

Espiritualidad Ignaciana y *Jesuit Education* (2000-2010): una visión global¹

di JOSÉ CARLOS COUPEAU S.I.

Introducción

Este artículo aborda un tema todavía no estudiado: la producción escrita en los primeros años de este siglo acerca de la pedagogía y de la espiritualidad ignaciana. En la primera parte intentaré ofrecer un marco de comprensión de naturaleza bibliográfica, para informar acerca de qué se ha estado escribiendo sobre la “*Jesuit Education*”. En la segunda parte tocaré propiamente el tema de la espiritualidad ignaciana en relación a la *Jesuit Education*.

Adoptaré una perspectiva global. Tendré en cuenta medio centenar de publicaciones aparecidos desde el comienzo del tercer milenio especialmente en USA, México, Brasil, India, España y Francia. En un momento final mostraré cómo estas publicaciones entienden las relaciones de la educación jesuítica con la espiritualidad. En particular, me detendré a considerar: el factor justicia, la educación del deseo y la mistagogía.

1. Marco de comprensión: la *Jesuit Education*

La elección del término *Jesuit Education* se justifica a partir de la historia de las publicaciones en lengua inglesa que comenzaron hace ahora un siglo. En el 2003 se cumplieron cien años de la publicación de “*Jesuit Education: Its History and Principles*.”² Debido a las particulares circunstancias de la supresión de la Compañía en los Estados Unidos, los jesuitas de aquel país estuvieron mejor dotados para reemprender la tradición universitaria de la Antigua Compañía. Debieron hacerlo, sin embargo, en un contexto nada fácil dominado por las universidades protestantes. Con ciertos ribetes apologéticos, la

¹ El contenido de este artículo fue primeramente presentado en la conferencia magistral del mismo título que el autor dio en la semana “Vanguardia Educativa, experiencia innovadora” (28 de febrero al 5 de marzo de 2011) dentro del contexto de las Jornadas Ignacianas 2011, organizadas por la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto LUX y el Centro Iñigo en León (Guanajuato, México).

² Robert Schwickerath, *Jesuit Education, its history and principles viewed in the light of modern educational problems*, St. Louis: Herder, 1903.

monografía del Padre Schwickerath reivindica la tradición católica y jesuítica y la explica casi por primera vez en lengua inglesa.³ Al final del siglo XIX, esta monografía se adelantaba en muchos años a la reflexión posterior que se haría en Europa. Desde entonces, *Jesuit Education* ha ido siendo progresivamente aceptado como término de referencia, en parte gracias también a otras obras como la de John W. Donohue.⁴

En esta tradición, también indicamos la publicación de las actas de la conferencia *Jesuit Education 21* (Philadelphia, 25-29 de Junio 1999).⁵ El volumen incluye la colaboración de 27 jesuitas procedentes de 17 centros universitarios USA. Se hace eco de los decretos de la Congregación General 34, recientemente celebrada entonces, sobre el tema de la educación. En realidad, con unos 190.000 estudiantes y unos 19.000 docentes en 28 universidades, y 1.4 millones de ex-alumnos, los Estados Unidos constituyen un ejemplo imprescindible.⁶

En el umbral del siglo XXI, el año 2000, la edición especial del *Anuario* de la Compañía de Jesús afirmaba que la Compañía gestionaba 1.611 instituciones educativas en modo parcial o propio. Se extendían éstas por 73 países. Contaban con millón y medio largo de alumnos. Los jesuitas destinados a este sector alcanzaban a 4.500 y el número de colaboradores laicos superaban los 73.000 (el 95% en relación a los efectivos jesuíticos).⁷ Diez años más tarde las estadísticas reconocen 70 países, donde más de 3.700 jesuitas colaboran con más de 130.000 no jesuitas en 950 centros (230 centros de educación Superior y más de 450 de Secundaria; los alumnos superan el 1,300.000). Estos datos no tienen en cuenta los centros asociados en Redes con la Compañía (eminente-mente, Fe y Alegría).

De dónde viene nuestro interés? Varios acontecimientos han determinado un giro dramático hacia la *Jesuit Education* en los últimos cincuenta años: a) el cambio de orientación de la formación de los jesuitas en los años 70; b) la organización de los centros de educación superior en los años '80s, y la publicación de dos documentos orientativos para la práctica pedagógica en los centros de la Compañía *Características de la Educación de la Compañía de Jesús* y *Pedagogía Ignaziana: un planteamiento práctico*; y c) la celebración del cuarto centenario de la conclusión del proceso que alumbró la *Ratio studiorum*.

³ El prólogo reconoce sólo la obra del jesuita Thomas Hughes, *Loyola and the Educational System of the Jesuits*, London: Heinemann, 1892.

⁴ Francis Patrick Donnelly, *Principles of Jesuit Education in practice*, New York: P. J. Kenedy & Sons, 1934; John W. Donohue, *Jesuit Education: An Essay on the Foundation of Its Idea*. New York: Fordham University Press, 1963. Donohue analizó los principios de la *Jesuit Education*. Adoptó el que se ha convertido el sistema clásico de presentación: el contexto que vió nacer el modelo educativo de la Compañía (en los *Ejercicios* y en las *Constituciones* y, posteriormente, en la *Ratio Studiorum*) y la presentación de sus contenidos.

⁵ *Jesuit Education 21: conference proceedings on the future of Jesuit higher education, 25-29 June, 1999*, ed. Martin R. Tripole, Philadelphia, PA: Saint Joseph's University Press, 2000.

⁶ Datos procedentes del SUMSTAT, 11 diciembre 2008, disponibles en : www.sjweb.info/documents/education/sumstat2008.swf [fecha de acceso 23 febrero 2011].

⁷ Gabriel Codina, "Un secolo nell'Educazione della Compagnia: 1900-2000," en *Gesuiti, Anuario della Compagnia di Gesù 2000*, p. 54 (datos referidos a la investigación de 1998).

En relación al primer punto. La 31ª Congregación General de la Compañía de Jesús, más conocida por haber elegido general a Pedro Arrupe, determinó un cambio dramático en el modo como los jesuitas serían formados a partir de entonces. Por ejemplo, en 1974 la Compañía francesa afrontó una reforma de sus programas formativos reuniendo en el *Centre Sèvres* de París a los escolares que previamente se formaban en Fourier y Chantilly.⁸ Algunas cosas habían cambiado y justificaban esta decisión. En primer lugar, la media de edad de los candidatos que ingresaban a la Compañía se había retrasado. Este factor se complementaba, por otro lado, con la mayor duración del plan de estudios. Resultaba, como consecuencia, una disminución del aprovechamiento apostólico de las nuevas vocaciones. Un segundo factor hay que atribuirlo al hecho que el modelo de jesuita al que se había estado apuntando estaba en proceso de reformulación. Así lo exigían la diversificación creciente de las necesidades apostólicas, la rápida evolución del mundo después de la Guerra Fría y la complicación de la cultura.

En base a lo dicho, se constataba la necesidad de formar un jesuita no ya experto en las humanidades clásicas, sino en un modelo más dinámico, en el modelo del ‘aprender a aprender’, que lo capacitase para adaptarse a contextos rápidamente cambiantes y pudiese así seguir predicando y justificando su fe.

La Compañía tomó una serie de decisiones como consecuencia. En realidad se deseaba flexibilizar la formación y abrirla hacia una formación más decisiva que la solo inicial: una formación “continua”: Se decidió cambiar el acento, pasando “de una formación cerrada, intensiva y exhaustiva en amplitud a una formación verificable en modo continuo.” Y se prefirió acentuar la formación en capacidad crítica: “sea en cuanto respectaba a la adquisición, que a la reflexión sobre los datos, que sobre la elaboración de una actitud ante los mismos.”⁹

El modelo de respuesta de la provincia francesa, que refleja las opciones precedentes, se vio confirmado por las opciones formativas que también adoptaron otras provincias occidentales.

Personalmente, comencé mi formación en la Compañía de Jesús en 1987, y tuve por noviciado un apartamento en una torre de viviendas. Luego di comienzo a los estudios de teología mientras vivía en un condominio habitado por otros diez vecinos y acudiendo a una universidad que pocos años antes había acogido la facultad de Teología, trasladada desde un monasterio rural, el de Oña, en la Provincia de Burgos. Al llegar a los EE.UU, para proseguir mis estudios, recuerdo que en una de las primeras lecciones que recibí de mi tutor, John O’Malley, él me exhortó: “No dejes que la formación interfiera en tu educación”. La formación ya era “integral”: incluía la formación teológica, pero la exhortación era a que no identificara los años de educación con la formación. La vida

⁸ Paul Valadier, “Former des jésuites. La nouvelle organisation des études dans la Compagnie en France.” *Études* (1978): 389-401.

⁹ Jean-Marie Carrière, “Pedagogia ignaziana applicata alle Facolta’ di Teologia,” en *Pedagogia ignaziana e teologia*, Claudio Barreta y Vitangelo Carlo M. Denora, edd., Cinisello Balsamo: San Paolo, 2007, p. 68.

comunitaria, el servicio apostólico, la vida espiritual y litúrgica debían integrarse con los estudios en un conjunto armónico y difícil de obtener.

En relación al segundo punto. Al comienzo de los años '80, el P. Arrupe convocó un consejo internacional para la revisión de la práctica de la labor educativa, su orientación y calidad, ICAJE (*International Commission for Apostolate in Jesuit Education*). Aquella comisión produjo un documento seis años después con el título *Características de la Educación de la Compañía de Jesús* (1986). Este documento nació con la vocación de sustituir a la *Ratio Studiorum* para dar una visión y misión a la tarea educativa (Prólogo). Se constituyó sin duda en el documento conteniendo un modelo educativo propio; fue traducido a 13 lenguas antes de finales del siglo. Más aún, para alcanzar resultados de una mayor operatividad, la comisión dio a luz otro segundo documento: *Pedagogía ignaziana. Un planteamiento práctico* (1993). Este texto formulaba un paradigma pedagógico o pedagogía práctica en coherencia con los principios de las *Características* (cf. *Paradigma Pedagógico Ignaciano*, n.1).¹⁰

Paralelamente, grandes asistencias de la Compañía de Jesús procuraban coordinar el funcionamiento de sus universidades. Así, nace en 1985 la Asociación de las Universidades de la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). La Asociación coordina el liderazgo de 26 universidades en 14 países americanos. Por su parte, los Estados Unidos desarrollaron la *Association of Jesuit Colleges and Universities* (AJCU¹¹), reuniendo 28 universidades en 19 estados. En la India ya existía una *Jesuit Education Association* (JEA¹²) fundada en 1961, con una sección específica para la educación superior (JHEASA, 2008), que incluye unas sesenta instituciones, de características y dimensiones muy diversas.¹³

Entre la publicación de las *Características* y la publicación del *Paradigma*, la visita del P. Peter-Hans Kolvenbach a la Universidad Iberoamericana (1990) reconocía el esfuerzo que la universidad mexicana estaba llevando a cabo. En aquella ocasión Kolvenbach puso el acento sobre los valores: “Estamos muy lejos del facilitón superficial mundo de los «slogans» del absolutismo de las ideologías, o de las respuestas puramente emocionales y egoístas, o de pretender ofrecer soluciones instantáneas y simplistas”.¹⁴

¹⁰ El *Paradigma Pedagógico Ignaciano* (PPI; Roma 1993) es un documento síntesis de la metodología ignaziana de enseñanza-aprendizaje secuenciado según cinco momentos (contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación). Este documento (modelo o paradigma) fue redactado por la Comisión Internacional del Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús (ICAJE) pocos años después de la publicación del documento *Características de la educación ignaziana* (Roma, 1986). Este “paradigma” buscaba seguir pensando aquellas *Características* sin perder de vista las cuestiones prácticas planteadas a continuación de su publicación; así quería seguir impulsando el modo de enseñanza-aprendizaje que había caracterizado la mejor práctica educativa jesuítica.

