

Icono y phronesis en los jesuitas en las comunidades eclesiales de base: el caso Lomas de Polanco

Icon and phronesis in the Jesuits in the base ecclesial communities: the case of Lomas de Polanco

JOSÉ HUMBERTO SALGUERO ANTELO*

La educación no se limita a los espacios escolarizados, sino que también ocurre en diversos campos prácticos. Uno de estos es el ámbito pastoral. El objetivo de este trabajo es recuperar los diferenciales pedagógicos de los jesuitas en las Comunidades Eclesiales de Base en la colonia Lomas de Polanco. Se establece como marco temporal su presencia en el lugar desde 1970 hasta 1994, año en que finalizó su participación pastoral en estas comunidades. Durante este periodo, su labor estuvo enmarcada por diversas luchas reivindicativas, como la regularización de los terrenos y la obtención de servicios básicos. El método utilizado fue la historia de vida, a partir de 12 entrevistas en profundidad a miembros fundadores, 20 dirigentes y 30 herederos de estas comunidades. El análisis se realizó con el apoyo de la hermenéutica analógica. Entre los hallazgos, se destaca la dimensión icónica de los jesuitas como educadores, en especial por su acompañamiento en las movilizaciones de los habitantes de la colonia y por su contribución a la formación del discernimiento, tanto personal como social. Esto se logró a través de la dinámica de reflexión en la acción y la práctica de los ejercicios ignacianos en la vida cotidiana.

Palabras clave:
educación popular, Comunidades Eclesiales de Base, jesuitas, phronesis, hermenéutica analógica-icónica

Recibido: 23 de marzo de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 3 de octubre de 2024 |

Publicado: 15 de octubre de 2024

Cómo citar: Salguero Antelo, J. H. (2024). Icono y phronesis en los jesuitas en las comunidades eclesiales de base: el caso Lomas de Polanco. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1654. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-011)

The education does not happen only in educated spaces, also it happens in diverse practical fields. One of them is the pastoral ambience from what the target of the present study is the recovery of the distinguishing pedagogic ones of the Jesuits in the Basic Ecclesial Communities in the neighborhood Lomas de Polanco establishing as temporary frame his presence in the place from 1970 until 1994, year in the one that finished his pastoral participation in these communities of the colony, framed by diverse avenging struggles for the regularization of his properties and the securing of the basic services. The method implemented was the life story technique of 12 interviews with founding members through; in-depth interviews with 20 leaders and 30 heirs. The analysis was carried out with the help of analogical hermeneutics. Within the findings, the iconic dimension of the Jesuits as educators is recovered from the accompaniment in the mobilizations of the inhabitants of the colony and in the formation of personal and social discernment through the dynamics of reflection in action, and the practice of the Ignatian exercises in ordinary life.

Keywords:
popular
education,
Base Ecclesial
Communities,
Jesuits, phronesis,
analogical-iconic
hermeneutics

* Doctor en Educación. Maestro e investigador en la Universidad La Salle Noroeste. Líneas de investigación: impacto social de la educación, epistemología de las ciencias sociales y la educación ética. Correo electrónico: jose.salguero@lasallenoroeste.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0001-6374-2149>



INTRODUCCIÓN

El contexto histórico del artículo se sitúa en las décadas de los setenta, ochenta y principios de los noventa, cuando se produjo un incremento poblacional en el sur de la zona metropolitana de Guadalajara. Este crecimiento estuvo impulsado por la migración de habitantes procedentes de zonas rurales, tanto de Jalisco como de estados vecinos, quienes llegaron a esta área motivados por la crisis agrícola y los procesos de industrialización que los empujaron a buscar mejores condiciones de vida.

En la colonia Lomas de Polanco, los primeros asentamientos se establecieron en los años cincuenta, con la esperanza de crear un fraccionamiento popular. Este territorio pertenecía a Jaime Alberto González, dueño de *El Diario*, quien adquirió parte de los ejidos de Santa María Tequepexpan y El Polanco, primero a título personal y luego en nombre de una sociedad fraccionadora (Morfín, citada por Gómez et al., 2015). A esta zona llegaron nuevos habitantes, principalmente de Michoacán, Nayarit, Jalisco y otras partes de Guadalajara, con expectativas similares a las que ofrecían los fraccionamientos populares.

Motivados por la opción preferencial por los pobres, los jesuitas trasladaron el noviciado de Puente Grande a la colonia Lomas de Polanco en 1973, con el objetivo de entrar en contacto con el pueblo pobre y desposeído, y vivir su vocación al servicio de la fe y la promoción de la justicia (Ramírez y Nuncio, 1994). Posteriormente, llegaron a Lomas de Polanco las religiosas de María Reparadora, cuya misión era la concientización y la educación popular como parte de su tarea evangelizadora.

Desde 1974, comenzaron a formarse las Comunidades Eclesiales de Base (CEB) bajo la influencia de la teología de la liberación, a partir de grupos de evangelización y reflexión que generaban propuestas de acción social y participación. La proliferación de estos grupos convirtió a Polanco en el centro del Comité Popular del Sur. La organización de las CEB y su práctica continua de análisis de la realidad sirvieron como plataforma para participar en acciones reivindicativas, comenzando con la lucha por el alcantarillado.

En 1978, en Lomas de Polanco, otro grupo CEB inició un proyecto educativo con un doble objetivo: crear conciencia sobre la problemática de la colonia y la sociedad en general, y al mismo tiempo, ayudar a los adultos a capacitarse escolarmente (Ramírez y Nuncio). Este proyecto, denominado Centro de Educación Social Lomas de Polanco, se inspiró en Paulo Freire y su pedagogía transformadora. Comenzaron con una biblioteca para el préstamo de libros a niños y, en 1980, el enfoque se amplió a actividades culturales de la colonia.

Las prácticas de educación popular tenían como objetivo formar cuadros sociales que pudieran emprender acciones derivadas de las carencias en los servicios urbanos básicos (Ramírez y Nuncio, 1994).

Según la ley de fraccionamientos de aquella época, los fraccionadores estaban obligados a instalar las obras públicas, como agua, drenaje, banquetas y pavimentación. Además, la ley estipulaba que no se debían vender los lotes hasta que las obras estuvieran terminadas y entregadas al ayuntamiento (Morfín, citada por Gómez et al., 2015).

El Consejo de Colaboración Municipal de Guadalajara era la institución encargada de mantener esa legislación vigente y de hacerla cumplir. Sin embargo, cuando recibía los fraccionamientos, la mayoría de los terrenos ya habían sido vendidos. En lugar de imponer la multa correspondiente a los fraccionadores, el Consejo intentaba cobrar a los compradores, utilizando amenazas y prácticas de hostigamiento. Esto se veía agravado por una red de complicidades que involucraba a las centrales de un partido político y a los intentos de manipulación de los comités de vecinos por parte de militantes de ese partido (Morfín, citada por Gómez et al., 2015).

La venta irregular de lotes se extendió por veinte años, lo que provocó deficiencias en los servicios e instalaciones públicas. Sin embargo, las carencias que los colonos consideraban más urgentes eran los servicios de alcantarillado y la regularización de las escrituras. Según Regalado (1995, citado por Gómez et al., 2015), había ochenta mil habitantes en situación irregular, además de una proliferación de fraudes y ventas irregulares de terrenos.

En 1978, surgieron las primeras amenazas de desalojo en otra colonia del sur de Guadalajara. En esta zona, con las mismas prácticas de venta irregular de lotes, se decía que los habitantes se encontraban en las inmediaciones del antiguo pozo arenoso López Portillo (Ramírez y Nuncio, 1994). La Comisión para la Regulación de la Tenencia de la Tierra (CORETT) había cedido esos terrenos al ayuntamiento para la construcción de áreas verdes, lo que generó una nueva ola de movilizaciones.

Estas carencias dieron pie a las movilizaciones sociales que configuraron la identidad y las acciones de las CEB en la colonia Lomas de Polanco:

... esta lucha marcó mucho el estilo de las comunidades eclesiales de base. Incluso la interpretábamos que había sido así, dadas las proporciones, como su éxodo, ¿verdad? cuando se dieron cuenta que podían hacer algo como grupo organizado con esta mística en las comunidades, entonces, pues tomaron fuerza y se vio el valor del método, la mística de evangelización. A partir de entonces, pues empezó a crecer todo, empezamos a acompañarlos (jesuita fundador, HV)

Las reivindicaciones que se identifican son las siguientes:

Electrificación: tras gestiones con el gobernador en turno, se logró que los vecinos aportaran el 60% de los costos de las obras y la Comisión Federal de Electricidad el porcentaje restante. Sin embargo, tres de las seis colonias decidieron gestionar el servicio por separado. A causa del inicio de las obras de drenaje, la electrificación se retrasó hasta 1985.

Instalación de redes hidráulicas: los resultados fueron desiguales. Algunas colonias obtuvieron el servicio en 1981, mientras que otras tuvieron que esperar hasta 1982.

Juicio público al director de la CORETT: a través de un censo y diversas movilizaciones, se presionó a la burocracia (CORETT) para acelerar los trámites de regularización de los predios. Este proceso también involucró a otras colonias del sur de Guadalajara.

Regularización del transporte: ante el incremento en las tarifas del transporte en septiembre de 1981, surgió el Movimiento de Defensa Popular para oponerse tanto al aumento de precios como a la reestructuración de las rutas, ya que implicaban la reducción de los recorridos.

En todas estas movilizaciones y luchas reivindicativas, los colonos contaron con el apoyo tanto de sacerdotes diocesanos simpatizantes de las CEB como de los jesuitas y las Hermanas Reparadoras.

