

**LA RATIO STUDIORUM EN
AMERICA LATINA.**

SU VIGENCIA EN LA ACTUALIDAD

El 21 de septiembre de 1999 en el marco del Congreso “JESUITAS, 400 AÑOS EN CORDOBA con la intención de rendir homenaje a los 400 años de la promulgación de la Ratio Studiorum, la Universidad Católica de Córdoba organizó el Simposio “La Ratio Studiorum en América latina. Su vigencia en la actualidad”.

Las ponencias del Simposio, que integran este documento, estuvieron a cargo de destacados especialistas en el tema, provenientes de distintas Universidades de América Latina.

- R.P. José del Rey Fajardo. S.J. Rector de la Universidad del Táchira. Venezuela.
- R.P. Carlos Vásquez, S.J. Vicerrector de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia.
- R.P. Pablo Sada S.J. Investigador asignado de la Oficina del Provincial de la Compañía de Jesús en Venezuela
- R.P. Jesús Montero Tirado. S.J. Coordinador del sector Educativo de América Latina Meridional.
- R.P. Horacio Saravia. Profesor de la Universidad Católica de Córdoba y del Seminario Mayor “Nuestra Señora de Loreto” de la Arquidiócesis de Córdoba.
- Dr. Pedro Baquero Lazcano. Profesor de la Universidad Católica de Córdoba y de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Profesor Carlo E. Paulí. Miembro de la Academia Argentina de Historia y de la Academia de Historia de la Pcia. de Santa Fe.

PROLOGO

La Ratio Studiorum

El primer sistema educativo que conoció nuestra historia no dependía de ningún gobierno nacional o provincial, no estaba limitado a ningún país o continente y tampoco dependía del Vaticano. Dependía de un puñado de hombres, recién formados en la Universidad de París cuyo régimen de vida estaba aprobado por el Papa.

Y fue el primer sistema educativo conocido de la historia.

Fue anterior a la Revolución Francesa, anterior a Napoleón, coincidía con el descubrimiento de América.

Lógicamente su inspiración fue medieval, pero había absorbido los ideales más importantes del reciente Renacimiento. El descubrimiento de las inmensas potencialidades de la persona humana, la riqueza de las relaciones interpersonales y del hombre con todas sus potencialidades intelectuales físicas y sociales, pero al servicio de Dios, inspiraba su derrotero. presentaba a un hombre que no doblaba su rodilla ante ningún otro hombre, sino sólo ante aquel ante quien “dobla la rodilla toda criatura del cielo, de la tierra y de los abismos”. (carta de San pablo a los Filipenses, 2, 10).

Si, la Ratio Studiorum fue una obra eminentemente renacentista, destinada a formar hombres renacentistas. Lo notable es que todavía tiene un mensaje para el mundo moderno. Hoy no podemos pensar en replicar el mundo del renacimiento sino que debemos fundarnos en la filosofía personalista, que sin duda supera los progmatismos norteamericanos, o los socialismos y fundamentalismos del este.

El meollo de la Ratio que es válido hasta el día de hoy y lo será siempre, es que la esencia de toda educación está en la relación interpersonal: ya sea del profesor con su alumno, ya sea de ambos con los grandes autores de todos los tiempos.

Esta relación nunca es de igual a igual, sino que es entre desiguales, y es precisamente por eso que se logra el crecimiento del alumno.

Al cumplir 45 años de servicio educativo a la juventud de nuestro país, la Universidad Católica de Córdoba se enorgullece de presentar esta obra.

Dr. Miguel Petty, S.J.
Rector Universidad Católica de Córdoba

LA RATIO STUDIORUM

Síntesis elaborada por los miembros de la Comisión Organizadora del Simposio a partir de la consulta del texto “La identidad Ignaciana en la Educación. Orientación, Principios y Propuestas” de la Comisión de Educación de la Compañía de Jesús de Argentina. Buenos Aires 1996.

INTRODUCCION

Cuatrocientos Años de la *Ratio Studiorum* (1599-1999) “El modo nuestro de proceder en los estudios”

La Ratio permitió la organización de un sistema educativo y la implantación de una práctica pedagógica como tal vez jamás se halla dado en el ámbito mundial. Cualquiera sea el juicio que se emita sobre la Ratio y la pedagogía de los jesuitas es innegable que han marcado la historia de la cultura y la educación.

Orígenes de la Ratio (*)

El 8 de Enero de 1599 Gerónimo Domenicci, Secretario de la Compañía promulgaba el documento *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* o *Plan de Estudios de la Compañía de Jesús*.

Este primer documento pedagógico aprobado por el General de la Compañía para todos los establecimientos educativos de la Orden, es considerado como el acta de nacimiento del famoso “sistema educativo jesuítico”.

Sin embargo, la *Ratio* no surgió espontáneamente, puesto que Ignacio de Loyola había tratado, años antes, lo referido a los estudios en la parte IV de las Constituciones. Esta serie de principios y normas destinadas a Universidades, colegios y establecimientos educativos de la Compañía, no eran generales, sino que se ajustaban a cada tiempo, personas y lugares, por expresa recomendación de Ignacio de Loyola.

Este principio de adaptación permitió que los rectores de los establecimientos educativos jesuíticos, originalmente, gozaran de libertad para elaborar sus propios planes de estudio, hasta que se promulgaran las “normas comunes”.

A partir de 1541 se produce una importante profusión de documentos que pueden tomarse ciertamente, como antecedentes para la *ratio* pero no sin aclarar que los mismos estaban referidos, especialmente a los estudios de los propios jesuitas y no de alumnos no jesuitas.

Antecedentes

- **El Primer Plan de Estudios: El Colegio de Messina (1548). El Colegio Romano**

Fue en Messina donde empezó la labor educativa de la Compañía con alumnos no jesuitas. Messina es considerado como el primer colegio y prototipo de los sucesivos colegios jesuitas, por la importancia de la experiencia que allí se inició y por el influjo que tuvo su plan de estudios en todas las normas posteriores de la Compañía referentes a educación.

El mallorquín Jerónimo Nadal (1507- 1580) fue el autor de dicho plan de estudios y, por ello actualmente se lo reconoce como “el fundador de la pedagogía jesuítica”.

No obstante, el plan de estudios de Messina, no llegó a convertirse en la *Ratio* para toda la orden pero influyó extraordinariamente en la redacción de la *Ratio* de 1599.

El Colegio Romano fue uno de los primeros en adoptarlo y aplicarlo en sus aulas. Por la ubicación estratégica y por la importancia que tenía este colegio – en él se concentraban los más eminentes humanistas, teólogos, filósofos y profesores de la Compañía- rápidamente se transformó en el “centro difusor” de la pedagogía jesuítica en el resto del mundo. Este “laboratorio pedagógico” fue el modelo indiscutible para todos los colegios de la Compañía. Allí nació la *Ratio*.

- **La Fuente de la Pedagogía Jesuítica: El modo de París.**

Si bien reconocido como el fundador de la pedagogía jesuítica, J. Nadal no fue quien inventó este plan de estudios al que nos hemos referido anteriormente, sino que como él mismo reconoce, lo tomó de otra fuente: *la Universidad de Brís*.

Este centro cuyo estilo tanto influyó en aquellos que pasaron por sus aulas tenía por características principales:

- Buen orden en los estudios, sistemáticos y progresivos
- Separación y gradación en el estudio de las materias
- Fijación de plazos y pruebas para la evaluación de los cursos
- Insistencia en la necesidad de sentar buenas bases antes de pasar adelante
- División de alumnos en clases, en relación con su nivel de conocimientos
- Abundancia y frecuencia de ejercicios: gran actividad de los estudiantes
- Recurso a la emulación
- Estricta disciplina y reglamentación de la vida escolar
- Conjugación de la virtud con las letras
- Estudio de las artes liberales de contenido humanista y renacentista de inspiración cristiana.

Esta inspiración en “el modo de París” también ha colaborado para abonar la discusión en torno al parecido y la originalidad entre jesuitas y protestantes.

Durante años la semejanza pedagógica entre ambos alimentó la controversia de si eran los jesuitas los que habían plagiado a los protestantes o éstos a los jesuitas. Hoy ha quedado claro que no es preciso apelar al plagio para dirimir la cuestión. Se trata de la fuerte influencia que marcó la formación de ambos en París.

Lo que si debemos destacar es que, la originalidad de los jesuitas no reside en los elementos que incluye su plan de estudios – de los cuales algunos son compartidos con los protestantes – sino en la manera cómo con éstos construyeron un proyecto educativo nuevo, de alcance mundial.

La originalidad de la *Ratio* no viene de su simple literalidad sino de la significación que la anima y que está plasmada en las Constituciones de la Compañía de Jesús, en la concepción del mundo, de Dios y de ser humano que presentan los Ejercicios Espirituales de Ignacio de Loyola.

Distintas versiones de la Ratio

La *Ratio* de 1599 y las versiones que la precedieron no fueron obra de una sola persona, ni de una única comisión redactora, sino por el contrario, es resultado del trabajo colectivo en el que participaron numerosos equipos y personas individuales a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XVI.

Durante medio siglo, desde las primeras Constituciones del colegio de Messina en 1548, pasando por la *Ratio Borgiana* de 1565, hasta las *Ratio* de 1586 y 1591, multitud de teólogos, filósofos, humanistas y otros expertos intervinieron en la elaboración del plan de estudios de la Compañía de Jesús, editado en 1599.

El “tratado” que Ignacio había anunciado en las Constituciones para dar “orden y modo” a los estudios de la Compañía, tuvo una gestación larga y laboriosa:

La primera *Ratio* propiamente dicha, conocida como la *Ratio Borgiana* (1565-1572) se caracterizó por tratar sobre los estudios de humanidades pero omitiendo lo referido a los estudios de teología y de filosofía.

Su principal problema fue determinar la doctrina que debería sostener la Compañía en sus colegios, es decir “si debía enseñarse una doctrina uniforme o debía permitirse la libertad de cátedra”.

El defecto que se le señala a esta versión, cuyo inspirador fue el sucesor de Ignacio como General de la Compañía: Diego Laínez, fue que decía lo que debía hacerse en los colegios pero no cómo debía hacerse.

Años más tarde, el nuevo General Claudio Acquaviva retomó la cuestión y nombró en 1583 una comisión de seis expertos de diversos países para que trabajaran en Roma en la redacción de la *Ratio de 1586*, actualmente considerada “la primera versión de la *Ratio*”. Este documento contó con poca fortuna ya que al ser puesto a consideración de las Provincias, fue rechazado en primera instancia. Se lo acusaba de ser ambiguo en su contenido y, más tarde, sospechado por el recelo de la Inquisición en España, nunca fructificó.

Tras el fracaso de la *Ratio* de 1586, se volvió a reunir una nueva comisión redactora, en este caso integrada por tres padres entre los que se contaba la presencia de Stefano Tucci. Esta vez, se tomaron más recaudos y por ello el General la hizo aprobar por el Papa antes de que fuera presentada a las Provincias y que los miembros de la Inquisición conocieran el documento. Se utilizó un procedimiento diferente para ser puesta a consideración: se envió sólo la parte práctica de los estudios, sin incluir la “sección de opiniones” o parte especulativa que sólo fue enviada un año más tarde. La *Ratio de 1591*, resultó un texto más elaborado y convincente, pero eso no evitó que las Provincias volvieran a rechazarla porque no se adaptaba a la situación particular de cada país – como alguna vez lo hubiera sugerido Ignacio de Loyola-.

En 1593, la reunión de la Congregación General V decidió nombrar una nueva comisión revisora presidida por el entonces rector del Colegio Romano, Roberto Bellarmino. Mediante un decreto, la Congregación terminó con la histórica discusión acerca de la libertad de opinión: “la Compañía debía seguir sin más la doctrina de Santo Tomás de Aquino” –en lo teórico doctrinal- y, en cuanto a la parte práctica de los estudios se respetó la extrema diversidad vigente en las Provincias. Así la Congregación siguió el principio ignaciano de “acomodarse a los lugares, tiempos y personas” (Const. S. J., 455). Aún seguía en proceso de experimentación la *Ratio* de 1591 cuando Acquaviva confió a una comisión de tres padres italianos la redacción definitiva del documento, tarea que se extendió entre 1595 y 1598. Finalmente la versión definitiva fue dada a publicidad en Nápoles y hoy se la reconoce como la *Ratio de 1599*.

Este texto omitía la parte especulativa, pero añadía un catálogo de la doctrina que los profesores de Teología y Escritura debían seguir.

También omitió el apéndice referido a las normas particulares de la Compañía en las Provincias, tema que se remitió a la discreción del General.

Finalmente el “tratado” que Ignacio había anunciado en las Constituciones, veía la luz.

Contenido de la Ratio

Es necesario advertir que para poder leer y comprender la *Ratio*, es preciso hacerlo a la luz de las Constituciones y Ejercicios espirituales de Ignacio de Loyola. Esto significa

que fuera de su marco de referencia, puede llegar a ser decepcionante para quien espera encontrar mediante una simple lectura, grandes principios pedagógicos. Fuera de su contexto, muchos de sus contenidos resultan hoy, pintorescos y hasta anacrónicos. Sólo se la comprende entendiendo que estas disposiciones y principios iban dirigidos a los jesuitas- que naturalmente tenían por demás claro cuál era su marco de referencia teórico- y sólo reclamaban “orientaciones prácticas” para su trabajo educativo concreto.

La *Ratio* no es un tratado teórico, incluso hay quienes han cuestionado la falta de una visión general de la educación y la ausencia de una declaración de principios.

En todo caso, la *Ratio* es un manual eminentemente práctico que describe “el modo jesuítico de proceder” en los estudios y, para poder juzgar de ella es imprescindible tener presente el espíritu con que se escribió.

Este manual de ayuda para profesores y directivos en la marcha diaria del colegio contiene una serie de “reglas o directrices prácticas” que se refieren a materias como: *el gobierno general del colegio, la formación y distribución de profesores, los programas o los métodos de enseñanza.*

Igual que la Parte IV de las Constituciones, no es un trabajo original sino una buena colección de los métodos educativos más eficaces de aquel tiempo, experimentados a los fines de los colegios de la Compañía.

Existen pocas referencias explícitas a los principios subyacentes que dimanaban de las experiencias de Ignacio y sus compañeros y, que cuajaron en las Constituciones y en los Ejercicios Espirituales. Tales principios se expresaron en las primeras versiones de la *Ratio* que citáramos en párrafos anteriores, pero que fueron sobreentendidos en la versión final de 1599.

Así por tomar un ejemplo, la relación maestro – alumno, debía reflejar la relación entre el que da los Ejercicios y el que los recibe. Ya que los autores de la *Ratio* como la mayoría de los educadores eran jesuitas, esto podía presuponerse.

Aún así, aunque no se lo menciona explícitamente, el espíritu de la *Ratio* como el que inspiró los primeros colegios jesuíticos, fue la expresión de la “visión de Ignacio”.

Relación entre la visión ignaciana y la educación de la Compañía

1. Dios es Creador y Señor, Suprema Bondad, Educación de la Compañía única Realidad Absoluta (116)

Todas las otras realidades proceden de Dios y tienen valor en cuanto conducen a Él.(117)

- es un instrumento apostólico
- incluye una dimensión religiosa que impregna toda la educación

Este Dios está presente en todas las cosas.

- afirma la realidad del mundo

Puede ser descubierto, por medio de la fe en todos los acontecimientos naturales humanos, especialmente en lo íntimo de la experiencia vivida por cada persona.(118)..

- promueve el diálogo entre la fe y la cultura
- ayuda a la formación total de cada persona

2. Cada hombre o mujer es conocido y amado personalmente por Dios. Este amor invita a una respuesta humana.(119). En respuesta a ese amor toda persona es llamada a ser:

- insiste en el cuidado e interés individual por cada persona

-libre para dar de sí misma, aceptando la responsabilidad y las consecuencias de las propias acciones: libre para ser fiel

- estimula la apertura al crecimiento, a lo largo de toda la vida

-libre para trabajar en pro de la felicidad verdadera que es el fin de la vida humana, para trabajar junto a otros en el servicio del Reino de Dios para la redención de la creación. (120)

- da gran importancia a la actividad de parte del alumno

3. A causa del pecado y de sus efectos, la libertad para responder al amor de Dios no es automática. pero sólo por su infinito amor nos comprometemos con la lucha permanente contra todo aquello que bloquea la libertad, al tiempo que desarrollamos las capacidades necesarias para ejercer nuestra libertad.(121)

a) Esta libertad requiere un conocimiento verdadero acerca de sí mismo, unidos en la determinación de liberarnos de la riqueza, la fama, la salud, el poder o cualquier excesivo apego a la vida.

