

# RELACIÓN ENTRE LA PEDAGOGÍA DE JESÚS EN JUAN 8:1-11 Y JUAN 13:1-18 Y LOS MODELOS PEDAGÓGICOS DEL CONDUCTISMO, ROMANTICISMO Y CONSTRUCTIVISMO

## RELATIONSHIP BETWEEN THE PEDAGOGY OF JESUS IN JOHN 8:1–11 AND JOHN 13:1–18 AND THE PEDAGOGICAL MODELS OF BEHAVIORISM, ROMANTICISM, AND CONSTRUCTIVISM

**Mgr. Michael Giesbrecht<sup>1</sup>**

El propósito de este trabajo fue analizar la relación entre la pedagogía de Jesús presentada en los pasajes de Juan 8:1-11 y Juan 13:1-17 comparándola con los modelos pedagógicos del conductismo, romanticismo y el constructivismo. Los objetivos consistieron en, primeramente, describir los modelos pedagógicos, después analizar la pedagogía de Jesús, contraponerla con los modelos e inferir principios para el educador contemporáneo. Se trabajó con el método de la revisión bibliográfica llegando a descubrir que el conductismo considera la conducta observable de un individuo en respuesta a estímulos como aprendizaje, sin prestar atención en los procesos mentales. El romanticismo enfatiza la importancia de la felicidad, iniciativa propia y libertad del educando. El constructivismo ve el aprendizaje como la construcción de un esquema mental subjetivo. Se concluyó que Jesús en los dos relatos aplica métodos y técnicas de los tres modelos pedagógicos, pudiéndose identificar la provisión de estímulos (conductismo), elementos de la educación negativa (romanticismo), la partida desde los saberes previos (constructivismo) y otros elementos. Se infirió que el educador cristiano no debe casarse con un solo modelo pedagógico, sino examinar, bajo la guía del Espíritu Santo y con sabiduría, cuándo aplicar cuál método con los educandos que le son encomendados.

**Palabras clave:** aprendizaje, conductismo, constructivismo, educador, educando, pedagogía de Jesús, romanticismo

The purpose of this paper was to analyze the relationship between the pedagogy of Jesus presented in the passages of John 8:1–11 and John 13:1–17 by comparing it with the pedagogical models of behaviorism, romanticism, and constructivism. The objectives were, first, to describe the pedagogical models; then, to analyze the pedagogy of Jesus; to contrast it with the models; and to infer principles for the contemporary educator. The method used was a literature review, leading to the discovery that behaviorism considers the observable behavior of an individual in response to stimuli as learning, without paying attention to mental processes. Romanticism emphasizes the importance of the student's happiness, self-initiative, and freedom. Constructivism sees learning as the construction of a subjective mental schema. It was concluded that Jesus, in both narratives, applies methods and techniques from all three pedagogical models, identifying the provision of stimuli (behaviorism), elements of negative education (romanticism), the starting point from prior knowledge (constructivism), and other elements. It was inferred that the Christian educator should not marry a single pedagogical model but should examine—under the guidance of the Holy Spirit and with wisdom—when to apply which method with the students entrusted to them.

**Keywords:** learning, behaviorism, constructivism, educator, student, pedagogy of Jesus, romanticism

---

<sup>1</sup> Director Académico y docente catedrático en la UEP Campus Gutenberg. Magíster en Ciencias de la Educación, Especialista en Educación en Entornos Virtuales, Licenciado en Teología y Ciencias de la Educación.

En el Paraguay se notan muchas falencias en el sistema educativo. Aunque se dejó atrás el período de la dictadura hace más de 30 años, el estancamiento que sufrió la educación durante la misma – y los períodos anteriores - se siente aún en el tiempo actual. La reforma educativa fracasó en su ejecución, a pesar de haber presentado ideales pedagógicos muy buenos. (Irala, 2020; Cano, Fernández Bogado, & Giménez Duarte, 2017, pág. 7)

En el país de Paraguay, aún no se llegó a definir según cuál teoría pedagógica se quiere orientar la educación. Además, existe cierto desconocimiento en cuanto a las teorías filosófico-pedagógicas en las cuales se basaba la Reforma Educativa. Muchos cambios en el sistema educativo se basaron en paradigmas constructivistas– y muchos docentes profesan ser constructivistas – pero en la práctica se desenvuelven como behavioristas. (Irala, 2020; Aquino Román, 2019, pág.199; Martín & Marchesi, 2007, págs. 60, 62; Rodríguez Alcalá & Peña Nieto, 2012, pág. 105)

A esto se suma que, como en toda sociedad postmoderna el mundo que rodea al educador cristiano se caracteriza por un pluralismo religioso que crece exponencialmente. Una cultura liberal, caracterizada por el secularismo y el racionalismo se expande a través de los medios de comunicación a una alta velocidad y la propuesta del laicismo educativo gana más y más en popularidad. (Parker, 2008, págs. 281-302; Rubén Barceló & Iuorno, 2020, pág. 2)

Los factores arriba mencionados hacen que una instrucción verticalista, absolutista – por la cual se caracterizaba la escuela tradicional también en Paraguay– resulta ser bastante inadecuada, anticuada y quizás confusa. De ahí que, los educadores cristianos se preguntan ¿Cómo enseñar en esas circunstancias? ¿Qué métodos se deben aplicar para enseñar a los educandos la realidad del reino de Dios? ¿Es recomendable usar el método de la imposición de contenidos o es preferible dejarle al educando la mayor libertad posible para que experimente, reflexione y saque sus propias conclusiones acerca de la realidad, la verdad absoluta y la ética? (Rivarola, 2000, pág. 10)

Estas preguntas necesariamente llevan al educador a reflexionar acerca de la imagen que tiene del educando. ¿Es una “tabula rasa” que debe ser llenada con contenido, una flor que necesita libertad para desarrollarse o un peregrino en búsqueda de la verdad final? También le llevan a preguntarse qué imagen tiene de sí mismo como educador y cómo piensa lograr que el educando aprenda algo significativo y transcendental. (Enns, 2003, pág. 168)

A lo largo de la historia de la pedagogía ha habido diferentes modelos a través de los cuales se pretendía cumplir con el deber de la enseñanza, respondiendo cada uno a una época respectiva. Estos modelos son construcciones abstractas, explicaciones de lo que pasa en la realidad. A pesar de que la educación nunca debe limitarse meramente al conceptualismo, estos paradigmas ayudan a comprender las preocupaciones de cierta sociedad en cierto tiempo. (Martínez García & Fabila Echauri, 2011; Calva, 2001, págs. 11-12)

Del inmenso número de modelos pedagógicos, en este trabajo el autor optó por analizar y contrastar con la pedagogía de Jesús, los tres siguientes modelos: el conductismo, el romanticismo o también llamado naturalismo, y el constructivismo.

Ahora, ¿cómo y hasta qué punto el conocimiento y análisis de estos modelos pedagógicos ayudarán a educadores cristianos a encontrar un norte para su tarea educativa en

la sociedad postmoderna? Para contestar estas preguntas es recomendable considerar a Jesús, ya que él es el maestro por excelencia, - el maestro de los maestros. La perdurabilidad y el impacto de sus enseñanzas ponen de manifiesto – entre otras cosas – que sus métodos de enseñanza resultaron ser muy eficientes. (Martin, 1987, pág. 36)

Los cuatro evangelios están repletos de ejemplos que manifiestan cómo era la pedagogía y la didáctica de Jesús. En el evangelio de Juan hay al menos dos relatos en los cuales Jesús enseña de una manera peculiar: el relato del encuentro con la mujer adúltera en Juan 8:1-11 y el relato del lavamiento de los pies en Juan 13:1-18. En este artículo cumplir con los siguientes objetivos.

### **Objetivo general**

Analizar la relación entre la pedagogía de Jesús en Juan 8:1-11 y Juan 13:1-18 y los modelos pedagógicos del conductismo, romanticismo y constructivismo.

### **Objetivos específicos**

- Describir los postulados de los modelos pedagógicos del conductismo, del romanticismo y del constructivismo.
- Describir y analizar la pedagogía de Jesús en Juan 8:1-11 y Juan 13:1-18.
- Contraponer la pedagogía de Jesús en Juan 8:1-11 y Juan 13:1-18 con los modelos pedagógicos del romanticismo, conductismo y constructivismo.

## **METODOLOGÍA**

Este trabajo fue de tipo teórico-documental ya que se basará en la colección, el análisis y la interpretación de documentos pertenecientes a los campos de educación, historia, teología bíblica y teología ministerial o práctica. (Universidad Evangélica del Paraguay, 2014, pág. 10)

Como método de investigación se trabajó con el análisis de documentos y el estudio de textos sagrados y bíblicos, buscando a través de la lectura, toma de apuntes y la organización, entender dichos documentos y textos, interpretarlos y aplicarlos. Además, unos educadores fueron entrevistados haciendo uso de una guía de entrevista. (Universidad Evangélica del Paraguay, 2014, pág. 13)

## **RESULTADOS**

### **1. Los modelos pedagógicos del conductismo, romanticismo y constructivismo**

La palabra “modelo” en sí es un sinónimo de arquetipo, el cual se puede definir como un “modelo original y primario”. Es, de esta manera, una manifestación de la realidad que sirve como ejemplo para entender cierta realidad. Abstrae los temas relevantes y los representa de forma estructurada, fácil de entender. Sustituye, así al objeto original y media entre la teoría (la cual busca explicar cierto fenómeno o comportamiento) y el mundo mismo. (Gómez Hurtado & Polanía González, 2008, págs. 36, 40)

#### **a) El conductismo**

El conductismo, en sus inicios, más que un modelo educativo, era un paradigma psicológico, o una escuela psicológica porque reflejaba una visión del ser humano y de la

capacidad de su mente para adquirir conocimientos nuevos. Algunos autores afirman que esta filosofía se aplicó en lo que se denomina “escuela tradicional<sup>2</sup>” cuyo origen se sitúa en el tiempo moderno y sirvió para capacitar a personas para roles significativos en la sociedad. (Brummelen, 2005, págs. 160-162; Peña Correal, 2010, pág. 126; Bigge & Hunt, 1974, pág. 462)

Se inició el paradigma conductista durante la primera década del siglo XX. Partió de muchas investigaciones y experimentos en el laboratorio, siendo John B. Watson conocido como el fundador y Frederic Skinner como máximo exponente. (Rojas, 1998, pág. 79; Schunk, 2012, pág. 72; Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 30-33)

Hubo algunos antecedentes teóricos importantes para el conductismo. Se puede mencionar, por ejemplo, la teoría educativa de Edward Thorndike<sup>3</sup> (1874-1949), denominada el conexionismo y los experimentos sobre el condicionamiento clásico del ruso Iván Pávlov<sup>4</sup> (1849-1936). (Schunk, 2012, págs. 71-98; Bower & Hilgard, 2012, pág. 36)

Un punto clave en la evolución del conductismo fue un artículo publicado por John B. Watson en 1913 denominado “Psychology as the behaviorists views it” (“Psicología como los behavioristas la ven”). En este trabajo polémico, Watson presentó la psicología como una ciencia natural. Se lo puede considerar como “una de las publicaciones más influyentes en toda la historia de la psicología” (Ardilla, 2013, pág. 315; Bower & Hilgard, 2012, págs. 100-101)

En esta época se empezó a poner más énfasis en la conducta observable y objetiva, convirtiéndose lo visible u observable en lo único pertinente para la ciencia. Pensadores como Pavlov, Sechenov, Bechterev, Thorndike ya antes habían apelado a una perspectiva no tan mentalista de la psicología. Watson enfatizaba que la ciencia de la psicología necesitaba adquirir un estatus científico, para lo cual los – hasta ahí frecuentemente empleados – métodos subjetivos de investigación como la introspección, no pertenecían a ella. La verdad necesariamente debía tener valor pragmático y susceptible de ser conocida. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 30-33; Rojas, 1998, pág. 80; Peña Correal, 2010, págs. 126-127; Ardilla, 2013, pág. 316)

Esto resume el mismo Watson en su manifiesto de la siguiente manera, diciendo que la psicología es

una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural. Su objetivo teórico es la predicción y el control de la conducta. La introspección no forma parte

---

<sup>2</sup> De hecho, que la escuela tradicional ya existía antes del surgimiento del paradigma conductista. Las reflexiones de Pavlov, Watson y Skinner, según De Zubiría Samper, más bien señalaron hacia la conveniencia del uso y adecuación de recursos didácticos. De tal forma, el conductismo no cambió significativamente el paradigma de la escuela tradicional (De Zubiría Samper, 2010, pág. 86)

<sup>3</sup> Edward L. Thorndike a través de sus estudios llegó a descubrir la forma más característica del aprendizaje, denominándola “aprendizaje por ensayo y error”. Más tarde llegó a denominarla aprendizaje por selección y conexión. En sus experimentos, los sujetos se enfrentaban a cierto problema y tenían que resolverlo, teniendo a su disposición unas cuantas respuestas posibles. (Bower & Hilgard, 2012, pág. 36)

<sup>4</sup> La contribución de Pavlov no consistía tanto en el descubrimiento del reflejo condicionado, más bien en su exploración diligente de los parámetros esenciales como también por haberle agregado la terminología adecuada. Sus experimentos clásicos consistían casi siempre en un estímulo incondicionado (por ejemplo, un alimento para un perro), un reflejo incondicionado (la salivación del perro), algún estímulo arbitrario (por ejemplo, el sonido de una campana) el cual, acompañado por el estímulo incondicionado, se convierte en un estímulo condicionado y la respuesta que proviene del sujeto (el perro), es la respuesta, denominada reflejo condicionado o, por los estadounidenses denominado respuesta condicionada (salivación del perro). (Bower & Hilgard, 2012, págs. 69-70)

esencial de sus métodos... El conductista... no reconoce una línea divisoria entre el hombre y el animal. El comportamiento del hombre, con todo su refinamiento y complejidad, forma solo una parte del esquema total de investigación del conductista (Ardilla, 2013, pág. 316)

Los numerosos cambios culturales que tuvieron lugar en Estados Unidos durante el siglo XX provocaron que se desarrolle una mentalidad de autonomía, individualismo y se precisaba controlar y medir fenómenos sociales para encaminar a las personas hacia una sociedad basada en la ciencia y la tecnología contemporánea. Debido a que el conductismo de Watson suplió estas demandas sociales, encajó muy bien en la sociedad estadounidense, ya que permitió predecir y controlar el comportamiento humano. (Ardilla, 2013, pág. 317)

La escuela tradicional usaba la palabra “alumno” para referirse al educando. Esta palabra proveniente del latín denota que el mismo es una persona oscura, sin luz. El alumno es considerado metafóricamente como una “tabula rasa”, o, usando otra comparación, como una “caja negra”<sup>5</sup>. Esta última analogía ilustra que los alumnos reciben entradas de afuera (estímulos) y emiten respuestas sin que se note o se preste atención a lo que pasó en la mente antes emitir la respuesta. Los alumnos son, de esta manera, meros objetos pasivos, reproductores de conocimientos nuevos, carentes de iniciativa, pobres en interés inseguros, rígidos, dóciles, fáciles de manejar e ingenuos. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 30-33; Rojas, 1998, pág. 83; Ocaña, 2013, pág. 19; Cabaleiro, 2015, pág. 11; De Zubiría Samper, 2010, págs. 81,84-85)

Cabaleiro afirma que la pedagogía conductista imposibilita que los alumnos reflexionen por sí mismos, ya que consideran al docente como la única fuente de verdad y de conocimiento. No aportan mucho contenido significativo a la clase y parecen no poseer conocimiento alguno. (2015, pág. 11)

Detrás de esto subyace una visión sumamente humanista ya que el hombre puede modificar, arreglar y rearreglar exteriormente las condiciones de vida de otros individuos sumisos los cuales actúan como meros receptores en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>6</sup>. Los alumnos necesitan ser convertidos en hombres mejores que constituirán una sociedad mejor. Esto se logra adaptando las situaciones instruccionales, métodos, contenidos, etc. a las necesidades de la sociedad. Así los alumnos son seres necesariamente maleables y deben ser condicionados para responder a un ideal social predeterminado y prescrito. Si cumplen con el perfil de un alumno “bien portado”, son privilegiados. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 30-33;37; Pazmiño, 1995, págs. 130-134; Rojas, 1998, pág. 94; Ardilla, 2013, pág. 316; De Zubiría Samper, 2010, págs. 73, 83)

Lo anterior expresa muy bien Emile Durkheim afirmando: “Toda educación consiste en un esfuerzo continuado por imponer a un niño modos de ver, de pensar y de actuar, a los que no alcanzaría espontáneamente” (En: De Zubiría Samper, 2010, pág. 71)

Resalta, en base a lo descrito anteriormente, que el conductismo busca controlar la mente de los individuos. Para esto quiere identificar los factores que influyen en ella. Esto lo llevará al conductista a conclusiones objetivas. Son estos detalles que frecuentemente han sido criticados de este modelo pedagógico. (Peña Correal, 2010, pág. 127)

---

<sup>5</sup> Estos dos conceptos no fueron inventados por los conductistas; ya el pensador John Locke (1632-1704) los empleaba en sus escritos. (Reble, 1995, págs. 144-145)

<sup>6</sup> Skinner mismo entendió la educabilidad del ser humano, como “configurabilidad” y, al mismo tiempo, como “manipulación” de la conducta del ser humano. Así se obvia totalmente la vida interior como también la actividad inmanente del individuo. (Barrio, 2010, págs. 89-90)

Debido a esta habilidad con la cual se influye en la mente del individuo, para los behavioristas no es prioritario distinguir entre el bien y el mal, más bien, se habla de una conducta adaptada (condicionada) y una conducta no adaptada. (Mauerhofer, 2009, pág. 85)

Esta concepción que se tiene del alumno aterriza en una pedagogía regulada, unidireccional, supervisada por el profesor y pasiva de parte del alumno, secuencias exactas y estructuradas de conocimiento y una – frecuente inadecuada – generalización. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, pág. 37; Brummelen, 2005, págs. 160-162; Pazmiño, 1995, pág. 94)

Según el paradigma conductista, la función del profesor consiste en proveer refuerzos y controlar los estímulos para que se adecuan a los objetivos de enseñanza. Debe, por lo tanto, manejar los recursos tecnológicos-conductuales buscando lograr una enseñanza eficiente y éxito en el aprendizaje de los educandos. Esto se puede lograr mediante reforzamientos positivos como también negativos. (Rojas, 1998, págs. 94-95)

