

EL CONTEXTO EN LA PEDAGOGÍA IGNACIANA

JESÚS MONTERO TIRADO, S.J.

ASUNCIÓN, ABRIL DE 2000

INDICE.

INTRODUCCIÓN

I. EL CONCEPTO DE “CONTEXTO” Y SUS SINÓNIMOS

- En sentido general
- Desde la Gestalt
- Desde la lingüística
- Desde la evaluación psicológica
- Desde la psicología ambiental y la ecología
- Desde la psicología del desarrollo
- Desde el factor tiempo
- Desde la psicología social y la sociología
- Desde la sociología del conocimiento
- Desde la Pedagogía
- Desde el Paradigma emergente
- Desde la Mística

II. POR QUÉ ESTUDIAMOS EL CONTEXTO

- Contexto y currículo
- Necesidad para evaluación psicológica y pedagógica
- Contexto y conocimiento
- Contexto y fines de la educación
- Contexto y pensamiento
- Contexto y conciencia
- Contexto y creatividad.

III. EL CONTEXTO EN EL DOCUMENTO “LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS”

- Profundo cambio en los contextos de educación
- Contextos de Encarnación
- Contexto e inculturación
- Contexto y culturas
- Contexto y excelencia
- Contexto para intervenir y transformarlo
- Contexto escolar como reflejo de nueva sociedad
- Contexto y justicia
- Contexto y fe
- Contexto y valores
- Los pobres en nuestro contexto
- Contexto moral
- Contexto de oración
- Contexto global: la creación
- Contextualizar.

IV. EL CONTEXTO EN EL MODELO IGNACIANO DE EDUCACIÓN (PPI)

- El contexto, factor básico en el proceso educativo
- Contexto de tradición y contexto actual
- Respuesta de la Compañía al contexto
- El contexto del aprendizaje y para el aprendizaje
- Adaptar contexto para objetivos
- El contexto real de la vida del alumno
- El contexto socioeconómico, político y cultural
- El ambiente institucional del Colegio
- Los conceptos que traen al comienzo del aprendizaje

V. EL CONTEXTO EN LOS EJERCICIOS ESPIRITUALES DE SAN IGNACIO DE LOYOLA.

- Los contextos del Peregrino
- 1.El ambiente del ejercitante: afectivo y físico
- Contexto y proceso
- 2.El contexto universal del ser humano
- 3.La “composición de lugar” como aproximación a la realidad
- 4.El contexto de los Coloquios
- 5.Los contextos de Cristo
- 6. El mundo y la historia como contextos para la vida y el amor

VI. ANTOLOGÍA DE CONTEXTOS

- El contexto geográfico
- El contexto cultural
- El contexto familiar
- El entorno escolar
- El clima escolar
- El contexto creado por los Medios de Comunicación Social
- El contexto digital

VII. A MODO DE CONCLUSIÓN

- El fin de las certidumbres
- Las siete leyes del Caos
- La postmodernidad
- La “Nueva Era”
- El contexto ideológico del neoliberalismo
- Los contextos políticos
- Los contextos sociales y pluriétnicos

VIII. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

EL CONTEXTO EN LA PEDAGOGÍA IGNACIANA

“Así, pues, está el Señor en este lugar y yo no lo sabía”
(Gen. 28,10-16)

INTRODUCCIÓN

En 1980 el P. Pedro Arrupe, entonces Superior General de la Compañía de Jesús, observando la situación de la educación en el mundo y el modo cómo los jesuitas la estaban realizando, decidió convocar a un pequeño grupo de jesuitas, expertos en educación, para iniciar un proyecto de renovación y actualización, que respondiera a dos premisas. La primera es que dicho proyecto lograra inspirar el quehacer educativo desde las fuentes de la espiritualidad ignaciana. La segunda, que la revisión de nuestras instituciones educativas y de los principios que deben inspirarlas, respondan a las exigencias de la actualidad, al contexto de nuestra época.

Seis años después, como fruto de un largo y competente esfuerzo nació el documento “Características de la educación de la Compañía de Jesús” (1986).

Como consecuencia de las propuestas que contiene este documento y para aplicarlas al quehacer cotidiano en las aulas, con el trabajo de otros jesuitas más, en 1993 apareció un nuevo documento, llamado “Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico”, que recoge los rasgos más importantes del llamado ahí mismo “Paradigma de la Pedagogía Ignaciana (PPI).

El planteamiento práctico propone muchas estrategias pedagógicas, destacando entre ellas la de incorporar al proceso educativo -para el acceso a la realidad, la reflexión sobre ella y la intervención en ella- cinco pasos dinámicos característicos de la espiritualidad ignaciana.

Ignacio de Loyola, en sus famosos “Ejercicios Espirituales” pide al que los hace, al ejercitante, que inicie el proceso para el conocimiento, la comprensión y el compromiso, contextualizando a las personas y los hechos que va a contemplar y conocer.

Después del “**contexto**” y sucesivamente el ejercitante debe pasar por la “**experiencia**”, la “**reflexión**”, la definición, decisión y realización de la “**acción**”, para finalmente someterlo todo -los objetivos, los pasos y el proceso- a una paciente y profunda “**evaluación**”.

Este ensayo pretende contribuir a desarrollar y profundizar el primero de los pasos: el “**contexto**”. Para ello iniciamos el tema estudiando **el concepto de contexto, qué es y en qué se diferencia de los diversos sinónimos que frecuentemente usamos.**

Dedicaré también algún tiempo y espacio a recoger algunos argumentos que expliciten **por qué** estudiamos el contexto.

Después voy a explorar qué se ha dicho **en los documentos fundamentales** de la Pedagogía Ignaciana ya citados, sobre el contexto y la contextualización.

Buscaré las raíces de estas reflexiones y propuestas **en los Ejercicios Espirituales** de San Ignacio, para beber en la fuente y comprender con más claridad las relaciones que puede y debe haber entre la espiritualidad y la pedagogía.

Al fin cerraré el ensayo analizando una **serie antológica de “contextos”** que desafían a la educación y a los educadores para el momento actual y el futuro previsible, describiendo algunas estrategias para **saber y poder contextualizar en el aula**.

La bibliografía que se adjunta ha sido toda consultada y es accesible. Hay otras fuentes bibliográficas importantes que no están recogidas, me refiero especialmente a la producción hemerográfica especializada (como en la revista Manresa y similares), donde sin duda se encuentran artículos extraordinariamente valiosos y cuya lectura recomiendo para ayudar al debate y consolidación de esta búsqueda apasionante de un nuevo modelo ignaciano de educación.

Jesús Montero Tirado, S.J.

I. EL CONCEPTO DE CONTEXTO Y SUS SINÓNIMOS.

Qué queremos decir cuando hablamos del “contexto”? ¿A qué nos estamos refiriendo? De qué estamos hablando?

Son oportunas las preguntas, porque cuando hablamos de contexto todos sabemos a qué nos referimos y muy pocos podrían definirlo. En el uso cotidiano e incluso en los ambientes profesionales manejamos muchos sinónimos y poca precisión. No es tanta la literatura sobre el tema y menos aún en el campo educativo.

1. “**En un sentido general** “contexto” se dice del entorno en el que transcurre cualquier hecho o acontecimiento y que generalmente incide o influye **en su desarrollo**” (Diccionario Santillana).

Su raíz latina subraya la fuerza de vinculación que ese entorno tiene con el hecho o la realidad por él envuelta. “Contextus” significa unión y trabazón. Y da pie a insistir en su influencia sobre dicha realidad.

En este sentido los agudos análisis de la percepción, que han hecho **los teóricos de la Gestalt**, destacan la influencia del contexto **en dicha percepción y el conocimiento**. “La percepción de cualquier objeto o estructura varía en función del contexto espacio-temporal en el que se inserta, pudiendo éste influir decisivamente en la configuración perceptiva final e incluso **en su significado**”.

Cuando le preguntamos a **los lingüistas** cómo entienden el contexto, nos remiten al texto para diferenciarlo de él y nos lo describen “como el conjunto de elementos lingüísticos que acompañan a una palabra o a una frase”. La palabra e incluso la frase, sacadas de su contexto pueden tener significados muy diferentes de los pretendidos por su autor. Se hace necesario el contexto para garantizar que estamos interpretando adecuadamente el mensaje, venga transportado por una sola palabra, por una frase o por un conjunto de frases.

A este proceso de poner el texto en su contexto le llamamos “**contextualización**”. Como el texto, igual podemos contextualizar el hecho, el acontecimiento, el objeto, la persona o la estructura. Se trata de “incluir una idea, acto o palabra en una categoría conceptual o marco de referencia más amplio (“contexto”), en el cual **su significado o interpretación** adquiere matices diferenciales nuevos que antes no poseía”.

El contexto está interesando especialmente a los que se dedican a la evaluación psicológica. La evaluación psicológica se va desplazando de ser una disciplina con “la que se pretendía la clasificación y descripción de los sujetos humanos en base a un puñado de características psicológicas, **a ocuparse del análisis del sujeto en su contexto** y, a través del trabajo interdisciplinario, a la propia **evaluación y valoración de los contextos** desde una perspectiva ecopsicológica”.

Para estos especialistas de la evaluación psicológica, el contexto es sinónimo de “**ambiente**” y de “**situación**”. (Fernández Ballesteros, 1997. 17).

Por su parte el desarrollo de la psicología de la personalidad, de la psicología cognitiva, de la psicología social, de la psicología ambiental y de la psicología dinámica ha provocado un creciente interés por las relaciones del ser humano con su ambiente.

De esta manera, como dice Fernández Ballesteros, se ha ampliado o trasladado el objetivo tradicional de la psicología, que era el estudio científico de la conducta humana, hacia el campo de su contexto, ambiente o situación. Hoy nadie duda de que el contexto, en toda su complejidad, ha de ser tenido en cuenta si pretendemos dar explicación cabal del comportamiento y del proceso del conocimiento humano.

El vocabulario para referirse a lo que está en torno, al contexto o al ambiente es mucho más extenso. Otros hablan de **entorno**, de **medio** o de **mundo** (p.e. Carpintero 1981). Entre los filósofos se habla de la “**situación**” (“Ética de la situación”) o como Ortega y Gasset, de “**circunstancias**”: “Yo soy yo y mis circunstancias”. Los ambientalistas hablan de “ambiente”, de “**medio ambiente**” o bien del “**ecosistema**”. Y no faltan quienes, desde una perspectiva más conductista, ven al contexto con una acepción más específica y lo llaman “**estímulo**”.

Cuál es el concepto de cada uno de estos términos que frecuentemente se usan como sinónimos?

2. Para comprender la dificultad de dar una respuesta satisfactoria a esta pregunta, podemos recurrir a la **Psicología ambiental** y recordar la polémica que aún existe sobre el concepto estímulo. Fernández Ballesteros cita a Brunswick (1956), Gibson (1956), Sells (1963), Yela (1974) y Pelechano (1975) para luego preferir la definición de Fechner que define al estímulo como “una variación de la energía física que excita a un receptor”.

Resulta difícil establecer con precisión la diferencia conceptual que hay de un término a otro, tal vez porque algunos de ellos han sido usados como sinónimos sin ser suficientemente definidos, como por ejemplo los términos “ambiente”, “situación” y “estímulo”; tal vez también porque los distintos términos proceden de campos científicos diferentes y cada uno de ellos ha puesto el acento en un aspecto de esa compleja realidad que venimos llamando contexto.

Para Skinner (1938), por ejemplo, el estímulo es una parte del ambiente. Para la gran mayoría de los autores (Pervin, Yela, Magnusson), sin embargo, es la “situación” la que está integrada por diversos estímulos.

La Enciclopedia Espasa define el “ambiente” como “el conjunto de circunstancias –no de estímulos- que acompañan a una persona o cosa”; y cuando habla del ambiente de las personas hace referencia al “**habitat natural-cultural** del organismo”, añadiendo así otro sinónimo más, el de “habitat”, referido simultáneamente a dos dimensiones fundamentales: la naturaleza y la cultura.

En la bibliografía psicológica se emplea poco la palabra “contexto”. Jenkins (1974) –citado por Fernández Ballesteros- propone precisamente un planteamiento “contextualista”, como posición filosófica antagónica del asociacionismo, a la hora de enjuiciar los estudios sobre la memoria y la dependencia del contexto de lo que es recordado en una sesión experimental.

“Así, contexto aparece como un término fundamentalmente utilizado desde la Psicología ecológica (por ejemplo, véase Bronfenbrenner, 1977; Gibbs, 1979, y Cairns, 1979), propuesto para dar cuenta de una realidad más amplia –temporal, espacial y físicamente- que incluya no sólo la situación inmediata... sino también un amplio

contexto social... en el cual tales situaciones están comprendidas” (Bronfenbrenner,1977, pág.513.).

“En este mismo sentido, Mischel (1977), parafraseando a Jenkins, pone el énfasis en cómo la conducta (pensamiento, sentimiento o acción), en una situación dada, depende a) del contexto físico y psicológico en el cual el evento fue experimentado, b)del conocimiento y habilidades que el sujeto llevó al contexto y c) de la situación en la cual se le pidió la evidencia de éste” (Ver Fernández Ballesteros, 1987,19).

Según esta cita, para Mischel, el “contexto” entraña una realidad de orden superior al concepto de “situación”. Es lo mismo que piensa Sundberg (1977) cuando habla de la evaluación de la persona en su contexto. Para Sundberg “mientras la situación implica un conjunto de estímulos organizados con los que, en un momento puntual, un sujeto interacciona y que contribuyen a provocar una determinada conducta, el contexto en el que el hombre se desenvuelve y que integra su mundo próximo implica, a su vez, un conjunto de situaciones”.

Es decir, hay una relación de integración de las partes al todo entre los estímulos con referencia a la situación (se pueden dar diversos estímulos en una misma situación), y de situaciones con respecto al contexto (se pueden dar varias situaciones en un mismo contexto).

Según Fernández Ballesteros, Sundber recurre a la teoría general de sistemas a la hora de ordenar estas realidades complejas externas. “Así, el sistema biológico está integrado en el sistema personal (o sistema conductual), éste forma parte de unos sistemas grupales (o microsociales) que, a su vez, dan lugar a sistemas organizacionales que forman parte de suprasistemas sociales y culturales” (Fernández Ballesteros, 1987,19).

Este recurrir a la teoría general de sistemas puede facilitarnos también la mejor comprensión del ambiente y su relación con el contexto, la situación y los estímulos.

