

LA ORIENTACIÓN PERSONAL Y LA INTERIORIDAD AGUSTINIANA EN EL AULA DE EDUCACIÓN ESCOLAR

Personal Orientation and Augustinian Interiorization in the School Classroom

Fernán Ramírez Meléndez (Mg)*

Resumen

Este documento presenta una propuesta pedagógica basada en la técnica de la orientación personal, enriquecida con el método agustiniano de la interioridad desarrollado durante las sesiones de clase de Educación Religiosa Escolar (ERE) en bachillerato. El aporte ofrecido es el reconocimiento del diálogo individual con los estudiantes y del ejercicio de consejería y orientación que realiza diariamente el docente de ERE. Se presentan los objetivos de la práctica de la orientación personal y los momentos del método agustiniano, así como algu-

*Magister en Filosofía por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Tutor virtual de Filosofía y Humanidades. El autor del artículo titulado La orientación personal y la interioridad agustiniana en el aula de educación escolar es una memoria de la Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación San Agustín Maestro para el siglo XXI.

Como citar este artículo: Ramírez, F. (2019). La orientación personal y la interioridad agustiniana en el aula de Educación Escolar. *Revista Caritas Veritatis*, 4, 101-136.

Recibido 15-04-2019 // Aprobado 15-08-2019

nas objeciones planteadas por la filosofía contemporánea. Finalmente, se apoya la vigencia de la interioridad agustiniana como un recurso pedagógico y de soporte en la formación moral de los estudiantes.

Palabras claves: orientación personal, interioridad, Educación Religiosa Escolar, San Agustín de Hipona.

Abstract

This paper presents a pedagogical proposal based on the technique of personal guidance enriched with the Augustinian method of interiority developed during the classes of School Religious Education (SRE) in medium school. The contribution is the recognition of the individual dialogue with the students and the practice of counseling and guidance that is carried out daily by the SRE teacher. The objectives of the practice of personal orientation and the phases of the Augustinian method are presented, as well as some objections raised by contemporary philosophy. In the end, it is supported the validity of the Augustinian interiority as a pedagogical and support resource in moral formation of the students.

Keywords: personal guidance, interiority, School Religious Education, Saint Augustine of Hippo.

“Cada acción es importante”

Se cuenta que había una vez un escritor que vivía en una tranquila playa, cerca de un pueblo de pescadores. Todas las mañanas andaba por la orilla del mar para inspirarse, y por las tardes, se quedaba en casa escribiendo.

Un día, caminando por la playa, vio a un joven que se dedicaba a recoger las estrellas de mar que había

en la arena y, una por una, las iba devolviendo al mar.

- ¿Por qué haces eso?, preguntó el escritor.

- ¿No se da cuenta?, dijo el joven. La mar está baja y el sol brilla. Las estrellas se secarán y morirán si las dejas en la arena.

- Joven, hay miles de kilómetros de costa en este mundo, y centenares de miles de estrellas de mar repartidas por las playas. ¿Piensas acaso que vas a conseguir algo? Tú sólo devuelves unas cuantas estrellas al océano. Sea como sea, la mayoría morirán.

- El joven cogió otra estrella de la arena, la lanzó al mar, miró al escritor y le dijo:

- Por lo menos, habrá valido la pena para esta estrella.

- Aquella noche el escritor no durmió ni consiguió escribir nada. A primera hora de la mañana se dirigió a la playa, se reunió con el joven y los dos juntos continuaron devolviendo estrellas de mar al océano (Conangla y Soler, 2004, p. 183).

Los Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia proponen adecuar el aula de clase a un espacio de confrontación psicológica y existencial: “se trata de poner al estudiante en crisis” (Conferencia Episcopal de Colombia, 2012, p. 26). La clase de religión –dice el texto de la Conferencia- no consiste en “el desarrollo de unos temas sino un proceso de investigación para ayudar a los niños, adolescentes y jóvenes a encontrar el sentido y valor que desde la experiencia religiosa se da a la vida y a las mismas convicciones y prácticas religiosas” (Conferencia Episcopal de Colombia, 2012, p. 22).

Una justificación cultural para ofrecer la clase de ERE en los colegios podría ser la de motivar al estudiante a preguntarse por el sentido de la vida y por papel de Jesús, el Cristo, en ella: el aula de ERE es un lugar de encuentro con Jesús resucitado (Mt 18,20)²; esta es la razón por la que el carácter kerygmático de la ERE se distingue de la catequesis. En las parroquias, los catequistas “promueven la adhesión a Cristo y la maduración de la vida cristiana” (Conferencia Episcopal de Colombia, 2012, p. 10) mientras que la clase de educación religiosa “transmite a los alumnos los conocimientos sobre la identidad del cristianismo y de la vida cristiana” (Conferencia Episcopal de Colombia, 2012, p. 10). En este orden de ideas, si un docente de ERE realiza adecuadamente su labor y cuenta con la gracia de captar el interés del estudiante, el paso siguiente debería ser la participación del estudiante en la catequesis parroquial o la asistencia a las reuniones del culto en su asamblea cristiana. En cualquier caso, los estudiantes deberían salir como mejores cristianos del colegio.

Los lineamientos de la ERE son una disposición en el ejercicio de la docencia; no obstante, en muchas ocasiones una persona bien preparada para ejercer el cargo se enfrenta a situaciones imprevistas en la malla curricular. Se ha visto que un criterio para sortear las condiciones imprevistas es el compromiso del docente con la misión de guiar a cada estudiante hacia un encuentro personal con Cristo. Cabe mencionar que una persona comprometida con la misión de educar en la fe requiere de recta doctrina, testimonio de vida y aptitud pedagógica (Conferencia Episcopal de Colombia, 2012), en otros términos: prudencia, coherencia y creatividad.

²“Porque donde están dos o tres reunidos en mi nombre, allí estoy yo en medio de ellos” (Mt 18,20).

Para responder a este compromiso vital de la pastoral educativa, la metodología de la ERE propone diversas actividades de trabajo en grupo en torno a los temas de cada año escolar, tal como lo expone la Conferencia Episcopal de Colombia (p. 19):

Las experiencias escogidas son significativas, por la importancia y centralidad que tienen en el proyecto de vida religioso basado en la persona de Jesucristo y en los fines y objetivos trazados para la educación en Colombia. Son afines también a intereses y vivencias de las familias y de los estudiantes en las diversas edades de los grados respectivos.

Sin embargo, se ha constatado que en varias ocasiones se requiere el diálogo individual con el estudiante. Hay momentos durante las sesiones de clase en los que el docente de ERE se enfrenta a la necesidad de escuchar a alguno de sus estudiantes, o a varios. La consejería en clase es una actividad complementaria a los currículos académicos y se conoce con el nombre de orientación personal. La ERE también puede ofrecer espacios a los estudiantes para desahogarse y para discernir junto con alguien de mayor experiencia y razón recta, cuál es la voluntad de Dios en los momentos decisivos de su adolescencia.