En este sentido, el profesor, es un arquitecto de la conducta de los alumnos, un “tecnólogo de la educación”, que traduce el contenido, organizado según objetivos precisos, en términos captables por los alumnos, las cuales necesariamente reflejan cierto cambio de conducta. Es el transmisor de la información y lo hace con una actitud autoritaria, es rígido, ejecutor de indicación prescritas y un controlador no espontáneo. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, pág. 37; Pazmiño, 1995, págs. 130-134; Ocaña, 2013, pág. 19; Bigge & Hunt, 1974, pág. 438; De Zubiría Samper, 2010, pág. 73)

Se da por sentado, que el profesor es el único poseedor de conocimiento y su tarea es depositar este en la cabeza de los alumnos con la única finalidad de que lo reproduzcan en el momento de la evaluación. (Cabaleiro, 2015, pág. 11)

Para los conductistas, la enseñanza consiste en depositar información en la cabeza del alumno Skinner lo expresa así: “Enseñar es expender conocimientos; quien es enseñado aprende más rápido que aquel a quien no se le enseñe.” (Skinner en: Rojas, 1998, pág. 93)

El educando se lleva al aprendizaje, mediante “el arreglo de las contingencias<sup>7</sup> de reforzamiento”, no dando mucho valor a los procesos mentales, porque el conductismo en general busca “relaciones funcionales entre el ambiente y el comportamiento” (Peña Correal, 2010). Estas contingencias tienen que ser arregladas adecuadamente para que, con eficiencia, el alumno pueda aprender algo, respondiendo a los estímulos provenientes del profesor. Sobre todo, si anteriormente ciertas “respuestas” han dado lugar a consecuencias satisfactorias, el individuo tiende a reproducir una respuesta similar. Estas consecuencias gratas para el alumno se denominan en términos conductuales reforzamientos positivos (Rojas, 1998, págs. 92-93; Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, pág. 37; Schunk, 2012, pág. 114; Peña Correal, 2010, pág. 128; Ocaña, 2013, pág. 18; Mimenza Castillero, s.f.a)

El recién descrito proceso se denomina condicionamiento operante, un proceso didáctico que busca consolidar una respuesta a cierto acto. El operante (es decir, una acción externamente visible) es fortalecido o reforzado (Bigge & Hunt, 1974, pág. 438)

---

<sup>7</sup> Una contingencia de reforzamiento es básicamente la secuencia, según la cual una respuesta sigue al estímulo. Consta, normalmente de tres términos: respuesta, estímulo y reforzamiento. (Bigge & Hunt, 1974, pág. 450)

Los métodos que son empleados para que el alumno aprenda de manera eficiente a adoptar cierta conducta o adquirir nuevos conocimientos, son, por ejemplo, el reforzamiento<sup>8</sup>, la extinción<sup>9</sup>, el castigo<sup>10</sup>. (Schunk, 2012, págs. 71-98; Bower & Hilgard, 2012, pág. 36)

Nótese que, para el condicionamiento, el ambiente juega un rol relevante. Esto ya lo enfatizó Watson en su Manifiesto Conductista. Su bien conocida frase acerca de este tema es la siguiente:

Dadme una docena de niños sanos y bien formados y mi mundo específico para criarlos, y yo me comprometo a tomar cualquiera de ellos al azar y entrenarlo para que llegue a ser cualquier tipo de especialista que quiera escoger: médico, abogado, artista, mercader y si, incluso mendigo y ladrón, sin tener para nada en cuenta sus talentos, capacidades, tendencias, habilidades, vocación o raza de sus antepasados (Watson, 1930, en: Ardilla, 2013, pág. 316)

En este sentido, la reproducción repetitiva del contenido es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que el estudiante aprenda, basta con presentar la información usando métodos directivos y frontales. En otras palabras, el aprendizaje se adquiere memorizando y comprendiendo, antes que elaborando y produciendo. Comparando esto con el apartado acerca de la historia del conductismo, se puede notar claramente la influencia de Guthrie y Pavlov. (Rojas, 1998, págs. 92-93; Ocaña, 2013, págs. 17-19; Bower & Hilgard, 2012, págs. 96-108; De Zubiría Samper, 2010, pág. 84)

Esta adquisición gradual de destrezas se demuestra en un cambio de conducta, y para evidenciar este aprendizaje, se evalúa al alumno. Los métodos evaluativos consisten en – usando la formulación de Cabaleiro (2015) – “volcar su conocimiento de una manera estática e inamovible” (pág.11). De esta manera la función de la evaluación consiste en determinar la presencia o ausencia de los contenidos. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 30-33; Pazmiño, 1995, págs. 130-133; Cabaleiro, 2015, pág. 11; De Zubiría Samper, 2010, pág. 88)

## **b) El romanticismo**

El modelo pedagógico experiencial, romántico o naturalista tiene sus orígenes en el siglo XVIII y se desarrolló sobre todo en los países Francia, Alemania e Inglaterra. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 22-23; Yegres Mago, 2015)

---

<sup>8</sup> El concepto del reforzamiento, se refiere a cualquier estímulo que, mediante su desaparición o presencia incrementa la probabilidad de una respuesta deseada. Skinner diferenciaba entre reforzadores positivos y reforzadores negativos. Un reforzador positivo es cualquier estímulo que aparece y fortalece la conducta/aprendizaje deseado, mientras que el reforzador negativo refuerza tal conducta / aprendizaje mediante su desaparición. (Bigge & Hunt, 1974, pág. 452)

<sup>9</sup> La extinción se da cuando se retira paulatinamente el reforzamiento, presentándose el estímulo condicionado solo sin el estímulo incondicionado. De esta manera la respuesta condicionada en el educando desaparece. La extinción se caracteriza por la recuperación espontánea. Es decir, cuando vuelvan los reforzamientos – aún después de una larga extinción – se puede observar otra vez la respuesta anteriormente extinguida. (Bower & Hilgard, 2012, págs. 70-71; Bigge & Hunt, 1974, pág. 456)

<sup>10</sup> El castigo es algo diferente al reforzamiento. Según la teoría del condicionamiento operante, hay dos tipos de castigo: el castigo positivo y el castigo negativo. El primero consiste en aplicar un estímulo aversivo para el sujeto deje de realizar cierta conducta. El castigo negativo consiste en retirarle un estímulo deseado al sujeto para que deje de comportarse de cierta manera. Resaltante es, que, según los experimentos de Thorndike, por ejemplo, el castigo a largo plazo no cumplía con su función de eliminar o hacer desaparecer la conducta no deseada. Para tal fin servía mejor la extinción. (Mimenza Castellero, s.f.a; Bigge & Hunt, 1974, pág. 453)

Hablando del término “Romanticismo” como tal, se le debe considerar tanto como un movimiento cultural histórico, pero también una actitud humana que, traspasando los límites históricos, llegó a ser un movimiento “eterno” dentro del ser humano<sup>11</sup>. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 22-23; Abbagnano & Visalberghi, 1992, págs. 433-435; Yegres Mago, 2015, pág. 12; 20)

Durante los siglos XVII y XVIII Europa fue escenario de muchos cambios, tanto en el ámbito de la filosofía, religión y la política. Los europeos, por ejemplo, se dieron cuenta de que la tierra era redonda y que no el centro del universo. Esta “destrucción” del universo finito aristotélico por Copérnico, Galileo, Kepler y Descartes – el cual es considerado el iniciador del pensamiento moderno – cambió totalmente la forma de pensar de las personas. La Ilustración pretendió darle sentido a todo mediante la iluminación de la mente, un realismo pasivo y conformista. (Yegres Mago, 2015, pág. 16; Yepes Hita, 2013, pág. 106; Vilafranca Manguán, 2012, pág. 39)

Por esto mucha gente se levantó en rebeldía contra las autoridades absolutas establecidas. Debido a tanto avance científico, más y más se confiaba en el raciocinio, lo cual llevó a la formación del concepto del estado laico. La concepción ortodoxa de la religión cristiana fue cuestionada y el más allá ya no tuvo tanta atracción para la gente. Todo se empezaba a centrar en el hombre. (Reble, 1995, págs. 135-140)

En actitud de rebeldía, personas insatisfechas con los valores reinantes y el sistema educativo caracterizado por el verbalismo y magistocentrismo, volvieron a exaltar la emoción, la irracionalidad, imaginación, la naturaleza, historia, la tradición y la autorrealización frente al racionalismo de la Ilustración. Se destacaron por vivir una sexualidad más abierta y un liberalismo político y abogarse por una sociedad secularizada independiente de la iglesia. No buscaron negar totalmente el valor de la razón, más bien ampliarla a otros niveles del ser humano, buscando un equilibrio inteligente entre la sensibilidad y el entendimiento, lo interior y lo exterior, encontrando así el sentido de la vida. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 22-23; Yegres Mago, 2015, págs. 12; 18-19; 25; Yepes Hita, 2013, pág. 105; Vilafranca Manguán, 2012, pág. 40)

Ahora, en este “siglo pedagógico”, muchos de los ideales románticos provinieron, entre otros autores, de Jean Jacques Rousseau y fueron presentados, por ejemplo, en su obra “Emilio”. Rousseau fue, de esta manera, uno de los mayores exponentes del pensamiento moderno en su contexto y, según Yepes Hita, el representante romántico en el ámbito de la filosofía moral. (Gómez Hurtado & Polanía González, 2008, pág. 59; Abbagnano & Visalberghi, 1992, págs. 435-439; Yegres Mago, 2015, pág. 23; Reble, 1995, pág. 140; Yepes Hita, 2013, pág. 108)

Para este filósofo – en contra de la opinión representada por pensadores contemporáneos apegados al racionalismo de la ilustración – la razón no era el criterio supremo, sino el sentimiento. Lo artificial era malo y los impulsos naturales buenos. Por esto representó el romanticismo como un factor relevante para la educación. A través del sentimiento entonces, según Rousseau, el hombre podía llegar más lejos que los filósofos racionalistas. Estos sentimientos necesariamente debían ser evaluados y medidos según su grado de contribución

---

<sup>11</sup> Como movimiento cultural-histórico era una respuesta social a la revolución industrial, la cual llevó consigo la destrucción de las comunidades rurales. Además, la Revolución Francesa y la Iluminación con su fuerte énfasis en lo racional, junto con el inicio del neoclasicismo que enfatizó la supresión de los sentimientos y un énfasis en la razón, inspiraron el espíritu crítico romántico. El deseo de dejarse guiar por los sentimientos internos sería el romanticismo como actitud humana. (cf. Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 22-23; Abbagnano & Visalberghi, 1992, págs. 433-435; Yegres Mago, 2015, pág. 12; 20.)

al bien general, es decir, educados en los efectos que conllevaban. (Abbagnano & Visalberghi, 1992, págs. 387-400; 469-471; Vilafranca Manguán, 2012, pág. 42)

En el ámbito pedagógico, el sentimiento, según Rousseau, coincidía con la felicidad del hombre, y lo que le hacía feliz, también le era útil, por tanto, se puede decir, que su filosofía era tanta romántica como también pragmática. (Abbagnano & Visalberghi, 1992, págs. 387-400; Vilafranca Manguán, 2012, pág. 42)

Rousseau dio contribuciones muy importantes a la pedagogía posterior. Reble lo titula como el “proclamador del evangelio de la libertad, la naturaleza y del corazón, de los derechos humanos y de la dignidad humana.”<sup>12</sup> De la misma manera, Vilafranca Manguán lo describe como el fundador de la “primera teoría de la modernidad pedagógica”.<sup>13</sup> (Reble, 1995, págs. 152, 160; Vilafranca Manguán, 2012, pág. 37)

Según el paradigma naturalista, el educando es un producto de la naturaleza, por tanto, la educación debe centrarse en la particularidad de cada individuo. La pedagogía es totalmente paidocéntrica, ya que se busca beneficiarle al niño en su desarrollo físico y psicológico siendo este desarrollo natural del individuo a la vez la meta y el método de la educación. Es por esto que frecuenta la analogía del estudiante como una flor silvestre, que libremente se puede abrir, al hablar de educación naturalista. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, pág. 59; Pazmiño, 1995, págs. 130-134; Gómez Hurtado & Polanía González, 2008; De Zubiría Samper, 2010, pág. 116)

El educador naturalista busca fomentar la pedagogía autogestionaria según la cual el alumno por su propia cuenta, sin mucha intervención, descubra algo nuevo. En este proceso, el sentimiento y las emociones juegan un rol muy fundamental debido a que el educando necesariamente debe desear estar en la escuela y – para cumplir con la máxima meta del paradigma naturalista – encontrar la felicidad propia. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 22-26; Gómez Hurtado & Polanía González, 2008, pág. 60; Reble, 1995, pág. 152; De Zubiría Samper, 2010, pág. 113; Vilafranca Manguán, 2012, págs. 40,45)

Rousseau expone esta idea en su obra titulada “Emilio”, en la cual hace entender a sus lectores que la meta principal de la educación “no es ganar tiempo, sino perderlo” – por lo menos hasta los 12 años. Con esto no se deja caer al niño en el ocio, más bien se busca no obstaculizar, perturbar o acelerar el proceso natural de maduración y actividad espontánea. Se nota entonces este fuerte énfasis en la libertad. (Abbagnano & Visalberghi, 1992, págs. 387-400; Vilafranca Manguán, 2012, pág. 45, 48)

Cabe destacar también que el niño, según el naturalismo pedagógico lleva en sí la predisposición para la madurez y la autorrealización. Es intrínsecamente bueno y ama de por sí mismo la justicia y el orden. (Mauerhofer, 2009, pág. 22; 77; Vilafranca Manguán, 2012, págs. 42-43)

El educador romancista o naturalista no busca intervenir en el trabajo de la naturaleza, es decir, no moldea el individuo según sus propias ideas o contenidos, más bien está al servicio de los educandos siendo un visionario que le da libertad a los mismos para que se abran como flores sin límites. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, pág. 26; Pazmiño, 1995, págs. 130-134; Vilafranca Manguán, 2012, pág. 38)

---

<sup>12</sup> Traducción libre del alemán.

<sup>13</sup> Nótese que Rousseau puso también la base filosófica para la revolución francesa. (Reble, 1995, pág. 152)

No asume, de esta manera, ningún rol directivo. Al contrario, el naturalismo se distingue por la “eliminación de la autoridad del educador y de su figura como modelo” (Ordoñez en: Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, pág. 26) renunciando totalmente a toda imposición de autoridad moral o jerárquica, aplicando el estilo de “laissez faire”, que traducido significa “dejen hacer”. Educadores con este estilo se caracterizan por mantenerse al margen, otorgar mucha libertad, siendo meramente auxiliares y amigos, permitiendo a los educandos que tomen la iniciativa, interviniendo sólo si se requiere su opinión o para dar un consejo. y ser así un “amigo de la expresión libre” y un facilitador del aprendizaje. (García, Joaquín, Torres, & Vazquez, 2014, pág. 221; Gómez Hurtado & Polanía González, 2008, pág. 61; De Zubiría Samper, 2010, pág. 114; Vilafranca Manguán, 2012, pág. 48; Real Academia Española, 2019b; Pacsi Choque, Mejía Estrada, Pérez Vásquez, & Cruz Machaca, 2014)

Este rehusamiento a intervenir activamente en la educación del niño, denomina Rousseau “educación negativa”. Esto, valga la redundancia, para el docente no significa pasividad o ausencia absoluta de intervención. Rousseau mismo lo expresa preguntando: “Para formar a este hombre fuera de lo común ¿qué debemos hacer?” y responde diciendo: “Mucho, sin duda alguna: impedir que se haga nada.” (Abbagnano & Visalberghi, 1992, pág. 394) Implícitamente apela a la exclusión de todo contacto social, pero sobre todo a la exclusión de las prácticas costosas a “nuestra manía didascálica y pedantesca”, para que el niño puede elaborar este sano amor a sí mismo. Quiere decir, que el educador “representa a la naturaleza”, crea “situaciones pedagógicas” que ayudan al niño a desenvolverse libremente y es así una “partera” de las ideas y sentimientos de los niños y jóvenes. (Abbagnano & Visalberghi, 1992, pág. 394; Raithel, Dollinger, & Hörmann, 2009, pág. 106; Mauerhofer, 2009, pág. 22; De Zubiría Samper, 2010, pág. 114)

El aprendizaje, según el paradigma naturalista o romanticista ocurre mediante al estilo “laissez faire”, un estado donde se busca practicar la libertad radical. Se recurre al experimento, al juego y al método inductivo. La experiencia para Rousseau actúa como una madre del conocimiento. En un ambiente flexible, protegido de perturbaciones exteriores, el niño tiene la posibilidad de adquirir conocimiento con el cual podrá organizar su propio mundo y desarrollarse de forma integral. Pero todo necesariamente debe ser aprendido activamente, evitando la mera transmisión de contenido<sup>14</sup>. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 22-26; Gómez Hurtado & Polanía González, 2008, pág. 60; Abbagnano & Visalberghi, 1992, págs. 387-400; Carneros Revuelta, 2019; De Zubiría Samper, 2010, pág. 114; Vilafranca Manguán, 2012, pág. 49)

Rousseau, por ejemplo propuso sacar los libros de la enseñanza, diciendo: “Al suprimir de este modo todos los deberes de los niños, los quito los instrumentos que les torturan, que son los libros. El azote de la infancia es la lectura y casi la única ocupación que sabemos darle.” (Rousseau en: De Zubiría Samper, 2010, pág. 118)

Para Rousseau, el aprendizaje a través de la naturaleza es posible debido al “principio activo” que se encuentra en cada niño y lo impulsa a querer descubrir. A lo largo de los años, la manera en la cual el individuo aprende evoluciona, por esto cada etapa precisa de la otra y debido a lo cual es tan dañino querer acelerar procesos. (Abbagnano & Visalberghi, 1992, págs. 387-400; Vilafranca Manguán, 2012, pág. 44)

---

<sup>14</sup> Rousseau resaltó esto diciendo que “nuestra manía magistral y pedantesca es siempre la de enseñar a los niños cuanto ellos aprenderían mucho mejor por sí mismos, olvidando todo lo que nosotros hubiéramos podido enseñarles.” (Rousseau (1762/1985) en: Carneros Revuelta, 2019)