¹¹ www.ajcunet.edu/About-AJCU (último acceso, 1/12/2012).

¹² jcsaweb.org/jcsa_pages/Secondaryeducation.html (último acceso, 1/12/2012).

¹³ www.jheasa.com/~jheasa/index.html (último acceso, 1/12/2012).

¹⁴ Peter-Hans Kolvenbach, “El Padre Peter-Hans Kolvenbach en México”, en *Cuadernos del sistema UIA*, edd., Javier Sánchez Díaz de Rivera y Rafael G. Hernández García Cano, número especial Agosto, 1990, p. 12.

En el caso específico de América Latina, se han escrito, además, dos documentos de parte de la AUSJAL: los *Desafíos de América Latina y Propuesta Educativa* (1990),¹⁵ y *El primer Plan Estratégico* (2001-05),¹⁶ que afectó a 20.000 profesores y 200.000 alumnos.

En relación al tercer punto, la celebración del cuarto centenario de la *Ratio Studiorum* (1599-1999), basta señalar algunas ediciones en lenguas occidentales.¹⁷

2. Presentación sintética de la investigación

A continuación me gustaría dar una visión sintética de lo que he encontrado durante la investigación, necesariamente limitada y sin pretensión ninguna de ser exhaustiva.¹⁸ Ya que, por ejemplo, con mi visita a la ciudad de León, la Maestra Laura Villanueva me mostró diversos títulos producidos en Latinoamérica que no había consultado previamente. Inicialmente había deseado hacer un estudio por áreas lingüísticas, pero desistí, también por la ignorancia en ciertas lenguas, como el polaco, en que también se ha escrito recientemente sobre la pedagogía ignaciana.

La primera constatación consiste en que son pocos los autores que afrontan en forma monográfica la *Jesuit Education*. Segundo, si muchos de los títulos que he consultado dedican algo de atención a la espiritualidad, en su mayoría lo hacen pensando en la

¹⁵ AUSJAL, *Desafíos de América Latina y Propuesta Educativa*, Caracas: Texto, 1996.

¹⁶ AUSJAL, *Plan estratégico 2001-2005*, Caracas: Texto, 2001.

¹⁷ (Inglés) *The Ratio Studiorum: The Official Plan for Jesuit Education*, trad. Claude N. Pavurm St. Louis, Missouri: The Institute of Jesuit Sources, 2004; (Catalán) Miquel Batllori i Munné, y Àngel Rubio i Goday, *Ratio studiorum: l'ordenació dels estudis dels jesuïtes*, Vic: Eumo, 1999; (Francés) *Ratio studiorum: Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus (Histoire de l'éducation)*, Paris: Belin, 1997; (Español) *La Ratio Studiorum de los jesuitas*, edd. Carmen Labrador Herráiz, Miguel Bertrán-Quera, A. Díez Escanciano y J. Martínez de la Escalera. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 1986; además: Rivas, F. "La 'ratio studiorum' y la teología monástica," en *Cuadernos Monásticos* 43 (2008): 11-32; Vincent J. Duminuco, "The 'Ratio studiorum' revisited: late 20th century renewal of jesuit education," en *Universitas Nostra Gregoriana: La Pontificia Università Gregoriana ieri ed oggi.*, 327-341. Roma: AdP-Apostolato della Preghiera, 2006; Vito Fascina, *La Ratio studiorum: attualità della pedagogia ignaziana*, Bari: Cacucci Editore, 2004; John O'Malley, "From the *Ratio Studiorum* to Civic Spirituality," *Fundamental Questions* 1, n.º 1 (2004): 15-23; Antonella Romano, "Modernité de la *Ratio Studiorum* (Plan raisonné des études): genèse d'un texte normatif et engagement dans une pratique enseignante", 47-84, en E. Ganty, M. Hermans y P. Sauvage. *Tradition jésuite: enseignement, spiritualité, mission*. Namur y Bruselas: Presses Universitaires de Namur y Lessius, 2002; *The Jesuit Ratio Studiorum: 400th Anniversary Perspectives*, ed., Vincent J. Duminuco, New York: Fordham University Press, 2000; Ladislav Lukács, "A history of the *Ratio Studiorum*," en *Church, culture & curriculum*, edd. L. Lukács y Giuseppe Cosentino, 17-46, Philadelphia: St. Joseph's University Press, 1999; Paul J. Shore, *The "Ratio Studiorum" at four hundred: some considerations from an American perspective*, Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 1999; Gabriel Codina, "A "Ratio studiorum": Cuatrocentos años (1599-1999)." *Revista de Educação CEAP* 7, n.º 27 (2008): 61-78, traducción de "Cuatrocientos años de la *Ratio Studiorum*," *Educatio*, n.º 1 (1999): 1ss.

¹⁸ La biblioteca de la Pontificia Università Gregoriana y la biblioteca de la Curia General de la Compañía de Jesús.

espiritualidad *originante*; dejando a un lado las implicaciones para la espiritualidad *hoy*. En realidad, fundamentan sus opiniones en la vida de *san* Ignacio o en textos de la espiritualidad ignaciana. John O'Malley y algunos historiadores representan una excepción. Se alejan de los textos fundantes para reconstruir las prácticas efectivas. Tercero, la mayoría de los artículos y ensayos a que me referiré aparecen como colaboraciones en volúmenes coordinados por autoridades en la materia. Varios de ellos yuxtaponen ensayos en teología-espiritualidad, pedagogía, sociología o leadership-administration, por ejemplo, respectivamente encargados a especialistas en esos campos.

Considerando los autores que más han producido, debemos destacar, en portugués, la contribución de José Manuel Martins Lopes¹⁹ y Luiz Fernando Klein,²⁰ autores de respectivas disertaciones; en lengua castellana, la de Jesús Montero Tirado²¹; en italiano, la de Pietro Schiavone.²² Entre las obras en coordinación, destacan aquellas en lengua portuguesa²³ entre otras.²⁴ En lengua inglesa, en cambio, señalamos *Issues in Jesuit Edu-*

¹⁹ José Manuel Martins Lopes, *Projecto educativo dos colégios da Companhia de Jesus: fundamento e finalidade: AMDG - a maior glória de Deus*, Braga: Apostolado da oração, 1997; Id., *Dos exercícios espirituais e uma pedagogia do desejo em santo Inácio de Loiola*, tesis defendida en la Facoltà di Scienze dell'Educazione. Roma: Università Pontificia Salesiana, 2002; Id., *O projecto educativo da Companhia de Jesus: Dos Exercícios Espirituais aos nossos dias*, Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia Universidade Católica Portuguesa, 2002; Id., *Santo Inácio de Loiola, um educador do desejo*, Braga: Apostolado da oração, 2003.

²⁰ Luiz Fernando Klein, *Educación personalizada: Desafíos y Perspectivas*, México: Buena Prensa, 2002; Id., *Atualidade da pedagogia jesuítica*, São Paulo: Ed. Loyola, 1997 [traducción al español: *Actualidad de la pedagogia jesuítica*. Guadalajara: Oficina de Difusión de la Producción Académica del ITESO, 2002]. Esta última obra incluye una extensa bibliografía sobre la pedagogía ignaciana a finales del siglo XX. Además, Klein ha escrito ensayos breves como: "Exercícios Espirituais: Escola de Formação para a Pedagogia Inaciana." *Itaici* 48 (2002): 21-32; Id., "A formação do professor à luz da pedagogia inaciana," en *A pedagogia inaciana rumo ao século XXI. 2º Congresso Inaciano de Educação*, 131-158, São Paulo: Ed. Loyola, 1998; Id., "Formação permanente do professor (1998)," *Revista do CEAP*, Salvador, Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, 21 (1998): 67-86.

²¹ Jesús Montero Tirado, *Curso especial de pedagogía ignaciana*, Buenos Aires: Santillana, 2006; Id., "Relaciones entre pedagogía y espiritualidad (una propuesta: la Pedagogía Ignaciana)," en *Repensar a Escola Hoje: o contributo dos jesuítas*, edd., Miguel Gonçalves, Carlos Bizarro Morais y José Manuel Martins Lopes, 127-144, Braga: Abreu, Sousa & Braga, 2007.

²² Pietro Schiavone, *Chi può vivere senza affetti?: la pedagogia ignaziana del "sentire" e del "gustare"*, Cinisello Balsamo (MI): San Paolo, 2005; Id., "Protopedagogia ignaziana: Gli Esercizi Spirituali di S. Ignazio," en *Pedagogia ignaziana e teologia*, ed. Claudio Barreta y Vitangelo Carlo M. Denora, Cinisello Balsamo: San Paolo, 2007.

²³ *Visão inaciana da educação*, ed. Cecília Irene Osowski, São Leopoldo: Unisinos, 1997; *Pedagogia Inaciana e os Novos Sujeitos Históricos. IV Congresso Inaciano de Educação. 26 a 29 de julho de 2005*, ed. Vitorino Serafin, Florianópolis, SC: Edições Catarinenses, 2006; *Repensar a Escola Hoje: o contributo dos jesuítas*, edd. Miguel Gonçalves, Carlos Bizarro Morais y José Manuel Martins Lopes, Braga: Abreu, Sousa & Braga, 2007. Además, varios ensayos del volumen *A Globalização e os Jesuítas: origens, história e impactos*, edd. Maria Clara L. Bingemer, Inácio Neutzling y João A. Mac Dowell, vol. 2. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

²⁴ *Perspectives in Jesuit Higher Education Today*, ed. Ambrose Pinto, Bangalore: Indian Social Institute - Jesuit Educational Association, 1996; *Issues in Jesuit Education*, ed. Herman Castelino, Anand: Gujarat Sahitya Prakash, 2005; *Tradition jésuite: enseignement, spiritualité, mission*, edd. Etienne Ganty,

cation,²⁵ a cargo de Herman Castelino, que fuera Secretario de la *Jesuit Education Association*; además, la ya referida en nota n.5 de Martin R. Tripole,²⁶ y la de Vincent Duminuco sobre la *Ratio Studiorum*.²⁷

Un punto común en varias publicaciones es dar un puesto inicial a la espiritualidad, en el modo ya señalado. Adoptan, a continuación, una organización cronológica del material, siguiendo tres etapas: origen, pasado, presente. La sección que trata del origen es la espiritual (la experiencia de Ignacio), sigue luego una sección más histórica (la *Ratio*, con su aplicación en los colegios de la Compañía, y la tradición que por ellos nos ha llegado), concluyendo para afirmar, sin excepción, la relevancia de la Pedagogía Ignaciana para hoy y para el futuro.