En la colonia Lomas de Polanco, aunque los miembros de la Compañía de Jesús, mejor conocidos como jesuitas, no fueron los únicos actores en las CEB y en las iniciativas de educación popular, las fuentes consultadas los identifican como los iniciadores y principales promotores de dichas iniciativas. Por esta razón, en el marco sociohistórico se presenta una breve semblanza de su compromiso social, vinculado a su misión y a lo que se interpreta como su vocación.

La Compañía de Jesús es conocida por su aporte intelectual, pastoral y participativo, y por su compromiso con la justicia, concretando la opción preferencial por los pobres (Tahar, 2007). Por ello, reconocemos la mediación de los jesuitas en el surgimiento de acciones organizativas que propiciaron las luchas reivindicativas en la colonia Lomas de Polanco, así como en otras colonias aledañas donde también hubo presencia de las CEB.

El objetivo de esta investigación es recuperar los diferenciales pedagógicos de los jesuitas en las CEB de la colonia Lomas de Polanco, y establecer como marco temporal su presencia en el lugar desde 1970 hasta 1994, año en que concluyó su participación pastoral en dichas comunidades.

MÉTODO

Para este estudio, consideramos pertinente utilizar una vertiente interpretativa de la investigación, ya que el principal interés radica en “dar cuenta de los significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos” (Reynaga, 2003, p. 126). Partimos de la idea de que el sujeto es tanto determinado como determinante de lo social, en una mutua y constante interrelación (Panaia, 2004).

La recolección de información se llevó a cabo mediante técnicas de historia de vida con los fundadores, y entrevistas en profundidad a los dirigentes y herederos de las CEB.

Los momentos de la investigación fueron los siguientes:

- Entre 2010 y 2011, elaboramos el análisis sociohistórico mediante la investigación documental de información referente al proceso de urbanización del sur de la zona metropolitana de Guadalajara, y la consulta a informantes clave para la elaboración del mapa de actores.
- En 2011-2012, llevamos a cabo las entrevistas a los doce fundadores a través de la técnica de historias de vida. A partir de su información, realizamos las primeras interpretaciones y replanteamos el mapa de actores.
- En 2012- 2014, efectuamos el resto de las entrevistas: 20 a los dirigentes y 30 a herederos.
- En 2015, obtuvimos las primeras conclusiones del proyecto de investigación, que fueron publicadas (Gómez, 2015)

Cabe resaltar que esta investigación es el resultado del proyecto Agentes y lazos sociales: reconstrucción del tejido social en Polanco, con clave JAL-2010-07-146807,

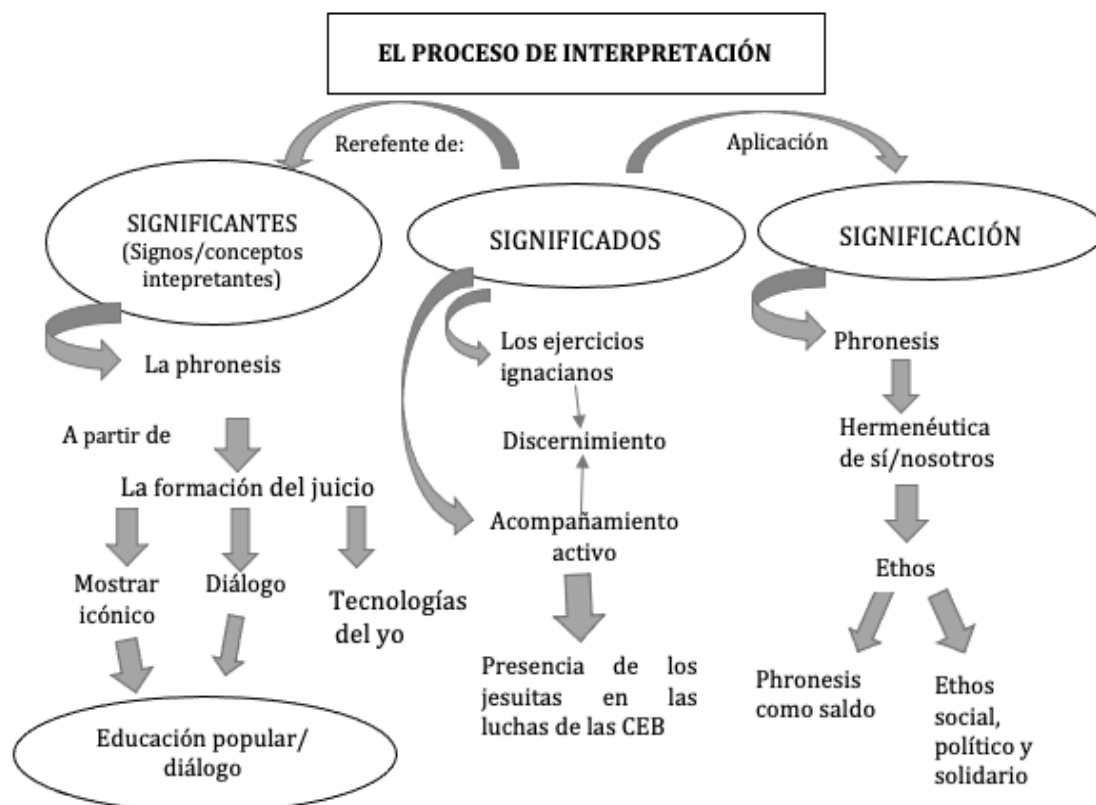
financiado por el Fondo Mixto Conacyt y Gobierno del Estado de Jalisco, y llevado a cabo por un equipo con sede en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Los encuentros posteriores con la hermenéutica analógica de lo cotidiano generaron la posibilidad de elaborar nuevas interpretaciones en relación con los diferenciales pedagógicos, de los cuales surge este artículo.

La interpretación se realizó desde la hermenéutica analógica, entendiendo lo educativo como un texto (Beuchot y Primero, 2003). La hermenéutica interpreta la educación como un acontecimiento semiótico, circunscrito al mundo simbólico, y aplica tres modos de sutileza: *subtilitas implicandi*, *explicandi* y *applicandi*. Además, se incorporan los tres momentos de la semiótica: sintaxis, semántica y pragmática (Beuchot, 2015).

- *Subtilitas implicandi* abarca el significante textual, intratextual e intertextual. Este primer momento corresponde a la sintaxis. Se aborda el texto como sentido, investigando la coherencia intratextual o intertextual. “El interpretante puede ser un concepto, una acción o incluso un hábito que se produce en el intérprete como reacción o respuesta al signo, lo que indica que se ha comprendido” (Beuchot, 2015, p. 46).
- *Subtilitas explicandi* se refiere al significado del texto como referencia, en su relación con los objetos de conocimiento.
- *Subtilitas applicandi* corresponde a la pragmática. En esta fase, se considera la intencionalidad del hablante, escritor o autor del texto, situándolo en su contexto histórico y cultural. Este momento implica la puesta en acción de los signos utilizados.

Este proceso se representa esquemáticamente de la siguiente manera:



MARCO TEÓRICO: LA PHRONESIS Y EL ICONO COMO SIGNIFICANTES

Las orientaciones teórico-referenciales en los procesos heurísticos de investigación, más que seguir un proceso deductivo de orden descendente para su verificación, son constructos referenciales que, de manera dialéctica, favorecen la interpretación de la realidad a investigar. Por ello, la construcción de un marco teórico no se plantea al inicio de la investigación como algo fijo, sino que se desarrolla en diálogo con los hallazgos.

Así, los significantes emergen del contexto, del discurso de los participantes en las entrevistas y de los referentes teóricos afines consultados. Con base en esta consideración, se infiere que, en las luchas y dinámicas participativas de los movimientos sociales, existe una dimensión educativa que no se entiende como una dinámica escolarizada de enseñanza-aprendizaje, sino como un proceso de formación. Esta formación puede abarcar la conciencia, los sujetos, los valores o el aprendizaje derivado de la práctica, todo ello dentro de un proceso de acompañamiento (Torres, 2020).

Este acompañamiento formativo no es simplemente una presencia pasiva al lado del otro. “El buen acompañamiento es el que también empuja y provoca, el que camina y a la vez abre camino” (Torres, 2020, p. 183). Esta formación proviene de un pensamiento crítico, entendido esencialmente como la pérdida de la ingenuidad ante lo dado, tal como lo describe Quintar:

Una formación centrada en la construcción de proyectos de vida sentipensados por sobre la mercantilización y la competencia sin salida que instrumentaliza cuerpos y vidas; una formación que incorpore el mal y el totalitarismo como experiencias humanas para comprender y comprendernos en nuestros presentes y exorcizar futuros de horror. En definitiva, una formación que se centra en el pensar históricamente más que informar modernamente (2018, p. 23).

Dentro de las vertientes de la educación popular, en los movimientos sociales fue fundamental la influencia de Paulo Freire (Walsh, 2013). La educación para Freire no se entiende como una práctica separada de la tarea de la transformación social. No es un ejercicio descontextualizado de lo histórico. La educación es reflexión-acción sobre la realidad para transformarla, en donde la realidad misma funge como mediadora del proceso pedagógico y el educador entra en una relación dialógica con los educandos en ese proceso de acompañamiento (Freire, 2005).

Esta reflexión en la acción no solo se presenta como un momento previo, sino que se realiza en la praxis política y social en un diálogo con los educandos sobre su acción, y si es verdadera reflexión, debe conducir a la práctica. En este proceso, la relación que los educadores establecen con los educandos es siempre dialógica, lo que genera una cointencionalidad entre ambos. En esa cointencionalidad, ambos recrean el conocimiento de la realidad y se reconocen como creadores y recreadores de esta (Freire, 2005).