Si la orientación personal incluye elementos de una lectura amplia de la espiritualidad agustiniana de la interioridad, puede llevar a cada estudiante a dirigir la mirada hacia sí mismo, a revelar frente a su propia conciencia las luces y las sombras de su vida, a fin de que logre pensar en las inquietudes de su desarrollo con paz y serenidad.

Entonces, la ayuda personal que puede prestar un profesor de religión es la de lograr que un estudiante verbalice sus experiencias internas, sus inquietudes espirituales, su búsqueda natural de Dios y de la trascendencia, y su exploración intuitiva del sentido de la vida; se busca testimoniar la relación entre la espiritualidad agustiniana y la orientación personal en el aula de ERE.

La práctica de la orientación personal

Los estándares de la Conferencia Episcopal de Colombia para la ERE, sugieren para los jóvenes que entre los 15 y 17 años (generalmente) se encuentran cursando grado décimo (10º), la pregunta por el sentido de la vida (Conferencia Episcopal de Colombia). Según la opinión generalizada, la adolescencia es la etapa de la vida más propicia para pensar en el sentido de la vida, en el por qué y el para qué de la existencia: “La adolescencia se muestra como un periodo fecundo en intuiciones sobre el proyecto de vida” (Monbourquette, 2004, p. 35).

El enfoque antropológico de los estándares propone las siguientes cuestiones para la discusión en clase: “¿Quién he sido? ¿Quién soy? ¿Quién quiero llegar a ser? ¿Qué sentido tiene la vida?” (Conferencia Episcopal de Colombia, 2012, p. 72). El tema de clase para el docente es el proyecto de vida, la autoestima y el desarrollo del valor y la virtud personal. De igual forma, los Derechos Básicos de Aprendizaje —en el documento, Aprendizajes que se deben adquirir— están redactados en torno a la pregunta por el sentido de la vida.

De manera apropiada, los proyectos institucionales de orientación al estudiante complementan el enfoque antropológico de la ERE. Por un lado, la orientación es-

colar y la orientación profesional se ocupan de acompañar desde el aspecto académico a los estudiantes con inquietudes sobre su rendimiento académico y la decisión de estudiar una carrera, y por otro lado, “en un nivel más subjetivo que el de la orientación escolar, menos sistematizado y más permisivo, se encuentra la orientación personal, la cual ayuda a los orientados a resolver los problemas de desarrollo del yo y de la relación social” (Fernández, 1981, p. 109). En la práctica, la orientación personal:

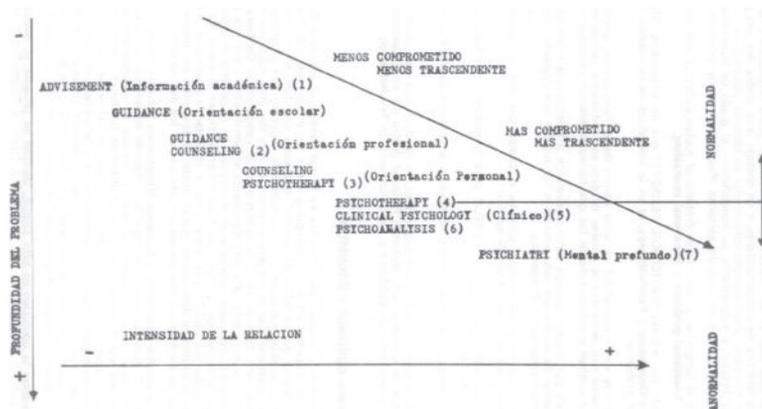
penetra más hondamente en el ser humano, haciéndose cargo de sus problemas vitales, intentando proporcionarle pautas de comportamiento e información que faciliten su adaptación, tanto personal como social, y trata de ayudar a solucionar los problemas esenciales en el desarrollo de la persona en su vertiente hacia sí misma (auto-realización, autoconocimiento, autoaceptación) (Fernández, 1981, p. 105).

Esta es la razón por la que la orientación personal participa del componente pedagógico y vocacional de la institución educativa: Las relaciones estrechas que tiene el orientador con el orientado en el nivel afectivo y emocional generan un proceso de educación más que una enseñanza. Los contenidos de los diálogos entre el docente y sus estudiantes están mediados por valores que se proponen de manera no coercitiva (Fernández, 1981). Por tal motivo, el docente deberá conservar el aspecto personal por encima de la exigencia académica, dialogar con el estudiante en un entorno donde pueda expresar el contenido de sus áreas no cognitivas y proporcionar información para solucionar los problemas no académicos.

¿Hasta dónde llega el alcance de la orientación personal dentro del aula de la ERE? En las conversaciones entre el docente orientador y el estudiante orientado se aplican técnicas de consejería, hasta el punto en que algunos autores enfocan la orientación personal desde la práctica psicoterapéutica. Sin embargo, es preciso aclarar que la orientación personal proporciona ayuda y guía, pero no pretende curar. Un adolescente que tiene problemas de identidad personal o de relaciones con sus semejantes no está enfermo, pero se encuentra en un estadio de desarrollo en el que ciertos desajustes son normales; no debe ser curado, sino acompañado mediante una relación orientadora en la búsqueda de un camino de adaptación.

Algunos teóricos del tema están de acuerdo en que las diferencias entre los distintos “niveles de encuentro” de la consejería, la orientación y la psicoterapia concierne sólo a la profundidad de la relación entre el orientador y el orientado. La gráfica 1 expone las relaciones entre las tres:

Gráfica 1. Relaciones entre consejería, orientación y psicoterapia



Fuente: Fernández, 1981, p. 107.

Según la valoración de la profundidad del problema, la intensidad de la relación y el nivel de compromiso del orientador, consejero o psicoterapeuta, se puede establecer el siguiente orden:

Normalidad

1. Asesor (información académica) / orientador (Orientación escolar).
2. Orientador consejero (Orientación profesional).
3. Consejero / psicoterapeuta (Orientación personal).
4. Psicoterapeuta.

Anormalidad

4. Psicoterapeuta (Clínico).
5. Psicólogo Clínico (Clínico).
6. Psicoanalista (Clínico).
7. Psiquiatra (Mental profundo).

La asesoría en el número 1 es el nivel más bajo de compromiso y de profundidad de la relación entre orientando y orientador. Se trata de una directriz de comportamiento o un consejo leve, dados por una persona que no tiene que estar preparada específicamente en técnicas psicológicas -un profesor, un tutor, un director, o simplemente un compañero-; el grado de intensidad en la relación puede ser alto si se trata de personas afectivamente muy próximas. El número 2 indica el campo de la orientación profesional, que suele estar representada por el orientador o consejero vocacionales. En el número 3, algunos autores citados por el artículo original no encuentran diferencia sustancial entre consejero y psicoterapeuta en la intensidad de la relación o en la profundidad del problema.