Sintéticamente, podría afirmar que la presentación *standard* del problema de la pedagogía sigue el siguiente itinerario de estudio: 1) La persona de san Ignacio en la *Autobiografía*; 2) la pedagogía en sus *Ejercicios Espirituales (EE)*; 3) el proceso formativo adoptado por sus seguidores y según las *Constituciones*; 4) la formación en los colegios dirigidos según la *Ratio Studiorum*.

2.1. Relectura del pasado: de la experiencia y lugar de Ignacio (Autobiografía)

La vida de Iñigo de Loyola es el lugar excepcional para justificar la teoría y motivación de la pedagogía ignaciana hoy. En aquella vida vemos explicada, y como justificada, la opción de los cinco pasos o etapas que la caracterizan: *experiencia, reflexión, acción, contexto y evaluación*.

A partir de la lectura de la *Vita Christi* y de las vidas de los santos, y de sus evocaciones caballerescas (Loyola), Iñigo hace *experiencia* de una vida espiritual interna que alcanzará sus momentos de máxima lucidez en la iluminación del Cardoner (Manresa), donde reconoce que Dios le trataba como un maestro de escuela. Sobre ésta experiencia, más tarde, *reflexiona*, llegando a interpretarla en términos de una tradición teológica (universidades de Alcalá, París, Bologna-Venecia). A medida que se activa el deseo en Iñigo de “ayudar a las ánimas”, siente la necesidad de *actuarlo*, y esto no sólo en un primer momento, sino para el resto de su vida. Ejemplos más célebres de esta actuación *contextualizada* los tenemos en Roma, donde Ignacio se convierte en un ‘padre’ para prostitutas, y huérfanos, para pobres y conversos. La práctica del *Examen* y aún la bús-

Michel Hermans y Pierre Sauvage, Namur y Bruselas: Presses universitaires de Namur y Lessius, 2002; *Pedagogia ignaziana e teologia*, edd. Claudio Barreta y Vitangelo Carlo M. Denora, Cinisello Balsamo: San Paolo, 2007. Para el caso mexicano, hemos consultado: *La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano*, México-León-Puebla-Tijuana-Torreón-Jalisco: Universidad Iberoamericana - Iteso, 2001; *Creencias, memoria y universidad: narraciones de identidad universitaria*, ed. Carlos Mendoza, México: Universidad Iberoamericana, 2006.

²⁵ *Issues in Jesuit Education*, ed. Herman Castelino, Anand: Gujarat Sahitya Prakash, 2005.

²⁶ *Jesuit Education 21: Conference Proceedings on the Future of Jesuit higher Education, 25-29 June, 1999*, ed. Martin R. Tripole, Philadelphia, PA: Saint Joseph's University Press, 2000.

queda de confirmación que encontramos en el *Diario Espiritual* durante el mes de febrero de 1544 podrían ejemplificar la *evaluación*, etc.

2.1.1. *Del método pedagógico en los Ejercicios Espirituales*

Siempre buscando expresiones claras y más conducentes, el *Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI)* justifica algunos de sus pasos en los *Ejercicios Espirituales*. Con razón, pues un especialista de la pedagogía ignaciana como Martins Lopes afirma que “la pedagogía ignaciana radica toda en los Ejercicios Espirituales. Allí está todo. Ellos tendrán que ser la fuente de cualquier discurso pedagógico SJ”.²⁸ Así, el *PPI* re-propone que los preámbulos y adiciones de los *Ejercicios* actúan como *contexto* para el ejercitante y, también, que el examen de la oración, el examen particular y el examen general ilustran la *evaluación*.

Quizá la obra introductoria más clara es la de Ralph E. Metts, que no se encuentra ya disponible en el mercado inglés, pero que los lectores pueden consultar en traducción castellana y portuguesa.²⁹ Metts muestra la relevancia de la *Jesuit Education* en relación a los documentos *Características de la Educación de la Compañía de Jesús y Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico*.

2.1.2. *Constituciones y formación de los jesuitas*

No sólo la vida de Iñigo, el Peregrino, y los *Ejercicios* son sensibles a la práctica de la pedagogía ignaciana. En los últimos años Rogelio García Mateo también la ha estudiado en las *Constituciones*, a partir del *modus parisiensis* y teniendo en cuenta los rasgos distintivamente ignacianos que encuentra en los EE.³⁰

El modus parisiensis. Los primeros jesuitas se referían con este nombre al modo distintivo con el cual se impartía la enseñanza en la Sorbona.³¹ Implícitamente, comparaban este método con el de otros centros de enseñanza (podemos pensar en Alcalá, donde la mayoría de los primeros compañeros estudiaron. De hecho, hoy sabemos por las constituciones de Cisneros, su fundador, que la universidad de Alcalá se miraba en este *modus* como modelo de su pedagogía. Podemos pensar también en Bolonia, representante del *modus italicus*, o en Padua, donde las nuevas generaciones de jesuitas comenzaron a formarse, etc.).

²⁷ *The Jesuit Ratio Studiorum: 400th Anniversary Perspectives*, ed. Vincent J. Duminuco, New York: Fordham University Press, 2000.

²⁸ José Manuel Martins Lopes, *Projecto educativo dos colégios da Companhia de Jesus: fundamento e finalidade: AMDG - a maior glória de Deus*, Braga: Apostolado da oração, 1997, p. 185 (y conclusiva).

²⁹ Ralph E. Metts, *Ignatius Knew*, Washington: Jesuit Secondary Education Association, 1995; (traducción al español) Id., *Ignacio lo sabía*, Jalisco: ITESO, 1997; (traducción al portugués) Id., *Inácio sabia. Intuições pedagógicas*. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

³⁰ Rogelio García Mateo, “Formación intelectual y vida espiritual en la IV Parte de las *Constituciones de la Compañía de Jesús*,” 17-35, en *Repensar a Escola Hoje*; cf. Ignacio Lange Cruz, *Carisma ignaciano y mística de la educación*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas - Coneds, 2005.

Jerónimo Nadal fue el gran promotor de este *modus parisiensis*. Primero lo experimentó en su persona a medida que pasaba por las universidades de Alcalá y París. Luego lo aplicó en Messina dando origen al primer boceto de lo que se convertiría décadas después en la *Ratio Studiorum*. Finalmente, lo expuso en sus visitas a los colegios de la Compañía por la península ibérica y Centroeuropa, llevando a cabo una política constitutiva de lo que he llamado un sujeto moderno en otro lugar.³²

El *modus* requería que el estudiante se aplicase en actividades constantes. Ejercitaba y ponía en práctica aquello que debía aprender, implicando sus diversas facultades al hacerlo. Las *Constituciones* (Co 360-391) recogen algunas de aquellas prácticas: *praelectio* (antes de la clase frontal), *lectio* (a cargo del profesor y en el centro de estudio), *repetitio*, *disputatio*, *compositio* (en verso y prosa), *declamatio*. De todas estas prácticas, la literatura consultada encuentra como más interesantes en nuestro contexto la prelección y, en menor medida, la repetición.³³

Yendo más allá del *modus* y sus ejercicios académicos, todavía, las *Constituciones* añaden “el estudio práctico y quieto” (Co 384-385). García Mateo interpreta que “el interno gustar y sentir” de la Anotación 2 de los *Ejercicios* se encuentra inspirando esta actitud.³⁴ Volveré sobre esta expresión más tarde, porque constituye el núcleo más original de lo que se ha estado redescubriendo en estos años, al menos desde un punto de vista espiritual.

Otros elementos distintivos de la formación del jesuita según las *Constituciones* son a) la finalidad apostólica a la que está orientada; b) la correlación de la figura del director de los *Ejercicios* con los responsables de la formación; y c) el equilibrio o proporción de las dimensiones afectivo-espiritual (“positivas”) y especulativo-escolástica (“abstractas”).

2.1.3. Del Epistolario

Más novedoso que lo anterior, hemos encontrado un breve ensayo que afecta al epistolario ignaciano desde un interés pedagógico. La filósofo Cecília Osowski aplica la hermenéutica de la sospecha fundamentada sobre las relaciones del saber-poder de M. Foucault a siete cartas de Ignacio.³⁵ Con una actitud crítica, cree descubrir instantáneas

³¹ Fernando-J. de Lasala, “El *Modus Parisiensis*: una presentación de las raíces de la *Ratio Studiorum* de los colegios de los jesuitas”, en *Repensar a Escola Hoje*, pp. 85-102.

³² Entre otros sitios, en J. Carlos Coupeau, “Construyendo el sujeto : Nadal, la oración y los Ejercicios.” *www.ignaziana.org* 5, n.º. 9 (2010): 135-160; “‘Et verbo et exemplo recreavit’: Nadal y su Teología Espiritual Ignaciana,” en *Anuario del Instituto Ignacio de Loyola*, n. 15, ed. Ignacio Cacho Nazabal, 41-59. San Sebastián: Universidad de Deusto, 2008.

³³ Por ejemplo, Enrico de Caturla, “La prelección y la repetición. Dos estrategias didácticas de la *Ratio* indispensables hoy,” en *Repensar a Escola Hoje*, pp. 161-177. También los escritos referidos de Rogelio García Mateo y Carmen Labrador.

³⁴ García Mateo, en *Repensar a Escola Hoje*, p. 28.