- estimula un conocimiento, amor y aceptación realistas de uno mismo

b) La libertad verdadera también exige un conocimiento real de las fuerzas presentes en el mundo que distorsionan la realidad, los valores como también las actitudes rígidas la sumisión a ideologías

- proporciona un conocimiento realista del mundo en que vivimos.

estrechas.(122)

- c) Para caminar hacia esa libertad, debemos aprender a reconocer todo lo que la limita y todo lo que la promueve o estimula: las fuerzas dentro del corazón, la interacción con otras personas, la dinámica de la historia, de las estructuras sociales y de la cultura.(124)
- está orientada hacia los valores
4. La visión ignaciana del mundo está centrada en la persona histórica de jesucristo(125) El es el modelo de toda vida humana, por su respuesta total al amor del Padre, en servicio de los demás.(126) Él comparte nuestra condición humana y nos invita a seguirle bajo la bandera de la cruz.está vivo y sigue siendo el Hombre para los demás en servicio de Dios.
- propone a Cristo como el modelo de la vida humana.
 - proporciona una atención pastoral adecuada
 - celebra la fe en la oración personal y comunitaria.
5. Una respuesta de amor, libre, no puede ser teórica: los principios especulativos deben conducir a una acción decisiva: “el amor se muestra en las obras” (127)
- Ignacio pide un compromiso total y activo a hombres y mujeres, que al imitar a Cristo pondrán en práctica sus valores en la familia en los negocios y en todas las actividades que desarrollen: políticas, sociales, culturales y religiosas.(128)
- es una preparación para un compromiso en la vida activa.
 - sirve a la fe que realiza la justicia.
 - pretende formar hombres y mujeres para los demás
 - expresa gran preocupación por los pobres
6. La respuesta a Cristo está en la Iglesia Católica el instrumento a través del cual, el está presente.En el mundo.(129). María Madre de Jesús, es el modelo de esta respuesta.(130) Ignacio y sus primeros compañeros pusieron la Cía. de Jesús para ir dondequiera que Él lo juzgase conveniente para su Gloria Divina y bien de todas las almas(131)
- es un instrumento apostólico, al servicio de la Iglesia, sirviendo a la sociedad.
 - prepara a los estudiantes para una participación activa en la Iglesia, la comunidad y los demás.
7. Ignacio confía e insiste en el “magis”, el más. Toda la acción apostólica, en tanto respuesta a Dios, debe ser la de mayor estima en todo momento.(132)
- persigue la excelencia en su acción formativa y da testimonio de su excelencia.
8. Tras la revelación divina, Ignacio respondió con total entrega y convocó a sus compañeros
- .- acentúa la colaboración

con total entrega y convocó a sus compañeros que se hicieron amigos del señor, para el servicio de los demás.(133) La fuerza de trabajo de una comunidad en servicio de Dios es más fuerte que la de un solo individuo

9. Ignacio y sus compañeros tomaban sus decisiones sobre la base de un proceso permanente de discernimiento personal y común, realizado en un contexto de oración. promueve comunidad Mediante la reflexión sobre los resultados de sus actividades, revisaban las decisiones adaptaban métodos “en una búsqueda de mayor servicio a Dios especialmente de los profesores

- se basa en el espíritu de comunidad entre los profesores, directivos, comunidad jesuita, consejos de gobierno, padres y estudiantes.

- se realiza dentro de una estructura que promueve comunidad.

- adapta medios y métodos apuntando a lograr sus fines con la mayor eficacia.

- es un sistema de escuela con una visión y fines comunes.

- ayuda a la preparación profesional y a la formación permanente especialmente de los profesores.

La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio

El fin de los estudios: *“Siendo uno de los ministerios principales de nuestra Compañía enseñar a los demás todas las materias que sean conformes con nuestro Instituto, para que con ello se muevan al conocimiento y amor de nuestro Creador y Redentor; piense el Pópósito Póvincial que debe procurar con todo empeño que responda en abundancia el fruto a la tan múltiple tarea de nuestras escuelas, como e el que exige la gracia de nuestra vocación”.* Regl. Prep. Prov., 1

La “cura personalis” (atención o cuidado de la persona): *Esta expresión no es de Ignacio ni aparece en los primeros escritos de la Compañía. Brece ser la expresión moderna de una actitud que sí es de Ignacio y de los jesuitas: la “prudencia conforme lugares y personas”, “las circunstancias de las personas”, “la diversidad de personas y naturas”, etc.*

Piedad y Letras: *”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 atención, tanto en las clases cuando se ofriere la 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 les deba agradar.”* Regl. Com. Prof. Clas. Inf., 1

Estos párrafos sirven de introducción al análisis de la pedagogía jesuítica de la cual sólo daremos en esta oportunidad, unas cuantas pinceladas como para poder advertir básicamente, las características centrales que la identifican.

El **curso de los estudios** comenzaba con 3 años de gramática, 1 de humanidades y 1 de retórica -el tiempo que cada alumno permanecía en un curso podía variar, de acuerdo con su ritmo propio-. Luego de la retórica seguían 3 años de filosofía y 4 de teología

Sin dudas, uno de los objetivos primordiales de la educación jesuítica es alcanzar el **ideal de la formación humanística**: el hombre clásico equilibrado y plenamente desarrollado en todas sus facultades, inspirado en el modelo de los autores grecolatinos, con el complemento de la “dimensión cristiana”. La denominada **“elocuencia perfecta”** (Regl.Prof.Ret.,1), no consiste solamente en la facilidad de hablar, escribir y comunicar las propias ideas con facilidad y elegancia, sino en la capacidad de razonar, sentir, expresarse y actuar armonizando virtud con letras. Es decir, una formación integral y un estilo de vida en la línea de lo que podríamos llamar “excelencia humana”.

La **atención a la persona** se transparenta en toda la Ratio, aunque en el texto no aparezca la expresión “cura personalis”- como lo indicábamos en los párrafos precedentes- todo el documento está atravesado de esta noción.

La *Ratio* no solamente pide a los profesores que oren por sus alumnos, los atiendan en coloquios privados, sino que expresamente les recomienda: “no tenga aversión a nadie, interésese por los estudios del pobre lo mismo que del rico, y procure el éxito de cada uno de sus discípulos en particular” (Regl.Prof.Clas.Inf., 50).

Por otra parte y como es de suponer, la atención a la enseñanza de la **doctrina cristiana y la formación religiosa**, así como las prácticas de piedad ocupan un lugar de primer plano en la *Ratio*. La Misa diaria, la oración, el examen de conciencia, la frecuencia sacramental, las lecturas piadosas, los sermones, etc, jalonan toda la *Ratio*. En resumen, **piedad y letras** es el resultado que se espera de los estudiantes. En un colegio jesuita, el

estudio de las artes liberales no puede pretender otro fin que no sea el servicio y el amor a Dios y los demás”.

El **ejercicio** frecuente y abundante es otra de las características de la *Ratio*. Las actividades que se realizan en clase tienen un carácter grupal, con una fuerte interacción de los alumnos. Las modalidades de los ejercicios son muy variadas: redacciones, descripciones, imitación de autores, discursos, declamaciones, repeticiones, etc., lo que nos indica una **pedagogía eminentemente activa**. De los ejercicios utilizados, los más característicos son: las **disputaciones o debates** de tipo escolástico con argumentaciones en pro y en contra –orales y escritas-, la **emulación** es otro recurso importante en la pedagogía jesuítica, consiste en que cada alumno tiene en las clases inferiores “un igual” con quien estimularse mutuamente en los ejercicios escolares –especialmente en la corrección de los trabajos escritos y en la repetición de las lecciones-. La clase está dividida en dos bandos, cada uno con sus propias autoridades y compiten entre sí. Otro ejercicio importante o certamen en el que participan los émulos es la **concertatio**. El objetivo de estos es “fomentar una sana competición, que es de gran estímulo en el estudio” (Regl. Prof. Clas. Inf., 31). Dentro de este esquema, cumplían también su papel los **premios y castigos**, que tenían sus reglas especiales y, cuyas sanciones –aplicadas por un corrector externo- no caían ni en los castigos físicos ni en la humillación pública de los alumnos que eran tan comunes en la época.

En realidad, estos datos son de conocimiento general y todo lector interesado puede acercarse a ellos mediante el estudio de la historia jesuita, en relación con su tarea educativa. Pero nos interesa cerrar este folleto señalando en forma integral los objetivos de la pedagogía ignaciana:

La pedagogía es el camino por el que los profesores acompañan a los alumnos en su crecimiento y desarrollo. La pedagogía, no puede reducirse a una metodología simplemente: por ello debe incluir una *perspectiva del mundo y del hombre ideal* que se desean alcanzar. En la actualidad, la visión del mundo y el ideal de educación de la Compañía de Jesús se han expuesto en las *Características de la educación de la Compañía de Jesús*.

La pedagogía ignaciana implica **una visión global** cuyo objetivo último es el **crecimiento global de la persona**. Ello supone, **formar líderes en el servicio y la imitación de Cristo**, como ha sido ya señalado: “la formación de hombres y mujeres para los demás”. Tal objetivo requiere **desarrollar las propias potencialidades e intentar una excelencia humana y cristiana**, mediante la educación humanista que evita la distorsión del utilitarismo.

Tomado Jesús como el ideal humano y modelo en relación con los hombres, se busca **formar personas para acoger y promover todo lo realmente humano**. Esto implica: ayudar a respetar y comprender a los otros.

¿Cómo se logra? Es un reto difícil, especialmente atendiendo a la diversidad cultural y a la histórica convicción ignaciana de respetar los tiempos, lugares y personas. Al decir jesuita, lo que se requiere es **un modelo práctico** para promover los objetivos de la educación de la Compañía, un paradigma que clarifique el proceso de enseñanza – aprendizaje, que aborde la relación profesor – alumno y que tenga un carácter aplicable a la clase.

Se pretende una transformación de las maneras habituales de pensar por medio de una constante interrelación de experiencia, reflexión y acción, atendiendo al contexto en el que se da la situación de enseñanza – aprendizaje y considerando el natural proceso de la evaluación.

*Estos son en la actualidad los cinco pasos o etapas del paradigma ignaciano aplicados a la educación, cuyos orígenes se encuentran en la Ratio, aggiornada a los tiempos que corren: **CONTEXTO, EXPERIENCIA, REFLEXIÓN, ACCIÓN, EVALUACIÓN.***

CAPITULO I

**Homenaje a los 400 años de trabajo
Pastoral de la Compañía de Jesús en
Córdoba, Argentina.**

R.P. Horacio Saravia

Profesor de la Universidad Católica de Córdoba
y del Seminario Mayor “Nuestra Señora de Loreto”
de la Arquidiócesis de Córdoba

Homenaje a los 400 años de trabajo Pastoral de la Compañía de Jesús en Córdoba, Argentina.

R.P. Horacio Saravia
Universidad católica de Córdoba
Seminario mayor “Nuestra señora de Loreto”

Por el viejo camino de los Incas, los expedicionarios descendieron desde el Cuzco hasta el lago Titicaca; atravesaron la región de los Charcas y llegaron a Tarija., descendieron por el valle del Calchaquí, por caminos “harto dificultoso, hasta llegar a una provincia que ha por nombre Tucma (Tucumán), la cual está pasada la Cordillera de Los Andes, a la caída de una no menos fregosa tierra” (1).

Con palabras semejantes, las diversas crónicas de la época describen la llegada de España a la Córdoba del Antiguo Tucumán.

Haciendo la aclaración, que este trabajo no pretende ser una ponencia, sino sencillas palabras de homenaje a los Padres de la Compañía de Jesús que desde hace 400 años ejercen en nuestra Iglesia local como agentes pastorales.

Ni siquiera se trata de una síntesis histórica, sino de unas palabras llenas de Gratitude y desde los datos rescatados en este casi medio milenio de eclesialidad cordobesa. Palabras expresadas por un sacerdote del clero diocesano.

“La fundación de Córdoba de la Nueva Andalucía tuvo en el antiguo Tucumán las consecuencias que el puerto de Buenos Aires en la gobernación del Río de la Plata. Para la Historia de la Iglesia, dicha fundación señala una etapa entre las más sobresalientes, como había de ser Córdoba, con los años, foco de irradiación religiosa y cultural en todo el territorio argentino y regiones colindantes”. (2).

Córdoba, ciudad fundada por don Jerónimo Luis de Cabrera el 6 de julio de 1573 a orillas del río Suquía en los parajes que los naturales llamaban Quisquisacate, fue en realidad un asentamiento estratégico, una posta desde Lima hacia el océano Atlántico. El tiempo y el proceso social, económico y político como se fueron dando fueron convirtiendo a esta ciudad “posta” en un centro de fuerte irradiación político-cultural, conversión que se dio ya en los primeros años hasta convertirla en metrópoli. En esta transformación no fueron

ajenos los jesuitas, muy por el contrario fueron una de las principales causas de estos cambios. siempre se enseñó a la hora de explicar el traslado de la sede política y religiosa desde Santiago a Córdoba en la benignidad del clima y en la hospitalidad de los naturales del Suquía, creemos que el crecimiento de la ciudad le debe mucho a la compañía de Jesús. durante los primeros años de la amada Córdoba, la atención pastoral contó con la asistencia espiritual de algunos sacerdotes.

El primer cura y vicario de nuestra ciudad fue el licenciado Francisco Pérez de Herrera, capellán de la tropa y cura de “españoles y naturales”, quien al poco tiempo dejó Córdoba, ya que fue nombrado Vicario general de la Diócesis con sede en Santiago.

El 12 de julio de 1574, el cabildo reconocía al mercedario Fray Antonio de Pereira quien hizo una primera aunque efímera fundación de siiiin????? convento de su orden. es la orden mercedaria la primera en llegar a esta ciudad. De la mano de Fray Juan de Rivadeneria, quien presentaba ante el cabildo secular de la ciudad, el 1ro de Julio de 1575 sus despachos de Vicario General, llegaron los franciscanos.

Desde 1585 comienzan otra vez a figurar vicarios de esta ciudad pertenecientes al clero diocesano. sobresale la actuación efectiva el primero de ellos: el clérigo Hemando Morillo. La ciudad de Córdoba ha pertenecido desde su fundación (1573) a la misma diócesis fundada en 1570 por la bula Super specula de San Pio V, con sede en la actual Santiago del Estero (3).

Fue su primer obispo efectivo, Fray Francisco de Victoria, quien invitó a la Compañía de Jesús a instalarse en nuestra diócesis, pero fue su segundo obispo quien autorizó el ingreso de los padres jesuitas a nuestra ciudad.

LOS JESUITAS LLEGAN A LA DIÓCESIS

“Acabado el Concilio, volvió el Ilustrísimo y Reverendísimo Señor Victoria, a gobernar su diócesis, siempre con el mismo tesón y aplicación en dar cumplimiento a las obligaciones de su empleo....Procuró, luego que llegaron los Jesuitas, se abriesen escuelas para la pública enseñanza; puso empeño en la erección del Seminario donde se criasen ministros hábiles para el servicio de la Santa Iglesia...”(4) un retrato del P. Lozano, bastante parcial de nuestro obispo. Relato escrito en su Historia de la Compañía de Jesús en la provincia del

Paraguay, en la cual, si bien no expresa con claridad la polémica personalidad del obispo, manifiesta el afecto y gratitud que la Compañía sentía por el.

Francisco de Victoria, dominico preconizado obispo en 1578, ingresó a gobernar nuestra diócesis en 1582 y tras un tormentoso episcopado lleno de conflictos que no todos respondían a decisiones evangélicas renunció hacia 1590.

“Mérito indiscutible del obispo Victoria, fue la entrada de los hijos de San Ignacio –a quienes muchas de las antiguas fuentes llaman teatinos- en la gobernación del Tucumán. El hecho, sin disputa reviste los caracteres de un acontecimiento en la historia eclesiástica de nuestra tierra, por la enorme gravitación de la Compañía de Jesús en la diócesis fue por dos vías, una, desde el Perú y la otra desde el Brasil. El obispo Victoria, estando en Lima tramitó el año 1584 con el provincial de los Jesuitas del Perú. P. Baltasar Piñas el envío de los primeros padres de la Compañía, pero fue el provincial P. Juan de Atienza quien despachó a los primeros misioneros:

P. Francisco de Angulo quien estaba en el Colegio de Lima, y venía como Superior, el P. Alonso de Barzana, que se hallaba en el Potosí, y el hermano coadjutor que sabía bien la lengua de aquella tierra por haber estado en ella (6).

La llegada de los padres de la Compañía despertó en toda la región del Tucumán expectativas positivas. Se trataba de una vasta región sin mayores recursos con no menos de 10 ciudades que amenazaban desaparecer como pasó con algunas de ellas. Un clero diocesano que apenas alcanzaba a 10 se distribuía por diversos curatos, y frailes de las diversas ordenes en escasísimo número. El prestigio internacional alcanzado por los jesuitas, despertaban esperanzas en esta remota población hispánica. Tanto el obispo Victoria como el gobernador Ramirez de Velazco, adversarios irreconciliables entre ellos por tener ambos temperamentos inaguantables, recibieron y valoraron con gran agrado el apostolado jesuítico.

La crónica de 1600 –escrito anónimo- describía así el apostolado de los jesuitas en la sede Diocesana de Santiago: “juntábanse a la doctrina grandísimo número de indios, de manera que, con ser la iglesia muy capaz no podían caber... por la tarde les predicaba el P. Barzana, y por la mañana a los españoles” (7).

