

LA SPIRITUALITÀ IGNAZIANA NELLA PEDAGOGIA DEI GESUITI

SOMMARIO

PINO DI LUCCIO S.I., Introduzione.....	3
FRANCISCO RAMÍREZ FUEYO S.I., <i>Los Ejercicios Espirituales</i> como fuente inspiradora de la pedagogía ignaciana	5
PAUL ROLPHY PINTO S.I., L'ispirazione trinitaria della pedagogia ignaziana	53
JAMES E. GRUMMER S.I., The Constitutions of the Society of Jesus as a Resource for Ignatian Pedagogy	67
PAUL OBERHOLZER S.I., Sguardo su alcuni sviluppi essenziali dell'educazione scolare nel generalato di S. Ignazio di Loyola (1541-1556).....	85



Introduzione

di Pino Di Luccio S.I.

Ignaziana con questo numero ha un nuovo formato elettronico, e un nuovo sito web inserito in quello della Pontificia Università Gregoriana (PUG). Ringrazio per questo lavoro soprattutto il segretario di redazione, il Dottor Alessandro Falciani, il web master, Dottor Catani, e il responsabile dell'ufficio informatico, Dottor Chiafalà. Ringrazio inoltre la Dottoressa Fucci per la grafica.

Questo numero di *Ignaziana* contiene i contributi al primo colloquio della Rivista intitolato *La spiritualità ignaziana nella pedagogia dei gesuiti* (Roma, PUG, 29 febbraio 2024). Francisco Ramirez Fueyo spiega quali sono le strategie pedagogiche ignaziane e suggerisce poi come esse possano essere applicate dinanzi alle sfide dell'intelligenza artificiale. Rolphy Pinto tratta l'ispirazione trinitaria della pedagogia ignaziana a partire dal famoso discorso del 1980 ("L'ispirazione trinitaria del carisma ignaziano") col quale Padre Pedro Arrupe identificava la Trinità come il fondamento del carisma ignaziano. James Grummer espone la Pedagogia delle Costituzioni, e Paul Oberholzer gli impulsi pedagogici nel generalato di sant'Ignazio.

Nella presentazione del precedente numero avevo scritto che la coincidenza della carica di Vice Rettore Accademico della Pontificia Università Gregoriana e quella di Direttore di *Ignaziana* fornisce le condizioni per favorire e promuovere ulteriormente gli orientamenti pedagogici dell'offerta formativa della Gregoriana secondo le caratteristiche della spiritualità ignaziana. Questa è la ragione della scelta dell'argomento del Colloquio e delle relazioni raccolte in questo numero.

Le pubblicazioni di *Ignaziana* intendono esaminare il modo col quale la spiritualità ignaziana caratterizza l'insegnamento e la ricerca nelle scuole e nei centri accademici dei gesuiti, ma esse riguardano anche altri ambiti dell'apostolato tradizionale della Compagnia di Gesù. Cioè, la ragionevolezza della fede, la promozione della giustizia e dell'ecologia integrale, la solidarietà coi poveri, il dialogo con le religioni, i processi di riconciliazione e la promozione della pace di



cui oggi c'è urgente bisogno. Questi ambiti non si aggiungono a quello della pedagogia, ma ne fanno pienamente parte, a livello di contenuti, di ispirazione e di metodo. La pedagogia ispirata alla spiritualità ignaziana, per esempio, è un'educazione alla pace.

Il Consiglio di Redazione ha deciso di apportare una piccola modifica al sottotitolo di *Ignaziana*, che ora è: *Rivista per la ricerca nella tradizione della Compagnia di Gesù*. Così viene esplicitato il proposito di favorire l'approfondimento e la diffusione della conoscenza delle fonti e della storia della spiritualità ignaziana, e di metterne in evidenza l'attualità, continuando a praticare l'approccio interdisciplinare.

Viene dunque ribadito il carattere scientifico e interdisciplinare della Rivista, allo scopo di offrire approfondimenti in vari ambiti degli apostolati dei gesuiti. Con ciò i molteplici aspetti inerenti alle fonti e alla storia della Compagnia di Gesù vengono studiati in relazione all'interpretazione biblica, alla teologia, alla filosofia e alle scienze umane, all'evangelizzazione, alla storia della Chiesa e della Compagnia di Gesù e ad altre discipline.

Il prossimo Colloquio di *Ignaziana*, a questo proposito, avrà luogo a Gerusalemme, dal 5 al 16 luglio 2025 con un programma intitolato *Saint Ignatius of Loyola and the Holy Land*. Il Colloquio è organizzato dalla Redazione della Rivista in collaborazione con i gesuiti di Gerusalemme, per celebrare il quinto centenario del pellegrinaggio di Sant'Ignazio in Terra Santa (1523). Le tematiche sviluppate nelle lezioni e nelle visite guidate includeranno argomenti relativi da una parte all'importanza dei luoghi santi nella spiritualità ignaziana (soprattutto negli Esercizi spirituali e nell'Autobiografia), e dall'altra alla storia delle chiese in Terra santa sotto l'impero ottomano.

Questo Colloquio verrà inserito tra i corsi del diploma in Spiritualità ignaziana e quelli della licenza della Facoltà di Storia della Chiesa del prossimo anno accademico. Esso è aperto a tutte le persone interessate, e per gli studenti ha il valore di un corso accademico con attribuzione di 5 ECTS. Agli altri partecipanti sarà rilasciato un attestato di frequenza. I dettagli saranno pubblicati tra le prossime notizie del sito web della Rivista.

Speriamo di trovare un aiuto per finanziare il programma e permettere ai partecipanti di sostenere le spese, mentre continuiamo a pregare per la pace.



Los Ejercicios Espirituales como fuente inspiradora de la pedagogía ignaciana

di Francisco Ramírez Fueyo S.I.

Abstract

El artículo profundiza en la influencia de los Ejercicios Espirituales en la pedagogía ignaciana, examinando sus raíces espirituales y su configuración personalizada. Destaca la conexión entre la espiritualidad ignaciana y la educación, enfatizando la profunda autoconciencia y la experiencia de la visión del mundo dentro de esta tradición. Además, analiza la aparición de la Inteligencia Artificial generativa en el contexto educativo, mostrando sus notables avances. Este progreso tecnológico se integra en la pedagogía ignaciana, enfatizando la importancia de la apropiación del conocimiento personal y de una educación integral que involucre todas las dimensiones de los individuos.

Keywords

Ejercicios Espirituales, pedagogía ignaciana, *Ratio Studiorum*, Compañía de Jesús, formación integral

1 Introducción

1.1 ¿A qué llamamos “pedagogía ignaciana”?

El tema pedido para el presente artículo, el origen o fuente de la pedagogía ignaciana¹ en los *Ejercicios espirituales*, parte de una dificultad inicial: se da una disparidad clara entre los dos

¹ Usaré normalmente el adjetivo “ignaciano”, dado que ya está consolidada la expresión “pedagogía ignaciana”, así como “espiritualidad ignaciana”, para referirse a sendas tradiciones que brotan de la experiencia de san Ignacio, especialmente de la espiritualidad recogida y propuesta en sus Ejercicios Espirituales, y que viven, practican y difunden jesuitas y no jesuitas, en instituciones que pueden pertenecer

polos de la cuestión. Lo *Ejercicios espirituales* son materialmente un texto definido (si bien con cierta variedad de testigos manuscritos), y una herencia y práctica espiritual concreta; por el contrario, la “pedagogía ignaciana” es un concepto relativamente nuevo, una construcción teórica, con muy diversos intentos de formulación, que contempla como fundacionales los documentos pedagógicos de la Compañía de Jesús redactados entre 1540 y 1599, a lo que suma los escritos oficiales sobre la educación en la Compañía de la segunda mitad del siglo XX, y primeros del XXI, tomando además en cuenta la experiencia real de los colegios y universidades de la Compañía de Jesús, Antigua y moderna. Más aún, en las descripciones institucionales de la “pedagogía ignaciana” ya se ha tenido en cuenta tanto las herramientas mistagógicas o pedagógicas que emplean los *Ejercicios espirituales*, como los principios y resultados que suponen y brotan de su práctica².

Esta disparidad nos exige una toma de posición previa: entendemos la “pedagogía ignaciana” no como si fuera un documento o una práctica concreta, ni un resumen de un conjunto de varios documentos o experiencias, sino como la respuesta a la pregunta, renovada continuamente, que se hacen quienes se tienen por herederos de la tradición espiritual y pedagógica ignaciana: ¿Cómo hacer de la educación lugar y herramienta donde se plasmen los ideales espirituales de servicio a la Iglesia y al mundo que son propios de san Ignacio de Loyola y de los jesuitas? Formulado de este modo, no estamos estableciendo una comparación, digamos literaria o ideológica, entre “textos”, sino poniendo en diálogo una rica y compleja tradición educativa, en sus documentos y en sus experiencias, con el núcleo espiritual, y con los fines fundamentales de la Compañía de Jesús, de sus miembros y de sus colaboradores.

o no a la Compañía de Jesús. Sobre el uso de “jesuítico” o “ignaciano”, cf. Ignacio Ramos Riera, *Chronicon Natalis: Una lente para introducirse en el surgimiento de la espiritualidad ignaciana*, Colección Manresa 73, (Madrid: Mensajero - Sal Terrae - Universidad Pontificia Comillas, 2019), 47-50.

² Por ejemplo, el documento “Características de la educación de la Compañía de Jesús”, de 1986, uno de los documentos más importantes recientes de la Compañía sobre sus colegios, se estructura en nueve capítulos, los cuales, así como buena parte de los epígrafes particulares, fácilmente delatan su vínculo fontal con los *Ejercicios* de san Ignacio: 1. Dios; 2. Libertad humana; 3. Búsqueda de la libertad; 4. Cristo, modelo de persona; 5. La acción; 6. En la Iglesia; 7. El “más”; 8. La comunidad; 8. El discernimiento. El texto, con gran número de ediciones, se encuentra recogido en J. A. Mesa, ed., *La pedagogía ignaciana* (Santander: 2019), 304-375.



1.2 ¿Actualidad de la pedagogía ignaciana? Un ejemplo

Quisiera comenzar con una cita de uno de los primeros que propusieron la relación entre los *Ejercicios Espirituales* y la educación jesuítica. Proviene de una obra escrita por un jesuita francés, François Charmot, a finales de los años 30 (el *nihil obstat* se concedió en 1941, pero la publicación se retrasó diez años). Charmot establece una comparación entre el papel del maestro y el del director de *Ejercicios espirituales* (en el capítulo VI: Le maitre d'apres les Exercices). Dice así:

Saint Ignace, lui, ne veut pas d'écran. Et il renverse les rôles : le rôle principal sera donné au disciple. Le maitre n'agira qu'en second, pour aider le personnage de premier plan, l'enfant, à progresser dans son évolution propre. Il se mettra totalement au service de son élève.

Comme le directeur des exercices, le professeur aura cinq taches à remplir:

- 1° Il proposera une matière a la réflexion de l'esprit ou, s'il s'agit de formation morale, a l'effort de la volonté ;
- 2° Il excitera l'âme au travail personnel ;
- 3° De ce travail, il contrôlera la marche ;
- 4° Il en jugera les résultats ;
- 5° La perfection une fois 'acquise, il affermira l'élève dans la vérité ou dans la vertu.

C'est l'élève qui réfléchira, qui pensera, qui jugera, qui composera, qui se fera des convictions, et qui progressera³.

No nos hubiera sorprendido leer este texto, con leves modificaciones, en un tratado actual de pedagogía, pues podría pasar por una forma de lo que los pedagogos hoy llaman "*flipped classroom*" o "aula invertida". Pero este texto no proviene de ningún manual de pedagogía moderna, ni de un documento reciente sobre pedagogía ignaciana, tiene casi 100 años, y pretende describir el estilo pedagógico de la *Ratio Studiorum*.

1.3 Breve recorrido bibliográfico

Quisiera, antes de pasar adelante, señalar algunos otros autores principales que han abordado esta misma cuestión. En la línea apuntada por Charmot, estudió la relación entre la pedagogía ignaciana y la espiritualidad de los *Ejercicios Espirituales* Robert Newton en un ensayo de 1977.

³ François Charmot, *La Pedagogie des Jésuites: ses principes, son actualité* (Paris: Spes, 1943), 139.



El trabajo de Newton, doctor en pedagogía en el Boston College, es, a la par que sintético, muy completo, siendo, creo, la fuente de muchas de las ideas que encontraremos en trabajos posteriores. En 1981, el CIS publicó un número sobre la relación entre pedagogía y espiritualidad ignaciana con cinco artículos que desarrollaban el tema⁴, aunque fijándose más en la relación entre espiritualidad ignaciana y pedagogía, que en el vínculo algo más concreto de ésta última con los *Ejercicios Espirituales*⁵.

Poco después, en 1984, publicó un muy interesante estudio Joseph Thomas⁶: enfocado a la “pedagogía” que se encuentra en los *Ejercicios Espirituales*; muchas de sus sugerencias son fácilmente trasladables al campo de la educación. Recogió también esta vinculación el P. Kolvenbach al final del documento *Características de la educación de la Compañía de Jesús* (1986)⁷, en un epígrafe donde se señala cómo “Algunas características de la pedagogía jesuita” se originan “a partir de la experiencia de los Ejercicios Espirituales”⁸. Al final de dicho documento, se realiza un muy interesante paralelismo entre “La visión ignaciana del mundo”

⁴ La obra es fruto de un curso sobre “Educación jesuítica y espiritualidad ignaciana” organizado, en febrero de 1980, por el Centro Ignaciano de Espiritualidad. He usado la edición española: CIS, *Educación jesuítica. Su inspiración: La espiritualidad ignaciana* (Roma: Centrum Ignatianum Spiritualitatis, 1981). El primero de los cinco artículos, de Sauvé, “La educación de los jesuitas y la espiritualidad ignaciana”, señala cinco principios fundamentales de la “educación de los jesuitas” (de buena calidad, integradora, para formar líderes, que promueva la dignidad humana, basada en la experiencia propia y en la apertura a la experiencia ajena) que pueden vincularse con la espiritualidad ignaciana.

⁵ El artículo de D’Souza, sí menciona los *Ejercicios*, pero en relación con la educación jesuita, sino con la formación de laicos en CVX (Sidney D’Souza, “Formación según los Ejercicios Espirituales,” en *Educación jesuítica. Su inspiración: La espiritualidad ignaciana*, ed. CIS (Roma: Centrum Ignatianum Spiritualitatis, 1981).

⁶ Joseph Thomas, *Le secret des jésuites: Les exercices spirituels*, Collection Christus Essais 57, (Paris: Desclée de Brouwer - Bellarmin, 1984).

⁷ Este importante documento fue el resultado de cuatro años de trabajo (1982-1986) de la creada “ad hoc” Comisión internacional para el apostolado de la educación de la Compañía.

⁸ De forma sintética, se propone como similitudes entre los *Ejercicios* y la “pedagogía jesuítica”: el director/profesor al servicio del ejercitante/alumno; el papel activo del segundo; el progreso de un modo práctico y disciplinado; el presupuesto a salvar la proposición del otro; muchas de las anotaciones de *Ejercicios* que pueden ser adaptadas pedagógicamente; los preámbulos y los puntos de *Ejercicios* como “prelección” pedagógica; la repetición de las contemplaciones y las repeticiones de las materias estudiadas; y la “aplicación de sentidos” en relación a “lo creativo y lo imaginativo, en la experiencia, la motivación, el deseo y el gozo por aprender”.

y los rasgos de “La educación de la Compañía”. En el ámbito español, hallamos referencias a esta cuestión en los estudios de Carmina Labrador, mencionando el tema en la *Lección inaugural* del año 1987-1988⁹, y profundizando en ella en el estudio que precede¹⁰ a las sucesivas ediciones de la *Ratio Studiorum*¹¹ publicadas en Comillas (1992¹², 1999, 2002). En el ámbito portugués, de Brasil, ha trabajado mucho sobre la pedagogía ignaciana Luis Fernando Klein, quien también ofrece algún estudio sobre sus orígenes en la espiritualidad¹³.

Citaremos más adelante otras contribuciones significativas, que aparecerán, en cualquier caso, en la bibliografía al final del artículo. Sin embargo, este breve recorrido no puedo concluirlo sin recordar emocionado que hace 20 años (el 4 de febrero de 2004) un gran jesuita, gran conocedor y maestro de la espiritualidad ignaciana, el P. Iglesias, dictó en esta misma sede de la Universidad Gregoriana una conferencia que llevaba precisamente el título: “Influjo de los Ejercicios Espirituales en la pedagogía ignaciana”¹⁴. Con el P. Iglesias tuve la fortuna de

⁹ Carmen Labrador, *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. Ante el cuarto centenario de la «Ratio Studiorum»*. *Lección inaugural del curso 1987-88* (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1987).

¹⁰ Carmen Labrador, "Estudio histórico pedagógico," en *La pedagogía de los jesuitas ayer y hoy*, ed. Eusebio Gil Coria (Universidad Pontificia Comillas, 2002), 26-27.

¹¹ La *Ratio* (*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (su texto tuvo diversas redacciones: la primera de 1564 (llamada “borgiana”); 1586; 1591 y la final de 1599) y otros documentos pedagógicos de la Antigua Compañía, que la precedieron, o que fueron parte de su proceso de debate y redacción, han sido editados en los siete volúmenes de la *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu* (que son parte de la *Monumenta Historica Societatis Iesu*). En realidad, son los volúmenes II al VII de la *Monumenta Paedagogica* (vols. II y III [107.108] de 1974; IV [124] de 1981; V [129] de 1986; VI y VII [140.141] de 1992) los que ofrecen la edición crítica de dichos documentos, reeditando, y ampliando el volumen I de 1901. Las tres versiones sucesivas de la *Ratio* se encuentran en el vol. V. Existen ediciones en diversas lenguas, por ejemplo, en francés: Adrien Demoustier et al., *Ratio Studiorum: Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus. Édition bilingue latin-français*, trans. Léone Albrieux and Dolorès Pralon-Julia (Paris: Belin, 1997).

¹² Eusebio Gil Coria, ed., *El sistema educativo de la Compañía de Jesús: La «Ratio Studiorum»*. *Edición bilingüe. Estudio Histórico-Pedagógico. Bibliografía* (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1992).

¹³ Luis Fernando Klein, "A Pedagogia Inaciana e a sua força impulsionadora: os Exercícios Espirituais," *Itaici* 95 (2014); Luis Fernando Klein, "La Pedagogía Ignaciana: su origen espiritual y su configuración personalizada. 2º. Encuentro de Directores Académicos de los Colegios Jesuitas de América Latina Quito (Cumbayá): 08 al 12 de septiembre de 2014," (2014), <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedIgnacOrigenyConfig18set14.pdf>.

¹⁴ Publicada póstumamente en la revista *Manresa*: Ignacio Iglesias, "Influjo de los Ejercicios espirituales en la pedagogía ignaciana," *Manresa* 83, no. 328 (2011).



convivir y recibir alguna iluminación y acompañamiento en Madrid. Dudo de que pueda yo añadir algo realmente original a lo ya dicho por él, y por otros, sobre esta cuestión.

2 Finalidad de los Ejercicios Espirituales y de la educación al modo ignaciano

2.1 Visión de conjunto

Podemos abordar la cuestión desde dos puntos de vista, que son complementarios. El primero serían los fundamentos de la espiritualidad ignaciana¹⁵: la experiencia profunda de sí mismo (el “sujeto” ignaciano), de Dios y del mundo que tuvo san Ignacio, que plasmó en los Ejercicios Espirituales, y que espera del ser humano que vive esta espiritualidad. Serían las ideas, percepciones, convicciones fundamentales sobre qué significa existir, ser en el mundo, quién soy yo para mí mismo, quién es Dios y quiénes son los otros para mí, qué sentido tiene nuestra existencia, etc. Serán las coordenadas fundamentales de la espiritualidad ignaciana y, consecuentemente, los parámetros en los que se mueve su pedagogía¹⁶.

¹⁵ Usaré casi siempre el adjetivo “ignaciano”, dado que ya está consolidada la expresión “pedagogía ignaciana”, así como “espiritualidad ignaciana”, para referirse a sendas tradiciones que brotan de la experiencia de san Ignacio, especialmente de la recogida y propuesta en sus Ejercicios Espirituales, y que viven, practican y difunden jesuitas y no jesuitas, en instituciones que pueden pertenecer o no a la Compañía de Jesús. Sobre el uso de “jesuítico” o “ignaciano”, cf. Ignacio Ramos Riera, *Chronicon Natalis: Una lente para introducirse en el surgimiento de la espiritualidad ignaciana*, Colección Manresa 73, (Madrid: Mensajero - Sal Terrae - Universidad Pontificia Comillas, 2019), 47-50.

¹⁶ Así se expresaba Ignacio Iglesias: “La pedagogía ignaciana es, pues, en su esencia, un alargamiento de la pedagogía de Dios educando a Ignacio, tal y como éste la percibió. El influjo profundo de los Ejercicios en la pedagogía ignaciana no habrá, pues, de buscarse en las conexiones y equivalencias entre los recursos metodológicos de los Ejercicios y la Ratio, que son muchos. El “modo y orden”, por ejemplo, los Ejercicios como provocadores de experiencia, la confrontación con la realidad, la observación (examen), las probaciones, el “se han de aplicar los tales Ejercicios” o la realidad del sujeto humano como principio de adaptación, la participación, el discernir, la relación personal, la expresión o formulación personal de las vivencias en acto..., no agotan el sentido del influjo profundo de los primeros (Ejercicios) en ésta (pedagogía). Este influjo es más bien del orden de una toma de conciencia sobre el hacer de Dios en la historia de cada ser humano que rompe a éste creándole la necesidad de salir de sí mismo y de descubrir la plenitud de su realización en su compromiso personal con la historia de todos y de cada uno. Con el máximo respeto de que sea capaz. Porque también al corazón de la pedagogía ignaciana pertenece el principio de no interferir en la acción del Educador de todos, Dios, sino “ayudar” a que sea comprendida y, por consiguiente, secundada [Ej 15].” (Ignacio Iglesias, “Influjo de los Ejercicios espirituales en la pedagogía ignaciana,” *Manresa* 83, no. 328 (2011): 285-286.) Los subrayados de las frases son míos.



La pregunta sería: ¿qué tipo de persona atrae y buscan formar tanto los Ejercicios Espirituales como nuestros colegios y universidades? Las respuestas serán del tipo: en el caso de la formación de bautizados, fomentar en ellos el ser cristianos activos, convencidos y críticos a la vez; en todos los creyentes, no necesariamente cristianos, personas comprometidos con la práctica religiosa, y, en todos los casos, hombres y mujeres acostumbrados a la interiorización; excelentes o muy competentes en sus dedicaciones laborales; activos en la defensa de la justicia; con unos ideales altruistas y éticos tanto en su vida personal como en sus profesiones. Serían personas independientes, capaces de continuar creciendo por sí mismas, corrigiéndose por medio del examen personal; capaces de afrontar nuevos desafíos, de dar respuestas a nuevos problemas (discernimiento), etc.

Al igual que los Ejercicios Espirituales preparan para “discurrir en la vía del Señor”, es decir, nos dan las herramientas —hábito de la oración y del examen, práctica en reconocer las mociones y los engaños, propios y ajenos o del “mal espíritu”, reglas para responder a las diversas situaciones de la vida—, también la formación educativa de la Compañía debe preparar este sujeto “fuerte”, seguro de sí, no por una ingenuidad infantil o por algún tipo de narcisismo, sino porque se le ha ayudado a conocerse, a reconocer tanto sus fortalezas como de sus debilidades, se le ha hecho practicar (“ejercicios”) someténdole a pruebas, y habituándole al esfuerzo y a la confrontación¹⁷. La formación ignaciana quiere fortalecer un sujeto en búsqueda continua del bien mayor (*magis*), que, hasta los últimos momentos de su vida, se haga aquella pregunta que el mismo Ignacio, en monólogo interior, o en diálogo con el

¹⁷ Al final del documento “Pedagogía ignaciana: planteamiento práctico”, en el “Apéndice I”, se realiza una adaptación a la pedagogía educativa de las *Anotaciones* de los Ejercicios Espirituales, subrayando, como en la *Anotación primera*, la formación del sujeto en libertad y autonomía: “por “aprender” se entiende todo modo de experiencia, reflexión y acción en torno a la verdad; toda forma de preparar y disponer la persona para vencer todos los obstáculos que impiden la libertad y el crecimiento”(Compañía de Jesús. Apostolado Educativo, "Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico (1993)," en *La pedagogía ignaciana: Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días*, ed. José Alberto Mesa (Madrid: Mensajero - Sal Terrae - Universidad Pontificia Comillas, 2019), 414.). Muchos antiguos alumnos de los centros educativos de la Compañía valoran enormemente esta formación del carácter, especialmente los que vivieron en tiempos pasados, donde las pruebas, las competiciones e incluso los castigos corregían a la persona y la hacían más “resiliente” para el futuro.



Dios que nos habita, repetía con frecuencia, como testimonia su *Diario espiritual*: “¿A dónde me queréis, Señor, llevar?” (De 113).

Esta primera reflexión que podemos llamar “esencial” produce modelos educativos, por ejemplo, en tiempos recientes, el conocido como “paradigma Ledesma-Kovenbach”¹⁸. Según este modelo, las personas formadas en la tradición ignaciana viven según los valores de justicia, de fe, de “humanidad” (*humanitas*), y de mayor y mejor servicio (*utilitas*), en las decisiones que la vida les plantea. Son personas que, como san Ignacio, viven en discernimiento, cuestionan la realidad —“estuvo un poco dudoso lo que haría” (Au 63, cf. Au 26,36)—, y toman decisiones discernidas: “lo que sería bueno de hacer” (Au 16; cf. Au 22,40,52), “las hazañas que había de hacer por amor de Dios” (Au 17), “él empezó a encomendar a Dios y a pensar lo que debía de hacer” (Au 70); “empezó a pensar qué haría” (Au 74); incluso, más confesional: “¿qué debo hacer por Cristo?” (Ej 56).

El segundo punto de vista desde el que se puede abordar este tema podría ser más práctico, más interesado en el proceso por el que se forma el “sujeto ignaciano”, o cómo se educa al estudiante. La búsqueda ahora sería más bien de los métodos, los ritmos, los recursos pedagógicos, que, en un esfuerzo analógico, son comunes al proceso de los Ejercicios Espirituales y la pedagogía ignaciana. Es la orientación, por ejemplo, de Newton, quien se fija más en los procesos que en la “sustancia de los Ejercicios”:

Though the aim of this analysis is to describe the methodology of the Spiritual Exercises rather than the religious overview they contain, the concept of education as an instrument to achieve religious goals is, I think, both the pivotal substantive and methodological component of the Exercises.¹⁹

Teniendo presente esta distinción, pero combinando ambos aspectos, en los epígrafes siguientes, vamos a enumerar y describir los rasgos típicos del proyecto pedagógico ignaciano

¹⁸ O, como algunos proponen, “paradigma Ledesma-Kolvenbach-Agúndez”, pues fue Melecio Agúndez, provincial de Castilla (1987-1995), provincial de España (1995-2010), el sintetizador del modelo a partir de los escritos de los dos anteriores.

¹⁹ Newton, “Reflections on the Educational Principles of the Spiritual Exercises (1977),” 1.



que podemos enlazar tanto con los fundamentos de la espiritualidad ignaciana representados en los Ejercicios, como con las estrategias pedagógicas que ambos —la pedagogía ignaciana y los Ejercicios Espirituales— comparten.