³⁵ Cecília Irene Osowski, “Relendo Cartas de Inácio de Loyola: Inspiração para uma Pedagogia Inaciana?” 301-312, en *A Globalização e os Jesuítas*, vol. 2. Las cartas van dirigidas a S. Rodríguez (18.03.1542), P. Fabro (10.12.1542), João Nunes Barreto (17.02.1555), Manoel da Nóbrega (13.08.1553), a los padres enviados a Alemania (24.09.1549), a los padres y hermanos de Portugal (15.03.1553), a Juan III, Rey de Porgual (15.03.1545).

de la constitución de un sujeto múltiple mediante “prácticas discursivas y tecnologías del yo, permeadas por un disciplinamiento que prescribe y que vigila aquello que puede ser dicho o no, que puede ser hecho o no, constituyendo estrategias de gobierno, implícitas en el modo como Ignacio de Loyola se presenta en estas cartas, sea en primera o en tercera persona del singular, sea en primera persona del plural.” Así, Osowski sugiere que discursos que se inscriben en el orden pedagógico-espiritual algunas veces se habrían servido del nombre de “Nuestro Padre” para “ordenar” (en virtud de la autorización concedida a uno, el Prepósito), mientras que otras veces habrían adoptado el “nosotros” constituyéndose ante el Rey en una identidad colectiva (309) o habrían adoptado la tercera persona “un sujeto fuera de sí” para generar subjetividades normatizadas y disciplinadas. Estas cartas, en cambio, revelan que el epistolario ignaciano habría preferido adoptar la primera persona para enseñar.³⁶

2.1.4. De la Ratio Studiorum³⁷

Mientras que en la *Ratio* el objetivo era ‘lacónicamente’ presentado como crecimiento en virtud y letras, las *Características* lo definen en un modo nuevo usando un lenguaje más teológico, como desarrollo personal orientado hacia el modelo de Jesucristo.³⁸

La *Ratio* ha sido estudiada por algunos autores. Entre ellos, Carmen Labrador, quien opina que la novedad de los nuevos estudios estriba en la consciencia que los estudiosos tienen del desplazamiento de significación entre el lenguaje de Ignacio y el de hoy, dado que no puede presuponerse que signifique las mismas realidades con las mismas palabras. La misma autora ha iniciado una línea de investigación fundada en la vitalidad alcanzada por los planteamientos cognitivistas en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje para ofrecer una nueva lectura de la *Ratio Studiorum*.³⁹ En efecto, la teoría cognitiva estudia la enseñanza como proceso en el estudiante. El estudiante se constituye a través de múltiples experiencias, interrogando la realidad, cambiando. Pero este aprendizaje no tiene lugar sin el extremo complementario: la enseñanza. El proceso es la evolución o el método que lleva al fin perseguido (aprender), afirmando que “tal vez en ningún otro plan de enseñanza se produce como aquí esta relación procesual.” La *Ratio* se presenta como un “sistema en el que aparecen con claridad los procesos constitutivos de una modalidad de pensamiento reflexivo.”⁴⁰

³⁶ Osowski, “Relendo Cartas de Inácio de Loyola” en *A Globalização e os Jesuítas*, 2: 306-309.

³⁷ *The Jesuit Ratio Studiorum*, ed. Vincent J. Duminuco; Antonella Romano, “Modernité de la Ratio Studiorum (Plan raisonné des études): genèse d’un texte normatif et engagement dans une pratique enseignante”, 47-84 in Ganty, *Tradition jésuite*, 2002.

³⁸ José Carlos de Oliveira Casulo, “Disciplina discente na pedagogia dos jesuítas: passado e presente”, en *Repensar a Escola Hoje*, p. 159.

³⁹ *La Ratio Studiorum de los jesuitas*, edd. Carmen Labrador Herráiz, Miguel Bertrán-Quera, A. Díez Escanciano y J. Martínez de la Escalera, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 1986.

⁴⁰ Carmen Labrador, “El proceso de enseñanza-aprendizaje en la *Ratio Studiorum*” 37-59, en *Repensar a Escola Hoje*, p. 57.

2.1.5. De la tradición de los colegios⁴¹

El paso sucesivo en este desarrollo cronológico se ocupa de la historia de los colegios.⁴² La historiadora Luce Giard, conocida por su trabajo de edición de las obras de Michel de Certeau, ha sintetizado en tres funciones cívicas la labor de los colegios: centros de sabiduría, centros artísticos y centros religiosos desde los cuales los jesuitas animaron la fe. En cuanto centros del saber, no era raro que los colegios incluyeran una biblioteca con libros, escritos a veces por los mismos profesores; un observatorio astronómico más o menos sofisticado, una sala con curiosidades, precursora de los museos (medallas, minerales, fósiles, herbolarios, etc.); a veces un laboratorio con artefactos e instrumentos de física, relojes; una farmacia, etc.

En cuanto que centros artísticos, los colegios favorecieron la práctica del teatro, la danza, la música. Las iglesias, por otro lado, todavía hoy dan testimonio de la riqueza arquitectónica y pictórica, que en otros tiempos fueron usadas como salones de actos.

En cuanto centros pastorales, daban apoyo a la iglesia del colegio, a las misiones populares y a las congregaciones marianas. La profesora Giard no deja pasar una ocasión para lamentar que la promoción de la fe sea de todos los tres ámbitos el más olvidado por los historiadores hoy.

2.2 Actitud crítica revisionista

Quizá sea más interesante para nuestro lector el siguiente espacio que dedicamos a cierta reflexión crítica acerca de la educación en los colegios y universidades de la Compañía. Son principalmente los historiadores que señalan un desplazamiento de intereses respecto del pasado. Este desplazamiento nos sirve para introducir la problemática actual de la *Jesuit Education* en Estados Unidos, India y Latinoamérica.

La naciente Compañía de Jesús se abstuvo, en principio, de implicarse en labores educativas.⁴³ Pero esta situación duró brevemente porque, como es bien sabido, los jesuitas acabaron implicándose *sobre todo* en tareas educativas. Para la fecha de la muerte de Ignacio, la Compañía ya vivía mayoritariamente en residencias consideradas técnicamente en su mayoría como ‘colegios.’ Ignacio llegó a aprobar la creación de 39 de ellos antes de 1556.

¿Qué había sucedido? “Porque de los niños se hacen los grandes, la buena institución en vida y doctrina destos aprovechará a otros muchos, extendiéndose cada día más

⁴¹ Luce Giard. “The Jesuit College: A Center of Knowledge, Art and Faith (1548-1773).” *Studies in the Spirituality of Jesuits* (2008): 1-31.

⁴² Mark Lewis, “Jesuit Education in the Sixteenth Century as the Base for Other Apostolic Initiatives,” en *Ratio Studiorum 400. The Past, Present and Future of a Four Hundred Year Tradition of Jesuit Education*, 95-106, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2006.

⁴³ Un antiguo manuscrito ya preveía la exclusión de la posibilidad que en el seno de la Compañía se incluyeran “estudios ni lecciones”, Ignacio de Loyola, *Constitutiones*, ed. Dionysius Fernández Zapico, Roma: Monumenta Historica Societatis Iesu, 1934, 47, 80 (MHSI 63).

el fruto” explica Ignacio en 1551.⁴⁴ Con esta motivación la Compañía abrazó la educación entre sus ministerios. Y más aún, al final de un proceso que había comenzado con el Colegio de Gandía, el de Mesina y el Collegio Romano, los jesuitas acabaron dirigiendo universidades “por la misma razón de caridad con que se aceptan colegios” (Co 440), pensadas para conceder el título de teología (leyes y medicina quedaban excluidas). Diego de Ledesma explicaba esta nueva política educativa según razones de *utilitas, iustitia, humanitas et fides*:

“Lo primero, porque [los colegios] proveen a la gente con muchas ventajas para la vida práctica; en segundo lugar, porque contribuyen al correcto gobierno de asuntos públicos y a la apropiada formulación de leyes; en tercer lugar, porque dan decoro, esplendor y perfección a nuestra naturaleza racional, y en cuarto lugar, en lo que es de suma importancia, porque son la defensa de la religión y nos guían con gran seguridad y facilidad en la consecución de nuestro fin último” (MHSI 107:528-529).⁴⁵

En 1608, el número de colegios ya casi alcanzaba los 300, 40 de los cuales estaba fuera de Europa. Mario Scaduto ha explicado cómo la opción por la educación tuvo muchas consecuencias durante el primer siglo de la Compañía. Afectó, en primer lugar, el proceso de admisión de candidatos, que perdió en exigencia para poder admitir a quienes luego serían profesores; segundo, la Compañía decidió formar a sus candidatos en lugar de limitarse a recibir hombres formados y probados; tercero, se vio en la necesidad de tomar o escribir un curriculum de estudios (la *Ratio Studiorum*), optando por el modelo humanista en lugar de por el positivista-escolástico.⁴⁶

También Luce Giard, siempre desde la escuela de Michel de Certeau, ha resumido los motivos y el modo en que los jesuitas se vieron implicados en la enseñanza, hasta llegar a desarrollar un propio modelo educativo.⁴⁷ Más recientemente, en cambio, se ha señalado que, luego que la *Ratio* comenzó a ser implementada, los colegios y universidades habrían estado sometidas a un contemporáneo y relativo declinar, porque habrían entrado en un proceso de esclerotización en los procedimientos, en el diálogo con la realidad y, por supuesto, también en la dimensión espiritual. Intereses de tipo más práctico habrían ido desplazando paulatinamente aquellos intereses ideales, más teóricos. En otras palabras, el acento original sobre las virtudes cristianas se habría ido dislocando por fuerza de cierta ‘razón práctica’. Así, se ha estudiado la emergencia de tal razón práctica y su cohabitación en instituciones religiosas tradicionales.

⁴⁴ Ignacio de Loyola, *Sancti Ignatii de Loyola Societatis Jesu fundatoris epistolae et instructiones*. 12 vols. Colección Monumenta Ignatiana, Series Prima. Madrid: G. Lopez del Horno, 1903-1911, 4:9 (MHSI, 29).

⁴⁵ Peter-Hans Kolvenbach. “La coparticipación jesuitas-laicos,” *Información S.J.* 39, n.º. 122 (2007): 67-76.

⁴⁶ Mario Scaduto, “Los estudios de la Compañía. Génesis y desarrollo de la IV Parte de las *Constitutiones*,” *Boletín de Espiritualidad* (1995): 3-19.

⁴⁷ Luce Giard, “Au premier temps de la Compagnie de Jésus: du projet initial à l’entrée dans l’enseignement”, 11-46, en *Tradition jésuite: Enseignement, spiritualité, mission*, edd. François-Xavier Dumortier y Luce Giard, Namur: Lessius, 2002.

Los colegios de la Compañía habrían sido re-empleados para servir a nuevos intereses espurios, como los de una burguesía emergente, como lo recuerda Perla Chinchilla.⁴⁸ La consecuencia no se puede evaluar apresuradamente, pues si el proceso supuso una pérdida parcial de la movilidad apostólica, también permitió a la Compañía entrar y establecerse con una identidad propia en las sociedades urbanas. Desde el punto de vista geográfico, la red de colegios garantizó a la Compañía su expansión como una sólida estructura.

Por su parte, John O'Malley ha proyectado una luz más optimista. Afirma que se constata un cambio significativo del punto de perspectiva con que los historiadores estudian a la Compañía. Mientras que hasta mediados de la década de los '80 la historiografía todavía registra una interpretación de la Orden según categorías contrareformistas, hoy se ve a los jesuitas de otro modo. Se fundamenta en la perspectiva que dan varios congresos sobre el tema⁴⁹ y muchas publicaciones a cargo de historiadores no jesuitas, quienes han estudiado las actividades educativas-culturales y cívicas de los colegios y universidades de la Compañía.