Como se nota, el ambiente natural es un factor muy relevante para Rousseau. De hecho habla de una relación activa entre el individuo y el ambiente. Por esto también propuso el concepto de “educación de las cosas”, el cual propone que el educando esté confrontado por las cosas y aprenda de ellas. (Abbagnano & Visalberghi, 1992, págs. 387-400)

Se puede relacionar el romanticismo claramente con el eudemonismo. Para Rousseau esto era fundamental; incluso llegó a decir que sólo consideraba buena una “educación que, en vez de constreñir y atormentar, libera, desarrolla y da la felicidad.” (Abbagnano & Visalberghi, 1992, pág. 399) Por ello, la educación no puede ser autoritaria, porque la autoridad reprime. (Vilafranca Manguán, 2012, págs. 46-48)

En una pedagogía romántica no se precisa de evaluaciones ni de control, ni de castigo. Lo esencial son las experiencias propias y el placer al hacer nuevos descubrimientos. Los contenidos son adaptados a lo que el alumno desee saber y no previamente elaborado<sup>15</sup>. Si comete algún error, el niño debe solamente aprender de las consecuencias lógicas de su propia conducta. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 22-26; Gómez Hurtado & Polanía González, 2008, pág. 61; Reble, 1995, págs. 156-158)

### **c) El constructivismo**

El constructivismo en sí, antes de ser un modelo pedagógico, es una epistemología, porque en vez de proponer hipótesis verificables, busca dar una explicación filosófica abstracta de qué ocurre al momento de aprender. Como teoría que explica la formación del conocimiento mediante la construcción del mismo, cobró importancia durante el siglo XX. (Schunk, 2012, pág. 229; Brummelen, 2005, págs. 160-162; Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, pág. 77)

Al hablar de los orígenes del constructivismo, es importante decir, así como el conductismo también, abarca un conjunto de varias corrientes. Todas estas tienen en común que el individuo está construyendo su propio conocimiento, ocupando la mente un lugar central en esta concepción del aprendizaje que se distingue bruscamente de la concepción transferencial del aprendizaje. Con este enfoque, se superó el antagonismo entre posiciones racionalistas y empiristas<sup>16</sup>. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 37-39; Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, pág. 77)

Históricamente, muchas ideas han contribuido a la configuración final del constructivismo. Immanuel Kant (1724-1804), una figura determinante en la historia del constructivismo, alejándose de los extremos del empirismo y el innatismo, propuso que sólo las intuiciones de parte del espíritu a priori gozan de universalidad, sin embargo, aquellos conocimientos empíricos (conocimientos a posteriori) carecen de universalidad. (Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, pág. 81; véase también: De Zubiría Samper, 2010, pág. 150)<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> De esta manera el aprendizaje se basa en las necesidades que tiene cada persona, y haciendo uso de la libertad individual, los educandos procuran llegar a la realización propia. Esta libertad individual aterriza, por ejemplo, en un reglamento escolar construido por todos juntos y si surgen problemas, cada uno tiene la posibilidad de opinar y votar. Esto refleja ciertos ideales del contrato social de Rousseau. (Pazmiño, 1995, págs. 130-134; Hurtado & González, 2008, pág. 61)

<sup>16</sup> Las corrientes racionalistas asumen que el conocer se debe a capacidades innatas dentro del sujeto, mientras que los empiristas apelan a la experiencia como clave para el aprendizaje, y acceso sensorial a la realidad externa. Al mismo tiempo, el constructivismo, apunta al interior del sujeto como centro de generación del conocimiento al actuar sobre la realidad. (Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, pág. 77)

<sup>17</sup> Para una mejor descripción detallada de la influencia de Kant, Vico, Kuhn y otros pensadores en el constructivismo, se puede revisar De Zubiría Samper, 2010, pág. 156-159.

Haciendo un salto cronológico al siglo XX, resultó que, partir de los años cincuenta, el paradigma positivista fue profundamente cuestionado. El individuo llegó a definirse como un constructor activo de su realidad y el conocimiento como una percepción individual de la misma. (Ortiz Granja, 2015, pág. 96)

El paradigma constructivista se consolidó, caminando de la mano con la investigación acerca del desarrollo humano. El epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, Jean Piaget<sup>18</sup>, enfrentándose a las fuertes voces innatistas y empiristas, propuso ciertas etapas según las cuales clasificó el desarrollo cognitivo del niño. Distanciándose de muchos otros teóricos, describió su posición como constructivista. Ya que aprendizaje para él era equivalente a organización, la inteligencia consistía en la estructura intelectual o esquema la organización del mundo. En este proceso, la adaptación era fundamental y consistía, según Piaget en la “asimilación”, mediante la cual se adquiere la información y la “acomodación”, que se refiere a la modificación de los contenidos con el fin de incorporarlos en el sistema mental. El así adquirido “equilibrio” es la “compensación debida a las actividades del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores” (Misfud en Bueno & Castanedo, 1998, pág.67-71; Schunk, 2012, págs. 229-243; Scheuerl, 1979b, pág. 299, 307; Ortiz Granja, 2015, pág. 98; véase también: De Zubiría Samper, 2010, pág. 150-152)

El ruso Lev Vygotsky, sin distanciándose demasiado de Jean Piaget, señaló hacia la interacción social como elemento fundamental en la adquisición del conocimiento<sup>19</sup>. Sus conceptos de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) y “Andamiaje”, reflejan la necesidad de la construcción del aprendizaje. Relacionados con la teoría de Vygotsky, son los postulados de Jerome Bruner (aprendizaje significativo) y David Ausubel (con su énfasis en los aspectos lógicos, cognitivos y afectivos que inciden en el aprendizaje. (Schunk, 2012, págs. 229-243; Bueno & Castanedo, 1998, págs. 67-71; Ortiz Granja, 2015, pág. 96-99; Guerri, 2017.; Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, pág. 91; Arias Gallegos & Oblitas Huertas, 2014, pág. 456)

En base a esta breve revisión de los principales teóricos, el autor considera adecuado el resumen de los principios de esta teoría proveídos por Araya, Alfaro y Andonegui, al citar a Aznar. Son los siguientes:

- Principio de interacción del hombre con el medio.
- Principio de la experiencia previa como condicionadora del conocimiento a construir.
- Principio de elaboración de “sentido” en el mundo de la experiencia.
- Principio de organización activa.
- Principio de adaptación funcional entre el conocimiento y la realidad. (2007, pág. 82-83)

Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D’Alton Kilby, Cartín Quesada y Piedra García citan a Ausubel y describen al educando como un “procesador activo de la información mediante un aprendizaje sistemático y organizado” (2012, pág. 42). Con esto se reestructuran activamente las ideas, conceptos y esquemas que conforman la estructura personal de la cognición. (Méndez

---

<sup>18</sup> Jean Piaget tuvo una gran importancia en las dos revoluciones cognitivas del siglo pasado. Para más detalles, revisar: De Zubiría Samper, 2010, pág. 150-153

<sup>19</sup> El conocimiento es considerado una experiencia más compartida que individual ya que el aprendizaje se tiene que verificar en el contexto social. Cada individuo percibe lo que para él es real según sus capacidades físicas, su estado emocional y las condiciones socioculturales. (cf. Schunk, 2012, págs. 229-243; Bueno & Castanedo, 1998, págs. 67-71; Ortiz Granja, 2015, pág. 96; Guerri, 2017; Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, pág. 91)

Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, pág. 42; De Zubiría Samper, 2010, pág. 159)

Jean Piaget agrega que en el educando subyacen ciertas capacidades innatas, las cuales ayudan a que actúe sobre el mundo, recibiendo y transmitiendo información que le ayudará para su supervivencia. De esta manera se construye la realidad y es capaz de elaborar anticipaciones acerca del futuro – es decir, aprende. (Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, págs. 83-84)

De esta manera, el individuo participa activamente en su proceso de aprendizaje, es autónomo, intrínsecamente motivado al aprendizaje independiente y es capaz de establecer relaciones entre sus saberes previos – otro concepto fundamental para los constructivistas – y los nuevos contenidos. No sólo recoge o refleja lo que está en el exterior, sino construye la propia realidad. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, pág. 50; Brummelen, 2005, págs. 160-162; Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, pág. 84; 90)

Tanto Piaget como Bruner propusieron etapas evolutivas. Presentarlos detalladamente escapa al alcance de este trabajo, sin embargo, cabe decir que describen de qué manera el niño gradualmente adquiere habilidades para integrar nuevos conocimientos a su esquema mental. En tal sentido, la inteligencia del educando es para Piaget una adaptación biológica y se desarrolla a lo largo de estas etapas, siendo resultado de infinitas acomodaciones y asimilaciones, buscando nuevos equilibrios (Craig & Woolfolk, 1988, págs. 44-46)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo a Piaget, Vygotsky y Ausubel, el docente es responsable de ayudarle al alumno de estructurar sus conocimientos y, de esta manera asistirle en el procesamiento de la información. Durante este proceso no provee tanta información, más bien facilita el aprendizaje independiente, apoyando así la formación de la autonomía del alumno. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, pág. 42; Brummelen, 2005, págs. 160-162; Mansilla Monzón, 2014, pág. 23)

Uno puede considerarlo como planificador del aprendizaje, diagnosticador de la ZDP, promotor de recursos didácticos que facilitan la generación de conocimiento, mentor, estimulador, facilitador, mediador y orientador. En tal función busca impulsar a través de un ambiente estimulante al educando hacia niveles de conocimiento superiores. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 44-50; Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, pág. 90)

Aunque el constructivismo apela al educando como propio constructor de su conocimiento, esto no significa que el educador aplique el método *laissez faire*, como lo hace el romanticismo. Al contrario, es muy activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, tiene que plantearles problemas incipientes a los educandos. Estos deben desafiarlos porque sólo así se manifiesta la importancia de los contenidos a aprender. Esta interacción dialéctica que debe tener lugar entre el educador y el educando lleva a una síntesis productiva para los dos y se logra un aprendizaje significativo. El educador tiene que estructurar el aprendizaje en torno a conceptos primordiales, prestando atención para que esto suceda en conjunto con otros conceptos similares, de manera que no se presente el contenido en forma aislada. (Schunk, 2012, págs. 261-263; Ortiz Granja, 2015, pág. 94)

Al adentrarse en los contenidos, el educador tiene la tarea de indagar y valorar las opiniones de los educandos referente a diferentes temas. Debe esforzarse, para relacionar las suposiciones de los educandos con el programa de estudios, de tal manera que la incongruencia

entre los dos sea el desafío de la enseñanza si están dentro de la zona del desarrollo próximo. (Schunk, 2012, págs. 261-263)

Además, el educador constructivista necesariamente es un evaluador, pero en vez de ser un evaluador meramente de producto, como se lo practica en la escuela tradicional, el profesor también hace evaluaciones durante el proceso de enseñanza. Estas deben reflejar el tipo de aprendizaje y así no solo centrarse en si son correctas o falsas (Schunk, 2012, págs. 261-263)

Ortiz Granja (2015, pág. 97) define el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el constructivismo “como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje” De esta manera busca llevar al individuo a etapas superiores de desarrollo intelectual. (Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, pág. 90)

De entre la variedad de pensadores constructivistas, Piaget con sus teorías cognitivas le agrega el componente evolutivo al aprendizaje afirmando que el mismo se construye conforme a las etapas evolutivas del educando. Con el tiempo se van formando estructuras cognitivas más complejas a partir de los saberes previos. Se habla, en tal sentido, de una construcción idiosincrásica del aprendizaje, ya que las características físicas, sociales, culturales, económicas y políticas lo condicionan. También son importantes para Vygotsky, según el cual el sujeto se forma a partir de su contexto sociocultural mediante la interiorización y la interfuncionalidad usando los instrumentos que su cultura le proporciona. Estos le sirven para reconstruir el mundo externo y resolver los problemas. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, págs. 40-45; Schunk, 2012, pág. 232; Bueno & Castanedo, 1998, págs. 67-71; Ortiz Granja, 2015, págs. 98, 100; De Zubiría Samper, 2010, pág. 162; 166)

Después de partir de los saberes previos, se prevé el cambio conceptual que tiene que ocurrir dentro del sujeto y se le confronta con el nuevo concepto. Este tiene que ser aplicado a situaciones concretas de tal manera que quede bien arraigado dentro de la estructura mental del individuo. El proceso de aprendizaje no se trata de un mero hecho sino de una integración y organización que llevan necesariamente a un cambio (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, pág. 45; Ortiz Granja, 2015, pág. 97)

A veces se da esto sólo, a veces con ayuda. Esto confirman los fundamentos teóricos propuestos por Lev Vygotsky con su concepto de la ZDP: ZDP “se refiere a la distancia que existe entre el desarrollo psíquico actual del sujeto y su desarrollo potencial.” (González López, Rodríguez Matos, & Hernández García, 2011, pág. 531)

De esta manera se explica la diferencia entre lo que una persona puede hacer/aprender sola y para lo cual aún necesita ayuda de otros, pero dentro de poco lo sabrá hacer sólo. Esta distancia entre lo ya sabido y el aprendizaje potencial, las estructuras inferiores y sistemas superiores, es lo que se denomina aprendizaje. Implícitamente, el contenido revisado en clase debe aportar algo al estudiante para que sea significativo. Este aprendizaje significativo, según Ausubel, sólo se da si el educando puede relacionar las nuevas ideas con aquellas que recibió anteriormente. (González López, Rodríguez Matos, & Hernández García, 2011, pág. 533; Schunk, 2012, pág. 243; Bueno & Castanedo, 1998, págs. 67-71; Ortiz Granja, 2015, págs. 99-100)

Alguna idea similar transmite el concepto de Vygotsky denominado “andamiaje”. Esta analogía tomada del mundo de las construcciones propone que, dentro de una situación social, una persona más hábil ayuda y apoya a una persona menos hábil para lograr segmentos cada vez más grandes de labor. Con el tiempo, el experto va a ir retirando parte de su apoyo (su

andamiaje) o incluso la quita por completo. De esta manera el sujeto menos hábil aprende siendo apoyado por el más hábil. (Ruiz Carillo & Estrevel Rivera, 2010, pág. 142)

Es así como, desde el punto de vista constructivista, se puede pensar que el aprendizaje se trata de un proceso de desarrollo de habilidades

cognitivas y afectivas, alcanzadas en ciertos niveles de maduración. Este proceso implica la asimilación y acomodación lograda por el sujeto, con respecto a la información que percibe. Se espera que esta información sea lo más significativa posible, para que pueda ser aprendida. Este proceso se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio. (Ortiz Granja, 2015, pág. 99)

La didáctica constructivista aterriza, por lo tanto, en métodos preferiblemente activos, como, por ejemplo, aprendizaje por descubrimiento, indagación propia, aprendizaje en pares, aprendizaje cooperativo, discusiones, ejercicios prácticos, juegos, debates, reflexión, etc. (Schunk, 2012, págs. 266-271; Ortiz Granja, 2015, pág. 103)

También se presta muy bien el uso de problemas como método de enseñanza. Para tal resolución se permiten diferentes puntos de vista, redefiniciones y nuevos problemas planteados de parte de los educandos. El aprendizaje no será el mismo para todos, sino diferente en todos los educandos. Al escuchar y valorar los puntos de vista, se admite cierta subjetividad, es decir, en el enfoque constructivista, no siempre habrá respuestas únicas para todas las preguntas, incluso algunos autores afirman que las respuestas correctas (característica del positivismo) van totalmente en contra de la filosofía constructivista. (Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, pág. 50; Schunk, 2012, pág. 231; Brummelen, 2005, pág. 162; Ortiz Granja, 2015, pág. 98, 102-103; Araya, Alfaro, & Andonegui, 2007, pág. 84; De Zubiría Samper, 2010, pág. 161)

## **2. Observaciones sobre la pedagogía de Jesús: El relato de la mujer adúltera (Juan 8:1-11)**

Al inspeccionar este texto en cuanto a elementos pedagógicos de Jesús, se puede destacar, en primer lugar, que Jesús se comportaba como un maestro común y corriente de la época: después de volver del monte de los olivos, se fue directamente al templo y como era costumbre para los maestros religiosos, enseñaba en el recinto exterior del templo. Pérez Millos enfatiza que Jesús no enseñaba en el templo por ser un lugar sagrado, sino un lugar donde había mucha gente y personas dispuestas a ser enseñados por el gran maestro. (Carson, 1991, págs. 333-337; Keener, 1993; Pérez Millos, 2016, pág. 803)

Es resaltante que no se iba junto a sus educandos, sino que los educandos mismos se acercaban a él para escuchar su enseñanza. El texto griego afirma que “todo el pueblo vino” (πᾶς ὁ λαὸς ἦρχετο) para ser instruido por él. Preferían su enseñanza a la de los líderes religiosos o dirigentes del pueblo. Así como los maestros judíos, Jesús enseñaba sentado a sus educandos. (Holmes, 2011-2013; Beutler, 2016, págs. 217-222; Pérez Millos, 2016, pág. 803; cf. Padilla, 2011, págs. 95-98; Sánchez Castelblanco, 2010, pág.31)

¿Cuál habrá sido el contenido de su enseñanza? Probablemente instruía a sus oyentes en la palabra de Dios, en lo que necesitaban para ser salvos. Jesús enseñaba al pueblo común en esta ocasión, a aquellos a quienes los líderes los llamaban “malditos por ignorantes”. Se

manifiesta así que Jesús era un maestro para los despreciados por los académicos contemporáneos (Pérez Millos, 2016, pág. 804)

Ahora entran en la escena otro grupo de estudiantes, cuya intención de buscarle a Jesús se diferenciaba claramente de la del pueblo. Eran los escribas – unos líderes religiosos renombrados que también asumieron roles como abogados, moralistas, teólogos, catequistas y juristas – y los fariseos quienes también eran docentes que enseñaban ética y práctica, no tanto teología. Ambas entidades habían decaído en el legalismo moral. (Carson, 1991, págs. 333-337; Palau, 1991, págs. 185-191; MacArthur, 2011, págs. 322-327)