Por vía del Brasil, fue toda una odisea que se conoce por el relato de los protagonistas, quienes antes de llegar al puerto en Buenos Aires, fueron atacados y capturados por

“herejes” (navio ingleses) y entre el ataque y la captura sufrieron el ser abandonados a su suerte por sus compañeros de viajes en un acto de total falta de solidaridad. Tras esos serios inconvenientes y casi por milagro llegaron a Buenos Aires y aún ante la insistencia del obispo de Asunción Fray Alonso Guerra, quien se encontraba a la sazón allí, de que se quedaran en su diócesis, ellos partieron para la región del Tucumán, a la que entraron por Córdoba, donde el Obispo Victoria los recibió a causa que estaba visitando esta ciudad acompañado por dos de los jesuitas venidos del Perú.

LOS JESUITAS LLEGAN A NUESTRA CIUDAD

“Un suceso de insospechables consecuencias para Córdoba fue el establecimiento de la Compañía de Jesús en ella. Los trámites venían realizándose ya desde la época de Ramires de Velazco. En 1590 había éste dado ordenes para que viniesen dos jesuitas a Córdoba. Pero solo en los comienzos de 1599 pudo tener efecto la fundación.

“...traían como superior al padre Juan Romero... con el padre Romero entraba el Padre Juan Darío, recién llegado del Perú” (8).

El Cabildo secular de la ciudad los recibió con gran afecto, se dispuso trasladar una institución femenina a otro solar para entregar el mismo..que ocupan hoy, a los padres de la Compañía.

Aún en 1607 figuraban en la casa Jesuita tan solo dos sacerdotes.

Es indispensable citar al Obispo Fernando Trejo y Sanabria a la hora de recordar la instalación y el crecimiento de la Compañía en nuestra ciudad. En esa hora, en la que irían a proyectarse y plasmarse grandes obras, la providencia reunió a dos socios dispuestos por amor a la Iglesia y servicio a la humanidad; por una parte el Obispo Trejo y Sanabria y por la otra la Compañía de Jesús.

“Al alejarse el obispo Victoria de su diócesis en 1590, todo quedaba por hacer... providencialmente su sucesor, Fray Fernando de Trejo y Sanabria sería una de las figuras más descollantes del Tucumán colonial. Gran organizador, dotado de muy buena visión del porvenir, experimentado en la vida apostólica, enérgico y sobre todo, con un corazón franciscano lleno de amor por el indígena, estaba llamado a dar a su extensa diócesis los

rasgos fundamentales que la caracterizarían durante la época hispánica y aún mucho más allá” (9).

El Obispo Trejo confió en los jesuitas, y también confió en el futuro de la ciudad. No vivió en Córdoba, mantuvo su sede en Santiago, pero, propio de un hombre generoso no quiso acapararlo todo en la sede, ni le afligía de manera egoísta que otra ciudad distinta a la metropolitana podría competir con ella en obras y apostolado, muy por el contrario disponía de su propio dinero para que estas –las obras- se hicieran.

Las quejas desde Santiago no se hicieron esperar, y aún así Trejo colaboró abiertamente con los jesuitas que no solo se habían instalado en Córdoba, sino que la misma orden tenía proyectado, organizar un centro, un referente sólido de toda la Compañía en esta región no reducida al Tucumán, sino extendía al Paraguay y al Río de la Plata.

CORDOBA CONVERTIDA EN CENTRO CULTURAL

Al menos una mención merece el provincial jesuita Diego de Torres, quien no dudó de convertir a Córdoba en un centro cultural de la Compañía de Jesús.

Centro del cual surjían el actual Seminario Mayor de la Diócesis y la actual Universidad que producirían en estos 400 años agentes del saber sólidamente preparados.

En 1610 se creaba en la ciudad de Córdoba el Colegio Máximo. primer referente de lo que Córdoba se aprontaba.

Si bien el Seminario Mayor fue impulsado en el 1er Sínodo de Córdoba y se lo organizó de forma sencilla en Santiago del Estero, sin embargo fue en la actuación jesuítica que este tomó gran impulso, en él se iba preparando no solo un clero bien formado sino se otorgaba a la ciudadanía una posibilidad para nutrirse en la ciencia.

Con justicia se reconoce a Fray Fernando Trejo y Sanabria, fundador de la Universidad de Córdoba, por el aliento que inspiró, por el esfuerzo que realizó, por la propuesta clarividente que expresó, y debemos reconocer a la Compañía de Jesús como los grandes forjadores de dicha universidad. Sin ella no hubiera sido posible la Universidad, no solo porque la Compañía contaba con gente preparada para la formación, sino porque contaba con la experiencia y el prestigio reconocido por reyes y papas para avalar confiadamente

erección de semejantes casas de estudio en lugares donde a todas luces no abundaban doctores y licenciados.

La instalación del noviciado en la ciudad, terminó de decidir a los Padres de la Compañía a hacer de Córdoba su asiento pastoral.

Desde Córdoba, salieron, allí pronto, los misioneros que organizaría las famosas reducciones jesuíticas, y es digno recordar que dos mártires: San Alonso Rodríguez y San Juan del Castillo estudiaron en nuestra ciudad la filosofía y la teología.

Durante todo el siglo XVII, fueron los padres de la Compañía los más claros agentes pastorales en nuestra ciudad, la cual en 1700 recibía la sede episcopal, traslado que desde hacía varios años se proyectaba.

La gratitud de la ciudad se demostró cuando el gobierno español en 1767 los expulsó de Córdoba, como todo el reino de España, los vecinos, la comunidad toda, el obispo, demostraron su pesar y tristeza con gestos visibles.

Es honesto recordar todo el apostolado de los padres de la Compañía como una de las causas eficientes del impulso y crecimiento que tuvo nuestra ciudad de sus años jóvenes y que también tienen mucho que ver en los rasgos que tradicionalmente ha caracterizado a nuestra Córdoba que mereció ser identificada como “la docta”.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) SIERRA VICENTE, “Historia de la Argentina” - T.I. (1492-1600), Bs. As. 1970
- (2) BRUNO CAYETANO, “Historia de la Iglesia en la Argentina” – V.I. (Siglo XVI), Ed. Don Bosco. Bs. As. 1966. P.35)
- (3) TOSCANO J., “El primitivo Obispado del Tucumán y la Iglesia de Salta”, Bs. As. 1966.
- (4) P.LOZANO, “Historia de la Compañía de Jesús en la provincia del Paraguay” – T.I. Madrid 1755.
- (5) BRUNO CAYETANO, “Historia de la Iglesia en la Argentina” V.I, Ed. Don Bosco, Bs.As. 1970. Pág. 425
- (6) IDEM Pág. 424
- (7) IDEM. Pág. 427
- (8) IDEM Pág. 391
- (9) ARANCIBIA J.M. – DELLA FERRERA N., “Los Sinodos del Antiguo Tucumán celebrados por Fray Fernando de Trejo y Sanabria. 1597, 1606 y 1607”. Ed. Teología. Bs. As. 1980

CAPITULO II

El Alma de la Ratio Studiorum y el Ambito Americano

**José del Rey Fajardo S.J.
Rector de la Universidad del Táchira.
Venezuela.**

EL ALMA DE LA RATIO STUDIORUM Y EL AMBITO AMERICANO

José del Rey Fajardo sj
 Universidad Católica del Táchira.
 Venezuela.

1. Hablar de la educación en el mundo europeo, americano, africano y asiático en el espacio bisecular (1550-1767) es hacer referencia obligada a la acción educativa de la Compañía de Jesús.

Y pese a las críticas de antaño y ogaño hay que reconocer que la bondad estratégica del método humanístico llevado a cabo por los jesuitas mereció las alabanzas de figuras del pensamiento tales como Montaigne, Descartes, Bacon o Goethe. Sin embargo, el problema conviene centrarlo en otra geografía conceptual distinta: obedece el texto del libro *Ratio atque institutio Studiorum Societatis Jesu* al éxito alcanzado en el mundo conocido antes de la extinción de la Orden fundada por Ignacio de Loyola y sentenciada después a muerte en 1773 por el Papa Clemente XIV con el breve pontificio *Dominus ac Redemptor*?. A nuestro parecer no existe una correlación evidente, causa-efecto, entre el texto de la denominada *Ratio Studiorum* y la monumental tarea -con todos sus defectos- que desarrollaron los jesuitas en el mundo conocido. Cuál fue el alma que inspiró y vivificó en las diversas naciones y continentes donde laboraron los jesuitas los proyectos y programas hoy conocidos?

2. En este trabajo trataremos de establecer algunas referencias que expliquen e iluminen ese espacio inédito que acabamos de mencionar. Y como pórtico introductorio a nuestro análisis estableceremos tres contextos: uno histórico, otro metodológico y el último americanista a fin de poder comprender el nacimiento y la acción de la Compañía de Jesús educadora, hecho histórico que supuso la adquisición de una identidad no contemplada en el proyecto original de la institución fundada por Ignacio de Loyola en 1540.

3. Dos necesidades confluyeron paralelamente al éxito del modelo educativo puesto en marcha por los jesuitas. Una es interna y mira al crecimiento súbito de la Orden y al consiguiente aseguramiento de un semillero que garantizase la recluta de las vocaciones que heredasen la reputación de sacerdotes sabios, devotos y abnegados adquirida por los fundadores. Otra es externa y se concentra en la realidad política y social de un mundo que había sufrido cambios radicales e insospechados. En efecto, la "educación" es una identidad adquirida más allá del tiempo en que se define el carisma y la misión delineadas por las primeras Constituciones de la Compañía de Jesús, redactadas por el maestro parisiense Iñigo de Loyola. Este hecho convirtió a los jesuitas en la primera orden religiosa que se consagró a la educación media y superior dentro de la Iglesia Católica. Si el 1540 el grupo fundador se reducía a 10 académicos, a la muerte de su fundador en 1556 contaba la Compañía de Jesús con 938 miembros, 4088 en 1574 y en 1600 había ascendido a 8272 y regía 236 colegios distribuidos por todo el mundo, es lógico que esta violenta expansión exigiera hombres formados en las mismas ideas y doctrinas, disciplinados en la misma metodología espiritual y actores eficaces de un ideal común. La *Ratio Studiorum* se publica en 1599 -final del gran siglo de las Reformas- y se inscribe en el desafío de respetar las aspiraciones de los particularismos de las ciudades renacentistas frente a las exigencias de

los poderes nacionales empeñados en dar una respuesta "a la demanda universal de una formación que correspondiera a la racionalidad económica, jurídica, social y cultural". La sociedad europea del XVI vivió una intensa aceleración en el movimiento que supuso la transición de una cultura oral a la escrita en el marco de la comercialización del libro impreso y en la demanda de escolarización para satisfacer las exigencias de las nuevas clases medias emergentes. Los jesuitas captaron rápidamente la ruptura creciente que se establecía entre las instituciones educativas, sus métodos y sus maestros y por otra parte la presión de las corrientes renovadoras que necesitaban garantizar un status social emergente a las nuevas sociedades. Así no es de extrañar que muchos príncipes, obispos, municipalidades y hombres de poder se apresuraran a buscar a los jesuitas como hombres bien formados, consagrados, seguros, competentes para sus respectivas jurisdicciones. Pero la respuesta de la Compañía de Jesús a los planteamientos formulados por Occidente adoptará nuevos rostros y nuevas fórmulas tanto en América como en África y ensayará innovaciones radicales en ciertas misiones de Asia.

4. En segundo término existe un contexto metodológico sobre el que conviene reflexionar a la hora de probar nuestra hipótesis. Por un lado somos conscientes de que la reflexión y el método deben preparar al entendimiento para las exigencias del análisis y el ordenamiento de sus resultados debe servir para construir el edificio científico. Por ello, el método sin alma puede conducir a un formalismo dialéctico cuando su técnica se convierte en un fin en si mismo y deja de lado la realidad objetiva. Por otro lado, la norma debe iluminar el camino para realización de un proyecto y la Ratio no se puede circunscribir al contenido de su última redacción de 1599 sino que conlleva en su interior una historia de medio siglo de intuiciones, esfuerzos, ensayos, experiencias, errores y revisiones que hicieron posible el edificio de la paideia jesuítica en todo el mundo. Todo este gigantesco esfuerzo desembocó en un modelo pedagógico experimentado en el mundo conocido, y al decir de Luce Giard sustentado "en un método eficaz, bien estructurado, cuidadoso de los mecanismos de

adquisición de conocimientos, adaptado a las necesidades de su tiempo" todo lo cual avaló el ideal de intelectualidad que acompañó a la primera Compañía de Jesús. Pero nuestra tesis deja de lado este interesante aspecto el cual lo resume el profesor español Bernabé Bartolomé de la siguiente manera: "En un estudio de la Ratio Studiorum se observa cómo bajo un planteamiento circular y concéntrico el desarrollo de la enseñanza se repite y crece en auténtico espiral, se proyecta integrador y uniforme perfeccionando potencias y habilidades. Como instrumento de trabajo el método se presenta eficaz y preciso. Como técnica factorial desarrolla los sectores lógico-simbólico, lingüístico, creativo, mnemónico, intuitivo. Como proceso recorre la praelectio, praecepta, compositio et eruditio. Como estrategia utiliza la concertatio, repetitio y repraesentatio. Cultivadores en su metodología los jesuitas del eclecticismo habían ido acuñando con el tiempo realismo y progreso y sobre todo uniformidad".

5. Si retomamos ahora el núcleo de nuestra hipótesis, vale decir, la inadecuación señalada entre el texto de la Ratio y sus resultados hasta 1773, nos vemos de nuevo obligados a precisar mejor el contexto conceptual que pretendemos explicar. Un primer núcleo de atención se puede centrar en el pensamiento de que la Ratio fue un sistema educativo encaminado a la producción y circulación del saber y a la formación de ciudadanos probos y virtuosos. Un segundo paso abre los espacios a la consideración de que la Compañía de Jesús significó la inserción en el mundo cultural de un talento colectivo

de innovación que tenía conciencia los mecanismos exigidos por un empresa fuera de lo común de capitalización intelectual y de organización institucional a escala internacional. Y una tercera reflexión ubica el preciso horizonte de la Ratio: la razón de ser de los estudios jesuíticos y del conocimiento nuevo constituían un método para conseguir los grandes ideales renovadores de la Compañía de Jesús al igual que los Ejercicios Espirituales escritos por el fundador de la Orden intentaban transformar el interior de la persona humana. En esta interiorización diaria radica exactamente el valor de nuestro planteamiento: No basta leer el texto de la Ratio a la luz de los Ejercicios -tarea anual de cada jesuita inmerso en su misión en cualquier parte del mundo- sino que era necesario la experiencia del magis -individual y colectiva- Este proceso, según Hugo Rahner, lo entiende "tan sólo el que penetra en la hondura escondida donde las ingentes fuerzas de su vida activa quedan sueltas en el íntimo encuentro con Dios. La acción de Ignacio y de su Orden en la Iglesia, en política, en cultura, en su misión por todo el mundo es en último término un resultado de su vida espiritual. Pues los grandes hechos de la historia comienzan siempre en el centro silencioso de un corazón". En consecuencia, el punto de partida para leer la Ratio radica en el hecho fundamental de que los Ejercicios de San Ignacio suponían en el jesuita adquirir una convicción, una experiencia y un hábito y esa era el alma que interpretaba diariamente el código de la Ratio en los miembros de la Compañía de Jesús dedicados a la enseñanza. El magisterio surge no sólo como una profesión, sino además como una misión específica y especial en lo que no existe divorcio alguno entre su consagración al quehacer cotidiano donde presta sus servicios y sus ideales religiosos e intelectuales porque su espíritu corporativo había entendido que la semilla se sembraba individualmente pero el fruto cosechado hacía referencia a toda la comunidad.