El número 4 marca el límite de la normalidad. Aquí vale la pena detenerse para advertir que hoy en día se escribe que “nuestra normalidad es destructora, nociva, dañina” y que “dañamos y nos dañamos con ella” (Pavón-Cuéllar, 2017, p. 63); en último término, la idea de que la mayoría de las personas son normales “nos intoxica. Nos afecta. Nos infecta. Nos hace mal. Nos enferma” (Pavón-Cuéllar, 2017, p. 64). Aun con estos antecedentes, se consigue identificar la noción original del término, “como la regla y como la media estadística, es decir, como lo normado y como lo normalizado, como lo reglamentario y como lo mayoritario, como lo que debe ser y como lo que suele ser” (Pavón-Cuéllar, 2017, p. 64). La presencia del psicoterapeuta tanto en la valoración normal como en la anormal atestiguan a quienes defienden esta práctica con individuos categorizados como normales, mientras que otros se centran principalmente en los que tienen problemas psicológicos graves. Para los intereses de la orientación personal, la normalidad se limita a los comportamientos ajustados a los manuales de convivencia.

La psicología clínica en el número 5 es considerada por algunos autores como equivalente a la psicoterapia y por otros, como la técnica o campo de acción que debe recoger a los sujetos que presentan problemas graves, no solucionables por la consejería. Para completar la gráfica, se introducen con el número 6 las llamadas “profesiones de ayuda”, la técnica específica creada por Freud para enfrentarse con los problemas psiquiátricos menores, y en el 7, el campo puramente médico, dedicado a la curación de disfunciones mentales profundas.

El artículo de Pavón-Cuéllar (2017) formula esta clasificación para entroncar la orientación personal dentro del

nivel de orientador, diferenciándola en primer lugar del orientador profesional y, posteriormente, del psicoterapeuta. Dentro de esta lista, el docente de ERE se ubicaría en el nivel número 3, que corresponde al de consejero.

En suma, la orientación escolar es indiscutiblemente integrante del proceso educativo (Fernández, 1981). Dentro de la formación espiritual de los estudiantes, los procesos de orientación personal son el escenario propicio para indicarle a cada uno de ellos cómo apreciar a Dios actuando en su propia vida. Del mismo modo, brinda un espacio para la consejería, en el que cada estudiante puede compartir sus anhelos e inquietudes, pero también desahogar sus emociones y frustraciones. Por esta misma razón, es preciso anticipar que, en medio de estos espacios de diálogo privado, cuando se da la oportunidad a los estudiantes de hablar de sí mismos, surge la probabilidad de escuchar una experiencia fuerte del pasado o una inquietud inmediata para el futuro; el relato de un padre ausente o el sufrimiento causado por el abandono familiar, por ejemplo. Con frecuencia, gracias a la incidencia de las narraciones sobre el carácter de los interlocutores y a la sensibilidad que provoca conversar sobre asuntos de la historia personal, el docente es testigo del quiebre emocional del estudiante. En la orientación personal se consigue, como orientan los estándares curriculares, “poner al estudiante en crisis”.

Con todo, la búsqueda de Dios en el aula de ERE tiene como enemiga la dispersión en la exterioridad y la falta de atención en la propia individualidad. Contra este abandono del “hogar propio”, algunos filósofos a lo largo de la historia han incorporado rasgos biográficos en su pensamiento, lo cual representa un testimonio de profundo autoconocimiento. En el caso de San Agus-

tín de Hipona (354 d.C. - 430 d.C.) esto es evidente; sus obras son vida tematizada, vivencias convertidas por la reflexión, en principios rectores de vida: son experiencias elevadas a concepto.

Lo revelan las *Confesiones* cuando muestran a un hombre sometido a permanecer por muchos años fuera de sí, soberbio y distraído, pero quien, luego de un encuentro personal con Jesucristo, y sentir el remezón de un acontecimiento fundante como el ocurrido en el jardín de Casiciaco, renovó su vida interior y practicó la humildad para colmar su corazón inquieto. Este camino hacia la interioridad continúa siendo la ruta para quienes desarrollan diariamente, en términos de Howard Gardner, su inteligencia intrapersonal (San Agustín, 1946a).

Interioridad agustiniana

Dice San Agustín³ que el sabio es dichoso cuando:

aparta su mente de todos los lazos corporales y se concentra en sí mismo. No se deja lacerar por las pasiones, sino con ánimo tranquilo se consagra al estudio de sí mismo y de Dios, para gozar aun aquí del dominio de la razón San Agustín, 1946e, n. 23).

Cuando se habla de interioridad agustiniana, el texto clásico con los movimientos de un proceso de profundización interior lo presenta su libro denominado “Sobre la Verdadera Religión”, en el que reza en italiano: “*Noli foras ire, in teipsum redi; in interiore homine habitat veritas*” y en español: “no quieras derramarte fuera; entra

³Todas las referencias bibliográficas de San Agustín fueron consultadas y se extrajeron sus textos en latín y español en *S. Aurelii Augustini Opera Omnia: Patrologiae Latinae Elenchus*, www.augustinus.it/latino/ y *Obras Completas de San Agustín de la Biblioteca de Autores Cristianos (BAC)*, www.augustinus.it/spagnolo/.

dentro de ti mismo, porque en el hombre interior reside la verdad”). (San Agustín, 1946m, n. 72). En esta frase se identifican varios aspectos de la interioridad: por un lado, se revela el significado de vivir fuera y las consecuencias de una vida disolut, puesto que Agustín se había dispersado en las cosas externas, vivía como desterrado de su propia casa, falto de descanso y de paz. Por otro lado, aparece la llamada para buscar a Dios en el interior y la obligatoriedad de trascenderse para no convertir la autoconciencia en un puro subjetivismo.

La vida interior no significa quedarse en una estéril contemplación de sí mismo. Cuando se busca una interioridad auténtica y no una mera introspección subjetivista, es necesaria una transformación de la relación con los demás. La interioridad no sería completa sin el reclamo a la trascendencia, lo que significa, en otros términos, que la inmersión íntima debe desembocar en una vida arrojada hacia la comunidad.

Los momentos del recorrido interior de Agustín inician cuando él probó vivir en las tinieblas y en la oscuridad. Experimentó un ruido que le produjo, en sus propias palabras, sordera, y el cual le impidió escuchar la “voz del retorno” que seguía sonando fuerte en su interior. Con esta dispersión se convirtió, según lo confiesa el mismo Agustín, en tierra baldía, en región de esterilidad:

Quien tiene en ruina la propia casa se sale de ella por miedo al derrumbe. Quien se ve perseguido en su corazón por una mala conciencia no se tolera a sí mismo y se sale de sí como quien huye de la inundación o del fuego. Con el deseo del alma anda a la caza de deleites y busca su descanso en las frivolidades. Intenta distraerse por fuera porque carece de paz interior (San Agustín, 1946b, l, 4).

Sólo cuando él fue capaz de dominar su orgullo absurdo y de aceptar al Cristo humilde, es decir, al Dios encarnado, se convirtió.

Para Agustín, la soberbia es la que impide que el hombre llegue a su plenitud y si se la deja avanzar en el alma, llega incluso a afectar o a enfermar su estructura más profunda; entonces, la memoria, la inteligencia y la voluntad sólo llegan al olvido, la irracionalidad y el orgullo. Dar la mano a la soberbia y trabar amistad con ella, es caminar lenta, pero implacablemente al suicidio:

hincharse de soberbia es para ella echarse al exterior y, por así decirlo, vaciarse, que vale tanto como ir en su ser de menos a menos. ¿Y qué otra cosa significa echarse al exterior sino echar afuera la intimidad, es decir, alejar de sí a Dios, no por un espacio de lugar, sino por afecto del corazón? (San Agustín, 1946n, n. 40).