2.2 El servicio como objetivo último: “hombres y mujeres para los demás”

Comencemos recordando cuál sería la finalidad principal de la educación promovida por la Compañía de Jesús, al servicio de la cual están los principios y procesos que consideramos propios de la pedagogía ignaciana: formar personas con unas virtudes, ideales, preocupaciones y opciones vitales que sean significativas para la misión de la Compañía y de la Iglesia al servicio del Reino de Dios. Recuerda el P. Iglesias:

“Pero con toda la importancia que tiene este equipamiento humanístico, científico y cultural en todos sus aspectos –incluso los que configuran la persona–, no se puede ignorar su carácter instrumental al servicio de un fin que entraña algo absoluto por identificarse con el único querer de Dios: cooperar con Él a rehacer personas, mediante un proceso de transformación personalizada profunda: de autónomo en discípulo; de competidor en servidor, de pensarse a sí mismo centro de todo y de todos a pensar los otros como su propio centro.”²⁰

Este fin de la educación ignaciana, el crear hombres y mujeres que hayan descubierto la belleza y bondad del servicio mutuo, y que se entiendan como servidores de los demás, coincide con el fin que buscan los *Ejercicios espirituales*, y, en realidad, de todo apostolado de la Compañía:

“El camino entre Principio y fundamento y Contemplación para alcanzar amor, después del desbloqueo de la primera semana, es el de las contemplaciones del Siervo, venido “no para hacer lo que yo deseo, sino lo que desea mi Padre” (Jn 6, 38-39), no mi voluntad, sino la suya. Y la única voluntad suya es que todos los seres humanos se salven, que ninguno se pierda, que todos lleguen al conocimiento de la verdad. No a un conocimiento teórico de una verdad teórica, sino a la realización de la vida verdadera, fruto de una profunda transformación personal: la que, de

²⁰ Iglesias, “Influjo de los Ejercicios espirituales en la pedagogía ignaciana,” 283.



competidores y señores (hombre viejo lo llamaré Pablo), que miran por sí, les hace “mutuamente servidores los unos de los otros por amor” (hombres nuevos, Gal 5,13).”²¹

Aunque no fuera la intención de los primeros fundadores, muy pronto san Ignacio y los jesuitas vieron en la educación de los jóvenes, jesuitas y no jesuitas, el medio para transformar el mundo, para reformar la Iglesia, para mejorar la “*res pública*”:

Esta identificación entre formación, saber, virtud y estudio tenía mucho que ver con el sentido de servicio que empezaron a otorgar los jesuitas a la enseñanza, dentro de un discurso claramente humanista. Sus lecciones aportaban a la cosa pública (ése es su sentido de «república») buenos sacerdotes, buenos funcionarios y gobernantes, buenos ciudadanos, en definitiva. Polanco irá más lejos cuando indique que los colegios servían para la reforma de las ciudades.

Transformaban los jesuitas el ámbito geográfico al que llegaban, pero no en un sentido social. [...] El clima de transformación que favorecieron en las ciudades venía definido por la asistencia social y, sobre todo, desde el poder de la educación. Formaban a los que en el futuro serán los gobernantes políticos y espirituales de estas ciudades y reinos²².

El servicio a la Iglesia y a la *Res pública*, o al mundo, en un contexto de ciudadanía global, busca el ideal de facilitar la misión de la Iglesia, haciéndola comprensible y relevante para los seres humanos, a veces hostiles a ella. Estos ideales han sido resumidos y formulados de modos diversos a lo largo de la historia, en estrecha armonía con los signos de los tiempos y la orientación praxica de la fe. Nuestro añorado compañero, el palentino Manuel Revuelta resumía la historia de los colegios de la Compañía en tres etapas distintas²³: la Antigua

²¹ Iglesias, "Influjo de los Ejercicios espirituales en la pedagogía ignaciana," 279.

²² Javier Burrieza Sánchez, "Los ministerios de la Compañía," en *Los jesuitas en España y en el mundo hispánico*, ed. Teófanos Egido, Javier Burrieza Sánchez, and Manuel Revuelta González (Madrid: Marcial Pons, 2004), 109.

²³ "El ministerio de la enseñanza ha sido ejercido en la Compañía como medio para un fin, fin que en los documentos jesuíticos viene expresado generalmente mediante la armonía de un binomio: defensa de la fe y salud de los prójimos, o gloria de Dios y salvación de las ánimas. Siempre se hace una doble referencia a Dios y a los hombres, a Cristo y a los prójimos, recogiendo la quintaesencia del espíritu cristiano, en el que son inseparables el amor a Dios y el amor al hombre, porque la verdadera fe se ejercita en la caridad. De ambos elementos podríamos decir que el que hace referencia a Dios es el menos problemático, mientras que el que hace referencia al hombre (y con él, indirectamente, a la sociedad concreta que vive en el mundo en un momento determinado) reviste formas variables y participa de las contingencias de la historia humana. Por

Compañía buscaba la vinculación entre la fe y el humanismo —respondiendo al renacimiento paganizante y a la Reforma luterana—; la Compañía restaurada, la vinculación entre la fe y la razón —frente al liberalismo filosófico, al racionalismo, idealismo, positivismo y marxismo, y al avance de las técnicas y de las ciencias positivas—; la Compañía “actual” (finales del siglo XX, comienzos del XXI), la relación entre fe y justicia —especialmente respondiendo a la llamada del Decreto 4º de la Congregación General XXXII)²⁴. El P. Arrupe acuñó una máxima o slogan atractivo: “hombres y mujeres para los demás²⁵”. El llamado “paradigma Ledesma-Kolvenbach”, fruto del trabajo de síntesis del P. Melecio Agúndez²⁶, propone cuatro términos: *utilitas-humanitas-iustitia-fides*, que resumirían estos ejes fundamentales finalistas. Margenat

eso podemos adelantar que el servicio al prójimo, ejercitado por la Compañía en el ministerio de la enseñanza, aparecerá, a lo largo de la historia, revestido de unos condicionamientos temporales, que en tiempos del renacimiento o del barroco serán distintos a los de la época de la revolución industrial o de la era atómica. La evolución histórica de los colegios jesuíticos puede resumirse en esquema muy simple que muestre cómo un mismo ideal educativo queda marcado por los imperativos de la historia. Toda la historia pedagógica de la Compañía es un noble intento por conseguir la síntesis y armonía cristiana: 1º Fe y humanismo (Antigua Compañía, siglos XVI-XVIII). 2º Fe y razón (Compañía restaurada, siglo XIX y parte del XX). 3º Fe y justicia (Compañía actual).”: Manuel Revuelta González, “Los colegios de la Compañía de Jesús: tres momentos de su evolución histórica,” en *Once calas en la Historia de la Compañía de Jesús: “Servir a todos en el Señor”*, ed. Manuel Revuelta González (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2006), 77-78.

²⁴ “El término «justicia» describe, más que define, una nueva conciencia apostólica, que opta por una mayor inserción en el mundo, una mayor colaboración entre los miembros de la Iglesia, una solidaridad y preferencia hacia los más pobres y abandonados y una transformación pacífica de las estructuras sociales injustas”: Revuelta González, “Los colegios de la Compañía de Jesús: tres momentos de su evolución histórica,” 90.

²⁵ La primera vez que, según parece, el P. Arrupe habló de “hombres para los demás” fue en su discurso en el X Congreso Internacional de Antiguos Alumnos de la Compañía de Europa (Valencia, España, 31 de julio de 1973). La frase es citada a veces olvidando el contexto creyente de la misma: “Nuestra meta y objetivo educativo es formar hombres que *no vivan para sí, sino para Dios y para su Cristo*; para Aquel que por nosotros murió y resucitó; *hombres para los demás, es decir, que no conciban el amor a Dios sin el amor al hombre*; un amor eficaz que tiene como primer postulado la justicia y que es la única garantía de que nuestro amor a Dios no es una farsa, o incluso un ropaje farisaico que oculte nuestro egoísmo. Toda la Escritura nos advierte de esta unión entre el amor a Dios y el amor eficaz al hermano. Oigamos solo estas frases de san Juan: «Si alguno dice “amo a Dios” y aborrece a su hermano, es un mentiroso, pues quien no ama a su hermano a quien ve, no puede amar a Dios a quien no ve». «Si alguno posee bienes de la tierra, ve a su hermano padecer necesidad y le cierra su corazón, ¿cómo puede permanecer en él el amor de Dios?”: Mesa, *La pedagogía ignaciana*, 240.

²⁶ Melecio Agúndez Agúndez, “El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach,” *Revista de Fomento Social* 252 (2008), <https://doi.org/10.32418/rfs.2008.252.2044>, <https://revistas.uloyola.es/rfs/article/view/2044/612>.



propone otros seis términos que definirían las características de la educación jesuita: globalidad, progresividad, integralidad, secularidad, unidad, gratuidad²⁷. En estos últimos años, la Compañía propone otras metas resumidas en las “Preferencias apostólicas universales”²⁸.

3 Los protagonistas: maestros y discípulos en aprendizaje continuo

3.1 *Personas que crecen en conocimiento de sí mismos y del mundo*

Los Ejercicios son un camino de profundización en uno mismo y en la realidad del mundo; suponen una invitación a crecer en lucidez, en la verdad personal y social, al tiempo que adiestran para reconocer la mentira, el engaño, las falacias, distracciones. Son fruto de la misma vida de Ignacio, el cual, hasta su muerte, se sintió llevado y educado por Dios. La “verdad” no se impone, ni se descubre, de un día para otro, es una búsqueda constante, un camino que se recorre durante toda la vida. En términos cristianos, es una llamada al seguimiento de Jesús, a hacerse discípulo suyo, y continuar este discipulado durante toda la vida. El P. Maestro Ignacio nunca dejó de ser discípulo, nunca dejó de buscar, de hacerse preguntas, de aprender y de sacar lecciones del modo como “Dios nuestro Señor le conducía”. Señala Sauv e:

Podr a definirse en una sola frase: *la educación de los jesuitas es la vida de Ignacio trasladada a coordenadas educativas*. Y la renovación que se est  efectuando ahora en la educación de los jesuitas, a escala mundial, no es otra cosa sino el redescubrimiento del carisma del fundador, aplicado a la enseñanza, que él consideró como uno de los mejores campos de apostolado. Pero esta relación entre carisma ignaciano y educación de los jesuitas no es algo arbitrario y forzado. Después de su herida en Pamplona y durante su larga convalecencia, *Ignacio se ve a sí mismo como un muchacho a quien Dios guía*, de la forma que el maestro o profesor guía al discípulo. *La médula de esta espiritualidad est  contenida en los Ejercicios Espirituales que comenzó a escribir en*

²⁷ Josep María Margenat Peralta, "El sistema educativo de los primeros jesuitas," *Arbor* 192, no. 782 (2016), <https://doi.org/10.3989/arbor.2016.782n6001>.

²⁸ <https://www.jesuits.global/es/uap/introduccion/>



Manresa y continuó trabajando y perfilando durante sus años de estancia en la Universidad de París²⁹.

Recuerda también Ignacio Iglesias:

Desde que se decidió en Barcelona, a su regreso del “frustrado” proyecto de Jerusalén, a estudiar gramática “con harta diligencia” (Au 54), han pasado diez intensísimos años entre Barcelona, Alcalá, Salamanca y finalmente París. Desde entonces [la obtención, en París, primero de la Licencia en Artes, luego del grado de maestro, por fin el birrete y diploma de Maestro el 14 de marzo de 1535] sus amigos se referirán a él como al P. Mtro. Ignacio. *Pero en realidad Ignacio nunca dejó de ser discípulo. Ni pretendió otra cosa. Ésta es, a mi juicio, la primera y más importante lección magistral de su vida y el manantial de todas sus otras intuiciones pedagógicas teóricas y, sobre todo, prácticas. Ignacio no escribe ningún tratado doctrinal, ni es autor de ninguna teoría pedagógica. Pero, porque ésta de ser discípulo es su “sabiduría”, su magisterio real será invitar a hombres y mujeres a que se pongan en condiciones de hacerse discípulos del Maestro de todos. Lo que de este intento se derive para cada uno, ni él lo dicta, ni está escrito en ninguna parte. Ha de irse descubriendo sobre la historia personal, día a día.”*³⁰

Puede decirse que esta rigurosa búsqueda de verdad y profundidad comenzó en Loyola, leyendo atentamente la Vida de Cristo y la Vida de los Santos, y observando y aprendiendo de la “variedad de espíritu y pensamientos que tenía cuando estaba en Loyola” (Au 99). Continuó cuando en Manresa “le trataba Dios de la misma manera que trata un maestro de escuela a un niño, enseñándole; y ora que fuese por su rudeza o grueso ingenio o porque no tenía quien le enseñase, o por la firme voluntad que Dios le había dado para servirle, claramente él juzgaba y siempre ha juzgado que Dios le trataba de esa manera” (Au 27).” Tuvo una cumbre de orden intelectual en la misma Manresa, en la “eximia ilustración”, cuando obtuvo, tras un tiempo de dudas y confusión, una “grande claridad en el entendimiento”:

²⁹ James W. Sauvé, “La educación de los jesuitas y la espiritualidad ignaciana,” en *Educación jesuítica. Su inspiración: La espiritualidad ignaciana*, ed. CIS (Roma: Centrum Ignatianum Spiritualitatis, 1981), 11.

³⁰ Iglesias, “Influjo de los Ejercicios espirituales en la pedagogía ignaciana,” 273.



“[...] se le empezaron a abrir los ojos del entendimiento; y no que viese alguna visión, sino entendiendo y conociendo muchas cosas, tanto de cosas espirituales como de cosas de la fe y de letras, y esto con una ilustración tan grande que le parecían todas las cosas nuevas.” (Au 30).

Los *Ejercicios* fomentan un sujeto en búsqueda constante, activo, inconformista, inquieto, asentado sobre bases sólidas, pero, desde ellas, cuestionando la realidad, expandiendo las posibilidades:

Sería fácil y hasta apasionante recolectar en los textos de Ignacio (comenzando por los *Ejercicios*) verbos que encienden preguntas o las suponen: *advertir, observar, maravillarse, examinar, buscar, sentir, reflejar, inquirir, sorprenderse, demandar, elegir...* Unos indagan en los fines (contenidos, objetivos) o en los modos (cómo...). Otros roturan o aceleran un proceso de crecimiento (“para que más...”). [...] En este itinerario vital es punto de partida clave el Principio y Fundamento, [...] [Ej 1.23], es una invitación a situarse en discípulo y a caminar como tal con el corazón abierto en pregunta y pronto a volcarse en la realización de la respuesta escuchada. Podría decirse que el Principio y Fundamento es el “prontuario” (manual) del discípulo que ha de ser todo ser humano: “El hombre es creado permanentemente para irse dejando rehacer por Dios, a su imagen y semejanza, esto es, como hijo y cooperador voluntario suyo”³¹

Esta invitación al cuidado y atención tanto de lo que se lee, se estudia y se vive, como a lo que las vivencias producen en el interior de las personas, buscando el “fin” que no es otro que la verdad, la autenticidad de vida, la virtud, el poder dar lo mejor de uno mismo al servicio de un bien mayor, se plasmó también en los estudios en la compañía y en sus propuestas pedagógicas.

El ministerio de la educación, en la Antigua Compañía, no podía sino formularse con los fines para los que la Orden se sentía llamada, como se formulan en las Fórmulas de Instituto y en las Constituciones. El fin principal, que es la salvación del ser humano, que en su dimensión más auténtica y radical consiste en el “alabar, hacer reverencia y servir” a su Creador (Principio y Fundamento, Ej 23), se encuentra también en numerosos documentos

³¹ Iglesias, “Influjo de los Ejercicios espirituales en la pedagogía ignaciana,” 278.



pedagógicos. Citemos, como ejemplo, el comienzo de la *De ratione et ordine studiorum Collegii Romani* de Diego Ledesma:

Las Escuelas de letras son muy necesarias para la humanidad, tanto en la república cristiana como en la Iglesia de Cristo, ya para la cumplida comodidad de esta vida, ya para el adecuado gobierno de las naciones y sus leyes, así como para contribuir al ornato, esplendor y perfeccionamiento de la naturaleza racional, ya finalmente, lo que más cuenta, para la enseñanza de la fe y religión y para su defensa y propagación, y con el fin de que *más cómoda y fácilmente puedan los hombres alcanzar su último fin*³².

Igualmente, en la *Ratio* de 1599, a los profesores de las clases inferiores (*Regulae Communes professoribus classium inferiorum* §1) se les advierte que:

A los adolescentes que han sido confiados a la educación de la Compañía, fórmelos el profesor de modo que, juntamente con las letras, vayan aprendiendo también las costumbres dignas de un cristiano. Dirija, pues, su especial intención, tanto en las clases cuando se ofreciere ocasión como fuera de ellas, a preparar las tiernas mentes de los adolescentes *para el servicio y amor de Dios y de las virtudes, con que se le debe agradar*³³.

Los estudios promovidos por los jesuitas serán rigurosos, exigentes, atendiendo a los mejores autores, las mejores gramáticas, la formación humanística y científica de calidad. Puede decirse que la educación jesuita busca la mayor claridad en el entendimiento posible, no se contenta con aproximaciones a la verdad, con planteamientos a medias, con argumentos confusos. Y, al mismo tiempo, nunca descuidará el proceso personal de crecimiento, tanto en las capacidades intelectuales (letras) como en todo lo que, diríamos hoy, consiste el crecimiento y florecimiento de la persona. Esta armonía interior entre cabeza y corazón, entre razón y fe, entre los límites de lo real y el deseo de ir más allá que la imaginación y la voluntad producen —armonía casi siempre lograda con esfuerzo, sufrimiento y tensiones— es propio

³² Miguel Bertrán-Quera, *La pedagogía de los jesuitas en la Ratio Studiorum: La fundación de colegios. Orígenes, autores y evolución histórica de la Ratio. Análisis de la educación religiosa, caracterológica e intelectual* (San Cristóbal - Caracas: Universidad Católica del Tachira, 1984), 291.

³³ Eusebio Gil Coria, ed., *La pedagogía de los jesuitas ayer y hoy*, 2 ed. (Universidad Pontificia Comillas, 2002), 139.

de la educación inspirada en la espiritualidad de los Ejercicios. Esto nos lleva a insistir, en el apartado siguiente, en la necesaria apropiación personal de los estudios.

3.2 *Apropiación personal de lo que se estudia y formación integral*

La anotación 2ª de los *Ejercicios* nos recuerda Ignacio que “no el mucho saber harta y satisface al ánimo, mas el sentir y gustar de las cosas internamente” (Ej 2). Los *Ejercicios Espirituales* no tratan de ampliar los conocimientos teológicos; tampoco consisten de conocer nuevas técnicas de meditación, ni en mejorar los conocimientos bíblicos y de exégesis (aunque haya algo de todo ello); su propósito es provocar una experiencia personal, transformadora, que afecte a todas las dimensiones de la persona: lo intelectual (conocimiento, “mi memoria, mi entendimiento”), también lo afectivo, el deseo, la voluntad, la memoria, el uso que la persona a su vida y pertenencias: “Tomad, Señor, y recibid toda mi libertad, mi memoria, mi entendimiento y toda mi voluntad, todo mi haber y mi poseer...” (Ej 234).

La pedagogía ignaciana busca también una educación integral, que potencie todas las capacidades personales³⁴. Dos herramientas son fundamentales en este proceso: de un lado, los ejercicios o prácticas donde el estudiante prueba y es probado, se ejercita, supera retos, etc. De otra, la imprescindible interioridad del sujeto, donde el educando, como el ejercitante, es invitado a un diálogo consigo mismo, diálogo que es típico de los *Ejercicios*³⁵, una suerte de

³⁴ “Una característica constante de la pedagogía ignaciana es la continua incorporación sistemática de aquellos métodos, tomados de diversas fuentes, que pueden contribuir mejor a la formación integral, intelectual, social, moral y religiosa de la persona.” (Compañía de Jesús. Apostolado Educativo, “Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico (1993),” 378.). Sobre el concepto de “educación integral” como rasgo definidor de la pedagogía ignaciana, en relación precisamente con los Ejercicios Espirituales, escribe Torre Punte: “‘Integral’ se vincula principalmente con el desarrollo de todas las variables que conforman la persona: cognitiva, emocional, conductual, física, ética, espiritual, religiosa y social”: Torre Punte, “Educación integral y ejercicios espirituales,” 369.

³⁵ Tomás Albadalejo relaciona los *Ejercicios Espirituales* con el proceso de diálogo consigo mismo que fundamenta la *subiectio* retórica: “la *subiectio* retórica, que es definida por Lausberg en los términos siguientes: «La *subiectio* es un diálogo ficticio (por tanto, monológico) incrustado en el discurso, con pregunta y respuesta (las más veces, con varias preguntas y respuestas), con el fin de animar el hilo del razonamiento». Lo que podemos utilizar para contribuir a explicar la configuración retórica de los *Ejercicios espirituales* no es tanto la propia *subiectio*, como el principio que la sostiene, el de diálogo con uno mismo, de reflexión, en definitiva de deliberación con uno mismo, ya que el diálogo no aparece explícitamente, pero sí el funcionamiento del



conversación interior o “diálogo pedagógico”, en el que Dios actúa como maestro, al igual que Ignacio se sentía como un “niño” que es llevado poco a poco, iluminándole gradualmente, corrigiéndole:

Ignacio de Loyola, en efecto, fue primero discípulo y después maestro. [...] Por supuesto, el primer maestro de Ignacio de Loyola fue el propio Dios. Este magisterio que empezó en su casa solariega de Loyola, a raíz de su fracaso humano como gentilhomme y militar -que conocemos como su conversión hacia Dios—, fue más tarde intensificado y formalizado ascética y místicamente en la cueva de Manresa. Y siguió vigente y creciendo a lo largo de su vida hasta su misma muerte. La huella explícita de esta permanente escuela la tenemos recogida de su mano en el libro de sus Ejercicios Espirituales, como testimonio de lo que fue con él y de lo que deseaba que fuese también para todos los demás este diálogo pedagógico. [...] Los historiadores de la educación de los jesuitas reconocen en este magisterio divino expresado como camino de pedagogía espiritual en los Ejercicios, la primerísima fuente de la que derivan todas las demás³⁶.

En la educación ignaciana, el alumno deberá reconocer su propio lugar en las ideas, las propuestas que lee, los autores que valora, los temas que trata. Deberá ser capaz de situarse ante ellas: ¿Qué me sorprende, me incomoda? ¿Qué me desafía, me atrae, me gusta o me disgusta? ¿Cómo toca esto a mi vida, mi forma de ver el mundo, mis decisiones, etc.?

Mediante estrategias pedagógicas que algunos autores denominan, “aprender por refracción”³⁷, el educando es constantemente invitado a hacer su propia síntesis, a incorporar lo que estudia a su ámbito de decisión personal, de pensamiento propio, etc:

mismo, es decir, el funcionamiento de la *subiectio* de manera implícita. El examen de conciencia es una forma de *subiectio* no expresada lingüísticamente, es un diálogo monológico, que también podría ser considerado un monólogo dialógico —y dialéctico— en el que uno habla consigo mismo —pero con la ayuda de Dios, con quien también está en comunicación dialógica—, examina su conciencia, pondera y decide en relación con la misma. La acción de recordar los pecados cometidos tiene carácter de *subiectio* implícita, al preguntarse uno a sí mismo y darse igualmente respuesta en la intensificación de la memoria, en una petición de cuentas a la propia alma”: Tomás Albadalejo, "Configuración retórica de los Ejercicios Espirituales de S. Ignacio de Loyola," en *Los jesuitas: Religión, política y educación (siglos XVI-XVIII). Tomo I*, ed. José Martínez Millán, Henar Pizarro Llorente, and Esther Jiménez Pablo (Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2012), 437.

³⁶ Labrador, "Estudio histórico pedagógico," 26-27.

³⁷ Así como la velocidad de la luz cambia al atravesar un medio, así la formación en quien la recibe. Johnny C. Go and Rita J. Atienza, *Aprender por refracción: Una guía docente para la pedagogía ignaciana del siglo XXI* (Bilbao:



In accord with this principle, teaching methodologies today should incorporate an insistence on the personal appropriation of the material by the student. The teacher should expect the individual not merely to absorb but to react and respond. Through a technique like repetition, *the teacher should encourage the students to select ideas which have been challenging or disturbing or enlightening, and to synthesize these concepts into a more meaningful framework.* To a degree, the students should be expected to turn each book they study into a personal document and each paper or project into a highly personal expression.

Obviously, this ideal is one which must be adapted to individuals and situations. But *personal response and discovery by the student remain persistent goals, no matter what the subject or level.* Jesuit education, consistent with the ideals of the Spiritual Exercises, aims not at quantity of material but at the quality of learning, not at objective information but at personalized truth.³⁸

Esta capacidad de interiorización requiere, en la pedagogía ignaciana, un sujeto cada vez más responsable de su propia formación, preparándose para cuando ya no esté sometido a un control educativo externo.

3.3 Protagonistas de su propia formación; autoregulación

En las "Anotaciones" de los *Ejercicios*, señala san Ignacio cómo lo que se descubre en la oración y trabajo personal deja más huella que lo que se recibe pasivamente:

...la persona que contempla, [...] discurriendo y racionando por sí misma, y hallando alguna cosa que haga un poco más declarar o sentir la historia, quier por la ración propia, quier sea en cuanto el entendimiento es iluminado por la virtud divina, es de más gusto y fruto

Mensajero, 2020). Resumen así Pena-Mardaras y Rodríguez-Salcedo la propuesta de este libro: "El enfoque de este documento, como aplicación actualizada de la educación del siglo XXI, pretende subrayar los dos elementos prioritarios de la pedagogía ignaciana: la reflexión y la acción. El término "refracción" subraya el valor de que el alumno o alumna mantenga una actitud activa ante el aprendizaje, modificando el contenido para poder apropiarse de él mediante la generación o construcción de su propio significado. Tras esta reflexión, se debe favorecer que el estudiante se acerque a una decisión consciente por actuar, por transformar la realidad hacia un horizonte de mayor justicia." (Cristina Pena-Mardaras and Eva Rodríguez-Salcedo, "La fraternidad como horizonte de la pedagogía ignaciana," *Manresa* 96, no. 378 (2024): 69.)

³⁸ Newton, "Reflections on the Educational Principles of the Spiritual Exercises (1977)," 10. Newton propondrá, al final de su ensayo, el "diario pedagógico" como recurso muy útil para esta apropiación personal de lo que se estudia.



espiritual que si el que da los ejercicios hubiese mucho declarado y ampliado el sentido de la historia (Ej 2).

De nuevo, esta indicación de Ignacio refleja su propia historia. Ignacio transmitió a su biógrafo Câmara que “los Ejercicios no los había hecho todos de una sola vez, sino que algunas cosas que observaba en su alma y las encontraba útiles, le parecía que podrían ser útiles también a otros, y así las ponía por escrito, *verbi gratia*, del examinar la conciencia con aquel modo de las líneas, etc. (Au 99).” Ignacio observaba, aprendía, descubría, tomaba nota de lo que iba aprendiendo, para luego ayudar a otros con esos aprendizajes. De su propia experiencia sacó en conclusión que ese es el método más efectivo: hacer posible que el encuentro personal de cada ser humano con la divinidad, y el descubrimiento y apropiación personal de la propia vocación:

In other words; out of his own experience of divine intervention, Ignatius came to understand the universality of God's desire to communicate personally with men and women, to engage their histories with a new interpretation, to reorient their imaginations with new possibilities, and to redirect their talents and opportunities toward new enterprises. He was to term this divine intervention *de arriba* [en español, en el original], a gift not only of understanding God's descent into the human but of the human ability to rise to God from created reality. [...] Thus, inherent first in the Manresa experiences and then in the processes he proposed to others through the Exercises was the reverence Ignatius had for teaching and learning as metaphors for God's way in guiding human decisions.³⁹

El placer de descubrir por uno mismo debe ser parte de la satisfacción en la universidad. En ocasiones, nuestros alumnos, algunos además ya en edad madura y con buena formación académica, nos reprochan el “infantilizarles” por ofrecerles lecciones magistrales que no invitan al trabajo y descubrimiento de la materia por uno mismo. Aunque estos reproches deban ser valorados con prudencia, nos viene bien a los profesores recordar que la pedagogía ignaziana, que bebe de los ejercicios, supone que es ante todo la actividad del estudiante lo

³⁹ Howard Gray, "The Experience of Ignatius Loyola: Background to Jesuit Education," en *The Jesuit Ratio Studiorum. 400th Anniversary Perspectives*, ed. Vincent J. Duminuco (New York: Fordham University, 2000), 4.



que le hará realmente progresar. El estudiante que recibe solo pasivamente lo que se propone, no crecerá, no avanzará, no aprenderá realmente.

Ser protagonista de su propia formación significa también aprender a dominar tanto los ritmos exteriores como los procesos interiores de la persona. Durante los ejercicios espirituales, el ejercitante aprende a observar y controlar sus pensamientos y emociones, a fomentar unos y otros sentimientos, a fijarse por sí solo —con la ayuda y supervisión del director— objetivos y tiempos de oración, descanso. El ejercitante va aprendiendo por propia experiencia sobre los mejores lugares o modos para realizar la oración, se propone fines tanto de cada momento concreto de oración (“a dónde voy y a qué”) como del proceso más amplio (reforma, elección...).

En los Ejercicios hay toda una antropología y una psicología que combina el que “todo proviene de arriba” con el autocontrol y el poner el ejercitante los medios necesarios para facilitar la acción de la gracia: todas las adiciones miran a la disciplina personal en los ritmos, los espacios, acciones ordinarias como comer y hablar, el control de las emociones⁴⁰ mediante el diálogo con uno mismo, diálogo en el que se narra a sí mismo lo que puede alegrar el ánimo, o entristecerle, según conviene en cada momento. Los ejercicios suponen, y también fortalecen, un sujeto fuerte, libre, consciente y no determinado por sus afectos, neurosis, ansiedades...