Para la **Psicología del Desarrollo**, tal como la plantea Bronfenbrenner, el “ambiente” puede ser concebido como “un conjunto de sistemas, que se ensamblan unos en otros”. (El microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema).

Normalmente se entiende por “ambiente” “la suma total de condiciones e influencias externas que afectan a la vida y desarrollo de un organismo”. No es fácil, sin embargo, satisfacer con esta definición porque el ambiente humano es resultado de la interacción de factores objetivos (físicos, organizativos, sociales) y de factores subjetivos (perceptuales, cognitivos, culturales).

El estudio del ambiente es desde su origen interdisciplinar y se ha centrado en tres áreas principales: a) la psicología ecológica y ambiental; b) la psicología social y c) la sociología del conocimiento.

La conclusión del análisis que venimos haciendo es que “tanto el estímulo, como la situación y el contexto se integran en realidades ambientales de orden superior” y que “un contexto implica un conjunto organizado de la realidad física y social (*incluimos en ésta la dimensión cultural*), que puede ser definido operativamente y que pertenece a –y a su vez, está integrado en- otras estructuras o sistemas de mayor complejidad”.

Otro factor más hay que tener en cuenta para comprender el contexto en toda su complejidad. Es el factor “**tiempo**”. No bastan los factores espaciales y organizacionales, “un contexto definido ha de serlo en base a la dimensión horizontal (*o temporal*), en cuanto al tiempo en que el corte proximal-distal se produce (usando terminología de Brunswick)”. Para definir el contexto no sólo necesitamos saber el dónde, sino que necesitamos saber además el cuándo y seguramente también durante cuánto tiempo se dio tal realidad.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) están abriendo nuevos horizontes a la dimensión del factor “tiempo” en la configuración de los **contextos tradicionales** y a la creación de **nuevos contextos**. La posibilidad de comunicarse a distancia y participar activa, interactiva y simultáneamente en varios escenarios de distintos rincones del mundo, sea por medio de la radio, de la TV y más aún por medio de la informática computarizada, dilata los contextos y les imprime características totalmente diferentes.

Las posibilidades son tan innovadoras que el manejo del tiempo actual, del pasado e incluso del futuro pueden sumarse al **contexto inmediato**. La presencia del futuro en la actualidad está cambiando el escenario de la actualidad y acelerando la llegada del mismo futuro. El tiempo ha empezado a ser condensado **y el contexto a ser trascendido**.

Estudiar el análisis que hace Michael L. Dertouzos del “mercado de la información” y sus consecuencias, no sólo nos transporta a los **contextos virtuales**, sino que nos describe cómo se ensanchan casi ilimitadamente las paredes de nuestros **contextos personales**. (M.Dertouzos, “Qué será”, 1997). Del acceso y nuestro movimiento en estos contextos escribiré más adelante.

En el recorrido de este análisis va quedando clara la diferencia del concepto de contexto con los conceptos de los sinónimos más frecuentemente utilizados. Nos queda aún, para completar la comprensión del concepto, recurrir a la psicología social, a la sociología del conocimiento y a la misma pedagogía.

3. La **Psicología social y la Sociología** nos prestan otra visión del contexto. Ven el contexto bajo el concepto de “**realidad social**” que nos envuelve en un entorno social concreto. Sin pedirle a la filosofía sus profundas reflexiones para que nos explique qué es la realidad (“aquello de lo que se puede enunciar algo?”), podemos asumir el concepto de realidad social de nuestros alumnos y de nuestra comunidad educativa para completar nuestra visión del contexto, en este caso visto desde la perspectiva social.

La realidad social tiene una existencia propia, que se manifiesta en **fenómenos** –manifestaciones del orden material y de los valores-, **hechos** –sucesos o conjunto de sucesos dentro de un fenómeno- y **situaciones** –como la de los ancianos en las sociedades modernas-.

La realidad social envolvente puede ser investigada e identificada, con tanto mayor interés cuanto que es de sobra conocida la influencia de la realidad social en la conducta y los procesos de conocimiento humanos.

Para otros, como para María José Rubio en su libro: “El análisis de la realidad en la intervención social”, el verdadero objeto de la investigación para analizar la realidad

son “**cosas con significado**”, que están en el entorno de las personas, mejor dicho que son el entorno y el verdadero contexto social. (Ma. José Rubio, 1997. 57). Para conocer el entorno social, la realidad social envolvente, el contexto social no basta el análisis cuantitativo, sino que es necesario explorar esa realidad medida cuantitativamente con el análisis cualitativo que ayuda a descubrir el significado, el sentido de esa realidad social.

Todos los educadores tenemos demasiada experiencia sobre la trascendencia del contexto social para poder o no alcanzar los objetivos de nuestra tarea educativa. El contexto social, la realidad social que están viviendo nuestros alumnos, condiciona e influye activamente en los procesos de la educación. Sin embargo, es cierto lo que dice Calvo Cortés, “pocas son las personas a las que el reconocimiento teórico de los condicionantes sociales empuja a un análisis de ese entorno que llamamos sociedad. Y esto sucede a pesar de ser indudable que la información proporcionada por un estudio de este tipo –aceptablemente riguroso y profundo- facilitaría el dirigir, con mayor libertad y acierto, la propia vida hacia las metas que el sujeto se haya fijado. Por otra parte, cuando se pretende mejorar la organización social existente, haciendo que sea más justa y gratificante para el hombre, es imprescindible conocer con cierta profundidad el funcionamiento y las consecuencias ocasionadas por las estructuras de fondo que encuadran nuestra vida diaria”. (A. Calvo Cortés, 1995.7).

4. **La Sociología del conocimiento**, al plantearse el origen del conocimiento humano, recoge las investigaciones de los paleontólogos y nos ayuda a comprender mejor otras dimensiones de la relación humana con el entorno. “El proceso de hominización es un proceso de progresiva liberación de la dependencia del medio externo al cual el organismo biológico vive atado” (Lamo Espinosa, 1994. 21).

Los animales “carecen de capacidad para discriminar el estímulo;...recibido el estímulo, la respuesta se desata inevitablemente y carece de posibilidades de construir la respuesta. El equipamiento instintivo le señala en todo momento cómo actuar, pero a cambio no puede dejar de actuar de ese modo”.

El ser humano, sin embargo, “introduce entre el estímulo y la respuesta un factor mediador adicional: **el símbolo**”. “Pues el estímulo es categorizado a través del lenguaje, como uno u otro símbolo concreto, y la respuesta la genera el símbolo, no el estímulo. Y así, modificando el símbolo a voluntad, controla la respuesta. Y vinculando símbolos a otros símbolos, piensa, al tiempo que retiene e inhibe la respuesta....Por ello, el mecanismo del lenguaje **es la sede de la libertad humana frente al medio**; el simbolismo libera al hombre de la cadena de la causalidad tipo estímulo-respuesta a permitir la auto-estimulación. Eso es el lenguaje y el pensamiento: acción retenida que no llega a consumarse”. (Lamo Espinosa, 1994. 23).

Por todo esto el hombre es capaz de crear cultura. Ella le proporciona el modo de adaptarse al entorno que no le ha proporcionado la naturaleza. Como dice Lamo Espinosa, “la cultura no es sino un conjunto de respuestas ya probadas y contrastadas a incitaciones del entorno, es así el equivalente funcional del aparato instintivo; un conjunto de conocimientos que permite a una sociedad vérselas con un entorno concreto” (por ejemplo, una cultura nómada de adaptación a la estepa).

Pero lo más significativo e iluminador para nuestra tarea de comprender el contexto es darnos cuenta que, precisamente por este proceso, la cultura se convierte

también en contexto necesario y radicalmente humano, en otra dimensión del contexto global, **el contexto cultural**.

Un contexto cultural que, para la mayoría de los ciudadanos del mundo, ya no es unicultural, sino contexto multicultural. Un hecho que se ha convertido en uno de los más arduos desafíos para los educadores, que necesitamos encontrar nuevos cómo para educar y hasta nueva teoría y filosofía de la educación.

No es necesario para conceptuar el contexto tratar ahora de su influencia en el conocimiento. Ya hemos aludido desde otras perspectivas. La Sociología del conocimiento y de la ciencia estudia detenidamente **las múltiples relaciones entre contexto y conocimiento**. No es solamente que el contexto condiciona la posibilidad de adquirir conocimientos, condiciona también los procesos de aprendizaje del conocimiento y que el contexto prima ciertos conocimientos sobre otros, es principalmente que **el desarrollo del conocimiento está creando nuevas culturas y nuevos contextos, más aún, nuevas y más conflictivas y desiguales sociedades**.

“Nos movemos en sociedades que progresivamente sustituyen la cultura por la ciencia como modo de adaptarse al medio o, si se prefiere, en **culturas de la ciencia y de la innovación**. Sociedades de ciencia versus sociedades de cultura. El pasado pierde relevancia, la sabiduría de siglos no es adaptativa... Efectivamente ciencia y cultura son ambos mecanismos de adaptación al entorno, pero de carácter y sentido muy distinto. No sólo por cuanto una mira al pasado y la otra al futuro, sino porque nos adaptan a problemas de distinto orden”.

Las sociedades modernas han entronizado el cambio y no la estabilidad, la innovación y no la repetición como mecanismos de adaptación. Hay que reconocer que “el futuro, no el pasado, controla el presente”. “La indagación del futuro es ya parte primordial de la socialización cotidiana, que requiere conocer lo que va a ocurrir para posicionarse frente a ello”. (Lamo Espinosa, 1994.40ss).

Este **nuevo contexto sociocultural de ciencias** no es un contexto sin riesgos. Efectivamente, “perder la cultura de la humanidad, arrasada por la aceleración vertiginosa de innovaciones, es el riesgo que el triunfo total de la ciencia nos presenta”.

La experiencia nos está demostrando que la sociedad del conocimiento genera acumulación de desigualdades. La progresiva identificación entre nivel de estudios y nivel socioeconómico está provocando altos costos sociales, altos costos de humanidad, especialmente para personas, familias, pueblos y naciones de menores recursos. Los jóvenes estudiantes brillantes logran sus objetivos de integración en la sociedad, mientras que para los jóvenes estudiantes de menores posibilidades esa identificación entre nivel de estudios y nivel socioeconómico se está convirtiendo en un mecanismo de exclusión, al expulsarlos fuera del sistema socioeconómico y hacia posiciones marginales.

Los planificadores y políticos de la educación tienen que analizar urgentemente este nuevo contexto de la sociedad del conocimiento y de las ciencias, para encontrar nuevos caminos por los que llegar a la equidad.

5. La **Pedagogía** tiene también su palabra, su manera propia del ver el concepto de contexto. Cualquier educador, más aún si tiene o ha tenido responsabilidad de

gestión escolar y dirección, ha comprobado la **fuerte incidencia del entorno o contexto en los centros educativos.**

La influencia del contexto es inherente a la propia institución educativa, por su naturaleza, sus funciones y misión. Inevitablemente la institución educativa es un “sistema abierto”, entre otras razones porque su alumnado, su profesorado y todo su personal procede del exterior y vuelve a él nuevamente al término de la jornada escolar.

Aunque los profesores olviden o prescindan del hecho, la realidad es que sus alumnos están integrados en una familia con su cultura familiar, que pueden pertenecer a distintas etnias y culturas (paraguayos, coreanos, brasileros, etc.), en una comunidad local que tiene también su o sus culturas, y cuentan en sus casas con medios de comunicación social (al menos una radio) que les mantienen en contacto permanente con personas de otras muchas culturas. Este hecho hace que los alumnos integrados en el aula, perteneciendo a contextos muy diversos, necesiten un tratamiento de re-contextualización en ese nuevo espacio de convivencia y trabajo, el contexto que crea la propia institución, al mismo tiempo que necesitan un tratamiento de respeto a su pertenencia cultural y al **contexto pluricultural** en el que viven. La configuración del contexto escolar es una ardua tarea para toda la comunidad educativa de la institución.

Por todo esto, Joaquín Gairin piensa que los educadores profesionales de la institución, inteligentemente dirigidos por los responsables de la misma, están convocados a “tres cambios significativos: 1) la extensión del rol del centro educativo; 2) el desarrollo de la participación externa y 3) el incremento del estudio del medio ambiente próximo” (J.Gairin y otros, 1996. 100ss).

Es obvio que las instituciones escolares, si quieren capacitar para la vida y ayudar a sus alumnos y alumnas a integrarse activa y protagónicamente en sus comunidades, tienen que educar teniendo en cuenta **el contexto total en el que los alumnos y la institución están ubicados.**

Para ello corresponde a los educadores de la institución otra tarea no menos creativa, la de **generar un contexto interno**, dentro de la institución, que facilite la convivencia, el trabajo y la consecución de los objetivos de la misma.

Ese contexto interno está constituido fundamentalmente por el llamado “**clima de la institución**”. Hay diversos enfoques del tema y diferentes conceptos, Gairin, haciendo síntesis de los tres enfoques más conocidos, lo caracteriza con los siguientes rasgos:

“a) Parte y se ve afectado por los componentes objetivos (estructurales, personales y funcionales) de la organización.

b) Se construye (es un constructo) subjetivamente: son las personas las que “interpretan” la naturaleza de las condiciones objetivas.

c) Esa construcción subjetiva puede analizarse tanto a título individual (como visión personal y distinta de las cosas) como a título colectivo (como visión compartida de las circunstancias organizativas).

d) Y acaba afectando tanto a las conductas y actitudes individuales como a las colectivas (en este caso constituyendo una especie de estructura social de normas y expectativas)” (J.Gairin y otros, 1996.273).

Sobre el concepto de contexto en la Pedagogía hay mucha literatura especializada. Para nuestro objetivo nos basta lo dicho.

6. Sin embargo me parece interesante y sugerente aludir, aunque sea muy brevemente, a la propuesta que hace María Cándida Moraes en su estimulante libro, “O paradigma educacional emergente”, porque al proponer un nuevo paradigma, nos hace ver otras coordenadas de la educación, coordenadas actuales que la ubican en otro contexto y nos ayudan a pensar sobre la educación hoy y repensar el concepto mismo de contexto.