Ellos trajeron consigo una mujer que había sido sorprendida en el acto del adulterio, en términos más claros, durante la actividad sexual con un hombre que no era su marido. La palabra griega “καταλαμβάνω”, la cual se puede traducir como verbo activo y pasivo, refiriéndose también a “obtener, conseguir, alcanzar, apoderarse de, coger”, subraya que los líderes religiosos la habían sorprendido practicando uno de los pecados capitales de la sociedad judía. La mujer fue puesta en medio (“ἐν μέσῳ”), siendo ella a partir de ahora sujeto de la lección. (Holmes, 2011-2013; Jara Delgado, 2014; Padilla, 2011, págs. 95-98)

Adulterio, en el área mediterránea en general era mal visto. Los judíos lo condenaron fuertemente, pero también la mayoría de los griegos y romanos. Predominaba la visión de que la mujer en términos sexuales era exclusivamente propiedad del hombre. Adulterio era vergonzoso, también para el marido dañado; especialmente las mujeres fueron consideradas propensas a la infidelidad. Como castigo para el adulterio era la vergüenza en sí un castigo muy fuerte, pero los romanos lo castigaron también con destierros o asesinatos inmediatos y en Atenas un marido podía hacer lo que quería con un adúltero sorprendido con su mujer, mientras que no usaba un cuchillo. Entre los judíos, infidelidad de parte del hombre no era visto como tan agravante, la de la mujer sí. (Porter & Evans, 2000)

Consiguientemente vino la explicación de parte de los fariseos y escribas, los cuales fingieron ocupar el lugar de educandos en esta sesión de aprendizaje:

Es resaltante que los fariseos y los escribas se dirigen a Jesús con el término Διδάσκαλε, un título que se daba a rabinos y a magníficos enseñadores. Se dirigieron a Jesús llamándolo “maestro”, probablemente en forma sarcástica o burlona. Sánchez Castelblanco (2010, pág.35) acota: “irónicamente, Jesús sí se revelará como un verdadero maestro al salir airoso de la trampa.” Le explicaron a Jesús el asunto: La ley de Moisés, ordenanza superior de los judíos, condenaba el adulterio como un pecado que merecía la ejecución mediante apedreamiento. No cabía duda en que esta mujer lo había practicado, ya que había sido “cogida” en el mismo acto. (Jara Delgado, 2014; Beutler, 2016, págs. 217-222; Padilla, 2011, págs. 95-98; cf. Hendricksen, 1981, págs. 297-305; MacArthur, 2011, págs. 322-327; Pérez Millos, 2016, pág. 807)

Es posible que los acusadores habrán hecho alusión a Levítico 20:10 o Deuteronomio 22:22-24. Estos textos tratan acerca del castigo por tocar una mujer prometida a otro, mientras que en la Misná se distinguen casos de una mujer casada y prometida. Barclay resalta que según Lv. 20:10, tanto el hombre como la mujer debían morir. Hendricksen y Pérez Millos aportan que el término “μοιχεία”, permite deducir que se haya tratado de una mujer casada. (Barret, 2003, pág. 903; Barclay, 1995, págs. 67-74; Hendricksen, 1981, págs. 297-305; Pérez Millos, 2016, pág. 806; Holmes, 2011-2013; Jara Delgado, 2014)

En realidad, los textos de Lv. 20:10 y Dt. 22:22-24 no especifican la forma de ejecución, pero el apedreamiento era visto como la pena capital más severa, antes de la estrangulación o la ejecución por fuego. Según el texto de Levítico, tanto el hombre como la mujer deberían

morir. (Strack & Billerbeck, 1922-1926, págs. 519-521; Barclay, 1995, págs. 67-74; Pérez Millos, 2016, pág. 809)

La gran mayoría de los comentaristas se plantean la pregunta dónde habrá estado el compañero sexual de la mujer. Diferentes propuestas incluyen la huida, una selección intencional de parte de los fariseos, amenaza de parte del marido, etc. y Pérez Millos opina que probablemente este acto de “acepción de personas” habrá generado cierta forma de culpabilidad en ellos. (Carson, 1991, págs. 333-337; Palau, 1991, págs. 185-191; MacArthur, 2011, págs. 322-327; Pérez Millos, 2016, pág. 807)

¿Cuál sería entonces la opinión del nazareno popular al respecto?

Se evidencia en este lugar un claro ejemplo de aprendizaje por problemas. Era usual dejarle al rabí tomar decisiones frente a preguntas judiciales graves. (Barclay, 1995, págs. 67-74)

El problema del aprendizaje había sido planteado y se podían evidenciar en este momento al menos 3 grupos de educandos expectantes:

En primer lugar, estaba el pueblo. Aunque no mencionado más que una vez al principio, las personas presentes ocuparon el lugar de observadores atentos y expectantes de ver la respuesta del rabí. Al mismo tiempo cumplían el rol de testigos de la decisión del maestro.

En segundo lugar, estaban los fariseos y los escribas. Ellos en realidad no querían aprender nada, pero involuntariamente serían aleccionados de sobremanera por el maestro carpintero. Su intención queda claramente establecida por los dos participios del verbo “περιάζω” en los versículos 4 y 6. No estaban preocupados por el pecado o por combatirlo, porque para hacer eso, no hubieran necesitado la aprobación de Jesús. Querían tentarle, o, a dañar su reputación como maestro misericordioso favoreciendo la ejecución del juico, levantándose así en contra de la ley romana, o, a expresarse en contra de la torá. Dependiendo de la respuesta del Διδάσκαλος, el pueblo divulgaría posteriormente la información que pretendería arruinar la trayectoria docente de Jesús y le llevaría probablemente ante un juicio (cf. Ryle, 1977, pág. 157-161; Barrett, 2003, págs. 903-904; Barclay, 1995, págs. 67-74; Hendricksen, 1981, págs. 297-305; Holmes, 2011-2013; Jara Delgado, 2014; Pérez Millos, 2016, pág. 811; de Boor, 1975a, pág. 254)

El tercer educando era el sujeto del problema planteado: la mujer adúltera. Avergonzada, deshumanizada frente a los ojos de todos, seguramente con mucho miedo, esperaba el veredicto de parte de Jesús. (Padilla, 2011, págs. 95-98)

Jesús, un maestro que conocía claramente las intenciones de sus educandos, después de haber captado el problema planteado, pasaba a reaccionar en forma enigmática, haciendo uso de una dramatización: escribía en el suelo. El verbo mismo “προσποιέομαι”<sup>20</sup>, que se traduce como simular o fingir, delata este detalle. Jesús escribió en la arena como si no hubiera tomado nota de lo sucedido, demostrándose así su imperturbabilidad. (Armstrong, 1988, pág. 30; Holmes, 2011-2013; Jara Delgado, 2014; MacArthur, 2011, págs. 322-327; Sánchez Caselblanca, 2010, pág. 37)

En cuanto a la pregunta “¿qué habrá escrito?”, los comentaristas discuten diferentes posibilidades. Podría haber escrito citas bíblicas, como por ejemplo, Éxodo 23:1b (según Derrett), Deuteronomio 9:10 (según Guilding), o habrá anotado su veredicto antes de

---

<sup>20</sup> Este verbo también se emplea en Lucas 24:28, cuando Jesús, habiendo caminado con los discípulos a Emaús, “finge/ simula”, querer seguir su camino.

pronunciarlo (según Jeremías). Agustín de Hipona propone una interpretación semántica para la escritura en la arena, Barclay propone que escribió o los pecados de los fariseos o simplemente para ganar tiempo, y hay unas cuantas propuestas más. (cf. Beutler, 2016, pág. 221; Carson, 1991, págs. 333-337; Barret, 2003, págs. 903-904, Barclay, 1995, págs. 67-74; Léon-Dufour, 1992, págs. 245-255, Barclay, 1995, págs. 67-74)

Esta pausa era un silencio importante. El maestro no les brindaba a sus educandos una respuesta inmediata, más bien daba oportunidad para que ellos puedan reflexionar y pensar eventualmente de otro modo. No se callaba porque no sabía qué decir, sino para producir una mayor atención hacia su respuesta. Como hijo de Dios hubiera tenido el derecho a responder directamente, porque conocía los corazones de todos (véase: Juan 2:24-25), pero no lo hizo instantáneamente. (Pérez Millos, 2016, pág. 811; Hovey, 1937, pág. 236)

Sin embargo, los educandos se volvieron impacientes. Los fariseos y escribas habían venido para encontrar algo en contra de él y ahora, estaban listos para acusarle o de falta de misericordia o de desobediencia a la supremacía romana. Entonces, lo más rápido posible desearon una respuesta a su interrogante. (cf. Ryle, 1977, pág. 157-161; Barrett, 2003, págs. 903-904)

Frente a esta insistencia, el maestro se enderezó y dijo: “El que de vosotros esté sin pecado sea el primero en arrojar la piedra contra ella.” (8:7. RV95) Con esta frase, según Palau y León-Dufour, el maestro sacó el tema del plano legal y lo lleva al plano moral. Carson resalta que esto era una clara referencia a Deuteronomio 13:9, 17:7, textos en los cuales se requiere del testigo del delito tirar la primera piedra. Después de esto, Jesús volvió a inclinarse<sup>21</sup>. (Palau, 1991, págs. 185-191; Léon-Dufour, 1992, págs. 245-255; Carson, 1991, págs. 333-337)

Probablemente el maestro fijó su mirada en los acusadores al pronunciar su respuesta y seguramente sus ojos habían penetrado hasta las profundidades del alma de ellos. Esto podría haber causado que sus acciones vergonzosas quedaron descubiertas y su conciencia se hizo sentir. Cuando esta posible mirada terminó su trabajo pedagógico esta mirada, Jesús se la retiró, dándoles a los acusadores a entender que había terminado con ellos y no le restaba nada para decirles en esta ocasión. El comentario de Pérez Millos es muy drástico. Afirma que Jesús dejó “de prestarles atención, de fijarse en ellos. Aquellos todos no merecían ni un solo instante de la atención del Maestro.” (Pérez Millos, 2016, pág. 815; Hovey, 1937, pág. 237)

Al mismo tiempo, Jesús al volver a inclinarse y a dedicarse a escribir en la tierra, demostró su profundo amor también hacia los acusadores. Debía de ser severo con ellos, sin duda, al fin y al cabo, ellos cruelmente pusieron en juego la vida de una mujer sólo para conseguir sus fines egoístas de tener algo con lo cual acusar a Jesús y el maestro reaccionó a esto con cierta dureza. Pero al inclinarse y dejar de mirar a los fariseos y escribas les daba la oportunidad de retirarse sin que él se percate de ello. Pudieron repensar su decisión y arrepentirse. Su mirada penetrante ya no les hacía pasar vergüenza mientras se iban retirando del lugar. (Jamieson, Fausset, & Brown, 1871; McGarvey & Pendleton, 1914; Constable, 2012)

Los fariseos y los escribas habían venido para dañar la reputación de Jesús y/o tentarle a hacer algo malo. Él no les devuelve mal por mal, aunque podría haberlo hecho, más bien demuestra su gran misericordia aún con este grupo de educandos.

La frase “el que esté sin pecado” en el griego se resume en el adjetivo “ἀναμάρτητος” y se traduce como “sin pecado” Barclay resalta que la palabra griega, tanto puede significar

---

<sup>21</sup> Es interesante notar que el maestro después de responder, se vuelve a inclinar. Se podría preguntar especulando: ¿Será que asumió esta postura como para proteger con su cuerpo a la mujer de las piedras que podrían venir?

“sin pecado” pero también como “sin comportamiento pecaminoso”. Carson, por su parte, piensa que Jesús quería apelar a que aquel hombre que no sea culpable de este mismo pecado tire la primera piedra. El mismo autor ve en esta respuesta una clara referencia a Deuteronomio 13:9 y 17:7, donde se afirma que el testigo del pecado tenía que dar apertura a la ejecución del pecador. Pérez Millos enfatiza que definitivamente no se trata de un estado de pureza absoluta del pecado – la cual nadie alcanza – sino del pecado específico tratado en esta lección. Habiendo hecho Jesús su veredicto, se volvió a inclinar para seguir con su simulación. (Holmes, 2011-2013; Jara Delgado, 2014; Carson, 1991, págs. 333-337; Barclay, 1995, págs. 67-74; Pérez Millos, 2016, pág. 813)

Pérez Millos comenta en referencia a la respuesta del mesías:

no rebajó en nada la demanda legal; no buscó disculpa alguna para el pecado de la mujer, lo que es pecado es pecado; no pidió misericordia ante aquella situación; simplemente les mostró a los acusadores, delante de toda la gente que estaba en el entorno que no tenían categoría moral para ejecutar la sentencia que legalmente correspondía. Del puro trámite jurídico pasó a la acusación íntima de cada uno de aquellos, pasando al fondo moral de aquella farsa hipócrita. (2016, pág. 813)

La respuesta de Jesús tenía una connotación autoritativa. Esto denotan el imperativo de la palabra “arrojar” (βαλέτω). Sin embargo, Jesús no respondió directamente a la pregunta planteada por el segundo grupo de educandos. No puso de manifiesto sus razonamientos teológicos. Al mismo tiempo, confirmaba la ley de Moisés y se aseguraba de que la conciencia de cada persona presente culmine la tarea didáctica iniciada por él. El mismo maestro que radicalizó tan fuertemente en el Sermón del Monte la voluntad de Dios referente al adulterio (Mateo 6:27-28), al mismo tiempo tiene misericordia con la adúltera, los fariseos y escribas, los publicanos y otros pecadores ¡Qué hermosa paradoja! (Hendricksen, 1981, pág 302-303; Holmes, 2011-2013; De Boor, 1975a pág. 256)

La frase que pronunció presentó un estímulo que inició el trabajo pedagógico de la conciencia<sup>22</sup> dentro de las personas presentes. Se comenzaban a autoexaminar y se dieron cuenta que la condición que Jesús ponía para efectuar el castigo justo en la mujer, no la podían cumplir. Es interesante que los acusadores no se predispusieron a referirse a que tal condición, pronunciada por Jesús no se encontraba en la Ley de Moisés, porque si fuera así, nunca nadie hubiera sido castigado. (Palau, 1991a, págs. 185-191; cf.; Ryle, 1977, págs. 157-161; De Boor, 1975a, pág. 255)

Resultante es que el verbo que se usa para “convencer”, el verbo “ἐλεγχόμενο”, que significa “convencer de un error o falta, demostrar, poner de manifiesto, etc.”, es el mismo que usa Jesús en Juan 16:8 para describir la actividad del Espíritu Santo (Jara Delgado, 2014)

La conciencia culminó su trabajo y los espectadores salían uno a uno, hasta que sólo Jesús y la mujer se quedaron en el lugar. Resalta que los más ancianos se fueron primero, después los más jóvenes. Posiblemente tuvieron una conciencia más sensible y estaban dispuestos a obedecerla. Este grupo de educandos había aprendido exitosamente la lección. (cf. Ryle, 1977, págs. 157-161)

---

<sup>22</sup> La palabra conciencia (συνείδησις), no aparece en ninguna otra parte de los evangelios. En el Nuevo Testamento, más bien es usada por Pablo. León Dufour destaca que la especificación de que la conciencia realizó el acto de persuadir a los expectantes de dejar el lugar, sólo aparece en un manuscrito. (Barret, 2003, pág. 904; Holmes, 2011-2013; Léon-Dufour, 1992, págs. 249-252; Holmes, 2011-2013)

Se enderezó Jesús y viendo a nadie excepto a su tercer educando de esta lección, la mujer adúltera, se dirigió a ella con dos preguntas. El término “mujer” que usó Jesús para dirigirse al educando, no expresaba desprecio, sino más bien formalidad y respeto. Las preguntas que le planteaba recuerdan un poco a la mayéutica socrática porque parece que Jesús trataba de despertar una verdad latente dentro de la mente de la mujer, al preguntarla: “¿Dónde están los que te acusaban?” y “¿Ninguno te condenó?” Obviamente se había dado cuenta que los expectantes se habían marchado y obviamente el hecho de que la mujer estaba a pesar de que el consultor judicial del caso no había explícitamente prohibido la lapidación de la acusada, demostraba que nadie la había condenado. (cf.: Pérez Porto & Merino, 2014; León-Dufour, 1992, pág. 245-255; MacArthur, 2011, págs. 322-327; Carson, 1991, págs. 333-337 )

Es como si hubiera querido que el educando realice por su propia cuenta que nadie más estaba ahí, excepto el maestro mismo. El método funcionó. La mujer respondió humildemente “Nadie, Señor (κύριε)”. Al usar la palabra κύριε, la mujer reconoció a Jesús como un poderoso y soberano. No trataba de excusarse por su pecado; probablemente no lo habría podido. (Carson, 1991, págs. 333-337; Holmes, 2011-2013; León-Dufour, 1992, págs. 245-255; Tenney, 1988, pág. 146)

Entonces el maestro, rehusando hacer uso de su propia perfección moral y con autoridad divina, se negó él también a juzgar a la mujer. Al escuchar ella la frase “Οὐδὲ ἐγὼ σε κρίνω” se habrá sentido aliviada de sobremanera. En vez de palabras hirientes, acusaciones y desprecio por ser públicamente expuesta, aquí a solas con el maestro, la mujer recibía gracia y misericordia. Pero también ella necesitaba aprender algo de la lección, así que el maestro prosiguió y le permitió retirarse y en el futuro ya no cometer más (este) pecado. (León-Dufour, 1992, págs. 245-255; Holmes, 2011-2013, MacArthur, 2011, págs. 322-327; Pérez Millos, 2016, pág. 818)

En los demás educandos la conciencia culminó la tarea didáctica, en la mujer fue la gracia perdonadora de Jesús. Al haber cometido un pecado tan grave, merecía ser castigada, pero Jesús rehusó condenarla, por lo que ella recibió una segunda oportunidad de practicar el bien. Sus hechos demostrarían su verdadero arrepentimiento y evidenciarían su aprendizaje. (Barret, 2003, págs. 904-905; León-Dufour, 1992, págs. 245-255)

### **3. Observaciones sobre la pedagogía de Jesús: El lavamiento de los pies (Juan 13:1-19)**

Al fijarse uno detenidamente en el relato del lavamiento de los pies, uno puede notar muchos detalles que describen la pedagogía de Jesús.

