos en que lo hace R. J. Sternberg (2001, p. 231): “la aplicación de conocimiento tácito y explícito, mediatizado por los valores, hacia el logro del bien común por medio de un equilibrio de intereses a corto y a medio plazo (intra, inter y extrapersonales) que consiga (a) la adaptación al entorno ya existente; (b) su modificación y (c) la selección de nuevos entornos” [Sternberg, R.J. (2001). Why schools should teach for wisdom: the Balance Theory of Wisdom in educational settings, *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245]. Rambla (2015, p. 56, nota 5), hablando de la *discreción* que el propio Ignacio echaba en falta en sus años jóvenes “es mucho más que la sabiduría humana o el sentido común. Es una virtud que, en cualquier ocasión, permite «distinguir cuál es la voluntad de Dios: lo bueno, lo agradable, lo perfecto» (Rom 12, 1)”. Op. cit. nota 2.

del ánima”²¹. Según el C.I.E. S.J. (1996, p. 53), “por aprender se entiende todo modo de experiencia, reflexión y acción en torno a la verdad; toda forma de preparar y disponer la persona para vencer todos los obstáculos que impiden la libertad y el crecimiento”²². Resulta imperioso revisar cómo se concibe el hecho de aprender, pues en función de ello pueden derivarse diversas acciones e intervenciones educativas. Pensar que el aprendizaje es solamente *saber más y/o saber mejor* puede abocar en una enseñanza meramente transmisora de contenidos o exclusivamente centrada en el desarrollo cognitivo cualificado. Concebirlo como *transformación personal* remite a procesos de larga duración que comprometen todas las facetas del ser humano y que requieren del auxilio de muy diversas personas en diferentes contextos vitales. Contribuir al cambio profundo de las personas es tarea para educadores valientes, humildes y respetuosos con quien aprende²³, pero también que hayan experimentado en propia carne las vicisitudes asociadas a las modificaciones personales.

Aprender a regularse, pistas para la acción

Educar y educarse integralmente no resulta fácil. La abundancia de los componentes sujetos a educación, la amplitud de los procesos espacio temporales requeridos, la multiplicidad de conexiones contextuales, la necesaria alineación de los elementos curriculares implicados, etc., pueden percibirse como obstáculos insalvables para su puesta en práctica y consecución. Sin embargo, en mi opinión, una educación orientada al logro de la regulación puede ser de suma utilidad en el crecimiento personal.

Una persona autorregulada²⁴ tiene un alto grado de conciencia de lo que piensa, de lo que hace, de lo que siente y también de los contextos en los que se mueve. Además, es capaz de ejercer un cierto dominio sobre sus pensamientos, sus comportamientos, sus emociones y los entornos en los que vive. En suma, es un participante activo en los procesos personales de aprendizaje, alguien que: (a) es capaz de regular su cognición mediante la activación de sus conocimientos previos, la fijación de objetivos, la planificación estra-

²¹ Op. cit. nota 1, p. 43.

²² Consejo Internacional de la Educación S.J. (1996). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*. Guadalajara: ITESO:

²³ Diversas expresiones latinas asociadas a las Anotaciones 2, 6, 7, 11, 17, 18 y 19 podrían citarse a este respecto: *cura personalis, non multa, sed multum, est modus in rebus*... Mesura, discreción, acompañamiento, profundización, proporcionalidad, respeto, proposición (no imposición)... son palabras y acciones que convienen a la acción educadora.

²⁴ La cuestión de la autorregulación humana no puede desarrollarse en extenso aquí, pero pueden consultarse las siguientes publicaciones. Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research, *Frontiers in Psychology*, 8:422. Y también: Noël, B. y Cartier, S.C. (Dir.) (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.

técnica y conciencia precisa de lo que está pensando y ejecutando (conocimiento y control cognitivo); (b) es capaz de identificar los sentimientos que le provoca una tarea o situación, de generar pensamientos con respecto al valor y utilidad de lo que está haciendo y de utilizar estrategias de afrontamiento para superar estados de desánimo o de miedo (conocimiento y control emocional)²⁵; (c) establece tiempos para sus acciones, utiliza estrategias eficaces de aprendizaje, invierte esfuerzo para sacar adelante sus compromisos y que solicita ayuda cuando es necesario (conocimiento y control conductual); y (d), trata de situarse en las mejores condiciones externas, de evitar ambientes distractores y de actuar con otros cuando es necesario (conocimiento y control contextual). Es posible que el progreso en las diferentes áreas no sea porcentualmente equivalente en cada instante, pero sí debe existir un cierto balance y equilibrio armónico entre todas ellas.

El desarrollo de la autorregulación requiere que el sujeto lleve a cabo un proceso sistemático y cíclico de planificación, observación, ejecución controlada y reflexión sobre todo ello. El sujeto observa sus actuales realizaciones en función de criterios internos y parámetros externos; contrasta lo que hay con lo que querría que hubiera; establece planes futuros que concreta en objetivos particulares para cada tarea específica; selecciona los procedimientos adecuados para alcanzar los fines propuestos; pone en marcha las estrategias y observa qué tipo de correspondencia hay entre lo que se propuso y lo que ha conseguido. A continuación, refina los objetivos, las estrategias o los recursos utilizados si es necesario y, con esta experiencia, se dispone a afrontar nuevas tareas²⁶. Estas fases de la autorregulación que resaltan los especialistas tienen fuertes concomitancias con el paradigma de la pedagogía ignaciana: *contexto-experiencia-reflexión-acción-evaluación* y algunos de los procedimientos requeridos para autorregularse, *mutatis mutandis*, con los métodos ignacianos de oración y con el examen de conciencia (Metts, 1995)²⁷.

Llegar a ser una persona autorregulada y educarse de forma integral son dos objetivos de altos vuelos que requieren el concurso de múltiples voluntades y motivaciones, procesos, personas, recursos y tiempo. Educar, educarse, lleva su tiempo. Quizá el primer paso pueda consistir en mirarse dentro, con calma, en pararse y pensar, en detenerse y sentir, en sosegar, teniendo en cuenta que hemos sido *creados para alabar y servir a Dios nuestro Señor*.

²⁵ Jódar, R. y Del Valle, C. (2016). *Emociones y mociones: aportaciones desde la terapia focalizada en la emoción*. Manresa, 88 (349), 341-352.

²⁶ Torre Puente, J.C. (2007), *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 105-168.

²⁷ Metts, R. E. (1995). *Ignatiusknew*. Jesuit Secondary Education Association (JSEA): Washington, p. 7-10 y 21-26. [Hay traducción española: (1998). *Ignacio lo sabía. La pedagogía jesuita y las corrientes educativas actuales*. ITESO: Tlaquepaque (Jalisco).