Por lo tanto, el logro de la soberbia sobre una persona consiste en hacerla vivir fuera de sí:

Temo que la causa de salir el alma de Dios sea porque es soberbia; mejor dicho, no lo dudo siquiera, pues está escrito... ¿De qué se puede ensoberbecer? Que lo diga: porque en su vida arrojó lo más íntimo suyo. ¿Qué significa arrojar, sino lanzar lejos? Esto es lo que se llama salir fuera. Entrar en lo más íntimo es desear lo que hay de más íntimo, y lanzar lejos las intimidades más íntimas es salir fuera. Por el orgullo salimos fuera, por la humildad volvemos al interior (San Agustín, 1946f, n. 15).

El segundo momento del itinerario hacia la interioridad lo señala el retorno a sí mismo que, en la terminología agustiniana, quiere decir volver al lugar del propio ser para encontrar la paz y el descanso; significa correr a casa, buscar el lugar apropiado para recuperar las fuerzas perdidas en la dispersión. Representa empeñarse por adornar la propia estancia con las flores de las buenas obras. En el hombre interior está la fuente de la vida y si el hombre quiere vivir, y no sólo dar tumbos por la vida, debe volver a sí mismo: “Más he aquí que él está donde se gusta la verdad; en lo más íntimo del corazón” (San Agustín, 1946c, n. 18).

Para llegar a este nivel de interioridad, es necesario un cierto grado de soledad y de silencio. Agustín se muestra reacio para ver a Jesucristo en el bullicio de la turba: “La turba perturba” (San Agustín, 1946g, n. 2; 1946h, n. 7), nos dice el hiponate, porque escuchar la voz de Dios que habla interiormente, significa enfrentarse a solas con la propia conciencia:

Entra en ti mismo. Examínate. Júzgate. Espero que demuestres categoría suficiente como para no pretender engañarte a ti mismo. ¿No te dice nada tu conciencia? Me parece que sí, que te ha dicho algo, aunque, tal vez, tú te empeñes en negarlo. No pienses que yo tengo interés en saber lo que te grita tu conciencia. Me basta con que te oigas a ti mismo. A solas. Y sin testigos (San Agustín, 1946i, n. 7).

La consecuencia de una experiencia similar es la constatación de que “el hombre puede liberarse de todo menos de su conciencia” (San Agustín, 1946j, n. 18), lo que quiere decir que la llamada a volver al interior del corazón permanece inclusive cuando el imperio de la sober-

bia descuella la voluntad. Sabemos que una de las piezas clave del edificio espiritual agustiniano es la humildad, y aprendimos que esta virtud cuenta con un puesto de privilegio, dado que aun cuando una persona quisiera vivir en la interioridad, o en comunidad, en castidad, en el estudio, en el servicio, etc., primero debería someter su voluntad orgullosa. La puerta de entrada al camino de la santidad sólo puede ser la humildad. Esta es una de las enseñanzas indelebles de San Agustín en su libro “Sobre la santa virginidad”, en el que aparecen más de setenta veces las palabras “humilde” y “humildad” (San Agustín, 1946o).

En lo más íntimo del corazón del hombre al culminar con el tercer momento, en lo más profundo de la intimidad de una persona se encuentra Dios: “Porque tú estabas dentro de mí, más interior que lo más íntimo mío y más elevado que lo más sumo mío” (San Agustín, 1946a, n. 11). Al separarse de Dios, el hombre se ha anulado y se ha perdido a sí mismo; para estar de nuevo con Dios, es necesario volver a lo más íntimo de su ser: “Aunque huyas del campo a la ciudad o de la calle a tu casa, tu conciencia va siempre contigo. De tu habitación sólo puedes huir a tu corazón. Pero ¿a dónde puedes huir de ti mismo?” (San Agustín, 1946k, n. 3).

Algunas objeciones al método de la interioridad provenientes de la filosofía contemporánea

El poder explicativo de una teoría responde al alcance con que puede contestar adecuadamente a un problema específico y por el número de problemas relevantes que puede resolver. A la teoría de la interioridad agustiniana se le puede formular la objeción de que no podría resolver las cuestiones procedentes de la filosofía contempo-

ránea de la mente mediante el recurso a los privilegios del lenguaje privado, pues ello dejaría sin resolver un importante número de preguntas concernientes a la asimetría entre la autoridad del discurso de alguien en primera persona y la autoridad del discurso de los demás en tercera persona, siempre que ambos discursos se refieran a la naturaleza de los estados internos de alguien. En el artículo “El mito de lo subjetivo” (Davidson, 2003), Donald Davidson se propone revisar las ideas asociadas al tradicional dualismo subjetivo-objetivo y mente-mundo, con el fin de aportar elementos relevantes de análisis en el marco del giro lingüístico ocurrido en la teoría del conocimiento y la filosofía de la mente del siglo anterior. Las filosofías anglosajonas fueron influenciadas por el neopositivismo lógico y el método post-analítico, ambos basados en criterios verificacionistas del significado. Sus argumentaciones defienden que el mundo interno y el lenguaje privado no hacen parte de una esfera interior privilegiada e inaccesible para los demás, puesto que sus contenidos han sido adquiridos y modelados por la intersubjetividad, es decir, por la exterioridad. Esta es la causa por la cual el autoconocimiento que una persona pueda lograr de sí misma carecería de incorregibilidad.

Esto quiere decir que la reflexión de uno mismo es incorregible desde el punto de vista del sujeto: nadie pone en duda que “yo sea consciente de mí como X”, pero es algo trivial para el proceso de autoconocimiento, como es trivial decir que yo necesariamente soy, o existo, cuando pienso y cuando soy consciente de que pienso. Si este fuera el problema de la interioridad, entonces no habría problema de la interioridad. La autoconciencia no tiene el mismo significado del autoconocimiento. Los filósofos analíticos sostienen que el acceso privile-

giado que una persona tiene de misma es la entrada a muy poca cosa: al hecho, incontestable, de que ella es y posee unos determinados estados mentales y unos contenidos de conciencia; nada más.

El autoconocimiento, en cambio, requiere de una estructura proposicional, por lo cual dejaría entonces de ser incorregible. En la formulación proposicional: “Ser consciente de mí como X”, la parte que indica la relación: “como X”, no es asimétrica, pues no hay privilegios de autoridad de primera persona. Un ejemplo es que alguien puede venir aquí y decir “Me arrepiento, no debí haber recibido esa gran suma de dinero”, y nadie podría negar que él posee el estado mental que dice tener. Sin embargo, tampoco puede negarse que tiene todo sentido que otra persona, como un juez, le diga: “No es contricción de corazón lo que sientes ni sincero perdón es lo que pides, sino que actúas por conveniencia e interés”. Que él diga sentirse arrepentido, no se duda, pero que convenza a alguien de sentir dolor, es otra cosa.