Primeramente, en el versículo 1, la palabra pascua (πάσχα) provee un detalle importante. La pasión de Cristo estaba por empezar y Jesús moriría en la fiesta judía como el cordero pascual que llevaría sobre sí el pecado de todo el mundo mostrando su propia flaqueza y debilidad como hombre. Los hebreos solían aprovechar las fiestas y costumbres para enseñar a sus hijos realidades sobre las obras de Dios, así Jesús iba a aprovechar este tiempo antes de su pasión y el lavamiento de los pies para enseñar a sus discípulos el significado de su sufrimiento y muerte. (Zumstein, 2016, pág.29-40; Armstrong, 1988, pág. 16; Holmes, 2011-2013; Ryle, 1977, págs. 272-283)

En segundo lugar, resalta el profundo amor de parte de Jesús hacia sus educandos. El amor fue lo que lo llevó a realizar este acto significativo lleno de ternura durante esta cena. Es un amor “sin ningún “si” ni ningún “pero”” (Beutler, 2016, pág. 331). Aunque sus discípulos eran hombres que no se distinguían en ningún aspecto del resto del mundo, más bien tenían defectos notorios como carencia de fe, rencor, tendencias sectarias, y no lograron comprender

a cabalidad las enseñanzas que su maestro les quería transmitir, Cristo “condescendió a ministrar a aquellos que eran por naturaleza sus inferiores” (Tenney, 1988, pág. 209). En vez de estar preocupado por la inminencia de su muerte, el maestro estaba enfocado en sus discípulos. Explícitamente el texto testifica de un amor hacia los “suyos” (ιδίους) que perduraría hasta el final de su vida. La expresión εις τέλος también se refiere a un amor hasta la perfección, sin límites, infinitamente y con toda medida del amor también – también hacia Judás Iscariote que lo iba traicionar. (Padilla, 2011, págs. 152-255; Hendricksen, 1981, págs. 490-508; MacArthur, 2011, págs. 521-529; Holmes, 2011-2013; Pérez Millos, 2016, pág. 1254; Hovey, 1937, pág. 329; Comfort, 1994, pág. 114)

La palabra mundo “kosmos” aparece unas 40 veces en los discursos juaninos de Jesús. En este lugar, el autor parece querer enfatizar la contraposición entre el mundo perdido en el cual los discípulos le representarían y entre el lugar en el cual él se encontraría después de su muerte. Bultmann resalta al comentar esta parte que el texto griego no habla de μαθηταί, (discípulos), sino de ιδίους (los suyos), lo cual aún más subraya el rol representativo que tendrían los discípulos posteriormente a la pasión de Cristo. Este detalle contiene, según Barret un significado escatológico y destaca la gran importancia pedagógica que le atribuye Jesús al identificar sus educandos como los propiamente “suyos”. (Barret, 2003, págs. 663-666; Carson, 1991, págs. 458-469)

Juan destaca que el maestro supremo tenía el control de lo que pasaba, sabía exactamente de dónde venía, qué le esperaba, estaba consciente de que Dios había dado todo en sus manos y conocía el destino hacia dónde iba (vv. 1-3). Esta acotación juanina es importante. En un escrito que tiene el propósito de hacer conocer a Jesús y la salvación por fe en él, es preciso que la deidad de Jesús se enfatice reiteradamente. Esto quiere decir, que conocía exactamente su identidad, tenía todo el control y en base a esto, inició su sesión de enseñanza: el lavamiento de los pies. Zumstein, (2016, pág. 30) comenta al respecto: “El Cristo que se adentra en la pasión es un Cristo soberano: no es la víctima de un destino imprevisible, sino él sabe (ειδώς)” y Pérez Millos (2016, pág. 1254) afirma que la “hora se considera aquí, no tanto desde la angustia, el sufrimiento y la muerte, sino desde la victoria.” (Holmes, 2011-2013; Padilla, 2011, págs. 152- 155; Pérez Millos, 2016, pág. 1258)

La hora había llegado en la cual su ministerio llegaría al clímax. Anteriormente él había podido evitar su aprehensión de parte de las personas que le querían sacar del camino. Pero esta vez Jesús permitiría que le capturen y no se escaparía o se resistiría para así poder cumplir con su función del cordero pascual. Desde los ojos de los seres humanos sería expuesto al traidor, a sus enemigos y al diablo mismo – pero dentro sí el maestro sabía que no era así, sino que todo estaba previsto y en sus manos. (Lüthi, 1988, pág. 192; Comfort, 1994, pág. 114; De Boor, 1975b, pág. 76)

Es resaltante cuánto énfasis el evangelista Juan pone en “la hora” (ἡ ὥρα). En el capítulo 7:30, se procuraba prender a Jesús pero “ninguno le echó mano, porque aún no había llegado su hora” (RV 60). Lo mismo está descrito en Juan 8:20. Pero en el capítulo 12:23,27 Jesús ya indicaba que la “hora” había llegado y es aún más explícito en el primero versículo del capítulo 13. Se nota entonces que Jesús era un maestro que sabía discernir los tiempos y no enseñaba siempre todo el contenido. Su clara dependencia del Padre en cuanto a su juicio y la enseñanza (8:26-28, 38; 12:49) lo llevó a impartir *esta* lección en este mismo momento a una audiencia determinada. (Holmes, 2011-2013)

Esta sesión de enseñanza tenía lugar en un contexto comunitario: una cena. Todos estaban recostados alrededor de la mesa y tenían comunión juntamente. Esta cena ha sido elemento de muchas argumentaciones teológicas, porque debido a la divergencia entre el

evangelio de Juan y los sinópticos, como se explicó en la introducción. (cf. Padilla, 2011, págs. 152-155; Hendricksen, 1981, págs. 490-508; MacArthur, 2011, págs. 521-529; Keener, 1993; Carson, 1991, págs. 458-469)

En vista a que, en el aposento prestado, nadie asumía la responsabilidad que normalmente tenía el anfitrión, de organizar el lavado de los pies de los invitados, Jesús aprovechaba esta oportunidad para impartir dos lecciones a sus discípulos. (Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Zumstein, 2016, págs. 29-40)

Así como en aquella época era costumbre para el sirviente, Jesús abandonó el sitio central en el diván, se quitó las vestiduras – probablemente habrá sido vestido con un ceñidor, así como los esclavos en aquel tiempo – ilustrando así su humillación en la cruz y el despojo de su propia vida, lavó los pies de sus discípulos y los secó con una toalla. (Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Barret, 2003, pág. 668; Pérez Millos, 2016, pág. 1260)

El acto del lavamiento de los pies puede interpretarse desde dos enfoques: Así, por ejemplo, Green, McKnight & Marshall hablan de una interpretación soteriológica y una interpretación moral. Las dos interpretaciones no se excluyen mutuamente enfatiza Barret, más bien, la purificación espiritual efectuada por Jesús ha sido un acto de humildad, así como aquel que ha sido lavado, sirve también al otro (Green, McKnight, & Marshall, 1992; Barret, 2003, pág. 673)

Así también la pedagogía de Jesús descrita en este relato, según la opinión de este autor, se pueden interpretar desde dos métodos pedagógicos diferentes. Por un lado, Jesús enseñaba, haciendo uso del símbolo del lavado, verdades espirituales acerca del lavamiento espiritual al cual toda humanidad iba tener acceso a través de su muerte sacrificial. Zumstein habla del mismo acto como una “prolepsis de la cruz”. En tal sentido era una pedagogía basada en simbolismo y en la ilustración. (Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Zumstein, 2016, págs. 29-40; Gooding, 1995, pág. 35; Armstrong, 1988, pág. 32; Green, McKnight, & Marshall, 1992)

La interpretación del lavamiento como una “prolepsis de la cruz”, se evidencia con la explicación que Jesús le daba a Pedro, aquel educando que no lograba entender la lección al principio. Aunque seguramente todos los discípulos no entendían enseguida qué Jesús estaba haciendo, era Pedro el único que se expresaba al respecto. Claramente Pedro sabía lo que sucedió exteriormente, pero ignoraba del significado espiritual y moral que tenía para él. Tomándose Jesús el tiempo de explicarle a Pedro el significado de tal acción, se pone de manifiesto una pedagogía centrada en las necesidades concretas del educando. (cf. Armstrong, 1988, pág. 21; Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Carson, 1991, págs. 458-469; Hovey, 1937, pág. 332)

El concepto del mesías claramente se vio desequilibrado y el educando Pedro expresaba libremente su incongruencia con lo que Jesús hacía. La doble negación que se nota al leer la frase en griego “Οὐ μὴ νίψῃς μου τοὺς πόδας εἰς τὸν αἰῶνα” pone claramente de relieve esto. En realidad, hay una doble negación en primer lugar, y un marco temporal: “en los siglos”. De tal manera, la frase también se podría traducir: “Ni nunca me lavarás los pies en los siglos.” Enfrentándose a esta soberbia satánica, el maestro le explicaba a su educando que este acto del lavamiento él entendería sólo en retrospectiva, con la ayuda del Espíritu Santo, y que era necesario para su salvación un lavado espiritual de la suciedad mundana. (Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Morris, 2005, págs.230-241; Zumstein, 2016, págs. 29-40; Gooding, 1995, pág. 35; Holmes, 2011-2013; Barret, 2003, pág. 670, Carson, 1991, págs. 458-469, Palau, 1991(2), págs. 75-82; Pérez Millos, 2016, pág. 1266)

La frase aquí empleada “no tendrás parte conmigo” (οὐκ ἔχεις μέρος μετ’ ἐμοῦ), hacía alusión al concepto veterotestamentario de la herencia de cada tribu (véase Num. 18:20; Dt. 12:12; 14:27). En el libro de Apocalipsis se lo relaciona con un lugar en el reino eterno. También constituye un semitismo que equivale a tener una comunión o estar en una relación armoniosa con Jesús. (Holmes, 2011-2013; Padilla, 2011, págs. 152- 155; Carson, 1991, págs. 458-469; Pérez Millos, 2016, pág. 1266)

Pero aún esta explicación no bastaba para que Pedro ampliara su esquema mental. Al escuchar de la necesidad de lavarse, exagerando, se fue al otro extremo, requiriendo un lavado completo. Por lo visto pensó en una purificación física-ritualista<sup>23</sup>. (Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Zumstein, 2016, págs. 29-40)

El maestro le explicaba al educando que aquel que había aceptado el don de amor expresado en su persona, ya estaba limpio; los discípulos ya estaban “iniciados en su muerte”, por lo que ya estaban espiritualmente purificados, excepto aquel que lo iba traicionar. (Barret, 2003, págs. 671-672)

Para tal explicación, el autor Juan usa dos diferentes palabras para referirse al lavado. Primero usa el verbo λούω, que se refiere a un lavado corporal completo, después el verbo νίπτω que hace referencia a un lavado parcial. En otras palabras, se podría decir también como sigue: “El que se bañó completamente, sólo necesita un lavado de los pies.” Con esto el maestro indicaba que aquellos que creían en él habían sido purificados y sólo necesitaban lavarse de su contaminación incidental. (Tenney, 1988, pág. 210; Comfort, 1994, pág. 115)

No queda registrado ningún trato diferencial con Judás Iscariote. Seguramente Jesús también “lavó los pies del más indigno y perverso de los hombres” (Pérez Millos, 2016, pág. 1262). Claramente queda establecido que el maestro conocía las intenciones de este educando que había permitido que Satanás invadiese su corazón (véase v. 10). Aparentemente el acto humilde de su maestro, sus prédicas, sus milagros etc. no le había conmovido al amor hacia su maestro, sin embargo, Jesús de igual manera demostraba su amor hacia él. (Barclay, 1995, págs. 192-196; MacArthur, 2011, pág.521-529; cf. Zumstein, 2016, pág. 29-40; Padilla, 2011, págs. 152-155; Ryle, 1977, págs. 272-283; Carson, 1991, págs. 458-469)

En cuanto a la relación entre Judás y Satanás lo que respectaba la entrega o la traición de su maestro, comenta Pérez Millos que, si se lee el texto griego en genitivo, se puede deducir que el diablo había puesto en el corazón de Judás el deseo de traicionar a su maestro, sin embargo, al leer el nombre de Judás en dativo – así como aparece en algunos códices – podría llegarse a la conclusión de que Satanás se propuso en su propio corazón que Judás sería el traidor del maestro. (Pérez Millos, 2016, pág. 1256; Comfort, 1994, pág. 114)

Es muy importante notar que Jesús “tomó su manto, volvió a su mesa” (Juan 13:12, RV95). El factor de la comunión daba un enfoque importante a la enseñanza: el maestro ya no era el centro absoluto de la enseñanza, más bien en cercanía, fraternidad e intimidad guiaba a sus discípulos a la verdad. (Aguirre, s.f.)

Durante su ministerio, Jesús compartía la mesa con muchas personas diferentes<sup>24</sup>: los pecadores, fariseos, los discípulos, con el pueblo, etc. y aprovechaba estas ocasiones como para

---

<sup>23</sup> En la antigüedad, en ciertos círculos se practicaba el baño en la casa antes de llegar a la casa, de tal manera que posteriormente sólo era necesario un lavado de los pies. Jesús también podría haberse referido a algún baño ritual por el cual los discípulos habían pasado previamente a la cena, aplicándolo al sentido espiritual. (Keener, 1993)

<sup>24</sup> Véase, por ejemplo: Lc. 5:29-30; 7:36; 15:1-2; Lc. 19:1-10; Jn. 12:2; Jn. 21:9

dar lecciones importantes acerca del reino de Dios, valiéndose también de símbolos que ilustran verdades absolutas. (Aguirre, s.f.)

La segunda interpretación del lavado de pies se basa en el principio pedagógico basado en el aprendizaje por imitación. Morris habla de Jesús como una “parábola en acción” en este lugar y Palau del lavamiento como una “ayuda audiovisual”. El maestro conformaba en este caso el ejemplo (ὕπόδειγμα, según v.15), al cual se debía imitar. Se observa esta interpretación en la segunda explicación que Jesús ahora daba a todos los discípulos. (Morris, 2005, págs. 230-241; Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Armstrong, 1988, pág. 33; Holmes, 2011-2013; Palau, 1991b, págs. 75-82; Barret, 2003, pág. 673-674)

Esta vez inició su discurso con una pregunta retórica: “¿Sabéis lo que os he hecho?” (Γινώσκετε τί πεποίηκα ὑμῖν;) (RV 95, 13:12b). Pues sí, los discípulos conocían la materialidad de la acción, pero desconocían el profundo sentido espiritual que conllevaba. Sin esperar una respuesta comenzaba a explicar a sus educandos el significado de sus actos, partiendo de lo conocido y aceptado de parte de los educandos y yendo hacia lo que debían deducir y aprender de ello. (cf. Armstrong 1988, págs. 32-33; Holmes, 2011-2013; Pérez Millos 2016, pág. 1273; Hovey, 1937, pág. 334)

Lo conocido era: El hecho de que Jesús era su maestro y señor. Tenían totalmente razón al llamarle “διδάσκαλος<sup>25</sup> y κύριος<sup>26</sup>”. (Holmes, 2011-2013; Hendricksen, 1981, págs. 490-508)

Lo desconocido o el nuevo aprendizaje: debían imitarle al maestro, lavándose unos a otros los pies. Es la primera vez en el evangelio de Juan que Jesús concretamente llama a imitarle (Mercier, 1995)

El llamamiento de parte de Jesús a lavarse mutuamente los pies realmente era un requerimiento revolucionario. El lavamiento de los pies era una costumbre muy común en la sociedad grecorromana, pero debía ser realizada por algún sirviente de la casa. Siempre las personas de estatus inferior lavaron los pies de sus superiores: los esclavos a los judíos, las mujeres a los hombres, los hijos a su padre, etc. Era por lo tanto una tarea sumamente humillante. Jesús, como rabí podría haber esperado de sus discípulos servicios personales, sin embargo, aparentemente nadie de sus discípulos pensó en brindarle tal servicio. (Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Zumstein, 2016, págs. 29-40; Barclay, 1995, págs. 192-196; Barret, 2003, pág. 669; Carson, 1991, págs. 458-469; Pérez Esclarín, 2008, pág. 28)

El mandato de lavarse mutuamente los pies fue subrayado por otra ilustración: Jesús puso de relieve el ejemplo de la jerarquía entre el siervo y el señor, como también entre el apóstol y el que lo envió. Nadie de sus discípulos tenía el derecho de considerar el lavamiento de los pies como algo debajo de su dignidad, ya que su Maestro y Señor, la máxima autoridad en el aposento alto, mismo lo había practicado con sus discípulos. (Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Pérez Millos, 2016, pág. 1274)

Esta parte de la lección culmina con un estímulo de reforzamiento: Si los discípulos conocían ahora la teoría, debían ponerlo en práctica (la meta del aprendizaje), porque, como lo formula Zumstein (2016, pág. 40) “saber y hacer son indisociables”. Se destaca la fórmula con la cual introduce este estímulo el maestro: ἀμὴν ἀμὴν λέγω ὑμῖν, lo cual quiere decir: “de cierto, de cierto”. Anteponiendo esto, el maestro indicaba que quería enseñar a sus educandos algo muy importante. Si sabían qué era lo que debían hacer – de hecho, recién habían adquirido este conocimiento – y lo harían (véase ποιῆτε en subjuntivo) serían bienaventurados (μακάριοι) (el

---

<sup>25</sup> Era la palabra equivalente a “rabí”, refiriéndose a maestro. (Morris, 2005, págs. 230-241; Carson, 1991, págs. 458-469)

<sup>26</sup> Un “kyrios”, es decir, un señor/ dueño. (Jara Delgado, 2014)

reforzamiento). Ser “μακάριοι” (bienaventurados) se refería a una felicidad juzgada desde los ojos de Dios. No se trataba de un sentimiento sino un estado espiritual. Sin embargo, si los discípulos no pondrían en práctica lo aprendido, su actitud pondría de manifiesto que se consideraron más altos que su maestro, ya que mero conocimiento religioso es inútil si no es seguido por la práctica. (Holmes, 2011-2013; MacArthur, 2011, págs. 521-529; Ryle, 1977, pág. 281; Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Pérez Millos, 2016, pág. 1280-1281)

Es importante destacar, que no se instituye aquí el lavamiento de los pies como un mero sacramento, más bien, lo que Jesús quería enfatizar era la actitud humilde interna y para ilustrarlo se valía de un símbolo de humillación. (Hendricksen, 1981, págs. 490-508; MacArthur, 2011, págs. 521-529)

Practicar lo aprendido requeriría una gran porción de humildad de parte de los educandos ya que el lavamiento de pies en sí era tarea muy humillante. Jesús, al practicar la humildad antes que ellos, implícitamente los reprochaba por su orgullo, y los discípulos no debían esperar que corriesen una mejor suerte que su Señor. (Morris, 2005, págs. 230-241; Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Barret, 2003, págs. 674-675)

#### **4. Comparación de los modelos pedagógicos con la pedagogía de Jesús en Juan 8:1-11 y Juan 13:1-18**

Definitivamente se notan elementos conductistas en la pedagogía de Jesús, tanto a nivel general de su enseñanza, como también en estos dos textos específicos.