El dato es seguro: una vez concluida la Contrarreforma, los jesuitas se vieron abocados a un largo proceso de re-definición. Llegaron a convertirse en una congregación con una misión 'cultural y cívica', que coexistía con la misión estrictamente religiosa, más tradicional. La aventura de los colegios transformó a la Compañía, sin embargo, porque se vio comprometida en la tenencia de propiedades enormes, forzándola – a menudo a la desesperada – en actividades de *fundraising*. La consecuencia fue el nacimiento de otro modo de afrontar la educación y de relacionarse con las artes. Este modo estaba regido por la actitud ministerial de la Orden, en general, que le había llevado a asumir los colegios y que haría de la Compañía de Jesús la primera orden educativa de la Iglesia Católica.⁵⁰

Sin que fuera reconocido explícitamente, tuvo lugar una reorientación de la Orden hacia el servicio de la ciudad. Los colegios comenzaron a formar en la *urbanità, politez-*

⁴⁸ “Otros indicios atestiguan hasta qué punto las prácticas religiosas se someten a las formas sociales. Daremos algunos ejemplos: En la disciplina de enseñanza de los colegios, lo que se impone cada vez más son las ‘virtudes’ socioculturales y económicas – la cortesía, la compostura, el ‘porte,’ y todavía más, la higiene..., el rendimiento..., la competencia..., la ‘urbanidad’..., etcétera –, mientras que las ‘virtudes cristianas’, cuyos elementos se establecen según una lista invariable, simplemente se reclasifican en esta reestructuración social de las prácticas. Asimismo, se produce una nueva orientación en las instituciones y las fundaciones religiosas con la lógica que introducen la preocupación por la eficacia, la racionalización que tiende a un ‘orden’ o el espíritu de método, que hasta en la práctica de la oración sustituye las ‘inspiraciones’ con la utilidad de los ‘buenos pensamientos’, o los ‘afectos’ del corazón con ‘razones’ y ‘métodos’ (Michel de Certeau, *La escritura de la historia*, tr. Jorge Lopez Moctezume, México, UIA, Departamento de Historia, 32006, 163-164) citado por Perla Chinchilla Pawling, ed., *Los jesuitas formadores de ciudadanos: la educación dentro y fuera de sus colegios, siglos XVI-XXI*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2010, pp. 12-13.

⁴⁹ Dentro de nuestro periodo de estudio: *The Jesuits II: Cultures, Sciences, And The Arts, 1540-1773*, edd. John O'Malley, Gauvin Alexander Bailey, Stephen J. Harris y T. Frank Kennedy, Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press, 2006; *The Jesuits: cultures, sciences and the arts, 1540-1773*, John W. O'Malley, et alia. Toronto ; Buffalo: University of Toronto Press, 1999.

⁵⁰ John W. O'Malley, “Concluding Remarks” in *I gesuiti e la Ratio Studiorum*, Manfred Hinz, Roberto Righi y Danilo Zardin, Roma: Bulzoni, 2004, p. 514.

za, *cortesía* y la *conversazione* que interesaban a los ciudadanos, basándose en la tradición humanista. La lectura de libros relacionados con estos nuevos intereses, afirma O'Malley, y la formación en este *curriculum*, favoreció una nueva comprensión de la propia misión. O'Malley se pregunta si no fue esto lo que ancló a los jesuitas a este mundo y, en su preocupación por el mismo; algo que acabaría distinguiéndolos de las órdenes religiosas que les precedieron y aún de los clérigos.

Hoy en día, desde aproximaciones actuales centradas en las universidades de la Compañía, se encuentra una actitud crítica semejante. Quizá de modo menos explícito, Peter Hans Kolvenbach también alude a este momento crítico cuando propone dos metas a la universidad en el contexto del diálogo fe-cultura.⁵¹

En Estados Unidos Peter Steinfels sostiene que no son pocos quienes afirman el elemento jesuítico de la educación como si estuviera en relación de oposición con el elemento católico. Equivocan – dice – quienes afirman una identidad ignaciana o jesuítica, cada vez más en auge a expensas del menosprecio de la identidad católica.⁵² Por su parte, James L. Marsh afirma que los colegios de la Compañía con frecuencia “se han alineado con el Imperio durante los últimos treinta o cuarenta años, queriendo o sin querer, estructural o personalmente, más implícita o explícitamente, en términos de preguntas formuladas u omitidas de posturas tomadas o evitadas. En consecuencia, se correría el riesgo de una corrupción desde dentro por la que el elemento profético del Evangelio se vería sacrificado y subordinado a la espada y al dólar”⁵³

Cuando se mira hacia el hemisferio asiático, escuchando la autocrítica de la *Jesuit Education* en India, sentimos cierta confirmación. Nos referimos al volumen *Issues in Jesuit Education*, que nació del deseo de replantearse la tarea educativa. En la introducción se invoca la educación como una misión en continuidad con las grandes figuras del pasado (los jesuitas indios estaban a punto de celebrar los centenarios de la muerte de Ignacio y el nacimiento de Francisco Javier). Las contribuciones buscan recuperar el dinamismo innovador para un contexto en cambio. Las palabras de Rudolf C. Heredia ilustran el reto local: “El mismísimo éxito obtenido puede volverse nuestro peor enemi-

⁵¹ Respecto de la transmisión de la fe a las nuevas generaciones, Kolvenbach señala que no podemos limitarnos a ‘transmitir’ el mensaje *junto con todo* lo que se le ha acumulado a lo largo de los siglos en nuestra cultura occidental. Mucho de los contenidos intelectuales, muchos de los símbolos, rituales y prácticas no dicen mucho y aún dificultan la fe a las nuevas generaciones en nuestros países y, *a fortiori*, en nuestras universidades. Se necesita discernir qué formas todavía valen para transmitir la fe, cuáles otras nuevas debemos adoptar: esta es tarea para la universidad, pero la universidad arriesga convertirse en el ‘foro del escepticismo y de la increencia’⁵² en nuestros días. Respecto al discernimiento del ‘economicismo’ reinante en nuestra cultura, Kolvenbach lo define como aquella enfermedad cultural que reduce las dimensiones a su valor. “En sociedades duales como las latinoamericanas, se vive al mismo tiempo la búsqueda de la liberación de las necesidades económicas, y el avance de nuevas esclavitudes economicistas, que convierten en dioses ciertos ‘valores’ económicos, y oscurecen elementos centrales a la fe como la gratuidad y la solidaridad,” Peter-Hans Kolvenbach. “Cultura, universidad y evangelización,” en *Creencias, memoria y universidad: narraciones de identidad universitaria*, vii-xii. México: Universidad Iberoamericana, 2006, p. x.

⁵³ Peter Steinfels, “A Mission for Jesuit Higher Education”, en *Jesuit Education 21*, pp. 18-20.

go, como no nos despertemos de los laureles... y si no leemos y discernimos los signos de los tiempos.”⁵⁴ Entre la institucionalización y la recuperación del carisma educativo que dió lugar a esta institucionalización, la educación implica un doble movimiento. Por un lado, la conservación de un patrimonio, por otro, su crítica y superación. La *Jesuit Education* se siente como amenazada por un movimiento que la lleva a una peligrosa sumisión a una elite o a la comercialización.

Porque nuestra sociedad es una sociedad de grosera injusticia y desigualdades, de una violencia traumatizante, de comunismos religiosos, de consumismo despreocupado, de una corrupción deshumanizante. ...El contexto concreto de nuestra situación social clama porque redefinamos nuestras actuales prioridades y porque revisemos las políticas que venimos manteniendo.⁵⁵

Además del problema social, los modos de evaluar la excelencia académica parecen viciados a causa de prácticas corruptas o modos irrelevantes de verificación. Heredia se atreve a decir que sería más preciso afirmar que la *Jesuit Education* ha alcanzado un relativo prestigio, y consiguiente poder/influjo social, *contra* sus “autoproclamados ideales institucionales y académicos”, *contra* los fines y valores distintivos de los jesuitas.⁵⁶ El reto que se fija para la misión educativa no es otro que la profecía: que las personas como las instituciones se hagan signos y testigos del Reino en nuestro mundo.⁵⁷

Para el caso de Latino América, Luis Ugalde, entonces presidente de AUSJAL definió la situación para latinoamérica con dos rasgos. El primero es la tendencia dominante a preferir los saberes a la sabiduría, es decir, el error de reducir el saber a su dimensión meramente intelectual o racional. Jóvenes, que desde familias creyentes y practicantes se acercan a nuestras universidades, las abandonan como agnósticos o increyentes. Ugalde se aventura a evaluar que esta defeción alcanzaba a un 90% de los estudiantes. Entran creyendo en algo; salen poniendo todo en duda. El segundo rasgo es una antropología individualista construida sobre el relativismo de valores, que conduce a una cierta amoralidad, al imperio del utilitarismo y, por consecuencia, a una solidaridad pobre o formal.⁵⁸

⁵⁴ Cf. James L. Marsh, en *Jesuit Education* 21, p. 53.

⁵⁵ *Issues in Jesuit Education*. ed., Herman Castelino. Anand: Gujarat Sahitya Prakash, 2005, p. vii.

⁵⁶ *Issues in Jesuit Education*, p. ix.

⁵⁷ *Issues in Jesuit Education*, p. x.

⁵⁸ Otros títulos que hemos consultado: Robert Slattery, *Paradigm shifts in education*, Anand (India): Gujarat Sahitya Prakash, 2006 (un pequeño manual para profesores de centros de educación secundaria, con un acento particular en la práctica del examen ignaciano: el *Diario* del estudiante); Varghese Malpan, “Jesuits and Higher Education- A Global View,” *Ignis* 35, n.º. 4 (2006): 20-29; Herman Castelino, “Images in Education,” *Ignis* 35, n.º. 3 (2006): 33-46; Francis P. Xavier, “Jesuits and Higher Education- A Global View,” *Ignis* 35, n.º. 4 (2006): 5-19. Algunos temas que nos parecen más específicos del contexto indio son: a) la educación para la conservación del medio ambiente, que se abisma en un vertiginoso deterioro, y b) la educación para una vida en contexto multireligioso. Además, la Compañía que había tomado una opción preferencial por los grupos más desfavorecidos, ha descubierto que el monitoreo mediante políticas de admisión es insuficiente. La Compañía ha comprendido que el próximo paso es re-conocer y llegar a descubrir y apreciar la sabiduría de los marginados, especialmente los grupos Dalit y tribales.