El título de su último capítulo (“Una educación para la era de las relaciones”) centra el tema en las relaciones. “Salimos de una Era Material para una **Era de las Relaciones**” (Harman 1996b), y continúa la autora, “basados en la interpretación de Einstein de que la masa es energía, y en la descripción unificada de los fenómenos atómicos planteados por la teoría cuántica. Esas teorías, aun siendo muy diferentes entre sí, tienen en común, un sentido más profundo, la visión de la totalidad indivisa, basada en la comprensión de que no hay separación entre el instrumento de observación y el objeto observable. Existe, por tanto, una relación entre ambos, que debe ser considerada, teniendo a la vista la evolución no sólo de la ciencia, sino también de la propia humanidad. Estas teorías trajeron una nueva comprensión de la estructura de la materia, crearon un nuevo orden material al disolver el mundo físico en un conjunto de haces dinámicos de energía. Trajeron también consigo el movimiento, y la naturaleza pasó a ser comprendida como una totalidad indivisa en movimiento fluyente, un gran tejido de relaciones y conexiones” (M.Cándida Moraes,1997.209s).

Esta nueva visión de la realidad material, considerada ya como energía y “tejido de relaciones y conexiones”, nos ubica en un concepto de contexto totalmente diferente, absolutamente dinámico, integrador y trascendente. El contexto no es un cuadro, es un escenario lleno de vida y energía.

Más aún, esta nueva visión nos lleva a otro modo de pensar y vivir insertos en la realidad fluyente de la que somos parte. No somos actores independientes y aislados que entran y salen, que pasan por los escenarios de los distintos contextos, para observarlos como peregrinos de otro mundo. De alguna manera somos parte del contexto, como somos parte de la naturaleza y no podemos ser entendidos ni existir fuera de ella. El contexto no es la suma de cosas en los estantes de un supermercado. Es una realidad sistémicamente relacionada y conectada de la que nosotros somos nudos.

La contextualización es mucho más que un propósito o un esfuerzo y un proceso de integración coyuntural y oportunista, debe ser un reconocimiento de nuestra real integración, de nuestra encarnación radical, descubierta por las ciencias de la Naturaleza e incluso por la contemplación y la mística.

Como propone Ken Wilber (Los tres ojos del conocimiento, 1994), desde su nuevo paradigma epistemológico, los científicos más profundamente humanos, los artistas y los místicos son capaces de descubrir otras dimensiones que la realidad envolvente, el contexto, contiene y que los puros “ojos de la sensación” y “de la razón”

no ven. Para identificar todas las entrañas del contexto debemos mirarlo también con los ojos de la “contemplación”.

7. El contexto tiene otras dimensiones mucho más profundas que el educador no debe ignorar. Teilhard de Chardin, inspirándose en San Pablo, comentando desde su experiencia de científico y revelando su potencial místico, nos habla del “**Medio divino**”, nos lo describe como el contexto ideal donde ubicarnos, donde sumergirnos. “Valiéndose de todas las criaturas, sin excepción alguna, lo Divino nos asedia, nos penetra, nos fragua. Lo pensábamos lejano, inaccesible: **vivimos hundidos en sus ardientes capas: “In eo vivimus..”**. En verdad, como decía Jacob al salir del sueño, el Mundo, este Mundo tangible por el que arrastramos el aburrimiento y la irreverencia reservados para los lugares profanos, es un lugar sagrado, ¿y no lo sabíamos?”. “Establezcámonos en el Medio divino” (Teilhard de Chardin, 1996.92ss).

II. ¿POR QUÉ ESTUDIAMOS EL CONTEXTO?

Desde el sentido común la pregunta parece innecesaria. Nadie duda de la importancia e influencia del contexto en la vida de las personas y de las comunidades. Pero desde la responsabilidad y competencia profesional la pregunta es inevitable. La educación escolar cerró las puertas al mundo y sólo dejó entrar de él lo que cabe en el aula. Y en el aula el mundo es abstracto, quieto, paralizado y estático. El mundo todo e incluso el mundo y el contexto de cada niño, queda en la puerta. Hasta a los mismos niños, protagonistas del aula, normalmente se les aísla del contexto, se los trata como si fueran homogéneos y se les pide quietud. No pocos maestros y maestras siguen pensando todavía que “para que se encienda la mente, hay que apagar el cuerpo”.

¿Cómo podrá entrar el contexto en el aula? O ¿es que no hace falta el contexto de nada ni nadie para la educación escolar?

Julio Torres, escribiendo sobre “el currículum oculto” dice: “Los sistemas educativos y, por tanto, las instituciones educativas guardan siempre una relación estrecha con otras esferas de la sociedad. Lo que en cada una de ellas sucede repercute, con mayor o menor intensidad, en las demás. De ahí que, a la hora de reflexionar sobre la política educativa, sobre las instituciones escolares y los currícula que planifican y desarrollan, sea necesario contemplarlos desde ópticas que van más allá de los estrechos límites de las aulas. La política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco siohistórico concreto en el que cobra auténtico significado”.

“Las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo. En él los distintos intereses van a tratar de hacerse valer, de alcanzar algún grado de legitimidad, pero también las contradicciones que día a día generan los modelos de relaciones laborales e intercambio, la producción cultural y el debate político van a tener algún reflejo en las instituciones y aulas escolares” (Julio Torres,1991.13).

Este convencimiento ha quedado reflejado con claridad, por ejemplo, en la ponencia que Joa Batista Libanio,SJ presentó en el Seminario de la Universidad de Unisinos (Brasil) precisamente sobre la “Visión ignaciana de la educación. Desafíos

hoy”, publicada por la misma Universidad en 1997. Libanio analiza el “contexto globalizado” y el “contexto diferenciado” en el “contexto latinoamericano” y “el impacto de este contexto en la universidad” (1997. 41ss).

El descubrimiento de las relaciones de mutua interacción e influencia entre el ser humano y su contexto ha iluminado la naturaleza y las características de los procesos educativos. **En educación necesitamos considerar esta relación, necesitamos también evaluar los contextos en sí mismos y las diversas formas de intervención en los distintos contextos.**

La **Evaluación psicológica y la Evaluación pedagógica**, sobre todo la académica, en la mayoría de los sistemas de evaluación escolar, todavía no han incorporado, no tienen en cuenta, la trascendencia del contexto en el ser y modo de ser, en la conducta, en el desarrollo, en los procesos de aprendizaje y asimilación de conocimientos de nuestros alumnos.

Cuando medimos el CI, el coeficiente de inteligencia, por ejemplo, da la sensación de que pensamos que el niño, niña, adolescente o joven tienen una inteligencia poseída interiormente y estable, que de ninguna manera depende del contexto, como si el alumno o alumna testado y su inteligencia se comportaran estable e inamoviblemente a través del tiempo y el espacio.

Frente a la evaluación psicológica tradicional, se va abriendo camino el modelo que propone el análisis del comportamiento del sujeto en su contexto. Se trata de “considerar las interacciones entre el organismo y el ambiente como las principales unidades de estudio de la psicología”.

Bandura (1974 y 1978) propone una importante reformulación, a través de un modelo de determinación recíproca, en el que “tanto la conducta como la persona y el ambiente se determinan mutuamente en un bucle de interacciones. En este sentido alude Bandura a una causación recíproca como principio analítico básico para analizar los fenómenos psicosociales a nivel del desarrollo interpersonal y del funcionamiento interactivo de los sistemas organizativos y sociales. En este modelo -propuesto desde el aprendizaje social, la conducta, la persona y el ambiente- unos son determinantes de otros, implicándose en una triádica interacción. El ambiente es aceptado jugando un papel activo sobre el sujeto en el sentido de provocar en él determinadas conductas y/o modificaciones de variables personales que, a su vez, pueden producir cambios en el ambiente. Pero el ambiente también supone o implica la percepción que el sujeto tiene de él; así, los factores cognitivos (de la persona) determinan parcialmente cómo son percibidos los eventos externos” (Bandura, 1978.345).

La cita es larga, pero me parece importante porque aporta elementos fundamentales para orientar nuestro estudio sobre el contexto en la pedagogía ignaciana.

“En este modelo –termino la cita- se considera el ambiente no sólo como activador de la conducta, sino también jugando un papel decisivo **en el desarrollo de las cogniciones del sujeto y, por ende, en cómo éste procesa aquél**” (Fernández Ballesteros, 1987, 25).

La propuesta de Bandura para la evaluación de un sujeto, ha sido propugnada también desde otros enfoques no conductuales de la psicología. Sameroff (1975) se ha

referido a la perspectiva transaccional del proceso de socialización; Gibbs (1979) a la síntesis transactiva del cognitivismo ecológico, y Bronfenbrenner (1977) a un conjunto de ecosistemas decisivos en el desarrollo humano. (Ver Fernández Ballesteros, 1987, 26; y Bronfenbrenner en la obra citada en bibliografía).

No es el momento de estudiar cómo debemos evaluar a nuestros alumnos en su contexto, ni menos aún definir las etapas del proceso que ha de seguirse a la hora de evaluar el comportamiento de un sujeto en su contexto, para ello me remito a la bibliografía y más concretamente al libro de Fernández Ballesteros que he citado repetidas veces en este capítulo. Lo que estamos buscando son las implicancias del tema, el posible rol que el mismo puede jugar en la Pedagogía ignaciana.

La relación de recíproca influencia entre modos de educar y contexto aparece más clara volviendo a la finalidad de la educación. Fuere como fuere la educación, según la filosofía elegida, al fin podemos estar de acuerdo en que educar es formar integralmente a las personas, para que sean capaces de comprender la sociedad e intervenir en ella con el objetivo de mejorarla. Al fin, educar es capacitar para poder dar respuesta a los contextos.

Esta definición convencional ya pondera ineludiblemente la mutua interdependencia entre el contexto social y la educación como tal.

Pero el hecho es que las sociedades (los contextos sociales donde se sitúa la educación) están cambiando constante y aceleradamente y la educación no logra hacerlo al mismo ritmo. **Los cambios de los contextos sociales se constituyen así en desafíos permanentes para los educadores.**

¿Es suficiente, por ejemplo, seguir organizando los contenidos de aprendizaje con un paradigma de fragmentación, por asignaturas independientes, en una sociedad cada vez más integrada por la dinámica de la globalización?

La dinámica de la globalización, que relaciona diferencias, que pretende unir las diversidades, evidencia la complejidad de la realidad y demanda **un pensamiento complejo** (Antoni Zabala, 1999).

He recordado a María Cándida Moraes y su “paradigma educacional emergente” citando su visión del mundo, que es mundo de “relaciones y conexiones”. Ahora podemos ver el nuevo contexto que nos envuelve con otra perspectiva, que podría reforzar lo mismo poniendo el acento en la interdependencia. George C. Lodge, Profesor de la Escuela de Administración de Harvard, propone “administrar bien la globalización en **la era de la interdependencia**”. Acabó la “Guerra fría” en 1989. La perestroika creó otro clima. Las relaciones han cambiado. Necesitamos otro orden mundial. Y, por tanto, necesitamos otra educación.

Aunque esté dicho de otra manera, no es distinto el argumento con el que justifica Jacques Delors (1996) su “Informe” y proyecto. “El marco prospectivo” y “las tensiones”, “que sin ser nuevas, están en el centro de la problemática del siglo XXI” y “han de superarse”, requieren -entre otras cosas- **un nuevo planteamiento de la educación**, “implantarla durante toda la vida en el seno de la sociedad” y “reconsiderar y unir las distintas etapas de la educación”.... Es decir, es tan radical la influencia del

contexto, que el nuevo contexto mundial exige replantear no sólo la filosofía de la educación, sino hasta sus objetivos, pedagogía, estructuras y organización.

Al analizar el concepto de contexto hemos aludido a la repercusión del mismo en la conducta, el aprendizaje y los conocimientos. Ahora evocamos todo el aporte de Vygotsky, ya que “una de las contribuciones más interesantes e importantes de su psicología es la proposición de que **el pensamiento humano** debe ser comprendido en sus circunstancias sociales e históricas concretas” (Moll, 1996. 313).

Es también la teoría de Luria: “La diferencia básica de nuestro abordaje y el de la psicología tradicional es que no estamos buscando los orígenes de **la conciencia humana** en las profundidades del alma o en la acción independiente de los mecanismos del cerebro. (...) Al revés de eso, estamos operando en una esfera enteramente diferente: en las relaciones corrientes del hombre con la realidad, en su historia social, a las cuales están estrechamente ligados el trabajo y el lenguaje” (citado por Moll, 1996.313).

Clay Lindgren, en su “Introducción a la psicología social” recoge investigaciones de Page y otros para concluir la fuerza del clima afectivo para el logro de la “**atención**” y del “**aprendizaje**” (H.Clay Lindgren, 1992. 80ss).

Finalmente, no quiero cerrar este breve capítulo de sugerencias sobre por qué estudiamos el contexto, sin antes aludir al pensamiento y a una obra inspirada de Robert J. Sternberg relacionada con el tema: “**La creatividad en una sociedad conformista**” (1997).

Sternberg (autor de “Estilos de pensamiento”) se pregunta qué entorno es mejor para la creatividad. Analiza la opinión de quienes piensan que el entorno ideal debe ser el entorno “alcista”. Hace el mismo recorrido con las opiniones de quienes piensan al contrario que el entorno más favorecedor para la creatividad es el entorno “bajista”. Después busca una tercera salida estudiando “las variables del entorno que afectan a la creatividad” e incorpora entre otros un capítulo para estudiar cómo el clima escolar influye en la creatividad.

Según el autor, Albert Einstein criticaba la enseñanza tradicional de modo terminante: “Uno tenía que empollar toda esa materia para los exámenes, tanto si le gustaba como si no. Esta coerción tuvo un efecto tan disuasivo en mí que, una vez pasé el examen final, la consideración de cualquier p’roblema científico me resultó desagradable durante todo un año”.

Después de esta cita, con la que abre el capítulo, y la referencia a diversas investigaciones, dice: “Parte del problema en las escuelas consiste en que los educadores, a veces, valoran aquellas cualidades personales de los alumnos que no facilitan la creatividad o que, en realidad, la inhiben”. (R.Sternberg, 1997. 277).

Es evidente que el clima que crea el profesor y su “currículum oculto” generan un contexto que puede favorecer la creatividad o inhibirla. El contexto influye también en la creatividad.

III. EL “CONTEXTO” EN EL DOCUMENTO DE LAS “CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS”.

Este documento ha nacido precisamente al constatar que la educación de los jesuitas se realiza hoy en un contexto radicalmente distinto al contexto histórico en el que surgieron las orientaciones de San Ignacio y la Ratio Studiorum.

Aun siendo un documento totalmente diferente al de la Ratio Studiorum, coincide con él en presentar un conjunto de normas para todos los educadores e instituciones educativas de la Compañía de Jesús hoy.

Lo dice muy claramente el texto:

“Cualquier intento de hablar sobre la educación de **la Compañía hoy debe tener en cuenta** los profundos cambios que han influido en ella y la han afectado, desde los tiempos de Ignacio, pero especialmente durante el siglo actual” (C 7).