##### **a) Expresiones autoritativas o mandatos**

Se percibe un claro ejemplo en el versículo 7 de Juan 8: El maestro había sido – aunque con motivos falsos – consultado en un caso judicial y por consiguiente daba su veredicto: Ὁ ἀναμάρτητος ὑμῶν, πρῶτον ἐπ’ αὐτὴν τὸν λίθον βαλέτω. “El que está sin pecado de ustedes, como primero sobre ella piedra arroje”, podría ser una traducción de esta frase. Nótese el imperativo en el verbo βαλέτω. (Holmes, 2011-2013)

Es importante resaltar la diferencia entre un educador autoritario y un educador autoritativo. Un educador que es autoritario, es exigente sin prestar mucha atención a las necesidades de sus alumnos. Sus palabras son incuestionables e innegociables, por lo cual valora la obediencia ciega y limita la autonomía de los educandos. (González Ramírez & Landero Hernández, 2012, pág. 54)

Un educador autoritativo, por otro lado, expresa autoridad sabiendo, conociendo y dando dirección. Maestros así exigen también obediencia, pero atendiendo las necesidades de sus educandos. Si educadores autoritativos establecen normas claras es con el fin de apoyar y formar a sus educandos, no meramente con fines punitivos. Jesús, según la opinión del autor de este trabajo, tenía más hacia la segunda categoría. (González Ramírez & Landero Hernández, 2012, pág. 54)

Otro ejemplo de una expresión autoritativa se encuentra al final del mismo relato de la adúltera. La mujer no había sido condenada por sus acusadores. Ahora, aunque Jesús hubiera tenido la autoridad de condenarla, rehusaba hacerlo y le dijo: μηκέτι ἀμάρτανε – no peques más. Es un mandato expresado en forma negativa, dado con autoridad y con una clara denotación jerárquica. Jesús actuaba con autoridad sin levantar la voz, o dar argumentos para ganársela, sin embargo, con firmeza y claridad invitaba al arrepentimiento genuino. (Holmes, 2011-2013; MacArthur, 2011, págs. 322-327)

También en el texto de Juan 13:1-17 se encuentra un claro mandamiento en el versículo 14: εἰ οὖν ἐγὼ ἔνιψα ὑμῶν τοὺς πόδας ὁ κύριος καὶ ὁ διδάσκαλος, καὶ ὑμεῖς ὀφείλετε ἀλλήλων νίπτειν τοὺς πόδας. Esto se podría traducir: “Si pues, yo lavé vuestros pies, el Señor y Maestro, también ustedes *deben* unos a otros lavar los pies.” Es un mandato que está ligado a una condición, por esto aparece la palabra “εἰ” (“si” condicional). Sin embargo, la condición ya había sido cumplida – Jesús ya había lavado los pies de sus discípulos, por esto los tocaba a ellos ahora cumplir con el “deber” (nótese el verbo “ὀφείλω” = deber/ estar obligado a/ tener que) que Jesús demandaba. (Holmes, 2011-2013; Jara Delgado, 2014; cf. Hendricksen, 1981, págs. 490-508)

Vanier observa que Jesús muestra una nueva manera de ejercer la autoridad, sobretodo en el segundo relato tratado. Es una autoridad no desde arriba, sino una autoridad desde abajo. Mientras que en su rol de pastor, Jesús ejerce la autoridad vertical, aquí la ejerce desde las rodillas. Su autoridad radicaba en su ser y en su sumisión al Padre. (Vanier, 2004, pág. 193)

### **b) Aprendizaje por reproducción / imitación**

Para Alain, la imitación cumple un rol muy importante en el pensamiento, porque sólo pasando por ella, el alumno llegará a aprender algo. Entonces, para el profesor de la escuela tradicional – conductista, la copia sucesiva de lo dicho es la única posibilidad del aprendizaje. (En: De Zubiría Samper, 2010, pág. 79)

Así también Jesús esperaba un aprendizaje por imitación. El maestro había dado un ὑπόδειγμα, que es un ejemplo, un modelo; una copia, imitación o imagen al cual debían sus discípulos reproducir. No en el sentido sacramental y estático sino como una actitud de humildad. (cf. Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Armstrong, 1988, pág. 33; Holmes, 2011-2013; Palau, 1991b, págs. 75-82; MacArthur, 2011, págs. 521-529; Barret, 2003, pág. 673-674; Jara Delgado, 2014)

### **c) Jerarquía**

En el relato de la mujer adúltera, ya los fariseos y escribas se dirigen a Jesús llamándole “rabí” o, en el griego, “Διδάσκαλε” (maestro). Evidentemente estuvieron intenciones negativas escondidas detrás de esta aparente subordinación al maestro nazareno. Sin embargo, esto no fue el caso en el versículo 11, donde la mujer respondió a la pregunta de Jesús, diciendo: Οὐδεὶς, κύριε (Nadie, Señor). Para ella, Jesús ya no era nomás un maestro, sino un “Señor”, un poderoso y soberano. El mismo Señor que le había salvado la vida hace unos pocos minutos. (cf. Ryle, 1977, pág. 157-161; Barrett, 2003, págs. 903-904; Barclay, 1995, págs. 67-74; Beutler, 2016, págs. 217-222; Padilla, 2011, págs. 95-98; Hendricksen, 1981, págs. 297-305; Holmes, 2011-2013, Carson 1997; págs. 333-337; Léon Dufour, págs. 245-255)

En estos dos ejemplos los educandos mismos se sometieron a una relación jerárquica hacia su maestro. La misma fue confirmada por el mismo maestro en Juan 13:13: ὑμεῖς φωνεῖτέ με Ὁ διδάσκαλος καὶ Ὁ κύριος, καὶ καλῶς λέγετε, εἰμὶ γάρ. La frase traducida: “Ustedes me llaman ‘el maestro y el Señor’, y bien dicen, porque soy.” Al haber confirmado su jerarquía por encima de los educandos, Jesús podía requerir de ellos obediencia e imitación de su ejemplo. Cuando Jesús requería algo de sus discípulos, lo hacía con autoridad, porque él mismo lo había hecho antes. (cf. Holmes, 2011-2013)

Jesús era jerárquicamente superior a sus discípulos, no porque demandaba de ellos que lo llamen con algún título especial, sino por su simple ser y sus obras de servicio. Al recalcar al final de la lección que él definitivamente era el “maestro y señor”, no esperaba un mayor grado de respeto o veneración de sus discípulos; más bien aludió a estos títulos para enfatizar la

necesidad de la humildad y el servicio hasta en personas que tienen autoridad. Entonces ¡cuánto deberían estar presentes en personas quienes no tienen tanta autoridad!

#### **d) Enseñanza via estímulo-respuesta, reforzamientos y cambio conductual**

Un estímulo que claramente tuvo una respuesta favorable (favorable en el sentido de que los educandos parecían haber comprendido el mensaje emitido por el maestro) fue el veredicto lanzado por Jesús frente a la insistencia a una respuesta de parte de los fariseos y escribas. Contenía una condición y una afirmación formulada en imperativo: “El que...arroje...”. ¿Qué hizo el maestro posteriormente? Se volvió a inclinar y escribió en la tierra. Había proveído a sus educandos expectantes un estímulo que requería ahora de ellos una respuesta. Lo que podría haber pasado si uno de los presentes después de esta oración de Jesús hubiera tirado una piedra a la mujer, queda en el campo de las especulaciones. Conociendo los corazones y sabiendo de las tradiciones y enseñanzas del judaísmo, Jesús abrió con este estímulo la puerta hacia un aprendizaje muy profundo que cada persona presente tuvo que abrazar o rechazar. (véase: Armstrong, 1988, pág. 30; Holmes, 2011-2013; MacArthur, 2011, págs. 322-327; Palau, 1991a, págs. 185-191; cf.; Ryle, 1977, págs. 157-161)

¿Cuál era el aprendizaje? Pues, el texto no lo especifica. Sin embargo, seguramente tenía que ver con un autoexamen y la conclusión de que el maestro había descubierto las motivaciones morbosas dentro del corazón de los acusadores. La respuesta consistía en que “fueron saliendo uno a uno, comenzando desde los más viejos hasta los más jóvenes” (Juan 11:9 RV 95). El estímulo (veredicto de Jesús) había incitado una respuesta que se manifestaba en un cambio de conducta (abandono del lugar de acusación). (cf. Ryle, 1977, págs. 157-161)

Otro estímulo que demandaba una respuesta fue la gracia propiamente que Jesús le brindó a la mujer. Al decirle οὐδὲ ἐγὼ σε κρίνω, (ni yo te juzgo) le aseguraba que él no la iba condenar, aunque lo hubiera podido hacer. Sin embargo, este acto de misericordia precisaba de una respuesta, un cambio de conducta de parte de la mujer, que era un verdadero arrepentimiento. Si tal fuera el caso, la sesión de enseñanza para el tercer educando habría sido eficiente. (cf. Barret, 2003, págs. 904-905; León-Dufour, 1992, págs. 245-255; Holmes, 2011-2013).

Un estímulo de gracia que tuvo una respuesta diferente, fue dado por Jesús también a sus discípulos. Ellos habían estado con él durante todo su ministerio terrenal y ahora, el maestro mismo les lavaba los pies, dándoles un ejemplo de humildad y también ilustrándoles qué iba hacer para ellos en la cruz. Este estímulo tuvo como respuesta de parte de la mayoría de los discípulos una disposición a serle fiel a Jesús aún posteriormente a su muerte y resurrección – excepto de Judás. El relato del lavamiento de los pies es enturbiado por las palabras “No estáis limpios todos” (Juan 13:11, RV95). Judás fue estimulado a tomar la decisión correcta, pero no dio la respuesta que dieron los demás discípulos. (cf.: Zumstein, 2016, págs. 29-40; MacArthur, 2011, págs. 521-529)

Otro estímulo que contenía también un reforzamiento positivo son las palabras de Jesús en versículo 17: “εἰ τὰυτα οἴδατε, μακάριοί ἐστε ἐὰν ποιῆτε αὐτά” – “si estas cosas sabeis, bienaventurados seáis si hagais ellas”. El estímulo del acto del lavamiento de los pies de Jesús buscaba una respuesta que se manifestaría en una conducta que imitaba al maestro. El reforzamiento positivo, que pretendía favorecer esta conducta deseada era la promesa “bienaventuradas seáis”, es decir, los discípulos serán juzgados felices/ dichosos según los ojos de Dios. (Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Holmes, 2011-2013; MacArthur, 2011, págs. 521-529; Ryle, 1977, pág. 281)

### **e) La fe en el sentido común de las personas**

El naturalismo tiene una fe en que el niño intrínsecamente es bueno y tiene un sentido por la justicia (“bondad natural”). Los educandos cuentan con un principio activo dentro de ellos que los impulsa a querer adquirir nuevos conocimientos. (cf. Mauerhofer, 2009, pág. 22; 77; Abbagnano & Visalberghi, 1992, págs. 387-400; De Zubiría Samper, 2010, pág. 139)

Jesús no parte de la concepción de que sus educandos eran intrínsecamente buenos, sin embargo, se nota que hace uso de su sentido común o su sentido por la justicia el cual obviamente en el caso de los judíos, estaba influenciado por aspectos religiosos. Es por esto que reaccionó con un silencio cuando los acusadores buscaron sacarle una respuesta rápida a él. Les daba oportunidad para reflexionar y encontrar una respuesta por sí solos. Lo mismo hizo posteriormente al haber respondido a los acusadores. En vez de imponer a sus educandos que ellos deberían ahora retirarse, permitió que el trabajo de la autoexaminación sea realizado, por el “principio activo” dentro de los educandos, la “συνειδήσεως” – conciencia. (cf. Palau, 1991a, págs. 185-191; Holmes, 2011-2013; Ryle, 1977, págs. 157-161; Abbagnano & Visalberghi, 1992, págs. 387-400)

### **f) Personalización de la educación y adaptación de los contenidos**

De Subiría Samper (2010, pág. 139) lo formula de la siguiente manera:

[los] teóricos [...de la Escuela Activa<sup>27</sup>...] consideran que la educación deberá respetar y promover [...los intereses del educando...], de manera que se le dé respuesta a sus necesidades, preguntas y motivaciones. Sus ideas, sus intereses y sus actividades deberán ser el motor de la educación. Su palabra tendrá que ser escuchada, sus preguntas resueltas y sus intereses acompañados. La finalidad última de la educación será, para [...los profesores...] la de garantizar la felicidad y la socialización del niño, aquí y ahora.

Jesús impartía lecciones personalizadas en el relato de la mujer adúltera. A los hipócritas fariseos y escribas les respondió con una respuesta clara y autoritativa, permitiendo que se sientan acusados por su consciencia. Pero con la mujer pecadora, se observa un trato formal, respetuoso, una invitación a que la tierna gracia y misericordia la lleve a comprender su necesidad de arrepentimiento.

Otro ejemplo de educación basada en las necesidades del educando se puede ver en Pedro durante el lavado de los pies. Aunque seguramente los demás discípulos tampoco entendían lo que pasaba cuando su maestro lavaba sus pies, Pedro aparentemente fue el único que expresó su incongruencia con lo que sucedía. (cf. Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Carson, 1991, págs. 458-469)

Jesús se tomaba el tiempo de explicarle a su educando la necesidad de este lavado. Se centraba en sus necesidades específicas y se tomaba el tiempo que Pedro necesitaba, para dejar de saltar desde el extremo de “No me lavarás los pies jamás” al requerimiento de un lavado completo. (cf. Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Carson, 1991, págs. 458-469)

### **g) Uso didáctico de los sentimientos y emociones**

Comenta De Zubiría Samper en referencia a la Escuela Activa: “La felicidad aparece como una de las ilusiones más fuertes de la naciente escuela. Para este modelo el objetivo es formar niños felices, autónomos y sanos” (2010, pág.122)

---

<sup>27</sup> Recuérdese que la Escuela Activa es, en parte un fruto del pensamiento de Rousseau.

Las emociones definitivamente tienen un peso muy grande en el aprendizaje del educando y el educador hace bien en conocerlos – como Jesús lo hizo. Por ejemplo, él estaba al tanto de las limitaciones, debilidades emocionales y quebrantos de sus estudiantes. (Rubén Barceló & Iuorno, 2020, pág. 29-31)

Jesús también hacía uso didáctico de las emociones. Aunque no buscaba como meta más alta la felicidad terrenal de sus educandos, implícitamente usaba las emociones para educar. Esta fue el caso con la mujer adúltera cuando percibió este profundo sentimiento de alivio al haber sido perdonada su vida. Esta experiencia emocional la impulsaría hacia un arrepentimiento genuino (no pecar más). (cf. León-Dufour, 1992, págs. 245-255; Holmes, 2011-2013, MacArthur, 2011, págs. 322-327)

En cuanto a sus educandos fariseos y escribas, no aprovechó su superioridad argumentativa para hacer pasarlos vergüenza. Después de responderles con una sabiduría insuperable, volvió a inclinarse dándoles la oportunidad de auto-examinarse y abandonar el lugar sin que él se percate de ello. (cf. Jamieson, Fausset, & Brown, 1871; McGarvey & Pendleton, 1914; Constable, 2012)

Las emociones también jugaban un rol importante durante la última cena de Jesús con sus discípulos. ¿Qué habrán sentido durante el lavado de los pies? Implícitamente Jesús con sus acciones les reprochaba por no haber nadie asumido la responsabilidad humilde de servir así a los discípulos y por haberse peleado acerca de quién sería el mayor entre ellos<sup>28</sup>. Así que se puede suponer que habrán sentido vergüenza. Y esta vergüenza a su vez hacía más efectiva la enseñanza de Jesús: nadie debía considerar como debajo de su dignidad, lavar los pies de sus hermanos. (cf. Morris, 2005, págs. 230-241; Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Barret, 2003, págs. 674-675; Grünzweig, Laubach, & Maier, 1990, pág. 397)

Al mismo tiempo, Jesús hablaba a sus seguidores de un estado de “bienaventuranza”, si es que le obedecerían a él. Claramente “ser bienaventurado”, es decir, considerado dichoso según la perspectiva de Dios, no implica siempre placer terrenal, pero anticipa el gozo que el educador sentirá al recibir su galardón celestial.