6. En la Weltanschauung ignaciana la adaptación continuada a los tiempos, lugares y personas define la unidad en la diversidad. Y en la concepción, desarrollo y adaptación de la Ratio también hay que tener muy presente este principio. No es lo mismo el Colegio Romano, el Colegio Imperial de Madrid, el Colegio de La Flèche de París o el Colegio de Coimbra que los que germinaron en lo que hoy denominaríamos tercer mundo. En la misma América existieron grandes diferencias entre las instituciones educativas de los virreinos primigenios y los de las Audiencias o Capitanías Generales. Por eso Ignacio de Loyola entendió el proceso de la diversidad en la unidad. A nuestro modo de ver tres grandes hechos influyeron de forma decisiva en el vasco visionario. El primero: el periplo por el mundo oriental de Francisco de Javier, quien en 11 años recorrió la India, Malaca, parte de Indonesia, Japón y le sorprende la muerte, en 1552, a las puertas de China por donde pensaba regresar a Roma siguiendo los pasos de Marco Polo. El jesuita navarro asimiló vivamente, en su infatigable caminar asiático, la existencia de sociedades avanzadas y religiones bien establecidas lo que le llevaría a plantear a sus seguidores que sólo la ciencia y la inculturación podían definirse como los caminos nuevos para llegar al fin propuesto. El segundo: es el reto americano -el del Brasil portugués- al que llegarían los jesuitas en 1549 y en el que el mundo cultural, científico y social era totalmente distinto al de las Indias Orientales y en definitiva se proyectaba como un edificio que había que construir desde sus bases. Y el tercero, el más cercano al sentir fundacional de los jesuitas fundadores asumía la reeducación de las Europas divididas por las nuevas fronteras de la fe así como la reconquista de las masas católicas a través de la educación y de los diversos modos de formación espiritual que idearon para llegar a las grandes masas. Esta radical diferencia la recogía la Formula acceptandorum collegiorum anno 1588 reconocida en la que se pormenorizaban las exigencias que definían un colegio jesuítico tanto en la integración de

la comunidad, como en el curriculum, la dotación del edificio y de las clases y los ministerios que debían desarrollarse en torno a la Iglesia. Pero, esta Formula excluía expresamente a las Indias y a las regiones transalpinas. Suponemos que la exclusión contempla la letra de algunas disposiciones pero no el espíritu global del documento. En las Provincias americanas de la Compañía de Jesús, sólo ciudades como México o Lima podían aspirar a disponer de hombres y medios para poder llevar adelante el genuino ideal de la formación ignaciana. En un segundo grado se colocarían Córdoba, Quito, Santa Fe y otras. Y en el resto del continente se interponían grandes espacios en los que pequeñas ciudades pugnaban por adquirir identidad a la vez que levantaban lentamente su estructura institucional como parte de la maquinaria administrativa de la monarquía hispana. Esta era la realidad de la mayoría de las poblaciones donde fue fundando colegios la Compañía de Jesús en las Provincias surgidas en las tierras descubiertas por Colón. Como es natural las exigencias y los planteamientos de estas ciudades provincianas eran en muchos aspectos distintos a los de las grandes urbes, aunque los ideales educativos fueran idénticos

7. Los Jesuitas ingresaron al habitat americano cuando las otras Ordenes Religiosas llevaban varias décadas de acción evangelizadora en el Nuevo Mundo. Todavía más, el primer campo misional de la Compañía de Jesús no fueron las Indias Occidentales, sino las Orientales a donde partió Francisco de Javier en 1540, el mismo año de la fundación de la Compañía de Jesús.

En consecuencia, la cronología de ingreso de la Orden de Loyola en la América hispana es tardía y doblado el siglo XVI: En 1566 llegan a la Florida, en 1567 al Perú, en 1572 a Méjico, en 1586 a Ecuador, en 1593 a Chile y posteriormente a la región del Plata, al Paraguay y al Nuevo Reino. En este marco cronológico se fueron insertando los miembros de la Orden de Ignacio de Loyola en la ancha y extensa geografía americana como agentes de los prolegómenos de una historia intelectual en la que hay que dilucidar cómo y por qué han concurrido a la obra común de engendrar la modernidad.

8. El mayor reto de la Compañía de Jesús consistía en insertar los hombres de la nueva América en la Europa cultural, científica, social y católica que comenzaba a ver el mundo con los ojos del Barroco. Al decir de Tüchle "esta arquitectura quiere ser la expresión de lo espiritual, al principio de un modo austero y claro, despojado de todo ropaje simbólico, más tarde cargado con toda la riqueza de imágenes y símbolos llenos de contenido, pero siempre abierto de par en par hacia el espíritu, la idea, la fe. El auténtico objetivo es Dios". Por ello, los jesuitas entendieron que su utopía de los Ejercicios Espirituales se proyectaba mejor no en la corteza del continente sino en los grandes espacios irredentos, es decir, en el corazón y en las entrañas de América, mientras que las severas exigencias de la Ratio debían desarrollarse en el escenario de las jóvenes ciudades y urbes que configuraban el nuevo continente.

9. La identidad jesuítica universal, para ser genuina, debía encarnarse en la identidad local de acuerdo con los tiempos, lugares y personas. Y ese proceso lo vivieron las Provincias del Nuevo Reino, Quito, Perú, Chile y Paraguay en la Sudamérica hispana pues la criollización integró en visiones americanas la mezcla de jesuitas españoles, europeos, americanos y criollos. Los "Colegios Máximos" -centro de formación y de educación superior en cada Provincia- son la clave para la lectura de todos los proyectos llevados a cabo en cada demarcación geográfica. Y explicitamos: así como los Ejercicios de San Ignacio suponían en el jesuita adquirir un arquetipo espiritual así también para los jesuitas americanos su respectivo Colegio Máximo se erigía en su arquetipo de identidad como punto de referencia en su conciencia ideal, simbólica o imitativa. La función psíquica exige

para poder desarrollarse sustancia y promesas, es decir, arquetipos de identificación. Por ello, el jesuita americano –lo mismo que el europeo, el africano o el asiático- necesitaban encontrar en su alma Mater una herencia cultural que les hiciera habitantes de una historia y partícipes de una sociedad, para de esta forma sentirse actores en una red de relaciones a partir de las cuales pudieran elaborar comportamientos en respuesta a problemas existenciales. De esta manera, cada hijo de San Ignacio, cada colegio, cada rincón misional, cada hacienda reiteraba un modelo creador que invitaba no sólo a la imitación sino al riesgo de la superación.

10. A través del estudio del respectivo "Colegio Máximo" se debe reconstruir la historia de las Academias jesuíticas en nuestro subcontinente pues son ellas las que diseñaron una totalidad de proyectos que tuvieron como fuente de reflexión el hombre, la ciencia, la religión y la sociedad coloniales. En consecuencia, a la hora de interpretar la Ratio hay que buscar siempre una visión holística en donde los saberes y su respuesta en la cultura y en la sociedad adquieren relevancia protagónica porque ellos fueron el instrumento eficaz para la transformación de hombres y de sociedades concretas. Por ello, dejamos sentado que no pretendemos aquí entrar en el fondo de una problemática que conlleva antinomias no fáciles de entender en el momento actual: cómo los jesuitas interpretaron la relación entre teología, filosofía y ciencia en el marco de su dependencia de la tradición escolástica, el genuino interés por los nuevos descubrimientos en el campo de las ciencias de la naturaleza y su obediencia a la fe católica y al Papa y su preocupación por el uso de la razón en busca de la verdad. De igual forma no podemos reducir nuestra investigación al exclusivo estudio del cultivo de las ciencias exactas como fuente de la ciencia nueva. Pretender en un continente nuevo disponer de científicos en todas las ramas de los saberes como en el viejo mundo es una proposición desmedida. En este contexto se debería analizar cómo España traspasó a las tierras descubiertas por Colón su cultura científica. Ciertamente, la península ibérica vivía una depresión científica regional en el XVII cuando la primera revolución científica desplazó la ciencia aristotélica e incorporó la experimentación como nuevo medio para el conocimiento científico. Y sin embargo, como demuestra Alberto Dou, fue el Colegio Imperial de Madrid una excepción notable a la crisis hispana. Tampoco podemos contraponer -como en un estudio comparado- el gigantesco esfuerzo que realizaron los jesuitas de las "Misiones de China" sobre todo en las ciencias matemáticas, entre otras razones, porque el apostolado allí desarrollado fue radicalmente distinto al de las Américas. En resumen, ese necesario y apasionante capítulo del deber ser de la Ratio en América está por escribirse. Afortunadamente la historiografía occidental de las ciencias se encuentra en un proceso de revisión y el retorno a las fuentes originales está descongelando juicios de valor que no pueden seguir sustentándose a la luz de las obras editas e inéditas sustanciales para el conocimiento del estudio de las ciencias en los siglos XVI, XVII y XVIII. De igual forma las investigaciones que se están desarrollando en Latinoamérica han ido más allá de lo recogido por la monumental obra del P. Carlos Sommervogel y de la reciente de Redmond consagrada como clásica.

11. Mas, también hay que llamar la atención de los estudiosos sobre el florecimiento de otras áreas del conocimiento científico y humano que cultivaron con pasión los seguidores de Ignacio de Loyola en América. Y en concreto hay que destacar la verticalidad de la conciencia jesuítica en torno a los grandes principios como es el de la libertad que llegaría en ocasiones, a lo largo y ancho del suelo de nuestro subcontinente, hasta lo que hoy nos parece evidente como es la "objeción de conciencia". Para la Escolástica en general y para la española en particular, el nuevo mundo significó un reto intelectual y ético que dejaría

sus huellas en la nueva concepción del orden mundial. Conviene resaltar que los tratados "de Justitia et Jure" constituyen el primer intento de elaborar una moral con metodología de interdisciplinariedad. Este género moral nuevo se debe considerar como un lugar de encuentro entre la fe y las realidades sociales. Allí convergían la filosofía moral; las ciencias jurídicas; la teología y el derecho canónico, o, los problemas sociales, políticos, jurídicos y económicos. En el contexto de fondo americano nos atreveríamos a afirmar que la moral pública indiana se debate entre la dogmática, de tinte espiritual-religioso, de Juan López de Palacios Rubios, autor del texto del "requerimiento" y la crítica planteada, de orden teológico-moral, por Francisco de Vitoria en sus Relecciones. Como acertadamente anota Troeltsch el pensamiento todavía se mueve en tiempo de Dios y busca hacer realidad una ética absoluta. Por ello, cabría distinguir tres etapas en la tematización del hecho de la conquista. La primera comienza con el tratamiento teológico sistemático sobre el derecho de la conquista y trata de corresponder a lo que se ha llamado la "Edad de bronce" de la conquista (1492-1534). La segunda tiene como eje central la colonización y los "derechos humanos" de los indígenas. Se extiende de 1534 a 1568 y en ella hay que resaltar el concurso testimonial de los misioneros y catedráticos y la utilización del método histórico en la "duda indiana". La tercera se ocuparía de la teoría de la guerra justa y la solución pacífica de las controversias con los maestros de Evora y Coimbra y su culminación en Francisco Suárez. Es la aplicación de las tesis éticas de estas corrientes a través de la vida académica de las universidades que se irían fundando en los espacios americanos. En la historia fáctica se podría trazar un primer ensayo de síntesis entre el magisterio universitario iniciado por Alonso de la Veracruz en 1553 hasta la aparición del libro del P. José de Acosta De procuranda indorum salute en 1590.

12. A nuestro parecer el climax de la historia de los derechos de los indígenas en la América hispana se pone a prueba dentro de la Compañía de Jesús con las decisiones de la Expedición de Límites de 1750. Tras largas y secretas conversaciones entre los dos países ibéricos se llegó al Tratado firmado en Madrid a 13 de enero de 1750 para determinar los límites de los Estados pertenecientes a las coronas de España y Portugal en Asia y América. En esas mismas fechas se dirigía el P. Francisco Retz, General de la Compañía de Jesús, a sus súbditos del Paraguay para que cumplieran con lo estipulado en el Tratado. El Gobierno español había solicitado al P. General de la Compañía de Jesús, por medio del confesor real P. Francisco Rábago, que tomara las medidas necesarias a fin de que los misioneros del Paraguay colaboraran a la evacuación de las 7 reducciones canjeadas por la colonia del Sacramento. Mas el 9 de noviembre de ese año fallecía el P. Retz y el 4 de julio de 1751 era elegido para sustituirle el P. Ignacio Visconti. Diez y siete días más tarde le escribía el nuevo General a los Provinciales del Paraguay, Perú, Quito y al Superior de la misión una carta explicativa de su posición.

Mandaba a los misioneros "en virtud de santa obediencia y pena de pecado mortal" no sólo obedecer prontamente y sin excusas la entrega de los siete pueblos indicados en el Tratado sino además convencer a los indígenas para que "sin resistencia, sin contradicción y sin excusas, entreguen inmediatamente sus pueblos a la corona de Portugal". Fundamentaba el General de la Orden su mandato en dos razones para él poderosas. Primera, que muchos de los más poderosos de Francia, Inglaterra, Holanda, Portugal y España han impresionado a la corona de Portugal "que son tan gruesos los tesoros y comercio que tienen los jesuitas en aquellas partes del Paraguay, que no entregarán los siete pueblos de indios Guaraníes como no sea por fuerza de las armas". Segunda, era tal la presión internacional que se llegó a pedir que el tratado se ratificara sólo cuando en uno de sus artículos quedase expresado con

toda claridad el temor de ambas colonias a que los jesuitas aceptaran tal disposición e incluso se fijara el mutuo compromiso de obligar a los misioneros a la evacuación de los pueblos por las armas si fuera necesario. Como el Rey de España no aceptara tal proposición tan denigrativa para la Compañía de Jesús, salió el monarca garante de la Orden y empeñó su real palabra en nombre de los jesuitas. Pronto los misioneros redactaron su Representación que los Padres Curas y compañeros de las doctrinas hacen al Confesor del Rey Fernando VI, Padre Francisco Rábago, sobre los cargos de conciencia que resultan a Su Majestad en la ejecución del tratado del 1750 entre España y Portugal en la que fijan su posición y concluyen:

De todo lo cual se sigue legítimamente, que no es lícito llevar los indios guaraníes de sus siete pueblos a otras tierras, ni desposeerlos de sus tierras y bienes raíces, ni enseñar o decir, que tal se puede hacer en conciencia. Luego no es fácil concordar la ejecución del real tratado con la debida observancia de tan sagrados decretos. Luego no es materia ésta, en que nuestra conciencia está segura del acierto, obedeciendo a una ley civil y humana, a que tan claramente contradicen la ley natural, la divina, la eclesiástica y la civil.

También algunos Profesores de la Universidad de Córdoba defendían ser nulas las cláusulas del tratado, referentes a este punto y, por consiguiente, sin vigor la orden del P. General de la Compañía de Jesús. Este enfrentamiento entre un mandato de la obediencia y la imposibilidad de su cumplimiento, (y en el caso específico de la república guaraníca, los derechos humanos de los indígenas se erigían como una genuina objeción de conciencia), no era nuevo en la Orden religiosa de Ignacio de Loyola. En sus grandes luchas por la libertad y por la búsqueda de una empatía en pro de la aceptación de la alteridad, los jesuitas habían librado batallas trascendentales. Sobre los planos del espíritu crítico, de la episteme universal y de la lógica científica edificaría Mateo Ricci "los ritos chinos" y esta imponente arquitectura de la "otredad" sería arrasada como una síntesis de lo imposible. Análogo periplo recorrería Roberto Nóbili con "los ritos malabares" en la India y sus huellas quedan vigentes en la historia de las ideas y de las creencias. Sin lugar a dudas, el reto de la asimilación de otras cosmovisiones conlleva siempre un dilema que se asoma, en último término, a dos vertientes extremas: o la asimilación con el riesgo de lo desconocido, o el cataclismo como fórmula de renuncia a lo arriesgado.

13. Pero, al retomar el hilo de nuestro análisis, queremos circunscribirnos a la Provincia del Nuevo Reino de Granada por dos razones. Primera, porque metodológicamente constituye un modelo que puede ser adoptado al resto de las universidades del subcontinente que rigió la Compañía de Jesús. Segunda, porque es el tema que más hemos estudiado y en el que nos movemos con propiedad. Según la Ratio juntar virtud con letras resumía el ideal educativo de la Compañía de Jesús. Esa fórmula era universal y trataba de unificar ciencia y conciencia, conocimientos y valores, saberes y ética en cualquiera de los hombres que deseaban formarse en las aulas tocaran jesuíticas. Este principio filosófico-educativo es clave fundamental para interpretar el aporte a la ciencia y a la ética en cada proyecto educativo y en cada región.

14. El proyecto científico javeriano está todavía por escribirse. La infraestructura académica está suficientemente analizada y estudiada por el P. Juan Manuel Pacheco. Se trata, sin lugar a dudas, del más complejo e inédito de todos los proyectos. Conocemos en gran parte las estructuras legales que avalaron el cultivo de las ciencias, sin embargo constituye una tarea por hacer la identificación de los hombres que crearon y difundieron

los saberes, el estudio de sus obras y las ideas que manejaron para de esta suerte poder evaluar sus mentalidades.

15. La carrera de Filosofía se extendía por un trienio. Y se dictaban diariamente dos clases: una por la mañana de nueve a diez y media y otra por la tarde de dos y media a tres y media. Hay que señalar que un solo y único catedrático enseñaba a su cohorte durante los tres años. El primer año solía llamársele Lógica, al segundo Física y al tercero Metafísica. Hemos logrado identificar a 41 catedráticos que impartieron esta disciplina de los que 23 fueron colombianos, 17 españoles y 1 italiano. En esta enumeración no está incluido el P. Dennis Mesland, discípulo de Descartes, quien fue el primero en enseñar estas doctrinas en tierras americanas. Pero si atendemos al lugar de su formación académica observaremos que: 30 se recibieron en la propia Javeriana; 8 en España; 1 en España y Quito; 1 en Italia y en la Javeriana y de 1 ignoramos esa información.