Y “debe tenerlo en cuenta” **porque “estos y otros muchos elementos del cambio han afectado** a detalles concretos de la vida de los centros y **han alterado** sus orientaciones fundamentales”(C 8).

Pero según el documento hay más razones por las que se considera necesario atender al contexto y a los cambios del contexto.

- Es una consecuencia de nuestro principio teológico de “encarnación” en los distintos medios, ambientes o contextos a que somos llamados y en los que estamos decididos a intervenir con la prestación de nuestro servicio y el ofrecimiento del Evangelio.
- Es también obviamente una exigencia de la verdadera “inculturación”. “La educación jesuítica se adapta para salir al paso de las necesidades del país y de la cultura en que la escuela está ubicada” (C 39).
- “El contacto con otras culturas, su genuino aprecio y la crítica creativa de las mismas tienen aplicación también a la propia cultura y al propio país”, es decir, a su propio contexto, porque el mismo ayuda a alcanzar una meta trascendental, que “es siempre descubrir a Dios, presente y activo en la creación y en la historia” (C 39).
- Es una exigencia para todos los criterios. Por ejemplo, el criterio típicamente ignaciano de la “excelencia” “que se aplica a todas las tareas de la vida de la escuela” (C107), solamente puede entenderse en relación con el contexto. “La excelencia, del mismo modo que los demás criterios ignacianos, viene determinada por las circunstancias de lugares y personas. El tipo de centro, su ubicación, su tamaño escolar, la fijación de objetivos de calidad de educación o de extensión de enseñanza, etc. son cosas que diversifican el instrumento para adaptarlo a las circunstancias en que se lo emplea. Buscar el magis es, por consiguiente, proporcionar el tipo y nivel de educación a cada grupo de estudiantes, según su edad, que mejor corresponde a las necesidades de la región en que la escuela está localizada” (C 108).

- Hasta el intercambio de ideas y experiencias y la integración de todas las instituciones educativas en una red o en un sistema común, “serán más eficaces, si cada escuela se inserta en la realidad concreta de su región” (C 149).

El contextualizarse (encarnarse, inculturarse,...) es un principio que debe aplicarse también “a los programas de estudio, a los procesos educativos, a los estilos de enseñanza y a toda la vida escolar” de manera que “se adapten para adecuarse a las específicas necesidades del lugar, en que la escuela está situada, y de las personas a las que sirven”, ateniéndose al criterio ignaciano de tener en cuenta “las circunstancias de personas y lugares” (C 147).

Pero el “contexto” no sólo es evocado como espacio en el que se está o en el que hay que insertarse y al que hay que tener en cuenta para adaptarse, servir mejor y procurar filtrar sus influencias.

En la pedagogía ignaciana el contexto es también un espacio para intervenir en él y procurar transformarlo. Estamos llamados no sólo a tomar conciencia de la realidad que nos envuelve, sino a la acción transformadora de esa misma realidad, hasta que corresponda al proyecto de Cristo, al plan de Dios.

“Los miembros de la comunidad educativa son conscientes de los serios problemas de nuestros días y están implicados en ellos. La comunidad educativa y cada persona dentro de ella son conscientes de la influencia que pueden tener en otros; las líneas de acción de la escuela son formuladas con conciencia de los posibles efectos sobre una comunidad más amplia y sobre sus estructuras sociales” (C 81).

Mucho más claro se dice en el número 71, en el que se enumeran diferentes contextos donde vivimos y donde debemos actuar: “Una respuesta de amor y una respuesta libre al amor de Dios no puede ser simplemente especulativa o teórica. Por mucho que cueste, los principios especulativos deben conducir a una acción decisiva: el amor se muestra en las obras; Ignacio pide un compromiso total y activo de los hombres y mujeres que, por imitar y parecer más actualmente a Cristo Nuestro Señor, pondrán en práctica sus ideales **en el mundo real de la familia, de los negocios, de los movimientos sociales, de las estructuras políticas y legales y de las actividades religiosas**” (C 71).

La escuela misma es concebida como un contexto, en el que tanto la comunidad como las estructuras están pensadas para garantizar los derechos de los estudiantes y realizar el proyecto de una sociedad envolvente ideal. “Todo miembro de la comunidad es invitado a comprometerse activamente en el crecimiento de la comunidad entera. La estructura de la escuela es **un reflejo de la nueva sociedad que aquella trata de construir por medio de la educación**” (C 142).

La intervención activa y transformadora en los contextos pretende promover “la fe que realiza la justicia”. “La orientación central, en una escuela jesuítica, es la educación para la justicia” (C 78). Y “junto a esta formación básica, la educación por la justicia incluye, **en un contexto educativo**, tres aspectos distintos:

- El tratamiento de los problemas de la justicia en el programa de estudios;(C 78).

- Testimonio concreto de la fe que realiza la justicia;(C 79).
- Obras de justicia (C 80).

Este deseo de justicia, alimentado desde la fe, da energía a la comunidad para vivir abiertos a los que más padecen la injusticia.”En la educación jesuítica, los valores que la comunidad escolar comunica, testimonia y hace operativos en las líneas de acción y en las estructuras de la escuela, **los valores que flotan en el clima escolar**, son los que promueven una especial preocupación por aquellos hombres y mujeres que carecen de medios para vivir con dignidad humana. En este sentido, **los pobres forman el contexto de la educación jesuítica**: nuestra planificación educativa debe ser hecha en función de los pobres, desde la perspectiva de los pobres” (C 88).

Y esto es posible **porque “la educación de la Compañía se desarrolla en un contexto moral”**, que “incluye formación en valores, en actitudes y en una capacidad para evaluar criterios; es decir, incluye la formación de la voluntad...” (C 51).

Y recomienda tomar las decisiones **“en un contexto de oración”** (C 143). “San Ignacio y sus compañeros tomaban sus decisiones sobre la base de un proceso de discernimiento personal y en común, realizado siempre en un contexto de oración. Mediante la reflexión sobre los resultados de sus actividades, hecha en oración, los compañeros revisaban las decisiones anteriores e introducían adaptaciones en sus métodos, en una búsqueda constante del mayor servicio de Dios (“magis”) (C 143).

En el capítulo décimo de “Características”se hace una síntesis sobre la significación del contexto y cuál ha de ser nuestro comportamiento ante él. El conocimiento del **contexto global**, que acoge a **toda la creación**, ha de llevar a un comportamiento que sea al mismo tiempo realista y místico, crítico, comprometido, creativo, esperanzador y transformador. El texto dice así:

“Un conocimiento realista de la creación ve la bondad de lo que Dios ha hecho, pero implica también una conciencia de los efectos sociales del pecado: la esencial imperfección, la injusticia y la necesidad de redención en todos los pueblos, en todas las culturas y en todas las estructuras humanas. Tratando de desarrollar la capacidad de reflexionar reflexivamente, la educación jesuítica acentúa la necesidad de estar en contacto con el mundo, tal cual es -es decir necesitado de transformación- sin estar ciego a la bondad esencial de la creación” (C 57).

“La educación jesuítica intenta desarrollar en los estudiantes la capacidad de conocer la realidad y de valorarla críticamente. Esta conciencia incluye la aceptación de que las personas y las estructuras pueden cambiar, juntamente con un compromiso de trabajar a favor de estos cambios de un modo que ayude a crear estructuras humanas más justas, que posibiliten el ejercicio de la libertad unido a una mayor dignidad humana para todos” (C 58).

La importancia del contenido de estos párrafos provocó en muchas instituciones educativas una demanda ulterior al equipo internacional que lo elaboró (Comisión Internacional del Apostolado de Educación de los Jesuitas. ICAJE), cuya respuesta ha sido precisamente la elaboración del documento “Pedagogía Ignaciana. Un Planteamiento práctico”, aparecido en 1993, del que hablaremos en el próximo capítulo.

La propuesta del documento “Características de la educación de la Compañía de Jesús” puede resumirse así:

El contexto influye. Los educadores tienen que conocerlo y ayudar a que los alumnos lo conozcan. La estrategia es de encarnación en él, de inculturación, de contextualización para poder comprenderlo y redimirlo. Porque no basta con ser conscientes del contexto y de la necesidad de insertarse en él, la educación de los jesuitas quiere esa encarnación, inculturación y contextualización sobre todo para intervenir activamente en dicho contexto, impregnarlo de justicia y amor y transformarlo, de acuerdo al proyecto de Dios.

“EL CONTEXTO EN EL DOCUMENTO DE LAS CARACTERÍSTICAS”.

Resumen tabulado.

Razones para hacer documento Características:	Actualizar la Ratio Studiorum:	Atender a los cambios del Contexto		
Por qué contextualizar:	Principio teológico de la “Encarnación”	Exigencia de la “Inculturación”	Contacto con otras culturas afecta a la propia.	Exigencia de la “Excelencia”
	Intercambio de ideas desde la ubicación propia	Influencia del contexto.	Porque es necesario responder a las necesidades del lugar	Porque es necesario responder a las necesidades de las personas.
A qué aplicar la contextualización:	A los programas de estudio	A los procesos educativos	A los estilos de enseñanza	A toda la vida escolar
Para qué contextualizar:	Para conocer la realidad en sus vínculos.	Para poder intervenir en el contexto	Para poder transformarlo	Para evangelizarlo

IV. EL CONTEXTO EN EL MODELO IGNACIANO DE EDUCACIÓN (PPI).

“¿Cómo podemos hacer más utilizables para los profesores los principios y orientación de las “Características”? ¿Cómo se pueden incorporar los ideales ignacianos en una pedagogía práctica que sirva en la interacción diaria de la clase entre profesores y alumnos?”

Con estas preguntas abre sus páginas el documento “Pedagogía Ignaciana. Un planteamiento práctico” (1993). E inmediatamente después se contextualiza al mismo documento en el marco de una breve visión del estado actual de la educación en el mundo.

La preocupación y valoración del contexto, como elemento básico para el proceso educativo, queda reforzada en el apéndice 2, en el que se recoge el discurso del

P. Peter Hans Kolvenbach a los participantes del grupo de trabajo, que produjo el documento, en las jornadas de Villa Cavalletti (Roma), abril 1993.

Lo significativo y coherente de este discurso es que Kolvenbach lo inicia “situando nuestros esfuerzos dentro del **contexto de la tradición** educativa de la Compañía” y describiendo los rasgos característicos del **contexto actual**, desde la perspectiva de “el humanismo cristiano hoy” (PPI 116). Y lo continúa, sugiriendo cuál ha de ser “**la respuesta de la Compañía a este contexto**”, “a la vista de la Misión de la Compañía en la Iglesia de hoy, y en especial a la vista del **ambiente** cambiante y cada vez más desorientador en el que vive y crece la juventud actual” (PPI 121).

En la medida en que este “planteamiento práctico” entra en propuestas pedagógicas más concretas, surge la tensión entre la universalidad de los destinatarios (todas las instituciones educativas de la Compañía de Jesús, dispersas por el mundo) y las necesidades y características concretas de cada institución, de cada país, región y cultura. Por eso el documento propone “formular con carácter universal un *Paradigma Pedagógico Ignaciano*, que pueda ayudar a profesores y alumnos a enfocar su trabajo...” (PPI 3) y dejar “la responsabilidad de realizar adaptaciones culturales” a los niveles “regional o local”. Es decir, corresponde a las instituciones y es necesario que ellas “contextualicen” la formulación universal del paradigma que aquí se propone.

A través de sus páginas, la pedagogía ignaciana va postulando la atención al contexto y la contextualización por diversas razones. Por ejemplo, en el número 15 se observa el hecho de que “nuestro mundo tiende a ver el objetivo de la educación en términos excesivamente utilitarios” y a poner “el énfasis exagerado en el éxito económico” lo que “puede contribuir a extremar la competitividad y la obsesión por intereses egoístas” y puede producir “el resultado de que aquello que es humano en una materia específica o asignatura, pase inadvertido a la conciencia del alumno”. Y más aún, esto mismo “puede llegar a obscurecer fácilmente los verdaderos valores y objetivos de una educación humanística”. (P15). Estos resultados están sirviendo de argumento para comprender cómo el contexto debe ser identificado y tenido en cuenta en los procesos de aula.

La pedagogía ignaciana, inspirándose en la metodología y espiritualidad de San Ignacio, considera necesario tener en cuenta **el contexto del aprendizaje** (PPI 32) y el **contexto** de los contenidos **para el aprendizaje**.

“En los Ejercicios Espirituales Ignacio hace hincapié en que la experiencia del ejercitante siempre ha de dar forma y contexto a los ejercicios que se están haciendo” (PPI 34). Lo cual implica **que el entorno** para aprovechar los ejercicios propuestos y para alcanzar sus objetivos **hay que adaptarlo** según las características de cada ejercitante. Aplicando al proceso pedagógico lo que Ignacio hace para el proceso de ejercicios espirituales, significa que **además** el profesor debe **contextualizar el texto** y los mensajes de acuerdo a las características de los alumnos.

“La atención personal y la preocupación por el individuo, que es un distintivo de la educación jesuítica, requiere que el profesor conozca cuanto sea posible y conveniente de la vida del alumno. Y como la experiencia humana, punto de partida de la pedagogía ignaciana, nunca ocurre en el vacío, debemos conocer todo lo que podamos del contexto concreto en el que tiene lugar el enseñar y el aprender. Como profesores, por consiguiente necesitamos entender el mundo del estudiante, incluyendo

las formas en las que la familia, amigos, compañeros, la subcultura juvenil y sus costumbres, así como las presiones sociales, la vida escolar, la política, la economía, la religión, los medios de comunicación, el arte, la música y otras realidades, están impactando ese mundo y afectan al estudiante para bien o para mal. De vez en cuando deberíamos promover claramente que nuestros alumnos reflexionaran en serio sobre las realidades contextuales de nuestros dos mundos. ¿Qué fuerzas son las que influyen en ellos? ¿Cómo experimentan que esas fuerzas están marcando sus actitudes, valores, creencias y modelando sus percepciones, juicios y elecciones? Y las realidades del mundo ¿cómo afectan a su misma forma de aprender y le ayudan a moldear sus estructuras habituales de pensamiento y acción? ¿Qué pasos prácticos están dispuestos a dar en orden a conseguir una mayor libertad y control de su futuro?” (PPI 35).