#### **h) Educación negativa**

Comenta De Zubiría Samper refiriéndose a la Escuela Activa al respecto: “La revolución educativa traslada el centro del proceso educativo al propio estudiante y de una postura magistrocentrista se pasará a una claramente paidocentrista.” (2010, pág. 121)

Jesús hacía uso de este método cuando rehusaba dar respuestas a la pregunta provocadora de los fariseos y escribas. Y lo hizo en una situación de alta tensión y expectativa de parte de sus educandos. Se inclinó, escribió con el dedo en la tierra y “μη προσποιούμενος” - simulaba no haberles escuchado. ¡Qué maestro tan peculiar, el que no da respuestas a preguntas concretas de sus educandos y se mantiene al margen a pesar de ser el sujeto de una consulta legal! (cf. Holmes, 2011-2013; Barclay, 1995, págs. 67-74; véase también: Rubén Barceló & Iuorno, 2020, pág. 7)

#### **i) Concepción del maestro como facilitador del aprendizaje**

Da Costa en De Zubiría Samper, 2010, pág. 175 afirma

la dinámica pedagógica necesita ser diferente de lo habitual, pues el profesor debe adaptar procedimientos pedagógicos que lleven al niño a descubrir por sí mismo el conocimiento. [Se lo] adquiere por medio de un proceso de construcción, o mejor,

---

<sup>28</sup> Este detalle no aparece en el evangelio de Juan, pero sí en Lucas 22:24.

de auto-construcción y no absorción o acumulación de información proveniente del exterior. (En: De Zubiría Samper, 2010, pág. 175)

Jesús actuó definitivamente como facilitador del aprendizaje en el relato de la mujer adúltera. Podría haber proveído la información que precisaba escuchar la gente. Sin embargo, en vez de hacerlo, emitió un mensaje muy trascendente a través de una dramatización o simulación y se limitaba a una sola oración dirigida hacia el pueblo y los acusadores de la mujer. (cf. Armstrong, 1988, pág. 30; Holmes, 2011-2013; Jara Delgado, 2014)

Esta en sí no era un aprendizaje nuevo. De hecho Jesús se subordinaba con esto a la ley de Moisés. Con el uso del imperativo al permitir la lapidación de la culpable, tampoco se desviaba de lo concocido, ya que Deuteronomio 13:9 y 17:7 claramente establecen que el testigo inocente de un crimen o una transgresión legislativa debía tirar la primera piedra. (cf. Carson, 1991, págs. 333-337; Hendricksen, 1981, pág 302-303; Holmes, 2011-2013)

Sin embargo el aprendizaje se construyó, la ZDP fue cruzada y cada persona llegó a la conclusión de que no era lo suficientemente “inocente” como para tirar la piedra. E interesadamente los más ancianos lograron hacer las conexiones mentales más rápido que los jóvenes (cf. Ryle, 1977, págs. 157-161)

#### **j) Concepción del alumno como procesador activo de información**

Al haber hecho la revisión bibliográfica queda claro que

uno de los mayores aportes del constructivismo es el de postular el papel activo del sujeto en el proceso de conceptualización y el reconocer la existencia de elementos personales, matices y acepciones en la representación individual. (De Zubiría Samper, 2010, pág. 162)

Elementos constructivistas necesariamente deben privilegiar estrategias metodológicas activas que permiten un aprendizaje en un proceso idiosincrásico, personal, singular e irreplicable. En la pedagogía de Jesús estaban presentes cuando hizo un intercambio dialéctico con sus alumnos, cuando los llevaba a reflexionar por sí mismos y cuando trabajaba con la metodología de problemas. (De Zubiría Samper, 2010, pág. 174; 184)

#### **k) Interacción dialéctica**

Se observa un buen ejemplo de una interacción dialéctica entre Pedro y Jesús en el relato del lavamiento de los pies.

El concepto que tenía Pedro del Mesías se vio bastante desequilibrado, lo cual resultó en un rechazo del servicio de lavado de parte de su maestro. Jesús, pacientemente le explicaba que el lavado espiritual era necesario para él, de lo contrario no “tendría parte” con él. En consecuencia, Pedro se iba totalmente al otro extremo requiriendo un lavado corporal completo y el maestro se puso a explicarle que él ya había sido iniciado en su muerte y espiritualmente puro. (cf. Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Morris, 2005, págs.230-241; Zumstein, 2016, págs. 29-40; Gooding, 1995, pág. 35; Holmes, 2011-2013; Barret, 2003, pág. 670-672, Carson, 1991, págs. 458-469, Palau, 1991(2), págs. 75-82)

Este intercambio argumentativo fue necesario para que Pedro logre readquirir un equilibrio en su esquema mental. Sin embargo, Jesús no se enojó por el desequilibrio cognitivo que Pedro sufría, sino pacientemente lo guió a la verdad. Estaba sumamente abierto, dando la bienvenida a preguntas y observaciones de parte del educando. Y esto es propio de la filosofía constructivista. De hecho de acuerdo a un constructivista

el error es un paso inevitable en la adquisición de un nuevo conocimiento y por ello debe ser promovido deliberada y temporalmente en la escuela. Es una fase necesaria en la adquisición de un nuevo conocimiento [...y...] la expresión de su transición entre el conocimiento anterior y el nuevo. (De Zubiría Samper, 2010, pág. 176)

### **l) Reflexión**

Jesús hacía uso de la reflexión para guiar a sus educandos hacia el aprendizaje cuando vinieron a acusar frente a él a la mujer adúltera. No fueron convencidos por la imposición o la predicación, sino que fueron “ἐλεγχόμενοι” (convencidos de un error o falta, condenados, reprendidos, censurados, etc.) por su propia “συνείδησις” (conciencia). Se podría especular qué habrían hecho frente a una confrontación directiva de parte de Jesús, prohibiendo la ejecución de la mujer. Capaz no habría tenido el mismo efecto. (cf. Jara Delgado, 2014; Holmes, 2011-2013)

### **m) Método de preguntas**

El método constructivista de plantear preguntas sirve para indagar los conocimientos previos de los alumnos, estimularlos a una nueva manera de pensar y desarrollar la metacognición. En el evangelio de Juan quedan registradas unas 171 preguntas. (Centeno Trujillo, 2016, pág. 33; Pérez Esclarín, 2008, pág. 71)

Jesús empleaba a menudo la técnica de hacer preguntas en sus sesiones de enseñanza. Frecuentemente sirvieron para iniciar o estimular una reflexión. En Juan 8 la empleó en el versículo 10b, dirigiéndose a la mujer con la cual había quedado a solas. Le planteaba dos preguntas: “¿Dónde están los que te acusaban?” y “¿Ninguno te condenó?” (RVC 95) (cf. Armstrong, 1994, pág. 33)

Fueron preguntas que sirvieron para que la mujer realice por sí misma que ya no iba ser ejecutada en este momento. Sirvieron al maestro para que obtenga toda la atención de su educando para poder extenderle el regalo de misericordia a pesar de su grave pecado. (cf. Carson, 1991, págs. 333-337; Léon-Dufour, 1992, págs. 245-255)

También en Juan 13, después de haber lavado los pies de sus discípulos, Jesús hacía uso del método de preguntas. Al finalizar su servicio en lo discípulos se sentaba y los preguntaba ¿Sabéis lo que os he hecho? (v.12b, RV 95). En este caso no esperaba una respuesta, sino que comenzó a dar directamente una explicación de lo ocurrido.

### **n) Método de problemas**

En el relato de la mujer adúltera, el maestro no planteaba el problema, sino los educandos. Jesús, como buen maestro conocía la razón que estaba por detrás de su pregunta. Como supuestos expertos en la ley, los escribas y fariseos presentaron el sujeto del problema, la mujer, las condiciones del sujeto y la “opinión” o el “aporte” que daba la ley mosaica para la resolución de este problema. (cf. Beutler, 2016, págs. 217-222; Padilla, 2011, págs. 95-98; Hendricksen, 1981, págs. 297-305; MacArthur, 2011, págs. 322-327; Barclay, 1995, págs. 67-74; Carson, 1991; págs. 333-337; Palau, 1991a, págs. 185-191; MacArthur, 2011, págs. 322-327)

A lo largo del proceso de enseñanza, Jesús se valió de este problema planteado para enseñar unas verdades espirituales muy profundas. Pero, al mismo tiempo él planteó otro problema. Sacó el problema, en las palabras de León Dufour, al plano moral, respondiendo así al planteamiento del problema con otro problema. (Léon-Dufour, 1992, págs. 245-255)

### **o) Uso de situaciones concretas para la enseñanza de verdades abstractas**

El constructivismo construye sobre los saberes previos de los alumnos. Y mejor aún es si el aprendizaje parte de lo concreto y se va después hacia lo abstracto. Así los saberes pueden ser integrados de manera más fácil. (cf. Méndez Estrada, Villalobos Pérez, D'Alton Kilby, Cartín Quesada, & Piedra García, 2012, pág. 45; De Zubiría, 2010, pág. 178)

Esto se evidencia también en la teoría de las etapas evolutivas de Piaget. El niño pasa por la fase de operaciones concretas y pasa a la fase de operaciones formales, en la cual ya es capaz de aprender sin tener presente objetos concretos. (Saldarreiaga-Zambrano, del R. Braco-Cedeño, & Loo-Rivadeneira, 2016, págs. 130-133)

Por un lado, el lavado de los pies era una “parábola en acción”, una “ayuda audiovisual” o una “prolepsis”, en las palabras de Zumstein, de lo que ocurriría en la cruz. Es un símbolo concreto de la realidad abstracta, que es el lavamiento espiritual. De esto habla Jesús mismo, diciendo a Pedro “Si no te lavo, no tendrás parte conmigo.” (v. 8b, RVC 95) (cf. Zumstein, 2016, págs. 29-40; Morris, 2005, págs. 230-241; Palau, 1991b, págs. 75-82)

Al mismo tiempo el lavamiento de los pies fue más que una institución sacramental estática, un acto concreto que representaba la actitud servicial que debía caracterizar a sus discípulos. No debían creer que no les competía servir a sus hermanos, si el mismo maestro lo había hecho y lo que realizaría a un nivel mucho más profundo en la cruz. (cf. MacArthur, 2011, págs. 521-529)

Además, detrás de la expresión de Jesús: “Lo que yo hago, tú no lo comprendes ahora, pero lo entenderás después.” (Juan 13:7b, RVC 95) se encuentra la idea de un aprendizaje que es construido en etapas – y esto concuerda con el concepto de las etapas evolutivas propuestas por Piaget. Los discípulos recién posteriormente a la muerte y la resurrección de su maestro comprenderían a cabalidad lo que les había enseñado en esta noche tan especial. (Maier, 1993, pág. 69)

También se puede enfocar la experiencia del lavado de los pies desde la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb. En tal sentido la experiencia concreta consistiría en el lavamiento de los pies, propiamente dicho. El conocimiento de su propia identidad le impulsó a Jesús a ser un poco escandaloso. Era una experiencia con un impacto revolucionario. Después se produjo la observación y reflexión, acerca de lo que acababa de pasar. Jesús mismo les planteaba la pregunta “sabéis lo que os he hecho?” (Juan 13:12b RV95). El maestro mismo procedió a explicárselo, esto sería la etapa de la conceptualización, y demanda de ellos que realicen la “aplicación”, partiendo del aprendizaje experiencial. (Atkinson, 2001, pág. 395)

### **p) Aprendizaje como asimilación-acomodación**

Algunos aspectos teóricos de Piaget y Vygotsky se ilustran muy bien en la pedagogía de Jesús.

Ausubel mismo, en De Zubiría Samper, 2010, pág. 167, afirma:

si tuviera que reducir toda la psicología a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que incide en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto, y enseña consecuentemente.

Partir de los saberes previos hacia los desconocidos, asegura un aprendizaje significativo. En el caso del lavamiento de los pies, Jesús no averiguaba directamente los saberes previos de sus discípulos, pero partió de lo que ellos ya conocían a explicar el significado del lavado de los pies. La pregunta inicial: Γινώσκετε τί πεποιήκα ὑμῖν; - ¿sabéis lo

que os he hecho?” (13:12b RV 95), indica la dirección hacia donde la siguiente explicación iría. (Holmes, 2011-2013; De Zubiría Samper, 2010, pág.167)

Lo conocido consistía en la noción de Jesús sí era el “διδάσκαλος y κύριος (maestro y Señor) de ellos. Un acto de humildad no le pondría en un estado inferior. Ahora, el hecho de que este Maestro y Señor había lavado los pies de sus discípulos los llevaría al cambio conceptual requerido: ellos tenían que hacer lo mismo. Ellos debían practicar la humildad. (Holmes, 2011-2013)

Y con esto Jesús pasa a lo último: la aplicación a situaciones concretas: la relación entre un δοῦλος (siervo) y un κύριος (señor) se explicaba en términos de inferioridad y superioridad. Así también la relación entre un ἀπόστολος (enviado) y del πέμπαντος αὐτόν (del que lo envió). Entonces, estas explicaciones eran clara y precisas. Les tocaba ahora a los discípulos aplicarlos. (Holmes, 2011-2013; Ryle, 1977, págs. 272-283)

Se nota en este mismo ejemplo también la aplicación del concepto de la ZDP y el Andamiaje. Jesús marcaba una diferencia entre lo conocido y lo desconocido y construyó el puente cognitivo que fue preciso para que los discípulos pudieran integrar el aprendizaje en su esquema cognitivo. El andamio que ahora consistía en las palabras de Jesús, dentro de poco ya no estaría presente físicamente (véase Juan 16:6), sin embargo, el imperativo del servicio mutuo permanecería. (cf. Corral Ruso, 2001, págs. 72-73; 75)

#### **q) Aspecto sociocultural de la educación**

Las sesiones de aprendizaje de Jesús no hubiesen sido tan eficientes, si el maestro no hubiera considerado las tradiciones, valores y manera de pensar de las personas a las cuales enseñaba.

Si la cultura judía no hubiese sido tan adoctrinada en la ley de Moisés, el efecto del acto misericordioso del mesías con una pecadora tan grande no hubiese sido tan chocante. De la misma manera; si el acto de lavar los pies de otras personas no hubiese sido visto como algo sumamente humillante, el actuar del maestro no hubiera sido tan escandaloso. Esto hizo que el aprendizaje aún fue más significativo para los discípulos. (cf. Hendricksen, 1981, págs. 490-508; Zumstein, 2016, págs. 29-40; Barclay, 1995, págs. 192-196; Barret, 2003, pág. 669; Carson, 1991, págs. 458-469)

De la misma manera, Jesús atribuyó – aparte de sesiones privadas de enseñanza – mucha importancia a un contexto comunitario para enseñar. Al inicio del relato de la adúltera se puede evidenciar que πᾶς ὁ λαὸς ἦρχετο – todo el pueblo vino. Es decir, había una cantidad grande de personas presentes (Holmes, 2011-2013; Armstrong, 1994; pág. 31)

También el lavamiento de pies tuvo lugar alrededor de la fecha de la pascua, una festividad muy importante para los judíos y recuérdese que las fiestas eran ocasiones muy especiales para la enseñanza también. Así también su sacrificio posterior cobraba aún más sentido ya que se llegó a identificar con el cordero pascual. (Hoff, 1978, págs. 198-199; Armstrong, 1988, pág. 16; cf. Zumstein, 2016, pág.29-40)

Durante la cena, Jesús y sus discípulos tuvieron profunda comunión. Se pudo así crear un espacio de intimidad y confianza entre Jesús y los suyos a los cuales amaba εἰς τέλος – hasta la perfección/ con toda medida de amor. (cf. Padilla, 2011, págs. 152-255; Hendricksen, 1981, págs. 490-508; MacArthur, 2011, págs. 521-529; Holmes, 2011-2013)

## **5. Elementos pedagógicos que trascienden a los modelos pedagógicos**

Jesús iba más allá de considerar el conocimiento meramente como un acto objetivo e individualista. En el relato de la mujer adúltera, Jesús rehusaba dar una respuesta de “sí o no”, más bien le daba un enfoque diferente a la problemática planteada – un enfoque mucho más comunitario. Cada persona presente se veía incluida en la enseñanza de Jesús.

Es parecido a la propuesta de Parker Palmer, que critica el distanciamiento de parte de los educandos del objeto de conocimiento. Más bien, propone que se necesita una relación y una reconexión con el objeto de conocimiento para poder conocer, Y justamente esto hizo posible Jesús. Los educandos llegaron a “conectarse” con el concepto del pecado y lo lograron extrapolar hacia sí, lo que finalmente llevó al éxito de la lección. (Wiebe, 2016, págs. 20-22)

Jesús también protegió a sus educandos, aún cuando no lo merecían. Demostraba así su inmensa gracia hacia ellos. Lo hizo indirectamente con la mujer adúltera, dirigiéndose a ella con formalidad y respeto, con los egoístas escribas y fariseos, y lo hizo con Judás Iscariote el cual lo iba traicionar. No los regañaba, aunque lo merecían, no demandaba que expresen su acuerdo o desacuerdo con su enseñanza y no los avergonzaba públicamente, aunque sí tomaba en serio su pecado. Esta misericordia del maestro supremo que no condena, sino llama a la conversión es digna de imitar. (Mercier, 1994, pág. 470)

Un punto en el cual Jesús claramente trasciende a los modelos pedagógicos, está en cuanto a su cooperación con el Espíritu Santo durante la enseñanza. El Espíritu Santo es un “catalizador” en el proceso cristiano de aprendizaje enseñanza. Aunque en ninguno de los relatos se menciona explícitamente al Espíritu Santo, se puede deducir que estuvo obrando. Obró tanto en los acusadores de la adúltera. También estaría obrando en Pedro para que comprendiese a cabalidad lo que Jesús trataba de enseñarle mediante símbolos en el momento y también iba dirigir a los discípulos, para que el reproche que recibieron por su orgullo a través del lavamiento de los pies, traería frutos. (Newton, 2001, pág. 340)

Resaltante también es que el evangelista Juan habla de una relación entre Jesús y los “suyos”. En esto Jesús también va más allá de un educador común. No solamente tiene “discípulos” sino tiene ovejas que son “suyas”. Se puede hablar, usando un término empleado por Eugen Friesen, de un “modelo pastoril” de enseñanza. (Friesen, 2020)

Jesús, además partía para la enseñanza desde un conocimiento profundo de su propia identidad. Sabía quién era él desde los ojos del Padre y quién debía ser a los ojos de sus educandos. Con razón entonces, permitió que se le llame “rabí”, “κύριε”, y se autodesignó como “Διδάσκαλος” y “κύριος”. Además estaba consciente del poder que el Padre le había otorgado (13:3), que había salido del Padre (13:3) y sabía cuál era el plan del Padre para su futuro cercano (13:1). Demostraba ser sumamente dependiente de su Padre celestial, lo cual le permitía saber cuál era el momento adecuado para impartir cierto tipo de enseñanza. (cf. Holmes, 2011-2013)

Y, por último, Jesús amaba a sus educandos en la medida perfecta, hasta el final, hasta el telos. Era una “pedagogía de amor”, en las palabras de David Irala. Trasciende con esta característica a los tres modelos pedagógicos, porque ni un educador conductista, romancista o constructivista logrará establecer un vínculo tan íntimo con sus educandos sin amarlos. (Irala, 2020)

## **6. Elementos que Jesús no incorporó en su pedagogía**

Jesús no redujo a sus educandos a meras “tabulas rasas”. No eran para él meramente receptores pasivos u objetos que se podían condicionar según los parámetros de la medida “estímulo-respuesta”. Más bien cada ser humano tiene para Jesús capacidades intelectuales y espirituales y es capaz de desarrollar responsabilidad moral por sus hechos y llegar así a una

transformación integral. La misma es medida en mucho más que sólo un cambio de la conducta, porque abarca una reconfiguración total de la persona. (cf. Mauerhofer, 2009, págs. 84; 92-93, 103)

Fíjese en el aporte de: Rubén Barceló & Iuorno, 2020, pág. 10, comentando la pedagogía de Jesús en su libro:

en la ciencia de la salvación, al menos que es la más elevada de todas las ciencias, tanto la transmisión del conocimiento dado por Dios como el desarrollo del pensamiento del estudiante de la Biblia parecen ocupar su lugar y ser necesarias.