16. El currículum teológico abarcaba cuatro años. La Universidad Javeriana cubría esta facultad con 4 profesores: dos de teología dogmática: uno que era llamado maestro de prima y el segundo maestro de vísperas; a ellos se añadía uno de teología moral y otro de Sagrada Escritura. El maestro de prima dictaba su clase de ocho y cuarto de la mañana hasta las nueve y cuarto. El maestro de vísperas de nueve y media a diez y media. Las clases de teología moral y Sagrada Escritura se tenían por la tarde. El claustro de maestros de teología estuvo configurado por 56 catedráticos distribuidos de la siguiente manera: 28 colombianos, 21 españoles, 2 italianos, 1 irlandés, 1 austríaco, 1 bávaro, 1 ecuatoriano y 1 belga. Los estudios superiores los llevaron a cabo: 33 en la Javeriana, 13 en España, 3 en Quito, 2 en Italia, 1 en Bélgica, 1 en Austria, 1 en Baviera, 4 compartieron su formación en España y en la Javeriana y 1 en España y Quito. También conviene señalar que de los 41 profesores de Filosofía, 29 accedieron a las cátedras de Teología.

17. La disciplina del derecho civil, qua talis, aunque no perteneció al ámbito ordinario de la docencia jesuítica, sin embargo formó parte del currículum en algunas de sus universidades, sobre todo indianas. A esto habría que añadir el hecho de que muchos jesuitas cultivaron las áreas de la filosofía (sobre todo en los tratados de *Justitia et Jure* y en el de *Jus Gentium*) y de la teología moral comunes o paralelas con el derecho. En el caso específico de Santafé de Bogotá pronto intuyó la Compañía de Jesús neogranadina la necesidad de incorporar al atrio de la Academia de San Francisco Javier las Facultades de Cánones y Leyes como una respuesta al diseño y a la construcción de una sociedad inspirada en la libertad y ordenada en la justicia. Mas, la biografía de este ensueño, todavía inédito, tiene su prólogo en la Real Cédula de 25 de noviembre de 1704 y su realización el 13 de junio de 1706 con la apertura de tan importantes estudios. Pero esta historia está todavía por escribirse.

18. Desde su propia génesis la Javeriana asumió dos proyectos históricos poco investigados en la historia del pensamiento social latinoamericano. El primero fue la defensa del negro iniciada por Martín de Funes, continuada por Alonso de Sandoval, consagrada por su obra *De instauranda aethiopum salute* y perpetuada por Pedro Claver y sus seguidores hasta 1767. El segundo se vinculó a la lucha por la justicia no sólo de los indígenas de la Sabana sino muy especialmente de las etnias que configuran los espacios profundos de la Orinoquia. Esta búsqueda de la alteridad, espacio necesario para el diálogo y la comunión racial, define uno de los proyectos más estudiados de la Javeriana colonial. Desde la llegada de los jesuitas al Nuevo Reino se preocuparon por el estudio del chibcha porque percibían que era la única forma de llegar al indígena. Así surgió la Escuela de Lengua en Cajicá, donde se formó la primera generación de lingüistas jesuitas del XVII.

Posteriormente se crea la Cátedra de Lengua Chibcha dentro del Colegio Máximo, acción muy alabada por el P. General de la Compañía de Jesús. Mas, a la muerte del presbítero Gonzalo Bermúdez en 1625 la cátedra de la Audiencia pasó a manos de la Compañía de Jesús. A partir de ese momento pensamos que se fusiona en una sola la enseñanza del chibcha en Bogotá. Esta situación se mantuvo, por lo menos, hasta 1666. Fenecido el apoyo oficial continuó la Compañía de Jesús en esta abnegada docencia, al menos, hasta la muerte del P. Juan de la Peña más allá del año 1680.a. La polémica entablada entre Fray Bartolomé de las Casas y el canónigo Ginés de Sepúlveda traza la dialéctica en que se moverá la visión del nuevo mundo: la pasión de la utopía y la razonabilidad del Estado. A este marco de referencia habrá que recurrir para interpretar el carácter pendular de la legislación hispana en torno al indígena, a las lenguas americanas y a las formas de evangelización. Es lógico que se argumentase que a la romanización de grandes extensiones del viejo mundo debía corresponder la hispanización del Mundo Nuevo conquistado por los españoles. La comparación servía de estímulo para una política lingüística definida. Pero la realidad fue evidenciando que América se integraba en una geografía pluricultural y plurilingüística. Por ello, pronto se llegó a la conclusión de que si a los indígenas se les debía enseñar otra lengua, además de la materna, ésta debía ser la castellana.

Las lenguas americanas tienen una estructura tan completamente distinta del latín, que los jesuitas, que atendieron con el máximo esmero todo aquello que pudiera favorecer la buena marcha de sus establecimientos misionales, introdujeron, para uso de los nuevos conversos, en vez del español, algunas lenguas indias muy ricas, sistematizadas y difundidas, sobre todo el quechua y el guaraní: Por medio de ellas trataron de acabar con los dialectos más pobres, torpes y de construcción más irregular.

Si en 1580 Felipe II ordenaba el establecimiento de las "cátedras de lenguas generales" lo hacía con el convencimiento de que de esa forma respondía a la tradición incaica recogida por Cieza de León e inspirado en Garcilaso de la Vega. Pero otras serían las dificultades en el Nuevo Reino. Aunque la metalurgia del oro daría prestigio legendario a ciertos grupos étnicos, sin embargo, el mundo chibcha se constituía en una especie de "área intermedia" por ser un espacio ideal de transición tanto en lo lingüístico como en lo cultural entre los límites signados al norte por el área mesoamericana de Guatemala y México, al sur con el área andina del Ecuador y Perú, y al este con el área caribe y con la amazónica. En 1582 los superiores de las Ordenes Religiosas impugnaron el carácter general de la lengua muisca. Mas, por otro lado muchos clérigos mestizos y criollos conocían y hablaban bien el chibcha o sus dialectos porque las habían aprendido de sus niñeras indias. Y para los peninsulares resultaba una tarea inconmensurable que la mayoría no estaba dispuesta a afrontar. De esta suerte los partidarios de la lengua del conquistador diseñaron razones que giraban desde el obstáculo para el programa lingüístico y civilizador de España hasta la tesis de que el perpetuar las lenguas vernáculas permitía a los indios mantener las idolatrías y supersticiones antiguas pasando por la supuesta sospecha de evitar los inconvenientes que pública y privadamente se achacaban a los sacerdotes mestizos y criollos.

b. Llegados en 1604 los jesuitas a Santafé de Bogotá toman posición de inmediato en la polémica existente sobre el estatuto de las lenguas indígenas y las políticas de hispanización de los aborígenes. Con ellos, tres corrientes culturales se insertan en la tipología lingüística neogranadina al iniciarse el siglo XVII: la española, la italiana y la criolla. Los pueblos ibéricos se habían acostumbrado al diálogo del romance con el árabe y el hebreo a través de sus Escuelas de Traductores como las de Toledo, Ripoll y Tarazona

durante toda la Edad Media. Incluso, consumada la unidad nacional bajo los Reyes Católicos, Pedro de Alcalá publicará en 1501 su *Vocabulista in Arabigo* para enseñar árabe a los predicadores cristianos. Ello significó el reconocimiento de la existencia del otro y que el latín no era molde obligado para la verbalización del pensamiento. Italia, cuna del Renacimiento, gozaba de una larga tradición en el cultivo de la Filología clásica y bíblica que le había abierto al conocimiento crítico y humanístico de idiomas como el latín, el griego, el hebreo, el siríaco, y otros. La obra de Lorenzo Valla (1407-1457) inspiraría junto con Dante, Bocaccio y Petrarca el humanismo italiano. Lo cierto es que la escuela jesuítica italiana se abriría a todos los mundos conocidos en una simbiosis llamativa en la que la razonabilidad lingüística correría pareja con la científica. Así lo demostraría Mateo Ricci en China o Roberto Nóbili (1577-1656) en la India, quien fue el primer europeo que llegó a dominar perfectamente el sánscrito, lengua que sería clave en las postrimerías del XVIII para la creación de la moderna lingüística comparada. También los jesuitas criollos neogranadinos accedieron a su mundo indígena a través de sus lenguaraces pues las supieron por haberlas aprendido en sus hogares y podían así entender el reto de un entorno que era parte de su suelo patrio. Quizá el mejor arquetipo lo constituya el neogranadino de Villa de Leiva, P. Juan de la Peña. La lingüística es tarea colectiva y progresiva. Por ello, los jesuitas pusieron de inmediato en práctica la institucionalización de su esfuerzo. De esta suerte nacieron, con proyección durante gran parte de la primera mitad del siglo XVII: la Escuela de Lenguas en la doctrina de Cajicá, en plena sabana bogotana, a las órdenes del P. Juan Bautista Coluccini y la Cátedra de Lengua Chibcha en los incipientes estudios de filosofía y teología que devendrían siete años más tarde en la Universidad Javeriana. Y a partir de 1625 también se encargarían los jesuitas de la Cátedra pública del chibcha fundada por la Real Audiencia. Estas tres corrientes se fusionaron en los dominios del Zipa hasta realizar un movimiento filológico y cultural a lo largo del XVII poco estudiado hasta el momento pues de toda esa febril actividad sólo ha conocido la luz pública el Diccionario y Gramática chibcha del P. José Dadey. La verdad es que el correr del siglo XVII cambió con celeridad el escenario social del mundo del altiplano pues el violento descenso demográfico de la población indígena y la rápida ladinización de indios y mestizos, así como la fragmentación dialectal del pueblo chibcha, hizo que el castellano desplazara de la vida social el chibcha y lo confinara a la intimidad del hogar y a la soledad rural. De este primer encuentro de la Compañía de Jesús con el submundo de lo que había sido la sociedad muisca se validó un arquetipo de conducta histórica que iluminaría la convicción indigenista para los proyectos venideros. Y para la continuación de la historia lingüística en las misiones de Casanare, Meta y Orinoco nos remitimos a nuestro libro *Aportes jesuíticos a la filología colonial venezolana*. Caracas...

19. El proyecto artístico javeriano, como la totalidad del arte religioso en América, nació con una finalidad netamente espiritual. Como acertadamente apunta Max Dvorak el arte "es también, siempre y en primer término, expresión de las ideas que preocupan al hombre, y la historia del arte es, en no menor grado que la historia de la filosofía, de la Religión o de la Poesía, una parte de la historia general del espíritu". En este contexto se debe explicar la biografía colonial de la Iglesia de San Ignacio en la que no sólo se dieron cita arquitectos, pintores, escultores, músicos, fundidores y artes afines sino que además convocó todo un movimiento religioso con su alud de oradores sagrados, congregaciones, devociones y una sociedad que buscaba beber el deber ser como parte vital de una cultura que pugnaba por edificar la arquitectura de una identidad mestiza.

20. Efímera fue la cátedra de medicina en las aulas javerianas que se inició el 1° de abril de 1636 y en 1641 no tenía oyentes. Sin embargo cumplió una silenciosa pero ejemplar tarea la botica de la Javeriana, la cual, según Esteve Barba, habría comenzado a funcionar hacia 1618 y "fue la única autorizada -según el mencionado autor- hasta que el Convento de Predicadores abrió otra en 1763". Dos razones, entre otras, nos inducen a pensar que debía tener reputación. Una, porque su institucionalidad se mantuvo a lo largo de la biografía colonial de esta universidad y fue lugar de experimentación de las fórmulas tanto del viejo como del nuevo mundo: la personalidad profesional de algunos de sus directores nos inducen a pensar que científicamente estaban bien preparados. Otra, porque a ella remitían los misioneros lo que consideraban podía ser útil para su mejoramiento; así lo evidencian, por ejemplo, los envíos del P. Gumilla al "hermano Juan de Agullón, boticario, médico y excelente químico del colegio máximo". Como dato ilustrativo aducimos el testimonio del autor del Ensayo de Historia Americana, quien en su destierro en Roma tras la extinción de la Compañía de Jesús recordaría con humor: "Pero lo que [a] los bárbaros les da menos fastidio en sus enfermedades son los medicamentos diaforéticos hechos con flores de casia, de rosas, o bien de borraja, traídos de Santa Fe, y ya sea por el azúcar que se mezcla en estas infusiones, y que a los indios les gusta extraordinariamente, o por la utilidad que de ellas sacan, las piden muchas veces por sí mismos".

21. Existen otros proyectos sin los cuales no se podría entender la biografía de la Universidad Javeriana: el proyecto del Real Colegio Mayor y Seminario de San Bartolomé en donde se formó una selecta parte del clero colonial neogranadino; el proyecto económico casi siempre estudiado como un ente divorciado de la misión de la Compañía de Jesús neogranadina; el proyecto literario y humanístico base de la formación de innumerables generaciones del Nuevo Reino que se comprometieron con la ciencia y el desarrollo colombianos; el proyecto misional orinoquense con su polifacética conquista del Llano y la Orinoquia y el proyecto religioso que llegó a lo más íntimo de las conciencias del pueblo y de sus estamentos altos.

Para concluir pensamos que hemos dejado abiertos nuevos cauces para una renovada visión de la Ratio Studiorum. Sí es evidente sin el alma de un ideal educativo el método envejece y se anquilosa rápidamente. Los jesuitas coloniales supieron ofrecer sus personas y talentos para asumir la hipóstasis del magis de la Compañía de Jesús universal con la identidad de su circunscripción geográfica y ahí radica la unidad en las diferencias por la adecuación a lugares, tiempos y personas. Y el punto de encuentro entre el ideal jesuítico y cada nación fueron los Colegios Máximos la mayoría de los cuales devinieron en Universidades. La biografía de cada Academia significa la respuesta que la Orden de Ignacio de Loyola dio a las diversas naciones que integran nuestro subcontinente. La medida de su vitalidad la constituye la visión que tuvieron del hombre, la ciencia y la sociedad en los espacios en que se insertaron.

RESUMEN

Existe un espacio inédito entre el texto de la Ratio Studiorum y la obra educativa realizada por la Compañía de Jesús durante el período biseular (1550-1767) en Europa, América, Asia y África. Más allá del modelo pedagógico que instauró un método eficaz, estructurado y preocupado por los mecanismos que conducen a la adquisición de conocimientos, se trata de explicar la eficacia endógena del sistema a la luz de las exigencias que plantea la superación continua de la persona por el convencimiento de un ideal. El punto de encuentro

entre el ideal jesuítico y cada nación hispanoamericana lo constituyeron los denominados "Colegio Máximos", es decir, las universidades. Y la medida de su vitalidad mide por las respuestas que dieron a la promoción del hombre, la sociedad y la cultura a través de la ciencia. Se estudia como arquetipo la Universidad Javeriana de Bogotá en su producción filosófica, teológica y jurídica; el barroco criollo como expresión de la concreción de los ideales religioso-culturales; la lingüística indígena como camino para la búsqueda de la otredad. En síntesis, el aporte de la Compañía de Jesús a la cultura, la ciencia y la sociedad en el Nuevo Reino de Granada.

ARCHIVOS Y BIBLIOGRAFIA

I. Archivos

SEVILLA. Archivo General de Indias (AGI)_
Santafé, 20.

SIMANCAS. Archivo General de Simancas (AGS)_____
Estado, 7387.

MADRID. Archivo Histórico Nacional (AHN)
Jesuitas, 120.

ROMA. Archivum Historicum Societatis Iesu (ARSI)
Institutum, 40.
Provincia Novi Regni et Quiti, 1, 12.

II. Bibliografía

ALVAREZ TURIENZO.

1986 "Discordia en la ética del descubrimiento y la conquista americanas".
En: Actas del IV Seminario de Historia de la Filosofía Española. Salamanca,
17.

ARELLANO, Fernando.

1991 El Arte Jesuítico en la América Española (1568-1767). San Cristóbal.
ASTRAIN, Antonio.

1925 Historia de la Compañía de Jesús en la Asistencia de España. Madrid,
VII.

BALDINI, Ugo.