En México el problema que afronta la educación se explica en gran medida como consecuencia del nuevo contexto de aprendizaje: el *do-it-yourself* o el autoaprendizaje, la “innovación permanente” o el aprendizaje ignorante de la tradición.⁵⁹ La reflexión llevada a cabo sobre la actualidad de la *Ratio studiorum* ha servido como indicador a la hora de orientar la Pedagogía ignaciana en el futuro. Así, la *Ratio* se centraba en la relación personal entre educando y educador, respondiendo al individualismo:

Con la colaboración, con la ayuda recíproca, con el sentido de comunidad en el aprendizaje [...]; porque persigue que el alumno sea capaz de aprender a aprender por sí mismo, durante toda la vida, que sea activo, que se interese, adoptando una actitud participativa en el proceso educativo [...]; porque enseña y aprecia la generosidad, el trabajo en equipo, la solidaridad; porque apela a la educación integral, donde se invita a que el alumno se desarrolle equilibrada y armoniosamente en todas sus facultades: intelectuales como afectivas y volitivas; porque enseña que el estudiante, todo estudiante y todo el estudiante, tiene una vocación sobrenatural.⁶⁰

La lectura de la *Ratio* también permite interrogarse hoy críticamente si “la tan invocada «formación de ciudadanos» atribuida a la *Jesuit Education* no estará desvelando una carencia fundamental en las relaciones humanas y en particular de los valores más sociales.⁶¹

2.3. Dos notas previas

Antes de tratar sobre la espiritualidad, quiero destacar todavía dos observaciones a la luz de lo ya comentado: una más pragmática y evaluativa, y la otra acerca de la publicación *Conversations*.

Un ensayo de Peter Musso reporta los resultados de una auditoria efectuada entre los 49 centros miembros de la *Jesuit Secondary Education Association of the United States*.⁶² En él se señalan algunos retos y esperanzas en la implementación del Paradigma Ignaciano. Entre las esperanzas, se confía en el rol del liderazgo y en el momento actual, que se valora como favorable para progresar en la implementación del PPI. Entre los retos se señala que las administraciones de los centros no apoyan lo suficiente la implementación

⁵⁹ Luis Ugalde, “Espiritualidad y Educación ignaciana” en *Conferencias sobre Pedagogía Ignaciana*, Caracas: Texto, 2000, pp. 7-19.

⁶⁰ Cf. *Los jesuitas formadores de ciudadanos: la educación dentro y fuera de sus colegios, siglos XVI-XXI*, ed., Perla Chinchilla Pawling, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2010; *La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano*, México-León-Puebla-Tijuana-Torreón-Jalisco: Universidad Iberoamericana - Iteso, 2001; *Creencias, memoria y universidad: narraciones de identidad universitaria*, ed., Carlos Mendoza, México: Universidad Iberoamericana, 2006.

⁶¹ Cfr. José Manuel Martins Lopes, *O projecto educativo da Companhia de Jesus: Dos Exercícios Espirituais aos nossos dias*, Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia Universidade Católica Portuguesa, 2002, p. 130.

⁶² Carlos de Cores, “La enseñanza del derecho de los contratos en las primeras universidades americanas,” en *Los jesuitas formadores de ciudadanos: la educación dentro y fuera de sus colegios, siglos XVI-XXI*, ed., Perla Chinchilla Pawling, 123-160, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2010, pp. 131.135.142.160.

de la pedagogía ignaciana, también se reconoce que los educadores dedican poco tiempo a reflexionar, planificar y cooperar en esto con la administración de los centros, o, en fin, en la escasa inversión en promocionar pedagógicamente a los profesionales de la enseñanza. También se enumera entre tantos problemas el de la comunicación entre quienes podrían cooperar a promover la pedagogía ignaciana en niveles administrativo, docente o laboral. En fin, la complacencia con los niveles alcanzados por los centros de enseñanza ignacianos y el inmovilismo de los mismos son otros tantos problemas.

En todo caso, la experiencia que se juzga necesaria para la implementación del Paradigma Ignaciano parece ser claramente la de los *Ejercicios*. Además, se identifica la necesidad de elegir grupos estratégicos sobre los cuales actuar (señalándose como más importantes el de la administración y el de los profesores, dependiendo si sean estables/no estables). Otros retos los encontramos en la aplicación de innovaciones tecnológicas y su evaluación, que, a su vez, presentan otros tantos retos. En fin, el desarrollo y estabilización de una cultura institucional, con especial atención al lenguaje como elemento esencial.

Conversations on Jesuit Education.⁶³ Desde la perspectiva de la promoción de la pedagogía ignaciana, señalamos la revista *Conversations*, cuyo fin es promover la visión ignaciana en los centros de educación superior (*Colleges y Universities*). Su primer número apareció hace veinte años, en 1992. Desde entonces, esta revista se ha ocupado de temas como la gestión de los centros (en sus modelos colegial, consultativa o colaborativa); la identidad católica de los mismos (*Jesuit brand*); su papel en una Iglesia en crisis; la presencia y promoción de la mujer;⁶⁴ la dimensión global-internacional de sus alumnos e intereses; la integración del cuerpo en los estudios, etc. Dos temas son los más recurrentes en el periodo que estudiamos: la misión, a la que van dedicados tres números; y la pedagogía, con contenidos sobre el tronco curricular en función de la identidad del centro; sobre el fenómeno de la deserción de las bibliotecas por los estudiantes; sobre la evaluación de las nuevas tecnologías que están siendo aplicadas – con títulos interesantes como: “Nuevas tecnologías; valores tradicionales. ¿Cómo transmitir calidad y valores al modo ignaciano?”.

En relación con la espiritualidad, he encontrado artículos que tratan sobre Ignacio y su modo de enseñar; sobre la espiritualidad ignaciana entre los profesores;⁶⁵ sobre una tipología de las ‘espiritualidades’ practicadas por los alumnos, que desafía y enriquece divisiones simplistas y enfrentadas entre liberales/conservadores;⁶⁶ sobre la leadership y la dirección espiritual; sobre la espiritualidad del deporte.⁶⁷

⁶³ Pete Musso, “Ignatian Pedagogy & the Jesuit Secondary Education Association of the United States: Past, Present, Future,” *Repensar a Escola Hoje*, 377-385.

⁶⁴ Esta revista semestral está disponible en internet, en la dirección: epublications.marquette.edu/conversations/vol27/iss1/ (último acceso: 1 de diciembre 2012)

⁶⁵ Este número cuenta con pocas colaboraciones a cargo de jesuitas. Dos artículos se ocupan de releer la historia y de ensalzar el ejemplo de Monika Hellwig.

⁶⁶ George Traub, y Debra K. Mooney, “Ignatian Spirituality among the Professors,” *Conversations on Jesuit Education*, n.º. 37 (2010): 35-38.

⁶⁷ Michael Galligan-Stierle, “The Spirituality of Collegians Today: Much More than the Labels of Liberal or Conservative,” *Conversations on Jesuit Education*, n.º 37 (2010): 3-7. A continuación enumero

3. Espiritualidad

“El problema fundamental que la *Jesuit Education* tiene de frente – afirma Paul Crowley – quizá no sea otro que el problema al fondo de todos los demás problemas, un problema de espiritualidad, de la búsqueda por el trascendente.” Crowley afirma que muchas universidades y obras educativas de la Compañía no resisten bien frente a las “complicaciones y seducciones del poder, del dinero y del prestigio.”⁶⁸ Después de nuestro repaso, lo confirmamos para Latinoamérica, Estados Unidos e India.

Otros autores reconocen una importancia creciente a la espiritualidad en relación con la *Jesuit Education*. La socióloga Patricia Wittberg asegura que la espiritualidad se está convirtiendo en un factor que los estudiantes sopesan antes de elegir la universidad en donde pasarán los próximos años.⁶⁹ En realidad, afirma que incluso las universidades protestantes, donde hace treinta años ni siquiera se ofrecían posibilidades para la formación espiritual, hoy revalorizan la espiritualidad.

Jesús Montero Tirado ha reivindicado en estos años la dimensión espiritual del estudiante en el proyecto educativo como *parte constituyente esencial* del ser humano. Montero Tirado lo ha justificado como un esfuerzo de aproximación interdisciplinar, desde la antropología o la física, desde la neurología o la epistemología, desde la psicología o la psicoterapia, etc. “Rescatar la dimensión espiritual” explica, consiste en “inspirar la educación con una espiritualidad radicalmente humana, realista, dinámica, que se trasciende a sí misma en la experiencia fundante, el conocimiento interno y el seguimiento de Cristo.”⁷⁰

En otras palabras, en la *Jesuit Education* se está hablando de espiritualidad. Los alumnos se sienten atraídos por la posibilidad de madurar también en la dimensión espiritual (en diversos modos de oración, en la mística, en el calor de la comunidad, etc.). Buscan en la espiritualidad satisfacer un deseo, etc.⁷¹ Pero no sólo ellos, también los profesores están interesados y hasta el tronco curricular se ve implicado.⁷² Sospechamos, sin embargo, que por el concepto ‘espiritualidad’ se pueda entender ‘cajón de sastre’. Por eso, quisiéramos concentrarnos en la relación entre espiritualidad y pedagoga-

algunos casos de esta tipología de “espiritualidades” entre los estudiantes: Apologists, Devotionals, Sacramentals, Evangelicals, Communals, Creatives, Prophetics, All-inclusive, Culturals, on-Sundays, Church-Eclipsed, In-services.

⁶⁸ Mark Bandsuch, “Sports and Spirituality in Jesuit Higher Education,” *Conversations on Jesuit Education*, n.º. 21 (2002): 24-32.

⁶⁹ Paul Crowley, “The Jesuit university and the search for transcendence,” *Conversations on Jesuit Education*, n.º. 22 (2002): 10-15.

⁷⁰ Patricia Wittberg, “Spirituality and Campus Life,” en *Jesuit Education* 21, p. 421.

⁷¹ Jesús Montero Tirado, “Relaciones entre pedagogía y espiritualidad (una propuesta: la Pedagogía Ignaziana),” en *Repensar a Escola Hoje*, p.129.

⁷² Por supuesto, no todas las ofertas de grupos de oración y acompañamiento son igualmente apreciadas. La vinculación con una tradición secular, la promesa de una espiritualidad encarnada en la realidad, que hace frente al individualismo y que promueve la incorporación a una comunidad internacional son tres cualidades distintivas de la espiritualidad ignaziana.

gía en las próximas páginas, tratando estos tres puntos: a) La confusión reinante entre espiritualidades, junto con la creciente revalorización de la espiritualidad como auténtica humanización; b) El deseo como elemento antropológico y la motivación inicial en la mistagogía ignaciana; c) La insistencia en el compromiso por la fe y la justicia.

3.1. El término ‘espiritualidad’

El concepto ‘espiritualidad’ se ha ido volviendo más pesado y menos preciso. Si ya servía para hablar de prácticas y técnicas, luego también sirvió para referirse a ‘filosofías’, y últimamente para hablar de ‘misiones’ y ‘estrategias’ de grupos. La espiritualidad parece abarcarlo todo: desde símbolos, a preferencias sexuales, pasando por el deporte.