Además, Jesús no consideraba al hombre meramente como un producto natural, intrínsecamente bueno, cuya meta última debería ser la autorrealización. Tampoco reducía su rol como educador a un mero “representante de la naturaleza”. La Biblia afirma que el ser humano en sí es un ser lleno de “directa e indirecta inmoralidad” El hombre se puso a sí mismo como medida de todas las cosas y esto resulta en una relación desfigurada con Dios, con los demás y consigo mismo. Esto no significa que no tiene esperanza; al contrario, puede acceder a la liberación y a una nueva vida gracias al perdón de los pecados. (Mauerhofer, 2009, págs. 22, 96-99, 101)

Y la pedagogía de Jesús afirma la existencia de una verdad absoluta. Aunque hasta cierto punto las verdades pueden ser construídas individualmente, Jesús no admitía todas las propuestas como válidas y correctas. (cf. Mauerhofer, 2009, pág. 86)

## CONCLUSIONES

Concluyendo se puede volver a revisar hasta qué punto se cumplieron los objetivos de este trabajo.

El propósito de este trabajo ha sido deducir principios aplicables a la enseñanza de un análisis comparativo entre la pedagogía de Jesús y tres modelos pedagógicos. Para cumplir con estos objetivos, el autor se valió del análisis documental y de entrevistas.

Se cumplió el primer objetivo del trabajo al describir brevemente los postulados de los tres modelos pedagógicos históricos: el conductismo, el romanticismo y el constructivismo.

Se cumplió con el segundo objetivo al analizar el desenvolvimiento pedagógico de Jesús en los pasajes de Juan 8:1-11 y Juan 13:1-17.

El tercer objetivo apuntaba a una contraposición y resaltó que Jesús hacía uso de metodologías y estrategias de los 3 modelos pedagógicos para poder enseñar a sus educandos verdades acerca del reino de Dios.

Los resultados de esta investigación son sumamente significativos para la práctica docente. Demuestran que los mismos docentes no necesitan afiliarse a uno de los modelos pedagógicos, ni tampoco rechazar como anti – bíblico alguna propuesta pedagógica. Más bien están invitados a actuar con sabiduría y humildad para poder discernir en cuál situación usar qué método.

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. (J. H. Campos, Trad.) Madrid, España : Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, R. (s.f.). La mesa compartida. *Revista Latinoamericana de Teología*, 141-158. Obtenido de <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/1105/1/RLT-1995-035-B.pdf>
- Aquino Román, M. B. (2019). *Nivel de conocimiento y aplicación de las teorías filosófico-pedagógicas de la Reforma Educativa de 1992, en el profesorado de Ciencias Sociales Cohorte 2016-2018*. Asunción: Universidad Nacional de Asunción.
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (mayo-agosto de 2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 76-92.
- Ardilla, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315-319.
- Arias Gallegos, W., & Oblitas Huertas, A. (julio-diciembre de 2014). Aprendizaje por descubrimiento vs Aprendizaje significativo: un experimento en el curso de historia de la psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34(87), 455-471.
- Armstrong, H. (1988). *Bases para la educación cristiana*. El Paso: Casa Bautista de Publicaciones.
- Armstrong, H. (1994). *Bases para la educación cristiana*. El Paso: Casa Bautista de Publicaciones.
- Atkinson, H. (2001). Kolb, David. En M. Anthony (Ed.), *Evangelical dictionary of christian education* (págs. 395-396). Gran Rapids, Michigan, EEUU: Baker Book House Company.
- Barclay, W. (1995). *Comentario al Nuevo Testamento: Juan I*. Villadecavalls, Barcelona: Clie .
- Barret, C. K. (2003). *El evangelio según san Juan*. (D. Mínguez, Trad.) Madrid, España: Cristiandad.
- Beutler, J. (2016). *Comentario al evangelios de Juan*. (G. Vanegas, Trad.) Estella, Navara, España: Verbo Divino.
- Bigge, M. L., & Hunt, M. P. (1974). *Bases psicológicas de la educación* . México: Trillas.
- Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (2012). *Teorías del Aprendizaje* (2a ed.). (J. M. Palacios, Trad.) México: Trillas.
- Brummelen, H. V. (2005). *Caminando con Dios en el Aula: enfoques cristianos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Seattle, EEUU: Purpoesful design.
- Bueno, J. A., & Castanedo, C. (Edits.). (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid, España: CCS.
- Burkhardt, H., Grünzweig, F., Laubach, F., & Maier, G. (Edits.). (1990). *Das Grosse Bibellexikon* (2a ed., Vol. 1). Wuppertal, Alemania: Brockhaus.
- Cabaleiro, A. (2015). La pedagogía bancaria como herramienta clave del conductismo. *Reflexión Pedagógica*(124), 11.
- Calva, M. L. (2001). Corrientes educativas contemporáneas: las miradas y su fuente. *Renglones, revista del ITESO*(50), 11-18.
- Cano, R., Fernández Bogado, B., & Giménez Duarte, F. (2017). *Shock Educativo*. Fernando de la Mora: Paraguay.

- Carneros Revuelta, S. (04 de mayo de 2019). *Influencias en la escuela actual: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Herbart*. Recuperado el 20 de marzo de 2020, de sergiocarnerosrevuelta: <https://sergiocarnerosrevuelta.com/2019/05/04/i-influencias-en-la-escuela-actual-rousseau-pestalozzi-frobel-y-herbart/>
- Carson, D. (Ed.). (1991). *The Gospel According to John*. Grand Rapids, Michigan, EE.UU.: Eerdmans Publishing Company.
- Centeno Trujillo, D. (Octubre de 2016). Análisis de la aplicación de las teorías del modelo educativo constructivista que los docentes incorporan en el desarrollo del proceso de aprendizaje en la asignatura de Historia de Nicaragua, en las carreras de Ingeniería Industrial e Inglés... Matagalpa, Nicaragua: Universidad nacional autónoma de Nicaragua, Managua.
- Comfort, P. W. (1994). *I am the Way: a spiritual journey throug the gospel of John*. Grand Rapids, Michigan, EEUU: Baker Book House.
- Constable, T. (2012). *Bible Commentaries: Expository Notes of Dr. Thomas Constable: John 8*. Obtenido de studylight.org: <https://www.studylight.org/commentaries/dcc/john-8.html#bibliography>
- Corral Ruso, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de Psicología*, 18(1), 72-76.
- Craig, G. J., & Woolfolk, A. E. (1988). *Manual de Psicología y Desarrollo Educativo*. México : Prentice-Hall Hispanoamericana.
- De Boor, W. (1975b). *Das Evangelium des Johannes: Zweiter Teil*. Wuppertal: Brockhaus.
- De Zubiría Samper, J. (2010). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* (3a ed.). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Enns, M. (2003). *Toward a theoretical model of mutuality and its implications for intercultural theological education: holistic and analytical cognition*. Deerfield, Illinois, Estados Unidos: Tesis doctoral no publicada, Trinity International.
- Friesen, E. (14 de Julio de 2020). Pedagogía de Jesús y sus implicancias para educadores cristianos en un contexto posmoderno. (M. Giesbrecht, Entrevistador) Filadelfia, Boquerón, Paraguay.
- García, D., Joaquín, M., Torres, P., & Vazquez, I. (2014). Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. *ReiDoCrea*, 2, 219-225. Obtenido de [https://educacionfisicaquinonesnegron.files.wordpress.com/2014/09/tipologia\\_de\\_los\\_estilos\\_de\\_ensenanza.pdf](https://educacionfisicaquinonesnegron.files.wordpress.com/2014/09/tipologia_de_los_estilos_de_ensenanza.pdf)
- Gómez Hurtado, M., & Polanía González, N. R. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Coombia*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- González López, A., Rodríguez Matos, A., & Hernández García, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 531-539.
- González Ramírez, M., & Landero Hernández, R. (2012). Diferencias en la percepción de estilos parentales entre jóvenes y adultos de las mismas familias. *Summa Psicológica*, 53-64. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3974456>
- Gooding, D. (1995). *Según Juan: en la escuela de Cristo: Juan 13-17*. Terrassa, Barcelona, España : Clie.

- Green, J., McKnight, S., & Marshall, I. (Edits.). (1992). *Dictionary of Jesus and the Gospels*. Downers Grove, Illinois, EE.UU: InterVarsity Press.
- Guerri, M. (2017). *La teoría del aprendizaje de Bruner vs Piaget y Vygotsky*. Obtenido de piscoactiva.com: <https://www.piscoactiva.com/blog/la-teoria-del-aprendizaje-bruner-vs-piaget-vygotsky/>
- Hendricksen, W. (1981). *El Evangelio según San Juan*. Grand Rapids; Michigan, EE.UU: Libros Desafío.
- Holmes, M. W. (2011-2013). *The Greek New Testament SBL Edition*. Lexham Press; Society of Biblical Literature.
- Hovey, A. (1937). *Comentario sobre el Evangelio de Juan*. (S. A. Hale, Trad.) El Paso, Texas, EEUU: Casa Bautista de Publicaciones.
- Irala, D. (06 de Julio de 2020). Pedagogía de Jesús y sus implicancias para educadores cristianos en el tiempo posmoderno. (M. Giesbrecht, Entrevistador) Paraguay.
- Jamieson, R. D., Fausset, A., & Brown, D. (1871). *Bible Commentaries: Commentary Critical and Explanatory on the Whole Bible: John 8*. Obtenido de studylight.org: <https://www.studylight.org/commentaries/jfb/john-8.html#8>
- Jara Delgado, I. (2014). *Diccionario griego-español del Nuevo Testamento*. Estella, Navarra, España: Verbo divino.
- Keener, C. (1993). *The IVP Bible background commentary: New Testament*. Downers Grove, Illinois, EE.UU: InterVarsity Press.
- Léon-Dufour, X. (1992). *Lectura del Evangelio de Juan: Jn. 5-12 (Vol. II)*. Salamanca: Sígueme.
- Lüthi, W. (1988). *Johannes Das vierte Evangelium: Wir sahen seine Herrlichkeit*. Neuhausen-Stuttgart: Hänssler.
- MacArthur, J. (2011). *Comentario MacArthur del Nuevo Testamento: Juan*. Grand Rapids, Michigan, EEUU: Portavoz.
- Maier, G. (1993). *Johannes-Evangelium 2. Teil (2a ed.)*. Stuttgart, Neuhausen, Alemania: Hänssler.
- Mansilla Monzón, S. M. (2014). Rol del educador y del alumno en aulas de preprimaria de un colegio privado al trabajar según la teoría socio-constructivista. Guatemala, Guatemala.
- Martín, E., & Marchesi, A. (2007). *Evaluación del Sistema Educativo de Paraguay*. Asunción, Paraguay: MEC.
- Martin, W. (1987). *Fundamentos para el educador evangélico*. Miami, Florida, EEUU: Vida.
- Martínez García, V., & Fabila Echauri, A. (2011). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en al educación a distancia. *Apertura*, 3(2).
- Mauerhofer, A. (2009). *Pädagogik nach Biblischen Grundsetzen: Menschenbilder, Erziehungsziele, Pädagogische Prinzipien, Gemeindepädagogische Überlegungen*. Nürnberg - Hamburg, Deutschland: VTR.
- McGarvey, J., & Pendleton, P. (1914). *Bible Commentaries: The Fourfold Gospel: John 8*. Ohio, Estados Unidos : Standart Publishing Company . Obtenido de <https://www.studylight.org/commentaries/tfg/john-8.html#8>

- Méndez Estrada, V., Villalobos Pérez, A., D'Alton Kilby, C., Cartín Quesada, J., & Piedra García, L. (Marzo de 2012). *Los modelos pedagógicos centrados en el estudiante: apuntes sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza*. Recuperado el 08 de agosto de 2020, de ResearchGate: <https://www.researchgate.net/publication/305220235>
- Mercier, R. (1994). *El evangelio según el discípulo a quien Jesús amaba* (Vol. 1). Bogotá, Colombia: San Pablo.
- Mercier, R. (1995). *El evangelio según el discípulo a quien Jesús amaba* (Vol. II). Bogotá: San Pablo.
- Mimenza Castellero, O. (s.f.a.). *Castigo Positivo y Castigo Negativo: ¿cómo funcionan?* Obtenido de psicología y mente: <https://psicologia y mente.com/desarrollo/castigo-positivo-castigo-negativo>
- Morris, L. (2005). *El Evangelio según Juan* (Vol. II). Terrassa, Barcelona: Clie.
- Newton, G. C. (2001). Holy Spirit. En M. Anthony (Ed.), *Evangelical Dictionary of christian education* (págs. 340-341). Grand Rapids, Michigan, EEUU: Baker Book House Company.
- Ocaña, A. O. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*(19), 93-110.
- Pacsi Choque, A. Y., Mejía Estrada, W., Pérez Vásquez, A., & Cruz Machaca, P. (28 de octubre de 2014). Liderazgo laissez faire. *Revista de Investigación de Administración*, 1(1), 67-72. Recuperado el 13 de 08 de 2020, de <file:///D:/Acer/Downloads/849-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1105-1-10-20180524.pdf>
- Padilla, A. (2011). *Juan*. Minneapolis: Augsburg Fortress.
- Palau, L. (1991). *Comentario Bíblico del Continente Nuevo: Evangelio según San Juan* (Vol. I). (J. Mirón, Ed.) Miami, Florida, EE.UU: Unilit.
- Palau, L. (1991b). *Comentario Bíblico del Nuevo Continente: Evangelio según San Juan* (Vol. II). (J. Mirón, Ed.) Miami, Florida, EE.UU: Unilit.
- Parker, C. (Mayo/Agosto de 2008). Pluralismo religioso, educación y ciudadanía. *Sociedade e estado*, 23(2), 281-353.
- Pazmiño, R. W. (1995). *Cuestiones fundamentales de la educación cristiana*. Oregon: Wipf and Stock Publishers.
- Peña Correal, T. E. (2010). ¿Es viable el conductismo en el siglo XXI? *Liberabit*, 125-130.
- Pérez Esclarín, A. (2008). *Jesús Maestro y Pedagogo: aportes para una cultura escolar desde los valores del evangelio*. Caracas, Venezuela: San Pablo.
- Pérez Millos, S. (2016). *Comentario exegético al texto griego del Nuevo Testamento: Juan*. Viladecavalls, Barcelona, España: Clie.
- Porter, S., & Evans, C. (2000). *Dictionary of New Testament background: a compendium of contemporary biblical scholarship (electronic ed.)*. Downers Grove, Illinois, EE.UU: Inter Varsity Press.
- Raithel, J., Dollinger, B., & Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik: Begriffe. Strömungen. Klassiker. Fachrichtungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Real Academia Española. (2019b). *Laissez faire*. Recuperado el 13 de 08 de 2020, de [dle.rae: https://dle.rae.es/laissez%20faire](https://dle.rae.es/laissez%20faire)

- Reble, A. (1995). *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rivarola, D. M. (2000). *La reforma educativa en el Paraguay*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Rodríguez Alcalá, C., & Peña Nieto, P. (2012). Una computadora por niño Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*(2), 105. Obtenido de [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/6312](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/6312)
- Rojas, G. H. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Rubén Barceló, J. B., & Iuorno, E. (2020). *Cristo como pedagogo: Principios Bíblicos Sobre Didáctica y Aprendizaje*. Paraná: Descubra ediciones.
- Ruiz Carillo, E., & Estrevel Rivera, L. B. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-146.
- Ryle, J. (1977). *Los evangelio explicados: Juan* (Vol. 4). Tarrasa, Barcelona, España: Clie.
- Saldarreiaga-Zambrano, P., del R. Braco-Cedeño, G., & Loor-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Ciencias sociales y políticas*, 2, 127-137.
- Sánchez Castelblanco, W. G. (2010). Jesús y la mujer adúltera: análisis exegético-teológico de Jn 7:53-8:11. *Franciscanum*, LII(154), 17-51.
- Scheuerl, H. (Ed.). (1979b). *Klassiker der Pädagogik II* (Vol. II). München, Alemania: Beck.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson Educación .
- Strack, H. L., & Billerbeck, P. (1922-1926). *Kommentar zum Neuen Testament aus Talmud und Midrasch* (Vol. II). München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung Oskar Beck.
- Tenney, M. C. (1988). *San Juan: el Evangelio de fe*. (S. Cabezas, Trad.) Miami, Florida, EEUU: Caribe.
- Universidad Evangélica del Paraguay. (2014). *Manual de normas técnicas y reglamento para trabajos de grado y postgrado*. (A. N. Friesen, D. S. Mutti, E. G. Castillo, G. R. Benítez, A. M. Burian, R. Drieger, . . . M. S. Florentí, Edits.) Asunción: Universidad Evangélica del Paraguay.
- Vanier, J. (2004). *El misterio de Jesús* (1a ed.). Buenos Aires , Argentina : Bonum.
- Vilafranca Manguán, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*(19), 35-53. Obtenido de Dialnet-LaFilosofiaDeLaEducacionDeRousseau-4172907%20(1).pdf
- Wiebe, S. (2016). Parker J. Palmer: Enseñando desde el corazón y conociendo en comunidad. *Espacio Teológico*, 1(1), 19-35.
- Yegres Mago, A. (Septiembre de 2015). Filosofía, Ilustración y Romanticismo. *Revista de Investigación*, 39(86), 11-38.
- Yepes Hita, J. L. (2013). Los orígenes filosóficos del Romanticismo. La naturaleza como epopeya inconsciente. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XIX(1), 103-122. Obtenido de file:///D:/Acer/Downloads/1081-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4182-1-10-20151215.pdf
- Zumstein, J. (2016). *El evangelio según Juan (13-21)*. Salamanca: Sígueme.