1992 Legem Impone Subactis. Studi su Filosofia e Scienza dei Gesuit in
Italia, 1540-1632. Roma, Bulzoni Edit.

1998 "As Assistências ibéricas da Compahia de Jesus e a actividade
científica nas Missões asiáticas (1578-1640). Alguns aspectos culturais e

- institucionais". En Revista Portuguesa de Filosofia. Braga, t. LIV, fasc. 2, 195-246.
- BARTOLOME MARTINEZ, Bernabé.
1982 "Las cátedras de gramática de los jesuitas en las universidades de Aragón. En: Hispania Sacra, 34, 53.
- BATLLORI, Miguel.
1993 "San Ignacio y la fundación de los jesuitas". "La pedagogía de la Ratio Studiorum". En: Buenaventura DELGADO CRIADO (Edit). Historia de la Educación en España y América. II. La educación en la España moderna (Siglos XVI-XVIII). Madrid, Fundación Santa María, 57-74.
- CASSANI, Joseph.
1741 Historia de la Compañía de Jesús del Nuevo Reyno de Granada. Madrid.
- CHARMOT, F.
1952 La pedagogía de los jesuitas. Madrid, Sapientia.
- CIEZA DE LEON, Pedro.
1971 La crónica del Perú. Bogotá, Edit. ABC.
- CODINA MIR, Gabriel.
1968 Aux sources de la pédagogie des Jésuites. Le "Modus parisiensis". Romae.
- COLMENARES, Germán.
1969 Las haciendas de los Jesuitas en el Nuevo Reino de Granada. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- CONSTENLA UMAÑA, Adolfo.
1991 Las lenguas del área intermedia. [San José], Universidad de Costa Rica.
- DAINVILLE, François de.
1978 L'Education des Jésuites. Paris, Editions de Minuit.
- DEHERGNE, J.
1973 Répertoire des Jésuites de Chine de 1552 à 1800. Roma-Paris.
- DEL REY FAJARDO, José et alii.
1995 Virtud, letras y política en la Mérida colonial. San Cristóbal II, 197-286.
1996 Bio-bibliografía de los jesuitas en la Venezuela colonial. San Cristóbal-Santafé de Bogotá.
--- Una utopía sofocada: misiones jesuíticas en la Orinoquia. Caracas, Academia Nacional de la Historia.
1998 Las mentalidades en el Nuevo Reino: La Universidad Javeriana. Santafé de Bogotá-San Cristóbal.
- DEMOUSTIER, Adrien y Dominique JULIA.
1997 Ratio Studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus. Paris, Belin.
- DEMOUSTIER, Adrien.
1997 "Les jesuites et l'enseignement à la fin du XVIe siècle". En: Adrien DEMOUSTIER y Dominique JULIA. Ratio Studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus. Paris, Belin, 12-13.
- DINIS, Alfredo.
1998 "Giovanni Battista Riccioli, crítico de Galileo". En: Revista

- Portuguesa de Filosofia. Braga, t. LIV, fasc. 2, 163-193.
- DOMINGUES, Beatriz Helena.
1996 Tradic o na Modernidade e Modernidade na Tradi o. Rio de Janeiro, COPPE/UFRIJ.
- DOU, Albert.
1997 "Matemticos españoles jesuitas de los siglos 16 y 17". En: Archivum Historicum Societatis Iesu. Roma, n 132, 301-321.
- DVORAK, Max.
1924 Kunstgeschichte als Geistesgeschichte. München.
- ESTEVE BARBA, Francisco. Cultura virreinal. Barcelona-Madrid, Salvat Editores, 1965.
- FISCHER, K. A. F.
1983 "Jesuiten-Mathematiker in del Rranzsichen und Italienischen Assistenz bis 1762 bzw 1773". En: Archivum Historicum Societatis Iesu. Roma, LII, 52-92.
- GARCIA-VILLOSLADA, Ricardo.
1940 Manual de Historia de la Compaa de Jesús 1540-1940. Madrid.
- GIARD, Luce y Louis de VAUCELLES.
1996 Les Jésuites  l'ge baroque (1540-1640). Grenoble, Jerme Millon.
- GIARD, Luce.
1995 "Le devoir d'intelligence ou l'insertion des jsuites dan le monde du savoir". En: Luce GIARD. Les jesuites  la Renaissance. Paris, Presses Universitaires de France, p. XI-LXXIX.
- GILIJ, Felipe Salvador.
1965 Ensayo de Historia Americana. Caracas, Academia Nacional de la Historia, II.
- GONZALEZ DE PEREZ, María Stella (Edit.).
1987 Diccionario y gramática chibcha. Transcripción y estudio histórico-analítico por María Stella González de Pérez. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- GUMILLA, José.
1963 El Orinoco ilustrado y defendido. Caracas, Academia Nacional de la Historia.
- HANKE, Lewis.
1988 La lucha por la justicia en la conquista de América. Madrid, Istmo.
- HERNANDEZ DE ALBA, Guillermo.
1973 Documentos para la historia de la Educación en Colombia. Bogotá, II.
- HERNANDEZ MARTIN, R.
1989 "Doctrina americanista de los teólogos de San Esteban". En: Humanismo cristiano. Salamanca en el descubrimiento de América, 4. Salamanca, 246 y ss.
- HUMBOLDT, Alejandro de.
1982 Del Orinoco al Amazonas. Viaje a las regiones equinociales del Nuevo Continente. Barcelona.
- JARAMILLO MEJIA, William.
1996 Real Colegio Mayor y Seminario de San Bartolomé. -Nobleza e hidalguía- Colegiales de 1605 a 1820. Santafé de Bogotá, Instituto

Colombiano de Cultura Hispánica.

JOUANEN, José.

1941 Historia de la Compañía de Jesús en la Antigua Provincia de Quito 1570-1774. Quito, 2 vols.

KONETZKE, Richard.

1982 América Latina. II. La época colonial. México.

KRATZ, Guillermo.

1954 El tratado hispano-portugués de límites de 1750 y sus consecuencias. Roma, Institutum Historicum S. I.

LACOUTURE, Jean.

1993 Jesuitas. I. Los Conquistadores. Barcelona-Buenos Aires-México, Ediciones Paidós.

LAS CASAS, Bartolomé de.

1975 Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión. México. [Fue escrito en latín en 1537].

LEE, Alberto.

1964 "Gonzalo Bermúdez, primer catedrático de la lengua general de los chibchas". En: Boletín de Historia y Antigüedades. Bogotá, L, 183-217.

LERTORA MENDOZA, Celina A.

1988 "El problema ético de la conquista de América: Posiciones doctrinales y proyección actual". En: Cuadernos salmantinos de filosofía. Salamanca, XV, 111-118.

LOPEZ GARCIA, Angel.

1995 Presentación de las lenguas y culturas chibchas. Valencia, Universitat de València.

"Una tipología lingüística avant la lettre: Los gramáticos de la lengua muisca". En: R. ESCAVY. J. M. HERNANDEZ TERRES y A. ROLDAN (Eds.). Actas del Congreso internacional de historiografía lingüística. Madrid, Nebrija V Centenario 1492-1992, pp. 37-52.

LOYOLA, Ignacio de.

Constituciones de la Compañía de Jesús. En: Ignacio IPARRAGUIRRE, Cándido

DALMASES y Manuel RUIZ JURADO. Obras de San Ignacio de Loyola. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, MCMXCI, 465-646.

LUKACS, Ladislao.

Monumenta Paedagogica Societatis Iesu. Roma, Monumenta Historica Societatis Iesu, I, 1540-1556 (1965); II, 1557-1572 (Roma, 1974); III, 1557-1572 (Roma, 1974); IV, 1573-1580 (Roma, 1981); V, 1586, 1591, 1599 (Roma, 1986); VI, 1582-1587 (Roma, 1986); VII, 1588-1616 (Roma, 1992).

1961 De origine collegiorum externorum deque controversiis circa eorum paupertatem obortis 1539-1608. Romae, 1961.

MATEOS, Francisco.

1944 "Antecedentes de la entrada de los jesuitas españoles en las Misiones de América". En: Missionalia Hispanica. Madrid, 109-166.

MERCADO, Pedro de.

1957 Historia de la Provincia del Nuevo Reino y Quito de la Compañía de Jesús. Bogotá, Biblioteca de la Presidencia de la República, 1957, 4 vols.

OÑATE GUILLEN, Carmelo.

1997 "Galileo científico y procesado. Su relación científica y procesal con los jesuitas". En: *Letras de Deusto*. Bilbao, vol., 27, nº 74, 105-129.

ORTEGA RICAURTE, Carmen.

1978 *Los estudios sobre lenguas indígenas de Colombia*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

PACHECO, Juan Manuel.

Los Jesuitas en Colombia. Bogotá, 1959-1989, 3 vols.

1975 *Historia Eclesiástica*. Tomo 2: *La consolidación de la Iglesia*. Siglo XVII. Bogotá, *Historia Extensa de Colombia*, II.

1991 "La Universidad Javeriana de Santafé de Bogotá durante la época colonial". En: J. DEL REY FAJARDO (Edit.). *La pedagogía jesuítica en Venezuela*. San Cristóbal, I, 77-173.

PACHTLER, G. M.

Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes collectae concinnatae dilucidatae a G. M. Pachtler S. J. Osnabrück, 1887-1894.

PANIKKAR, K. M.

1955 *Asia and Western Dominance*. London.

Praxis de los estudios para este colegio de Quito, sacado de varias órdenes que han dejado acerca de esto el P. Rodrigo de Figueroa, Visitador y los Padres Provinciales de esta provincia; los cuales ha reducido a método el P. Hernando Cavero, provincial de ella, habiéndolos primero consultado con el P. Rector y sus consultores, y con los maestros de este colegio a 15 de abril de 1666. En: José JOUANEN. *Historia de la Compañía de Jesús en la Antigua Provincia de Quito 1570-1774*. Quito, I (1941) 568-586.

RAHNER, Hugo.

1955 *Ignacio de Loyola y su Histórica Formación Espiritual*. Santander, Editorial Sal Terrae.

REDMOND, Walter Bernard.

1972 *Bibliography of the Philosophy in the Iberian Colonies of America*. The Hague, Martinus Nijhoff.

SANDOVAL, Alonso de.

1956 *De instauranda Aethiopia salute*. El mundo de la esclavitud negra en América. Bogotá. (Primera edición en Sevilla en 1627).

SEPULVEDA, Juan Ginés de.

1952 *Democrates secundus o de las justas causas de la guerra contra los indios*. Madrid. Edic. crítica bilingüe.

SIEVERNICH, Michael y Günter SWITEK (Edit).

1991 *Ignatianisch. Eigenart un Methode der Gesellschaft Jesu*.

Freiburg-Basel-Wien.

SOMMERVOGEL, Carlos.

Bibliothèque de la Compagnie de Jésus. Bruxelles-París, 1890-1911, 12 vols.

TOVAR, Antonio y Consuelo LARRUCEA DE TOVAR.

1984 *Catálogo de las lenguas de América del Sur con clasificaciones, indicaciones tipológicas, bibliografía y mapas*. Madrid, Edit. Gredos.

- TRIANA Y ANTORVEZA, Humberto.
1987 Las lenguas indígenas en la historia social del Nuevo Reino de Granada. Bogotá Instituto Caro y Cuervo.
- TROELTSCH, E.
1925 Gesammelte Schriften. Mohr-Tübingen, IV.
- TUECHLE, H.
1965 ¿Es el Barroco la raíz del triunfalismo de la Iglesia?". En: Concilium, 7.
- VALTIERRA, Angel.
1954 El santo que libertó una raza. Bogotá.
- VIDAL, Marciano.
1991 Moral de actitudes. III. Moral social. Madrid, PS Editorial, III.
- VITORIA, Francisco de.
1967 Relectio De indis o libertad de los indios (1539). Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Corpus Hispanorum de Pace, V. Edición crítica bilingüe por L. Pereña y J. M. Pérez Prendes.
1981 Relectio de iure belli o Paz dinámica (1539). Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Corpus Hispanorum de Pace, VI.
- WALLACE, W. A.
1984 Galileu an his Sources: the Heritage of the Colegio Romano in Galileo's Science. Princeton,.
- ZABALA, Silvio.
1977 ¿El castellano, lengua obligatoria?. México.
- ZUBILLAGA, Félix.
1979 Cartas y escritos de San Francisco Javier. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, t. 101.

CAPITULO III

LA RATIO: SUS INICIOS, DESARROLLO Y PROYECCIÓN

Carlos Vásquez Posada S.I.

INTRODUCCION

Cuando algunos de nosotros hemos vuelto al contacto directo con la Ratio y sus contextos de desarrollo y proyección, estoy seguro que hemos aprendido muchísimo de la sabiduría de nuestros primeros jesuitas educadores y pedagogos connotados y hemos quedado como renovados y estimulados.

Por esta razón, celebrar los 400 años de la publicación oficial de la Ratio Studiorum significa para nosotros, a mi modo de ver, recoger esa sabiduría centenaria y actualizarla a nuestra Propuesta Educativa de hoy, tanto a nivel Universitario como de nuestros Colegios.

Al P. Manuel Briceño S.I., uno de nuestros mejores humanistas colombianos, en sus estudios sobre la Ratio, le gustaba recordarnos una cita de un autor no muy amigo de los Jesuitas pero que bastante honestamente expresaba lo siguiente: “los jesuitas tienen muchos enemigos, pero nadie se ha atrevido nunca a afirmar que no sepan educar”¹. Esa trayectoria sobresaliente de los jesuitas en el campo de la educación y de la pedagogía se debió fundamentalmente al espíritu y desarrollo de la Ratio, el Sistema Educativo propio de la Compañía de Jesús.

Quisiera presentarles a ustedes los puntos para mí más relevantes concernientes a la Ratio, su espíritu original, algunos elementos sobresalientes en su configuración posterior hasta llegar al texto oficial de 1599, procurando dimensionarla hacia nuestro esfuerzo educativo actual. En verdad, una herencia educativa como la que hemos recibido tan clara y de una efectividad en el aprendizaje indiscutible, algo que hoy necesitamos más que nunca, una herencia que además ha tenido un influjo cultural sobresaliente en toda Europa y dondequiera que hallamos un Colegio o Universidad de la Compañía, amerita nuestro estudio y reconocimiento.

Para algunos puntos más discutidos o detalles de algunos procesos sobre la Ratio, quisiera remitirme a la temática y bibliografía del final e ir a los autores que cuidadosamente han estudiado desde diversos puntos de vista al texto original y su historia. De mi parte, quisiera que todos pudiéramos disfrutar algunas intuiciones educativas relevantes de la Ratio y verlas desde nuestro estado actual de la reflexión educativa de la Compañía de Jesús.

Quisiera también que esta exposición fuera como una Prelección Ignaciana, tal como la concibe la Ratio y que ya todos conocemos, de modo que nos permita un trabajo personal posterior fecundo y alegre. Y empecemos por el principio.

¹ Gilbert Highet, *The Art of Teaching*, London, Methuen, 1953, p. 197

1. IGNACIO DE LOYOLA Y SU EXPERIENCIA ESPIRITUAL.

La figura de Ignacio de Loyola se engrandece ante nuestros ojos en la medida en que comprendemos los rasgos típicos de su personalidad y, por encima de todo, su profunda experiencia espiritual. Diríamos que es una persona fuera de serie. De una vida de juventud “dada a las vanidades del mundo” (Autob., n. 1), como él mismo se expresa de sus primeros años, llega a ser capaz de asumir un proceso de conversión serio y prolongado hasta dejarse llevar de Dios “como un niño es conducido por su maestro” (ibíd., n. 27).

A los treinta y tres años empieza sus estudios con el único deseo de poder servir mejor a los demás como una forma de servicio excelente a su Señor. Y se sienta con los niños a estudiar latín en Barcelona. Y continúa luego sus estudios en Alcalá y Salamanca. Ya para entonces su experiencia espiritual se había ido acrisolando de tal manera que había podido poner por escrito gran parte de ella y es lo que hoy tenemos como un tesoro invaluable: sus *Ejercicios Espirituales*. Los meses pasados en Manresa le había preparado para el discernimiento espiritual, una herramienta distintiva de su espiritualidad. Allí mismo la visión del Cardener le había dejado una concepción del mundo, de Dios y de la vida, que, según sus palabras, “todo le parecía nuevo” (Autob., n. 30)². Ya era un hombre, no desgarrado y vano, sino alguien para quien la vida era algo muy serio y que quería distinguirse al servicio de su Señor. El mundo interior le apasionaba y la excelencia, expresada en su distintivo “magis”, el más, espoleaba su espíritu soñador y enteramente práctico. “En todo amar y servir!” (EE., n. 233) iba llegando a ser su lema y todo el sentido de su vida.

La problemática que conocemos durante sus estudios en Alcalá y Salamanca referente a sus Ejercicios Espirituales, le llevaron “solo y a pié” hasta la reconocida Universidad de París a donde llega en 1528. Y la Universidad de París le integró sus estudios, le abrió horizontes de formación humana de acuerdo a su tiempo y le permitió empezar a configurar parte de su sueño de servicio al Señor con un grupo de compañeros con quienes iría formando una comunidad de “amigos en el Señor”³; pero, muy particularmente, la Universidad de París le permite experimentar un estilo pedagógico que Ignacio admirará profundamente y luego especificará en sus rasgos fundamentales en la Parte IV de las Constituciones de la Compañía de Jesús.

Este Ignacio que llega a Roma con sus compañeros cofundadores de la naciente Compañía de Jesús, dedica todo su esfuerzo y sus años de vida a escribir las Constituciones que nos mostrarán, como él mismo nos dice, “el modo nuestro de proceder” en el servicio divino. Aquí encontramos ya a un Ignacio humana y espiritualmente maduro. El gobierno de la nueva orden religiosa le permite desarrollar sus cualidades de un liderazgo que contagia y estimula. Y en medio de su altísima contemplación mística, organiza a sus hermanos jesuitas por todo el mundo, maneja desde su mesa las debilidades humanas y las pretensiones, a veces interesadas, de príncipes y reyes⁴. Cuando finalmente escribe la IX Parte de las Constituciones, plasma en ella su autorretrato (al menos así lo vemos nosotros

² Cfr. Granero Jesús M., S.I., *Espiritualidad Ignaciana*, pp. 95 y ss.