La filosofía de mediados del siglo XX concibió el aspecto interior de una persona como algo que puede interpretarse en términos de relaciones causales entre la mente y el mundo, entendiendo la mente como actividad y no como una entidad. Gilbert Ryle publicó en los años 40 un libro clásico llamado “El concepto de lo mental”, en el que llama “doctrina oficial” al cartesianismo y compara a la *res cogitans* con un “fantasma en la máquina” (Ryle, 1967). Con ello deja prácticamente en el nivel más primitivo, la idea de que existe una entidad adentro de cada persona, algo como una mente o un alma actuando dentro del cuerpo humano. Por el contrario, para estas corrientes filosóficas, las creencias de cada persona pueden ser diferentes a nivel psicológico, pero difícil-

mente se opondrán en el nivel fisiológico del cerebro.

De esto se desprende que las tesis defendidas por la discusión filosófica contemporánea sobre los conceptos de “autoconciencia”, “autoconocimiento” y “autoridad de primera persona”, sostienen que no hay algo relevante para conocer en el proceso de autoconocimiento de un ser humano que no pase por un medio intersubjetivo de comunicación y que no tenga que ver de modo muy definitivo con él.

Uno de los filósofos destacados del neopragmatismo norteamericano, y quien se categoriza a sí mismo como davidsoniano, es Richard Rorty. En su obra “La filosofía y el espejo de la Naturaleza” sostiene que se ha llegado al fin de la filosofía y a la ausencia de las esencias y los dualismos que han llenado la historia de la filosofía occidental. Según este autor, la pretensión de la psicología y de la epistemología tradicional consistía en hallar algo interno que no fuera relacional. Imaginar la existencia del *eidos* es anhelar el conocimiento absoluto de un ente; sin embargo, Rorty argumenta con una noción hipotética que engloba sus pretensiones antiesencialistas y antifundamentalistas: “Personas sin mente”. Con el siguiente recurso literario, el filósofo norteamericano reduce al absurdo los argumentos de la tradición occidental:

Muy lejos, en el otro extremo de nuestra galaxia, había un planeta en que vivían seres cómo nosotros -bípedos implumes que construían casas y bombas, y escribían poemas y programas de computador. Estos seres no sabían que tenían mente. Tenían ideas como “querer” o “intentar” y “creer que” y “encontrarse fatal” y “encontrarse muy bien”. Pero no tenían la menor idea de que

estas significaran estados mentales – estados de un tipo peculiar y distinto – totalmente diferentes de “sentarse”, “tener un catarro” y “estar excitado sexualmente”. (...) Solo trataban como personas a los miembros de su especie. Pero no explicaban la diferencia entre personas y no-personas recurriendo a nociones como “mente”, “conciencia”, “espíritu” ni nada semejante. No la explicaban de ninguna manera; simplemente la trataban como la diferencia entre “nosotros” y todo lo demás. Creían en la inmortalidad para ellos mismos, y algunos creían que ésta sería compartida por los animales domésticos o los robots, o ambos. Pero esta inmortalidad no implicaba la idea de un “alma” que se separara del cuerpo. Era sencillamente una resurrección corporal seguida por un movimiento misterioso e instantáneo a lo que ellos llamaban “un lugar en los cielos”, en el caso de las buenas personas, y a una especie de caverna, bajo la superficie del planeta, para los malos. [Sus] filósofos no habían formulado el problema del sujeto y el objeto, ni el de la mente y la materia. (...). En la mayoría de los aspectos, el lenguaje, la vida, la tecnología y la filosofía de esta raza eran muy semejantes a los nuestros. Pero había una diferencia importante. La neurología y la bioquímica habían sido las primeras disciplinas en que se habían conseguido avances tecnológicos, y una gran parte de la conversación de estos hombres hacía referencia al estado de sus nervios. Cuando sus niños se acercaban hacia la estufa, las madres gritaban: “Van a estimular sus fibras-C.” Cuando se les presentaban ilusiones visuales ingeniosas, decían: “¡Qué extraño! Hace parpadear el haz neurónico G-14 (Rorty, 2001).

El punto es trabajar con una filosofía que deje de lado la noción de mente entendida como un sustantivo, *la mente*. Una de varias consecuencias de este planteamiento es que no hay algo subjetivo ni objetivo que no provenga de la esfera intersubjetiva; en esto se diferencia de la concepción tradicional que defiende los privilegios del lenguaje privado. Esto, sin embargo, no es algo nuevo, porque podemos afirmar que la “mente”, y mucho antes la noción de “alma”, perdieron su estatus epistemológico con la caída del Antiguo Régimen. Con la incorporación del método científico en las universidades el siglo XVIII, la filosofía esencialista del alma acabaría fuera de las toldas del conocimiento científico y hasta podríamos sugerir que recibiría su acta de defunción cuando Wittgenstein escribió desde el §243 de las “Investigaciones filosóficas” en contra de la autoridad del lenguaje privado y examinó la relación entre lenguaje y experiencia interna (Wittgenstein, 1988).

La razón es simple: la asimetría que salvaguarda al lenguaje privado de los alcances de la observación externa no consiste en el grado de equivocación entre el modo de conocimiento de la propia mente y el modo de conocimiento de otras mentes. La asimetría no es un privilegio del sujeto, ni consiste simplemente en que no nos equivoquemos en nuestras autoadscripciones mentales cuando sí nos equivocamos a veces en las adscripciones mentales que hacemos de otros. La asimetría radica en que a la hora de formular autoadscripciones, usualmente no nos valemos de inferencia alguna, mientras que al hacer adscripciones de otros es normal que sí nos valgamos de alguna inferencia. La diferencia no es sustancial, pero deja como corolario que la conciencia entendida como “sagrario del hombre” (Concilio Vaticano II, 1965) como afirma la *Gaudium et Spes*, no tendría significado.

La propuesta es sortear estas objeciones con la ruta de San Agustín. La médula del argumento es el encuentro con el Maestro interior, el Verbo, de quien el diálogo “*De Magistro*” (391) es su principal testigo.

El método de enseñanza agustiniano

Dentro de una perspectiva cronológica, el “*De Magistro*” debe considerarse como el último testigo de la actividad dialógica de Agustín, y de hecho es su último escrito en forma de diálogo. La obra es un testimonio del momento en el que Agustín reflexiona sobre la finalidad de la enseñanza (*docere*) y sobre la capacidad del lenguaje para ser instrumento de la enseñanza de la verdad.

La actividad representada con el término *docere* puede traducirse por enseñar, pero también por mostrar, informar, hacer conocer. En el latín clásico, *docere* era una palabra extremadamente polisémica y se han logrado identificar hasta catorce sentidos distintos (Rincón, 1992). El proceso descrito en el “*De Magistro*” ilustra cómo Agustín reflexiona con su hijo Adeodato sobre la actividad misma de hablar y somete a análisis el instrumento de su enseñanza. Enseñar no es otra cosa que estimular mediante signos externos los signos internos en busca del Maestro interior. El proceso ha sido esquematizado por Alfonso Rincón en su obra “*Signo y lenguaje en San Agustín*” (Rincón, 1992, p. 160):

1. El lenguaje es utilizado con la intención de mostrar, de informar, sin excluir la intención de enseñar, finalidad que siempre se propone el maestro ordinario; luego,
2. Progresivamente, muestra que el lenguaje, ese sistema de signos, instrumento indispensable

para la enseñanza, no puede por sí mismo asegurar la comunicación de la verdad.