La educación como práctica de la libertad, desarrollada por Freire, no puede entenderse sin el *ethos* que se constituye a partir de prácticas habituales de horizontalidad, apertura al diálogo y participación. Si bien el objetivo era la concientización para la búsqueda de la liberación, esta no era solo una finalidad, sino también una práctica constante (Freire, 1994).

De la práctica continuada de actos se derivan los hábitos, que configuran un talante moral en la persona o un *ethos* como una segunda naturaleza construida desde

su continuo hacer. El término *ethos* con épsilon se refiere al concepto de costumbre, mientras que lo escrito con eta se refiere al carácter (Vidal, 1990). En el contexto de la ética, se da prioridad a la definición de *ethos* como carácter. En la sociología, que estudia las costumbres, se busca su etología.

La formación del juicio como finalidad de la educación *phronética* en Paulo Freire se interpreta como la formación de una conciencia transicional crítica, lograda a partir de la ruptura con la identificación mimética de lo dado. Esta conciencia busca la liberación de las dinámicas estructurales que provocan la alienación del ser humano, definidas por Freire como relaciones de opresión.

La idea de analogía como proporción, armonía y equilibrio es concretada por Aristóteles en la vida humana mediante la noción de *phronesis*. Este concepto tiene diversas connotaciones, como sabiduría práctica, capacidad de discernir y buen criterio, todos ellos relacionados con la capacidad de juzgar. Así, se entiende a la educación *phronética* como la formación del juicio (Pereda, 2002).

Desde la perspectiva de la hermenéutica analógica, la educación es *phronética* por esencia, ya que implica la formación del juicio, sea este teórico, práctico o poético. Se desarrolla la virtud de emisión de juicios proporcionales de acuerdo con la práctica continua del discernimiento (Arriarán y Beuchot, 1999). Los juicios teóricos proporcionan los elementos necesarios para interpretar la parte de la realidad que se necesita conocer, en busca del buen pensar; los juicios prácticos permiten discernir las relaciones con los otros, en busca del bien obrar; y los juicios poéticos establecen los criterios del bien hacer o del bien operar (Beuchot y Primero, 2003).

El diálogo y la interpretación solo tienen sentido cuando existe la posibilidad de disentir; por ello, la educación para lo cotidiano implica una educación para la libertad y el diálogo. De esta forma, la libertad como praxis no es solo una finalidad, sino también un *ethos* que configura las interacciones educativas dentro de una comunidad:

Detrás de la concepción hermenéutica analógica hay una concepción del hombre como libre y dialogal. Libre, porque la hermenéutica, al igual que la retórica, supone libertad. En efecto, la retórica surge en Sicilia, después de la tiranía, cuando hay libertad y se puede hablar; sobre todo, se puede discutir, disentir (Arriarán y Beuchot, 1999, p. 42).

Para dialogar e interpretar, es necesaria la formación de la capacidad de juicio, ya que la hermenéutica se basa en la idea de que el ser humano, al interpretar, duda y distingue desde la puesta en práctica de su condición de ser libre.

Esta perspectiva de la enseñanza en virtudes reconoce al ser humano como un ser de potencialidades susceptibles de ser desarrolladas, convirtiéndolas en hábitos. Por ello, la educación en virtudes, más que simplemente informar, busca formar a la persona. La educación, según su origen etimológico *educere*, significa “sacar” o “extraer” algo desde dentro de la persona mediante un proceso dialógico.

La virtud no se enseña, sino que se construye junto con el educando en el “concederle al otro capacidad de encontrar algo en el plano del pensamiento. Es concederle dignidad de persona en la mesa del diálogo” (Arriarán y Beuchot, 1999, p. 15).

De acuerdo con Wittgenstein, quien asume la tarea de enseñar la virtud debe ser un paradigma para el que aprende, ya que el paradigma, como icono, está más en

el mostrar que en el decir (Wittgenstein, 1973). La virtud no puede enseñarse directamente; solo puede mostrarse a través de la conducta virtuosa que el educando aprende del educador. Así, la enseñanza moral, más que pertenecer al ámbito del decir, se encuentra en el ámbito del mostrar (Beuchot, 2006).

El icono es un “mostrante dicente”. Es el signo analógico por excelencia, en el que, desde una parte, se conoce lo desconocido por las semejanzas establecidas. Desde un fragmento, se comprende el todo. La educación icónica consiste en mostrar con las acciones, lo cual se desarrolla en paralelo con el decir.

Como complemento a la búsqueda de la transformación de la realidad a partir de una conciencia crítica y la gestación de una visión utópica transformadora, Foucault destaca la necesidad del cuidado de sí, indispensable para el cuidado de los otros y del mundo. Para Foucault, el ser humano deviene en sujeto cuando interpreta desde la hermenéutica, se humaniza en el diálogo y en su relación con el mundo (Freire, 1994), mediante las mediaciones que favorecen el cuidado de sí (Foucault, 2012).

Foucault retoma el concepto del cuidado de sí desde el “conócete a ti mismo” de Sócrates y la tradición del ocuparse de sí, conocido en griego como epimeleia. Estas prácticas del cuidado de sí exigían una libertad que era tanto política como moral (Beuchot y Blanco, 2014).

Las prácticas del cuidado de sí se entienden como formas de subjetivación activa, en las que se ejerce la libertad y la posibilidad de ejercer poder. Para los griegos, el cuidado de sí era una manera de alcanzar la libertad a través de una práctica espiritual, entendiendo la espiritualidad como el acceso del sujeto a un determinado modo de ser y las transformaciones necesarias para llegar a esa forma de ser (Foucault, 2012). La phrónesis no es la captación de supuestos y normas generales, “descansa, más bien, en tener un sentimiento o una captación de lo que es epiekés —equitativo, justo, adecuado o razonable— dadas todas las circunstancias detalladas de alguna situación práctica particular” (Beuchot y Blanco, 2014).

Beuchot y Blanco recuperaron de la casuística un modelo que, más que una axiomática deductiva, buscaba el discernimiento ético basado en un paradigma de solución más probable como modelo de discernimiento ético:

El ejemplo tiene la energía de la iconicidad, del signo icónico. Es el modelo o paradigma. Un caso paradigmático posee la fuerza coercitiva suficiente para iluminar la acción. Además, la prudencia o phrónesis aristotélica se basa más en los ejemplos que en teorías o argumentaciones. Y es que en ética, más que con argumentos, se convence con el modelo de ser humano que se muestra (Beuchot y Blanco, 2014, p. 12)

La dirección espiritual se construye a partir del diálogo entre el maestro y el discípulo, en el cual predomina más el mostrar que el decir. El maestro, más que un simple instructor, actúa como un modelo con una función icónica, siendo un paradigma. La relación entre maestro y discípulo es analógica, ya que se desarrolla de manera paradigmática, es decir, construida a partir de parecidos de familia.

RESULTADOS: EL ETHOS SOCIAL COMO SIGNIFICACIÓN

La *subtilitas applicandi* es el tercer modo de sutileza, que consiste en la ejecución o la puesta en marcha de un hecho educativo. La manera de entretejer los significados

con las significaciones se concreta en la relación entre las acciones educativas y sus correspondientes resultados, como se presenta en este apartado del texto.

La phronesis como saldo educativo

El significado de la formación en virtudes y del desarrollo del juicio se manifiesta de diversas maneras en fundadores, dirigentes y herederos participantes en las comunidades. Se ha definido como significativo de este apartado la formación en virtudes, como meta y como camino en la educación del ser humano. En este sentido, se destaca la educación en la “virtud de las virtudes”, es decir, la phronesis, que abarca tanto las virtudes intelectuales como las morales, y el ethos —carácter o talante— entendido como una segunda naturaleza constituida a través de la práctica de las virtudes. Este significado se refleja en los testimonios de los entrevistados.

Los jesuitas concretaron la educación del juicio a través de la experiencia de los ejercicios ignacianos en la vida cotidiana, ejerciendo una anakoresis en lo cotidiano. Los entrevistados identifican esta experiencia como uno de los ejes fundamentales en su proceso de formación.

Tabla 1. Referencias sobre los ejercicios ignacianos

Jóvenes	Adultos	Jesuita	Exjesuitas
... los ejercicios espirituales, de San Ignacio y este los hacíamos este, este estuvimos, como cinco años en ejercicios espirituales con el padre Nacho, con el padre Pedro estuvimos un año, después con el padre Nacho, Nacho Rodríguez que no sé si lo conozcas (heredero joven, EP)	... yo coordinaba el grupo de ejercicios de la vida ordinaria, los ejercicios de San Ignacio y me acuerdo pues que yo, yo tenía que convocar a los que estaban en los ejercicios, estar al pendiente de que asistieran y pues algo de repente de relación había ahí, no de preparar los temas porque los temas los mismos jesuas nos los daban, nos lo daba el padre Chucho (heredera adulta, EP)	... San Ignacio de Loyola, él daba a una persona ejercicios en un mes y ya, siga usted con los recursos que le dimos, adelante. Y aquí en la fórmula que usamos de ejercicios en la vida ordinaria es la de seis meses por lo menos; y entonces, pues, fue una vivencia de crecimiento en la fe, pero a la vez de consolidar mucho las relaciones humanas, porque se empalmana lo que sería un grupo de vida con una comunicación espiritual (jesuita fundador, HV)	... una experiencia que también marcó mucho fue el haber vivido casi todo experiencias espirituales de ejercicios de San Ignacio, eso marca impresionante porque generalmente se traduce en un plan de vida (jesuita dirigente, EP)

En la dinámica de inserción de los jesuitas con la comunidad se generaron procesos de reflexión de la fe más complejos y profundos, como los ejercicios ignacianos, en contraste con las prácticas de religiosidad popular. Quienes participaron en esta experiencia aprendieron a interiorizar, analizarse y profundizar en la vivencia de sus convicciones religiosas, más allá de las prácticas externas de piedad: “... entonces digo, esa fue una labor que hicimos los jesuitas y las reparadoras y jesuitas, hablo de sacerdotes y escolares que proporcionaron el método, que llevaron a un crecimiento espiritual y que eso es una vivencia de por vida” (jesuita fundador, HV).