³ BAC., Obras de San Ignacio, 6ª. Ed., pp. 737-740.

⁴ Granero Jesús M., S.I., o.c., pp. 199-200

sus hermanos jesuitas) en el perfil que Ignacio indica debe tener el General de la Compañía y concluye: “y si algunas de estas partes arriba dichas faltasen, a lo menos no le falte bondad, mucho amor a la Compañía y buen juicio acompañado de buenas letras. Que en lo demás, las ayudas que tendrá, podrían mucho suplir con el favor divino”⁵... Afinado perfil de un educador!

Este es el Ignacio que admiramos y veneramos sinceramente. Desde su carisma, sus cualidades personales y su honda espiritualidad han brotado no sólo los *Ejercicios Espirituales* y las *Constituciones de la Compañía de Jesús* sino su concepción apostólica educativa como veremos. En su persona y su espiritualidad están las fuentes del Sistema Educativo de la Compañía de Jesús.

2. IGNACIO DE LOYOLA Y SU EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.

Decíamos que Ignacio de Loyola aprendió de la Universidad de París la pedagogía que marcaría el estilo pedagógico de los Jesuitas posteriormente⁶. El llamaba a este estilo pedagógico el “modo parisiense” y se refería a él con aprecio. El P. Gabriel Codina S.I., Secretario de Educación, ha recogido recientemente, con precisión, las características de este “modus parisiensis”⁷:

- ❖ Buen orden en los estudios, dispuestos en forma sistemática y progresiva.
- ❖ Separación y gradación en el estudio de las materias.
- ❖ Fijación de plazos y pruebas para en vencimiento de cada curso.
- ❖ Insistencia en la necesidad de sentar buenos fundamentos antes de pasar adelante.
- ❖ División de alumnos en clases, de acuerdo a sus niveles de conocimientos.
- ❖ Enorme abundancia y frecuencia de ejercicios, con gran actividad de parte de los estudiantes.
- ❖ Recurso a la emulación.
- ❖ Estricta disciplina y reglamentación de la vida escolar.
- ❖ Estudio de las artes liberales con contenido humanista renacentista de inspiración cristiana.
- ❖ Insistencia en conjugar virtud con letras.

Es notable que encontremos en los Ejercicios Espirituales, particularmente en las Anotaciones, algunos de estos aspectos asumidos e integrados por el carisma y la espiritualidad propias de Ignacio. Ciertamente, no fue en vano el paso de Ignacio por la Universidad de París. Ella fue sin duda la fuente inspiradora de la Pedagogía Jesuítica.

Es importante anotar que la originalidad de la Pedagogía de los Jesuitas no ha estado tanto en algunos o muchos de estos elementos de la Universidad de París incluidos en su Método y Programa de Estudios sino en la forma como esos elementos se integraron a partir de un espíritu y una finalidad específicas, coincidentes enteramente con el “modo de ser”

⁵ Const., IX., 735.

⁶ Cfr. García-Villoslada Ricardo, S.I., *San Ignacio de Loyola*, BAC, Madrid, 1986, c. XII

⁷ Codina Gabriel, S.I., “*Cuatrocientos años de la Ratio Studiorum*”, en *Educatio*, 1999, n.1, p. 4).

ignaciano. Sin duda, la Ratio es la construcción de un proyecto educativo nuevo, profundamente humanista, inspirado en la concepción del mundo, del ser humano y de Dios que brota fundamentalmente de los Ejercicios Espirituales de Ignacio de Loyola.

Recordemos que tanto Ignacio como sus primeros compañeros fueron todos educados en la Universidad de París y, por esto mismo, compartían los valores y el éxito de esa pedagogía y organización de los estudios⁸.

3. IGNACIO DE LOYOLA Y LA EXPERIENCIA EDUCATIVA SOCIALIZADA.

Una vez en Roma, decíamos, Ignacio se dedicó a escribir las Constituciones de la naciente Orden. Simultáneamente, continuaba dirigiendo la expansión asombrosa de los Jesuitas. En lo referente a si la Compañía debía o no asumir la obra educativa como un apostolado propio, Ignacio tuvo al principio algunas dificultades muy razonables hasta que comprendió su valor para el futuro de la sociedad y, particularmente, su valor en concordancia con el mismo fin de la Compañía. Dice la Dra. Carmen Labrador que Ignacio “pronto llegó un día a adivinar con certeza que por medio de los Colegios podía con mayor eficacia, extender y proyectar universalmente el mismo fin de la Compañía”⁹. Esta simultaneidad de fines, el de la Compañía de Jesús y el de la enseñanza de los Colegios, está explícitamente señalada en el Proemio de la Parte IV de las Constituciones.

En efecto, esta mayor clarificación del sentido del apostolado educativo en la Compañía permitió irlo asumiendo máxime después de algunos intentos exitosos. Por ejemplo en el Colegio San Pablo de Goa, prácticamente el primer Colegio de los Jesuitas, aceptado por San Francisco Javier poco a poco, desde 1542; y luego en el de Gandía, en España, solicitado por el mismo Duque de Gandía, el que hoy veneramos como San Francisco de Borja, en 1546.

Y con ello llegamos a la fundación ya oficial, por parte de la Compañía, del Colegio de Messina en 1548, en el cual San Ignacio intervino directamente con el deseo de echar los fundamentos de su método de estudios aprendido de París e integrado con el aporte de su experiencia espiritual¹⁰.

En efecto, para el Colegio de Mesina Ignacio eligió uno a uno los hombres que deberían formar parte del equipo de este Colegio. Y buscó entre todos los países, españoles, alemanes, franceses, holandeses, italianos, los mejores hombres que tenía. Puso al Padre Jerónimo Nadal, verdadera mano derecha suya, como primer rector y organizador de este Colegio. En la misma expedición figuraba gente de tanta talla como San Pedro Canisio a quien se le había encargado la tarea de enseñar retórica a los muchachos. Figuraban además en la expedición los Padres Aníbal du Coudret, Benedetto Palmio, Andres de Freux... todos ellos notables educadores y pedagogos. Piensen, por ejemplo, que uno de los documentos claves que preparó la Ratio oficial fue la Ratio escrita por el P. Coudret mientras estaba en

⁸ Tellechea Ignacio, *Ignacio de Loyola, solo y a pie*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1997, sexta edición, pp. 211 y ss. Cfr., también, Autobiografía, Nos. 84-85.

⁹ Labrador Carmen, o.c., p. 24; García-Villoslada, Ricardo, S.I., o.c., c. XII

¹⁰ Cfr. Bertrán-Quera S.I. o.c., p.11. García-Villoslada, Ricardo, S.I., o.c., p.894

el Colegio de Messina del cual fue su tercer rector. Era, verdaderamente, un equipo de educadores sobresaliente.

Los efectos de este Método y Programa de Estudios en Messina fueron sorprendentes. Gracias a la práctica y escritos del Padre Nadal se abrieron los horizontes de la futura y fecunda obra pedagógica de la nueva Orden. De esta manera el apostolado de la educación y el que los seglares pudiesen beneficiarse de él, llegó a reconocerse de modo definitivo como un apostolado propio de la Compañía.

Al año siguiente, San Ignacio, bajo la tutela del Papa, fundó el Colegio Romano que se convertiría después en modelo de todos los demás Colegios. Este Colegio ocupó un puesto preferencial en la mente de Ignacio. Hoy es la Universidad Gregoriana. Ignacio puso de rector a uno de sus mejores hombres, el Dr. Martín Olave, y como director de estudios al genial P. Diego de Ledesma, quien por 18 años dirigió la enseñanza y la pedagogía de este centro.

En este contexto de producción y dinamismo educativo, Ignacio estaba escribiendo y perfeccionando la Parte IV de las Constituciones, toda ella dedicada al fin y forma de los estudios de los Jesuitas y en donde Ignacio consigna los principios claves de la educación para la Compañía¹¹.

Lo que hallamos en la Parte IV más que un código completo y sistematizado de pedagogía es el fruto de la experiencia personal y académica de Ignacio; consigna allí sus observaciones y reflexiones iluminadas por la experiencia de algunos jesuitas implicados en el naciente apostolado educativo. La Doctora Carmen Labrador¹² sintetiza que en la Parte IV “encontramos unas claras orientaciones educativas, a veces señalando una actitud psicológica, ascética y humana, otras bajando a pormenores muy específicos de eficiencia y metodología práctica en el quehacer docente-discente”. E insiste que es evidente que esta Parte IV está íntimamente conectada con las restantes nueve Partes que contemplan todo el cuerpo íntegro de las Constituciones. Y es en ellas donde se declara ampliamente el sentido y la finalidad de todas las actividades y obras de los jesuitas, entre las que sitúa la formación de la juventud o apostolado en los Colegios y Universidades.

Sin duda, en la Parte IV de las Constituciones encontramos el núcleo espiritual y pedagógico que vertebra la reglamentación educativa siguiente en la Compañía. Y lógicamente, es el eje también de la síntesis final expresada en el documento oficial de la Ratio Studiorum de 1599, objeto de nuestro estudio.

Este es el gran legado de Ignacio a la obra educativa de la Compañía. Él es el principal forjador de sus líneas fundamentales, ideológicas y metodológicas, aunque no haya sido de

¹¹ Remolina Gerardo, S.I. “Principios educativos de la Ratio Studiorum generados desde la Parte IV de las Constituciones”, y Ugalde, Luis S.I., Espiritualidad y Educación Ignaciana, ponencias en el Seminario-Taller Internacional sobre la Ratio Studiorum, Universidad Javeriana, Cali, Colombia, Julio de 1999.

¹² Labrador Carmen, “Estudio Histórico-Pedagógico”, en Gil Eusebio, S.I. (Editor), *El Sistema Educativo de la Compañía de Jesús, la “Ratio Studiorum”*, p. 23

los métodos su autor original. Sus más de doscientas cartas alrededor de la reflexión educativa muestran claramente que Ignacio tomaba las cosas en serio y a fondo. La expansión sorprendente de los Colegios por Europa y otras partes del mundo queda manifiesta al conocerse que, a la muerte de Ignacio, había ya 46 Colegios fundados y 6 aprobados personalmente por él. Estas fundaciones se realizaron en un plazo asombroso de 10 años! (1546-1556).

4. DE IGNACIO DE LOYOLA AL PADRE CLAUDIO ACQUAVIVA. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA RATIO OFICIAL.

Ya en tiempos de Ignacio dos documentos sobre todo ofrecen el perfil de los nuevos Colegios que se iban fundando. Las “Constituciones del Colegio de Messina” de 1548, escritas por el P. Jerónimo Nadal, y las “Reglas y avisos para las escuelas de Italia” escritas en los años 1555-1556. Ignacio estuvo al tanto de todas estas producciones pedagógicas de los primeros jesuitas que buscaban elaborar, a partir de la práctica educativa, lo mejor que se iba realizando. En este sentido, San Ignacio mismo expresó en diversas cartas algo así como dos grandes criterios para los Colegios y que hoy recogemos también como herencia privilegiada:

El primero, pedir una experiencia educativa previa y el discernimiento espiritual posterior, antes de hacer “constituciones” para ordenar los estudios. Es decir, para Ignacio la experiencia o práctica educativa era el punto de partida como paradigma básico de su acercamiento a la realidad y la clave para poderla orientar después. Sabiduría incomparable para nosotros hoy.

El segundo, definitivo en el pensamiento Ignaciano, consistía en dejarse guiar por su bien conocido aforismo de “según tiempos, lugares y personas”... Y así, a través del Padre Polanco, su Secretario privado, hace saber a los jesuitas que le urgían unas constituciones generales para todos los Colegios, que no sería prudente querer reducir aquella rica variedad de experiencias que se estaban realizando a una fórmula única para todos hasta que no hubiera pasado un tiempo suficiente de experiencias y se analizaran debidamente.

Por otra parte, mirando ya la manera cómo se desarrollaban y elaboraban las experiencias educativas hubo dos hombres claves, a mi modo de ver, que sobresalieron entre todos. Uno, el Padre Jerónimo Nadal, que ya mencionamos, quien es debidamente llamado el precursor de la Ratio. Durante su tiempo de rector en el Colegio de Messina organizó el Ordo Studiorum con base en las orientaciones de San Ignacio y el modo parisiense. Su trabajo posterior promulgando las Constituciones de la Compañía, por comisión de Ignacio, y ayudando a clarificar en diversas partes el método de los estudios en la Compañía, le hicieron el protagonista central de este proceso. A Nadal le debemos el haber regulado y unificado, dentro de un plan orgánico y científico, todas las iniciativas dispersas de los Colegios de España, Portugal, Italia, Francia y Alemania. En 1556, vuelto a Roma, sería puesto al frente del Colegio Romano, donde continua enriqueciendo su obra, hasta 1560.

Bertrán Quera,¹³ en su libro que es de lo más completo que tenemos en castellano sobre la *Ratio Studiorum*, afirma que la *Ratio* de Nadal, en su misma concepción, es una obra acabada. Sin afanes sistemáticos, ha tenido en cuenta los tres niveles fundamentales de toda pedagogía: nivel religioso, nivel caracteriológico y nivel de estudios.

Otro de los hombres clave en la elaboración de las experiencias educativas, en el tiempo posterior a la muerte de Ignacio, es el Padre Diego de Ledesma. Ingresó a la Compañía un año después de muerto Ignacio, en 1557. A él se le debe el ser el gran organizador y Prefecto de Estudios del Colegio Romano. Su *Ratio* se identifica como “*De studiis Collegii Romani*”. De él dice el P. Antonio Astrain,¹⁴ historiador de la Historia de la Compañía de Jesús en la Asistencia de España, que “aunque muy interesante el trabajo de Nadal, ninguno en los tiempos que precedieron al P. Acquaviva estudió tan despacio la materia de los estudios, ni trazó tan magistralmente un plan de la *Ratio Studiorum* como el Padre Diego de Ledesma”.

La *Ratio* de Ledesma es el fruto de haber experimentado en el Colegio Romano una gama muy variada de sistemas de enseñanza y de haber escogido lo más útil y provechoso para el aprendizaje eficaz del alumno.

El P. Ledesma pretendía dar al estudiante una enseñanza proporcionada a su edad, según consta por la distribución sumamente graduada de clases y programas. Escribe, por ejemplo, lo siguiente:

“No es suficiente conocer el modo de enseñar en lo general así como la razón y orden de los demás ejercicios de los estudiantes, a no ser que todas estas cosas comunes se adapten en particular a cada una de las clases recta y útilmente: ya que el conocimiento práctico es mejor para estos trabajos que ciertamente son singulares y se hacen uno a uno”¹⁵.

Pero es relevante su afán en buscar el máximo aprovechamiento del discípulo y la adaptación de los ejercicios al alumno. La pedagogía individual y personalizada, afirma el P. Bertrán Quera¹⁶, que tales líneas significan, son ciertamente asombrosas en el siglo XVI. Escuchemos al P. Ledesma:

“Ni todas las cosas convienen a todos, ni siquiera a todos por igual; sino que algunas a unos y según la diversidad de las clases, más o menos. Este ha de ser el fin al determinar los ejercicios de cada una de las clases; que sean óptimos y que con ellos mucho se aprovechen los discípulos, más aún, que se aprovechen al máximo, y de tal manera que los profesores no se vean demasiado atareados y no puedan sostener la carga más adelante y desfallezcan

¹³ Bertrán-Quera Miguel, S.I., *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*, Universidad Católica del Táchira-Universidad Católica Andrés Bello, San Cristóbal-Caracas, 1984, p. 19

¹⁴ Astrain Antonio, S.I., *Historia de la Compañía de Jesús en la Asistencia de España*, Tomo III. Citado en Bertrán-Quera Miguel, S.I., o.c., p. 39.

¹⁵ Monumenta Historica Societatis Iesu, *Monumenta Pedagogica*, p. 387. La sigla que se seguirá utilizando en adelante es MHSI.

¹⁶ Bertrán-Quera, S.I., o.c., p. 41

o enfermen; así mismo, como digo, ha de ser tal que los discípulos se ejerciten notoriamente y no estén ociosos y los profesores se vean aliviados y no sean desbordados”¹⁷.

Con razón, me parece, algunos de sus compañeros le calificaron como “maestro de maestros”. Sin duda su afán por la concreción de todas las cosas respondía a un principio muy sentido por él según el cual “es preciso determinar, fijar exactamente todo lo que hay que hacer, si es que realmente nos empeñamos en educar a los alumnos”¹⁸.

El P. Astrain llegó a afirmar después de estudiar cuidadosamente la Ratio de Ledesma que si él hubiera podido completar su propia Ratio no hubiera sido necesaria la comisión nombrada por el Padre Acquaviva años más adelante para recapitular todo el material pedagógico que se usaba en los Colegios de la Compañía de Jesús¹⁹. Recordemos que el P. Ledesma murió repentinamente en 1575 sin haber podido concluir su obra.