Bernard McGinn ha recogido unas 35 definiciones de espiritualidad, y las ha agrupado en definiciones de “primer orden” y “segundo orden”.⁷³ Las definiciones de “primer orden” se ocupan de la experiencia de la trascendencia en cuanto que dato de la existencia humana. Las definiciones de “segundo orden” se ocupan del estudio de la espiritualidad en cuanto que disciplina. La mayoría de estas segundas definiciones son de naturaleza teológica y nos parecen más apropiadas para nuestro estudio. McGinn las ha dividido, primero, en aquellas que subrayan el carácter teológico de la disciplina olvidándose del diálogo con otras disciplinas. Segundo, aquellas que establecen diálogo con la historia y el contexto, es decir, aquellas definiciones que acentúan la espiritualidad como una experiencia situada en la historia y en las comunidades. Finalmente, otras definiciones subrayan el lugar de la espiritualidad en la naturaleza y en las experiencias humanas: todas ellas se sirven de una aproximación antropológica.⁷⁴

La distinción crítica entre aproximaciones a la espiritualidad puramente teológicas o en diálogo con la historia, que acabamos de ver, está a la base de nuestra constatación revisionista acerca del desplazamiento de acento que ha tenido lugar a lo largo de la historia en la práctica enseñante de la Compañía de Jesús. A continuación, sin embargo, añadiremos una breve reflexión de tipo más antropológico, sobre el deseo, antes de pasar a señalar la componente más teológica, de tipo mistagógico.

3.2. “Dejar hablar al deseo fundamental”. Antropología

Desde el punto de vista antropológico, Pietro Schiavone en su libro *¿Quién puede vivir sin afectos? La pedagogía ignaciana del sentir y del gustar* declara que son los sentimientos y el *ser* antes que el *hacer*, donde estriba el reto a la pedagogía ignaciana.⁷⁵

⁷³ Cf. George Traub y Debra K. Mooney, “Ignatian Spirituality among the Professors,” *Conversations on Jesuit Education*, n.º. 37 (2010): 35-38; Diane Jonte-Pace y Phyllis Brown, “Ignatian Values in the Core Curriculum. Justice, Citizenship, and Reflection for a Globalization World,” *Conversations on Jesuit Education*, n.º. 38 (2010): 36-39.

⁷⁴ Howard Gray, “Ignatian spirituality as the Foundation for Jesuit Higher Education”, manuscrito (Boston, 1998).

⁷⁵ Bernard McGinn, “The Letter and the Spirit: Spirituality as an Academic Discipline” en *Christian*

La Espiritualidad ignaciana se caracterizaría cada vez menos como una inspiración a la hora de trabajar, o una motivación a la entrega o un modo de discernimiento. Se está convirtiendo en una hermenéutica, en un modo de interpretar la propia vida. Con Michel de Certeau, de nuevo, podríamos afirmar que la espiritualidad ignaciana mira al ejercitante y, en correspondencia, la pedagogía ignaciana mira al educando como a quien ‘desea’. Lo que caracteriza antropológicamente al ejercitante son sus deseos, mejor o peor ordenados. Paralelamente, lo que posibilita la educación es la motivación.

Hoy somos más conscientes de la estructura que los *Ejercicios* adoptan para guiar el deseo. Interpretamos la secuencia de las semanas de los *Ejercicios* como una educación del deseo radical de la persona a través de las siguientes fases: 1) deseo de la indiferencia (*Principio y Fundamento*), 2) deseo de liberación (*Primera Semana*), 3) deseo del Reino (*Segunda Semana*), 4) deseo de identificación (*Tercera y Cuarta Semana*).⁷⁶

En efecto, la espiritualidad ofrece un discurso antropológico propio. No es dogmático, sino parenético: evita los discursos abstractos y evoca los deseos mediante narraciones vitales, como en las vidas de los santos que son fuente de espiritualidad. Cada santo ilustra un proceso por el cual aquel deseo radical fue satisfecho con la plenitud de vida. Los santos son quienes más se han conformado a Cristo. Estos ‘héroes’ ocupan un lugar propio en la tradición emulativa de la pedagogía ignaciana, como es sabido.⁷⁷ Antes que todos, Jesús es el héroe esperado (Cristo). Luego y en modo participado con él, heroicos son los apóstoles, los mártires y los otros santos. Pensemos, por ejemplo, en el lugar que la espiritualidad ignaciana destina a santa María o a san Ignacio. De un modo derivado, pero consistente con esta tradición, podemos pensar en san Alberto Hurtado, en el Beato Agustín Pro, o más recientemente, en Pedro Arrupe o Ignacio Ellacuría, que no habiendo sido reconocidos oficialmente por tales, ejemplifican la función epideíctica con que la espiritualidad-experiencia precede a la espiritualidad-disciplina teológica.⁷⁸

En los últimos diez años, y para retornar al objeto de nuestro estudio, la familia ignaciana ha celebrado la canonización de Alberto Hurtado (23 de octubre de 2005). No es irrelevante para nosotros que la labor apostólica de san Alberto repose sobre un doctorado en pedagogía (1935). San Alberto comenzó su labor educativa en el trabajo social y con la juventud. Educó adolescentes en un colegio de la Compañía de Jesús, educó jóvenes en el Hogar de Cristo y trabajadores en la Acción Sindical y Económica Chilena (ASICH, fundada en 1945). San Alberto aplicó su pedagogía con dirigentes obreros sindicalistas y patronos jóvenes en el pensamiento católico y la doctrina social de la Iglesia. También la aplicó en obras publicadas como *El Orden Social Cristiano en*

Spirituality Bulletin 1 / 2 (Fall 1993), 7, (citado por Howard J. Gray en el manuscrito ya referido “Ignatian spirituality as the Foundation for Jesuit Higher Education,” (Boston, 1998), p. 6).

⁷⁶ Pietro Schiavone, *Chi può vivere senza affetti?: la pedagogia ignaziana del “sentire” e del “gustare,”* Cinisello Balsamo (MI): San Paolo, 2005.

⁷⁷ Cf. José Manuel Martins Lopes, “Os Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola e a educação do desejo”, en *Repensar a Escola Hoje*, pp. 307-326.

⁷⁸ Carlota Miranda Urbano, “Para que servem os heróis? Ideal de missao e martirio na pedagogia espiritual,” *Repensar a Escola Hoje*, pp. 505-518.

los documentos de la *Jerarquía Católica y Sindicalismo, Historia, Teoría, Práctica* (1949), y la difundió mediante la revista *Mensaje*, desde 1951.

La pedagogía ignaciana se esfuerza por llevar al educando, desde el punto de donde se encontraba inicialmente, a cotas de verdad más elevadas. El modo y orden de hacerlo es mediante una serie de prácticas efectivas (método). Este proceder, llamémoslo discernimiento, “organiza los lugares que serán proporcionados al viaje del ejercitante. Le procura puntos de referencia y no la historia del viaje. Despliega las posibilidades, las alternativas y las condiciones de un desplazamiento tripulado.”⁷⁹ Con palabras de Howard Gray, *soul education* es la “personalísima forma que uno tiene de apropiarse de las enseñanzas, experiencia e intuiciones que determinan un «momento definitivo» en la vida de uno.”⁸⁰ Gray asegura que para Ignacio, cada uno descubre su alma solo cuando entrega libremente su vida a alguien mayor que él mismo. Ignacio definió este paso vital como ‘elección’. Se trata de una opción de calidad en el proceso por el que el individuo se convierte en sujeto, un sujeto particular. Se trata de la decisión de orientarse y comprometerse establemente.⁸¹

3.2.1. Peregrino : una antropología con horizonte teológico (mistagogía)

Un modo de definir la espiritualidad, por tanto, sería el conjunto de técnicas que provocan la conversión hacia el objeto del deseo radical: el Misterio, en cuanto *otro* distinto a nosotros y a nuestra materialidad. Complementario con lo anterior, otro modo de definir la espiritualidad cristiana es mediante el ‘camino’ que inicia a partir de la conversión, el camino de los hombres y mujeres hacia el Dios Trinitario. La espiritualidad piensa la transformación en línea de mistagogía desde hace unos años. La palabra griega *mistagogia* significa ‘introducción al misterio’. Central en el proceso ignaciano es Cristo (Hijo de Dios, hermano de los hombres) y la oración en su nombre y por su mediación (en su Espíritu):⁸² “la mistagogía ignaciana no culmina tanto en el éxtasis de la visión, como en la atención, en la escucha y el discernimiento.”⁸³ Hoy se habla de

⁷⁹ Sociológicamente, los santos juegan un lugar importante en la constitución de la identidad de un grupo. Pero, de nuevo, una aproximación crítica a las ‘vidas ejemplares’ y a nuevos géneros literarios, como las ‘instrucciones’ desarrolladas en las colonias, permite hablar no sólo de continuidad a través de los siglos, sino también de un desplazamiento de los acentos orientado a la creación de un sujeto colonial eminentemente urbano ‘más político y cortesano’ que clericalizado. Cf. Jaime Humberto Borja Gómez, “Las virtudes y el sujeto colonial: de las virtudes ejemplares barrocas a una instrucción ilustrada”, 25-64, en *Los jesuitas formadores de ciudadanos: la educación dentro y fuera de sus colegios, siglos XVI-XXI*. ed. Perla Chinchilla Pawling. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2010, pp. 62-64.

⁸⁰ Michel de Certeau, “L’espace du désir,” *Christus* n° 77 (1973): 118-128, traducido como “El espacio del deseo,” en AA.VV. *Arte y espiritualidad jesuitas. Principio y fundamento*, 38-47, Mexico: Universidad Iberoamericana, 2004, p. 39.

⁸¹ Howard J. Gray, “Soul Education and Ignatian Priority,” en *Spirit, Style, Story: Honoring John W. Padberg SJ*, ed. Thomas M. Lucas, 117-129. Chicago: Loyola Press, 2003, pp. 119-120.

⁸² *Ibid.*, p. 127.

⁸³ Eduardo Valdés, “Los procedimientos: un rostro y una voz en la senda que conduce a Dios (La mistagogía de la pedagogía),” *Diakonia*, n° 126 (2008): 45-57; Javier Melloni. *La mistagogía de los Ejercicios*. Bilbao/ Santander: Mensajero - Sal Terrae, 2001.

‘desarrollo espiritual’, pero debemos pensar en un itinerario por etapas, así, por ejemplo, en la *Autobiografía* de san Ignacio, Iñigo pasa de la indiferencia, por la culpa y el arrepentimiento, al perdón y el deseo de la santidad, alcanzando la indiferencia positiva finalmente. Ignacio se consideró a sí mismo un peregrino:

La elección es el nombre concreto que los Ejercicios dan a este proceso de divinización que pasa através del acto de entrega. Ojalá ésta represente la participación del ejercitante en la donación de Dios y por ello constituye el umbral de la vida de unión del hombre con su creador. Elección en el lenguaje ignaciano significa estado de oblación y disponibilidad para hacer la voluntad de Dios en cada momento de la vida. Elegir se revela entonces como un dejarse elegir, por parte del ejercitante.⁸⁴

A lo largo de este itinerario algunas etapas han sido recientemente especificadas como 1) amor incondicional de Dios “por mí”; 2) “soy pecadora amada y perdonada por Dios”; 3) “la voluntad de Dios para mí vida” (entregarme a Dios es crecer y hacerme más libre); 4) “de Dios sólo procede el bien”; 5) “soy única (ni en todo el universo, ni en todo el pasado o futuro hay, hubo o habrá otra persona como yo)”; 6) “soy la maravilla de Dios, amarme por ello: si Dios me crió, mi obligación es SER, SER con mayúsculas.”⁸⁵

Por el camino confluyen peregrinos, pero también hay turistas. En nuestros centros educativos los unos comparten las aulas con los otros. El turista colecciona recuerdos, saca fotografías, pero en seguida pasa adelante, a otra cosa. No se detiene largo, le empuja un programa de vacaciones; no establece profundas relaciones ordinariamente: va a lo suyo. A diferencia del turista, el peregrino no saca tantas fotografías (¡quién sabe si para olvidar luego en un cajón!), sino que atesora el recuerdo de lo que le enriqueció, busca el último horizonte en cada nuevo horizonte, se hace contemplativo, aprende el lenguaje de las personas que encuentra, porque las necesita para seguir adelante (¡son lo mejor del camino!), debe hacer acopio de sabiduría para no repetir errores.