Estos ejercicios requieren un alto grado de concentración y reflexión que se pensaría difícil entre la gente humilde de la colonia. Sin embargo, los mismos participantes que estaban en los procesos de alfabetización, aprendiendo a leer, también tuvieron la capacidad de involucrarse en estos procesos de profundización,

abriéndose tiempo y espacio para esta experiencia: “La metodología de los ejercicios suponía un compromiso durante seis meses de promedio de una hora de meditación personal diaria y una reunión semanal para compartir lo que habías meditado” (jesuita fundador, HV).

Quienes participaron aprendieron una forma distinta de comunicación, basada en la profundidad de sus procesos de interiorización, que iba más allá de la trivialidad de la vida cotidiana y la simple cohabitación en un territorio. Estos ejercicios permitieron que los valores promovidos por las CEB, más que ser solo un producto de la socialización, fueran verdaderamente interiorizados por los participantes:

Para los matrimonios, era descubrir, y lo sigue siendo para los que lo hacen, un tema de conversación a veces que no se tiene por la vida matrimonial, es decir, cuál es tu experiencia de Dios, o cual es tu vivencia de espiritualidad o cuales son tus deseos más profundos y eso se habla; y con cosas bellísimas de anécdotas de cómo la gente hacía su hora de meditación en una fábrica, arriba de la azotea de su casa, que se iban los hijos y el marido a trabajar y la señora se encerraba y por ahí se iba a esconder a su casa y no habría la puerta como si no estuviera para hacer su hora de oración, y personas que llegaban a poner en común su meditación (jesuita fundador, HV).

Esta forma de ejercitar la *anakoresis* se convirtió en un hábito entre los colonos que participaron en estos ejercicios, lo cual favoreció los procesos de reflexión desde una visión cristiana al interior de las comunidades. La práctica prolongada de los ejercicios ignacianos, que se extendía por seis meses, consolidaba los lazos sociales entre las personas debido a la profundidad de la comunicación propia de la dinámica de estos ejercicios y a la regularidad de los encuentros. Además, el hecho de compartir una experiencia común generaba relaciones de empatía entre los participantes.

Los jesuitas no se limitaban al culto en el templo ni a las meras prácticas administrativas de la parroquia. Su cercanía con la gente les permitió fomentar procesos de alta complejidad, como la experiencia de los ejercicios espirituales ignacianos, que tradicionalmente habían estado reservados para religiosos, sacerdotes y personas que, por sus condiciones sociales y formación religiosa, se consideraban aptas para tal experiencia:

Una de las formas en que los jesuitas promovieron la conciencia social fue mediante el acercamiento a situaciones de precariedad humana, con el objetivo de sensibilizar ante la miseria y suscitar la reflexión, lo cual buscaba generar un ethos solidario ante esas circunstancias. Según el testimonio del padre Arriaga, se puede inferir que estas experiencias lograron tener un impacto significativo, dando lugar a acciones concretas como las relatadas en este testimonio. Un día me contó una narración de su vida, yo creo que no es muy íntimo, lo puedo narrar; dice: “Iba yo por la central camionera, y me encontré, vi a lo lejos un chavo que estaba debajo de unos cartones, de unos nylons, tirado; y me vino otra vez la vivencia que habíamos tenido en los ejercicios que nos habías enviado a situaciones extremas para meditarlas y reflexionarlas y que te conmueven”, ¿verdad?, entonces, esa metodología de acercarnos a situaciones límites para hacerlas tuyas como meditación o parte de tu conversión o de tu proyecto de vida, y ya él dice: “Me vino esa experiencia y dije me tengo que acercar a él”; se acercó, y empezó a ver la situación y todo, estaba ya en estado de inanición, buscó ahí en bolsas papeles, este, un teléfono, contactó, un muchacho de Tijuana, que la familia dice: “Tenemos un mes sin saber de él, y no sabemos qué le ha pasado”; y empezó a entrar en una situación de enfermedad, de pobreza extrema hasta quedar abandonado. Que si él no hace ese movimiento, ese contacto, la familia al día siguiente estaba aquí en autobús, vino a rescatarlo, y quedaron muy agradecidos. Entonces yo digo, esas situaciones son las que tú dices pues, humanamente, te consuelan o te dan el ánimo de decir algo hicimos. La vida te cambia (jesuita fundador, HV).

A pesar de la vivencia de lo comunitario, esta dimensión de las CEB no elimina la vivencia espiritual personal, ni la convivencia inmediata en la intimidad familiar. Se educa para un nuevo ethos desde la cosmovisión religiosa con la intención de impregnar cada uno de los ámbitos de convivencia de la persona.

Para el crecimiento espiritual de los miembros de las CEB, los lazos humanos fueron un factor fundamental para propiciar un ambiente adecuado para el fomento del crecimiento espiritual desde lo comunitario.

Así, las características de las interacciones humanas en la CEB, la horizontalidad en las relaciones entre religiosos y habitantes de la colonia, así como la espontaneidad y la generación de lazos sociales de confianza, fueron la plataforma desde las que se suscitaron niveles profundos de comunicación que facilitaron la promoción de una mística o espiritualidad.

Si los jesuitas se hubieran quedado en el templo, sin la cercanía con la gente que mantuvieron a través de su contacto directo en la calle, no se habrían desarrollado los procesos de crecimiento con los participantes en los ejercicios. El acompañamiento en estos ejercicios requería una proximidad constante por parte de los sacerdotes y la presencia del director espiritual, indispensable para guiar adecuadamente a los ejercitantes en su desarrollo: “Yo diría que le dejó a la gente una mística; entiendo por mística la capacidad de experimentar algo en la vida profunda. O sea, ofrecimos espacios, modos de acercarse” (jesuita fundador, HV).

Esta forma de apropiarse de lo religioso, entre las diversas maneras de apropiación que resultan de las interacciones en las comunidades, se debe en gran medida a la presencia icónica de sus educadores. Como afirma el siguiente testimonio sobre los jesuitas:

Ellos aprendieron pues nuestra forma de vida y nosotros aprendimos pues su forma también de vida y su forma de pues de vivir la vida como creyente porque fue una nueva vida, una nueva forma para nosotros de la que estábamos acostumbrados porque acá es más amplio, más vivo, más, este, diferente en todos los aspectos, hay más libertad, más, este, pues más viva la religión o sea la vida es más que como estamos en la parroquia pues también se vive pero, pero casi no sé, no sé, mmmm no se comparte, o sea que somos como conformistas pues como que ahí nos quedamos atorados hace falta otro pasito más para salir adelante (dirigente adulto, EP).

Phronesis y el sentido de la vida

Tabla 2. Educación en el sentido de la vida

Fundador	Dirigente	Herederero adulto	Herederero joven
Pues yo creo que me dejó la respuesta a la pregunta profunda a la pregunta del para qué de la vida, que se conformó mucho en para qué hecho sacerdote, para qué llegué al sacerdocio, porque me ofreció ahí pues una experiencia que tuvo mucho sentido mi ser sacerdotal (jesuita fundador, HV)	Entonces yo estoy convencido de que con eso siguen llenos de una vitalidad verdadera, de fuerte, de radicalidad, de conocimientos sólidos a la gente que pudo participar en eso que yo empecé, en ese sentido me llené de vitalidad, porque yo salía lleno de vitalidad, yo lo experimenté (diocesano fundador, HV)	... como he sentido personal, descubrir tu sentido persona (heredera adulta, EP)	... esas fue una de las principales enseñanzas que la vida te da para que tú lo aproveches, este me ayudó a encontrarle sentido a la vida, de alguna u otra forma, que fue una de las mejores cosas que me ha pasado en realidad, aparte que conocí gente muy valiosa (heredero joven, EP)

El sentido de la vida como saldo aparece de manera más recurrente en los jóvenes participantes. Algunos, incluso, desde su adolescencia encontraron un espacio para imaginar el futuro de una manera diferente a los condicionamientos de la colonia:

Le empecé tomar importancia, más valor al tema de mi familia, mis hermanos, mi padre que Dios me lo ha conservado todavía, digo poco después me casé, y a los hijos a mi esposa, si yo de no haber sido por este grupo [...] Yo andaba mal. Si andaba mal, andaba mal y ya tenía mis veintisiete años cuando entré, pero no eso no, me sirvió muchísimo (heredero joven, EP).

El desprendimiento que surgió de la dinámica de las comunidades, junto con la apertura a nuevas formas de establecer lazos, facilitó una conexión más profunda con la dinámica afectiva del presente y con su imaginario de futuro. En este sentido, fue enriquecedor para la resignificación del ministerio sacerdotal y para los valores axiológicos y actitudinales dentro del entorno comunitario. Estos factores crearon un ambiente más propicio para la reconfiguración tanto axiológica como actitudinal de los sacerdotes y religiosos, quienes se impregnaron de los valores vividos en la comunidad, transformándose así de educadores en educandos: "... experimenté el sentido de mi vocación, experimenté mi vida en familia, experimenté una serie de valores, pues de los cuales siguen viviendo, ¿verdad?, un espíritu de servicio, de trabajo" (jesuita fundador, HV). Hay un contagio mutuo de la vitalidad del sacerdote que está aprendiendo de la nueva manera de trabajar y la gente que está aprendiendo a involucrarse en los espacios que se le abren.