De modo similar, la pedagogía ignaciana fomenta este sujeto capaz de aprender a regularse. Recuerda Carmen Labrador que la *Ratio Studiorum* buscaba “una gran coherencia entre fines y medios y la adecuada distribución de las horas de estudio privado que *permitían importantes*

⁴⁰ « A celui qui s'exerce il appartient « tantôt de faire naître des pensées joyeuses », tantôt « de m'efforcer à faire naître en moi tristesse et douleur » (206). De la consolation comme de la désolation nous ne sommes pas absolument maîtres. Mais, au lieu de les subir passivement, le temps des Exercices appelle à leur contrôle, à leur maîtrise. » : Thomas, *Le secret des jésuites: Les exercices spirituels*, 99.



niveles de autonomía personal y libertad y la formación de hábitos de trabajo responsable⁴¹. Del mismo modo, señala Torre Puento, sobre la pedagogía ignaciana:

“El desarrollo de la autorregulación requiere que el sujeto lleve a cabo un proceso sistemático y cíclico de planificación, observación, ejecución controlada y reflexión sobre todo ello. El sujeto observa sus actuales realizaciones en función de criterios internos y parámetros externos; contrasta lo que hay con lo que querría que hubiera; establece planes futuros que concreta en objetivos particulares para cada tarea específica; selecciona los procedimientos adecuados para alcanzar los fines propuestos; pone en marcha las estrategias y observa qué tipo de correspondencia hay entre lo que se propuso y lo que ha conseguido. A continuación, refina los objetivos, las estrategias o los recursos utilizados si es necesario y, con esta experiencia, se dispone a afrontar nuevas tareas”.⁴²

Howard Gray insiste en que una característica esencial de la espiritualidad y la pedagogía ignaciana es la “confianza” (*trust*). Comienza con la confianza en que Dios se revela al ser humano, y, en diálogo con él, le ofrece y le capacita para una misión que es a la vez elección de Dios y decisión humana, un futuro posible que el ser humano hace suyo, se lo apropia, orientando sus talentos en esa dirección. Dios confía en los seres humanos, y los jesuitas son invitados a relacionarse con otras personas, culturas, religiones, desde esa misma confianza⁴³.

La educación jesuita debe ser retadora, no debe facilitar las cosas de modo que elimine las dificultades; el alumno aprende también superando pruebas, probándose. Es una educación exigente, que coloca al alumno a veces en situaciones de tensión, de prueba, que piden esfuerzo, atención y dedicación, pero que le preparan para afrontar los momentos difíciles y retos futuros. Esta exigencia y fortalecimiento del carácter es, con frecuencia, uno de los rasgos que más valoran los que han pasado por nuestras aulas. La educación ignaciana busca fortalecer el sujeto humano, hacerle capaz, seguro de sí, autosuficiente, valiente, “resiliente”

⁴¹ Carmen Labrador, "El sujeto en la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús. «*Todo se haga con fruto, moderación y concordia*»,” en *El sujeto: Reflexiones para una antropología ignaciana*, ed. Rufino Meana Peón et al. (Bilbao: Manresa, 2019), 283.

⁴² Juan Carlos Torre Puento, "Educación integral y ejercicios espirituales," *Manresa* 89, no. 353 (2017): 376.

⁴³ Gray, "The Experience of Ignatius Loyola: Background to Jesuit Education," 5-6.



ante las dificultades y fracasos, de los cuales aprende, no viviendo paralizado por miedos o inseguridades personales.

Si buscamos formar líderes, debemos formar personas con confianza en sí mismos, y ésta se genera habiendo sido probados y habiendo superado las pruebas. Es significativo cómo muchos de nuestros antiguos alumnos recuerdan la importancia que, en su vida, especialmente en tiempos difíciles, ha tenido la máxima jesuítica —la 5ª regla de la primera semana—: “en tiempo de desolación nunca hacer mudanza” (Ej 318).

3.4 El maestro abnegado al servicio del aprendizaje

El director de los *Ejercicios* es invitado a no interponerse entre el ejercitante y Dios, sino a acompañarle en su proceso de búsqueda: facilitándole la materia que contemplar y el orden, proponiendo ejercicios, quitando obstáculos, ayudándole a entender lo que le está sucediendo en los diversos momentos y etapas. En la anotación 2ª, ya citada antes, se instruye que el director presente “fielmente la historia de la tal contemplación o meditación, discurriendo solamente por los puntos, con breve o sumaria declaración [‘explicación’ o ‘desarrollo’]”. Esto supone un director que se refrena al proponer la materia, que no hace gala de su erudición, que no busca fascinar al ejercitante con sus explicaciones... para dejar al ejercitante espacio de creatividad, de descubrimiento personal.

Las situaciones comunicativas en la educación son diversas, y ciertamente los alumnos agradecerán, cuando el profesor pronuncia una clase magistral, que su exposición sea elocuente, atractiva, brillante. Pero la pedagogía ignaciana requiere también de otros momentos, más similares a la situación de los *Ejercicios*, donde el docente da un paso atrás, e invita a los alumnos a, como decíamos en el punto anterior, ser protagonistas de su formación. Este “paso atrás” no siempre resulta fácil para los profesores, supone una cierta desapropiación personal, pero también un esfuerzo por planificar sus clases con actividades distintas de la lección magistral. Requiere, además, una convicción previa de que la función del docente no es “dar clases”, sino “ayudar” a que el alumno aprenda:

“Ayudar no es suplantar a otros dándoles hecho lo que ellos pueden y tienen que hacer, o dictándoselo, mucho menos imponiéndoselo de ninguna forma, sino ponerles en condición de



que ellos mismos se experimenten ayudados, descubran por ello al Dios que ayuda a todos y rompan a ayudar a todos como ideal de sus vidas. Ayudar, como actitud personal, es el equivalente ignaciano del evangélico “servir”. Un ayudar (servir) que brota de la experiencia de ser “ayudado” (servido) por un Dios servidor, que “trabaja y labora por mí” [Ej 237]. Más de trescientas veces utiliza Ignacio este término “ayuda”, “ayudar” en los Ejercicios y las Constituciones. Innumerables en su epistolario.”⁴⁴

No cabe duda de que la pedagogía ignaciana supone un maestro, un pedagogo, que responde a las características del “sujeto” que los ejercicios suponen y al mismo tiempo quieren formar. El maestro al estilo de san Ignacio debe haber recorrido un camino de conocimiento personal, de control de sí mismo, de profundidad espiritual, en alguna manera similar a la del propio Ignacio:

Si en alguna parte es cierto que el estilo es el hombre, la pedagogía de los jesuitas pone en total evidencia que su estilo pedagógico es el de su fundador, Ignacio de Loyola. Y aquí posiblemente radica su grandeza y a la vez su dificultad. Grandeza por el modelo prototípico y molde que tiene; dificultad, para los propios educadores y discípulos que han de intentar hacer suyo este modelo y caminar por el camino autoeducativo que el propio Ignacio siguió⁴⁵.

Estamos hablando, por decirlo en términos jesuíticos, de la capacidad de “abnegación” en el docente. Este término, que no aparece tal cual ni en los *Ejercicios* ni en la *Autobiografía* (sí en muchos otros documentos), se expresa en los *Ejercicios* con expresiones como “vencer a sí mismo” (Ej 21.87), “abajarse” (Ej 165), “humillarse (Ej 75.108.165-168), “disminuirse” (Ej 58), etc⁴⁶. Tras veinticinco años dedicado a la docencia y la gestión universitaria, voy reconociendo este rasgo como muy necesario: el carácter “abnegado” del docente, es decir, no solo su capacidad de trabajo, muchas veces en la oscuridad de la investigación y más aún en el cansancio de la enseñanza y corrección de ejercicios, trabajos, exámenes; también la “abnegación” entendida como humildad para reconocer los propios errores, aceptar las

⁴⁴ Iglesias, "Influjo de los Ejercicios espirituales en la pedagogía ignaciana," 276.

⁴⁵ Labrador, "Estudio histórico pedagógico," 26.

⁴⁶ Véase Raphaëla Pallin, "Abnegación," en *Diccionario de espiritualidad ignaciana I*, ed. Grupo de Espiritualidad Ignaciana (GEI) (Bilbao-Santander: Mensajero-Sal Terrae, 2007).



evaluaciones y críticas negativas de alumnos y compañeros, capacidad de pensar en el bien y en el crecimiento y aprendizaje del alumno más que en el brillo o protagonismo personal.

Esta abnegación, que en algunos caracteres psicológicos es más fácil que en otros, brota y se refuerza en la experiencia espiritual de los Ejercicios, donde nos reconocemos llamados a seguir al Señor, como amigos, en pobreza y humildad espiritual, con capacidad e incluso (como modo de prepararse y aceptación) con deseo de “oprobios”, “menosprecios”, “injurias” (Ej 98.116.146.147.167). El profesor que no acepta la crítica, amable y constructiva generalmente, pero a veces desabrida e intempestiva, no es el educador ignaciano. Para Ignacio, nos cuenta Câmara, la abnegación era el signo de auténtica calidad evangélica, y requisito para los miembros de la Compañía de Jesús (Co 307)⁴⁷. La humildad para aceptar las correcciones, el esfuerzo por buscar nuevos modos de enseñar, nuevas estrategias pedagógicas, contenidos diversos o modos nuevos de presentarlos, con el fin no de facilitar o ganar la aprobación fácil, sino de lograr un aprendizaje mejor, es un reto a nuestra capacidad de salir de nuestro “propio amor, querer e interés” (Ej 189), para buscar el bien de todos.

the ideal teacher is one who helps students become independent learners — someone who can set their own educational objectives, organize programs of activity to achieve them, and accomplish their goals at a pace suited to their ability. The teacher prepares and encourages the students to learn, and then watches and analyzes their performances. But it is the students who must perform. In reality, the teacher is conducting a practicum on how to learn, focusing more on method than on content. The teacher activates the students and gives them a plan of action; but the teacher can only launch them on the path of self-activity and self-discovery.⁴⁸

La abnegación, por supuesto, es también condición necesaria en el educando, especialmente cuando, como san Ignacio, llega a las aulas —de teología, por ejemplo— ya con cierto número de años, de experiencias, de formación académica universitaria y de experiencia laboral.

4 Los medios pedagógicos

⁴⁷ Así Iglesias, "Influjo de los Ejercicios espirituales en la pedagogía ignaciana," 277.280.

⁴⁸ Newton, "Reflections on the Educational Principles of the Spiritual Exercises (1977)," 9.



4.1 Pedagogía en renovación constante, examinando todo y reteniendo lo conveniente (1Tes 5,21)

En los *Ejercicios Espirituales*, Ignacio aprovechó las enseñanzas espirituales que había recogido de sus lecturas o de los maestros con los que trató. Con organización no exenta de originalidad, en ellos encontramos, por ejemplo, una enorme variedad de modos de orar, fruto de esa voluntad, algo ecléctica, de síntesis de fuentes diversas.

También el método pedagógico ignaciano se creó a partir de experiencias del mismo Ignacio y de los primeros jesuitas, recopilando aquellas que se iban manifestando útiles, y rechazando las que no lo eran.

Una constante ignaciana es creer que Dios le conducía y enseñaba por medio de los hechos y de los hombres que ponía en su camino. De las experiencias —desfavorables y favorables— que tuvo a lo largo de su vida como estudiante de gramática, estudios generales y universidad, a lo largo de las cuatro etapas académicas de Barcelona, Alcalá, Salamanca y París —en ésta a través de los Colegios de Monteagudo, Santa Bárbara y Santiago—, sacó los principales juicios y orientaciones metodológicas que legó a sus sucesores⁴⁹.

El proceso que desembocó en la *Ratio Studiorum* de 1599 llevaba en marcha más de 60 años, en los cuales los jesuitas experimentaron y evaluaron experiencia vividas tanto como estudiantes como practicadas ya como maestros. Viene a la memoria el dicho de Farrell:

Ignatius' policy was carried into effect at Messina in 1548, and thenceforward in all the Society's schools. *The curriculum was humanistic, the method and order principally Parisian, the spirit, Ignatian*⁵⁰.

Podemos hacer una síntesis de los textos principales que dejan constancia de ese largo proceso de diseño mediante la experimentación y su evaluación.

El texto que podríamos considerar que marcó el inicio del proceso fue el *De Collegiis et Dominibus fundandis* (1541-1544), donde se estableció la necesidad de crear colegios para los jóvenes jesuitas, texto que algunos ven como el embrión de la Parte IV de las futuras

⁴⁹ Labrador, "Estudio histórico pedagógico," 27.

⁵⁰ Allan P. Farrel, *The Jesuit Code of Liberal Education: Development and Scope of the Ratio Studiorum* (Milwaukee: Bruce, 1938), 136-137.

Constituciones de la Compañía de Jesús (concluidas en 1150, revisadas y aprobada entre 1550-1551). De esa misma época son las *Constituciones del colegio de Mesina* (1548) y las *Reglas y avisos par las escuelas de Italia* (1555-1556). El primero, fruto de la colaboración del P. Nadal, en su etapa de fundador del colegio de Mesina (1548-1552), con los eminentes jesuitas que le acompañaron (Pedro Canisio, Annibal de Coudret, Andrés de Freux y Benedetto Palmio), fue acompañado de las *Reglas y Constituciones pedagógicas*, también llamadas *Ordo Studiorum*⁵¹, que fueron el modelo pedagógico de la mayoría de los colegios que la Compañía fundó en los años sucesivos, y primer intento de la futura *Ratio*.

Por esos años otros dos jesuitas dejan intentos similares a los de Nadal, aunque de menos alcance, por razones diversas: la *De ratione studiorum* de Annibal de Coudret (tercer rector del Colegio de Mesina), y la que aspiraba a superar el *Ordo* de 1552: la *De ratione et ordine studiorum Collegii Romani o De studiis Collegii Romani* (1564-1565), desgraciadamente inacabada, de Diego de Ledesma, prefecto de estudios en el Colegio Romano en 1564⁵².

Tras más de 40 años de experimentación y de producción de una enorme variedad de instrucciones, reglamentos y planes educativos, una nueva fase comenzó con el P. General Claudio Acquaviva, siguiendo el mandato de la Congregación General IV (1581), que pedía codificar y unificar los estudios que la Compañía impartía. Acquaviva, en un esfuerzo centralizador que no se limitó al ámbito educativo, inició el nombramiento de sucesivas comisiones diversas, cuyos trabajos, a base de encomendar realizar experiencias educativas, y recibiendo sus resultados de procedencias muy diversas, fueron produciendo las sucesivas

⁵¹ Según Tacchi Venturi, culminadas entre 1551-1552; J. Burrieza, en cambio, las sitúa durante la estancia de Nadal en el Colegio Romano, en 1565.

⁵² Solo se compuso, y no totalmente, el primero de los cinco libros proyectados, el que trata de la enseñanza de las lenguas (latina y griega principalmente) y de retórica y humanidades (autores clásicos); puede encontrarse esta obra en la edición crítica latina de la *Monumenta Paedagógica* II, 519-627, y traducida al castellano en Bertrán-Quera, *La pedagogía de los jesuitas en la Ratio Studiorum: La fundación de colegios. Orígenes, autores y evolución histórica de la Ratio. Análisis de la educación religiosa, caracterológica e intelectual*, 287-357.



redacciones de la *Ratio Studiorum* (1586, 1591) hasta la definitiva *Ratio atque Institutio Studiorum* de 1599⁵³.

También en los siglos XX y XXI la pedagogía jesuita ha ido experimentando y escogiendo lo que se muestra más apto para los fines que pretende:

Una característica constante de la pedagogía ignaciana es la continua incorporación sistemática de aquellos métodos, tomados de diversas fuentes, que pueden contribuir mejor a la formación integral, intelectual, social, moral y religiosa de la persona⁵⁴.

En la educación jesuita, somos invitados a recurrir a diversas técnicas, se fomenta la variedad, no solo para evitar el tedio o la monotonía del alumno —cuya capacidad de atención y concentración se reduce a pasos agigantados—, sino, sobre todo, para aprovechar las posibilidades educativas de las diversas estrategias y técnicas pedagógicas:

In the founding of the original Jesuit schools and colleges, it is said that the genius of the system did not involve creation of new methods but careful selection and systematic organization of the best educational methods and techniques available at that time. Educators in the Jesuit tradition are encouraged to *exercise great freedom and imagination in the use of techniques they employ to accomplish their educational aims. They are expected to search out and adapt the best available methods of the age in which they find themselves.* They are also encouraged to use those which are likely to involve as many as possible of their students' powers and abilities. Consistent with the spirit of

⁵³ Cf. Gian Mario Anselmi, "Per Un'archeologia della Ratio: Dalla "Pedagogia" Al "Governo"," en *La "Ratio Studiorum": Modelli Culturali e Pratiche Educative Dei Gesuiti in Italia Tra Cinque e Seicento*, ed. Gian Paolo Brizzi, Biblioteca del Cinquecento 16 (Roma: Bulzoni, 1981); John W. Padberg, "Development of the Ratio Studiorum," en *The Jesuit Ratio Studiorum. 400th Anniversary Perspectives*, ed. Vincent J. Duminuco (New York: Fordham University, 2000); Labrador, "Estudio histórico pedagógico," 33-45; Burrieza Sánchez, "Los ministerios de la Compañía," 107-111; Gabriel Codina Mir, "El *Modus parisiensis*," *Gregorianum* 85 (2004); Javier Burrieza Sánchez, "La estrategia y ministerio educativo en la antigua Compañía de Jesús (siglos XVI-XVIII)," en *La Compañía de Jesús y su proyección mediática en el mundo hispánico durante la Edad Moderna*, ed. José Luis Beltrán (Madrid: Sílex, 2010), 181-183; Esther Jiménez Pablo, "Un pilar educativo y cultural universal: la *Ratio Studiorum* de los jesuitas," en *Jesuitas: Impacto cultural en la Monarquía Hispana (1540-1767). Vol I. Humanidades, teología, ciencia*, ed. Henar Pizarro Llorente et al. (Madrid: Mensajero - Sal Terrae - Universidad Pontificia Comillas, 2022), 246-248.

⁵⁴ Compañía de Jesús. Apostolado Educativo, "Pedagogía Ignaciana: Un planteamiento práctico (1993)," 378.



the Spiritual Exercises and its focus on method, the faculty of a Jesuit school or college would not only be up-to-date in their awareness of traditional and emerging methodologies, but also to *be in a position to influence education generally in their creative application and organization of method*.⁵⁵

4.2 Un plan de enseñanza y aprendizaje meticulosamente programado y progresivo

Los *Ejercicios Espirituales* están meticulosamente diseñados —con una precisión propia de quien, como san Ignacio, había aspirado a ser un alto funcionario de la corona española— para conseguir unas metas a través de un proceso espiritual y psicológico muy medido y pautado. A través de las cuatro semanas, especialmente en las dos primeras, al ejercitante se le anuncia el objetivo, y se le va acompañando para ir, paso a paso, acercándose al mismo. Sin prisa, dejando que cada ejercitante haga su propio proceso, sin quemar etapas o adelantar metas futuras⁵⁶. El proceso psicológico-espiritual, en el que siempre pueden darse retrocesos, tiende a ser, en principio, sólido: no se avanza a una nueva etapa si antes no se tiene la seguridad de que se han logrado los objetivos de la etapa actual.

Del mismo modo, la pedagogía ignaciana, si nos fijamos en la *Ratio*, o en las detalladas instrucciones de la *De ratione et ordine studiorum Collegii Romani* de Diego Ledesma⁵⁷, estructura meticulosamente el proceso educativo, teniendo claro el objetivo académico, que es la enseñanza superior, para ir, año por año, grupo por grupo, mejorando en las capacidades espirituales e intelectuales:

En la dimensión académica, la *Ratio Studiorum* comprende tres grandes ciclos: el primero, de *Estudios Inferiores*, se estructura en cinco años y en ellos se destinan tres cursos a Gramática

⁵⁵ Newton, "Reflections on the Educational Principles of the Spiritual Exercises (1977)," 9-10.

⁵⁶ Véase, por ejemplo, el apartado "Une progression méthodique et patiente" y "Une pédagogie par objectifs" en Thomas, *Le secret des jésuites: Les exercices spirituels*, 108-113.

⁵⁷ En el único libro, el primero, que se compuso, la enseñanza de la gramática, sintaxis, retórica y "humanidades" se divide en siete "clases", comenzando por la clase "inferior" o séptima, avanzando hasta la clase segunda (con la que se interrumpe la obra). Por ejemplo, para la "segunda clase": "Se admiten a esta clase los que componen bien según todas las reglas de la sintaxis más alta, y no sólo gramaticalmente sino con cierta elegancia; lo mismo, los que ya saben métrica y de alguna manera componen poesías [en latín]": Bertrán-Quera, *La pedagogía de los jesuitas en la Ratio Studiorum: La fundación de colegios. Orígenes, autores y evolución histórica de la Ratio. Análisis de la educación religiosa, caracterológica e intelectual*, 346.



(elemental, media, superior), uno a Humanidades y uno a Retórica, con las clases distribuidas en dos semestres y los contenidos estrechamente relacionados entre sí. El segundo y el tercer ciclo se destinan a los *Estudios Superiores*. En el segundo se organizan los estudios de Filosofía en tres años, dedicados uno a Lógica y Matemáticas, otro a Física y Ética y el último a Metafísica, Psicología y Matemática superior. El tercer ciclo de *Estudios de Teología* se cursa durante cuatro años por los aspirantes al sacerdocio. Además, para determinados alumnos «de virtud probada y que brillen por su ingenio» se añadían dos cursos más en privado y, de éstos, algunos podían ser promovidos al grado de maestro o doctor.

Era necesario seguir el orden, «salvo excepciones», en la sucesión de los estudios, insistiendo en que «no se pase adelante» en los temas sin haberse fundamentado suficiente y satisfactoriamente en los anteriores. Es buena muestra del nivel de exigencia.⁵⁸

No es la edad lo que determina la “clase” a la que se pertenece, sino, como era propio del *modus parisiensis*, el nivel de conocimiento en que está el estudiante⁵⁹. En *De ratione et ordine studiorum Collegii Romani*, al comienzo de cada “clase”, se indica claramente los requisitos o competencias que deben haber sido adquiridos en la clase anterior⁶⁰. En la *Ratio* de 1599 no se señala al comienzo de cada “clase” los aprendizajes anteriores necesarios, pero cada “clase”

⁵⁸ Labrador, "El sujeto en la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús. «*Todo se haga con fruto, moderación y concordia*»,” 282-283.

⁵⁹ Jiménez Pablo, "Un pilar educativo y cultural universal: la *Ratio Studiorum* de los jesuitas," 249; Codina Mir, "El *Modus parisiensis*," 52.

⁶⁰ "Those who study the Exercises are impressed by their carefully constructed logical and psychological organization, designed to move the retreatant gradually towards the one all-embracing goal of the experience. The early educational documents of the Jesuits, Part IV of *The Constitutions* and *Ratio Studiorum* reflect this same skill and propensity of Ignatius and one's early companions for careful organization [...] The *Spiritual Exercises* could be compared to a teacher's manual or a course outline for a well organized propose directives on both the substance and process of the experience. Retreatants begin with the Principle and Foundation, a comprehensive worldview specifying the relationship of God to humankind and the world; this statement provides the presupposition for all that follows. Retreatants proceed through a consideration of sin and punishment, and are asked to make a thorough examination of conscience and confess their sins. Then, by means of a series of imaginative exercises, they are challenged to consider greater commitment to the service of God in imitation of Christ. To give strength to this resolve, retreatants contemplate the events and mysteries of Jesus' life — his birth, hidden life, public ministry, passion and death, resurrection and ascension. Finally, retreatants contemplate God's presence in all things and are challenged to offer their lives completely to the service of God." (Newton, "Reflections on the Educational Principles of the Spiritual Exercises (1977)," 4.)



comienza especificando con bastante minuciosidad qué fruto se deberá obtener de esa etapa⁶¹. Sin esas aptitudes, no se podrá pasar adelante:

Si alguno parece claramente no apto para subir de grado, no se dé lugar alguno por súplicas [...] Por fin, si los hay tan rudos que ni esté bien promoverlos, ni se espere fruto alguno de ellos en la propia clase, trátese con el Rector para que, advertidos cortésmente los padres o tutores, no ocupen un puesto⁶².

En la *Ratio*, hay progresividad en los conocimientos y en la dificultad de los autores que se estudian, pero más importante es el crecimiento en las competencias prácticas: la capacidad de exponer lo estudiado, de argumentar ante otras posturas, de componer, de escribir en latín y griego, de leer hebreo —sin excluir otras lenguas, como el árabe o el turco, en quienes se esperaba pudieran ser futuros misioneros.

Las lenguas no son sólo un instrumento de acceso a los autores clásicos, sino, ante todo, un recurso para formarse en la imitación de los mejores escritores, los *optimi auctores*. La educación en la Antigua Compañía quería convertir al estudiante en un consumado orador, modelo del *vir bonus dicendi peritus*, el ideal del hombre renacentista, poseedor de una *eloquentia perfecta*: capaz de “no sólo hablar, escribir y comunicar las propias ideas con propiedad, facilidad y elegancia, sino razonar, sentir, expresarse y actuar armonizando virtud con letras”⁶³.

Al igual que en los *Ejercicios*, donde el sujeto orante es invitado a imaginar frecuentes coloquios, bien dentro de la contemplación —los diálogos entre los personajes de la historia—, bien al acabar la oración —con alguna de las personas divinas, con María o con los santos—, el alumno de los colegios de la Compañía habrá aprendido, mediante la retórica, no solo a hablar bien, también a pensar correctamente, a sentir virtuosamente, a organizar y ahondar en los sentimientos, deseos, intenciones, recuerdos e ideas que habitan su memoria, su

⁶¹ Aunque en alguna ocasión, como en los estudios de retórica, la misma *Ratio* confiesa que “el grado de esta clase no es fácil delimitarlo en términos precisos...” (*Reglas del profesor de retórica* §1).

⁶² *Ratio Studiorum* (1599), *Reglas del prefecto de los estudios inferiores* §25: Gil Coria, *La pedagogía de los jesuitas ayer y hoy*, 127-128.

⁶³ Codina Mir, “El *Modus parisiensis*,” 55.



entendimiento, su voluntad. La palabra del alumno, adecuada y correcta, será expresión de un interior virtuoso y armonizado: *ex abundantia cordis os loquitur* (Mt 12,34 //Lc 6,45).

Mediante todo tipo de sistemas de evaluación, como los ejercicios prácticos o los exámenes formales, en la pedagogía ignaciana, el progreso del alumno es evaluado constantemente. Esto lo encontramos también, de forma sistemática, en los *Ejercicios Espirituales*. En ellos, tras cada ejercicio de oración, Ignacio propone un momento de reflexión sobre lo vivido, y de sacar algún tipo de enseñanza: “reflexionar”, es decir, reflexionar “para sacar algún provecho” (Ej 108.114.234.236). Dos veces al día se invita al examen (Ej 25.26.90.160.207), para notar progresos, avances, y dificultades o retrocesos —incluso anotando los resultados de dicho examen, y comparando los de un día con el anterior (Ej 28.29). Diariamente —en el ideal del mes de ejercicios, o regularmente cada dos o tres días⁶⁴— la entrevista con el director busca contrastar lo vivido, el momento en que se está, los progresos realizados, etc. Este aprendizaje deberá ser consolidado para el futuro mediante el hábito del examen personal diario, para contrastar regularmente lo realmente vivido con las metas y los objetivos. También las repeticiones de la contemplación, a las que se invita al ejercitante casi todos los días, son otra herramienta para volver sobre lo vivido, y profundizar en la materia⁶⁵.

¿Podemos afirmar que esta atención al avance paulatino y controlado en la pedagogía ignaciana tiene su origen en la experiencia espiritual de san Ignacio, plasmada en los *Ejercicios*? ¿O más bien responde a una tendencia cultural renacentista, que se halla en la espiritualidad, pero sobre todo en la renovación pedagógica humanista que hallamos en Erasmo de Rotterdam, Luis Vives o los Hermanos de la Vida Común?⁶⁶ Responder a esta pregunta exigiría un tratamiento más exhaustivo de lo que aquí podemos intentar, pero al

⁶⁴ En el libro de los *Ejercicios*, Ignacio no indica la frecuencia de las entrevistas. Los directorios, aunque no son en este punto unánimes, recomiendan la entrevista diaria —en algunos casos dos—, que incluye conocer las mociones del ejercitante, los puntos, las pláticas, la explicación de las reglas, etc. Cf. Miguel Lop Sebastià, *Los directorios de Ejercicios: 1540-1599*, Colección Manresa 23, (Mensajero - Sal Terrae, 2000), 568-569.

⁶⁵ Sobre el examen como herramienta pedagógica en los *Ejercicios*, véase el apartado dedicado a “La Relecture” en Thomas, *Le secret des jésuites: Les exercices spirituels*, 102-107.

⁶⁶ Véase, por ejemplo: Jiménez Pablo, “Un pilar educativo y cultural universal: la *Ratio Studiorum* de los jesuitas,” 249; Labrador, “Estudio histórico pedagógico,” 25; Codina Mir, “El *Modus parisiensis*,” 57-59.



menos la pregunta nos previene contra una demasiado rápida asunción apresurada de un vínculo inmediato entre los *Ejercicios* y el modelo educativo jesuita en este punto.