3. De la afirmación según la cual nada puede enseñarse (*docetur*) sin signos, Agustín pasa, gracias al juego dialéctico manifestado al comienzo, a la comprobación de que los signos nada nos enseñan (*docent*);

4. Finalmente, concluye que sólo el Maestro interior “*docet*”, enseña o muestra.

El paso 3 sirve de gozne para defender la interioridad agustiniana del desconocimiento del método filosófico post-analítico. Un ejemplo logra acercar al punto: el caso del “alimento” parece especialmente elocuente, es un término que no constituye un objeto de la misma forma en que, por ejemplo, el término “pasto” lo hace y, a menos que dejemos a los seres humanos desprovistos del lenguaje simbólico, podríamos hacer una comparación de lo que representa el alimento para un bovino y para una persona. Esta analogía señala por qué la imitación, como conducta humana, siendo tan rudimentaria en términos biológicos, e incluso anterior al lenguaje articulado, permite dar un sentido al encuentro con el otro y hace posible que emerjan los significados y la comunión.

La facultad de significar propia del hombre y el rasgo típico del “comer juntos” alrededor del “alimento”, dan razón de las expresiones de San Agustín cuando dice que con sus amigos gustaba de

conversar, reír, servirnos mutuamente con agrado, leer en común libros amenos, bromear unos con otros y divertirnos en compañía; discutir a veces, pero sin animadversión, como cuando uno disiente de sí mismo, y con tales disensiones esporádi-

cas condimentar las muchas conformidades; enseñarnos mutuamente alguna cosa, suspirar por los ausentes con pena y acoger con alegría a los que llegaban. Con estos signos y otros semejantes, que proceden del corazón de los amantes y amados, y que se manifiestan con la boca, la lengua, los ojos y mil otros movimientos gratuitos, se derretían, como con otros tantos incentivos, nuestras almas y de muchas se hacía una sola (San Agustín, 1946b, n. 13).

El esquema básico del encuentro social, el acontecimiento donde el hombre es capaz de producir significado e incorporar sentido a las relaciones con los demás, le permite ir más allá de ver a sus congéneres como individuos de su misma especie, para lograr establecer vínculos funcionales entre maestros y estudiantes, lazos fraternos entre amigos de sangre o de religión. No obstante, lo que distingue las relaciones humanas de una manada de animales reside en el aspecto social y más aún, en el aspecto común. La comunión con los hermanos y la fraternidad entre las personas confieren sentido a la vida interior de cada individuo perteneciente al grupo social.

Imitar en sentido cristiano va más allá de un estímulo y una respuesta, porque hay animales que repiten los movimientos de acuerdo con un estímulo presentado, mientras que en el caso del ser humano, su desarrollo evolutivo lo fue sofisticando hasta lograr representar al otro universalmente a partir de sí mismo. Una persona puede imitar lo que hace alguien más y buscar luego la reacción de otros mediante la reproducción externa de aquella acción imitada. La nueva reproducción podrá, si se quiere, estar cargada de significación e identidad

propias. Así operan los mecanismos de la memoria y de la tradición.

En consecuencia, la conducta humana no opera de forma automática, pues también la reflexión está involucrada en ella. El docente puede condicionar las respuestas de sus estudiantes por medio de gestos significativos. La palabra y el gesto crean un encuentro significativo, bien sea en el salón de clases, en la oración inicial, en el saludo, en el cuidado de los bienes del colegio, en la responsabilidad, o en cualquier lugar. Lo que aquí se ve es que el proceso de condicionamiento ocurre en la esfera social: sólo cuando alguien se pone en la perspectiva de otro por medio de un gesto significativo que sirve de estímulo tanto para el que lo emite como para el que lo recibe, es capaz de hallar una manera de condicionar sus reflejos. Parecería que así funciona el mecanismo social de la transmisión de las costumbres.

Cuando un niño nace, no trae consigo un 'yo' formado, sino que son los modelos de comportamiento preformados socialmente los que lo forman como un individuo, en la medida en que va internalizando las indicaciones de los demás para controlar sus instintos. Esto es plausible si se considera que un niño criado en aislamiento no se forma como una persona, sino como un animal en estado salvaje con las mínimas funciones psíquicas para dirigir su comportamiento. Inmerso en la red de interrelaciones de la sociedad, el individuo forma su carácter de manera permanente y la sociedad lo moldea continuamente.

¿Por qué entonces no somos todos iguales si somos formados como individuos por la sociedad? Porque las funciones psíquicas de cada persona no están predeter-

minadas. Si tuviéramos todos el mismo código genético para la conducta, no habría diferenciación específica entre los individuos, en cambio, si se considera cada persona como el resultado de la relación con las demás, es claro que cada individuo ocupa un lugar diferente y único en el entramado de las relaciones sociales, aun cuando también exhiba la tipicidad del grupo social al que ha adherido, únicamente en sociedad, un ser humano, con sus funciones psíquicas y cognitivas elásticas, se convierte en un ser diferenciado frente a un grupo de individuos. La consecuencia práctica para el asunto en cuestión es que la divergencia entre un estudiante y otro convierten la orientación personal en un ejercicio novedoso y diferente en cada ocasión y asegura la motivación permanente de glorificar a Dios con cada una de las personas inmensamente maravillosas que conversan con nosotros cada día.

La práctica del método pedagógico agustiniano en la orientación personal

A pesar de que en la práctica actual no se emplea la introspección como método clínico, podemos hallarla en la práctica profesional de la psicología, del psicoanálisis, la consejería y la orientación. A partir del cognitivismo se han empleado a menudo procedimientos de autorregistro y automonitorización, tanto en evaluación como en terapia, para evaluar, por ejemplo, los pensamientos y las sensaciones que dicen experimentar los pacientes. Gran parte de los protocolos actuales están basados en la autopercepción, que se logra mediante la práctica de la introspección.

En el diálogo “*De Magistro*” cabe destacar el método pedagógico activo y personalizado empleado por Agus-

tín, para llegar a contemplar la luz del Maestro interior, este camino configura el itinerario de quien busca a Dios dentro de sí mismo. En la siguiente adecuación del esquema que el profesor Alfonso Rincón propone en su libro (Rincón, 1992), se destacan los momentos más sobresalientes:

1. *Quaestio*: el “docente” formula preguntas para estimular la capacidad reflexiva del estudiante.
2. *Disputatio*: el “docente” conduce la conversación a partir de las respuestas del estudiante.
3. *Quaestio*: el “docente” objeta para que el estudiante proponga nuevas conclusiones.
4. *Inventio*: el “docente”, por último, recoge el proceso ofreciendo las conclusiones que considera pertinentes.