Los profesores y, por extensión en la corresponsabilidad educativa, los demás miembros de la comunidad deberían tener en cuenta:

a) **“El contexto real de la vida del alumno** que incluye su familia, los compañeros, las situaciones sociales, la misma institución educativa, la política, la economía, el clima cultural, la situación eclesial, los medios de comunicación, la música y otras realidades. Todo esto tiene un impacto positivo o negativo en el estudiante. De vez en cuando será útil e importante animar a los alumnos a reflexionar sobre los factores del entorno que están experimentando y cómo éstos afectan a sus actitudes, sus modos de captar la realidad, sus opiniones y sus preferencias. Esto será especialmente importante cuando los alumnos estén tratando temas que les van a provocar probablemente fuertes sentimientos”. (PPI 38).

b) **“El contexto socioeconómico, político y cultural** dentro del cual se mueve un alumno puede afectar seriamente a su crecimiento como “hombre para los demás”. Por ejemplo una cultura de pobreza endémica afecta negativamente, en general, a las expectativas de éxito escolar; los regímenes políticos opresivos bloquean los cuestionamientos que pueden poner en peligro sus ideologías dominantes. Estos y otros muchos factores pueden restringir la libertad, que tanto fomenta la pedagogía ignaciana”. (PPI 39).

c) **“El ambiente institucional del colegio** o centro educativo, es decir, todo el complejo y a menudo sutil conjunto de normas, expectativas y especialmente de relaciones que crean la atmósfera de la vida escolar. Los resultados de una investigación reciente indican que el ambiente general del colegio puede muy bien ser la condición previa y necesaria para que una educación en valores pueda incluso llegar a comenzar, y que se necesita prestar mucha más atención al ambiente o clima escolar en el que está teniendo lugar el desarrollo moral y la formación religiosa del adolescente. Concretamente, la preocupación por una enseñanza de calidad, la verdad, el respeto a los demás a pesar de las diferencias de opinión, la cercanía, el perdón y algunas manifestaciones claras de la creencia de la Institución en lo Trascendente, son características de un ambiente escolar que ayuda a lograr un desarrollo integral humano..... Por consiguiente la “*alumnorum cura personalis*”, es decir, el amor auténtico y la atención personal a cada uno de nuestros estudiantes, es esencial para crear un ambiente que fomente el paradigma pedagógico ignaciano propuesto”. (PPI 40).

d) **“Los conceptos previamente adquiridos que los alumnos traen consigo al comienzo del proceso de aprendizaje.** Sus puntos de vista y los conceptos que pueden haber adquirido en aprendizajes anteriores, o haber captado

espontáneamente de su ambiente cultural, así como los sentimientos, actitudes y valores que tienen respecto a la materia que van a estudiar, todo ello forma parte del contexto real de la enseñanza”. (PPI 41).

Cuando la Pedagogía Ignaciana describe sus rasgos más importantes y pone el acento en la dimensión social de la enseñanza y del aprendizaje vuelve a ponderar el valor que tienen los contextos no sólo como agentes influyentes, sino como espacios y objetivos de la realidad que hay que transformar, que hay que evangelizar. (Ver PPI 76).

Es más, la fuerza de los contextos impuestos por el poder de las ideologías, de las políticas o de las economías, puede ser causa de un enfoque restringido de la educación y motivo para ensancharlo y darle vigor con una nueva visión actualizada.

En nuestra pedagogía, la clave para ubicarse ante los contextos está en el ejercicio de la libertad, inspirada y animada por el compromiso en nuestra opción fundamental de educadores que buscan la realización de las personas y del proyecto cristiano de sociedad y mundo.

“EL CONTEXTO EN EL MODELO IGNACIANO DE EDUCACIÓN” (PPI).

Resumen tabulado.

Necesidad de contextualizar Pedagogía Ignaciana	Cambio del estado actual de la educación en el mundo	Superar “contexto de tradición”	Coherencia con el “humanismo cristiano”	Dar respuesta de la Compañía de Jesús
Qué contextos hay que cambiar	Los excesivamente utilitarios	Los que ponen énfasis exagerado en lo económico	Los que extreman competitividad	Los obsesionados por intereses egoístas
	Los que obscurecen valores de educación humanística	Adaptar el entorno para el aprendizaje	El contexto de los contenidos para el aprendizaje	El texto y los mensajes de acuerdo a las características de los alumnos
	El contexto social que hay que transformar	El contexto social que hay que evangelizar	Los contextos impuestos por el poder de las ideologías	
Qué contextos debemos tener en cuenta	El contexto real de la vida del alumno	El contexto socioeconómico, político y cultural en el que se mueven los alumnos	El ambiente institucional del colegio	El contexto cognitivo, los conceptos adquiridos que traen los alumnos
La clave para ubicarse en los contextos	La libertad, inspirada y animada por la opción			

V. EL CONTEXTO EN LOS EJERCICIOS ESPIRITUALES DE SAN IGNACIO.

San Ignacio, antes y después de su cambio radical de vida, de su conversión, vivió en múltiples y muy diversos escenarios. Toda su vida fue un constante peregrinar, fue y quiso ser peregrino por vocación. El mismo se autodesignó con el nombre de “Peregrino” y su “Autobiografía” es titulada por muchos como “El relato del Peregrino” (J.Rambla, 1990.19). Observador y contemplativo de los paisajes envolventes, fue al mismo tiempo observador y analista de su propio paisaje interior. Y pudo comprobar cómo el ambiente, el contexto exterior, influye en el mundo interior, en el escenario de las intimidades personales.

Sus observaciones espontáneas llegaron a ser observaciones sistemáticas. Analizando los Ejercicios Espirituales, podemos decir que Ignacio exploró, incluso investigó, la relación entre contextos y procesos interiores. Bastaría leer pausadamente las “anotaciones” (EE 1-20) y las “adiciones” (EE 73-90; 127-131; 226-229), para llegar a esta conclusión. Pero el dinamismo recíproco de esta relación está impregnando muchas directrices y observaciones durante todo el proceso de los Ejercicios. Es evidente que para Ignacio el contexto es un factor activo que debe ser tenido en cuenta muy atentamente, para el encuentro con Dios y con su voluntad, para el conocimiento de Cristo y para realizar la misión.

Los educadores ignacianos hemos llegado a la conclusión de que esa atención esmerada que Ignacio le da a la relación entre la persona y su contexto, puede iluminar nuestro trabajo profesional, teniendo en cuenta además que algunos teóricos de la educación, de gran relevancia en las últimas décadas, han actualizado el tema, porque le vienen dando una gran importancia a dicha relación entre contexto y persona, persona y contexto. Lo hemos visto brevemente en el primer capítulo de este ensayo. Ahora vamos a ver lo que significa esta relación en los Ejercicios Espirituales, por ser la fuente de la espiritualidad ignaciana y de nuestra pedagogía.

1. El “ambiente” del ejercitante para hacer los Ejercicios.

Ignacio se refiere en primer lugar al ambiente “afectivo-relacional” pidiendo que “el que en todo lo posible quiera aprovechar” se “aparte de todos amigos y conocidos y de toda solicitud terrena”. Para ese apartarse, para ese aislamiento, sugiere estrategias “como mudarse de la casa donde moraba y tomar otra casa o habitación para morar en ella, cuanto más secretamente pudiere”...para que “sus conocidos no le sean impedimento” (EE 20).

Para lograr el **cambio de contexto afectivo**, propone el **cambio de contexto físico** (“mudarse de casa”). Este cambio tiene tres efectos, según Ignacio, (“tres provechos”), de los cuales es especialmente significativo para los educadores el segundo: “usa de sus potencias naturales más libremente, para buscar con diligencia lo que tanto desea” (EE 20).

El clima psicofísico en que se envuelve el ejercitante gravita en el proceso como facilitador, que **pone en sintonía el contexto con el proceso** del ejercitante y con características de los objetivos que se buscan.

Por eso Ignacio no se contenta con el aislamiento y la inmersión en otro ambiente, sino que propone **la creación del contexto especial y adecuado** para cada

uno de los procesos que se han de vivir, concordes con los objetivos que se desean. Las características de esos contextos diferentes que hay que crear están descritas en las distintas series de “adiciones”, en las que se detallan los elementos que deben cambiarse. La luz ambiental y el manejo de puertas y ventanas, la postura, la quietud o movilidad, la línea de pensamientos en sintonía con los sentimientos de lo contemplado, hasta la alimentación, etc. todo es importante, porque todo estos elementos contribuyen a crear el clima que favorece el alcance del propósito propio de cada ejercicio.

2. El contexto universal del ser humano.

El primer ejercicio espiritual que Ignacio propone es precisamente el de la contextualización cósmica del mismo ejercitante (EE 23). En realidad se trata de una contextualización de todo ser humano. Y le llama “Principio y Fundamento”, ponderando así el valor de la contextualización personal. Hay que ubicarse, saber cómo es el teatro en el que vivimos y nos movemos y cómo debemos re-accionar, con qué actitudes fundamentales, con qué acciones actuar en ese contexto, en medio de todas las cosas creadas, entre las que somos señores y criaturas.

3. La “composición del lugar”, como aproximación a la realidad.

La pasión de Ignacio por lo real es una de las características de su personalidad como hombre de acción y al mismo tiempo hombre místico. Para llevar al ejercitante al conocimiento, le pide que haga el ejercicio mental (“espiritual”) de ubicar en su “lugar” aquello que va a ser contemplado. Da lo mismo que la realidad que se va a contemplar sea Cristo, sea yo mismo o una “cosa”. “El primer preámbulo es composición viendo el lugar” (EE 47).

El “lugar” caracteriza a las cosas y a las personas que están en él; es decir, el contexto influye en la caracterización de lo que quiero conocer. Ignacio no quiere que contemple las cosas, los hechos o las personas, sacándolos del contexto. La percepción y el conocimiento que pueda conseguir, solamente tienen garantía de que podrán llegar a la médula de la realidad si ésta es contemplada, estudiada, en su contexto. La filosofía de Ortega y Gasset con su rotunda afirmación de que “Yo soy yo y mis circunstancias” puede iluminar la intuición de Ignacio.

La importancia que tiene este recurso pedagógico de Ignacio queda confirmada al leer despacio lo que él mismo dice sobre distintos tipos de “composición de lugar” y cómo ha de hacerse. “Aquí es de notar que en la contemplación o meditación visible, así como contemplar a Cristo nuestro Señor, el cual es visible, la composición será ver con la vista de la imaginación el lugar corpóreo donde se halla la cosa que quiero contemplar. Digo el lugar corpóreo así como un templo o monte, donde se halla Jesu Cristo o Nuestra Señora, según lo que quiero contemplar. En la invisible, como es aquí de los pecados, la composición será ver con la vista imaginativa y considerar mi ánima ser encarejada en este cuerpo corruptible y todo el compósito en este valle, como desterrado entre brutos animales; digo todo el compósito de ánima y cuerpo” (EE 47).

A Ignacio no se le escapa la diferencia que hay entre lo “visible” y lo “invisible”, pero aun para este último, quiere que el ejercitante “componga” su lugar.

El contexto que se configura en la “composición de lugar” no es sólo espacial, es sobre todo **histórico**. “El primer preámbulo es traer la historia de la cosa que tengo de

contemplar”, sea la historia concebida como narración de hechos “teológicos” (EE 102, 109), de hechos hipotéticos (EE 137,150) o de hechos históricos (EE 111, 201, 219).

Lo que la psicología puede decirnos sobre el poder de la composición verosímil o composición puramente simbólica para los procesos cognitivos es un tema muy interesante, para el que remito a bibliografía especializada, porque nos distraería de nuestro trabajo.

El crear o recrear el contexto de las cosas, hechos o personas ayuda sin duda a ubicarlas y conocerlas.

4. El contexto de los Coloquios como ambiente virtual.

Cuando Ignacio invita al ejercitante a cerrar su oración con un “coloquio” suele acompañar la invitación con la propuesta de crear un contexto para ese coloquio.

“El coloquio se hace propiamente hablando, así como un amigo habla a otro o un siervo a su señor, cuándo pidiendo alguna gracia, cuándo culpándose por algún mal hecho, cuándo comunicando sus cosas y queriendo consejo en ellas” (EE 54).

El diálogo también tiene que ser contextualizado. Por ejemplo “Imaginando a Cristo nuestro Señor delante y puesto en cruz, hacer un coloquio...” (EE 53). Se trata de un contexto que es a la vez teológico, hipotético y, de alguna manera “virtual” más que histórico. Es imaginado, pero no es pura imaginación; se refiere a un hecho histórico (la muerte de Cristo en cruz), pero está planteado y vivenciado como una realidad presente y experiencial de absoluta certeza para el ejercitante; es hipotético, pero con toda la fuerza virtual de lo trascendente que desvela la luz de Cristo, actualizada por la fe.

Lo que sabemos de la realidad virtual en informática computarizada puede ayudar a interpretar el tipo de contextualización que Ignacio nos pide crear para algunos ejercicios. La dosis que puede tener como apariencia de ficción o pura fantasía no resta fuerza para que sea vivido intensamente y sea real espiritualmente y en la intimidad personal.

5. Los contextos de Cristo.

La experiencia y pedagogía le ha llevado al Padre Maestro Ignacio a la conclusión de que el rol que juega la configuración del contexto para el conocimiento íntimo y profundo de Cristo es extraordinario.

Para enseñar a contemplar a Cristo, de manera que esta contemplación fecunde el conocimiento vivo y experiencial de Cristo, la “composición de lugar”, la reconstrucción “de la historia”, la escenificación de los hechos, de sus protagonistas y especialmente de Cristo, son definitivos. Todos los ejercicios de los períodos que en los Ejercicios Espirituales de San Ignacio se llaman “segunda”, “tercera” y “cuarta” semana, contienen lúcidas propuestas de recreación de contextos.

Podríamos recurrir a la psiconeurología pedagógica para valorar el poder del hemisferio derecho del cerebro a la hora de comprender cómo su activación impregna el conocimiento de afectividad y analogías con la visión global y complexiva. La activación controlada e intencional de la imaginación no sólo ayuda a evitar distracciones, concentrar la atención y poder observar la realidad reconstruida

contemplativamente, sino que activa el hemisferio derecho, lo hace participar y enriquece la percepción de la realidad con su caudal afectivo e inspirador.

Ignacio quiere que, a la hora de comunicarnos con Cristo para conocerlo íntimamente, trabajemos con todo el cerebro. El contexto recreado imaginativamente cumple esa función.