3.2.2. Maestro

Para nuestro caso, del peregrino Iñigo procede la espiritualidad del Maestro Ignacio. Mientras que Iñigo se pensó a sí mismo como a un peregrino, sus seguidores, en cambio, vieron en él a un ‘Maestro’. Maestro Ignacio acertó a desarrollar la dimensión espiritual de su persona y de otros en varios aspectos. Entre todos los elementos de su mistagogía, destaca el conocimiento, por motivos obvios. Según la reflexión de Montero Tirado, Ignacio habría profundizado en la distinción entre *verdadero y falso* conocimiento. Ignacio creyó en el potencial cognitivo del ser humano, sin embargo, adoptaba una actitud crítica ante el conocimiento *humano*, exigió su evaluación, y así decimos que, para un contexto como el nuestro, donde prima la acción, resituó el conocimiento

⁸⁴ Angela Tagliafico, “La mistagogia degli *Esercizi Spirituali* di Ignazio di Loyola,” *Rivista di Vita Spirituale* 57 (2003), p. 312.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 314.

en un sistema de relaciones humanizador. O dicho de otro modo, consideró el conocimiento como don de Dios, antes que como una estrategia o un fin.⁸⁶

En seguida volveremos al conocimiento porque existe una correlación entre la espiritualidad del individuo y la espiritualidad de las comunidades, entre el itinerario del peregrino y la historia de las instituciones, entre la ontogenesis y la filogénesis, en fin: entre el miembro y el cuerpo, entre el modo de conocer del educando y el de la institución docente.

3.3. Justicia y Praxis

Jesuit Education 21 situó, entre sus cinco grandes temas, la Fe y la Justicia en el primer lugar.⁸⁷ En realidad, este volumen dedica ocho de sus 27 ensayos a este tema. ¿Cuál es la novedad con la Fe y la Justicia? Respecto de la Congregación General 32 de los jesuitas, la Congregación General 34 vino a confirmar y dar profundidad y trascendencia a aquella visión inicial.

Desde América Latina, Luis Ugalde también nos ofrece algunos datos para afirmar la urgencia de un cambio: tener más universidades – afirma – no equivale a más desarrollo. En 1950 unos 250.000 estudiantes asistían a las universidades latinoamericanas; hoy superan los 9 millones. Uno podría verse tentado a creer que esto significa desarrollo, pero se nos recuerda que Latinoamérica, en realidad, ha bajado puestos en el ranking del desarrollo. De hecho, el éxito de cada estudiante no se correlaciona necesariamente con el progreso del pueblo en el cual está situada su universidad. A la inversa también, podemos hablar de éxito/fracaso social sólo si adoptamos una perspectiva que convenga a las mayorías, hoy, lamentablemente, los pobres.

“A diferencia de muchos de nuestros colegas que profesan estar buscando la justicia, nosotros somos una comunidad que ora,” así distingue Robert Araujo el ideal de la *Jesuit Education*. Una vida virtuosa – afirma – es el clima que más probablemente puede garantizar la justicia. Pero virtudes como la sabiduría, el valor, la moderación, la amistad no se pueden vivir en soledad. Mediante la pedagogía de la justicia, la espiritualidad se sigue abriendo a la comunidad: “Al identificar de qué se trata en la *Jesuit Education*, tenemos que ser claros que enseñamos y buscamos la justicia que viene de Dios – una justicia que puede ser incorporada en instituciones humanas.”⁸⁸

Si una sociedad crea las condiciones de su propia existencia mediante la educación de sus miembros más jóvenes, para transformar esa sociedad debemos tener experiencia de ella *desde dentro*. El problema es que las sociedades no son sujetos de experiencia en

⁸⁶ Maria Lourden Alvim, “A mistagogia dos Exercícios espirituais”, 11-22 en *A Globalização e os Jesuítas: origens, história e impactos*, Vol. 2, edd. Maria Clara L. Bingemer, Inácio Neutzling SJ y João A. Mac Dowell, São Paulo: Edições Loyola, 2007.

⁸⁷ Cf. Jesús Montero Tirado, *Curso especial de pedagogía ignaciana*, Buenos Aires: Santillana, 2006, pp. 33-50.

⁸⁸ Los otros temas eran: la secularización, la colaboración jesuitas-laicos, *Ex corde ecclesia*, la identidad propia (católica-ignaciana).

sentido propio, sino en un sentido secundario; es decir: la transformación de las sociedades se aprende empezando por la transformación de sujetos individuales. En cualquier caso, los últimos años también han permitido reflexionar sobre el caso de la Universidad Centro Americana (UCA), con la recurrencia de los aniversarios del asesinato de Monseñor Óscar Romero, Ignacio Ellacuría y de sus compañeros.⁸⁹ En realidad, no podemos decir que la responsabilidad que la UCA asumió hubiese sido delegada en un grupo de profesores; tampoco existía un programa de estudios en educación para la justicia. La UCA educó en la justicia más bien a partir del modo como llegó a entenderse a sí misma en cuanto universidad.

La UCA hizo una opción *institucionalmente* preferencial por los pobres: “optó por acercarse a ellos geográfica, intelectual y emocional, espiritual y políticamente. Entrando en contacto con fuerzas activamente organizadas para la revolución, corrió el riesgo de ser malinterpretada, amenazada y perseguida. Pero como consecuencia, aprendió cuál podía ser el servicio que sus recursos podían ofrecer para restaurar la compasión, justicia y paz en la Sociedad del Salvador.”⁹⁰

A otro segundo nivel más epistemológico, la universidad desarrolló un tipo de conocimiento nuevo, práxico, a base de ser crítico también. Jon Sobrino lo describe con estas palabras: “el conocimiento de la universidad pasó de ser descriptivo a ser liberador.”⁹¹ Se destaca aquí que la práctica académica se acabara abriendo a la realidad del Salvador como a un campo de aprendizaje propio, que mediante tal ‘encarnación’ viniera a adquirir una voz al nivel global también.

Conclusión

Hace dos décadas, Arthur McGovern publicó un largo artículo con un título que bien podría haber servido para el nuestro: “*Jesuit education and Jesuit spirituality.*”⁹² McGovern distinguía allí seis características distintivas de la *Jesuit Education*: a) una *filosofía* de fondo; b) una preocupación personal por *el estudiante* en cuanto persona integral; c) el esfuerzo por la *excelencia académica*; d) el énfasis en un *pensamiento crítico y una comunicación efectiva*; e) el desarrollo de una educación liberal amplia; f) el *compromiso con una fe* que opera la justicia.

Al cabo de veintidós años y, a juzgar por los resultados de nuestra investigación, bien que limitada, la filosofía de fondo ha sido sustituida por la *espiritualidad de fondo*.⁹³ La excelencia académica ha sido puesta en cuestión: necesita una revisión crítica. Mientras los estudios de tipo lingüístico muestran que ha tenido lugar un desplazamiento de tipo

⁸⁹ Robert Araujo en *Jesuit Education* 21, p. 26.

⁹⁰ Suzanne C. Toton, *Justice Education*, Milwaukee: Marquette University Press, 2006.

⁹¹ Toton, *Justice Education*, pp. 102-103.

⁹² *Ibid.*, p. 103.

⁹³ Arthur McGovern, “*Jesuit Education and Jesuit Spirituality*,” *Studies in the Spirituality of Jesuits* 20, n.º. 4 (1988): 1-39.

semántico en torno a la acción educativa, los estudios históricos señalan un desplazamiento en torno a la motivación e intencionalidad.

El P. Kolvenbach pone en guardia contra la tendencia a una deriva en la práctica de la *Jesuit Education*, al destacar como su motivación principal la transmisión de la fe: debemos vigilar contra el ‘economicismo’ en nuestras instituciones. En fin, en los Estados Unidos hablan de *integration with integrity* y el volumen *Issues in Jesuit Education* reconoce la tensión dialéctica entre la institucionalización necesaria en modos de evaluación concretos y propios de cada cultura y la recuperación del carisma educativo primitivo, que fue lo que permitió, en todo caso, la primera institucionalización. Respecto a la preocupación por el estudiante, ahora se advierte específicamente un *caveat*: no vayamos a caer en el individualismo. En fin, el compromiso con la fe que opera la justicia de aquel momento carismático se ha visto confirmado hasta ocupar el primer lugar en *Jesuit Education 21*.

En nuestro contexto cabe aún preguntarse ¿qué es lo que permite afrontar la tradición pedagógica ignaciana críticamente e impulsarla hacia adelante? En respuesta, no sólo la Compañía de Jesús, ahora también los estudiantes y educadores, los cuadros administrativos y una pedagogía global se vuelven hacia la espiritualidad ignaciana, que, inspirada por el Maestro de Nazareth, es capaz de mirar críticamente la realidad y reconocerse. Pero que también es capaz de despertar los deseos más profundos y nobles, que es capaz de pedir la calidad del *magis*, del más, del mejor y de lo universal. Se espera, de las fuentes escritas y de los santos, testimonios tanto personales como de grupo, que habiendo sido capaces de atravesar siglos de tensiones vengan a inspirar cómo continuar aquella tradición en fidelidad creativa.

⁹⁴ “En conjunto, los cinco elementos: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación distinguen la filosofía educativa de los jesuitas. El objetivo último de la educación Ignaciana es desarrollar un estudiante de dimensiones humanas proporcionadas. Tal tipo de educación es un proceso, instilando “hábitos de aprendizaje para toda la vida que fomenten la atención a la experiencia, una comprensión refleja más allá del propio interés, y criterios para actuar responsablemente (International Center for Jesuit Education [2002], *Ignatian Pedagogy-a practical approach*, www.stalloysius.nsw.edu.au/Jesuits/forward.htm)” (citado por Peck Kirk. “A Historical Perspective on Jesuit Higher Education”, 19-47, en Jos V. M. Welie, y Judith Lee Kissell. *Jesuit health sciences & the promotion of justice: an invitation to a discussion*, Milwaukee (WI): Marquette University Press, 2004.