Este diálogo docente-estudiante así presentado, establece una nueva relación pedagógica: no hay soluciones prefabricadas y dos de los cuatro pasos los constituyen las preguntas y las respuestas son descubiertas por el estudiante con ocasión de lo propuesto en las palabras del docente. En la búsqueda mutua de la verdad, el método agustiniano emplea hasta el final la capacidad del maestro externo, el despliegue de las fuerzas de la razón, la dialéctica y el lenguaje, para mostrar la insuficiencia de estos mismos medios y la necesidad de trascender al divino Maestro interior. Con el título del diálogo, “*De Magistro*”, Agustín no tiene en mente a los maestros del siglo IV, sino al único Maestro.

Los diálogos de San Agustín desembocan en una “filosofía de la oración, de la contemplación y de la iluminación; el objetivo final del diálogo no es un proceso sintético, resultado de la organización de nuestras propias

opiniones, sino un proceso que consiste en hacer el vacío para que allí no esté sino Dios (Rincón, 1992, p. 41).

El siguiente es un ejercicio que tiene como meta de aprendizaje que el estudiante vislumbre a Dios en su propia vida mediante la memoria. El insumo teórico lo contiene la fórmula: “Dios es Uno y Trino, Padre, Hijo y Espíritu Santo”; al haber sido creados a su imagen y semejanza (Gn 1: 27)⁴, se puede concluir que cada uno de nosotros es uno y trino: “El alma es memoria, inteligencia y voluntad”. Se parte de la premisa según la cual es posible descubrir a Dios manifestado en la vida de cada uno, cuando se relacionan los eventos vividos (memoria) de la misma manera como se relacionan con el lenguaje (inteligencia), los acontecimientos de una historia de amor (voluntad) entre Dios y el hombre.

Es aconsejable iniciar la sesión, siempre que la disciplina del curso lo permita, con una oración conocida por todos, como activador cognitivo: el padrenuestro, o lo más apropiado pueden ser algunas palabras dirigidas por un estudiante. De ser posible, se puede llevar una guitarra para cantos referentes al llamado de Dios, la vocación y la misión, haciendo referencia a lo que dice San Agustín: “Todavía ahora, me conmuevo, no con el canto, sino con las cosas que se cantan, dado que se cantan con voz clara y con una modulación adecuada, reconozco de nuevo la utilidad de esta costumbre” (San Agustín, 1946d, n. 50).

Es conveniente para la clase de ERE, entregar un ejemplar de las Sagradas Escrituras, o permitir leerla desde el teléfono celular. La actividad individual será realizada

⁴“Dios creó al hombre a su imagen, a imagen de Dios los creó, macho y hembra los creó” (Gn 1:27).

en el cuaderno. El enunciado del ejercicio pide al estudiante que conecte tres eventos de su vida, de diferentes épocas o relativamente cercanos en el tiempo. Se busca llevar al estudiante a que logre apreciar su propia Pascua espiritual. Desde la memoria de su historia personal, tal y como lo hicieron en el Éxodo nuestros primeros padres en la fe, se pretende que el estudiante perciba cómo Dios ha visitado su propia vida en los acontecimientos que le han ocurrido.

Mientras los estudiantes trabajan en grupo, la orientación personal puede realizarse inclusive dentro del salón de clases. Con el fin de persuadir a los tibios a crear un ambiente espiritual, es conveniente poner adornos en el escritorio del docente: una veladora eléctrica o algún otro objeto pueden representar la luz que ilumina el corazón de cada estudiante, para que quede en la memoria del curso como símbolo de Cristo, Maestro de la verdad.

En el diálogo con el estudiante, el docente de ERE busca:

* Identificar a Dios en la experiencia contada

¿Dónde está Dios en todo esto?

* Iluminar la vivencia narrada desde la pregunta por la voluntad de Dios

¿Qué quiere Dios con esto que me está contando mi estudiante?

La tarea del docente de ERE es impulsar a cada estudiante a dirigir el retorno hacia sí mismo, preguntando por sus debilidades, identificando las causas de sus decisiones o de su sufrimiento, indagando por sus necesidades y expectativas. En este ejercicio de autoconocimiento en el que se verbalizan las emociones del estudiante, se encuentra el camino para poner en práctica el método agustiniano de la interioridad.

Dos casos de deserción escolar

Se han identificado varias circunstancias que logran convertirse en factores externos del fracaso y la deserción escolar: El contexto familiar transido de abusos y violencia, el nivel social y económico, el estilo educativo de los padres y el clima de convivencia en la unidad familiar, entre otros, así como la variedad de factores internos causantes de que un estudiante abandone el colegio: discapacidad cognitiva, visual, auditiva o motora, embarazo no deseado, consumo de psicoactivos, dificultades y trastornos del aprendizaje, trastornos del espectro autista, la historia personal de éxitos y fracasos, el autoconcepto y la autoestima productos de experiencias anteriores, la ansiedad, el absentismo, etc. La deserción escolar es ya un departamento dentro de las Secretarías de Educación departamentales, porque es una realidad manifiesta de manera acentuada en las periferias.

Para concretar, en una institución educativa oficial del Departamento del Atlántico, una joven de 13 años tenía dentro de su historia personal la convivencia con un hombre mayor de edad, motivada en gran manera por la intolerancia a la autoridad de sus padres. Su madre interpuso la denuncia respectiva en la comisaría de familia de su municipio y lograron hacer comparecer al ciudadano mayor de edad, debieron deshacer el amancebamiento y la joven volvió a su casa. Sobre su comportamiento en el colegio hay que decir que actuaba como una adolescente mayor y su influencia era muy fuerte para sus compañeras. Finalmente, quedó embarazada con 14 años, inició el grado noveno y cuatro meses después se retiró para dedicarse a su embarazo. Es probable que no vuelva al colegio.

Cuando se presentan casos en los cuales las circunstancias superan las competencias del docente de ERE, existe la obligación de remitir al estudiante a otras instancias escolares como la orientación escolar, y en el caso de comportamientos graves, se debe hacer comparecer al acudiente en la comisaría de familia. La orientación personal, como se mencionó al inicio, tiene sus límites en los comportamientos normales, es decir, dentro de los comportamientos contemplados dentro de los manuales de convivencia.

El siguiente caso es el de un joven de 15 años que manifestó comportamientos rebeldes, ausencias del salón, y sus calificaciones de disciplina usualmente fueron bajas. Un día en clase de ERE, alguien preguntó si la adivinación existía, mientras se daba la respuesta, se notó un profundo asombro y atención de parte del joven, situación que fue aprovechada para conversar sobre sus intereses. Con el tiempo, él mismo contó que su abuelo practicaba hechicería, que él sí creía en Dios y en el mundo espiritual, y además que unos conocidos lo andaban buscando para ajusticiarlo por un asunto de drogas, pensaba dejar el colegio e irse a vivir a otra ciudad. Se intentó orientarlo lo mejor posible. El muchacho en último año lucía el cabello corto, vestía su uniforme de manera apropiada y mostró una notable mejoría en el colegio.