Por otra parte, la contemplación de Cristo, de sus hechos realizados en tantos escenarios y ambientes diferentes y recreados con verosimilitud, ayuda a conocerlo en sus diversas reacciones ante cada uno de ellos. La suma de todos los contextos y la suma del modo de comportarse y de ser de Cristo en todos ellos nos dan una imagen extraordinariamente rica de Jesucristo, que puede aportar mejor conocimiento del Jesús de la historia y del Cristo de la fe. El contexto (“la composición de lugar”) y la “historia” ayudan a conocer las cosas, los hechos y a la persona de Cristo.

6. El mundo y la historia como contextos para la vida y el amor.

Ateniéndonos a los conceptos y a la experiencia, podemos afirmar que hay una profunda relación entre contemplación y contextualización. El contemplativo tiene capacidad de aislar la realidad contemplada y convertirla en un único y total horizonte. Pero también es capaz de trascender esa realidad y verla con la red de sus vínculos en la globalidad de la existencia.

Un ejemplo extraordinario de esta relación entre contemplación y contextualización está en la famosa “Contemplación para alcanzar amor” con la que Ignacio cierra sus Ejercicios Espirituales.

Contextualizar es “incluir una idea, acto o palabra en una categoría conceptual o marco de referencia más amplio (contexto), en el cual su significado o interpretación adquiere matices diferenciales nuevos que antes no poseía” (Diccionario Santillana).

Toda la “Contemplación para alcanzar amor” se mueve en esta dinámica.

Ignacio quiere poner al ejercitante en una situación características de un místico, en el centro de un “contexto”, de un escenario increíblemente grandioso y absolutamente totalizador, que envuelve no sólo todo lo existente en el mundo del Espíritu (“Dios, los ángeles, los santos interpelantes por mí” EE 232), sino en el recorrido de toda mi historia personal (EE 234), en la presencia simultánea y sucesiva de todas las criaturas que existen (EE 235), en el contexto de la presencia activa de Dios en todo el cosmos (EE 236), en mi propio universo interior convertido en templo (EE 235), en la altura ilimitada de todos los valores y su fuente divina (EE 237).

En el contexto universal y trascendente, el ejercitante va posando su mirada lenta, observadora, contemplativamente en cada cosa, en cada momento, en cada persona, en toda realidad, como si fuera el ojo atento de una cámara que se desplaza en zoom con sus movimientos de profundidad y con sus movimientos panorámicos en un travelling admirativo, agradecido y gratificante, porque descubre emocionadamente que en todo está vivo y activo el amor de Dios.

El contexto es el lugar de encuentro con Dios, con su amor y sus obras de amor, y es, al mismo tiempo, el lugar para conocer el amor, aprender a amar, alcanzarlo y hacerlo crecer.

También en la “Contemplación para alcanzar amor” se confirman los objetivos que San Ignacio le atribuye al “contexto” y la “contextualización”: 1) Facilitar el **conocimiento “interno”** del contexto envolvente, de lo que en él sucede y su significado: del amor de Dios, del significado de lo existente, de mis potencialidades para la vida y el amor. 2) **Comprender la influencia del contexto** en la persona, los hechos y la vida. 3) **Conocer el contexto, prepararse y encarnarse para “intervenir” en él y transformarlo** de manera que responda al proyecto de Dios.

“EL CONTEXTO EN LOS EJERCICIOS ESPIRITUALES DE SAN IGNACIO” Resumen Tabulado

El “ambiente” para hacer Ejercicios Espirituales	Afectivo-relacional	Cambio de contexto afectivo	Cambio de contexto físico	Sintonía entre contexto y proceso
	Creación del contexto adecuado			
Contextualizar como aproximación a la realidad	El contexto caracteriza lo que se quiere conocer	Sacar del contexto limita el conocimiento	Contextualización espacial (significación del espacio)	Contextualización histórica (significación del tiempo)
	Contexto espacial e histórico ayuda al conocimiento	Contextualizar para conocimiento íntimo	Contextualizar con el hemisferio derecho	Contextualizar para vivir el amor a la realidad
Lo que se debe contextualizar	La persona en el contexto universal de lo creado	Contextualizar hechos teológicos y hechos hipotéticos	Contextualizar hechos históricos y ambientes virtuales	Contextualizar a Cristo y sus hechos
	Contextualizar la vida y el amor y los valores	Contextualizar el Espíritu de Dios	Contextualizar la historia personal	Contextualizar a todas las criaturas
Contextualizar, para qué	Para conocimiento “interno”	Para comprender influencia del contexto	Para intervenir en el contexto y transformarlo.	

VI. ANTOLOGÍA DE CONTEXTOS.

Para aplicar pedagógicamente a los procesos educativos cuanto llevamos dicho sobre el “contexto”, necesitamos reflexionar el tema desde otras perspectivas. Obviamente no todos los contextos tienen la misma trascendencia, la misma virtualidad y poder de influencia en la educación, ni se puede recomendar el mismo planteamiento en el aula para todos. Y por otra parte es imposible hablar de todos, porque son innumerables y cambiantes los contextos posibles.

Vamos a reflexionar sobre algunos de ellos que merecen especial atención por su vigencia actual en la educación y por su significación tanto en la espiritualidad como en la pedagogía ignacianas. Trataremos de ellos para ayudar a tenerlos en cuenta y poder intervenir en ellos, considerando con esperanza que los contextos no son inmutables, que con inteligentes intervenciones se pueden cambiar. El estimulante informe de Jacques Delors, “La educación encierra un tesoro” (1996) es un buen exponente de la necesidad de cambios en los contextos educativos y de las posibilidades de realizarlos.

Cómo cambiar los contextos? Cómo mejorarlos a favor de nuestros objetivos? Patrick Whithaker “trata de encontrar la mejor manera de gestionar el cambio en la enseñanza y en las instituciones que la imparten”, “explora los rápidos cambios –y cada vez más acelerados- a que la educación se ve llamada ineludiblemente...”explora el fenómeno del cambio y su influencia en nuestras vidas” y “considera las implicaciones prácticas que plantea el gestionarlo” (1998. 11). No es la única respuesta a nuestras preguntas, pero es una muestra de que estamos en condiciones de intentarlo.

1. El contexto geográfico.

La experiencia personal de todos y la información que manejamos sobre las características propias de las distintas regiones geográficas, nos han convencido de que efectivamente hay una estrecha relación entre geografía y cultura, geografía y comportamientos, geografía y conocimientos, geografía y modos de ser.

Sin exagerar extremos como Alaska y el Desierto del Sahara, en una misma nación y hasta en una misma ciudad, con sus diversas zonas de la geografía urbana, podemos encontrar elementos abundantes para comprender las relaciones de las que venimos hablando. Nuestra manera de entender e interesarnos por ciertos valores como el agua, la temperatura, la convivencia, por citar algunos, están fuertemente condicionados por el contexto geográfico.

El marco geográfico de una persona termina contribuyendo a la configuración de rasgos importantes del modo de ser de esa persona.

San Ignacio comprendió eso y lo tuvo en cuenta a la hora de proponer su “composición de lugar”, o recreación del contexto, al ejercitante en el ejercicio sobre “El Rey temporal y el Rey eterno” (“Será aquí ver con la vista imaginativa sinagogas, villas y castillos, por donde Cristo nuestro Señor predicaba” EE 91). Para conocer a Cristo, al menos al Jesús de la historia, es útil, necesario, ubicarlo en su contexto.

Nosotros podríamos extender esta afirmación no sólo a los distintos “objetos, hechos o personas” que queremos dar a conocer a nuestros estudiantes, sino además extenderlo a los mismos alumnos. Para que el profesor o profesora pueda conocer bien a sus alumnas y alumnos debe conocer su contexto geográfico y ayudarles a contextualizar en sus correspondientes geografías los temas (objetos, hechos, personas...) que se les proponen para estudio.

Con Leonardo Boff (1998. 11) podemos dar otro paso más. Boff empieza su libro “El águila y la gallina” con estas palabras: “Todo punto de vista es la visión desde un punto. Leer significa releer y comprender, interpretar. Cada uno lee con los ojos que tiene. E interpreta a partir de donde los pies pisan”.

“...La cabeza piensa a partir de donde los pies pisan. Para comprender es esencial conocer el lugar social de aquel a quien mira. Vale decir, cómo vive alguien, con quién vive, qué experiencias tiene, en qué trabaja, qué deseos alimenta, cómo asume los dramas de la vida y la muerte y qué esperanzas lo animan. Eso hace de la comprensión siempre una interpretación.

“Siendo así, es evidente que cada lector es co-autor. Porque comprende e interpreta a partir del mundo que habita”.

Asumiendo esta sugerente idea de Boff, podríamos concluir que profesores y alumnos deben ayudarse teniendo en cuenta dónde pisan sus pies, para poder precisar la relatividad de sus puntos de vista, los límites, la parcialidad y los aciertos de su visión y de su conocimiento.

2. El contexto cultural.

La intelectual chilena, Adriana Valdés, ha recogido en un libro una serie de artículos suyos, “escritos sobre cultura”, con un título que refuerza lo que venimos diciendo del contexto, de la pedagogía y de la espiritualidad ignacianas. El título es “Composición de lugar”.

Como ella misma escribe “el título del libro, *Composición de lugar*, refleja varias cosas, además de una cierta ironía *retro*. Significa algo así como un ejercicio de ubicación en una circunstancia determinada. Todo lo que hago ha terminado por ser eso: tratar de ubicar en un lugar y en un tiempo las obras que miro o leo, tratar de determinar bien el ángulo de mi propia mirada, perder inocencias, tratar de superar cegueras. Como siempre, lo más próximo, aceptado y familiar es también lo más extraño y lo más vertiginoso”. (1996. 13).

Adriana Valdés está convencida de que para comprender el pensamiento, el arte, la vida, hay que ubicarlos en sus contextos geográficos y, sobre todo, culturales.

Y efectivamente, cada vez más está sucediendo lo que ella dice, que “lo más próximo, aceptado y familiar es también lo más extraño y lo más vertiginoso”. Por muchas razones y entre ellas principalmente porque el contexto de la mayoría de los niños está dejando de ser unicultural, para ser multicultural.

Este contexto multicultural está poniendo en crisis a la educación y hasta a la teoría de la educación. La educación de hijos de familias y sociedades abiertas y democráticas, pluralistas y en convivencia cercana con ciudadanos de diversas partes y culturas del mundo, no puede ser como la educación de niños de familias y sociedad que compartían una única cultura. La educación de los niños sumergidos en los cauces caudalosos de los medios de comunicación social, sobre todo, de la TV con sus múltiples canales y la informática con Internet, no puede plantearse como si los niños no tuvieran más fuentes de información y más contactos que sus padres y la escuela.

“La concepción de la democracia como el derecho a la diferencia, unida al reconocimiento social y legal de las culturas minoritarias, ha traído la necesidad de variar los tradicionales planteamientos de la escuela. Se ha iniciado con una sensibilización hacia la diversidad hasta llegar a la demanda, en algunos casos, de un trato igualitario entre los diversos modelos culturales que se dan cita en un mismo

contexto social. Hay que reconocer, sin embargo, que el terreno de las realidades no ha avanzado tanto como el de las ideas, tal vez porque las ideas no han de superar tantos escollos como las actuaciones concretas, pero el camino está trazado con fuerza y avanzar en él resulta ineludible”.

Estas palabras son de Jaume Sarramona, Catedrático de Pedagogía, escritas en el Prólogo a un libro de Jordán que abunda mucho más en el tema al tratar sobre “La escuela multicultural” como “un reto para el profesorado” (J.A.Jordán, 1994). Ambos se suman al movimiento pedagógico, que pretende dar respuesta al nuevo contexto multicultural. El desafío pasa por identificar las nuevas funciones de la escuela en contexto multicultural, por el cambio de actitudes del profesorado ante el compromiso de educar a los alumnos culturalmente distintos, por saber enfrentar algunos problemas característicos de la práctica educativa en las escuelas, por la comprensión profesional de la influencia de la cultura en el comportamiento (R.Serpell, 1981), por la renovación o actualización de la formación docente, como urgente necesidad de la educación multicultural, etc.

3. El contexto familiar.

Hablar del contexto familiar es hablar del hogar y de la vida familiar. En este momento me parece superfluo tratar este tema profusamente, porque no es pensable que sea necesario convencer de las influencias que tiene el contexto de la familia en la formación de la personalidad de los hijos, en su seguridad básica, en las posibilidades de satisfacer sus tendencias, en la formación de la autoimagen, en su autoafirmación, en la calidad de su integración social, en su conciencia de status, en la vivencia de roles, en un inmenso conjunto de expectativas, etc.

Refiriéndonos más específicamente a las tareas que nos incumben como educadores profesionales en aula, igualmente somos conscientes de la repercusión que tiene la vida y el contexto familiar en todos los procesos educativos, en los niveles de aprendizaje (ver, por ejemplo, Elina Dabas, 1998), en el desarrollo de sus potencialidades cognitivas y en las de su caudal afectivo y social.

“El determinismo del ambiente familiar es enorme en un amplio sector del crecimiento personal del niño. Más conocido y detectable es dicho influjo tratándose de circunstancias externas a la familia, desde una carencia de recursos (que podría ser fatal en una subnutrición del niño pequeño, o en una falta de oportunidades para la instrucción, o en la incubación de un sentimiento de inferioridad), hasta detalles muy relacionados con el estrato social en el que se halla ubicada; con esto tiene que ver, por ejemplo, el grado cultural de la familia, sus pautas educativas, el tipo de relación mantenida con los hijos, el nivel de vida que se les proporciona, etc.” (Diccionario Santillana).

La problemática de los niños, incubada en el contexto familiar, ha ido exigiendo a la escuela un replanteamiento de sus relaciones con los padres, por eso la relación familia y escuela se ha convertido en un tema medular del quehacer educativo escolar. La bibliografía sobre el tema es abundante. Y los modelos de interacción recíproca son muy variados. Van desde padres que crean o dirigen la escuela, hasta escuelas de niños que crean escuelas para padres. El mismo concepto y el hecho de que se constituyan las “comunidades educativas” refleja la convicción de que ni la familia y su contexto, ni la

escuela con el suyo son por sí solas y separadamente competentes para lograr los objetivos que se desean de la educación infantil y adolescente.

4. El entorno escolar.

La incidencia del entorno en los centros educativos es cada vez más intensa y más extensa. Más intensa porque al comprender la sociedad cuánta es la trascendencia de la educación para su propia supervivencia y crecimiento en calidad de vida, exige más y más a la escuela y se adentra cada vez más en ella, queriendo influir y participar activamente en las decisiones de la institución escolar.

Es más extensa porque cada día se le exige a la escuela acción para más campos de la vida, desde la capacitación para la vida familiar, hasta la educación ambiental, pasando por la capacitación en nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la educación democrática, educación para el trabajo, etc. Para muchas de las nuevas necesidades de la sociedad se le pide a la escuela su contribución fundamental.

Para algunos, los cambios culturales provocados por los cambios en ciencias y tecnologías, por los movimientos migratorios y los flujos de comunicación y globalización, se manifiestan sobre todo en cuatro dimensiones:

- 1) **La dimensión familiar**, en el sentido de que el patrón familiar tradicional está reclamando la extensión del rol escolar.
- 2) **La dimensión laboral**, porque la celeridad de los cambios en el modo de trabajar y en los tipos de trabajo que la sociedad demanda, “está dando lugar a la alternancia de situaciones de empleo-paro y de estudio-trabajo”.
- 3) **La dimensión social**, porque crece el rol social de la institución educativa, al suplir a la familia, al extender su campo de acción, al prepararlos con programas de formación democrática y ocuparse incluso del tiempo libre de los alumnos.
- 4) **La dimensión del ocio**, porque la ampliación del número de desempleados y de los tiempos libres “conlleva la necesidad de disponer de opciones diversas para la utilización creativa del tiempo libre”, al mismo tiempo que las comunidades solicitan más frecuentemente la disponibilidad de las instalaciones escolares y sus equipamientos en tiempos no lectivos para la organización de actividades culturales y recreativas.

Son muchas las experiencias sistemáticas y no sistemáticas de apertura al entorno, para dar respuesta adecuada a la dinámica de mutua interacción. Sobre el entorno escolar y la interacción escuela-entorno hay buena bibliografía. En la que citamos al final de este ensayo pueden encontrar referencias. Quintina Martín-Moreno dedica un interesante capítulo al tema en el “Manual de organización de instituciones educativas” que coordina Joaquín Gairin (1996).

5. El clima escolar.

De la cultura externa, pasamos a la cultura interna, del entorno al clima.

La resonancia ecológica de la palabra clima, su natural connotación geográfica y su valor metafórico hacen de la expresión “clima escolar” una expresión poco precisa. No obstante hay ciertos contenidos conceptuales que podemos cargarlos dentro de la expresión.

El clima es algo “que caracteriza un ambiente, que está formado por componentes naturales y por componentes humanos, que marca y condiciona el contexto de vida y de trabajo: define una especie de ecosistema” (Gairin y otros, 1996. 267).

Miguel Angel Zabalza, después de analizar las definiciones de diversos autores, presenta como una “idea del clima notablemente integradora” la de Hoy y Clover, que resume así:

-una cualidad relativamente persistente del ambiente escolar.

-que se ve afectada por elementos diversos de la estructura y funcionamiento de la organización, como por ejemplo, por el estilo de liderazgo que se ejerza en ella.

-que está basada en concepciones colectivas.

-y que influye en la conducta de los miembros de la organización.

La mayoría de los especialistas, cuando hablan del clima escolar no hablan del clima en general, sino del clima referido a aspectos concretos de la vida y funciones de la institución. Se habla de clima social del centro educativo, del clima psicológico, del clima emocional, del clima académico, del clima organizativo, etc.

Algunos destacan la importancia de este último, de “la organización como contexto para la acción”, subrayando muy concretamente “el currículo como referente” (J.Gairin Sallán, 1996. 205ss).

“El clima existente en una organización acaba afectando a todo el conjunto de procesos que se desarrolla en la misma, hasta el punto de constituir el principal elemento de diferenciación entre unas organizaciones y otras” (M.A.Zabalza, o.c.,286). Pero podemos profundizar y concretar esta afirmación, analizando la influencia del clima en la calidad general de la educación, en el rendimiento de profesores y alumnos, en la satisfacción, en la imagen, reconocimiento y poder de la institución en la sociedad.

Lo importante es considerar que este contexto interno, el clima, puede ser cambiado, mejorado, creado y reconvertido. Diferentes estrategias de intervención ofrecen alternativas de caminos para lograrlo. Todos comienzan por la toma de conciencia de que este factor existe, influye y puede ser transformado en un factor colaborador para los objetivos de la institución y los fines de la educación. Cada miembro de la comunidad educativa puede colaborar para ello, pero muy especialmente todos y cada uno de los profesores, asumiendo su responsabilidad con la creación del mejor clima o ambiente posible en sus aulas (Max Molina Fuente, 1985).

6. El contexto creado por los Medios de Comunicación Social.

Gracias a los medios y a los flujos de comunicación está siendo posible la “democracia cultural”. No quiero entrar en la polémica que mantienen los teóricos del

tema. Lo introduzco aquí porque este hecho refleja la existencia de un nuevo contexto muy complejo y polifacético. Las manifestaciones más activas de la cultura, -desde las lenguas y los lenguajes, hasta los exponentes más cualificados del arte-, los trabajos y producciones que más contribuyen a la extensión cultural, ya no son patrimonio de unos pocos, sino que están al alcance de todos. Los modos y medios de comunicación, sus nuevas tecnologías, están configurando contextos inéditos, en los que todos estamos inmersos y por los que todos estamos afectados, pero muy especialmente los niños y los jóvenes.

La educación sistemática escolarizada ha tardado décadas en darse cuenta del sentido y valor de los medios de comunicación social y su influencia en nuestros alumnos. El radio y el periódico diario no tuvieron interés para la escuela. La TV empezó a interesar más como problema que como recurso, ahora la informática, mediante la computación en general y muy especialmente el internet, empiezan a integrarse más apresuradamente.

La literatura sobre los nuevos contextos que están creando los medios de comunicación y las nuevas tecnologías es inabarcable. Para los efectos de este análisis basta una breve alusión y dejar el tema abierto para su desarrollo.

No hace falta entretenerse en convencer de la existencia de los nuevos contextos sociales e incluso intimistas que los jóvenes se han creado y se siguen creando con la música. Tampoco es necesario ponderar cómo la prensa, la radio y, más aún la televisión están afectando a los contextos familiares y a los escolares, por no hablar de los contextos culturales, morales, sociales, económicos y políticos.

Cuando Alvin Toffler analiza crudamente a la “máquina precibernética” del socialismo ruso, recoge su tardía reacción y el testimonio de Gorbachov citando sus palabras: “Estuvimos a punto de estar entre los últimos en reconocer que en la era de las ciencias de la información el activo más valioso es el conocimiento...” (A.Toffler, 1991. 476).

Y Toffler comenta: “Del mismo modo que las “relaciones sociales” feudales entorpecieron en tiempos el desarrollo industrial, las “relaciones sociales” socialistas poco menos que imposibilitaron ahora que los países socialistas aprovecharan las ventajas del nuevo sistema de creación de riqueza basado en los ordenadores, las comunicaciones y, sobre todo, en la información abierta. En realidad, el fracaso central del gran experimento socialista estatal del siglo XX arranca de sus obsoletas ideas respecto al conocimiento” (A.Toffler. o.c.476).

Si volvemos a San Ignacio para entender el tema del contexto creado por los medios de comunicación nos vamos a encontrar casi en los antípodas de lo que supone la omnipresencia dinámica y avasalladora de los medios de comunicación. Ignacio busca crear el ambiente, el clima de relación y la comunicación sin mediación, de manera in-mediata, directa entre Dios y el ejercitante, pidiendo la ruptura con los otros contextos y la eliminación de los medios materiales de comunicación (salvo la Biblia y poco más), ofreciendo métodos de comunicación –de oración-, más que medios de comunicación. (Ver J.Montero Tirado,1991.88ss).

El pedagogo ignaciano debe tener siempre presente la norma del “tanto cuanto” también con respecto a los medios que han de facilitar los procesos educativos. Creo

que son más importantes los métodos para el aprendizaje que los medios y materiales didácticos. El clima de aula creado por abundancia de medios, de instrumentos didácticos, no es mejor para el aprendizaje y la educación que el clima apoyado en los métodos.

La influencia de los medios de comunicación y los contextos que ellos mismos generan no pueden ser olvidados ni descuidados por los educadores. La capacitación en medios y lenguajes de comunicación, así como la capacitación crítica ante los medios y sus mensajes posibilitan actitudes y oportunidades en los alumnos que pueden reducir o filtrar la influencia de los medios y sus contextos, y más aún pueden dar acceso a intervenir con los medios de comunicación para crear contextos y comunicación favorables a nuestra misión y objetivos.

La preponderancia creciente de los medios de comunicación está creando un nuevo contexto de incalculable trascendencia, me refiero al **contexto simbólico**, mejor dicho a los diversos y múltiples contextos simbólicos.

Hasta ahora, la educación occidental ha tenido mucho más presente lo sónico que lo simbólico, el concepto que la imagen. “Ha reducido el símbolo al signo y se ha olvidado de la pasión de la noche, del “régimen nocturno”. La educación sólo ha contemplado el Logos y le ha dado la espalda al Mithos, atribuyéndole al primero el aura de la ciencia y menospreciando el sentido del mito. Como dice Mélich “El signo forma parte del mundo físico del ser; el símbolo es una parte del mundo humano del sentido”. “El símbolo es la significación de la existencia humana”. “Lo significativo del símbolo es su función: es una “cosa” que no hace referencia a sí misma sino que remite a otra” (Joan-Carles Mélich, 1998.63ss).

El abigarrado y confuso flujo de comunicación de los medios nos sumerge en mares de símbolos. En ese contexto, la educación estrictamente científica es demasiado estrecha para abarcar toda la realidad y ayudar a comprender el sentido de la vida humana. “Los fenómenos sociales –y evidentemente la educación no es una excepción– son, en primer lugar, simbólicos y significativos. Ésta es una diferencia esencial respecto a los de las ciencias naturales” (JC.Mélich,1998. 34).

Justamente, una de las potencialidades de la espiritualidad ignaciana es que sus Ejercicios Espirituales, como la Autobiografía de Ignacio, están iluminados y alimentados por el poder significante y motivador de muchos símbolos.

7. El contexto digital.

Don Tapscott ha escrito un libro con un título verdaderamente sugerente: “Creciendo en un entorno digital” (1998). Habla de la “Generación NET”. “Unos ochenta millones de individuos, los más pequeños de estos niños todavía usan pañales y los mayores están cumpliendo veinte años” de Estados Unidos.

Lo que sucede adelantadamente en Estados Unidos, está sucediendo aceleradamente en los demás países. La computadora como herramienta y la informática como disciplina están revolucionando los modos de manejar datos, informarse, comunicarse, aprender, conocer y saber.

“¿Qué distingue a esta generación de todas las anteriores? Es la primera en crecer rodeada de medios digitales. Los hogares, las escuelas, las fábricas y las oficinas tienen todos computadores, y son corrientes tecnologías digitales como cámaras, videojuegos y CD-ROM. Estos nuevos medios tienden a conectarse cada vez más entre sí a través de INTERNET, una red de redes en proceso de expansión que todos los meses atrae un millón de usuarios. Hoy en día los niños están tan inmersos en el mundo de los bits que piensan que todo forma parte del paisaje natural. Para ellos la tecnologías digital no resulta más intimidante que una videograbadora o una tostadora.

Por primera vez en la historia, saben más que sus padres sobre una innovación esencial para la sociedad, y se sienten más a gusto con ella que sus progenitores” (1998.1). El salto generacional está cambiando de signo en algunas cosas muy importantes.

Este nuevo y desafiante contexto nos obliga a repensar la educación y a capacitarnos en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en la Informática educativa.

La tecnología de lo digital cambia substancialmente las relaciones entre educador y educando. La información ya no es monopolio del profesor en el aula. Los profesores y los padres han dejado de ser las fuentes únicas de información y orientación de los niños.

Ya estamos participando en comunicaciones simultáneas con redes internacionales infantiles y juveniles de diálogo, de webs, de exploración e investigación con “simulación” e “Internet”. Está surgiendo “la cultura de la interacción”.

Ya hablamos de nuevos recursos en la formación de las inteligencias y de temores y riesgos en los nuevos modos de ocupar el tiempo libre. Nos replanteamos de nuevo la inquietud por la equidad y la segregación digital.

Ya estamos pensando en cuándo y cómo trabajar con “aulas y escuelas virtuales”. En qué hacer para filosofar sobre las tecnologías de lo imaginario y la cibercultura (Ver Menezes y otros. 1996) y cómo educar en la galaxia de los bits y lo digital.

¿Qué hacer en este contexto? En el documento de las Características de la Educación de la Compañía de Jesús hoy tenemos definidos los criterios; en el modelo pedagógico ignaciano encontramos elementos y dinamismo; ahora necesitamos ocupar también en este contexto el lugar que nos corresponde: ser maestros y educar.

VII. A MODO DE CONCLUSIÓN.

Sería interminable continuar con esta breve antología de contextos vigentes y posibles. Me quedo con ganas de explorar contextos tan provocativos como el contexto que empiezan a generar lo que Ilya Prigogine llama “**El fin de las certidumbres**” (1997) y lo que John Briggs y F.David Peat escriben sobre “**Las siete leyes del Caos**” (1999), describiendo “las ventajas de una vida caótica”, al sustentar el valor de la teoría del Caos.

La postmodernidad, vista como contexto, también demanda dedicación. Copio literalmente las primeras líneas del diagnóstico socio-cultural, que hace José Mardones en su análisis de la postmodernidad:

“El creyente es un hombre que vive en sociedad determinada situada en una cultura y momento histórico. Esta situación no es externa ni a él ni a su fe. Forma parte de su vida, de su forma de entender la vida y de comportarse ante ella y en ella. Y porque la situación está encarnada en su vida, afecta a su fe. No se es cristiano de la misma manera en tiempos de san Pablo que de san Pacomio, o en el Renacimiento, en la Revolución Francesa, durante la Revolución Industrial o a finales del s.XX. Las circunstancias cambian y buscan respuestas y estilos adecuados a ella. La tradición cristiana, de una forma cuasi-instintiva, ha ido adaptándose a esas situaciones diferentes. Y, en general, hemos entendido tales cambios y adaptaciones como una respuesta al Espíritu que no sólo aletea, sino atraviesa toda la realidad, gimiendo en busca de la plenitud (Rom 8,19s). Cuando la respuesta cristiana no ha sido adecuada, o hemos advertido un empecinamiento en actitudes y modos de “otro tiempo” –aunque podamos reconocer la mejor buena voluntad debajo de tales actitudes–, lo menos que podemos decir es que no hubo un buen discernimiento de la situación y se respondió inadecuadamente, desfasados, respecto a las exigencias del tiempo.

Cada momento histórico tiene su “kairós”. Y hay que saber captarlo. Vivir humanamente es vivir enfrentados al discernimiento del tiempo adecuado para cada cosa. Vivir cristianamente equivale a discernir el querer de Dios sobre la realidad que nos circunda.

Hay razones, por tanto, básicas y profundas para cultivar la atención a los “signos de la época”, tratando de auscultar ahí los “signos de los tiempos”. No se nos concederá jamás la seguridad del acierto, pero sí la de la necesidad e importancia de la tarea” (1991. 15s).

Lo que Mardones dice para cualquier creyente, tiene más fuerza aún si los creyentes son educadores. Qué educación sería esa que no educa a niños, adolescentes jóvenes y adultos para su tiempo? De qué pertinencia y calidad de educación podríamos hablar en ese caso?

Cuando San Ignacio introduce al ejercitante en el misterio y la proyección de la Encarnación (EE 101), le pone como ejercicio el contemplar, analizar, conocer atentamente la realidad presente con los ojos de Dios. Siendo la dinámica de la Encarnación la puesta en marcha de la intervención de Dios Encarnado para la redención, para la re-educación de sus hijos, para el cambio, no podría ser de otra manera. Nosotros hemos asumido la responsabilidad de acompañar a Cristo en la misma misión, y difícilmente podríamos hacerlo sin **conocer el contexto donde debemos realizarla**.

Lo que se ha dicho de la postmodernidad, se puede aplicar a lo que se dice sobre la “Nueva era” (New Age). Aldo Natale Terrin en su ensayo sobre la “Nova Era” como análisis de “la religiosidad de lo post-moderno”, cuando habla de la epistemología de esta Nueva Era ve a “la ciencia física versus la mística y a la psicología versus el descubrimiento de sí” (1996. 57ss). Su descripción nos desafía, sobre todo cuando confirma la insuficiencia de la física mecánica de Newton y la lógica lineal de Descartes para orientar los planteamientos curriculares de nuestra educación.

Hubiera sido muy útil profundizar aquí el **contexto ideológico** en el que andamos sumergidos, bajo el imperio de los “neoliberalismos”, desarrollando y aplicando a la educación la reflexión que hicieron los jesuitas Superiores Provinciales de América latina.

Y aunque, por razones obvias, no hay una política homogénea en América latina también sería interesante analizar nuestros **contextos políticos**, tan fuertemente condicionados por los contextos económicos y sociales.

Más interesante aún, desde luego, sería revisar nuestra pedagogía ante los **contextos sociales y pluriétnicos** en sí mismos y los concretos en que estamos integrados, luchando por la justicia animada por nuestra fe.

El objetivo de este trabajo no es tan ambicioso, ni sería un objetivo razonable para mi capacidad.

Cierro aquí con la esperanza de haber contribuido a la reflexión sobre nuestra pedagogía y a su fundamentación en las raíces de nuestra espiritualidad.

Queda pendiente para otro momento el tratamiento didáctico de lo que ha ido quedando como propuesta a lo largo del trabajo. En recorrido del mismo podemos encontrar bastantes aportes, no obstante hay que desarrollar también la “**didáctica del contexto**”. Entretanto sugiero comparar las tres tablas y los textos a que se refieren, para sacar conclusiones prácticas de lo que San Ignacio propuso sobre el Contexto en los Ejercicios Espirituales, lo que el documento “Características” da como criterios y las sugerencias que se apuntan en el documento sobre el planteamiento práctico de la “Pedagogía Ignaciana”.

Al menos este ensayo podrá servir para discutirlo, completarlo y ser oportunidad para nuestra actualización y formación de educadores entusiasmados con nuestra misión.

Asunción, Abril de 2000.

VIII. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

1. Abad Caja, Julián y muchos: “DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN”. Madrid, Edit. Santillana, 5ª reimpresión, 1996. 1431 pp.
2. Baczko, Bronislaw: “Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas”. Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1991. 199pp.
3. Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas: “La construcción social de la realidad”. Buenos aires, Amorrortu Editores, 1997. 233pp.
4. Boff, Leonardo: “El águila y la gallina”. Madrid, Edit. Trotta, 1998. 117pp.
5. # Bronfenbrenner, Urie: “La ecología del desarrollo humano”. Barcelona, Edit. Paidós, 1987. 346pp.
6. Briggs, John y Peat, F.David: “Las siete leyes del caos”. Barcelona, Edit. Grijalbo, 1999. 235pp.
7. Cáceres, José A.: “Sociología y educación”. Puerto Rico, Edit. De la Universidad de PR, 6ª edic, 1997. 478pp.

8. Cafassi, Emilio y otros: "Internet: Políticas y comunicación". Buenos Aires, Edit. Biblos, 1998. 283pp.
9. # Calvo Cortés, Angel y Ruiz Díaz, Alberto: "La sociedad del hombre moderno. Del aula a la comunidad de fe". Estella (Navarra), Edit. Verbo Divino, 1995. 206pp.
10. Chardin, Teilhard de: "'El Medio divino". Madrid, Edit. Alianza y Taurus, 1996. 153pp.
11. Clark, Andy: "Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva". Barcelona, Edit. Piados, 1999. 299pp.
12. Clay Lindgrenm Henry: "Introducción a la psicología social". México, Edit. Trillas, 3ª. Edic.1992. 488pp.
13. # Corraliza, José Antonio: "La experiencia del ambiente. Percepción y significado del medio construido". Madrid, Edit. Tecnos, 1987. 269pp.
14. # Coulon, Alain: "Etnometodología y educación". Barcelona, Edit. Paidós, 1995. 230pp.
15. Dabas, Elina: "Redes sociales, familias y escuelas". Buenos aires, Edit. Paidós, 1998. 161pp.
16. Delors, Jacques: "La educación encierra un tesoro". Madrid, Edit. Santillana-UNESCO, 1996. 318pp.
17. Dertouzos, Michael L.: "Qué será. Cómo cambiará nuestras vidas el nuevo mundo de la informática". Barcelona, Edit. Planeta, 1997. 428pp.
18. Dowling, Emilia y Osborne, E.: "Familia y escuela" Barcelona, Edit. Paidós, 1996. 223pp.
19. Durand, Gilbert: "As Estruturas antropológicas do Imaginário". Sao Paulo, Edit. Martins Fontes,1997. 551pp.
20. Fehér, Ferenc: "Políticas de la postmodernidad". Barcelona, Edit. Península, 1989. 302pp.
21. # Fernández Ballesteros, Rocío: "El ambiente. Análisis psicológico", Madrid, Edic. Pirámide, 1987. 327pp.
22. Francia, Alfonso y otros: "Análisis de la realidad". Madrid, Edit. CCS, 1993. 279pp.
23. # Gairín Sallán, Joaquín: "La organización escolar: contexto y texto de actuación". Madrid, Edit. La Muralla, 1996. 503pp-
24. # Gairín, Joaquín y otros: "Manual de organización de instituciones educativas". Madrid, Edit. Escuela Española, 1996. 446pp.
25. Gutiérrez Rueda, Laura: "Métodos para la animación sociocultural" Madrid, Edit. CCS,1997. 283pp.
26. Jiménez Burillo, Fl y Aragonés,J.I.: "Introducción a la psicología ambiental. Madrid, Edit. Alianza, 1988.474pp.
27. # Jiménez-Ottalengo, Regina y Moreno Valle, L.: "Sociología de la educación". México, Edit. Trillas, 1997.179pp.
28. Jordán, José Antonio: "La escuela multicultural. Un reto para el profesorado". Barcelona, Edit. Paidós, 1994.195pp.
29. # Juárez, Miguel: "El contexto familiar de la escuela hoy". Revista Educadores (FERE-Madrid) julio-septiembre 1998 (vol.40, n.187) pp.49-106.
30. Kerckhove, Derrick de: "Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web". Barcelona, Edit. Gedisa, 1999. 253pp.
31. # Lamo de Espinosa, Emilio y otros: "La sociología del conocimiento y de la ciencia" Madrid, Edit. Alianza, 1994. 632pp.

32. Lodge, George C.: "Administrando la globalización en la era de la interdependencia" México, Panorama Edit., 1996. 166pp.
33. Loyola, San Ignacio de: "Ejercicios Espirituales" en "Obras de San Ignacio de Loyola"
34. Madrid, Edit. BAC, 1991. 1157pp.
35. # Luzuriaga, Lorenzo: "Pedagogía social y política" Madrid Edit CEPE, 1993. 231pp
36. Marín Ibáñez, Ricardo y otros: "Educación multicultural e intercultural". Granada (España) Edit. Impredisur, 1992. 479pp.
37. Mardones, José María: "Postmodernidad y neoconservadurismo". Stella (Navarra), Edit. Verbo Divino, 1991. 275pp.
38. Mélich, Joan-Carles: "Antropología simbólica y acción educativa". Barcelona, Edit. Paidós, 1998. 190pp.
39. Menezes Martín, Francisco y otros: "Tecnologías do imaginario e cibercultura". Porto Alegre (Brasil), Edit. Sulina, 1999. 294pp.
40. Meyrowitz, Joshua: "Oltre il senso del luogo". Bolinia, Baskerville, 1993. 594pp.
41. # Molina, Lurdes: "Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas". Barcelona, Edit. Paidós, 1997. 302pp.
42. Moll, Luis C.: "Vygostky e a educacao. Implicacoes pedagógicas da psicologia sócio-histórica". Porto Alegre (Brasil) Edit. Artes Médicas, 1996. 432pp.
43. Montero Tirado, Jesús: "La comunicación social en la espiritualidad ignaciana" en "Ignatian Spirituality in Jesuit Apostolate". Roma, CIS, 1992. (Ver págs 88-144).
44. Moraes, Maria Candida: "O paradigma educacional emergente" Sao Paulo, Edit. Papyrus, 1997. 238pp.
45. Musas, M.Dolores y otras: "Adaptación del currículo al contexto y al aula". Madrid, Edic. Narcea, 2000. 202pp.
46. Natale Torrin, Aldo: "Nova Era". A religiosidade do pós-moderno. Sao Paulo, Edic. Loyola, 1996. 230pp.
47. Ojeda Figueroa, César: "La presencia de lo ausente. Ensayo sobre el deseo". Santiago de Chile, Cuatro Vientos Editorial, 1998. 200pp.
48. Osowski, Cecília Irene, Lia Becker y otros: "Visao inaciana da educacao. Desafios hoje". Sao Leopoldo (Brasil) Edit. Unisinos, 1997. 170pp.
49. Perner, Josef: "Comprender la mente representacional" Barcelona, Edit. Paidós, 1994. 353pp.
50. Pintos, Juan-Luis: "Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social". Santander (España) Edit. Sal Terrae, 1995. 56pp.
51. Piscitelli, Alejandro: "Post/Televisión. Ecología de los medios en la era de internet". Buenos Aires, Edit. Piados, 1998. 335pp.
52. Prigogine, Ilya: "El fin de las certidumbres". Madrid, Edit. Taurus, 1997.230pp.
53. Puente, Fernando de la, y otros: "Dimensión evangelizadora del Centro. XXV Jornadas Educativas S.J.". Madrid, Edición de CONEDSI, 1999.164pp.
54. Quéau, Philippe: "Lo virtual. Virtudes y vértigos". Barcelona, Edit. Paidós, 1995.207pp.
55. Rambla Blanch, Joseph M.: "El peregrino. Autobiografía de San Ignacio de Loyola". Bilbao, Edit. Mensajero, 1990. 155pp.
56. Rubio, María José y Varas, Jesús: "El análisis de la realidad en la intervención social.Métodos y técnicas de investigación". Madrid, Edit. CCS,1997. 454pp.

57. Rey, Roberto y Santamaría, J.a.: “El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa”. Madrid, Edit. Escuela Española, 1992. 324pp.
58. # Sales Ciges, M.Auxiliadora: “El contexto intercultural de la escuela hoy” Revista Educadores,(FERE-Madrid) Julio-Septiembre 1998 (vol.40 n.187) pp 9-48
59. Searle, John R.: “La construcción de la realidad social”. Barcelona, Edit. Piados, 1997.236pp.
60. Sakaiya, Taichi: “Historia del futuro. La sociedad del conocimiento”. Buenos Aires, Edit. Andrés Bello, 1994. 355pp.
61. Senge, Peter: “La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje”. Barcelona, Edic. Granica, 1990. 492pp.
62. Senge, Peter y otros: “La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje”. Barcelona, Edic. Granica, 1995. 593pp.
63. # Serpell, Robert: “Influencia de la cultura en el comportamiento”. Barcelona, Edic. CEAC, 1981. 176pp.
64. Stacey, Ralph D.: “Gestión del caos”. Barcelona, Edic. S., 1994. 200pp.
65. Sternberg, Robert y Lubart, Todd: “La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas”. Barcelona, Edit. Paidós, 1997. 333pp.
66. Tapscott, Don: “Creciendo en un entorno digital. La Generación Internet”. Santa Fe de Bogotá, Edith. McGraw Hill, 1998. 304pp.
67. Toffler, Alvin: “El cambio del poder”, 1991. 668pp.
68. # Torres, Julio: “El curriculum oculto” Madrid, Edic. Morata, 2ª.ed. 1991. 217pp.
69. # Valdés, Adriana: “Composición de lugar. Escritos sobre cultura”. Santiago de Chile, Edit. Universitaria,1996. 287pp.
70. # Vayer, Pierre y otros: “Una ecología de la escuela. La inámica de las estructuras materiales”. Barcelona, Edit. Paidós, 1993. 203pp.
71. Wertsch, James V.: “Vygotsky y la formación social de la mente”. Barcelona, Edit. Paidós, 1995. 255pp.
72. Whithaker, Patrick: “Cómo gestionar el cambio en contextos educativos”. Madrid, Edic. Narcea, 1998. 204pp.
73. Winnicott, D.W.: “El niño y el mundo externo”. Buenos Aires, Edit. Lumen, 4ª. Edic.1993. 191pp.
74. Wilber, Ken: “Los tres ojos del conocimiento. La búsqueda de un nuevo paradigma”. Barcelona, Edit. Kairós, 1994. 315pp.
75. Younis Hernández, José Antonio: “El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual”. Las Palmas de Gran Canaria, Librería Nogal Edic., 1993. 283pp.
76. Zabala Vidiella, Antonio: “Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad”. Barcelona, Edit. Grao, 1999. 202pp.
77. Zubiri, Xavier: “Inteligencia sentiente”. Madrid, Edit. Alianza, 1980. 288pp.