Phronesis y ethos político

Lo político no se construyó en los participantes de las CEB en Lomas de Polanco como resultado de la militancia partidista. Más bien, fue una forma de percibir la realidad y una disposición a participar en acciones organizadas para la consecución de fines que iban más allá de los intereses individuales. Gran parte de la praxis educativa gestada en las comunidades se enfocó en el desarrollo de la capacidad de emitir juicios políticos desde una conciencia crítica. Esta phronesis no surgió únicamente a partir de la transmisión de contenidos políticos en sus materiales y reuniones, sino que se gestó mediante la participación activa y los procesos de reflexión. Según se puede afirmar a partir de las entrevistas, en los participantes se generó una subjetividad política como resultado de la interiorización de estos procesos.

Las prácticas de concientización desarrolladas en Polanco llevaron a que algunos actores adoptaran una identidad política desde la participación en acciones alternativas, criticando el statu quo y la política oficial hegemónica, incluso a través de expresiones estéticas concretas.

Desde la construcción de la subjetividad política de los participantes, no hay una aceptación pasiva de la realidad. El hábito de dejar de resignarse ante las injusticias y la presencia de la crítica ante tales situaciones permanece en los actores, como se advierte en el siguiente testimonio:

... me hizo saber que era más humano, me hizo tomar más conciencia de lo que pasaba en la sociedad en mi estado, en mi país, me hizo ir a Chiapas al congreso en el 84 con Marcos, me metí a la sierra, me metía a trabajar en la tarahumara, me fui a trabajar con los indígenas, con los huicholes, me hizo creer que México se puede cambiar, me hizo saber que la mujer vale más que el atractivo físico, me cambió mucho, la formación esta bola de bueyes, me hizo saber que podía hacer más que un ser humano, me hizo pensar que Martín Martínez podía ser más, no sentirme sino que valer mucho (heredero joven, EP).

En los habitantes se generó un sentido de protagonismo social y un creciente interés por lo público, además de una disminución en la dependencia de los órganos gubernamentales. Comenzaron a sentirse responsables de los espacios públicos en su territorio, dejando de ver al Estado benefactor como el único responsable de la vida social y adoptando ellos mismos la responsabilidad de su entorno a través de la participación organizada:

Pasaron de esperar la intervención del gobierno y de adjudicarle todas las responsabilidades sobre su entorno a asumir ellos mismos la responsabilidad de cuidar y gestionar su hábitat. Pero me acuerdo que nos tocó ver esa transformación del parque de Polanco, de ser un terregal a ser un parque que tenía verde; porque mucha de esa gente que participaba, empezaron a tener la idea de porque no se hacían ellos cargo del parque y le ponían pastito y plantitas, y poco a poco fuimos viendo la transformación de ese parque que era un terregal a ser un parque verde (jesuita fundador, HV).

Y eso tal vez ha hecho, o hizo mucho más fácil este tránsito hacia este trabajo de los defensores, porque si me dirías qué podría ser la nota más distintiva entre mi periodo como director en el centro, siendo jesuita y mi periodo de trabajo en la red de derechos humanos ya no siendo jesuita, pues yo diría en el quehacer cotidiano y trabajo de derechos humanos, nada. Yo hacía lo mismo, vamos a decirlo así (jesuita fundador, HV).

La formación en la subjetividad política a través de los procesos de concientización no estuvo exenta de rupturas entre jesuitas y laicos que optaron por una inclinación más decidida hacia la militancia partidista. Los jesuitas reconocen que en su discurso alentaron la participación organizada y promovieron la idea de considerar lo político como un elemento esencial dentro de las dimensiones integradas en el ser cristiano, como una expresión de fe que abarca cada aspecto de la vida y se manifiesta en la praxis del sujeto.

Este discurso político, que invitaba a la participación activa de los laicos, generó un reconocimiento de las distintas opciones de participación política que asumieron. Sin embargo, cuando algunos participantes decidieron involucrarse de manera más decidida en opciones políticas, los jesuitas reconocieron la influencia de sus discursos en dichas decisiones. No obstante, se produjo una ruptura debido a la diferencia entre la militancia partidista y la organización basada en la vida comunitaria de las CEB.

... ya no me acuerdo bien, y me acuerdo que desde la ventana vi pasar la marcha que encabezaban Mario Saucedo y Germán Pintor y otros dirigentes. Para mí y para el equipo suponía una tensión, por este aspecto más ideológico, más inspirado en el socialismo, ¿verdad? de aquella época, o las características de izquierda que tienen estas agrupaciones, y lo que nosotros habíamos pues logrado con las comunidades eclesiales de base y que estaban así como pescándonos algunos líderes (jesuita fundador, HV).

Ante estas opciones políticas, los jesuitas expresaron en la entrevista un distanciamiento, pero no una condena. Ramírez (1994) menciona esta ruptura como resultado de la influencia de la jerarquía de la arquidiócesis de Guadalajara, que instó a los jesuitas a replegarse de tales posturas políticas. Sin embargo, aunque los jesuitas no negaron su discurso que invita al compromiso político, sí manifestaron una ruptura con esta forma de interpretar dicho discurso.

Los jesuitas continuaron manteniendo el enfoque heredado del Concilio Vaticano II, que invitaba a los laicos a participar en los ámbitos que, por su condición de

vida, les corresponden, especialmente en aquellos espacios donde los consagrados —sean sacerdotes o religiosos— no pueden intervenir debido a su vocación:

Eh lo que se notaba muy claro era la intencionalidad política de que su organización avanzara, y nosotros abiertos también al compromiso político y reconociendo que eran los laicos los que tenían que desempeñarse en ese sentido político ¿verdad? que nosotros por ser religiosas, sacerdotes, pues y estamos en un límite (jesuita fundador, HV).

El ethos político que se generó en los participantes de las CEB atrajo la atención de grupos políticos que, según los religiosos jesuitas, intentaron aprovecharse del capital social generado. La inserción de miembros de las comunidades en estos movimientos estuvo influenciada tanto por la identificación de este potencial en los participantes como por su propia búsqueda de concretar el discurso político que habían desarrollado: “Más o menos. No estoy muy seguro de la fecha pero alrededor de entonces, y en ese sentido, la ACNR encontró ahí un bastión de gentes que se estaban consolidando y se vivía la tensión entre los grupos nuestros de comunidades eclesiales de base y que se apropiaran los que tenían un perfil político reivindicativo, de lucha” (jesuita fundador, HV).

La participación política en acciones de carácter más partidista puede considerarse un fruto de los procesos de concientización, pero no dejó de ser una ruptura con las pretensiones políticas de las CEB. Estas se limitaban a procesos de concientización y a la puesta en práctica de tales procesos en acciones reivindicativas, enfocadas en la realidad de las comunidades sin involucrarse en la militancia partidista, aunque sin descartar alianzas con asociaciones no directamente relacionadas con las CEB en causas comunes, como las reivindicaciones por los servicios públicos.

La experiencia de Lomas de Polanco se nutría de manera continua del compromiso con la realidad de las comunidades en Nicaragua y El Salvador, que servían como paradigma. Los relatos del martirio de algunos jesuitas y otros actores en Centroamérica alimentaban la mística del compromiso, a pesar de la confrontación con intereses concretos que pudieron haberse sentido afectados por el activismo de las CEB.

Así, la solidaridad en causas políticas, pese a los riesgos que implica confrontar el poder, tiene como base una mística que orienta al compromiso social del sujeto. Esta mística conforma en él un ethos, una forma de ser comprometida. Hay una poiesis, es decir, un proceso de hacerse a sí mismo en la praxis social:

Y donde creo que mucho de lo que se hace, tiene su grado de mística, sobre todo porque a mí y a otros nos ha tocado pasar por algún momento de riesgo, de riesgo a la integridad, a la vida, y en ese sentido ser acompañado o poder acompañar a otros en esa situación, yo sí creo que hay una enorme solidaridad (jesuita fundador, HV).

El ethos como resultado de la praxis educativa

El ethos se refiere a la morada del ser en su sentido etimológico. En las CEB de la colonia Lomas de Polanco, el resultado más destacado de las intervenciones educativas fue la generación de un ethos en los participantes, es decir, una nueva manera de habitar la realidad. Basándonos en las entrevistas realizadas, podemos clasificar los relatos de los participantes en los siguientes aspectos:

▪Disposición phronética como ethos

Se forma una predisposición al continuo discernimiento, orientado hacia una hermenéutica de sí mismo, mediante la cual los participantes realizan una interpretación profunda de su propia vida.

Tabla 3. Aprendizaje del discernimiento

Herederos adultos	Herederos jóvenes	Herederos jóvenes	Herederos jóvenes
... Las luchas en, entre, entre lo que tú creías, entre o que crees y entre lo que debe ser, no?, entre, entre, entre, entre lo que debe ser tu vida, tu visión de vida, en este, en esta tierra (heredera adulta, EP)	... yo lo considero como un tesoro y de verdad como un grupo que me cambió la vida totalmente como ser humano y como persona. Y el siempre está el querer ayudar a los demás en lo que se pueda, esa ha sido mi intención siempre (heredera joven, EP)	... lo que me ayudó fue a ser una persona, lo vuelvo a mencionar, sociable, abierta, más íntegra, seguro, si en alguna vez se apareciera la oportunidad de que alguien me pudiese invitar a algún grupo activo, órale, me gustaría (heredero joven, EP)	... me ha dado más madurez en la vida, no tomo todo tan a la ligera, ni trato de ofender o lastimar a nadie porque yo sé que cada quien tenemos un proceso (heredera joven, EP)

Como resultado del método “ver-juzgar-actuar”, en el que se ejercitaba una reflexión comunitaria continua sobre problemas tanto personales como de la comunidad, y de la práctica de los ejercicios ignacianos, los participantes desarrollaron el hábito de la deliberación y el discernimiento en sus decisiones.

Esta disposición phronética se expresaba tanto en las experiencias cotidianas como en la proyección de su vida a futuro. Desarrollaron el hábito de revisar continuamente su vida personal y sus compromisos con el entorno, lo cual resultó en mejoras que identificaron en varios aspectos de sus vidas, desde las relaciones familiares y sociales hasta la percepción de sí mismos.

Este ethos también se fortaleció mediante las dinámicas de desarrollo humano, que fomentaron en las comunidades la autoexploración y la práctica constante de revisar la propia vida, integrando cada una de sus dimensiones:

... sembró, este, la situación, de poner en la mesa saber decidir, el tener objetivos, siempre firmes, el saber hacia dónde vas, el saber hacia dónde te diriges, dónde te diriges, dónde nos dirigiámos, dónde me dirijo, y el tener convicciones hasta la raíz, de que yo lo decidí, porque me enseñaron a decidir, porque me enseñaron a analizar, porque me enseñaron a sobreponer, en el deseo, o la necesidad (Zoila, EP).

▪Ethos comunitario y solidario

Algo que animaba la vida interna de las CEB era lo comunitario, que se convirtió en un ethos para los participantes. Esta orientación hacia el otro permitía concretar diferentes formas de compromiso en la ayuda mutua, superando la búsqueda del interés propio. La solidaridad brotaba como una actitud interior de los individuos, transformándose en un ethos que se construía no solo a través de discursos, sino desde la calidez del trato humano dentro de un ambiente comunitario:

Que yo creo que se notaba mucho, de un humanismo muy grande como característica de no quedarse indiferentes. Un poco lo que dice Orfa, no había indiferencia en la gente, sino que siempre había un toquecito de humanismo, que ya no lo vemos tan fácil actualmente, esa característica, se me hace que brotaba de ahí la solidaridad de un corazón muy humano (religiosa fundadora, HV).

La solidaridad se convirtió en un imperativo ético para la gente, en un deber de conciencia que iba más allá de la búsqueda del interés propio. Se transformó en una convicción y en un valor que dinamizaba su vida tanto en lo personal como en lo comunitario, tal como lo describe el siguiente testimonio: “Nosotros, en las comunidades eclesiales de base, hemos tenido fama de ser muy solidarios porque, cuando vemos un problema en nuestro barrio, en nuestra cuadra o en nuestro sector, siempre nos organizamos y ayudamos” (Eugenia Gómez, EP).

Así, la solidaridad se gestó como un hábito y como una actitud, es decir, como una disposición interior y espontánea que se convirtió en un *ethos* en los participantes. Esto posibilitaba no solo el compromiso con la colonia en las luchas reivindicativas de alto nivel de complejidad en cuanto a organización, sino también en la respuesta a las necesidades inmediatas entre los colonos y los miembros de las comunidades. Una de las formas en que los jesuitas educaron en la conciencia social fue mediante el acercamiento a las situaciones de precariedad humana, con el objetivo de sensibilizar a las personas ante las condiciones de miseria y suscitar la reflexión. Este enfoque buscaba generar un *ethos* solidario frente a tales circunstancias:

... pero aprendemos por humanidad, por lo que tú quieras, es decir, sentir y decir, me pongo a escarbar contigo tres o cuatro horas, sin recibir nada a cambio y recibir sonrisas, y yo que no es que vaya en busca de obtener algo material de los demás, el que me saludes y me hables de corazón me doy por bien servido (Martín Martínez, EP).

De esta manera, la solidaridad se convirtió en *ethos* como resultado de los hábitos de solidaridad fomentados en la cotidianidad en las comunidades.

▪La horizontalidad y la proximidad como *ethos*

Otro de los resultados fue la horizontalidad de la Iglesia y la valoración del papel protagonista del laico. Se desarrolló un nuevo *ethos* basado en la participación y la proximidad en la vida religiosa, así como en el descubrimiento de los religiosos como personas, tan humanas como cualquier laico, con una opción de vida específica. Esta transformación dio lugar a una humanización en la vivencia religiosa. Los religiosos comenzaron a vivir su compromiso de manera diferente, desde la cercanía y el trato humano con la gente, sin miedo a lo afectivo y con un reconocimiento mutuo como personas, más allá de la investidura religiosa que tradicionalmente había generado distanciamiento entre la comunidad y los consagrados:

... esa capacidad más participativa, de sentirse con un lugar de lo que actualmente se quiere del laico, más activo, y que realmente lo pueden desempeñar. También esta cosa era recíproca, también con mucha, mucha cercanía de decir: “Las monjitas y los padrecitos están hasta por allá y nosotros acá solos como cristianos de segunda”. No, aquí no, más o menos ahí vamos y tenemos las mismas, igual que ustedes tienen fallas, también nosotros las tenemos, y también tenemos las mismas aspiraciones, y tenemos esperanza, y tenemos también nuestras dudas y nuestras ganas de crecer. Vernos en un plan un poco más igualitario, diría yo, como personas (religiosa fundadora, HV).

Por parte de los educadores, se gestó una actitud de apertura y escucha, más allá del paternalismo y de cualquier enfoque mesiánico hacia los pobres. Los educadores aprendían tanto como los aprendices, y estos últimos también contribuían a la formación de quienes los enseñaban. Aunque inicialmente pudo haber existido una actitud paternalista, con el tiempo, los propios educadores se fueron transformando, adoptando una participación más horizontal y colaborativa con la gente de la

colonia. El resultado para los educadores fue una nueva forma de enseñar, basada en la convicción de que nadie educa a nadie, sino que la educación es un proceso dialéctico entre educadores y educandos:

Con una actitud de escucha, de respeto, de lo que las personas nos están diciendo, quitándose uno de dogmas de decir: “Yo vengo a traerles la verdad, y la salvación, y la reivindicación y la transformación del país”. Yo creo que llegar como el que sabe, ya hemos visto que es una postura muy equivocada, yo creo que es llegar como el que no sabe, y efectivamente no sabemos, las personas saben mucho. Pero hay que saber escuchar y hay que saber hacer con ese algo, ayudarlas a hacer algo a las personas (jesuita fundador, HV).

▪ Hábitos formados en la dinámica de las comunidades

La praxis icónica en virtudes permitió la formación de un *ethos* como una segunda naturaleza, que se manifiesta en una forma de ser que el sujeto reconoce como adquirida a través de su participación en la dinámica de vida de las comunidades. De la interacción en las CEB surgieron una serie de actitudes éticas que transformaron la manera en que las personas se relacionaban tanto dentro de la comunidad como en sus entornos familiares:

... tiene mucho que ver porque fueron muchos años de trabajo de enseñanza, de aprendizaje y de solidaridad al más doliente, al que más sufre, y mi vida profesional está ligada, mi vida profesional, mi pensar, mi, mi, mi, sentir pues está muy ligado a todo lo que, a todo lo que, lo que viví, y que seguimos viviendo porque ahorita bueno nos seguimos reuniendo como grupo, los que hicimos unos ejercicios cada tres meses (heredera adulta, EP).

Estos hábitos no solo animaban la vida de las comunidades, sino que, como saldo intrínseco del sujeto generado por las prácticas educativas, se reflejaba en sus relaciones familiares en su nueva forma de convivencia y en los valores plasmados en las distintas esferas de su vida como ocasión para poner en práctica la solidaridad, el respeto incluso por los más pequeños, como resultado de la dinámica participativa de las CEB en donde ninguna voz es insignificante:

... pues hubo, hubo muchas, hubo cambios desde luego, en su vida familiar, en donde la familia toda estaba por este camino, pues empezó a haber más responsabilidad, empezó a haber más atención entre ellos; las llamadas de atención que oían ya fueron diferentes, porque había que tener en cuenta ya pues todas las recomendaciones que se van dando, dentro de las comunidades, el amor, la solidaridad, ¿verdad?, el servicio, el respeto, el reconocimiento de que todos somos iguales (diocesano fundador, HV).

Hay un autodescubrimiento de la persona al poner sus dones al servicio del otro en los ambientes comunitarios. Descubre lo que puede aportar, como un agente activo. No es masa, es una persona con características individuales propias, pero con capacidad de aportar a la vivencia fraterna desde la solidaridad. El *ethos* se forma en el contacto con los otros.

Además del ambiente comunitario, las referencias al arquetipo de convivencia descrito en los sumarios, que retratan la dinámica de fraternidad de la primitiva comunidad cristiana, tienen un impacto significativo en las relaciones familiares. El respeto y la voz de cada persona dentro de la comunidad se reflejan en la vida del hogar y en las actitudes hacia cada individuo. Las reminiscencias del prototipo de la primitiva comunidad cristiana siguen presentes en los ideales de los actores, manteniendo este arquetipo como una referencia en su manera de relacionarse y convivir:

Sí a la casa y fue ya otra vivencia en casa también ¿verdad?; porque ya, este, de hecho entre los amigos se invitaban y decían: “Bueno mira ahí ya, ¡qué diferente son?”, ¿verdad?, dice: “Hasta los niños... leen la Biblia, hasta los niños... opinan, y opinan bien, ¿verdad?”. En muchos grupos la opinión de un niño ¿verdad?, que a veces llama mucho la atención (diocesano fundador, HV)

La proximidad en las relaciones resultó en una reinterpretación del sujeto y en la posibilidad de una reinvencción personal a partir del encuentro con el otro. La cercanía con la gente, la horizontalidad en las relaciones entre los sacerdotes y los laicos, y la vivencia de la afectividad —en la que los sacerdotes se permitieron encuentros cercanos, sin temor al contacto humano— transformaron la forma en que los sacerdotes ejercían su ministerio. Esta apertura en las relaciones les permitió experimentar una libertad interior que sanó muchos de los prejuicios sobre sí mismos, derivados de las responsabilidades del celibato.