“¿Hasta cuándo vas a seguir dando vueltas, como un sonámbulo, por el circuito de la creación? Vuélvete a ti mismo, sondéate, inspecciónate, discútete” (San Agustín, 1946p, 17). ¿Qué está pasando en la actualidad con nuestros jóvenes? Hoy en día, los municipios alejados presentan los mismos problemas de la ciudad, no ocurre que llegan los beneficios de la sociedad, sino que las

zonas rurales van desapareciendo por causa del estilo de vida citadino. En términos de la geografía humana, la diferencia entre el campo y la ciudad se reduce cada vez más gracias a los medios de comunicación, las redes sociales y la globalización cultural. Los procesos de urbanización progresiva han hecho que las dificultades que otrora se veían como propias de la ciudad se hayan desplazado y concentrado en las zonas rurales.

No es difícil constatar que en un colegio cualquiera, los estudiantes con problemas de conducta o de comportamiento, en muchas ocasiones provienen de hogares disfuncionales o viven con otras personas diferentes a sus padres. Lo que un orientador encuentra en estos estudiantes es mucho dolor, emociones contenidas, rechazos escondidos en el corazón, heridas emocionales causadas por padres que abandonaron a sus hijos, etc., y todo esto influye de una manera inesperada en su comportamiento afectivo, académico y comportamental.

Finalmente, el arrojo que un docente de ERE le presta al estudiante para que se pregunte por el sentido de su vida, de su misión y de su vocación, resulta provechoso cuando el orientado consigue encontrar un significado para las experiencias que le ocurren. Pero nada de lo que se conversa en una orientación personal, ni el tiempo dedicado a esta práctica, ni su visibilidad en la comunidad educativa puede ser reconocida. Muchas de las cosas que allí se dialogan se guardan en el corazón de los implicados; no obstante, la transformación del corazón va realizándose como la levadura que impregna la masa de pan, lenta pero eficazmente (Lc 13,21)⁵.

⁵“Es semejante a la levadura que tomó una mujer y la metió en tres medidas de harina hasta que fermentó toda la masa”.

Con toda probabilidad, el docente de ERE se parece al escritor que aprendió del niño a recoger estrellas de mar en una playa. Muchas se secarán y quedarán abandonadas en la arena. Aun así, no podrá dejar de responder a la llamada que recibió de Dios a evangelizar, vivirá con el corazón inquieto y quizá solidario con los problemas de algún estudiante, ese que por su manera única de ser le hará mantener la esperanza de que algún día le haga decir: “*ha valido la pena para esta estrella*”.

Bibliografía

- Conangla, M., y Jaume, S. (2004). *Aplicate al cuento, relatos de ecología emocional*. Ediciones Amat.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Constitución Pastoral Gaudium et Spes Sobre la Iglesia en el Mundo Actual*. Recuperado agosto 20 de 2019 de https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2012). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia*. Editorial Delfin.
- Davidson, D. (2003). El mito de lo subjetivo. *En Subjetivo, intersubjetivo, objetivo* (pp. 72-90). Cátedra.
- Fernández, J. (1981). La orientación personal, terminología y contenidos. *Revista española de pedagogía*, 39(151), 105-110.
- Monbourquette, J. (2004). *A cada cual su misión: descubrir el proyecto de vida*. Sal Terrae.
- Pavón-Cuéllar, D. (2017). Sana locura y normalidad pato-

- lógica en el capitalismo neoliberal. *Clínica & Cultura*, 6(2), 62-78.
- Rincón, A. (1992). *Signo y lenguaje en San Agustín, Introducción a la lectura del diálogo De Magistro*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rorty, R. (2001). *La filosofía y el espejo de la Naturaleza*. Cátedra.
- Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Paidós.
- San Agustín. (1946a). Confesiones. En *Obras Completas* (libro 3, capítulo 6). Biblioteca de Autores Cristianos. <https://albalearning.com/audiolibros/san-agustin/confesiones0306.html>
- San Agustín. (1946b). Confesiones. En *Obras Completas* (libro 4, capítulo 8). Biblioteca de Autores Cristianos. <https://albalearning.com/audiolibros/san-agustin/confesiones0408.html>
- San Agustín. (1946c). Confesiones. En *Obras Completas* (libro 4, capítulo 12). Biblioteca de Autores Cristianos. <https://albalearning.com/audiolibros/san-agustin/confesiones0412.html>
- San Agustín. (1946d). Confesiones. En *Obras Completas* (libro 10, capítulo 33). Biblioteca de Autores Cristianos. <https://albalearning.com/audiolibros/san-agustin/confesiones1033.html>
- San Agustín. (1946e). Contra los académicos. En *Obras Completas* (libro 1, capítulo 8). Biblioteca de Autores Cristianos. https://www.augustinus.it/spagnolo/contr_acc/contr_acc_3_testo.htm
- San Agustín. (1946f). Comentario al evangelio de San Juan. En *Obras Completas* (tratado 25). Biblioteca

- de Autores Cristianos. https://www.augustinus.it/spagnolo/commento_vsg/index2.htm
- San Agustín. (1946g). Comentario al evangelio de San Juan. En *Obras Completas* (tratado 30). Biblioteca de Autores Cristianos. https://www.augustinus.it/spagnolo/commento_vsg/index2.htm
- San Agustín. (1946h). Comentario al evangelio de San Juan. En *Obras Completas* (tratado 51). Biblioteca de Autores Cristianos. https://www.augustinus.it/spagnolo/commento_vsg/index2.htm
- San Agustín. (1946i). Comentarios a los salmos. En *Obras Completas* (13, salmo 6). Biblioteca de Autores Cristianos. https://www.augustinus.it/spagnolo/esposizioni_salmi/esposizione_salmo_006_testo.htm
- San Agustín. (1946j). Comentarios a los salmos. En *Obras Completas* (30, salmo 2). Biblioteca de Autores Cristianos. https://www.augustinus.it/spagnolo/esposizioni_salmi/esposizione_salmo_037_testo.htm
- San Agustín. (1946k). Comentarios a los salmos. En *Obras Completas* (salmo 45). Biblioteca de Autores Cristianos. https://www.augustinus.it/spagnolo/esposizioni_salmi/esposizione_salmo_060_testo.htm
- San Agustín. (1946l). Comentarios a los salmos. En *Obras Completas* (salmo 100). Biblioteca de Autores Cristianos. https://www.augustinus.it/spagnolo/esposizioni_salmi/esposizione_salmo_121_testo.htm
- San Agustín. (1946m). De la verdadera religión. En *Obras Completas* (libro 39). Biblioteca de Autores Cristianos. https://www.augustinus.it/spagnolo/vera_religione/index2.htm

- San Agustín. (1946n). La música. En *Obras Completas* (libro 6, volumen 13). Biblioteca de Autores Cristianos. <https://www.augustinus.it/spagnolo/musical/index2.htm>
- San Agustín. (1946o). La santa virginidad. En *Obras Completas*. Biblioteca de Autores Cristianos. https://www.augustinus.it/spagnolo/santa_verginita/index2.htm
- San Agustín. (1946p). Sermones. En *Obras Completas* (13, salmo 6). Biblioteca de Autores Cristianos. https://www.augustinus.it/spagnolo/esposizioni_salmi/esposizione_salmo_006_testo.htm
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM.