

Enfocar el paradigma pedagógico ignaciano en la escuela de hoy



Actualizar los modelos educativos de los colegios de la Compañía de Jesús es una necesidad acuciante que nos obliga a ser creativos en la generación de nuevos escenarios de aprendizaje. Sin embargo, el paradigma pedagógico ignaciano debe ser el pilar fundamental sobre el que se asienten estos cambios con el fin de que nuestros colegios no pierdan ni un ápice de su identidad.

Así, el objetivo de este artículo es el de profundizar en los aspectos de la pedagogía ignaciana que, en los nuevos modelos educativos, conviene destacar, con el fin de hacer de ella un instrumento lo más eficaz posible para el fin de crear “hombres y mujeres para los demás”.



Pablo
Miñano Pérez



Jefe de Estudios EI-EP Colegio Inmaculada-Jesuitas (Alicante)

pablom@colegio-inmaculada.org



Los colegios jesuitas, al igual que otros muchos de la red pública y privada, nos encontramos actualmente inmersos en procesos de transformación que, de una manera más o menos extensa, suponen la incorporación de nuevos modelos o planteamientos pedagógicos que afectan significativamente a nuestros modos de hacer y de estar en las escuelas.

Esta necesidad de transformación es, ciertamente, más acuciante hoy en día. Sin embargo, en nuestra tradición ignaciana, el “vivir con un pie levantado” y adaptarnos continuamente a “personas, tiempos y lugares”, constituye un principio irrenunciable de nuestra misión.

Pero también, por esta misma tradición, los procesos de cambio en las escuelas de la Compañía se han ido desarrollando e implantando respetando las características, los contextos y las necesidades de cada una. Así, si bien esto ha permitido, por un lado, que los centros hayamos dispuesto de una mayor autonomía para la generación e implantación de estos cambios, ello nos ha exigido, por otro lado, una adecuada fundamentación y justificación de los mismos, con el fin de

enmarcarlos sólidamente en nuestra propia identidad.

Para ello, tal y como señalaba el P. Codina en el *Diccionario de Espiritualidad Ignaciana*, debemos tener en cuenta que nuestra pedagogía no ha de ser únicamente “jesuítica”, sino que también ha de ser “ignaciana”. Esto es: nuestros modos de proceder en la escuela han de ser los propios de la tradición y “misión” jesuítica (emanada de la *Ratio Studiorum* de 1599 y de su actualización a la realidad de hoy), pero también han de reflejar, igualmente, la “visión” de la experiencia de Ignacio en su vida y en los ejercicios. Es decir, nuestra pedagogía debe ser claramente identificable no solo por los fines a los que aspira, sino también por la particular concepción que Ignacio tuvo de Dios, del ser humano y del mundo.

Así pues, estos procesos de transformación han supuesto, indudablemente, una excelente oportunidad para la revisión y la actualización tanto de nuestra “misión” como colegio jesuita, como de la manera de reflejar la “visión” de Ignacio en las pedagogías de hoy.

En el caso del Colegio Inmaculada de Alicante, Vein21uno ha sido el proyecto de transformación bajo el cual hemos realizado esta actualización. Un proceso de cambio sistémico, participado y progresivo, del que actualmente forman parte más de 1200 alumnos/as, su profesorado y sus familias.

El origen de este proceso fue tratar de responder si, como colegio ignaciano, dábamos las respuestas pedagógicas más adecuadas para la construcción de “hombres y mujeres para los demás” en el contexto de hoy. En este sentido, profundizar en los principios más importantes del paradigma pedagógico ignaciano (PPI) fue esencial para dotar de sentido y horizonte a las diferentes propuestas de cambio que se iban a implantar, así como para vertebrar estos cambios a lo largo de los cursos, dando de esta manera “coherencia a toda la etapa educativa del alumnado” (PI, 77). Estas propuestas quedaron recogidas en un nuevo modelo pedagógico que denominamos “centrado en el alumno” (MOCA).



Así, en primer lugar, partíamos de la convicción de que este nuevo modelo debía responder a una nueva concepción del aprendizaje. No se trataba solo de que los alumnos/as aprendieran de una manera distinta, sino que aprendieran “cosas” diferentes. Esto es: no buscábamos simplemente enseñar de otra manera para alcanzar los mismos objetivos, sino que era la modificación y actualización de las propias metas de aprendizaje (fines) lo que debía justificar el cambio en nuestra manera de hacer (medios).

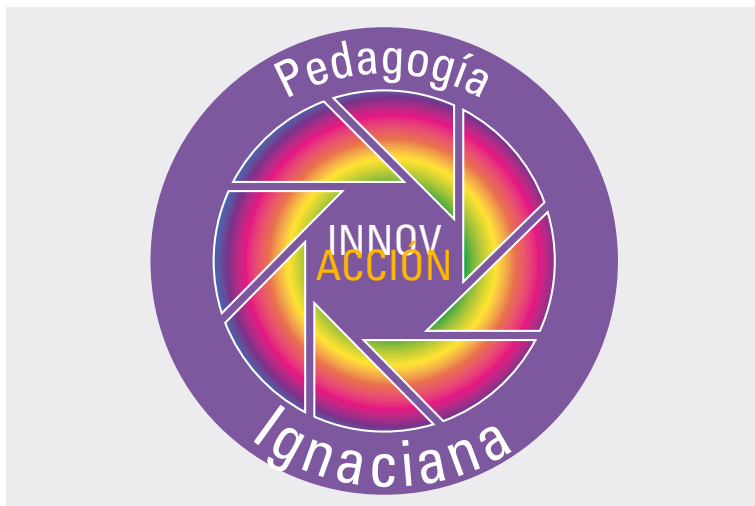
En este sentido, entre estos nuevos objetivos se destaca la necesidad de favorecer la transferencia de los aprendizajes y la incorporación de la ACCIÓN como parte esencial del proceso. Quizá habíamos generalizado demasiado la idea de que el proceso de aprendizaje terminaba con la demostración de que el alumnado había comprendido y memorizado los contenidos, pero nuestra pedagogía es muy clara en este sentido: el objetivo último de la educación jesuita es “el crecimiento global de la persona que conduce a la acción” (Características, 178), ofreciendo a los alumnos/as “una formación intelectual, moral y espiritual que les capacita para asumir compromisos de servicio y les haga agentes de cambio” (Características, 86), de manera que “los talentos se desarrollen no para la propia satisfacción o la propia ventaja,

sino para el bien de la comunidad humana” (Características, 90).

Por tanto, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, que ayudan a contextualizar los contenidos en la resolución de un problema real y cercano, que nos invite a poner en juego los aprendizajes adquiridos con el fin de mejorar la vida de los otros, es un recurso clave en los modelos de hoy. De esta forma, el desarrollo de actividades de carácter más competencial, donde se focalice más el “saber hacer” que el mero “saber”, buscando poner en marcha procesos cognitivos más complejos (analizar, sintetizar, evaluar, crear...) son también concreciones de este énfasis de nuestra pedagogía en la acción, el “compromiso” y el servicio como fines últimos de la enseñanza. En definitiva, reflejar que el *magis* no se traduce en una excelencia exclusivamente académica, sino humana, para poner los aprendizajes al mayor servicio de los otros (Codina, 2007).

Sin embargo, si no queremos caer en el simple “utilitarismo” de los aprendizajes, esta acción debe surgir como consecuencia de las tres fases previas contempladas en el PPI: el CONTEXTO, la EXPERIENCIA y la REFLEXIÓN; y finalizar con una EVALUACIÓN formativa de todo el proceso.

La CONTEXTUALIZACIÓN de los aprendizajes tiene, pedagógicamente, un fin claro: enmarcar los contenidos en las



situaciones donde se desarrollan (Vigotsky, 1979), facilitando así la transferencia y aplicabilidad de los mismos, lo cual, además, favorece el desarrollo de patrones motivacionales centrados en el aprendizaje, más que en el rendimiento. Sin embargo, en la pedagogía ignaciana, el sentido de la contextualización va más allá. Sin tener en cuenta otros momentos que se dedican explícitamente a este fin (inicios y finales del día, celebraciones, campañas, etc.), este es el estadio curricular clave en el que desarrollamos la “consciencia” en nuestros alumnos/as, tanto a nivel interno (¿cómo estoy?, ¿cómo vengo a clase?, ¿qué conocimientos previos tengo sobre lo que vamos a aprender?); como externo (¿por qué es importante saber esto?, ¿qué está pasando a mi alrededor?, ¿qué necesidades hay en mi entorno en las que podemos contribuir haciendo uso de lo que vamos a aprender?, etc.). Por tanto, en la medida en que seamos capaces de “permeabilizar” las paredes de nuestras aulas, trayendo a ellas cómo estamos, lo que pasa en nuestro entorno y lo que los alumnos/as viven fuera, nos facilitará, en términos de ejercicios, preparar *subiectos* que tomen consciencia en todo caso de “adónde van y a qué”.

En segundo lugar, Vein21uno actualiza el rol del maestro/a como “un facilitador discreto que ayuda al alumno/a a realizar una experiencia para buscar y discernir el sentido de su vida, y actuar en consecuencia ...”, tanto en la transmisión del conocimiento como en el aprendizaje del saber elegir, saber actuar y saber vivir” (PI, 5; Codina, 2007, n.º 5). Por tanto, se trata de proporcionar EXPERIENCIAS que no solo se circunscriben al ámbito del saber, sino

que, tal y como señalaba Ignacio, “todo el hombre” —mente, corazón y voluntad— se implique en la experiencia de aprendizaje. Dicho de otro modo, si no somos capaces de unir el sentimiento y los afectos al conocimiento intelectual, el aprendizaje no moverá al alumno/a hacia la acción (PI, 44, 45). Si bien no en todos los contenidos es posible alcanzar esto, intentamos incluir, en la medida de lo posible, experiencias de aprendizaje que no sean meramente “asépticas”, sino que puedan arrastrar tras de sí emociones y afectos, que “muevan” y no dejen indiferente al alumnado. Además, el desarrollo de la neurociencia ha ratificado este planteamiento de Ignacio: la cognición y la emoción son dos elementos inseparables, de manera que solo se aprende con emoción; o, dicho de otro modo, son las emociones las que permiten que los aprendizajes dejen huella (Ibarrola, 2013). En este sentido, la contextualización y personalización de las experiencias de aprendizaje —que tengamos oportunidad de situarlo en nuestra vida y en nuestro entorno (PI, 78, 79), que demos la oportunidad de que podamos analizar sus consecuencias e implicaciones, que nos podamos situar críticamente ante ellos, que demos oportunidad a los alumnos de contemplar, imaginar, sentir, mostrar sus emociones, etc.— nos ayudarán a no situar la “consciencia” y la “compasión” al margen de la “competencia”, sino integradas en ella. Y, generalmente, estas experiencias no se sitúan exclusivamente en el ámbito de las Matemáticas, la Lengua o las Ciencias, sino que abarcan diferentes ámbitos del conocimiento. De ahí, nuevamente, la apuesta por el desarrollo interdisciplinar de los aprendizajes en estos nuevos modelos actuales.

Pero de nada serviría generar experiencias que pongan en juego los afectos si posteriormente no tuviéramos espacio para dotarlos de sentido, y para dar oportunidad a los alumnos/as de hacer algo con eso que han aprendido. Así, la REFLEXIÓN “es el punto central para Ignacio en el paso de la experiencia a la acción” (PI, 25), es el momento en el cual el alumno/a filtra la experiencia a través de lo que es, de lo que vive y de lo que siente,

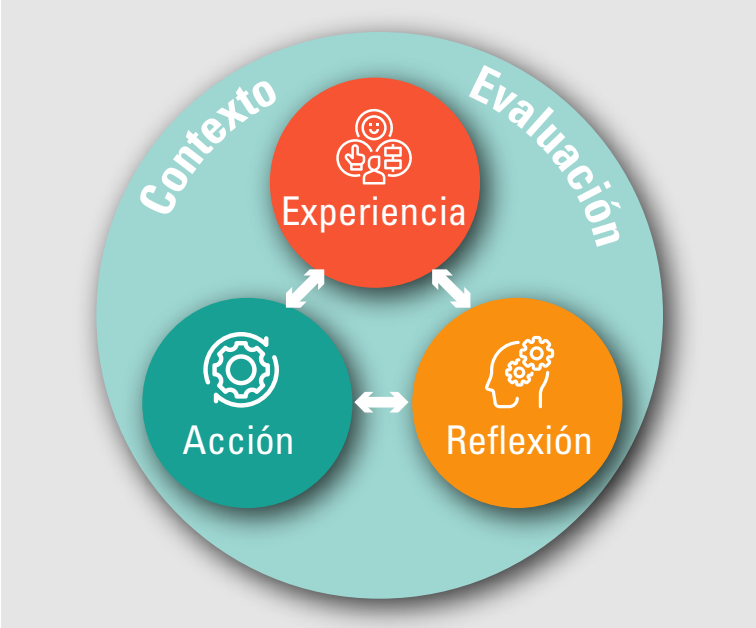
CAMINANDO JUNTOS

A los padres y madres nos cuesta, generalmente, aceptar los cambios profundos en las escuelas de nuestros hijos/as, pues tenemos la percepción de que lo que hicieron con nosotros funcionó y gracias a eso somos lo que somos actualmente. Sin embargo, ni el contexto social, ni el familiar, ni el laboral de hoy en día (y del futuro cercano para el que preparamos a los alumnos/as) es el mismo. Así, podría ser interesante reflexionar acerca de las diferencias que encontramos entre el contexto social, familiar y laboral que teníamos en nuestra etapa escolar y en la actual, con el fin de valorar las nuevas necesidades que estos contextos suscitan, y a los que la escuela de hoy debe dar respuesta.

El objetivo último de la educación jesuita es “el crecimiento global de la persona que conduce a la acción” [Características, 178]

para, desde la mirada de Dios, orientar su acción y su “compromiso”. En este sentido, las asambleas y puestas en común, los tiempos de silencio e interioridad, la práctica habitual del “examen del día”, el acompañamiento tutorial individualizado o la incorporación de ciertas rutinas de pensamiento en el desarrollo de las secuencias didácticas son elementos claves que favorecen esta reflexión y ayudan a orientar la acción, pues “la reflexión solo hace crecer y madurar cuando promueve la decisión y el compromiso” (PI, 62). Y es que, en nuestra pedagogía, reflexión y acción son dos procesos inseparables; las propuestas de reflexión no terminan en ellas mismas, sino que son siempre una invitación a salir de uno mismo para comprometerse con el entorno (Guibert, 2020).

Por último, tras esta acción surge la necesidad de evaluar todo el proceso. Así, la EVALUACIÓN no es equivalente, únicamente, a una calificación (generalmente cuantitativa) del nivel de aprendizaje de los alumnos, sino que se corresponde con un elemento más del proceso que sigue manteniendo un profundo carácter formativo (PI, 68). Esto es, si bien normativamente nos corresponde poner una “nota” de lo que nuestros alumnos/as han aprendido en cada periodo, nuestra evaluación no debería ceñirse a esto. Debemos incluir estrategias y recursos para que los alumnos/as sean conscientes del origen y significado de esta valoración, así como de los motivos que la han generado; del proceso seguido en el aprendizaje, de sus fortalezas y debilidades; de su actitud, esfuerzo e implicación; de sus aportaciones en el trabajo con los otros, etc. Además,



teniendo presente que la evaluación comprende todo el proceso de aprendizaje, y no solo la comprensión o el dominio de la experiencia, debemos dar cabida a que la contextualización, la reflexión y la acción sean también evaluadas.

Así, a la luz de todo ello, podemos constatar que, de acuerdo a nuestra “misión” jesuítica y a nuestra “visión” ignaciana, aprender es mucho más que procesar información. Si bien este es un elemento importante y necesario, no es más que el medio a través del cual la persona “puede servir más y mejor”. “Si saber es poder, y si la sociedad del conocimiento es cada vez más poderosa, nuestro alumnado, sus familias y toda la comunidad educativa deben ser bien conscientes de que para nosotros el poder es una forma de servicio” (Kolvenbach, 1998, n.º 28, 29).

De igual modo, entender que la contextualización de los aprendizajes, la re-



ÁGORA DE PROFESORES

La generación de procesos de transformación educativa, especialmente si poseen un carácter sistémico, suele ser un tema controvertido y no exento de obstáculos. ¿Por qué crees que sucede esto? ¿Qué elementos son necesarios tener en cuenta a la hora de iniciar estos procesos para aumentar su probabilidad de éxito?

flexión y la acción deben constituir parte del desarrollo curricular (y no solo situarlos en actividades aisladas y separadas de él), supone aceptar que es necesario quitar tiempo a "otras cosas".

En educación, generalmente, añadir y ganar en algo supone quitar y perder en otros aspectos. Por ello, tanto las familias como los propios equipos docentes debemos tener claro que no se trata de que los alumnos/as aprendan los mismos contenidos curriculares que aprendían tiempo atrás, pero de otra manera. Para alcanzar esto, lo que hacíamos hasta ahora funcionaba. Si tenemos en cuenta que buscamos ganar profundidad en el aprendizaje, que incluimos otras dimensiones que anteriormente solían estar, generalmente, al margen del día a día del aula, y que para ello las dinámicas que se emplean suelen requerir mucho más tiempo, deberemos aplicar este principio tan ignaciano de *non*

multa, sed multum (no muchas cosas, sino mucho) a nuestro quehacer educativo. Y aquí se sitúa la importancia del liderazgo de los equipos directivos y las coordinaciones pedagógicas en este ámbito: evaluar y discernir continuamente si los medios se adaptan a los fines (Codina, 2007; Características, 153), y "si las metas, servicios y métodos son eficaces para la educación de la Compañía en el logro de sus finalidades" (Características, 121).

En este sentido, y más necesariamente si nos referimos a los procesos de cambio, los centros deberemos disponer de ciertos procedimientos de seguimiento y control que nos ayuden a evaluar el impacto de los mismos, y si estamos alcanzando o no los objetivos propuestos. Así, Vein21uno dispuso de un procedimiento de evaluación de la implantación con medidas estandarizadas para evaluar el impacto de los cambios introducidos y si, especialmente en los primeros años, se iban alcanzando las metas esperadas.

Por último, en los nuevos modelos educativos se pone un especial énfasis en tres aspectos también clave en el PPI. Por un lado, en el desarrollo de las habilidades relacionadas con la competencia de aprender a aprender (PI, 28), mediante una participación activa que recoja oportunidades para el descubrimiento y la creatividad (Características, 50). Así, incrementamos la presencia de dinámicas de aprendizaje

Experiencias que no solo se circunscriben al ámbito de saber, sino que, tal y como señalaba Ignacio, “todo el hombre” –mente, corazón y voluntad– se implique en la experiencia de aprendizaje

que favorecen el descubrimiento y la investigación guiada sobre los contenidos por parte de los alumnos/as (para lo cual la tecnología suele ser un buen aliado), pues “la claridad de la materia procede de su propio razonamiento y produce mayor sensación de logro y mayor satisfacción que si el profesor explicara y desarrollara el significado extensamente” (PI, 105).

Para ello, en segundo lugar, el trabajo y la colaboración entre el alumnado para alcanzar metas comunes es un recurso fundamental. No solo porque no hay experiencia sin la ayuda del otro, sino porque “la escuela jesuita pide a sus alumnos/as que se distingan por su capacidad de trabajar unidos, que sean sensibles a los otros y se comprometan con el servicio a los demás, manifestado en la ayuda mutua” (Características, 120). Por tanto, la inclusión cotidiana de dinámicas de aprendizaje cooperativo no es solo un recurso que pretende que los alumnos alcancen los contenidos curriculares de otra manera, sino que es una estrategia clave para la consecución de nuestro objetivo de construir “hombres y mujeres para los demás y con los demás”.

HEMOS HABLADO DE
Pedagogía ignaciana; innovación educativa; identidad; Vein21uno.

Este artículo fue solicitado por PADRES Y MAESTROS en febrero de 2022, revisado y aceptado en mayo de 2022.

ACTIVIDADES DE AULA

La innovación educativa es una oportunidad para repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. ¿Qué habilidades consideras que deben ser fundamentales abordar en las aulas hoy en día? ¿Qué puede aportar el PPI en la concreción de estas habilidades para un colegio de la Compañía de Jesús? ¿Qué aspectos formativos echas en falta para desarrollar tu futuro trabajo docente dentro de este nuevo marco?

Y, finalmente, todo el camino que vamos recorriendo las escuelas en nuestros procesos de transformación es también un camino compartido. Si bien, como hemos dicho al principio, la Compañía otorga autonomía a los centros para desarrollar estos proyectos, esto no quiere decir que los debamos realizar solos. Las escuelas jesuitas se constituyen como “una red cohesionada, no por la unidad de administración o por la uniformidad de programas, sino por una visión y unas finalidades comunes” (Características, 156), cooperando en el descubrimiento de políticas institucionales más eficaces y de mejores procedimientos educativos y métodos pedagógicos (Características, 123).

Así, hoy por hoy, todas las escuelas jesuitas estamos convencidas de que, solo compartiendo y colaborando entre nosotros seremos capaces de llegar a una verdadera actualización de nuestra identidad, aunando esfuerzos para alcanzar metas comunes que nos hagan sentirnos, realmente, un cuerpo apostólico en una verdadera “misión compartida” •

PARA SABER MÁS

CODINA, G. (2007). *Pedagogía Ignaciana*. En Grupo de Espiritualidad Ignaciana (eds.), *Diccionario de espiritualidad ignaciana*. Mensajero.

CONEDSI. (1986). *Características de la Educación de la Compañía de Jesús*.

CONEDSI (1993). *Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico*.

GUIBERT, J. M. (2020). *Para comprender la pedagogía ignaciana*. Mensajero.

IBARROLA, B. (2013). *Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula*. SM.

KOLVENBACH, P. (1998). *Discurso con motivo del LXXV aniversario del Colegio San Ignacio de Caracas (Venezuela)*.

VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.