Los sacerdotes dejaron atrás el miedo al encuentro y a lo humano. Además, estas nuevas formas de ejercer el ministerio los educaron para desarrollar talentos que, con las meras prácticas administrativas o de culto en una parroquia, difícilmente habrían podido florecer. Aunque existieron desencuentros con sacerdotes diocesanos que tenían una visión distinta a la de las CEB, la Compañía de Jesús se mantuvo firme en su opción de inserción con los pobres, ajustando sus planteamientos según las circunstancias. La credibilidad de la Compañía creció gracias a su constante esfuerzo por alinear su discurso con una práctica concreta y coherente.

En esta reinterpretación como sujetos y reinvencción a partir del encuentro con el otro, el compromiso y la respuesta de la comunidad enriquecieron la opción por la vida consagrada de los sacerdotes jesuitas, alimentando el sentido del ministerio a través de la vivencia de la fraternidad y la respuesta positiva de la gente a la propuesta axiológica de los educadores. El ideal del sacerdocio que se inserta con la gente y se compromete con su comunidad se transformó en una narración portadora de sentido, en la que el discurso se convertía en acción concreta, el ideal en realidad tangible y la utopía en una historia compartida. La mística sacerdotal se construyó desde estas experiencias de vida.

En este sentido, la resignificación del ministerio sacerdotal se vio enriquecida por los valores axiológicos y actitudinales del ambiente de las comunidades, que crearon un entorno propicio para la reconfiguración tanto axiológica como actitudinal de los sacerdotes y religiosos. Estos, a su vez, se dejaron influir por los valores vividos en la comunidad, y se convirtieron así de educadores en educandos: “... experimenté el sentido de mi vocación, experimenté mi vida en familia, experimenté una serie de valores, pues de los cuales siguen viviendo, ¿verdad?, un espíritu de servicio, de trabajo” (jesuita fundador, HV).

Hay un contagio mutuo de la vitalidad del sacerdote que está aprendiendo de la nueva manera de trabajar y la gente que está aprendiendo a involucrarse en los espacios que se le abren:

... entonces yo estoy convencido de que con eso siguen llenos de una vitalidad verdadera, de fuerte, de radicalidad, de conocimientos sólidos a la gente que pudo participar en eso que yo empecé, en ese sentido me llené de vitalidad, porque yo salía lleno de vitalidad, yo lo experimenté (diocesano fundador, HV).

Aparece de nuevo en los saldos educativos el esquema de la fraternidad y los lazos de solidaridad como recurso que favorece en los pobres la capacidad de afrontar los problemas procedentes de su condición de pobres. Los pobres aprenden no solo a organizarse, sino que tienen el sentido del “nosotros” como *ethos* formado tras la experiencia de los logros y las vivencias que se tuvieron en las CEB, independientemente de que esas formas organizativas permanezcan en el presente o no:

... bueno yo te digo aquí en mi familia es así como de ayudarnos de cooperar de participar, cuando hablo Caro y me dijo que si podía hacerme la entrevista una de mis hijas estaba aquí sentada y me dice: “¿Y qué era eso? ¿Y para que fuiste a eso? ¿En qué te ayudó eso? Ah ya entendí por eso a ti te gusta que cuando vamos a sentarnos a hacer una oración, sea todos juntos” que si vamos a hacer la comida, bueno, en lo que cada quien pueda cooperar para que no se haga más pesado, si vamos a hacer el aseo de la casa lo hacemos en grupo, me decía mi hija quizá eso lo aprendiste de las comunidades de base (Lolita de la Cerda, EP).

Algunos mejoraron su nivel de vida. Otros no necesariamente, pero hay un saldo ético como resultado de los procesos formativos. Desde un modelo desarrollista, el no salir de su condición de pobreza podría considerarse un fracaso. Sin embargo, uno de los resultados educativos más significativos es una manera distinta de afrontar la pobreza, no desde la resignación ante la fatalidad de la condición, sino desde la descriminalización de los pobres y el reconocimiento de su valor como sujetos con derechos concretos: “Y yo creo que sigue habiendo gente muy noble que quizás no ha salido de ese esquema social o de ese nivel, pero siguen con sus valores y principios y formando a sus familias” (jesuita fundador, HV).

▪El compromiso con lo social

La formación de la solidaridad como un *ethos* favoreció en los educandos el compromiso con acciones de repercusión social durante su participación en las CEB de Lomas de Polanco. Esta formación del *ethos* social también generó una disposición al compromiso en actividades que requieren organización y colaboración con otros. En algunos actores, este compromiso se mantuvo de manera permanente incluso después de su salida de las CEB en Polanco, reconociendo en los participantes una disposición para la colaboración y una toma de conciencia como resultado de las prácticas educativas de la colonia.

Este compromiso social adquiere diferentes matices según la trayectoria de cada entrevistado. Sin embargo, en muchos casos es evidente la continuidad y madurez de los ideales promovidos durante su participación en las CEB. En particular, los actores del Centro Polanco que se formaron profesionalmente como psicólogos y que intervinieron en la parte educativa atendiendo problemas de aprendizaje demostraron su compromiso en situaciones similares que requerían apoyo educativo, especialmente en contextos de marginación social:

... y pues, yo creo que la inmensa mayoría de los trabajos que yo tuve, después trabajé en comunidades de... con una cosa, con proyectos de [...] organización comunitaria en zonas rurales, en proyectos educativos, trabajé con niños de la calle, con un programa muy interesante por cierto, que después desapareció que se llamaba “Educación básica intensiva” para niños desertores de la escuela primaria, pero ahora son niños de la calle, o sea las características de unos y otros, era eso (voluntaria fundadora, HV).

Además de la continuidad en el trabajo en situaciones similares al Centro Polanco, en los educadores, tras el compromiso social, se fraguaron convicciones

políticas que los orientaban a su compromiso con acciones organizativas de formación política, de organismos no gubernamentales, y de acciones sociales de ayuda en situaciones límite.

Este compromiso estuvo motivado, además de la experiencia de participación en lugares marginados como la colonia Lomas de Polanco, por los cursos de educación popular y formación política impartidos por el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario. Aunque el Centro Polanco no era una CEB, sí colaboraba en su interior brindando apoyo pedagógico, lo que generaba una confluencia ideológica con el discurso político que predominaba en ese momento.

La conciencia social no se limita únicamente a la conciencia política, que potencia en el individuo su futura participación en militancias concretas, sino que surge del encuentro con personas en situaciones de precariedad tanto física como económica. No se trata únicamente de reivindicar servicios y recursos, sino que nace del deseo de remediar las carencias humanas mediante la sensibilidad social y humana.

... Había otro proyecto, que se dedicaba en esa comunidad de jóvenes a llevar a una organización que hay aquí en Guadalajara de discapacitados, en silla de ruedas a los jóvenes, este, que estaban discapacitados; entonces, en la camioneta que teníamos, manejaba un novicio y un escolar, iban a recoger a los discapacitados con sillas de ruedas y los llevaban con el padre Chava (jesuita fundador, HV).

▪Las utopías como resultado de las prácticas educativas (autopercepción)

La participación comunitaria en acciones organizadas, además de los logros reivindicativos y las acciones sociales de ayuda que surgieron, suscitó en las personas una actitud de esperanza ante la posibilidad de transformar la realidad mediante la organización y el trabajo conjunto. Si bien la organización se debilitó después de haber alcanzado las reivindicaciones más importantes, las utopías hicieron acto de presencia frente a la inevitable incertidumbre de la vida y al aprendizaje de lo que, en su momento, fue posible lograr, a pesar de las adversas condiciones que enfrentaron.

Así se gesta la utopía como un ethos que dinamiza la vida y el sentido. Como contrapeso a la falta de convicciones y la permanencia de intereses en las acciones políticas y los dinamismos económicos, el recuerdo de la participación solidaria y de haber sido ayudado es capaz de reconstruir la esperanza: “Como decía hace un momento el padre Chava, ‘hagamos lo que hagamos, debemos seguir pensando en trabajar para mantener la esperanza en la vida’” (jesuita fundador, HV).

En Lomas de Polanco, muchas de las luchas reivindicativas pudieron lograrse de otras formas. De hecho, quienes no participaron en ellas también se beneficiaron de los servicios públicos que el gobierno ofreció, incluso en colonias donde estas luchas no estuvieron presentes.

Sin embargo, lo que permanece como resultado de haber organizado y haber alcanzado logros reivindicativos es la certeza de las posibilidades que brinda la organización y la participación. Esto alimenta la esperanza y el recuerdo de los logros del pasado. Aunque las situaciones cambian, las dinámicas injustas que incrementan las asimetrías sociales persisten:

Claro! Yo sí creo. Porque sigo creyendo que la realidad social en que vivimos es enormemente injusta y que entonces hay que seguir trabajando junto con otros, solidariamente con otros, en hacer que esta realidad se vuelva menos injusta y un poco más justa (jesuita fundador, HV).