4.3 Planificación también meticulosa del trabajo diario para hacer posible un aprendizaje activo

Los Ejercicios Espirituales, ya en su mismo nombre, indican que se trata de una propuesta de crecimiento mediante la práctica:

Por este nombre, ejercicios espirituales, se entiende todo modo de examinar la conciencia, de meditar, de contemplar, de orar vocal y mental, y de otras espirituales operaciones, según que adelante se dirá. Porque así como el pasear, caminar y correr son ejercicios corporales, por la misma manera, todo modo de preparar y disponer el ánima para quitar de sí todas las afecciones desordenadas y, después de quitadas, para buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de su vida para la salud del ánima, se llaman ejercicios espirituales” (Ej 1).

La apropiación personal de lo que se estudia, y la formación integral, se consigue también, en la pedagogía ignaciana, con su énfasis en la actividad, en el “hacer” de los estudiantes. Si bien es cierto que la pedagogía que encontramos en la *Ratio Studiorum* y en otros documentos pedagógicos del siglo XVI es enormemente prescriptiva, intentando codificar y regular paso a paso el aprendizaje, tiene también una dimensión de libertad y aprendizaje activo del cual se hace responsable el estudiante. Toda lección o *prelectio* desemboca siempre en el ejercitar lo aprendido, poner en práctica las capacidades y orientaciones recibidas, probarse ante uno mismo y ante otros el grado de adquisición y competencia en lo estudiado, sea argumentación retórica, destreza en lenguas latina o griega, capacidad de discurso filosófico o teológico, etc.

La *Ratio Studiorum* constantemente invita a estos ejercicios:

los campos del saber, lingüístico, gramatical; filosófico, ético, moral; teológico, espiritual, religioso, ofrecen a los discípulos en itinerarios formativos diferentes, todo lo que necesitan para “ser personas” y esto es posible con un tratamiento metodológico igual para todos y que exige “hacer”. Con frecuencia leemos en la *Ratio*. “ejercítese el alumno”, “que los alumnos se ejerciten en formación...” Ejercitar, habituar, repetir son términos comunes, expresivos de una práctica que los estudiantes realizan regularmente para aprender.



Practicar con textos de gramática, lingüística, poesía, cuidar el lenguaje oral y escrito, las expresiones correctas, contribuyen al progreso de la formación intelectual [...] Ejercicios obligatorios son también las composiciones escritas; composición personal o libre sobre temas variados realizados en clase o en tiempo de estudio, así como las que se destinan a ser leídas, expuestas en público o representadas constituyen experiencias de aprendizaje especialmente valiosas. [...] Estamos ante una concepción pedagógica eminentemente práctica y aplicada que desde el punto de vista de la educación integral tiene como objetivo el desarrollo de las facultades humanas con un perfil: Hombre culto que conoce, sabe comportarse y participar en la vida pública.

Para conformarse con este perfil los estudiantes aprenden a pensar, a expresarse correctamente, a hablar en público, a seleccionar autores, a trabajar el estilo, a presentar una obra bien hecha, a debatir, argumentar y convencer. La práctica de los debates es un buen ejercicio para estos aprendizajes que exigen concentración, esfuerzo intelectual, creatividad, memoria, reflexión, responsabilidad.⁶⁷

En los *Ejercicios Espirituales*, no solo se ha planificado un proceso general que habrá de seguir, con sus características personales, cada ejercitante. Este progreso se logra mediante la planificación pautada también del día a día, de cada actividad que se realiza, literalmente, desde el despertarse hasta el acostarse⁶⁸. Cada momento de oración sigue también unas pautas que son, a la vez, estrictas en su marco general, pero muy abiertas a que el ejercitante las adapte a la materia concreta de oración y a su situación personal. Ignacio, en los *Ejercicios*, se revela como un maestro en la pedagogía de la oración: mediante la propuesta preámbulos, peticiones, puntos, coloquios, examen.

Similarmente, la tradición de la *Ratio* organizaba cada materia, tema, o lección diaria mediante una serie de pasos metodológicos para obtener los mejores resultados posibles en la

⁶⁷ Labrador, "El sujeto en la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús. «*Todo se haga con fruto, moderación y concordia*»,» 289-291.

⁶⁸ Así, por ejemplo, las adiciones proponen controlar los pensamientos tanto al acostarse como al levantarse: "La primera adición es, después de acostado, ya que me quiera dormir, por espacio de un Ave María pensar a la hora que me tengo de levantar, y a qué, resumiendo el ejercicio que tengo de hacer. La segunda adición, cuando me despertare, no dando lugar a unos pensamientos ni a otros, advertir luego a lo que voy a contemplar..." (Ej 47.48).



comprensión de las cuestiones, la personalización, el aprendizaje (memoria) y la práctica. Cada día con frecuencia comenzaba, por parte del profesor o de los alumnos, con el repaso de lo aprendido el día anterior. Seguía a ese repaso la *prelectio*, es decir, la lección magistral que el profesor realiza ante los alumnos, leyendo y comentando a un autor, señalando los contenidos fundamentales y sus rasgos estilísticos y gramaticales —en el caso de autores clásicos—, motivando y abriendo el apetito de los alumnos por la cuestión y por saber más.

El proceso continuaba bien con un tiempo de repaso personal, bien a solas el alumno, bien con algún compañero. Seguían luego los ejercicios de los alumnos —en muchos de ellos con la presencia supervisora, pero no protagonista, del o de los maestros, correctores, etc.—, tiempo en que unos alumnos “tomaban la lección” a otros, se hacían preguntas entre ellos para mejorar la comprensión, emulaban al autor estudiado, se organizaban equipos de debate o para competir —romanos y cartagineses...—, había tiempo también de estudio personal, etc. En días especiales, se realizaban ejercicios públicos, ante el profesor o profesores, que servían para evaluar la adquisición de los conocimientos y competencias:

Conseguir la mayor eficacia en el aprendizaje era uno de los objetivos prioritarios. El sentido procesual y cíclico y la fundamentación de carácter psicológico y pedagógico aportan un valor especial que, entre otras cosas, se manifiesta en unidad y jerarquía en la organización de los estudios, división y gradación de las clases y confección de programas orgánicos y graduados en extensión y dificultad. Lo importante es el sentido procesual, evolutivo, que preside los aprendizajes y que en la práctica se estructura en tres fases de actividad [*prelección, repetición y aplicación*] que mutuamente se implican aunque su funcionamiento parece independiente. [...] Se trata del ensamblaje de tres fases sucesivas. La primera [*prelección*]⁶⁹ corresponde al profesor que facilita el aprendizaje con la preparación y exposición de las lecciones. En la segunda [*repetición*]⁷⁰

⁶⁹ “En esta fase el profesor orienta el estudio y el trabajo, acompaña al alumno tratando de que éste consiga los mejores resultados.”: Labrador, “El sujeto en la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús. «*Todo se haga con fruto, moderación y concordia*»,” 284.

⁷⁰ “Requiere un tiempo para que los estudiantes, después de la *prelección*, se reúnan, se hagan preguntas, reflexionen sobre las dificultades y resuelvan los problemas. Se les exigía que fueran “constantes en ir a las lecciones y diligentes en proveerlas y después de oídas, en repetirlas y demandar lo que no entienden y anotar lo que conviene para suplir la memoria para adelante””: Labrador, “El sujeto en la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús. «*Todo se haga con fruto, moderación y concordia*»,” 285.



el alumno trabaja para asimilar lo explicado e integrarlo con los conocimientos previos. Y la tercera [aplicación]⁷¹ supone el encuentro de maestro y estudiantes en “relación triangular” mediatizada por la materia correspondiente, pudiendo utilizar determinadas técnicas que permiten analizar, aplicar y crear con el apoyo, la orientación y la confianza del profesor en el trabajo personal de sus alumnos.⁷²

Se trataba, ante todo, de una opción pedagógica cuyo centro era la actividad del alumno, en la cual el maestro participa enseñando, acompañando, y también aprendiendo en diálogo y confrontación con los alumnos. Donnelly señala cuatro finalidades de las actividades típicas de la *Ratio*: dar variedad, refuerzo (*encouregement*), fomentar la rivalidad y también la cooperación⁷³. Se daba mucha relevancia a los ejercicios de imitación⁷⁴ y a las demostraciones orales⁷⁵. La interacción entre los estudiantes era un recurso constante: “Someone has said that the pupils in the Jesuit schools are always active. The teacher, and he is distinctively a teacher and not a lecturer, touches a button and the class does the rest.”⁷⁶ Los concursos, debates, academias⁷⁷, las representaciones teatrales, las escenificaciones y personificaciones... Todo lo que fuera expresión oral, era particularmente apreciado, incluidos los exámenes orales: “The oral examination in the Jesuit school of divinity is a direct descendant from the Middle Ages.”⁷⁸ En una época en que la Inteligencia Artificial siembra serias dudas sobre el valor de los trabajos escritos (“papers”), recuperar el valor de la oralidad será probablemente una estrategia fundamental.

⁷¹ “Con ejercicios prácticos, composición, declamación, representación, debates entre los alumnos y ejercicios en grupos que facilitan el “fomento de la propia iniciativa” y la “utilización de la lengua vernácula con el latín””: Labrador, “El sujeto en la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús. «*Todo se haga con fruto, moderación y concordia*»,” 285.

⁷² Labrador, “El sujeto en la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús. «*Todo se haga con fruto, moderación y concordia*»,” 284-285.

⁷³ Francis P. Donnelly, *Principles of Jesuit Education in Practice* (New York: Kenedy and Sons, 1934), 102-105.

⁷⁴ Donnelly, *Principles of Jesuit Education in Practice*, 106-112.

⁷⁵ Donnelly, *Principles of Jesuit Education in Practice*, 112-119.

⁷⁶ Donnelly, *Principles of Jesuit Education in Practice*, 114.

⁷⁷ Donnelly dedica el capítulo 20 de su libro a las academias: Donnelly, *Principles of Jesuit Education in Practice*, 125-132.

⁷⁸ Donnelly, *Principles of Jesuit Education in Practice*, 116.



El método jesuítico buscaba siempre formas nuevas y más atractivas, a la vez que eficaces, de producir un impacto real en el saber y el hacer de los alumnos. Sobre esta orientación pedagógica, que heredó y transformó la pedagogía activa del *modus parisiensis*, dice Codina:

En cuanto a la metodología propiamente dicha que se seguía en los cursos, si hubiera que definirla con una sola palabra, sería el ejercicio. Un ejercicio y práctica constante, como una gimnasia del espíritu, que ponía en juego todas las facultades y recursos de la persona humana. La variedad de ejercicios utilizados era asombrosa. La *lectio*, o lectura, equivalía a la clase magistral tradicional. Leer, oír y anotar en el cuaderno era lo típico, en un siglo en que la imprenta estaba en sus comienzos, los libros eran caros y el papel racionado. Pero paralelamente se desencadenaba una asombrosa variedad de actividades, que conocemos por sus nombres latinos. *Quaestiones*, o preguntas planteadas al maestro para la comprensión del texto. *Disputationes* o debates argumentando a favor o en contra de una proposición o un punto de vista, analizando, distinguiendo, subdistinguiendo cada concepto. Las *disputationes* venían a ser como el ejercicio ordinario a que se libraban los estudiantes de París desde la Edad Media. En torno a las *disputationes* surge toda una terminología especializada de ejercicios que se practican no sólo en el estudio de artes y teología sino también en el de la gramática y las humanidades: *positiones, theses, themata, versiones, repetitiones, collationes, argumenta, compositiones, reparationes, conclusiones, conferentiae, concertationes, declamationes*. Las actuaciones públicas y las representaciones teatrales —originalmente de tipo religioso y moralista, y posteriormente de corte clásico— formaban también parte de la actividad escolar de París. París no tenía el monopolio de las *disputationes* y otros ejercicios, puesto que en otras Universidades europeas nos encontramos con el mismo sistema. Pero ciertamente la frecuencia, la celebridad y la importancia que París asignaba a este tipo de ejercicios le dieron un renombre mundial. Al lado de este tipo de ejercicios, los jesuitas tomarán de París: el aprendizaje de memoria (*pensum*), los cuadernos para anotar citas de los mejores autores clásicos y enriquecer así el vocabulario (*copia verborum, loci communes, rapiarium thesaurus*), el estudio de un tema de dos en dos para ayudarse mutuamente (el *aemulus* es el compañero de estudio privado, más que el rival). Ignacio de Loyola, compañero de habitación de Francisco Xavier y de Pierre Favre en el



Colegio de Santa Bárbara, encontró en este último un buen émulo para adelantar en sus estudios de artes.⁷⁹

La enorme riqueza de recursos hace posible adaptarse más fácilmente al momento de los alumnos y a sus necesidades concretas. Esta flexibilidad, que un sistema rico y bien planificado permite, es un rasgo también de los *Ejercicios*: las “semanas” de los ejercicios pueden durar más o menos días, y en cada día se pueden hacer más o menos ejercicios, los cuales pueden durar cada uno más o menos tiempo; los misterios se pueden elegir o variar en función de lo que puede ayudar, incluso el mismo Ignacio acomodó la selección y contenido de los misterios de la vida de Cristo a sus propósitos particulares⁸⁰. Algunos ejercitantes solo harán la primera semana. Otros los harán en la vida corriente:

Jesuit education, like the Spiritual Exercises, is a curious blend — structure and flexibility, prescription and adaptation. It is a living tradition which, like any other form of life, carries with it an internal structure which gives it definition and identity. At the same time, it has the capacity, without violating those fundamental principles which define it, to adjust itself to new situations and times. The experience of the Spiritual Exercises was intended to produce persons who, though single-minded in their pursuit of the greater glory and service of God, are flexible rather than brittle. The spirit of Jesuit education is the same. Though supported and sustained by permanent ideals and principles which give its identity, it is able to adapt itself to new challenges

⁷⁹ Codina Mir, "El *Modus parisiensis*," 52-53. Codina (p.53) recuerda también la importancia de la Universidad de Alcalá, fundada a imagen de la de París en 1510 por el Cardenal Cisneros, por donde pasó Ignacio (1526-1527), y otros compañeros como Alfonso de Salmerón, Diego Laínez, Nicolás de Bobadilla, Jerónimo Nadal, Martín de Olave o Diego de Ledesma. Este *modus parisiensis* fue paulatinamente adaptado y transformado: "El viejo *modus parisienses* fue para los jesuitas el punto de partida para la creación de su propia pedagogía y de su sistema educativo. La ordenación implantada por Jerónimo Nadal en 1548 en el Colegio prototipo de Mesina, paulatinamente va evolucionando y difundiéndose. A partir de 1551, el Colegio Romano toma el relevo y se convierte en el modelo de los demás Colegios de la Compañía. El *modus parisiensis* se eclipsa discretamente y cede el paso al *modus Collegii Romani*. Más tarde vendrá la *Ratio Studiorum*": Codina Mir, "El *Modus parisiensis*," 63.

⁸⁰ Traté extensamente esta cuestión en mi libro, al cual remito al lector: Francisco Ramírez Fueyo, *El Evangelio según san Ignacio: La vida de Cristo en los Ejercicios Espirituales y la tradición bíblica en la Vita Christi del Cartujano*, Colección Manresa 77, (Bilbao - Santander - Madrid: Mensajero - Sal Terrae - Universidad Pontificia Comillas, 2020).



and situations. Jesuit education is at the same time both a clearly defined and a flexible ideal; it is this combination of apparently opposed characteristics which is the source of its strength.⁸¹

Podemos preguntarnos si este proceso pedagógico, y sus formas tan variadas, es habitual hoy en los centros de enseñanza superior de la Compañía de Jesús, y, en concreto, en nuestros centros teológicos. Quizás la respuesta no sea la que esperaríamos en quienes nos tenemos por herederos de la tradición pedagógica ignaciana. La *prelectio*, es decir, la clase magistral, muchas veces leyendo o comentando las “dispensas” del profesor, ocupa buena parte del tiempo, y para ella están diseñados nuestros espacios y aulas, perdiendo la riqueza de los recursos pedagógicos antiguos y modernos. Si, en los *Ejercicios*, Ignacio señala que “no el mucho saber harta y satisface al ánimo, mas el sentir y gusta de las cosas internamente” (Ej 2), en pedagogía se habla de habilidades primarias o básicas, como son la memoria y la comprensión de un tema, y de habilidades “superiores” como son la de síntesis, la comparación, la evaluación y la aplicación de los conocimientos. ¿Podríamos entender ese “gustar internamente” como la capacidad de convertir lo enseñado en sabiduría capaz de ir a lo fundamental, de comparar críticamente unas propuestas con otras, de evaluar y aplicar lo aprendido de modos diversos según las diversas circunstancias? ¿Podríamos, por ejemplo, recuperar algunas herramientas que en el pasado se demostraron utilísimas, como los grupos de estudio, en que uno o dos alumnos aventajados ayudan a otros, al tiempo que ellos mismos consolidan lo aprendido?

5 Una mirada sintética hacia el presente y futuro: la Inteligencia artificial y la pedagogía

5.1 La irrupción de la IAG

Los últimos y vertiginosos avances en Inteligencia artificial (IA) se han volcado en el ámbito de la IA generativa (IAG), no circunscrita a ámbitos específicos ni enfocada a tareas concretas — por ejemplo, herramientas más eficaces de detección de enfermedades, etc. —, sino a unas capacidades que valen para casi cualquier tarea, y cuya efectividad está sorprendiendo,

⁸¹ Newton, "Reflections on the Educational Principles of the Spiritual Exercises (1977)," 11.



incluso atemorizando, a sus propios creadores. La IAG —como ChatGPT (“*Generative Pre-trained Transformer*”), Gemini de Google, Copilot de Microsoft, etc.— mejora continuamente su destreza en escribir código de programación informático, en resolver problemas matemáticos cada vez más complejos, en su eficacia para la investigación científica —diseño de nuevas moléculas de uso médico o nuevos materiales—, etc. Pero, ciertamente, su habilidad más desarrollada y sorprendente consiste hoy en el tratamiento de textos. Esto afecta de modo muy directo a las disciplinas humanísticas, donde el texto —discursivo, argumentativo, narrativo, descriptivo...—, el vocabulario e idiomas, y el pensamiento lógico y narrativo que lo fundamenta, son la materia y expresión básica de nuestra enseñanza y nuestra investigación.

Aun cuando los resultados producidos por la IAG, comparado con lo que un alumno destacado o un académico, y las fuentes que usamos habitualmente, no alcancen siempre niveles de excelencia —su “techo” está aún por definirse, si es que lo tiene—, la IAG tiene grandes ventajas para alumnos y para profesores:

- a) Está disponible fácil e inmediatamente en cualquier plataforma: móvil, ordenador, tableta...
- b) Se puede usar con casi cualquier idioma: nos podemos dirigir a la IAG en nuestro idioma, y ella recurre a textos de muchas lenguas, de la inmensa base de datos que va incorporando, para elaborar los textos, y los devuelve en el idioma que queramos.
- c) Es muy fácil de usar: usa el lenguaje natural para hacer peticiones, no requiere conocimientos técnicos.
- d) Se ofrece en versiones gratuitas, y las de pago no son “prohibitivas”.
- e) Es rapidísima: en cuestión de segundos o escasos minutos genera textos largos y complejos, imágenes, etc.
- f) Y, sobre todo, genera textos en apariencia coherentes y significativos, sobre cualquier tema o combinación de temas o ideas que se le pidan.



- g) Sus posibilidades, con la incorporación de *plugins*, de *bots* o espacios conversacionales personalizados y específicamente diseñados para un tema, etc., están abriendo continuamente nuevas posibilidades

Como investigadores, debemos ser conscientes del riesgo del uso sistemático e indiscriminado de la IA. Sus efectos, tanto sobre las personas como sobre nuestras sociedades está aún lejos de poder valorarse, pero, sin duda, será grande, y tendrá, junto con efectos positivos, también otros negativos. La tendencia de las sociedades antes las nuevas tecnologías es normalmente el sobrevalorar el efecto a corto plazo —fruto de la sorpresa inicial—, y a infravalorar el efecto a largo plazo. Los temores que hay sobre la IA son muy variados: se avisa de los riesgos económicos, laborales, culturales, antropológicos, políticos, ecológicos, militares... También el uso indiscriminado de la IAG en la educación y en la investigación académica es una amenaza para el aprendizaje.

5.2 La Inteligencia artificial como oportunidad para la pedagogía ignaciana

Si las amenazas de la IAG son reales, no menos reales son las grandes posibilidades que ofrece para la educación, también para la educación universitaria. En este artículo, obviamente, no podemos hacer un desarrollo más completo de esta cuestión, pero quisiera enunciar diez propuestas, en realidad invitaciones, para la reflexión, teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente.

1. La espiritualidad ignaciana, y su pedagogía, supone un modelo antropológico concreto, al tiempo que aspira a formar un tipo de persona. Precisamente, uno de los mayores riesgos de la IAG es el antropológico. La IAG nos obligará a repensar las preguntas sobre en qué consiste eso que llamamos “inteligencia”, o “conciencia” —junto con la cuestión del “transhumanismo” —. Es grande también el riesgo de que, como ha ocurrido con internet o con las redes sociales, el sujeto humano en unos pocos años se deteriore por el uso constante de la IAG —pensemos en las habilidades comunicativas, o en la capacidad de concentración—. Se teme que la IAG profundice la pérdida de capacidad de lectura, de memoria, de análisis, de resumen, de pensamiento crítico, de poner en relación unos contenidos con otros, de aprendizaje de idiomas, de capacidad



de abrirse a otras culturas... *Las aulas de una universidad jesuita deberían ser un lugar donde adiestrarse en un uso responsable, integrador, realmente educativo, de la IAG.*

2. La IAG tiene sesgos, reproduce elementos de discriminación presentes en las bases de datos y en las redes sociales: culturales, económicos, raciales, de género. Es bien sabido cómo las redes sociales han alentado la polarización y los extremismos. Aunque las grandes y pequeñas empresas que están detrás de las IAGs intentan paliar estos sesgos, será tarea de los usuarios, y también de la universidad jesuita, el que la IAG sirva a los fines de la educación al modo ignaciano, *recordando e introduciendo en su uso nuestros valores fundamentales: el bien de la sociedad, la reconciliación, el diálogo, la justicia social, etc.*
3. Uno de los riesgos de la IAG es que la facilidad y rapidez en sus respuestas lleve al convencimiento de que ya está dicha la última palabra sobre una cuestión. Además, por su propio diseño, la IAG tiende a ser “complaciente”, es decir, responde a lo que se pide, y tiende a confirmar las posturas o ideas que ya tiene el usuario. El efecto es el de *estancamiento*, pues, por un lado, no se accede a fuentes que ofrezcan ideas o propuestas no solicitadas, y, por otro, las posturas propias no son cuestionadas, por lo que se pierde la capacidad de autocrítica, y por tanto de crecimiento. El reto, en nuestras aulas, será entonces el de *insistir en el uso de fuentes distintas, de lecturas contrarias, independientes también de la IAG, o también sugeridas por ella*. Hemos de acostumbrar a nuestros alumnos a exigir a la misma IAG que nos ofrezca planteamientos diversos, de modo que *obligue a pensar y decidir, que pueda ser un acicate para el crecimiento personal*.
4. Si en la pedagogía ignaciana el educando es *protagonista de su propia formación, tenemos en la IAG un aliado magnífico para ello. La IAG, sin sustituir al maestro, sí puede ser un complemento, una ayuda, una suerte de tutor personal del alumno*. Como tutor, puede proponerle todo tipo de tareas y corregirlas, orientarle en su trabajo, darle pistas de estudio. Si el profesor universitario aprende a sacar partido de esta función “tutorial” de la IAG, aumentará su capacidad de propuesta de tareas, que no exijan la permanente corrección del profesor, y *fomentará la autonomía y responsabilidad del estudiante*.



5. No será siempre fácil, pero crear un ambiente de “confianza”, en el que el profesor no vea la IAG como una amenaza, ni los alumnos la usen como modo de rehuir el esfuerzo, va a ser una tarea fundamental en los próximos años. El uso de la IAG deberá ayudar a los alumnos a la “autoregulación” de que se habla en la pedagogía jesuita: aprender a usar “con cabeza” los recursos de IAG a su disposición, a usarlos conforme a los fines que se busca, a *integrar la IAG en unos hábitos de trabajo y unas rutinas saludables*, también intelectualmente. La IAG *no debe ser un atajo para evitar el esfuerzo necesario en la educación, sino, al contrario, herramienta para alcanzar nuevas metas y superar mayores desafíos*.
6. La IAG puede llevar a una clara superficialidad, pues puede eliminar el trabajo personal, así como las dudas y cuestionamientos personales. Tenemos el reto de *incorporar la “refracción” al trabajo de la IAG*. Para ello, muchas veces, el trabajo en grupo, entre los mismos estudiantes, podría ser un medio de evitar las respuestas fáciles, tomadas directamente de la IAG. En cualquier caso, *la máquina no deberá sustituir al ser humano que piensa, siente, duda, se apiada, se irrita, se compromete, decide, actúa*.
7. Si una de las características de la pedagogía ignaciana es el aprender mediante *la actividad*, tenemos los profesores en la IAG un claro aliado, a la hora de *imaginar posibles actividades, diseñarlas y producirlas*. La IAG puede facilitar mucho la labor de preparar cuestionarios y actividades. Tanto al profesor como a alumno le puede proporcionar el material “básico” con el que iniciar, por ejemplo, una exposición de bibliografía, una comparación entre autores, argumentos para un debate por grupos de clase...
8. La *imaginación y la creatividad* son herramientas fundamentales en la espiritualidad y en la pedagogía ignaciana. La IAG es capaz de producir discursos ficticios, creando situaciones o autores, reales o imaginados; puede producir pequeñas novelas, obras de teatro, imágenes, incluso vídeos, que resuman una cuestión o provoquen un diálogo, etc. *La IAG amplía enormemente las posibilidades de la imaginación y de la creatividad en educación*. Si era típico de la *Ratio Studiorum* el recurso al teatro, las “academias”, las presentaciones y lecciones públicas, debates donde se enfrentaban alumnos de años



distintos, a los que a veces asistían todos los profesores e incluso invitados externos...
¿No podría ser la IAG un facilitador para todo ello, de modo que haga posible, a los alumnos, prepararse y enfrentarse a esas situaciones desafiantes desde el punto de vista personal, pero con notables ventajas educativas? En lugar de proponer los exámenes y presentaciones orales como un “remedio” para la devaluación de lo escrito que supone la IAG, ¿por qué no convertir la IAG en una herramienta más al servicio de la oralidad?

9. La abnegación, como actitud del profesor “ignaciano”, implica también el esfuerzo por incorporar la IAG en nuestras planificaciones. Cada profesor lo hará en la medida de sus posibilidades, pero siempre requerirá de un cierto “salir del propio amor”, de los hábitos y prácticas que nos resulta familiares y seguros, para adentrarnos, siquiera mínimamente, en un territorio para el que los mapas y las guías se están generando ahora, y cambian continuamente.
10. Yendo incluso más allá de las prácticas concretas, la IAG se está usando, y con buenos resultados —siempre, obviamente, requiere de revisión humana—, para la planificación de asignaturas, e incluso de programas. Puede sugerir temas que tratar, habilidades y competencias que deben ser adquiridas, paso a paso, modos de evaluarlas, etc. Nuestros planes de estudio suelen estar bien distribuidos en lo que toca a la organización de las materias por curso académico, pero les falta, en ocasiones, la visión más general del progreso que tenía la *Ratio* y otros documentos de la Antigua Compañía. Si la pedagogía ignaciana se caracteriza por su sistematicidad, su planificación, sería una pérdida no aprovechar los recursos de la IAG también en ello.



Bibliografía

Agúndez Agúndez, Melecio. "El Paradigma Universitario Ledesma-Kolvenbach." *Revista de Fomento Social* 252 (2008): 603-631. <https://doi.org/10.32418/rfs.2008.252.2044>.

<https://revistas.uloyola.es/rfs/article/view/2044/612>.

Albadalejo, Tomás. "Configuración Retórica De Los Ejercicios Espirituales De S. Ignacio De Loyola." In *Los Jesuitas: Religión, Política Y Educación (Siglos Xvi-Xviii). Tomo I*, edited by José Martínez Millán, Henar Pizarro Llorente and Esther Jiménez Pablo, 433-441. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2012.

Anselmi, Gian Mario. "Per Un'archeologia Della Ratio: Dalla "Pedagogia" Al "Governo"." In *La "Ratio Studiorum": Modelli Culturali E Pratiche Educative Dei Gesuiti in Italia Tra Cinque E Seicento*, edited by Gian Paolo Brizzi. Biblioteca Del Cinquecento 16, 11-42. Roma: Bulzoni, 1981.