Se consideraba a los pobres como agentes pasivos, con una actitud de impotencia ante lo que interpretaban como la fatalidad de su situación. Entre las ayudas que ofrecieron los actores externos, se encontraba el ideal de mejorar sus condiciones de vida, así como la posibilidad de superar la fatalidad histórica de su situación, impulsada por el contagio de los ideales transmitidos por los educadores. La capacidad de soñar y de ver concretados algunos de sus sueños, gracias al empoderamiento de su territorio, inculcó en los pobres el principio de la esperanza. Esta esperanza les brindó una nueva visión de la vida, abriendo la posibilidad de alcanzar lo que antes se consideraba inalcanzable, pero que, tras su participación activa, se volvió posible. La esperanza no surge de los grandes ideales, sino que es el resultado del encuentro solidario con el otro. La alteridad construye un ethos y, en este caso, es un ethos de esperanza:

... me di cuenta que las cosas no te llegan porque tú quieres, porque las necesitas, te llegan porque las tienes que ganar, te llegan porque tú sabes que tienes derechos y obligaciones y si no cumples lo de las obligaciones en tu derecho no hay nada, entonces fue por eso te digo que de ahí la vida Dios nuestro señor cambió mi vida por medio de ellos, que me enseñaron a valerme, a amarme a mí, y después darle todo el amor del mundo a los niños, a los hijos que tenía y a la gente que se acercara a mí, de alguna manera (Cuca Medrano, EP).

▪ Hermenéutica de sí, hermenéutica del nosotros

Foucault (2010) habla de las tecnologías del yo para la construcción de la subjetividad. La experiencia de Lomas de Polanco establece una “tecnología del nosotros”, en la cual la subjetividad se construye colectivamente dentro de la comunidad. En este contexto, se forma un determinado ethos a partir de los hábitos generados por la vida comunitaria. El ethos de la comunidad es análogo al ethos de la subjetividad individual, ya que surge de la apropiación de prácticas grupales. Si bien los ejercicios ignacianos son de introspección personal, guiados con la mediación de un director espiritual, esta relación no implica una obediencia ciega a mandatos morales. En cambio, los elementos simbólicos de los ejercicios ignacianos, que no son univocistas, facilitan el discernimiento personal, reforzado por el discernimiento grupal que se realiza sobre la propia vida. En Lomas de Polanco se generaron espacios comunitarios para el cuidado de sí. En estos espacios, el juicio se construyó colectivamente, en un “nosotros” en el que el sujeto individual no desaparece:

... Igual de insegura en muchas más, pero dentro de lo que hago todo, eso me marcó para siempre, para hacer una persona fuerte, segura que sabe distinguir entre lo que puedo hacer, que puedo distinguir entre lo que puedo hacer y lo que no puedo hacer, y hasta dónde puedo, que no debo hacer, esa situación del ver pensar y actuar, hójole, hójole, creo que es una parte de una técnica (Zoila, EP).

La reflexión en las luchas reivindicativas y la toma de conciencia en el proceso, la horizontalidad en las dinámicas de planeación y ejecución de las reuniones de las CEB, la puesta en práctica en acciones organizativas de lo aprendido, el cuidado de sí es el resultado del cuidado del nosotros. Por ello, es factible hablar de la hermenéutica de sí como un hacerse cargo de sí mismo desde una mirada interpretante, y de una hermenéutica del nosotros, como afirma este testimonio:

... yo aprendí, mi esposa aprendió, porque los dos estábamos unidos en grupo y mis hijos aprendieron otra forma de vivir la vida, o sea, que pues todo lo que aprendimos de las monjas y lo que aprendimos de los jesuitas yo pienso que todavía actualmente lo estamos recordando y lo estamos viviendo, porque si no hubiera sido eso, pues quién sabe, no sabemos, pero yo creo que no seríamos los mismos (dirigente adulto, EP).

Los ejercicios ignacianos fueron un aparato simbólico para interpretar la vida, elaborando una hermenéutica del yo y del nosotros. Se practican en lo cotidiano y se incorporan elementos que permiten al ser humano apropiarse de su vida de manera reflexiva e interpretativa. Al sujeto se le devuelve su dignidad al reconocerle la capacidad de interpretar su existencia. Los ejercicios ignacianos no son recetas, sino mediaciones icónicas, metafóricas y abductivas, a través de las cuales el sujeto interpreta su vida.

CONCLUSIÓN

La educación en Lomas de Polanco fue, principalmente, una educación icónica. Esto significa que prevaleció más el mostrar que el decir, tanto en lo que los educadores transmitían con su ejemplo como en la propia dinámica comunitaria, que era en sí misma una experiencia icónica. Esta educación mostró una propuesta ético-política sustentada en una cosmovisión cristiana, basada en la solidaridad y el compromiso con la transformación de la realidad.

La “palabra generadora” de la que habla Freire se traduce aquí en una “iconicidad generadora”. A través de la coherencia de los educadores, la proximidad y las mediaciones cotidianas, los participantes se representaban a sí mismos y construían una nueva identidad mediante su praxis. Esta práctica generó una carga simbólica que les permitió asumir nuevas identidades dentro de los grupos formados en las comunidades.

Aunque la intención era promover la autogestión y buscar la mayor horizontalidad posible en las relaciones, la toma de conciencia no es posible sin la presencia de educadores que acompañan el proceso. En este sentido, es preferible la metáfora a la metonimia, de modo que no sea la palabra de los educadores la que se imponga, sino que actúe como una mediación icónica, permitiendo que lo oculto de este signo sea completado con la palabra y el testimonio de los educandos.

La dinámica fue un reflejo icónico del pensamiento crítico, del desarrollo de capacidades para el florecimiento personal, de la solidaridad, de la phronesis tanto del individuo como de la comunidad, de las emociones sociales y del compromiso con la transformación.

El reconocimiento del otro como sujeto se concretó en las condiciones que permitieron la liberación de su pensamiento y de su palabra. Sin estas posibilidades, no tendría sentido interpretar la realidad. Por esta razón, la liberación no es solo un fin teleológico del acto educativo, sino un componente constitutivo de la dinámica educativa que busca este fin. Esta liberación no se comprende sin la formación en la phronesis, es decir, en el juicio prudente necesario para interpretar, actuar y transformar la realidad.

Si bien los movimientos urbanos del pasado eran como Quijotes luchando contra los molinos de viento de los rígidos aparatos políticos del Estado benefactor, hoy la lucha es contra la exclusión que generan las continuas privatizaciones de lo público. Ante los vacíos de sentido de la vida que enfrenta el presente, la experiencia de la colonia Lomas de Polanco permite recuperar las vivencias generadoras de significado relacionadas por los participantes de las comunidades. La mercantilización

continua de la vida genera nuevas metáforas que prometen una felicidad basada en la inclusión en la sociedad de consumo. Sin embargo, en las CEB se descubren otras dinámicas posibles, generadoras de sentido y de apropiación de la propia vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arriarán, S. y Beuchot, M. (1999). *Virtudes, valores y educación moral contra el paradigma neoliberal*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Beuchot Puente, M. (2015). *Teoría semiótica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Beuchot Puente, M. (2006). Hermenéutica, analogicidad y educación. En L. E. Primero Rivas y M. Beuchot Puente. *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. (capítulo 1, pp. 27-40). Primero Editores.
- Beuchot Puente, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono y el ídolo*. Caparrós Editores.
- Beuchot Puente, M. y Blanco Beledo, R. (2014). Cuidado de sí y dirección espiritual. Foucault y los moralistas casuistas. *Fermentario*, núm. 8, vol. 1, pp. 1-15. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/download/150/211>
- Beuchot Puente, M. y Primero Rivas, L. E. (2003). *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. Primero Editores.
- Foucault, M. (2012). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Nombres*, núm.15. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2276>
- Foucault, M. (2010). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2da. edición). Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez Gómez, E. N. (2015). Lomas de Polanco. Del desencantamiento al encantamiento del espacio. En E. N. Gómez Gómez. *Agentes y lazos sociales: la experiencia de volverse comunidad* (pp. 51-81). ITESO.
- Gómez Gómez, E. N., Penilla, O., Vaca, A. y Pérez, B. (2015). Lomas de Polanco. Del desencanto al encantamiento del espacio. En E. N. Gómez Gómez. *Agentes y lazos sociales: la experiencia de volverse comunidad* (pp. 51-81). ITESO.
- Panaia, M. (2004). El aporte de las técnicas biográficas a la construcción de teoría. *Espacio Abierto*, vol. 13, núm. 1, enero-marzo, pp. 51-73
- Pereda, C. (2002). Sobre el concepto de phronesis. *Thémata. Revista de Filosofía*, núm. 28, pp. 175-186. <https://institucional.us.es/revistas/themata/28/10%20pereda.pdf>
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas. En *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp. 15-26). CLACSO.
- Ramírez Sainz, J. M. y Nuncio Hermosillo, H. (1994). *Entre la Iglesia y la izquierda: el Comité Popular del Sur*. Universidad de Guadalajara.
- Reynaga Obregón, S. (2003). Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida. En R. Mejía Arauz y S. A. Sandoval. *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp. 123-154). ITESO-Conacyt.

- Tahar Chaouch, M. (2007). Mitos y realidades sociológicas de la teología de la liberación en América Latina. *Estudios Sociológicos*, núm. 1, vol. XXV, enero-abril, pp. 69-103.
- Torres Carrillo, A. (2020). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Biblos.
- Vidal, M. (1990). *Moral de actitudes*. Tomo primero: *Moral fundamental*. Covarrubias.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *En Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo I, pp. 23-68). Ediciones Abya-Yala.
- Wittgenstein, L. (1973). *Tractatus lógico-philosophicus*. Alianza.