Bertrán-Quera, Miguel. *La Pedagogía De Los Jesuitas En La Ratio Studiorum: La Fundación De Colegios. Orígenes, Autores Y Evolución Histórica De La Ratio. Análisis De La Educación Religiosa, Caracterológica E Intelectual*. San Cristóbal - Caracas: Universidad Católica del Tachira, 1984.

Burrieza Sánchez, Javier. "La Estrategia Y Ministerio Educativo En La Antigua Compañía De Jesús (Siglos Xvi-Xviii)." In *La Compañía De Jesús Y Su Proyección Mediática En El Mundo Hispánico Durante La Edad Moderna*, edited by José Luis Beltrán. Madrid: Sílex, 2010.

_____. "Los Ministerios De La Compañía." In *Los Jesuitas En España Y En El Mundo Hispánico*, edited by Teófanos Egido, Javier Burrieza Sánchez and Manuel Revuelta González, 107-150. Madrid: Marcial Pons, 2004.

Charmot, François. *La Pédagogie Des Jésuites: Ses Principes, Son Actualité*. Paris: Spes, 1943.

CIS. *Educación Jesuítica. Su Inspiración: La Espiritualidad Ignaciana*. Roma: Centrum Ignatianum Spiritualitatis, 1981.

Codina Mir, Gabriel. "El *Modus Parisiensis*." *Gregorianum* 85 (2004): 43-64.



Compañía de Jesús. Apostolado Educativo. "Pedagogía Ignaciana: Un Planteamiento Práctico (1993)." In *La Pedagogía Ignaciana: Textos Clásicos Y Contemporáneos Sobre La Educación De La Compañía De Jesús Desde San Ignacio De Loyola Hasta Nuestros Días*, edited by José Alberto Mesa, 376-433. Madrid: Mensajero - Sal Terrae - Universidad Pontificia Comillas, 2019.

D'Souza, Sidney. "Formación Según Los Ejercicios Espirituales." In *Educación Jesuítica. Su Inspiración: La Espiritualidad Ignaciana*, edited by CIS, 53-68. Roma: Centrum Ignatianum Spiritualitatis, 1981.

Demoustier, Adrien, Dominique Julia, Léone Albrieux, Dolorès Pralon-Julia, and Marie-Madeleine Compère. *Ratio Studiorum: Plan Raisonné Et Institution Des Études Dans La Compagnie De Jésus. Édition Bilingue Latin-Français*. Translated by Léone Albrieux and Dolorès Pralon-Julia. Paris: Belin, 1997.

Donnelly, Francis P. . *Principles of Jesuit Education in Practice*. New York: Kenedy and Sons, 1934.

Farrel, Allan P. *The Jesuit Code of Liberal Education: Development and Scope of the Ratio Studiorum*. Milwaukee: Bruce, 1938.

Gil Coria, Eusebio, ed. *El Sistema Educativo De La Compañía De Jesús: La «Ratio Studiorum»*. Edición Bilingüe. Estudio Histórico-Pedagógico. Bibliografía. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1992.

_____. ed. *La Pedagogía De Los Jesuitas Ayer Y Hoy*. 2 ed: Universidad Pontificia Comillas, 2002.

Go, Johnny C., and Rita J. Atienza. *Aprender Por Refracción: Una Guía Docente Para La Pedagogía Ignaciana Del Siglo Xxi*. Bilbao: Mensajero, 2020.

Gray, Howard. "The Experience of Ignatius Loyola: Background to Jesuit Education." In *The Jesuit Ratio Studiorum. 400th Anniversary Perspectives*, edited by Vincent J. Duminuco, 1-21. New York: Fordham University, 2000.

Iglesias, Ignacio. "Influjo De Los Ejercicios Espirituales En La Pedagogía Ignaciana." *Manresa* 83, no. 328 (2011): 273-286.

Jiménez Pablo, Esther. "Un Pilar Educativo Y Cultural Universal: La *Ratio Studiorum* De Los Jesuitas." In *Jesuitas: Impacto Cultural En La Monarquía Hispana (1540-1767). Vol I. Humanidades, Teología, Ciencia*, edited by Henar Pizarro Llorente, José García de Castro Valdés, Macarena Moralejo Ortega and Wenceslao Soto Artuñedo, 243-264. Madrid: Mensajero - Sal Terrae - Universidad Pontificia Comillas, 2022.

Klein, Luis Fernando. "La Pedagogía Ignaciana: Su Origen Espiritual Y Su Configuración Personalizada. 2º. Encuentro De Directores Académicos De Los Colegios Jesuitas De América Latina Quito (Cumbayá): 08 Al 12 De Septiembre De 2014." (2014). <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedIgnacOrigenyConfig18set14.pdf>.

_____. "A Pedagogia Inaciana E a Sua Força Impulsionadora: Os Exercícios Espirituais." *Itaici* 95 (2014): 69-83.

Labrador, Carmen. *El Sistema Educativo De La Compañía De Jesús. Ante El Cuarto Centenario De La «Ratio Studiorum». Lección Inaugural Del Curso 1987-88*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1987.

_____. "El Sujeto En La *Ratio Studiorum* De La Compañía De Jesús. «*Todo Se Haga Con Fruto, Moderación Y Concordia*»." In *El Sujeto: Reflexiones Para Una Antropología Ignaciana*, edited by Rufino Meana Peón, José García de Castro Valdés, Francisco Ramírez Fueyo and Jaime Tatay Nieto, 277-292. Bilbao: Manresa, 2019.

_____. "Estudio Histórico Pedagógico." In *La Pedagogía De Los Jesuitas Ayer Y Hoy*, edited by Eusebio Gil Coria, 23-56: Universidad Pontificia Comillas, 2002.

Lop Sebastià, Miguel. *Los Directorios De Ejercicios: 1540-1599*. Colección Manresa 23. Mensajero - Sal Terrae, 2000.

Margenat Peralta, Josep María. "El Sistema Educativo De Los Primeros Jesuitas." *Arbor* 192, no. 782 (2016): a356. <https://doi.org/10.3989/arbor.2016.782n6001>.

Mesa, J. A., ed. *La Pedagogía Ignaciana*. Edited by Mensajero-Sal Terrae. Santander, 2019.

Newton, Robert R. "Reflections on the Educational Principles of the Spiritual Exercises (1977)." In *Foundations: a Compendium of Documents on Jesuit Secondary Education*, edited by Jesuit Secondary Education Association (JSEA) 1994 https://www.desmet.org/uploaded/Board_of_Trustees/Administrative_Documents_Templates/Foundations.pdf.

Padberg, John W. "Development of the Ratio Studiorum." In *The Jesuit Ratio Studiorum. 400th Anniversary Perspectives*, edited by Vincent J. Duminuco, 80-100. New York: Fordham University, 2000.

Pallin, Raphaela. "Abnegación." In *Diccionario De Espiritualidad Ignaciana I*, edited by Grupo de Espiritualidad Ignaciana (GEI), 65-75. Bilbao-Santander: Mensajero-Sal Terrae, 2007.

Pena-Mardaras, Cristina, and Eva Rodríguez-Salcedo. "La Fraternidad Como Horizonte De La Pedagogía Ignaciana." *Manresa* 96, no. 378 (2024): 63-76.

Ramírez Fueyo, Francisco. *El Evangelio Según San Ignacio: La Vida De Cristo En Los Ejercicios Espirituales Y La Tradición Bíblica En La Vita Christi Del Cartujano*. Colección Manresa 77. Bilbao - Santander - Madrid: Mensajero - Sal Terrae - Universidad Pontificia Comillas, 2020.

Ramos Riera, Ignacio. *Chronicon Natalis: Una Lente Para Introducirse Enel Surgimiento De La Espiritualidad Ignaciana*. Colección Manresa 73. Madrid: Mensajero - Sal Terrae - Universidad Pontificia Comillas, 2019.

Revuelta González, Manuel. "Los Colegios De La Compañía De Jesús: Tres Momentos De Su Evolución Histórica." In *Once Calas En La Historia De La Compañía De Jesús: "Servir a Todos En El Señor"*, edited by Manuel Revuelta González. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 2006.

Sauvé, James W. "La Educación De Los Jesuitas Y La Espiritualidad Ignaciana." In *Educación Jesuítica. Su Inspiración: La Espiritualidad Ignaciana*, edited by CIS, 9-25. Roma: Centrum Ignatianum Spiritualitatis, 1981.



Thomas, Joseph. *Le Secret Des Jésuites: Les Exercices Spirituels*. Collection Christus Essais 57. Paris: Desclée de Brouwer - Bellarmin, 1984.

Torre Puente, Juan Carlos. "Educación Integral Y Ejercicios Espirituales." *Manresa* 89, no. 353 (2017): 367-376.



L'ispirazione trinitaria della pedagogia ignaziana

di Paul Rolphy Pinto S.I.

Abstract

L'articolo "L'ispirazione trinitaria della pedagogia ignaziana" esplora il legame tra la visione trinitaria di Ignazio di Loyola e la sua pedagogia. Ignazio, ispirato dalla Trinità, sviluppò una pedagogia per formare le persone con e per gli altri, influenzando l'apostolato educativo della Compagnia di Gesù. Durante un'intensa esperienza mistica sul fiume Cardoner, Ignazio ricevette illuminazioni sulla Trinità, che plasmarono profondamente la sua vita e il suo insegnamento. La Trinità diventò così la fonte ispiratrice centrale della sua pedagogia, influenzando profondamente il suo metodo educativo e il discernimento degli spiriti.

Keywords

Trinità, Cardoner, esercizi spirituali, conversazione spirituale, pedagogia ignaziana.

Introduzione

“La pedagogia ignaziana: Introduzione alla pratica”, il documento promulgato da Peter-Hans Kolvenbach nel 1993, con la finalità di completare il precedente documento del 1986, “Le caratteristiche dell’attività educativa della Compagnia di Gesù” afferma: “La pedagogia è il modo in cui i docenti accompagnano gli alunni nella loro crescita e nel loro sviluppo. La pedagogia, arte e scienza di insegnare, non può essere ridotta a semplice metodo, ma deve comprendere una visione del mondo e una concezione dell'uomo ideale che si vuole formare”¹. L’essenza della visione del mondo di Ignazio è contenuta nel Principio e

¹ La Pedagogia Ignaziana: Introduzione alla Pratica [11]. Disponibile a <https://www.gesuitieducazione.it/documenti-fondativi/la-pedagogia-ignaziana-introduzione-alla-pratica/> [accesso 05.02.2024].



fondamento degli *Esercizi Spirituali* [23]². Il fine dell'uomo è la lode, riverenza e Servizio di Dio nostro Signore. Le altre cose del mondo sono create per l'uomo, e perché lo aiutino a conseguire il fine per cui è creato. Fra le altre cose, si può includere la pedagogia di Ignazio³ come un aiuto essenziale nel conseguire il suo fine.

Sorge la domanda: qual è l'ispirazione ignaziana di base che muove Ignazio a proporre una pedagogia? Il mistero centrale, la fonte della vita cristiana, è il mistero della santissima Trinità. P. Pedro Arrupe, giustamente identificò la Trinità come il fondamento del carisma ignaziano nel suo famoso discorso "L'ispirazione trinitaria del carisma ignaziano" del 1980⁴. In egual modo, si può affermare che l'ispirazione della pedagogia di Ignazio sia la Trinità. Inoltre, dice Ignazio nel *Racconto del pellegrino*, "In questo periodo [a Manresa] Dio si comportava con lui come fa un maestro di scuola con un bambino: gli insegnava" (A [27])⁵. Ignazio, quando pensa a Dio, pensa alla Trinità⁶. La Trinità è anche la fonte dell'ispirazione della sua pedagogia.

In questa relazione vorrei soffermarmi sul legame fra le esperienze mistiche trinitarie di Ignazio e la sua pedagogia; in un secondo momento, sulle conseguenze di tale legame e la sua attualità.

² In seguito *ES*. Testo in Gesuiti - Provincia di Italia, a c. di, *Gli scritti di Ignazio di Loyola* (Roma: AdP-Apostolato della Preghiera, 2007). Cf. José A. Mesa, ed., *Ignatian Pedagogy: Classic and Contemporary Texts on Jesuit Education from St. Ignatius to Today* (Chicago (IL): Loyola Press, 2017), 355-360.

³ I tratti essenziali della pedagogia ignaziana derivano dagli *Esercizi Spirituali*. Cf. Commissione Internazionale per l'Apostolato dell'Educazione della Compagnia (CIAESJ), "Le caratteristiche dell'attività educativa della Compagnia di Gesù", [65, 154, 155, 187]. Disponibile a <https://www.gesuitieducazione.it/documenti-fondativi/le-caratteristiche-dellattivita-educativa-sj/> [accesso 05.02.2024].

⁴ Pedro Arrupe, «L'ispirazione trinitaria del carisma ignaziano», *Appunti di Spiritualità* 13 (1980)..

⁵ A = *Autobiografia*. Testo in Gesuiti - Provincia di Italia, *Gli scritti di Ignazio di Loyola*.

⁶ Cf. Nel *Racconto* (Cf. A [28]) Ignazio racconta come egli non poteva smettere di parlare della Trinità dopo la visione trinitaria e la devozione alla Santissima Trinità rimane impressa per il resto della sua vita. Le pagine del suo *Diario spirituale* ne danno ampia testimonianza. Cf. Pedro Arrupe, "L'ispirazione trinitaria del carisma ignaziano", n. 8; Josep M. Rambla Blanch, *Moverse por el amor: Ignacio de Loyola, su carisma y su legado* (Bilbao-Santander: Mensajero-Sal Terrae, 2022), 19.

Cardoner, l'inizio

Verso la fine di marzo 1522, Ignazio si ritira per alcuni giorni nella piccola cittadina di Manresa, per non essere riconosciuto, con l'intenzione di prendere nota di alcune cose (Cf. A [18]). L'intenso breve soggiorno si protrae per undici mesi. Il periodo manresano può essere diviso in tre periodi spirituali. I primi quattro mesi – durante i quali Ignazio fa lunghe ore di preghiera e veglie, penitenze rigorose – erano caratterizzati da grande gioia (Cf. A [19-20]). Segue un periodo turbolento di prove e scrupoli. Sperimenta grandi variazioni inedite dei movimenti interiori di consolazione e desolazione (Cf. A [21-25]). La terza fase può essere chiamata la fase di grazie mistiche e illuminative (Cf. A [26-34]).

Nelle grazie mistiche ricevute, Ignazio viene a conoscenza della Trinità – Dio uno e trino, di come Dio aveva creato il mondo, di come Gesù è presente nell'Eucaristia, e dell'umanità di Cristo e Maria (Cf. A [28-29]). Per ultimo, Ignazio racconta:

Una volta si recò, per sua devozione, a una chiesa distante da Manresa poco più di un miglio: credo che si chiamasse San Paolo. La strada correva lungo il fiume. Tutto assorbito nelle sue devozioni, si sedette un poco con la faccia rivolta al torrente [Cardoner] che scorreva in basso. E mentre stava lì seduto, gli si aprirono gli occhi dell'intelletto: non ebbe una visione, ma conobbe e capì molti principi della vita interiore, e molte cose divine e umane; con tanta luce che tutto gli appariva come nuovo. Non è possibile riferire con chiarezza le pur numerose verità particolari che egli allora comprese; solo si può dire che ricevette una grande luce nell'intelletto. Il rimanere con l'intelletto illuminato in tal modo fu così intenso che gli pareva di essere un altro uomo, o che il suo intelletto fosse diverso da quello di prima. Tanto che se fa conto di tutte le cose apprese e di tutte le grazie ricevute da Dio, e le mette insieme, non gli sembra di aver imparato tanto, lungo tutto il corso della sua vita, fino a sessantadue anni compiuti, come in quella sola volta (A [30]).

Ho citato la descrizione di questa grazia perché ha una certa preminenza rispetto alle altre grazie. Anche se Ignazio la racconta per ultima, non sappiamo con certezza che l'ordine nella quale le grazie vengano menzionate nel *Racconto* sia il medesimo ordine nel quale le grazie sono avvenute⁷. C'è un dettaglio nelle descrizioni delle grazie da tenere in conto, “quando

⁷ Cf. Brian O'Leary, *Ignatius Loyola Christian Mystic* (Dublin: Messenger Publications, 2023), 44.



cominciò ad essere consolato da Dio e vide i buoni risultati nelle persone che aiutava, abbandonò gli eccessi di austerità che prima si era imposto” (A [29]). Tornerò a questo punto più avanti.

La grazia/illustrazione ricevuta sulle rive del fiume Cardoner riceve diverse qualificazioni come, “insolita”, “straordinaria” e “*eximia*”⁸. Anche se non vi è menzione della Santissima Trinità nella descrizione, nell’insieme delle grazie riportate e nel loro contesto, si può inferire che l’esperienza è radicalmente trinitaria: “conobbe e capì molti principi della vita interiore, e molte cose *divine* e umane; con tanta luce che tutto gli appariva come nuovo”.

I testimoni contemporanei ed intimi di Ignazio testimoniano ampiamente che la *eximia ilustración* fu anzitutto trinitaria. Geronimo Nadal dice: “In essa ottenne una considerevole conoscenza (*praeclaram cognitionem*) delle persone della Trinità e dell’essenza divina”⁹.

Arrupe riassume il contenuto dell’illuminazione in questo modo:

un’illuminazione intellettuale infusa, in modo generico, riguardo all’essenza divina e alla trinità delle persone e, in modo più concreto, riguardo alle operazioni *ad extra*, cioè la creazione e l’incarnazione. Ignazio è introdotto nell’intimità trinitaria e vede se stesso come spettatore illuminato della creazione e incarnazione in un quadro trinitario¹⁰.

Nel raccontare le grazie mistiche, Ignazio pone la conoscenza della Trinità al primo posto. Questo significa, secondo Brian O’Leary, che per Ignazio la Trinità è la *fons et origio* di tutto. La stessa Trinità è anche la fonte dell’illuminazione di Cardoner. Cosa accade a Cardoner? O’Leary mette l’accento sull’elevata capacità di Ignazio di vedere l’interconnessione fra le cose e non tanto nella gamma di cose viste. Ignazio comprende l’interconnessione fra le verità antiche e nuove e il loro significato¹¹.

⁸ Cf. Pedro Arrupe, “L’ispirazione trinitaria del carisma ignaziano”, n. 14.

⁹ Jerónimo Nadal, “1ª Predica di Colonia”, in *Fontes Narrativi de Sancto Ignatio de Loyola II* (Roma: MHSI, 1951), 406 (In seguito FN), come citato da Pedro Arrupe, “L’ispirazione trinitaria del carisma ignaziano”, n. 16.

¹⁰ Pedro Arrupe, “L’ispirazione trinitaria del carisma ignaziano”, n. 17.

¹¹ O’Leary, *Ignatius Loyola*, 44, 63.



Allievo della Trinità

L'affermazione, "Dio si comportava con lui come fa un maestro di scuola con un bambino: gli insegnava", precede e fa da introduzione alle grazie mistiche riportate. La portata dell'illuminazione di Cardoner fu talmente grande che Diego Laínez sostiene che Ignazio "pur essendo uomo semplice e non sapendo leggere e scrivere che in volgare, si mise a scrivere un libro sulla fede"¹². Più tardi Ignazio come generale della Compagnia, quando lavorava sulle *Costituzioni* e i suoi compagni gli chiedevano perché scrivesse una cosa piuttosto che un'altra, diceva: "A questo si risponderà con un fatto che è capitato a me a Manresa"¹³. Si riferiva alla stessa grazia quando veniva interrogato riguardo questioni serie o sul modo di vivere nella Compagnia. La *eximia ilustración* di indole trinitaria lascia un'impronta permanente nella vita di Ignazio: sarà la pietra miliare per le sue future decisioni¹⁴.

Sorge la domanda: cosa impara Ignazio da Dio Trinità? Seguendo la narrazione che Ignazio fa della sua *eximia ilustración*, si può dire che la natura della conoscenza è globale e generica, "tutto gli appariva come nuovo" o "non è possibile riferire con chiarezza le pur numerose verità particolari che egli allora comprese". Secondo Arrupe, "La maggiore trasformazione [...] è quella che conferisce a Ignazio un metodo per ogni progresso ulteriore, suprema lezione nella quale il Signore, che lo andava guidando come un bambino, porta a compimento la tappa manresiana della sua pedagogia". In seguito, Arrupe riferendosi a Nadal, Laínez e Polanco afferma che con l'esperienza di Cardoner, l'arte di discernimento degli spiriti raggiunge la sua maturità. Cita Nadal e dice: "Lì ottenne la *discrezione degli spiriti*"¹⁵. Il discernimento è certamente una parte integrante della pedagogia di Ignazio.

¹² Laínez, *Lettera a Polanco* (1547) n. 12, FN I, p. 82, come citato da Pedro Arrupe, "L'ispirazione trinitaria del carisma ignaziano", n. 15.

¹³ Nadal, *Dialogi pro Societate* (1563) n. 8, FN II, p. 240, come citato da Pedro Arrupe.

¹⁴ Pedro Arrupe, "L'ispirazione trinitaria del carisma ignaziano", n. 14, O'Leary, *Ignatius Loyola*, 60, 63.

¹⁵ Nadal, *Dialogi* n. 8, FN II, p. 240. Cf. Pedro Arrupe, "L'ispirazione trinitaria del carisma ignaziano", n. 20; O'Leary, *Ignatius Loyola*, 62.



La parte essenziale degli *Esercizi Spirituali* nella loro forma elementare fu composta a Manresa, sicuramente dopo aver ricevuto le grazie mistiche. La contemplazione dell'Incarnazione (ES [101-109]) ci dà una buona idea di cosa imparò Ignazio della pedagogia della Santissima Trinità. La contemplazione presuppone la circuminsessione trinitaria. Come la intende Ignazio? La risposta si trova nella nota del 21 febbraio del *Diario Spirituale*:

Ho delle intelligenze spirituali che mi illuminano tanto da sembrarmi di non aver più nulla da conoscere sul tema della Santissima Trinità [...] conoscevo, sentivo o vedevo, *Dominus scit*, che, parlando al Padre e considerando che era una persona della Santissima Trinità, mi infiammavo d'amore per tutta la Trinità, tanto più che le altre persone erano presenti in lui essenzialmente. La stessa cosa sentivo nella preghiera rivolta al Figlio, come pure in quella fatta allo Spirito Santo. In ognuna mi rallegravo nel provare consolazioni che io consideravo con gioia come un dono fattomi da tutti e tre [62, 63]¹⁶.

L'unità essenziale fra le persone della Trinità si esprime in modo più semplice negli *Esercizi*, cioè, attraverso l'intima conversazione fra le persone della Trinità. Ignazio invita l'esercitante a contemplare, cioè, vedere ciò che fanno e ascoltare ciò che dicono le persone della Trinità in dialogo:

vedere e considerare come le tre Persone divine, sedute sul loro soglio regale o trono di sua divina maestà, guardano tutta la superficie ricurva della terra, e tutte le genti in tanta cecità, e come queste muoiono e scendono nell'inferno (ES [106]).

Quello che dicono le Persone divine, cioè: "Facciamo la redenzione del genere umano", ecc. (ES [107].)

Quello che fanno le Persone divine, operando cioè la santissima incarnazione, ecc. (ES [108].)

La conversazione intima fra le persone della Trinità conduce all'incarnazione e conseguentemente alla redenzione dell'umanità. Le persone della Trinità "decidono nella loro eternità che la seconda Persona si faccia uomo, per salvare il genere umano". Negli *Esercizi*, Ignazio impiega la pedagogia della Trinità per aiutare l'esercitante a raggiungere il fine per cui

¹⁶ DS = *Diario Spirituale*. Testo in Gesuiti - Provincia di Italia, *Gli scritti di Ignazio di Loyola*.

è stato creato. La conversazione spirituale, lo strumento apostolico privilegiato della Compagnia¹⁷, nel processo di fare gli Esercizi si svolge in tre livelli¹⁸.

Nel primo livello, si può dire che la “conversazione” è fra Ignazio, l’autore degli *Esercizi* e chi dà gli Esercizi. A questo livello, Ignazio fa da pedagogo, insegnando a chi dà gli Esercizi come dare “un altro modo e ordine” (*ES* [2]). Il secondo livello di conversazione è fra chi dà e chi riceve gli Esercizi. I colloqui fra chi dà e chi riceve gli Esercizi sono indispensabili nel processo di fare gli Esercizi. In questo livello, spetta a chi dà gli Esercizi o all’accompagnatore fare da mistagogo, come fa Gesù con i discepoli in cammino a Emmaus (Cf. Lc 24: 13-35) o Filippo con il ministro etiope (Atti 8: 26-40). A questo livello, sono molto utili i principi pedagogici ignaziani che appaiono principalmente nelle Annotazioni (Cf. *ES* [1-22]¹⁹), le Addizioni (Cf. *ES* [73-90]) e Le regole di discernimento (Cf. *ES* [313-336]). Saranno questi i medesimi principi adottati nell’apostolato educativo nella Compagnia di Gesù. Vediamo un piccolo esempio: l’Annotazione 15 sostiene che il compito di chi dà gli Esercizi sia facilitare l’incontro fra l’esercitante e il Creatore in modo tale che il Creatore operi in modo immediato con l’esercitante. Fatto questo, l’accompagnatore si toglie di mezzo: l’obiettivo è che l’esercitante trovi Dio. Nell’apostolato educativo, il compito del maestro che fa da accompagnatore è di aiutare l’alunno a scoprire la verità (della rispettiva disciplina)²⁰.

Il terzo livello della conversazione avviene fra l’esercitante e Dio, principalmente nei momenti di preghiera ma non solo. Avendo ricevuto “il modo e ordine” dall’accompagnatore,

¹⁷ Germán Arana, “La conversación espiritual. Instrumento apostólico privilegiado de la Compañía”, *Revista de Espiritualidad Ignaziana* XXXVI, no. 1 (2005): 1–32.

¹⁸ Introducción in Santiago G. Arzubialde and José García de Castro Valdés, eds., *El ‘Autógrafo’ de Los ‘Ejercicios Espirituales’ = The ‘Autograph’ Copy of the ‘Spiritual Exercises’*, trans. Barton T. Geger, *Espiritualidad [Mensajero]* (Bilbao: Mensajero, 2022), 85, 86. Gli autori parlano della struttura dialogica in quattro testi (*letterale, semantico, allegorico e anagogico*). Partendo da loro riflessione, adatto le loro idee per individuare i tre livelli di conversazione.

¹⁹ Anche se i numeri 21-22 non vengono elencati sotto le Annotazioni, la loro finalità è quella delle Annotazioni.

²⁰ Cf. *La Pedagogia Ignaziana. Introduzione alla Pratica* [27].



l'esercitante si dirige a Dio e Dio risponde. La risposta di Dio viene percepita attraverso i movimenti che si causano nell'anima dell'esercitante.

Ignazio apprende dalla Trinità la pedagogia conversazionale, che costituisce il nocciolo della pedagogia ignaziana. Nella storia della salvezza Dio si rivela come Trinità, allo stesso modo si rivela a Ignazio: gli insegna. Ignazio impara ed insegna agli altri: così nasce la sua pedagogia.

Pedagogia ignaziana al servizio della missione

Qui mi pongo la domanda: quali sono le implicazioni di trovare l'origine della pedagogia ignaziana nell'ispirazione trinitaria? C'è uno stretto legame fra pedagogia trinitaria e missione. La pedagogia conversazionale della Trinità che Ignazio contempla, approda, come diceva Arrupe, nelle operazioni *ad extra*, cioè, nella missione trinitaria. Gesù si incarna per la salvezza dell'umanità. Gesù viene ad aiutarci. Sopra avevamo detto che Ignazio illuminato dalle visioni trinitarie a Manresa, quando "vide i buoni risultati nelle persone che aiutava, abbandonò gli eccessi di austerità che prima si era imposto. Adesso si tagliava le unghie e i capelli" (A [29]). Imitando i santi, San Onofrio in questo caso, Ignazio aveva lasciato crescere le sue unghie e i capelli, aveva trascurato il suo aspetto fisico. Questo modo di fare certamente avrebbe impedito l'avvicinamento delle persone verso di lui. Ma la contemplazione della Trinità ispirò in Ignazio l'imitazione della missione trinitaria: anche lui volle aiutare le persone, e quindi, si rese presentabile.

Infatti, Ignazio aiutava le anime già quando cominciò a sentirsi meglio nel periodo di convalescenza nel castello di Loyola: "Quando si intratteneva con quelli di casa, impiegava tutto il tempo in cose di Dio e questo arrecava loro profitto spirituale" (A [11]). Ignazio era così pieno di Dio che non poteva far altro che parlare di Dio e le persone venivano aiutate, anche se non sembra fosse la sua intenzione principale aiutare le anime. Invece, dopo le grazie mistiche trinitarie ricevute a Manresa, cominciò a badare alla sua salute e all'aspetto esteriore per aiutare le anime, conversando con le persone di Dio. Più avanti nel *Racconto del pellegrino*, quando Ignazio si trattiene sulla peregrinazione in Terra Santa dice: "Era suo fermo proposito stabilirsi a Gerusalemme per ritornare spesso su quei luoghi santi. Oltre a questo scopo di



devozione ne aveva un altro: aiutare le anime” (A [45]). Ignazio, intenzionalmente vuole imitare la Trinità nelle sue operazioni *ad extra*. Nella luce delle grazie ricevute a Manresa, si rende conto che Dio Trinità gli concede il dono di aiutare le anime, cioè, il suo carisma. Questo carisma sarà confermato in un’altra visione trinitaria, quella di La Storta. Qui sente la chiamata da Gesù carico della croce. Laínez nel suo racconto della visione di La Storta dice che a Ignazio parve di “vedere Cristo caricato della croce e, accanto a Lui, il Padre che gli diceva: ‘Voglio che tu prenda costui come tuo servitore’. Gesù allora lo prese dicendo: ‘Voglio che tu ci serva’”²¹. Quindi, la dimensione del servizio – aiutare le anime – è parte integrante della pedagogia che Ignazio impara dalla Trinità. Nella Formula dell’istituto (1550) il fine della Compagnia verrà specificato come “una compagnia istituita allo scopo precipuo di occuparsi [...] del progresso delle anime nella vita e nella dottrina cristiana” (FI [1])²².

Ignazio avrebbe potuto usare espressioni come “aiutare gli altri” o “aiutare i vicini”. La sua preferenza della parola “anime” ha a che fare con ciò che egli sentiva come la sua chiamata ad accompagnare i processi interiori, a risvegliare negli altri l’esperienza di Dio, a guidarli, sostenerli e appoggiarli²³. Così egli era aiutato, accompagnato da Dio-Trinità, il suo maestro. Quindi, l’espressione “aiutare le anime” presuppone elementi pedagogici ignaziani. Attualmente, l’apostolato educativo dei gesuiti ha lo scopo di formare “gli uomini per gli altri”²⁴ o “le persone con e per gli altri”, attraverso la pedagogia ignaziana. Per aiutare le anime, c’è bisogno delle persone con e per gli altri. Esaminiamo brevemente gli sviluppi recenti.

²¹ Laínez, *Adhort. in examen* (1559) n. 7, FN II, p. 133, come citato da Pedro Arrupe, “L’ispirazione trinitaria del carisma ignaziano”, n. 40.

²² FI = *Formula dell’istituto 1550*. Testo in Gesuiti. Congregazione generale (34: 1995: Roma), *Costituzioni della Compagnia di Gesù annotate dalla Congregazione Generale 34^a: Norme Complementari approvate dalla medesima Congregazione* (Roma: Edizioni ADP, 1997).

²³ Cf. Javier Melloni Ribas, *Éxodo y Éxtasis En Ignacio de Loyola: Una Aproximación a Su Autobiografía* (Maliaño (Cantabria): Sal Terrae, 2020). [Edizione e-book]

²⁴ Quando il P. Arrupe usava questa espressione, il discorso inclusivo di genere non si praticava. Oggi egli avrebbe detto “le persone per gli altri”.

Il 1 agosto 1973²⁵, a Valencia, il Padre Arrupe pronunciava il discorso “La promoción de la justicia y la formación de las asociaciones” nel congresso X degli antichi alunni di Europa. Il discorso è comunemente conosciuto con il titolo fatto famoso “*Hombres para los demás*”²⁶. Sono passati cinquanta anni ma le parole di Arrupe sono ancora oggi attuali²⁷. Il discorso di Arrupe marca un momento decisivo, cambiando per sempre l’obiettivo del ministero educativo, il miglior strumento apostolico della Compagnia²⁸.

José Alberto Mesa fa notare che la *Ratio Studiorum* del 1599 promuoveva l’educazione integrale e includeva il bene comune, e plasmava il concetto della *eloquentia perfecta*. Nell’ambiente umanista del VI s., questo concetto non si riferiva a una mera tecnica bensì ad uno stile di vita che integrava la formazione intellettuale e professionale con la formazione civica e morale. I primi gesuiti adottarono l’ideale della *eloquentia perfecta*. Questo non era per loro semplicemente l’arte di scrivere e parlare bene ma l’arte di vivere bene, ovvero la formazione di un carattere morale retto al servizio del bene comune. Secondo Alberto Mesa però, c’è una differenza fra l’ideale della *eloquentia perfecta* e l’ideale che propone Arrupe – gli uomini per gli altri. Mentre la seconda cerca il cambiamento sociale, la prima cercava di migliorare il sistema sociale esistente²⁹.

Cosa intendeva Arrupe con la celebre espressione “gli uomini per gli altri”? Spesso l’espressione viene ridotta ad uno *slogan* facile da ripetere e vendere, e altre volte viene intesa nei meri termini secolari, dimenticando il suo significato più profondo. Quando Arrupe usava l’espressione, egli era radicato saldamente nella tradizione umanistica della Compagnia. Agli inizi della Compagnia il *mantra* educativo dei Gesuiti era, “*Puerilis institutio est renovatio*

²⁵ Due anni prima, nel 1971 era stato pubblicato il documento finale del Sinodo, “La giustizia nel mondo”.

²⁶ Cf. Pedro Arrupe, “*Hombres para los demás: La promoción de la justicia y la formación en las asociaciones*”. Disponibile a https://www.sjweb.info/documents/education/arr_men_sp.pdf [accesso 10.02.2024].

²⁷ Cf. Francisco José Ruiz Pérez, “*Hombres para los demás*”: Una relectura antropológico-teológica del lema de Pedro Arrupe”, *Manresa* 96, no. 378 (2024), 31.

²⁸ Cf. «Presentación», *Manresa* 96, fasc. 378 (2024): 3–4.

²⁹ Cf. José Alberto Mesa, “50 Años de una invitación profética: Hacernos personas para los demás”, *Manresa* 96, no. 378 (2024), 21-22.

mundi” (la formazione dei giovani è il rinnovamento del mondo)³⁰. Arrupe pronunciava il suo discorso discernendo i segni dei tempi, dove la Chiesa lottava per la giustizia e l’opzione per i poveri. L’uomo per gli altri, affermava Arrupe, “è un centro, dotato di coscienza, intelligenza e potere. Ma è un centro chiamato ad uscire da se stesso, a donarsi e proiettarsi verso gli altri attraverso l’amore”³¹. Questo uomo è Cristo³² contemplato nella Contemplazione dell’Incarnazione (Cf. *ES* [102s]). Le persone della Trinità osservano la superficie del mondo, e sono mosse dal predicamento dell’umanità, conversano fra loro e decidono di aiutarla. Gesù esce da sé stesso, dal seno della Trinità, e si dona per l’umanità. La base teologica dell’espressione “gli uomini per gli altri” è l’economia trinitaria.

Peter-Hans Kolvenbach, il successore di Arrupe, arricchisce la celebre espressione di Arrupe “gli uomini con gli altri”. Riferendosi a Arrupe e Kolvenbach il P. Arturo Sosa chiede, chi è una persona per gli altri e risponde, “una persona che, come dice P. Peter-Hans Kolvenbach, è anche una persona *con* gli altri, sottolineando un aspetto su cui P. Arrupe ha insistito molto: *non possiamo essere più senza gli altri (no podemos ser más sin los demás)*”³³. L’obiettivo educativo della Compagnia, quindi sarebbe, formare le persone *con* e *per* gli altri. Ancora, le persone della Trinità, nel senso pieno, sono persone *con* e *per* gli altri. La pedagogia ignaziana che ha la sua ispirazione nella Trinità, è al servizio della missione, cioè, per aiutare gli altri. Nel campo

³⁰ È stata coniata dal P. Juan de Bonifacio. *Monumenta Pedagogica* 3, 402, nota 15.

³¹ Pedro Arrupe, “Hombres para los demás”, n. 75. Traduzione personale. El hombre es un centro, dotado de conciencia, de inteligencia y de poder. Pero un centro llamado a salir de sí mismo, a darse y proyectarse a otros por el amor. Cf. Alfredo Verdoy Herranz, “Sin conversión personal, sin desarrollo religioso, es imposible la lucha por la justicia”, *Manresa* 96, fasc. 378 (2024): 5–15., 13.

³² Questa e le altre idee di questo paragrafo, Alberto Mesa, “50 Años de una invitación profética: Hacernos personas para los demás”, 23-25.

³³ Arturo Sosa, “Los antiguos alumnos de la Compañía de Jesús invitados a ser compañeros en la misión de reconciliación y justicia en nuestro mundo actual”, n. 12. Disponibile a https://www.jesuits.global/sj_files/2023/02/2022-07-14_Discurso-WUJA-Barcelona-2022_ESP.pdf [accesso 11.02.2024]. Traduzione personale. una persona que como bien lo indicó el P. Peter-Hans Kolvenbach es también una persona *con* los demás resaltando algo que el P. Arrupe tanto insistía: *no podemos ser más sin los demás*. Cf. Alberto Mesa., “50 Años de una invitación profética: Hacernos personas para los demás”, 26-27.



educativo, la finalità della pedagogia ignaziana è di formare le persone *con* e *per* gli altri, che a loro volta diventano agenti di cambio sociale “aiutando gli altri”³⁴.

Conclusioni

Attraverso le illustrazioni e visioni trinitarie, Ignazio si rende conto e riceve la conferma del dono che la santissima Trinità gli faceva: il desiderio di “aiutare le anime”. Non solo riceve il suo carisma, ma la stessa Trinità gli insegna *come* aiutare le anime, un metodo che noi chiamiamo pedagogia ignaziana. Questa pedagogia viene impiegata in modo efficace nell’accompagnare i processi spirituali delle persone e l’adattamento della stessa è impiegata per formare le persone nell’apostolato educativo della Compagnia. Nella visione di Ignazio, il mondo è permeato dal mistero di Dio trinitario che abita nel mondo e continua a operare in tutte le cose create (Cf. ES [235, 236]). La pedagogia di Ignazio, ispirata dalla Trinità, aiuta le persone a scoprire l’impronta trinitaria nel creato³⁵. Tali persone sono anche più sensibili ad accogliere i doni dello Spirito, come la potenza, la giustizia, la bontà, la pietà e la misericordia che discendono dall’alto (Cf. ES [237]), rendendole persone di competenza, di coscienza e di impegno appassionato³⁶. Come le persone della Trinità, queste persone sono persone *con* e *per* gli altri, che partecipano nella missione trinitaria della redenzione dell’umanità e si impegnano appassionatamente per la trasformazione del mondo. La pedagogia ignaziana è l’imitazione

³⁴ Alla luce delle encicliche di papa Francesco *Laudato si* e *Fratelli tutti*, oggi essere persone per le altre ci invita a essere persone con e per gli altri e con la creazione. Cf. Alberto Mesa., “50 Años de una invitación profética: Hacernos personas para los demás” 29.

³⁵ Cf. Il Proemio della Costituzione apostolica *Veritatis gaudium* privilegia la contemplazione del mistero radicato nella Trinità come uno dei primi criteri di rinnovamento degli studi ecclesiastici. “un mistero che affonda le sue radici nella Trinità, ma che ha la sua concretezza storica in un popolo pellegrino ed evangelizzatore, che trascende sempre ogni pur necessaria espressione istituzionale [...] e che trova il suo ultimo fondamento nella libera e gratuita iniziativa di Dio” ([4a], *Evangelii gaudium* [111]).

³⁶ Cf. La pedagogia ignaziana. Introduzione alla pratica, n. 120. Seguendo il pensiero tanto ripetuto di K. Rahner, si può dire che la missione dell’educatore ignaziano è risvegliare l’essere mistico nelle persone. Solo le persone che abbiano fatto una esperienza personale del mistero possono garantire un futuro meglio. Cf. Rambla Blanch, *Moverse por el amor*, 35.



della pedagogia trinitaria *ad intra* e la missione che nasce da tale pedagogia è l'imitazione della missione trinitaria *ad extra*.

Bibliografia

Alberto Mesa, José A., a c. di. *Ignatian Pedagogy: Classic and Contemporary Texts on Jesuit Education from St. Ignatius to Today*. Chicago (IL): Loyola Press, 2017.

_____. «50 años de una invitación profética: hacernos personas para los demás». *Manresa* 96, fasc. 378 (2024): 17–29.

Arana, Germán. «La Conversación Espiritual. Instrumento apostolico privilegiado de la Compañía». *Revista de Espiritualidad Ignaciana* XXXVI, fasc. 1 (2005): 1–32.

Arrupe, Pedro. «Hombres para los demás. La Promoción de la Justicia y la Formación en las Asociaciones.», 1973. https://www.sjweb.info/documents/education/arr_men_sp.pdf.

_____. «L'ispirazione trinitaria del carisma ignaziano». *Appunti di Spiritualità* 13 (1980).

Arzubialde, Santiago G., e José García de Castro Valdés, a c. di. *El «Autógrafo» de los «Ejercicios espirituales» = The «Autograph» copy of the «Spiritual exercises»*. Tradotto da Barton T. Geger. Espiritualidad [Mensajero]. Bilbao: Mensajero, 2022.

Commissione Internazionale per l'Apostolato dell'Educazione della Compagnia. «Le caratteristiche dell'attività educativa della Compagnia di Gesù», 1986.

<https://www.gesuitieducazione.it/documenti-fondativi/le-caratteristiche-dellattivita-educativa-sj/>.

Dalmases, Cándido de, a c. di. *Fontes narrativi de S. Ignatio de Loyola et de Societatis Iesus initiis*. 4 voll., 1943-1965.

Gesuiti - Provincia di Italia, a c. di. *Gli scritti di Ignazio di Loyola*. Roma: AdP-Apostolato della Preghiera, 2007.



Gesuiti. Congregazione generale (34: 1995: Roma). *Costituzioni della Compagnia di Gesù annotate dalla Congregazione Generale 34^a: Norme Complementari approvate dalla medesima Congregazione*. Roma: Edizioni ADP, 1997.

Kolvenbach, Peter-Hans. «La Pedagogia Ignaziana: Introduzione alla Pratica», 1993.
<https://www.gesuitieducazione.it/documenti-fondativi/la-pedagogia-ignaziana-introduzione-alla-pratica/>.

Mesa, José A., a c. di. *Ignatian Pedagogy: Classic and Contemporary Texts on Jesuit Education from St. Ignatius to Today*. Chicago (IL): Loyola Press, 2017.

O'Leary, Brian. *Ignatius Loyola Christian Mystic*. Dublin: Messenger Publications, 2023.

«Presentación». *Manresa* 96, fasc. 378 (2024): 3–4.

Rambla Blanch, Josep M. *Moverse por el amor: Ignacio de Loyola, su carisma y su legado*. Bilbao-Santander: Mensajero-Sal Terrae, 2022.

Ruiz Pérez, Francisco José. «“Hombres para los demás”: una relectura antropológico-teológica del lema de Pedro Arrupe». *Manresa* 96, fasc. 378 (2024): 31–42.

Sosa, Arturo. «Los antiguos alumnos de la Compañía de Jesús invitados a ser compañeros en la misión de reconciliación y justicia en nuestro mundo actual», 2022.
https://www.jesuits.global/sj_files/2023/02/2022-07-14_Discurso-WUJA-Barcelona-2022_ESP.pdf.

Verdoy Herranz, Alfredo. «Sin conversión personal, sin desarrollo religioso, es imposible la lucha por la justicia». *Manresa* 96, fasc. 378 (2024): 5–15.



The Constitutions of the Society of Jesus as a Resource for Ignatian Pedagogy

di James E. Grummer S.I.

Abstract

The article "The Constitutions of the Society of Jesus as a Resource for Ignatian Pedagogy" by James E. Grummer S.J. delves into the charismatic origins of the Society of Jesus, aligning with the Second Vatican Council's decree *Perfectae Caritatis*. It explores how the Society of Jesus, through constant renewal and adaptation, has faced modern challenges by reverting to its Ignatian roots. The article highlights the crucial role of personal experience and mutual learning between teachers and students. It provides valuable insights for the evolution of Ignatian pedagogy within the current and future contexts of Jesuit education.

Keywords

Ignatian pedagogy, humility, experiential learning, *Ratio Studiorum*, novitiate experiments

Perfectae Caritatis, the Second Vatican Council's decree on the adaptation and renewal of religious life, mandated "the constant return to the sources of all Christian life and to the original spirit of the institutes and their adaptation to the changed conditions of our time"¹. The decree, approved by over 99.8% of the Council Fathers and promulgated by Saint Paul VI in October 1965, officially confirmed developments that had been going on for decades. As we know from John McGreevy's survey of Catholicism in the 19th and 20th centuries, the response of the Church to the upheaval and depredations that followed the French Revolution, the Napoleonic Wars, the Industrial Revolution, neocolonial empire building, and other developments in the period eventually led to opportunities for movements like expanded missionary activity on every continent, the Neo-Thomistic revival, and the *resourcement* for

¹ *Perfectae Charitatis*, n.2.



theological reflection². It is updating and renewal by returning to the charismatic origins of the Society of Jesus that I want to focus (Aldama, Antonio M. de 1989) on in this paper.

In fact, at the time of the Council the Society of Jesus was especially familiar with the importance of “the original spirit of the institutes and their adaptation to the changed conditions of our time,” because it had spent the previous 150 years striving to renew itself by returning to its Ignatian origins after the various Suppressions of the late 18th century that had culminated in the universal suppression of the Society of Jesus in 1773. Although historians have increasingly demonstrated that the Suppression was never as universal and complete as the enemies of the Jesuits might have desired, almost all the Jesuits in western Europe who led the Society’s reestablishment after Pius VII issued the papal bull *Sollicitudo omnium ecclesiarum* (*The care of all churches*) in 1814 learned about Jesuit life exclusively from original source texts. Only in the Russian empire did a direct line of personal and communal experience—an apostolic line of succession one might say—link the lived experience of one generation of Jesuits after another to the daily experience of the first Jesuits. Generals like Jan Roothaan and Superiors like Franciszek Dzierożyński, who had been formed in and by communities of Jesuits that could trace their lineage to the original Jesuit community of 1540, were *rarae aves* indeed. Outside the Russian empire, Jesuits learned how to be Jesuits solely by studying the texts of Saint Ignatius, and they generally read those texts through the lens of religious life as lived by contemplative and monastic religious congregations. How that lens refracted their vision is a topic for another time. In any case, encouraged especially by Roothaan (Superior General, 1829-1853) and Luis Martín (Superior General, 1892-1906), Jesuits were quite familiar with and even adept at returning to original texts by the middle of the 20th century³.

The return of religious congregations to the original spirit of their institutes articulated one dimension of Council’s perspective, as *Lumen gentium* (8) reminds us, that the Church must

² McGreevy, John T., *Catholicism: A Global History from the French Revolution to Pope Francis* (W. W. Norton, 2022).

³ See O’Malley, John W. and O’Brien Timothy W., “The Twentieth-Century Construction of Ignatian Spirituality: A Sketch,” *Studies in the Spirituality of Jesuits* 52, no. 3 (November 23, 2020) and O’Malley, John W., “How We Were: Life in a Jesuit Novitiate, 1946-1948,” *Studies in the Spirituality of Jesuits* 51, no. 2 (August 19, 2019): 1-76 for institutional and personal accounts of the impact of *ressourcement*.



seek continual renewal: “Ecclesia in proprio sinu peccatores complectens, sancta simul et semper purificanda, poenitentiam et renovationem continuo prosequitur” (Embracing sinners, the Church, simultaneously holy and always being purified, necessarily seeks a change of attitude and renewal). In this context, we should not be surprised or upset that some call for further reform, that others demand a reform of the reform, or that someday there will be a reform of the reform of the reform! Reform and renewal are necessary facets of the continual interplay between past and present as the pilgrim People of God walk together on the path that leads to their ultimate destiny. These pages will emphasize that we have a great deal to learn from those who have gone before us and that ongoing change is needed in every generation, and even within every generation, if we are to take seriously the evangelical command to “Go forth and teach all nations.”

To learn from the past some things that are important for the future, I will look at an important Ignatian and Jesuit text that has not received as much attention as the Spiritual Exercises in Jesuit and Ignatian renewal in the past two generations. I will examine one small but important part of the Constitutions of the Society of Jesus that can provide an important resource for a pedagogy that can evolve over time and that can help us respond to the needs of students and their teachers of students of today and evolve toward tomorrow. Thus, I will outline a few characteristics of Ignatian pedagogy that emerge in the Constitutions of the Society of Jesus. I will briefly suggest how the early Jesuits seem to have used the insight of this pedagogy in formulating the *Ratio Studiorum* of 1599 as well as the dangers of success, for successive generations of Jesuits overlooked the importance of adapting “to places, times, and persons”⁴. I will survey ongoing attempts since Vatican II to update and renew Jesuit education, and I will conclude by placing the papal letter *Veritatis Gaudium* about ecclesiastical universities in this context of renewal and reform through experiential adaptation.

The first 133 paragraphs of the Jesuit Constitutions were most likely composed in 1546, while the nascent Society of Jesus operated under preliminary approval as an experiment. This

⁴ Loyola, Ignatius, *The Constitutions of the Society of Jesus*, Ganss, George E., (ed. and trans.), (St. Louis: Institute of Jesuit Sources, 1970) [455]. See also *Spiritual Exercises* [18].



particular section, known as the Examen, presents questions “which should be proposed to all who request admission into the Society of Jesus”⁵. However, these paragraphs also present “Some observances within the Society which are more important for the candidates to know”⁶. Thus, the Examen has two important and interrelated dimensions: First, it assists the candidate by ensuring that he has enough pertinent information about “observances within the Society” of Jesus to help him determine if he really thinks he can do what Jesuits say they do for the rest of his life. Second, the Examen assists Jesuit examiners by eliciting information about the candidate’s potential to be a happy and effective Jesuit, while also ensuring that there are no preexisting conditions that might preclude acceptance into the Society. Therefore, the Examen is a double examination, testing the examiner as well as the examinee. By means of this process, a candidate and the Society of Jesus engage in an encounter in which the two parties learn from each other.

From these two simple chapter headings we can take an important initial pedagogical principal from the Constitutions, one which has fundamental implications for the educational enterprise. It touches on the vital relationship between student and teacher. The two are partners in a mutual exchange whereby each learns from the other; they cooperate in a process of learning that is crucial for both. I do not mean to suggest a relationship of equality. Our current attention to and preoccupation with the power differential that exists in relationships must underline the fact that the relationship between teacher and students is not that of peers. Teachers have grave responsibility for appreciating the influence they exercise over students who are vulnerable no matter their age, gender, or competence. Nonetheless, while students obviously come to school because they want to learn from their teachers, teachers have much to learn from their students. In fact, teachers ignore this dimension of their relationship with students to the detriment of what happens in the classroom. Thus, even before examining a specific section of the Examen, we see a fundamental principle for Ignatian and Jesuit pedagogy: Students and teachers learn from one another.

⁵ Loyola, *Constitutions*, 75.

⁶ Loyola, *Constitutions*, 92.



As part of the Examen, Ignatius and his early collaborators presented “six principal testing experiences”⁷ that all Jesuit novices ought to experience before beginning the course of studies that would ultimately lead to definitive incorporation in the Society of Jesus as a fully formed Jesuit⁸. In this paper I am suggesting that these six experiences are analogues for the educational process, especially at theological institutions of higher learning.

Before I discuss the details of the individual experiences and how they might facilitate the preparation of a particular course, I want to point out that all six are *experiences*. Novices learn about their most basic capacities, their strengths and weaknesses, by taking part in six different experiences that test them in various ways while also training them for their future life as Jesuits. Concomitantly, Jesuit superiors learn from the successes and failures of the experiments who will profit from further training, what that training should entail, and who would probably succeed better elsewhere.

George Ganss, a US Jesuit who made available the first English-language version of the Constitutions only fifty-four years ago, explained that for a 16th century Spaniard “*esperiencia* has three important meanings: (1) a testing, (2) experience, the knowledge gained through doing or testing rather than instruction, and (3) an experiment through which such knowledge is gained, often by trial and error.” Although in different contexts the emphasis in the Constitutions may focus in a particular way on one of these meanings, the other two meanings are usually included by implication or connotation⁹. The important point is that testing during the novitiate provides information based on the observed behavior of a man in specific conditions. Thus, one might say that the Examen is signaling the importance of experience in Jesuit life but also in what has come to be known as Ignatian spirituality. Didactic instruction is obviously important, but what one learns experientially in a personal way, through trial and error, by engaging or not engaging in particular behaviors, is what really counts for the

⁷ Loyola, *Constitutions*, [64].

⁸ Aldama, Antonio M. de, *The Constitutions of the Society of Jesus: An Introductory Commentary on the Constitutions* (St. Louis (MO): Institute of Jesuit Sources, 1989), 9.

⁹ Loyola, *Constitution*, 82, footnote 23.



observer and the one observed. Hence, we arrive at a second important Ignatian pedagogical principle: learning is experiential.

The six novitiate experiments emerged from the lived experience of the first Jesuits, and they highlight some of the principal means by which Ignatius and his friends believed God had led them to companionship for serving the Church. In a number of different ways, the first Jesuits were convinced that God had worked through various incidents in their lives to form them as individuals as well as an apostolic community. They distilled their common experiences into six different experiments, probations, or tests, that could determine if the novice could join them.

After I list all six experiments, I will describe the primary intent of each in testing a novice. I will then discuss what each of the six might contribute to contemporary pedagogy and classroom practice.

“The first experience consists in making the Spiritual Exercises for one month or a little more or a little less...”

“The second experience is to serve for another month in hospitals, or one of them....in order to lower and humble themselves more, thus giving clear proof of themselves to the effect that they are completely giving up the world...”

“The third experience is to spend another month in making a pilgrimage without money and even begging from door to door... in order to grow accustomed to discomfort in food and lodging...abandoning all the reliance which he could have in money or other created things...”

“The fourth experience consists in the candidate’s employing himself... with complete diligence and care in various low and humble offices, while giving a good example of himself in all of them.”

“The fifth experience is that of explaining the Christian doctrine or part of it in public to children and other simple persons, or of teaching to individuals...”



“In a sixth experience, the candidate, after having been tested and found edifying, will proceed farther by preaching or hearing confessions, or by laboring in both together, in accordance with the time, places, and capacity of all”¹⁰.

The first experience is the most fundamental and important for a Jesuit novice. Although people who are not Jesuits sometimes make the entire Spiritual Exercises, they are few in number. However, all Jesuits make the month-long retreat twice in their lives. Thus, a specifically Jesuit requirement, making a thirty-day silent retreat is a kind of a rite of passage. One cannot become a Jesuit without personal engagement and sustained commitment to prayer for about thirty days. Each Jesuit knows that his fellow Jesuits everywhere in the world have prayed through the same meditations and contemplations. In addition, by making the Exercises, each novice attains intimate knowledge of the foundations of Ignatian spirituality and a perspective on reality shared by all Jesuits. The retreat is a rite of passage that all Jesuits undertake, and it gives them access to knowledge, experiences, and modes of expression that all Jesuits share, no matter their age or where they are in the world.

For a novice, however, even more important than the sociological dimension of the retreat as a rite of passage and source of communal knowledge, is attaining the goal of the Spiritual Exercises: ridding oneself of all “disordered affections and then after their removal, of seeking finding God’s will in the ordering of our life and the salvation of our soul.” (Loyola, Ignatius and Ganss 1992, 21, [1]) One reaches that goal by engaging in four or five hours of personal prayer and by living apart from others in a silent atmosphere that promotes prayer and personal reflection. Giving themselves completely to the Exercises for a month, novices personally discover, Ignatian perspectives on reality by experiencing them in deeply personal and individual ways. Rather than being told what to think and believe, they have the privilege and freedom to learn from their own experience. As Ignatius explains

¹⁰ Loyola, *Consstitutions*, 96-98, [65-70].



The person who gives to another the method and procedure for meditating or contemplating should accurately narrate the history contained in the contemplation or meditation, going over the points with only a brief or summary explanation. For in this way the person who is contemplating, by taking this history as the authentic foundation, and by reflecting on it and reasoning about it for oneself, can thus discover something that will bring better understanding or a more personalized concept of the history – either through one’s own reasoning or insofar as the understanding is enlightened by God’s grace. This brings more spiritual relish and spiritual fruit than if the one giving the Exercises had lengthily explained and amplified the meaning of the history. For what fills and satisfies the soul consists not in knowing much, but in our understanding the realities profoundly and in savoring them interiorly. (Loyola, Ignatius and Ganss 1992, 21-22, [2].)

Thus, novices who make the Spiritual Exercises experience their own unique, particular, and individual appropriation that does not impose upon them a one-size-fits-all conformity.

Two important points emerge from a consideration of the first experience of the Examen for Jesuit novices: all of them undertake a rite of passage that binds them with other Jesuits and each of them experiences a personal appropriation of fundamental guiding principles through a highly individualized process. We sophisticated citizens of the 21st century might like to think of rites of passage as something characteristic only of primitive cultures, as something that we have transcended. However, they provide meaning and belonging in a world that is increasingly chaotic and individualistic. In fact, as we know, many academic disciplines have similar threshold experiences that students must undergo in order to progress in their course of studies. For example, pre-med students have to “survive” organic chemistry, and their “survival” ensures both a sense of personal accomplishment that comes from completing a difficult task and a sense of camaraderie with fellow students who have similarly succeeded. Devising simple rituals that acknowledge students’ successful completion of difficult tasks can help them feel part of a group of like-minded people who seek a goal together.

At the same time, however, students profit from pursuing their own learning. While they need guidance and supervision to make sure they do not get lost along the way, classroom activities and assignments that promote student efforts to think for themselves and that lead



them to learn basic principles by their own exertions should be preferred to telling them the answers or what to think. The most effective teachers demonstrate how to fish rather than passing out sardines. Considering the first novitiate experiment suggests two more pedagogical principles: building a community of learners facilitates learning, but insisting on individual experiences plays a crucial role as well.

The second experiment requires novices to work in a hospital for a month. The first Jesuits appreciated that working in the hospitals of their time provided them opportunities to practice humility. When they worked in hospitals they were not well-educated students of philosophy and theology with impressive academic degrees from one of the greatest institutions of the age; they were mortal men, subject to the same vulnerability and suffering they saw in the crowded and unsanitary places where the sick and elderly of early modern Europe were shunted if they could not take care of themselves. The experiment the first Jesuits envisioned for novices was all about training them in humility, in recognizing the privilege they had in being able to work, and in experiencing the blessing one receives when serving others.

The humility these early Jesuits had in mind was not the false humility of self-deprecation that denies that one has talents and training. In fact, genuine humility is recognition of the truth that we are creatures; that everything we have and are has been given to us. As the etymology of the word suggests, we are *humus*, (a Latin word for *dirt* or *soil*), and to *humus* we will return. What better lesson can teachers provide than experiences in which students learn that their importance and significance comes from the simple fact of their existence and not from any successes or accomplishments; that using our talents and training for the service of others rather than for self-aggrandizement is the path of true happiness and fulfillment; that serving the less fortunate is a constitutive dimension of happiness? Directing students along the narrow path of humility rather than the wide road of *hubris* and overweening pride is certainly counter-cultural today, but taking that narrow pathway empowers students to embrace life as a gift to share with others rather than something to hoard.

The hospital experiment suggests that teachers interested in applying lessons that the first Jesuits learned for themselves and desired for novices need to focus on inculcating



methodology and process rather than passing on content. Projects and experiences that encourage students to use what they already know while stretching them to see what more they are capable of doing is crucial in this regard. Evaluation should encourage students to grow in the humility that is truth, not by assigning letters or numbers that often seem to objectify them on the basis of what they lack, but by giving them honest feedback about what they have learned as well as where they need to improve. Since many students seem to think of grading as a life-or-death issue, teachers provide helpful perspective by emphasizing what is truly important. We might formulate the lesson of the hospital experience in this way: humility is an essential virtue for anyone who wishes to learn.

The pilgrimage seems to be the most challenging yet rewarding experiences for contemporary novices who undertake it, perhaps because it is so countercultural. Spending thirty days on the road with only enough money in their pocket to buy a bus ticket home is a daunting prospect for 21st century men accustomed to contemporary tourism. Begging from strangers for necessities like a place to sleep or food to eat is a new and threatening experience because it is so alien to their usual way of being in the world. At the same time, the narratives of their time of pilgrimage highlight the goodness and generosity of other human beings in radical ways. Random acts of kindness abound, and the men are deeply moved by encounters with people they have never met who go out of their way to be helpful and generous. Although the novices sometimes encounter with the dark underbelly of the human condition, more frequently they are overwhelmed by the number of providential coincidences that lead them to greater thankfulness for a providential benevolence that seems to guide their paths and in which they increasingly learn to trust. By the end of the month of pilgrimage, they have become so accustomed to discomforts in food and lodging that they stop worrying and longing for what they lack; they simply enjoy what comes their way.

Obviously, growing “accustomed to discomfort in food and lodging” would seem to have little to do with being a student today. However, if we think about the pilgrimage analogously, the words make more sense. Although becoming accustomed to discomfort is clearly not a condition we eagerly embrace, it points us in the direction of solidarity with the least of our sisters and brothers who constantly feel discomfort in food and lodging. Thus,



rather than encouraging our students to accumulate honors and prestige, we might encourage them to think about the material they study might become a blessing to those who do not enjoy the privileged resources they have. One might call to mind the genuine humility mentioned in relation to the hospital experiment. Students who learn the truth that they have the capacity to make the world a better place can learn the satisfaction of doing so. Reminding them to apply what they learn for the benefit of people with different gifts can assist them greatly. This kind of education can easily begin in the classroom when students with superior skills and training assist those who struggle for various reasons. Rather than competing against one another, students can learn to cooperate with one another so that all profit from the educational experience.

The solidarity with the less fortunate and the humble service based in truth just mentioned in conjunction with the hospital experience also play key roles in the fourth and fifth experiments of the novitiate. For example, all of the fourteen novices I have worked with this year have bachelor's degrees, and five of them have master's degrees. Half exercised important positions of authority and influence in businesses, schools, and government before they came to the novitiate. Yet twice a week they vacuum the hallways, take out the compost, scrub the kitchen, and clean the toilets, jobs that a number of them paid others to do less than a year ago. They do these jobs under the direction of one another, often told what to do by someone with no previous experience of directing the work of others. Furthermore, despite their many prestigious academic credentials, they taught catechism "to children and other simple persons" for four months this fall.

What can we learn about pedagogy from these pious novitiate practices? First, none of us is better, more deserving, or superior to anyone else in the classroom. Second, we all have something to learn from one another; we all have something to teach one another. Managing a class in such a way that everyone shows respect for everyone else, that no questions are disdained, and that all make contributions for the benefit of all is important. Promoting this kind of classroom atmosphere requires that we make a greater commitment to the people taking the class than to covering the material in the syllabus. It requires trust that the students will learn how to take charge of their own learning. It takes creativity and vulnerability, but



the reward is a classroom in which all feel respected, confident they can direct their own studies, prepared to learn from others, and ready to learn from everyone else.

In addition, teaching children and uneducated people is a good way to demonstrate mastery of the material already learned and now take for granted or to realize that one does not know the material nearly as well as one had thought. The kinds of issues raised by those who have less experience can raise refreshing questions that invite one to plumb the depths of experience and to stretch one's intelligence rather than depend on memorized formulae that are less than satisfying to those who don't know them. Pairing students who have mastered what is to be learned with those who have not yet mastered the material can be beneficial for the students as well as a good way to free the teacher for other tasks. Thus, these two novitiate experiences can be more helpful for today's pedagogy than we might expect.

The sixth experiment has to do with preaching and hearing confessions, which both demand developed communication skills. Similarly, students need to be able to communicate to others what they have learned. While writing usually receives adequate attention in a course, seeing it as an important experience that students need to develop as a tool of effective communication with various audiences can give more meaning and focus to writing a paper that might otherwise become a dreary burden.

A key dimension of Ignatian pedagogy is found in the last phrase of the explanation of the sixth experiment: "in accordance with the time, places, and capacity of all." Practitioners of Ignatian Spirituality know that "The Spiritual Exercises should be adapted to the disposition of persons who desire to make them, that is, to their age, education, and ability." (Loyola, Ignatius and Ganss 1992, 26 [18]) Just as novices need to adapt their preaching to particular audiences, teachers should adapt their material and presentations to the capacity of their students, for learning always takes place in a context that must be acknowledged and respected.

Let me conclude this section with a summary of eight elements of Ignatian pedagogy that we can take from the Examen:

1. Learning is a shared exchange between teacher and student.



2. Learning should be experiential.
3. Forming a group identity and sense of community promotes learning.
4. Learning emerges from personal experience.
5. Humility is an essential educational virtue.
6. Solidarity with the less privileged and gifted promotes learning.
7. Students learn by teaching one another.
8. Learning is contextual and should be adapted to the needs of the learners.

Having examined these texts for testing and training novices, we might ask ourselves what happened to them over time. Philip Endean has noted that at least one of the six novitiate experiments, so carefully outlined in the Examen, quickly passed out of use. In fact, by the time of Ignatius's death in 1556, for various reasons the pilgrimage rarely happened. In particular, many novice became sick during the pilgrimage or failed to return at all from wherever they had been sent. (Endean, Philip 1980) While some might lament that those who came after Ignatius fell away from the original charism almost immediately, others might point out that the pilgrimage disappeared from the novitiate regimen precisely because the second generation of Jesuits took so seriously the principle of learning from experience. Without hesitation or scruple they stopped doing what had the master had legislated when they found it counterproductive and unable to accomplish the intended goal. Their decision affirms the early Society's fidelity to the principle of learning from experience.

Learning from and responding to experience was also at the heart of the process of developing a tool for conducting schools that remained in force for 225 years and which remained an ideal for Jesuit schools until 1975. The history of this document, the famous *Ratio Studiorum* that was developed in response to the tremendous expansion of the educational apostolate in the Society, demonstrates the benefit of paying close attention to experience as well as the peril of not continuing to respond to new experiences.



In 1548, eight years into the limited and provisional experiment that received final papal approbation and validation two years later, ten Jesuits opened the first Jesuit school in Messina in Sicily. When Saint Ignatius died eight years later, Jesuits worked in 33 European schools and six others had been approved. (Bangert 1986, 28) By the end of the century Jesuits worked in over 200 schools in Europe alone. 16th century Jesuits took this experience seriously and eventually formulated the *Ratio Studiorum* as the masterplan for every Jesuit school in the world. Judiciously combining methods that the first Jesuits learned at the University of Paris with the Renaissance humanism that surrounded them in Italy, they published the *Ratio* in 1599 after decades of experimentation, consultation, and study, all aimed at the approach to take in conducting schools¹¹.

Unfortunately, the brilliantly successful program that was the result of so much effort became a victim of its own success. For various reasons, Jesuits after 1599 saw the *Ratio* as so well constructed that they did not continue the process of consultation and adaptation that led to the formulation of the *Ratio*. In some respects, they were so busy implementing the highly successful *Ratio* that they did not ask themselves if it continued to respond to the needs of the increasingly varied contexts in which the Society functioned. The extraordinary effort expended in implementing the original *Ratio* became increasingly unimaginable as the Jesuit network of schools expanded in Asia, Africa, and the Americas. Instead of responding to new contexts, Jesuits doubled down on their bets. Thus, over time, Greek and Latin texts that seemed less and less significant because local languages and literature grew in importance, remained at the center of the Jesuits' curriculum committed to and built on ancient languages. Although the Enlightenment and the Scientific Revolution shifted the focus of schools toward vernacular languages and science, Jesuits generally remained convinced that their *Ratio* was superior to any other curriculum. Accommodation to time, places, and capacity seldom occurred. By 1773 when the universal Society was suppressed, a major charge leveled against the Jesuits was that their unchanging educational were detrimental to students.

¹¹ Duminuco, Vincent J. and School of Education, (eds.), *The Jesuit Ratio Studiorum: 400th Anniversary Perspectives*, 1. ed (New York: Fordham Univ. Press, 2000) provides a number of excellent essays that chart the origins, developments, and afterlife of the *Ratio Studiorum*.



Jesuits were, in fact, loath to abandon their synthesis of the *modus Parisiensis* and Renaissance grammar schools, a program that served students well for generations. Surely, they said, a program that had flourished decade after decade for as long as anyone could remember did not need to change, especially since it was based on the fundamental texts of western civilization. Thus, while minor departures from the *Ratio Studiorum* were sometimes allowed for slight local adaptations, most Jesuits were convinced that there was little or no need to make any substantive changes.

Throughout the 19th century General Congregations recommended revisions, but the increasingly formidable task resulted in provisional texts that could never be implemented universally¹². Proposals were prepared, but they were never definitively authorized. Replacing the *Ratio* was simply not feasible, as the 25th General Congregation stated in 1906, "...in these times of ours, characterized by such variety and instability in legislation concerning school and the subject matter taught there," revising the *Ratio* should not be attempted at this time. (Padberg, McCarthy, and O'Keefe 1994, 496) Nonetheless, General Congregation 31, as late as 1966, called for an updated *Ratio*. ("Jesuit Life & Mission Today: The Decrees and Accompanying Documents of the 31st–35th General Congregations of the Society of Jesus - Paperback," n.d., 83) However, in spite of the numerous efforts to respond in other areas to the mandate of *Perfectae Charitatis* for adaptation and renewal, little was done about education in the 1960s and 1970s,.

Recognizing the problems that needed attention, in 1980 Father Pedro Arrupe convened a small group of Jesuit educational experts from throughout the world, asking them to suggest some kind of renewal of the schools that might contribute to the Church's mission. Eventually an international commission of Jesuits worked four years to prepare *Go Forth and Teach: The Characteristics of Jesuit Education*, a document that identifies twenty-eight descriptors that should describe Jesuit schools throughout the world. (Mesa, José 2017, 287–366) In 1993, a

¹²General Congregations recommended that Superiors General prepare provisional revisions in 1785, 1820, 1829, 1853, 1838, and 1946 but no draft ever received final approval. See (Padberg, John W., McCarthy, John, and O'Keefe, Martin, *For Matters of Greater Moment* (St. Louis: Institute of Jesuit Sources, 1994), 411, 430, 440, 455, 507, 611, 638.



similarly international group, this time including the full and active participation of lay men and women, *Ignatian Pedagogy: A Practical Approach*, a document that presents a five step process for using Ignatian principles in any the classroom in the world. (Mesa, José 2017, 367–423) Most recently, Father General Arturo Sosa’s secretariat for education, a team of men and women from the network of Jesuit schools throughout the world led by Father José Mesa, S.J., produced *Jesuit Schools: A Living Tradition*. This resource establishes an ongoing process of discernment and decision-making at various levels of authority to help Jesuit schools respond to the signs of the times while maintaining key values that link the schools with each other, the Society of Jesus, and the Ignatian tradition. (Society of Jesus 2019) Taken together these three documents provide helpful insights as well as practical suggestions for ongoing adaptation to the signs of the times that highlight Ignatian principles.

From the perspective of these attempts at reform and renewal during the past forty years, we might better understand the apostolic constitution on ecclesiastical institutions that took effect in January 2018. *Veritatis Gaudium*, presents four common norms intended for application throughout the world. All four have links to the six experiments of novitiate formation and to the eight Ignatian principles for education from the Examen identified in this presentation¹³. These connections should not surprise us, for the Constitutions of the Society of Jesus informed Francis’s years of Jesuit training and experience, especially as director of novices and Provincial. Even more significantly, the norms rest on the insights of contemporary pedagogy, the *modus Parisiensis* and Renaissance grammar schools of our time. Just as Saint Augustine was unafraid to recommend that Christians plunder the classics of the ancient world to serve new purposes, we should not hesitate to use venerable texts like the Examen, as well as the insights our contemporaries have to offer, as we reform and renew our pedagogy.

¹³ For example, passing on the truth of the kerygma requires skills for preaching and teaching. Dialoguing with others, even those with whom we disagree, is a pilgrimage of faith demanding humility. Engaging in interdisciplinary and cross-disciplinary integration requires a willingness to walk humbly in mutuality with others, even as we profess with conviction what we believe. Networking with others makes possible greater service of the vulnerable and suffering.



Simultaneously holy and in need of purification, we need to take advantage of all the help we can as we travel our pilgrim way of ever-changing contexts of time and place and capacity.

Bibliography

Aldama, Antonio M. de. *The Constitutions of the Society of Jesus : An Introductory Commentary on the Constitutions*. St. Louis: Institute of Jesuit Sources, 1989.

Bangert, William V. *A History of the Society of Jesus*. 2nd ed. rev. The Institute of Jesuit Sources. Series 3 Original Studies 003. St. Louis (MO): The Institute of Jesuit Sources, 1986.
<http://oseegenius.unigre.it:80/pug/resource?uri=000000119011>.

Duminuco, Vincent J., and School of Education, eds. *The Jesuit Ratio Studiorum: 400th Anniversary Perspectives*. 1. ed. New York: Fordham Univ. Press, 2000.

Endean, Philip. "Origins of Apostolic Formation: Jerome Nadal and Novitiate Experiments." *The Way Supplement*, no. 39 (1980): 57–82.

John W. Padberg, ed. *Jesuit Life & Mission Today: The Decrees and Accompanying Documents of the 31st–35th General Congregations of the Society of Jesus*. St. Louis: Institute of Jesuit Sources, 2009.

Loyola, Ignatius. *The Constitutions of the Society of Jesus*. Edited by Ganss, George E. Translated by George E. Ganss. St. Louis: Institute of Jesuit Sources, 1970.

_____. *The Spiritual Exercises of Saint Ignatius*. Edited by George E. Ganss. Series I: Jesuit Primary Sources in English Translation. St. Louis (MO): The Institute of Jesuit Sources, 1992.
<http://oseegenius.unigre.it:80/pug/resource?uri=8229>.

McGreevy, John T. *Catholicism: A Global History from the French Revolution to Pope Francis*. W. W. Norton, 2022. <https://books.google.it/books?id=FPVhEAAAQBAJ>.

Mesa, José, José Mesa, ed. *Ignatian Pedagogy: Classic and Contemporary Texts on Jesuit Education from St. Ignatius to Today*. Chicago: Loyola Press, 2017.



O'Malley, John W. "How We Were: Life in a Jesuit Novitiate, 1946-1948." *Studies in the Spirituality of Jesuits* 51 (2019): 1-76.

O'Malley, John W., and Timothy W. O'Brien. 2020. "The Twentieth-Century Construction of Ignatian Spirituality: A Sketch." *Studies in the Spirituality of Jesuits* 52 (3).

<https://ejournals.bc.edu/index.php/jesuit/article/view/12953>.

Padberg, John W. ed., John L. ed. McCarthy, and Martin D O'Keefe ed. *For Matters of Greater Moment: The First Thirty Jesuit General Congregations a Brief History and a Translation of the Decrees*. Series I Jesuit Primary Sources in English Translation 012. St. Louis (MO) : The Institute of Jesuit Sources, 1994.

<http://oseegenius.unigre.it:80/pug/resource?uri=000000171571BIB>.

Rowland, Tracey, 1963-. *Culture and the Thomist Tradition: After Vatican II*. Radical Orthodoxy Series. London: Routledge, 2003.

<http://oseegenius.unigre.it:80/pug/resource?uri=000000334052>.

Society of Jesus. "Jesuit Schools: A_Living_Tradition_EN.Pdf.", 2019.

https://www.jesuits.global/sj_files/2021/06/A_Living_Tradition_EN.pdf.



Sguardo su alcuni sviluppi essenziali dell'educazione scolare nel generalato di S. Ignazio di Loyola (1541-1556)

di Paul Oberholzer S.I.

Abstract

Il testo fornisce una panoramica sugli sviluppi essenziali dell'educazione scolastica durante il generalato di Ignazio di Loyola (1541-1556). Evidenzia come l'istruzione scolastica fosse strettamente legata all'educazione religiosa, con il Concilio Lateranense V che richiedeva ai maestri di insegnare non solo grammatica e retorica, ma anche dottrina cristiana. Inoltre, il testo descrive le trasformazioni dell'educazione scolastica in Italia nel XV e XVI secolo, con il passaggio dalle scuole comunali a quelle gestite dall'aristocrazia e dalla Chiesa, accompagnato da una crescente clericalizzazione del corpo docente. Infine, il testo analizza i primi documenti della Compagnia di Gesù, che attribuivano un ruolo centrale all'insegnamento della fede al popolo.

Keywords

Educazione scolastica, riforma, Compagnia di Gesù, insegnamento, clericalizzazione

«Schola di Grammatica, d'Humanità e Dottrina Christiana, gratis»¹ – questa è l'iscrizione presente su un'etichetta appesa da Ignazio di Loyola sulla porta del Collegio Romano il 22 febbraio 1551, alla vigilia della sua apertura. Quest'iscrizione ha suscitato una grande attrazione – soprattutto negli ultimi decenni, a causa del crescente interesse negli impegni sociali dei primi gesuiti. Ignazio qui appare coraggioso nella decisione di cambiare le condizioni dell'educazione.

¹ John O'Malley. *Die ersten Jesuiten* (Würzburg: Echter), 239.



In questo studio vogliamo domandarci che cosa fosse stato veramente innovativo nello stabilimento del sistema scolare ed educativo della giovane Compagnia di Gesù. Infatti, l'Italia è la culla dei comuni. Dall'XI secolo i borghesi, come nuovo ceto sociale, cominciarono ad organizzarsi in autonomia, avendo come punto di partenza le città dell'Italia settentrionale. L'educazione e la scuola comunale hanno avuto sin dall'inizio un ruolo chiave nell'identità dei borghesi. Due secoli più tardi sorgeva l'umanesimo, la cui origine era anche in Italia, ma con profonde ripercussioni su tutta l'umanità. Ovviamente, l'umanesimo non si realizzava soltanto in cerchi intellettuali di altissimo livello, ma coinvolgeva anche delle ampie fasce della popolazione. In altre parole, l'Italia è il paese *par excellence* dei licei pubblici. Nemmeno il collegamento dell'insegnamento con la dottrina cristiana, da parte di Ignazio, era innovativo. La relazione tra questi due fattori variava dal Tre- al Cinquecento, ma era generalmente data per scontata.² E la parola «gratis»? Gli aspetti economici hanno sempre una rilevanza sociale, ma c'è da chiedersi che cosa realmente significhi «gratis» nel contesto sociale di una città italiana alla metà del XVI secolo. E comunque, il *Collegium Romanum* è stato davvero la prima scuola accessibile senza pagamento?

Limitazione dell'argomento

Se prendiamo in considerazione il collegamento tra Sant'Ignazio di Loyola e la pedagogia, cioè se ricerchiamo la rilevanza della pedagogia nella sua biografia e nella sua opera, la Compagnia di Gesù, dobbiamo renderci conto che ogni riflessione *sul come mediare dei valori da una persona a un'altra o a un gruppo* contiene un aspetto pedagogico. Alla fine, tutte le riflessioni e tutte le attività d'Ignazio sono in fondo determinate dalla guida o dall'accompagnamento di persone verso una relazione personale con Gesù Cristo. Cioè, quasi tutto in Ignazio ha qualche riferimento con la pedagogia: gli *esercizi spirituali* sono essenzialmente pedagogici, anche la cosiddetta autobiografia è stata composta con un'intenzione pedagogica – cioè, di fornire delle informazioni affinché siano scritte opere per edificare ed animare i gesuiti futuri nella loro vita

² David Salomoni. *Educating the Catholic People. Religious Orders and Their Schools in Early Modern Italy (1500-1800)* (Leiden, Boston: Brill), 2.



religiosa.³ Anche l'ideale della *visio beatifica* non si ferma in sé stessa ma era piuttosto una base per la condivisione dei contenuti rivelati affinché anche altri potessero fare tale esperienza. Insomma, tutto il grande ma generico ideale di *aiutare alle anime* intende un accompagnamento educativo nel cammino verso la salvezza. Così è inevitabile fare una scelta, o selezione, per questo studio – che è quella dell'educazione scolare.

È ampiamente riconosciuto ed evidente che Ignazio non ha mai inteso fondare un ordine di ricercatori. Al suo centro non erano né le università né la pubblicazione di opere scientifiche e neanche le dispute teologiche in sé. Ciononostante, frequentare l'università – e non una qualsiasi, ma piuttosto quelle di prestigio – era, per lui, importante. Alcalá de Henares e Salamanca erano i centri docenti più riconosciuti in Spagna nel suo tempo, e Parigi era considerata, in assoluto, l'università di qualità superiore. Se per Ignazio un profondo studio accademico non fosse stato prioritario, cioè se avesse voluto accedere all'ordinazione sacerdotale soltanto per celebrare i sacramenti e per insegnare il catechismo alla gente illetterata, avrebbe potuto frequentare la scuola cattedrale di Pamplona. Malgrado questo orientamento accademico incontestato, predomina l'osservazione che la stima d'Ignazio verso l'educazione accademica fosse essenzialmente legata alla mediazione con un forte carattere educativo. Così le dispute facevano parte del quotidiano dei collegi dei gesuiti – ma sempre al servizio dell'educazione.

Il Concilio Lateranense V (1512-1517)

Il Concilio Lateranense V contiene nei suoi decreti tante decisioni che testimoniano una seria premura di riformare la chiesa. Anche se il concilio deve essere considerato come fallito per la mancata decisione di porre in atto i suoi postulati, varie intenzioni di riforma hanno mantenuto una presenza nella chiesa e nei discorsi dei suoi responsabili.

³ Markus Friedrich, "Archive und Verwaltung im frühneuzeitlichen Europa. Das Beispiel der Gesellschaft Jesu," *Zeitschrift für historische Forschung* 35 (2008): 381-382.



Il decreto 9 del 5 maggio 1514 contiene un appello a tutti i maestri ed educatori a dedicarsi, oltre all'insegnamento di grammatica e retorica, cioè delle discipline di un liceo, anche a quello della religione, dei comandamenti, della fede, della liturgia e della vita dei santi per motivarli a frequentare la chiesa e ad accedere ai sacramenti.⁴ L'intenzione di riforma è ovvia e si comprende facilmente dai decreti che la riforma della chiesa era determinata dal presupposto di un forte collegamento tra l'insegnamento scolastico e l'educazione nella fede. Inoltre, da una lettura attenta risulta chiaro che il Concilio si riferisce all'insegnamento della materia liceale, della grammatica e retorica e non alla scuola elementare. I destinatari sono maestri di licei ed adolescenti preparati ad assumere responsabilità nella società. Quindi, le discipline del liceo insieme con le conoscenze dei contenuti del cristianesimo sono considerate la base per la preparazione a una buona condotta di vita con cui si aiuti a stabilire una società sana.⁵ Rimane notevole che nel decreto non si trovi nessun accenno che i giovani dovessero essere guidati al sacerdozio o alla vita consacrata. Non vi è inoltre alcuna indicazione che i maestri fossero preferibilmente di stato religioso o clericale, anzi prevale l'impressione che gli insegnanti facciano parte della classe laicale.

Se si aggiunge alla ricerca il decreto 11 del 19 dicembre 1516 che si esprime a favore di un rinascimento dell'antica tradizione cristiana delle omelie, si vede che la mediazione nozionistica della fede era un attributo caratteristico di ogni programma di riforma della chiesa nei decenni precedenti alla fondazione della Compagnia di Gesù.

⁴ «[...] che i maestri di scuola e i precettori istruiscano ed esaminino i loro scolari, fanciulli o adolescenti, non solo nella grammatica, nella retorica e in altre materie simili, ma anche in quello che riguarda la religione, come i comandamenti di Dio, gli articoli della fede, gli inni sacri, i salmi e le vite dei santi: nei giorni festivi non potranno insegnare loro se non quello che attiene alla religione e ai buoni costumi e istruirli in queste cose, nonché esortarli, e, per quanto è possibile, costringerli in queste cose, nonché esortarli, e, per quanto è possibile, costringerli, a andare in chiesa non solo per ascoltare la messa, ma anche per assistere ai vesperi e ai divini uffici. Allo stesso modo li spronino ad ascoltare le prediche e i sermoni e non leggano loro nulla contro i buoni costumi e a favore dell'empietà.» (Alberigo, Giuseppe, ed. *Concilium Oecumenicorum Decreta*. [Bologna: Edizioni Dehoniane], 621).

⁵ Questa affermazione contraddice le conclusioni di André Ravier chi interpreta questo decreto come obbligo all'insegnamento del catechismo ai fanciulli. (André Ravier. *Ignatius von Loyola gründet die Gesellschaft Jesu* [Würzburg: Echter] 55).



L'educazione scolare in Italia nel Quattro- e Cinquecento

Le condizioni dell'educazione scolare in Italia durante il Quattro- e nella prima metà del Cinquecento erano caratterizzate da profonde trasformazioni causate da due fattori: uno era la Riforma protestante cominciata immediatamente dopo il Concilio Lateranense V e che aveva avuto dei precedenti e forti impatti in Italia, soprattutto nell'ambiente scolastico, che però non sono stati percepiti e neanche profondamente studiati perché, nella seconda metà del Cinquecento, la Riforma cattolica era pienamente riuscita. Il secondo fattore era costituito dai comuni che avevano trascorso periodi di forte autonomia seguiti da cambiamenti essenziali. Tra l'altro, quest'autonomia radicata nel movimento comunale del XI secolo trovava le sue manifestazioni nelle scuole pubbliche. Il municipio che le gestiva impiegava e pagava i maestri che poi richiedevano dai singoli allievi un ulteriore pagamento – ma non tale da essere considerato sfruttamento. Tali scuole comunali esistevano, con il proprio corpo docente, in tutte le città, anche a Roma. Esistevano anche scuole private fondate da confraternite o da monasteri che seguivano lo stesso schema delle scuole pubbliche, accessibili a una ampia scolaresca – anche proveniente dalla campagna. Di solito, in quel tempo, il maestro era laico. Qualche presenza marginale in questo ambiente era quella dei mendicanti, collegati essenzialmente con la società urbana.

Le loro scuole erano anzitutto destinate alla formazione dei propri membri, anche se non erano mai completamente chiuse al popolo. Ci sono stati francescani e domenicani chiamati all'insegnamento nelle scuole pubbliche, e esistono anche testimonianze di novizi e giovani mendicanti mandati dai loro superiori alle scuole municipali con un maestro laico.

Durante il corso del Quattrocento l'autonomia dei comuni fu continuamente limitata a causa del sorgere delle signorie e alla creazione di unità politiche più grandi. In sintonia con questa dinamica furono marginalizzate le scuole pubbliche gestite dai municipi, mentre nuove scuole furono fondate e mantenute dall'aristocrazia o dalla nobiltà locale che si impadronivano di tutti gli aspetti del governo. Le scuole continuavano ad essere aperte a un ampio cerchio di



giovani, però in questo corso la scuola assumeva anche la funzione di manifestazione di potere, di prestigio e di un servizio effettuato dal signore verso la sua popolazione.

Insomma, non si può parlare di un abbandono dell'educazione pubblica; la scuola passava continuamente nelle mani dell'aristocrazia conservando però le condizioni di accesso precedenti. L'insegnamento però era sempre meno orientato all'identità e alle esigenze del proprio comune, ma sempre più verso ambienti ed ideali più ampi. Tale sviluppo non rimaneva incontestato, sorgeva soprattutto dagli insegnanti delle scuole comunali che si sentirono costretti a stare sulla difensiva. Mentre questi maestri prima preparavano i giovani ad assumere responsabilità nel proprio comune, adesso facevano fatica a identificarsi con la formazione in vista dell'amministrazione funzionale del principe. Così continuavano da un lato a favorire il valore dell'insegnamento orientato alle condizioni locali; dall'altro, cominciarono ad aprirsi a nuove idee intellettuali e critiche nei confronti del sistema – comprese quelle della Riforma, che in Germania risuonavano soprattutto tra la borghesia. In altre parole, le scuole divennero anche luoghi di riflessione sulla riforma della Chiesa e gli insegnanti sostituivano l'orientamento politico ed amministrativo con la formazione della coscienza personale. Su questo sfondo, ovviamente, le signorie e le aristocrazie governanti percepivano il corpo docente sempre più pericoloso e sovversivo.

Su questo sfondo si osserva nelle signorie e nella nobiltà la preoccupazione e la riflessione su come l'educazione scolare potesse diventare strumento d'integrazione della gioventù nella propria unità politica. Sulla base della stessa intenzione, l'aristocrazia prendeva in maggiore considerazione l'educazione delle classi sociali più basse, esonerando i poveri da ogni pagamento. Tale processo andava di pari passo con una più profonda acquisizione dei valori della Chiesa cattolica. Lo stesso collegamento era promosso nell'ambiente tedesco al nord delle alpi, dove si decideva di seguire le dottrine dei riformatori protestanti.

In Italia si concretizzava questa nuova dinamica con una forte e persistente clericalizzazione del corpo docente. Per esempio, fino al 1582 nel dominio veneziano, il 65 per cento degli insegnanti appartenevano allo stato clericale. In campagna, quasi tutti gli insegnanti erano sacerdoti.



Insomma, si può constatare che dal Quattrocento fino alla metà del Cinquecento, le condizioni dell'educazione scolare si trovavano in un forte processo di trasformazione. Le autorità signorili prendevano sempre più nelle loro mani la gestione delle scuole, eliminando la tradizione tardomedievale con il suo aspetto comunale. Mentre prima le scuole erano luoghi di preponderanza laica con un collegamento cristiano, ora diventavano sempre di più clericali, concretizzando l'aspetto religioso in un orientamento decisamente cattolico.⁶ In questo ambiente fu formulato il decreto 9 del Concilio Lateranense V, i cui partecipanti erano di maggioranza italiana.

I primi documenti di fondazione della Compagnia di Gesù

Nella ricerca di indizi su aspetti d'insegnamento nei documenti dei primi compagni dal 1539 al 1541, si rivela in primo luogo che le *Conclusiones septem sociorum* del maggio e giugno 1539 conferiscono un ruolo centrale all'insegnamento di base della fede alla gente semplice a cui ogni membro della Compagnia deve dedicare 40 giorni all'anno. Rimane soltanto da costatare che le disposizioni non sono del tutto chiare.⁷ La faccenda viene ripresa nella *Prima Societas Jesu Instituti Summa* dell'agosto 1539 in cui è espressa la convinzione che tale insegnamento serva da fondamento su cui costruire l'edificio della fede.⁸ Questo programma viene concretizzato nelle *Constitutiones anni 1541* che specificano l'insegnamento di stile introduttivo dei comandamenti, dei peccati, della confessione e delle preghiere.⁹ È sicuramente notevole che a proposito di pedagogia ed insegnamento questi documenti, che rispecchiano le idee fondamentali dei primi gesuiti, si orientino esclusivamente all'insegnamento degli illetterati e dei fanciulli.

⁶ David Salomoni. *Educating the Catholic People. Religious Orders and Their Schools in Early Modern Italy (1500-1800)* (Leiden, Boston: Brill), 17-35.

⁷ *Sancti Ignatii de Loyola Constitutiones Societatis Jesu, tomus primus.* (Roma: Institutum Historicum Societatis Jesu), 9-14.

⁸ *Ibidem*, p. 14-21.

⁹ *Ibidem*, p. 33-48.



Così rimane notevole che queste disposizioni non toccano in nessun aspetto il decreto del Concilio Lateranense V che s'indirizza a un insegnamento liceale. Neanche nel decreto *De Collegiis et Domibus fundandis* si trova un riferimento a un'educazione superiore. Secondo questa fonte i collegi erano stabiliti soltanto come alloggi di gesuiti in formazione o futuri gesuiti che studiavano in una università vicina.¹⁰ Tuttavia, tale omissione dell'elemento accademico è sorprendente perché già nel 1537 Diego Laínez e Pierre Favre furono incaricati da Paolo III di leggere corsi di teologia all'università La Sapienza a Roma. Nel 1542 Favre continuò l'insegnamento all'università di Magonza e Claude Jay assunse un anno dopo la cattedra di teologia a Ingolstadt.¹¹ Il fatto che nei primi documenti manchi la dimensione accademica, in cui parecchi dei primi gesuiti erano presenti, solleva la questione della reale funzione di tali testi fondativi. È certamente importante rendersi conto che si tratta di atti di natura programmatica, non adatti a ricostruire le condizioni di fatto.

Il primo tipo di collegio

Dal paragrafo precedente vediamo chiaramente confermata l'immagine ampiamente stabilita nella comune consapevolezza gesuita: preferenza dell'insegnamento catechistico agli illetterati e la gestione di collegi come internati per i propri membri in formazione. Uno sguardo più attento alla documentazione conservata degli anni quaranta rivela però che tale concetto non è del tutto coerente. È senz'altro notevole che le *Constitutiones Scholasticorum S.I.* del 1546, composte con grande probabilità da Diego Laínez, non fanno nessun accenno alle scuole pubbliche benché la prima fosse stata fondata nello stesso anno a Gandía.¹² Nonostante l'inequivocabilità di queste regole ufficialmente stabilite, le lettere di Diego Laínez, Claude Jay e Ignazio testimoniano una realtà della vita quotidiana nei primi collegi che si discostava in tanti aspetti. Tuttavia nei primi collegi di Padova o Parma furono inviati anche dei giovani ragazzi per studiare materie liceali come la grammatica in scuole esterne, mentre alloggiavano

¹⁰ Ibidem, p. 48-65.

¹¹ John O'Malley. *Die ersten Jesuiten* (Würzburg: Echter), 234.

¹² *Sancti Ignatii de Loyola Constitutiones Societatis Jesu, tomus primus* (Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu), 174-178.



nei collegi studiando «en la obediencia de la Compañía» – con la prospettiva di una possibile entrata nel noviziato.¹³ Ma non soltanto questo. Nel primo periodo del Concilio di Trento, nel 1546 Claude Jay negoziò con Guillaume Du Prat, vescovo di Clermont Ferrand, che intendeva fondare un collegio a Parigi e mettere la sua gestione nelle mani della Compagnia di Gesù. Perché questo collegio era dotato dai beni della diocesi, la Compagnia si obbligò ad accogliere anche dei chierici poveri provenienti da questa diocesi per vivere come i gesuiti e per essere accompagnati da loro. Il vescovo espresse così il desiderio che il suo clero e la chiesa della Francia fossero riformati dallo spirito della Compagnia.¹⁴ Possiamo parlare di un pre-seminario diocesano? Nel senso proprio sicuramente no, ciononostante troviamo degli indizi chiari che i gesuiti erano pure nei primi anni della storia direttamente impegnati nella formazione dei sacerdoti secolari.

In questo contesto dobbiamo anche interpretare la corrispondenza tra Ignazio, Jay, il re Fernando I (1531-1564) e papa Paolo III (1534-1549) in cui riflettevano su una eventuale nomina di Jay come vescovo di Trieste. Come motivo principale di rinuncia Jay vedeva il numero alto di giovani che stavano studiando in diverse università seguendo il cammino della Compagnia. L'ordinazione episcopale di un professo avrebbe potuto confermare la cattiva immagine che pure i gesuiti si lasciassero sedurre dalle tentazioni della carriera ecclesiastica, e ciò avrebbe potuto essere motivo di scandalo e di disorientamento per i chierici in formazione e preparazione al sacerdozio.¹⁵ In una lettera a Ignazio Jay considera più conveniente proporre al re di fondare un collegio a Vienna se avesse veramente voluto servirsi del carisma della Compagnia.¹⁶

¹³ Venezia, 25 gennaio 1534 e Bressanone 13 maggio 1544, Diego Laínez a Ignazio di Loyola in: *Epistolae et acta Patris Jacobi Lainii, tomus primus (1536-1556)* (Madrid), nr. 15, p. 26-28; nr. 17, 33-36.

¹⁴ Trento, febbraio o marzo 1546, Claude Jay a Ignazio di Loyola; Trento, 10 maggio 1546, Claude Jay a Ignazio di Loyola in: *Epistolae PP. Paschasii Broëto, Claudii Jaji, Johannis Codurii et Simonis Rodericii* (Madrid), nr. 15, p. 300-305; nr. 17, p. 307-309.

¹⁵ Trento, 10 dicembre 1546, Claude Jay a Ferdinando I; Trento 22 dicembre 1546, Claude Jay a Paolo III in *Epistolae PP. Paschasii Broëto, Claudii Jaji, Johannis Codurii et Simonis Rodericii* (Madrid), nr. 26, p. 327-329; nr. 27, p. 329-332.

¹⁶ Trento, 4 dicembre 1546, Claude Jay a Ignazio di Loyola in *Epistolae PP. Paschasii Broëto, Claudii Jaji, Johannis Codurii et Simonis Rodericii* (Madrid), nr. 25, p. 325-327.



Non è facile caratterizzare questo tipo di collegio su cui riflettevano Laínez e Jay insieme ad Ignazio. Ovviamente, non si trattava di un centro docenti nel senso stretto, cioè di un liceo o di un'università. I commilitoni seguivano il programma di studi esternamente. Questi collegi svolgevano pure una funzione nella formazione accademica dei propri giovani membri e anche dei futuri sacerdoti che, come secolari, avrebbero mantenuto oltre il tempo degli studi una relazione con la Compagnia. Cioè, questo primo tipo di collegio serviva anche alla promozione vocazionale in senso stretto, con l'intenzione di stabilire una nuova rete sacerdotale. In questo contesto deve anche essere aggiunto che nei collegi non era integrato un proprio programma di studio, ma i gesuiti che vi risiedevano completavano e perfezionavano l'insegnamento universitario con ripetizioni ed esercizi.¹⁷

Una visione d'insieme della documentazione precedente alla fondazione dei primi collegi pubblici dal 1546 in poi mostra una chiara preferenza per l'insegnamento agli illetterati e ai fanciulli, espressa soprattutto nei programmi scritti dei primi anni. Tale immagine però è contrastata da una presenza notevole di gesuiti alle università – sia come studenti sia come docenti. I primi gesuiti mantenevano senz'altro qualche fedeltà al catechismo benché il valore effettivo non sia facile da indagare.

Sembra però che in questi anni i gesuiti si occupassero di questioni educative soprattutto relative ai giovani studenti nelle università e al loro accompagnamento verso il sacerdozio. Il liceo invece non aveva ancora nessun ruolo. Sulla base dei documenti studiati e dopo una attenta lettura dei decreti del Concilio Lateranense V, dobbiamo però constatare che tale concilio che si riferisce all'insegnamento liceale non sembra aver avuto un'influenza significativa sulle riflessioni dei primi gesuiti prima del 1546.

L'apertura dei primi collegi pubblici

¹⁷ Paul Oberholzer, "Desafíos y exigencias frente a un nuevo descubrimiento de Diego Laínez," (Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu) 84-87.



È ampiamente conosciuto che dalla seconda metà degli anni quaranta, cioè dalla fondazione dei collegi di Gandía (1546) e di Messina (1548), tutta la Compagnia di Gesù fu profondamente trasformata. I collegi erano aperti a tutta la gioventù maschile; i gesuiti stabilivano un proprio programma di studi che loro stessi garantivano come insegnanti. Il fulcro della materia insegnata era sulla grammatica, la retorica e gli humaniora tramite i quali era mediata una solida dominanza delle lingue classiche, del latino e del greco. Gli allievi erano anzitutto adolescenti, non fanciulli e neanche universitari. È interessante costatare che tale trasformazione era in corrispondenza con il decreto 9 del Concilio Lateranense V, che era basato sulla convinzione di una profonda compenetrazione reciproca di materia liceale e insegnamento della fede come base di una società sana.

La fondazione di collegi ha investito in pochi decenni a rotta di collo l'intero mondo cattolico. Il collegio con una imponente chiesa diventava un elemento caratteristico di ogni città. Così fu anche modificata la vita dei gesuiti. Un collegio medio conteneva una comunità compresa tra i 12 e i 20 membri che vivevano uno stile conventuale o canonico e non di predicatori itineranti.

Inoltre, l'educazione non era più orientata verso una promozione vocazionale o una preparazione alla vita sacerdotale ma piuttosto a quella di un buon cattolico. Le *Regulae Scholarium Externorum* del 1561 stabiliscono che un alunno non doveva entrare nel liceo avendo già deciso di diventare sacerdote, anzi, doveva essere disposto a fare un proprio cammino di maturazione.¹⁸ Il collegio standard era composto da cinque classi liceali, ma alcuni collegi estendevano i loro corsi alla filosofia e a volte anche alla teologia. I giovani gesuiti in formazione venivano educati nei propri collegi. Ogni provincia aveva il suo filosofato e il suo teologato, mentre la loro presenza nelle università esterne era un'eccezione. In questo articolo tutti i cambiamenti sono soltanto accennati e non descritti in dettaglio perché sono ampiamente presentati in vari studi precedenti.

¹⁸ Lukács, Ladislaus, ed. *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu, tomus III (1557-1572)* (Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu), nr. 7, p. 43-51.



In quest'occasione sarà ripresa ed approfondita soltanto l'iscrizione «Schola di Grammatica, d'Humanità e Dottrina Christiana, gratis». La scritta non rimase un episodio isolato, ma divenne un elemento caratteristico dei collegi. La gratuità aveva ovviamente la sua portata. Paragonandola al Quattrocento, l'Italia nella prima metà del Cinquecento ha subito delle crisi economiche per essere diventata teatro di guerra, quindi non è da negare che nel momento dell'apertura del *Collegium Romanum* e degli altri primi collegi l'educazione scolare fosse entrata in crisi per un deterioramento economico della società. Ciononostante, prevale il risultato elaborato nei paragrafi precedenti che la tassa scolastica non aveva mai un carattere di sfruttamento e non era mai il motivo che la frequenza scolastica fosse stata riservata alle classi superiori.

Una politica prudente: le incorporazioni

In primo luogo, tuttavia, va notato che Ignazio era un duro negoziatore quando si trattava di stabilire le condizioni per la fondazione dei collegi. Chi era interessato a chiamare i gesuiti doveva garantire anzitutto il sostentamento dei padri e la manutenzione dell'edificio. Lo stipendio di un insegnante laico era ovviamente maggiore di quello di un gesuita, però l'espansione dei collegi gesuiti e la sostituzione del corpo docente locale erano causati anzitutto dall'ampio processo di clericalizzazione delle scuole: il fattore economico si aggiungeva a questa dinamica, ma non era la sua prima causa. Inoltre, lo stile di vita dei gesuiti non era povero. Ignazio richiedeva degli edifici ben costruiti e anche l'alimentazione doveva essere sana e sufficiente.

Però, nella dotazione dei collegi Ignazio manifestava una particolare creatività che fino a quel momento non era ancora profondamente ricercata. Un forte elemento di critica protestante di fronte al clero cattolico era la loro *caccia* di benefici sostanziosi. Infatti, molti universitari degli inizi del Cinquecento si dedicavano durante i loro studi ad una assidua ricerca di una prebenda con il più alto reddito possibile. Tanti figli di aristocratici furono investiti di benefici di monasteri vuoti o decadenti per garantire loro una vita benestante. Per contrastare questo malcostume, Ignazio cercò di incorporare tali benefici nella fondazione di un nuovo collegio.



Con l'atto canonico di incorporazione il beneficio non era più conferito a una sola persona ma fu integrato nella dotazione del collegio che stava per nascere. Vale a dire, i redditi fino allora ripartiti a un prebendario aristocratico servirono da allora in poi all'insegnamento della gioventù locale. Così il collegio di Vienna, fondato nel 1551, fu dotato dei fondi del monastero carmelitano.¹⁹ Dopo il generalato di Ignazio, nel 1572 fu incorporato nel collegio di Milano un monastero dell'ordine degli umiliati,²⁰ e il collegio di Friburgo ricevette nel 1582 la sua dotazione grazie all'incorporazione di un'abbazia premostratense.²¹ Ci sono anche esempi in cui tale incorporazione fallì a causa della resistenza di Ignazio: Pedro Ortiz voleva mediare che un beneficio con una rendita annuale di 600 scudi fosse assegnata al collegio di Alcalá de Henares. Ignazio rifiutò perché il beneficio avrebbe dovuto essere conferito a un gesuita in persona e non alla fondazione che non corrispondeva all'identità della Compagnia.²² Questa prassi dell'incorporazione di benefici vacanti in un collegio non solo ha aumentato il livello di istruzione pubblica, ma ha anche stabilito la credibilità della fede cattolica di fronte all'accrescimento delle idee protestanti presenti soprattutto nelle scuole.

Accesso al collegio senza tassa scolastica

Il secondo fattore è la gratuità. Che cosa intendeva Ignazio con questo atto generoso – possibile soltanto con il presupposto delle fondazioni stabilite e garantite? Ignazio si esprimeva chiaramente a favore di accogliere ogni allievo – ricco o povero.²³ Nei paragrafi precedenti però è stato elaborato che le scuole pubbliche avevano fatto parte della società d'Italia da secoli e che di solito la richiesta di un contributo moderato non era un fattore di esclusione.

¹⁹ Bernhard Duhr. *Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge im XVI. Jahrhundert* (Freiburg i.Br.: Herder), 49.

²⁰ Oberholzer, Paul. "Carlo Borromeo und die ersten Jesuiten in der Eidgenossenschaft," (Stuttgart: Kohlhammer), 154.

²¹ Strobel, Ferdinand. "Die Gesellschaft Jesu in der Schweiz," (Bern: Verlag Francke), 163.

²² Enrique García Hernán. *Ignacio de Loyola* (Madrid: Taurus), 388.

²³ John O'Malley. *Die ersten Jesuiten* (Würzburg: Echter), 239.



Ignazio voleva veramente accogliere tutta la gioventù maschile nei collegi? Le sue disposizioni fatte nei regolamenti e nelle sue lettere lo indicano. Ma le fonti non testimoniano *expressis verbis* la presenza di miseri salvo poche eccezioni. Anzi, la storiografia attuale non vede nell'educazione gesuita nessun aspetto sociale o di integrazione di gruppi marginali. I meriti della Compagnia di Gesù sono piuttosto visti nell'educazione della borghesia.²⁴

Per arrivare alla risposta giusta ci si deve rendere conto che Ignazio stabiliva con i suoi collegi delle scuole di grammatica e di humaniora, cioè dei licei, che presupponevano per l'ammissione la capacità di leggere e scrivere. Così decise Ignazio esplicitamente.²⁵ Per essere precisi: Ignazio non si assumeva la responsabilità dell'insegnamento elementare che sarebbe stato il requisito fondamentale per la classe più povera.

In questo contesto si devono prendere in considerazione le condizioni sociali del suo tempo: una famiglia della classe media aveva bisogno di tre quarti del suo reddito per coprire le necessità di base della vita: cibo e vestiti. L'accesso a un collegio senza tassa scolastica non esonerava i genitori dal provvedere al mantenimento dei loro figli – incluso l'acquisto dei libri. In altre parole: una famiglia di classe sociale bassa non poteva permettersi di mandare il proprio figlio al liceo. Anzi, il figlio doveva mettersi al lavoro per dare sostegno alla famiglia. Ignazio conosceva queste condizioni sociali e mancano degli indizi che intendesse cambiarle. Se le avesse voluto cambiare avrebbe dovuto stabilire un sistema educativo completamente diverso con delle scuole elementari, delle quali la Compagnia ne aveva soltanto pochissime.

Ignazio di Loyola metteva il suo sistema educativo anzitutto al servizio e alla promozione della gioventù borghese, cosa che contraddice le decisioni espresse nei documenti fondativi dei primi gesuiti, che corrisponde o avrebbe compiuto perfettamente i requisiti del 9 decreto del Concilio Lateranense V.

²⁴ David Salomoni. *Educating the Catholic People. Religious Orders and Their Schools in Early Modern Italy (1500-1800)* (Leiden, Boston: Brill), 42-47.

²⁵ John O'Malley. *Die ersten Jesuiten* (Würzburg: Echter), 246.

... e il catechismo agli illetterati e ai fanciulli?

Dove è rimasto il grande ideale fondativo dell'insegnamento del catechismo ai fanciulli ed agli illetterati? Nelle deliberazioni dei primi compagni aveva una chiara priorità. A questo proposito i gesuiti non si presentavano come gli unici o come dei pionieri. Come elaborato in un paragrafo precedente, l'erudizione delle classi inferiori diventava nel Cinquecento oggetto di preoccupazione e riflessione crescente nella classe dirigente. Negli anni quaranta, la Compagnia manteneva la fedeltà a questa attività educativa, altrimenti Ignazio non avrebbe esortato Laínez nel 1544 con delle parole chiare ad investire ogni anno quaranta giorni nell'insegnamento dei fanciulli, secondo le prime costituzioni del 1541.²⁶ Ma come si deve interpretare il fatto dell'ammonizione? Da un lato, testimonia che l'obbligo di seguire le lezioni di catechismo era preso sul serio. D'altra parte, il fatto che il generale abbia emesso un'ammonizione indica che l'attuazione dell'attività era controversa e incontrava resistenza, almeno da parte di Laínez. Ciononostante, si può arrivare alla conclusione che con l'apertura dei collegi pubblici l'insegnamento ai fanciulli ed illetterati non era più una priorità.

Il fatto colpisce perché tale insegnamento in verità era realizzato – nello stesso tempo in Italia, ma non dalla Compagnia di Gesù. Nel 1536 il sacerdote secolare Castellino da Castello (1479/80-1566), a Milano creò, con dei laici e dei religiosi una scuola in cui la domenica e nei giorni festivi, bambini, ragazzi e ragazze, venivano istruiti nei vangeli, nel leggere, scrivere e nel far di conto – senza pagamento. Il successo fu enorme. Castellino fondò nel 1539 una confraternita che dal 1546 prese il nome *Compagnia dei Servi di Puttini in Carità*. Le scuole si estesero in pochi anni in tutta Italia, e nel 1560 una aprì a Roma. Nel 1569 Carlo Borromeo decretò che ogni città e ogni villaggio dovesse avere una tale scuola. Nel 1566 Milano contava trenta scuole di questa confraternita.²⁷ È quindi notevole che negli indici delle edizioni delle lettere d'Ignazio il nome Castellino da Castella non appaia. Sembra che i due uomini non

²⁶ Paul Oberholzer, "Desafíos y exigencias frente a un nuevo descubrimiento de Diego Laínez," (Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu), 70.

²⁷ David Salomoni. *Educating the Catholic People. Religious Orders and Their Schools in Early Modern Italy (1500-1800)* (Leiden, Boston: Brill), 95-97; Cajani, Luigi. "Castello, Castellino da." *Dizionario Biografico degli Italiani*, Vol. 21, 1978. Accesso 10 Marzo, 2024. [https://www.treccani.it/enciclopedia/castellino-da-castello_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/castellino-da-castello_(Dizionario-Biografico)).



abbiano avuto contatti tra loro, il che è sorprendente per Ignazio, che era un chiaro networker, con una ampia rete di relazioni.

Conclusione

Questo breve articolo segue lo scopo di descrivere, sullo sfondo dello stato attuale della ricerca sull'educazione scolare in Italia, alcuni aspetti del rispettivo sviluppo nella giovane Compagnia di Gesù, soprattutto durante il generalato d'Ignazio di Loyola (1541-1556). I primi gesuiti s'obbligavano all'insegnamento catechistico, mentre il Concilio Lateranense V promosse piuttosto la scuola liceale. Mentre si constata nella prima metà degli anni quaranta una preferenza per la formazione sacerdotale, i gesuiti passarono con i collegi aperti all'insegnamento liceale in corrispondenza con le disposizioni del Concilio Lateranense V. I gesuiti non richiedevano una tassa scolastica, che comunque non era un atto innovativo; malgrado quest'agevolazione i collegi della giovane Compagnia di Gesù s'indirizzavano ai figli della borghesia di classe medio-alta.

Bibliografia

Alberigo, Giuseppe, ed. *Conciliarum Oecumenicorum Decreta*. Bologna: Edizioni Dehoniane, 2013.

Cajani, Luigi. "Castello, Castellino da." *Dizionario Biografico degli Italiani*, Vol. 21, 1978. Accesso 10 Marzo, 2024. [https://www.treccani.it/enciclopedia/castellino-da-castello_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/castellino-da-castello_(Dizionario-Biografico)).

Duhr, Bernhard. *Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge im XVI. Jahrhundert*. Freiburg i.Br.: Herder, 1907.

Epistolae PP. Paschasis Broëto, Claudii Jaji, Johannis Docurii et Simonis Rodericii. Monumenta Historica Societatis Jesu 24, Madrid, 1903.

Epistolae et acta Patris Jacobi Lainii, tomus primus (1536-1556). Monumenta Historica Societatis Jesu 44, Madrid, 1912.

Friedrich, Markus. "Archive und Verwaltung im frühneuzeitlichen Europa. Das Beispiel der Gesellschaft Jesu." *Zeitschrift für historische Forschung* 35 (2008): 369-404.

García Hernán, Enrique. *Ignacio de Loyola*. Madrid: Taurus, 2013.

Lukács, Ladislaus, ed. *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu, tomus III (1557-1572)*. Monumenta Historica Societatis Jesu 108, Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu, 1974.

O'Malley, John. *Die ersten Jesuiten*. Würzburg: Echter, 1995.

Oberholzer, Paul. "Carlo Borromeo und die ersten Jesuiten in der Eidgenossenschaft." In *Karl Borromäus und die katholische Reform*, 145-193. Stuttgart: Kohlhammer, 2010.

Oberholzer, Paul. "Desafíos y exigencias frente a un nuovo descubrimiento de Diego Laínez." In *Diego Laínez (1512-1565) and his Generalate. Jesuit with Jewish Roots, Close Confidant of Ignatius of Loyola, Preeminent Theologian of the Council of Trent*, 45-116. Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu, 2015.

Ravier, André. *Ignatius von Loyola gründet die Gesellschaft Jesu*. Würzburg: Echter, 1982.

Salomoni, David. *Educating the Catholic People. Religious Orders and Their Schools in Early Modern Italy (1500-1800)*. Leiden, Boston: Brill, 2021.

Sancti Ignatii de Loyola Constitutiones Societatis Jesu, tomus primus. Monumenta Historica Societatis Jesu 63, Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu, 1934.

Strobel, Ferdinand. "Die Gesellschaft Jesu in der Schweiz." In *Der Regularklerus, Helvetia Sacra Abt. VII/1*, 5-609. Bern: Francke, 1976.