Estos hombres, en el espíritu y las orientaciones de Ignacio, son los verdaderos precursores de la Ratio. Hay, con todo, muchos otros jesuitas que con ellos trabajaron también en los Colegios y llevaron a la práctica diversos métodos de enseñanza, todos ellos importantes educadores que supieron procesar, realizar y luego compartir, el fruto de sus experiencias. Esta es la materia prima fundamental del documento final de la Ratio oficial de 1599. Así se construyó la herencia pedagógica de la Compañía de Jesús.

Y lo demás es historia hasta la promulgación oficial de la Ratio. Los Padres Generales sucesores de Ignacio, Laínez y San Francisco de Borja, no olvidaron la promesa de Ignacio de dotar a los Colegios de ciertas normas generales. De esta época son multitud de reglas e instrucciones. Pero los legisladores no daban con la fórmula de síntesis definitiva. El nuevo General, el P. Claudio Acquaviva, quinto sucesor de Ignacio, dio prioridad al tema. Y a través de dos comisiones de expertos, la una nombrada en 1583 y, la otra en 1586, se propuso llevar a cabo finalmente la obra empezada. El proceso seguido fue el mismo que hoy hemos utilizado para la elaboración del Documento Corporativo actual de nuestro apostolado educativo: las “*Características de la Educación de la Compañía de Jesús*”, es decir, un grupo de expertos realiza una primera labor de compilación y elaboración del documento, con base en las experiencias realizadas en las diversas instituciones educativas. Luego se envía a las Provincias para que los que están en la práctica educativa le hagan observaciones y sugieran alternativas... y así sucesivamente hasta lograr un consenso bastante definitivo para todos. De ahí sale el documento final.

Tanto la Ratio de 1586 como la de 1591 recibieron muchas observaciones a partir de la práctica educativa de los jesuitas, ya esparcidos por toda Europa y algunas otras partes del mundo. Después de la Congregación General V en la cual se define que la Compañía de Jesús debía seguir sin más la doctrina de Santo Tomás de Aquino, entiéndase esto en el contexto de la Reforma Protestante, el Padre Acquaviva confió a una comisión de tres padres italianos la revisión final del documento que estaba en experimentación desde 1591.

¹⁷ MHSI, Monumenta Pedagogica, p. 385.

¹⁸ Cfr. Labrador Carmen, o.c., p.37.

¹⁹ Bertran-Quera, S.I., o.c., p.40 y Astrain Antonio, S.I., o.c., TIII, p. 561

El trabajo de la comisión duró tres años (desde 1595 a 1598). Por último, el documento definitivo fue dado a su publicidad el 8 de enero de 1599.

El texto aprobado y promulgado por el General Acquaviva, fue ligeramente retocado por la Congregación General de 1616 y siguió en vigencia sin cambio alguno durante 174 años, hasta la supresión de la Compañía en 1773.

Con el texto final de la Ratio Studiorum se oficializaba el primer sistema educativo que existió en el mundo occidental y cuyos logros le han dado a la educación de la Compañía de Jesús un renombre y un puesto significativo entre los educadores²⁰. Es famoso el comentario de Francis Bacon²¹, distinguido filósofo inglés, sobre la pedagogía de los jesuitas en el siglo XVII: “En cuanto a la pedagogía la regla más corta es esta: consulte a los Colegios de los Jesuitas; nada mejor se ha realizado en la práctica educativa”.

5. ESTRUCTURACIÓN DE LA RATIO STUDIORUM OFICIAL.

Tomar en las manos el libro de la Ratio puede significar para algunos una sorpresa indiscutible. Y la razón es la siguiente: el “Método y Programa de estudios de la Compañía de Jesús”, como han traducido recientemente los de la Universidad de Comillas el título latino de Ratio Studiorum, es un conjunto de Reglas para los distintos responsables y actores de la educación en los Colegios Jesuitas. En total son 30 grupos de Reglas que todos podemos ver en el texto original. Se fija particularmente en el cómo de la educación.

Recordemos que la Ratio surge del espíritu de los Ejercicios Espirituales y de las orientaciones de la Parte IV de las Constituciones. Todos los profesores de entonces y por dos siglos eran únicamente jesuitas quienes habían sido formados en el espíritu de los Ejercicios y estaban viviendo el “modo nuestro de proceder” ignaciano contenido en las Constituciones. Estos educadores y pedagogos más que el qué de la educación lo que necesitaban era el cómo educar en ese espíritu, en ese “modo de proceder”. Y esto es lo que ofrece la Ratio con exquisita claridad y precisión.

Notemos también que las Reglas de la Ratio no corresponden exactamente al sentido que nosotros hoy le damos a las normas emanadas de un reglamento. Las Reglas de la Ratio poseen el contenido espiritual y de visión del mundo que ya conocemos de Ignacio de Loyola. Por ejemplo, la primera Regla del Provincial recuerda el fin del apostolado educativo de la Compañía y cómo el Provincial debe procurar que se logre “como exige la gracia de nuestra vocación”... Todos comprendemos que esto no es una Norma sino una Regla en el sentido de la Ratio, es decir, una formulación específica que garantiza y asegura que no se pierda lo esencial.

Y con esto tocamos un punto bien interesante y valioso. Hoy en día hablamos del “aseguramiento de la calidad”, es decir, de la calidad que hemos ido logrando en nuestros

²⁰ Cfr. “*Características de la Educación de la Compañía de Jesús*”, n. 193.

²¹ “As for pedagogical part, the shortest rule would be: consult the schools of the Jesuits; for nothing better has been put into practice”. Cfr. Bacon Francis, *DeAugustis*, vi. 4.

trabajos. Y esto es indiscutible para una empresa educativa apostólica actual como las nuestras. Pues bien, lo que se quiere decir con ello es sencillamente que de tal manera se hagan los Manuales de Procedimiento y se institucionalicen los procesos que, aunque vengan personas nuevas sin mucha preparación en el día a día, la calidad de lo que ofrecemos se garantice y permanezca en el tiempo exitosamente²². La Ratio logró esto durante casi dos siglos y su éxito es indiscutible.

6. PUNTOS DISTINTIVOS DE LA RATIO EN SUS MÉTODOS.

La proyección de la Ratio en los siglos posteriores a su publicación oficial es algo bien ilustrativo. Vamos a dedicar unas líneas a algunos puntos significativos de la Ratio que la hacen merecedora de nuestra admiración y que constituyen nuestra mejor herencia pedagógica. Más adelante veremos cómo se aplicó en las instituciones educativas de la Compañía de Jesús en el Nuevo Reino de Granada²³. Veremos, en una palabra, a la Ratio en acción. Pero empecemos ahora con esos puntos relevantes de la Ratio.

Me parece que para comprender la significación de la Ratio podríamos mostrar en síntesis sus principios pedagógicos, luego brevemente su plan de estudios y, finalmente, su metodología. Empecemos.

6.1 Los grandes principios pedagógicos de la Ratio:

Entre sus principios se destaca el fundamento de toda pedagogía cristiana, o sea, el buscar unir “virtud con letras” o, más exactamente, buscar una educación religiosa en armonía con el desarrollo humano integral. Comenta a este respecto la Dra. Carmen Labrador²⁴ que “la pedagogía adaptable y dinámica de la Ratio pretendía unir virtud con letras, la vida con la ciencia y la conducta con el saber... porque no debemos olvidar que son características de la Pedagogía ignaciana las fórmulas de síntesis entre teoría y práctica, entre pensar y hacer, entre conocer y sentir o experimentar, entre razonar y creer, entre aprender y ejercitar o practicar”. En verdad, el espíritu de ignacio que conocemos hacía esta síntesis posible. Su espiritualidad es capaz de vertebrar las a veces aparentes tensiones entre extremos que no son, al final, contrarias sino complementarias.

En este sentido, el P. Kolvenbach pondera que en la mente de Ignacio, expresada luego en el Epítome (o libro que contenía el Derecho de la Compañía hasta 1995), *educar es un arte* pues supone una creatividad y una síntesis que solamente un maestro maduro y experimentado puede lograr. Y por esta razón, para Ignacio, educar es lograr, ante todo, no instruir o hacer eruditos sino mejorar al que es educado... y sostiene que los maestros en los Colegios deben estar preparados, en consecuencia, en los métodos de instrucción y en el arte de educar²⁵. En este contexto, hay una frase célebre de la Ratio que cita el mismo Padre

²² Cfr. *Ratio Studiorum*, RPEI, n.5.

²³ Del Rey José, S.I., “Implementación de la Ratio Studiorum en el Nuevo Reino de Granada, ponencias del Seminario Taller sobre la Ratio Studiorum, Univ. Javeriana, Cali, Colombia, Julio de 1999.

²⁴ Labrador Carmen, o.c., p.47

²⁵ Kolvenbach Peter-Hans, S.I., Congreso de Estudios Internacionales sobre la Pedagogía de la Compañía de Jesús, Discurso de Apertura, Messina, Noviembre 14 de 1991, p.20.

Kolvenbach y afirma que es un pensamiento lapidario y pragmático: “No es suficiente - afirma la Ratio- que los alumnos, por medio de su trabajo, se conviertan en sabios. Es necesario llevarlos a querer trabajar y a querer ser sabios”²⁶.

Para el logro de este principio fundamental la Ratio organiza el proceso educativo a través de la unidad, el orden, la gradación de los estudios, la enseñanza activa y participativa, el equilibrio de teoría y praxis, el cultivo de la expresión oral y escrita, la aplicación de los recursos psicológicos para fomentar el interés y la participación, la relación cordial de maestros y discípulos, la colaboración de los familiares, la asimilación, la reflexión y degustación de los conocimientos adquiridos, la unidad y coordinación en la dirección del centro escolar, los medios de vigilancia y la suavidad de los castigos (Cfr. RPCI, n. 40), el fomento de la responsabilidad de los alumnos, etc. Obviamente, algunos estudiosos se refieren a estas estrategias como a los ideales de la Ratio, no porque sean inalcanzables, sino porque constituyen, según el P. Revuelta²⁷ en su reciente libro sobre el tema, unas directrices pedagógicas perfectas, algo así como el alma que debe animar y dar sentido a cualquier acción educadora.

Sobre el tipo de *unidad, orden y gradación para el método*, sigue la Ratio, será necesario establecer precisos y determinados objetivos escolares para cada clase. Se ha comprendido que ésta es una prerrogativa esencial para todo buen método de enseñanza. Por esta razón, los objetivos de la enseñanza deben ser seleccionados y adaptados a los estudiantes. José Juvencio,²⁸ notable educador jesuita de los primeros años, indicaba que incluso los niños podrían aprender mucho, con tal que no se sumergiesen en demasiadas nociones de una sola vez. Comparaba a los jóvenes talentos con vasos de cuello estrecho, que se pueden llenar solamente echando el líquido lentamente, gota a gota²⁹.

En este sentido, pide la Ratio que los *objetivos de la enseñanza* deben ser seleccionados y adaptados a los estudiantes. Y el aprendizaje no se lograría sin la participación activa de la persona. En efecto, Ignacio resalta en los Ejercicios Espirituales, la importancia de la auto-actividad de parte de quien recibe los Ejercicios. Este trabajo personal lo lleva al descubrimiento y le produce alegría, una mayor comprensión de lo que estudia y una gran atracción por la verdad.

El principio de la *auto-actividad* por parte del estudiante consolida las instrucciones detalladas de la Ratio respecto a las Prelecciones y Repeticiones, estrategias concebidas para estimular, guiar y obtener el ejercicio del estudiante y se dirigen al dominio de la temática y al desarrollo de la formación integral.

²⁶ Kolvenbach Peter-Hans, S.I., “Educación en el espíritu de San Ignacio”, Razón y Fe, 236 (1997), p. 27.

²⁷ Revuelta Manuel, S.I., Los Colegios de los Jesuitas y su tradición educativa (1868-1906), Universidad Pontificia de Comillas, 1998, p. 361.

²⁸ Juvencio José, S.I., *Método para aprender y enseñar*, Florencia, 1703, en Bertán-Quera S.I., oc., pp. 831 a 902.

²⁹ Cfr. Kolvenbach, Discurso de apertura, o.c., p. 24

Un principio central de la Ratio es que no hay conocimiento sin acción como tampoco existe acción de éxito sin *motivación*. Ignacio prescribe una cierta variedad en las actividades de clase, “puesto que nada debilita más la atención de los jóvenes que una prolongada y monótona actividad”³⁰.

El P. Bertrán-Quera³¹ sintetiza los varios estímulos internos y externos que como *motivaciones* son el motor que vivifica e impulsa la acción pedagógica. “Uno de ellos es el ideal o concepción del trabajo de enseñar –aprender. Para los profesores, un servicio de apostolado. Para los alumnos, un compromiso personal y social que mira a su porvenir profesional. De ahí sale la creación de un ambiente, una atmósfera de entusiasmo, de ardor e interés para aprovechar lo mejor posible el tiempo de estudios y las propias facultades humanas”. De hecho no acaban aquí los estímulos de la Ratio. Se echa también mano de estímulos externos como la emulación y las gratificaciones por los resultados obtenidos. Uno de ellos es el ambiente de amor y de interés por parte del profesor sobre cada discípulo, que se traduce en un ambiente de clase comprensivo de las diferencias individuales y a la vez estimulante y exigente del esfuerzo. Así se pretendía conseguir un equilibrio entre amistad y bienestar que favorece el clima de superación escolar. Y con ello, un efecto de satisfacción y gusto en el alumno al constatar el progreso y éxito conseguido como recompensa por el deber cumplido³². Anotaciones éstas profundamente constitutivas del estilo personalizado que hoy favorecemos y estimulamos basados en el espíritu de la Pedagogía Ignaciana!

Notemos una vez más que estos *principios pedagógicos* están *estrictamente ligados entre sí*. De ahí su novedad y su fuerza. El resultado educativo al que se busca llegar es el crecimiento genuino concebido en términos de competencia pero, sobre todo, de maduración humana. En efecto, “el conocimiento, comenta el P. Kolvenbach,³³ es el producto de continuos esfuerzos y ejercicios intelectuales, pero esfuerzos fructuosos de este tipo son imposibles sin una motivación y un ambiente humano adecuados. Ninguno de estos principios, concluye, es particularmente original, si bien la estrecha concatenación entre ellos fuese en tiempos de la Ratio una novedad”.

Quisiera notar aquí, antes de seguir adelante con el Plan de Estudios de la Ratio, algo que considero bien interesante y valioso de profundizar. El P. Bertrán-Quera³⁴ valora los grandes aportes educativos de la Ratio como Método y Programa General de Estudios de la Compañía analizando los tres puntos vertebrales, a su juicio, de la formación implicada y buscada en ella: la Educación Religiosa, la Formación del Carácter y la Formación Intelectual. Tres aspectos que sin duda constituyen las claves de la Formación Integral tal como hoy la vamos desentrañando y comprendiendo. En este orden de ideas, el autor afirma que la Ratio fue eminente en su concepción y en los medios para lograrlo. Su libro precisamente desarrolla de modo muy amplio este triple esquema. No es posible pasarlo por alto. Una invitación a seguir investigando.

³⁰ Cfr. Ratio Studiorum, RPCI, n. 24

³¹ Bertrán-Quera, S.I., o.c., p.216-217

³² *Ibíd.*, p.217

³³ Kolvenbach, Peter-Hans, Discurso de Apertura, 1991, p. 25

³⁴ Cfr. Bertrán-Quera S.I., oc., pp. 59 a 277.

6.2 El Plan de Estudios en la Ratio

El Plan de Estudios en la Ratio se concibe como un conjunto de materias (asignaturas) de enseñanza gradual y sistemáticamente organizadas. Tenían su concreción en temas, textos y autores. Todo este conjunto es organizado en cinco años de estudios inferiores (ínfima, media, suprema, humanidades y retórica). Luego venían los estudios superiores: tres años de Filosofía con las Matemáticas y Ciencias experimentales y cuatro años de Teología. La Filosofía tenía en sus tres años un plan de estudios que comprendía en el primer año, lógica y matemática; en el segundo, física y ética y, en el tercero, metafísica, psicología y matemática superior. La Teología, por su parte, se cursaba durante cuatro años y era particularmente dedicada a los aspirantes al sacerdocio. Para un total de 12 años de formación básica. Para algunos, sin embargo, “de virtud probada y que brillen por su ingenio”, se añadían dos cursos más en privado y de éstos, algunos podrían ser promovidos al grado de doctores o maestros.

Las clases estaban distribuidas en dos semestres. Los alumnos más aventajados podían pasar de grado en el segundo semestre. El curso duraba desde septiembre al mes de julio siguiente. Las vacaciones variaban según las costumbres y la localización geográfica. Había, con todo, algunos días de vacaciones en Navidad, Carnaval, Semana Santa, Pascua, Pentecostés y los jueves que eran días sagrados para el descanso semanal. Es interesante también ver que la distribución diaria incluía horas de estudio privado lo cual permitía valiosos niveles de interiorización, trabajo personal y autonomía.

“Mirado en conjunto, este proyecto de formación humana, concluye la Dra. Carmen Labrador,³⁵ superó cualquier intento de organización escolar de la época”. Es un Proyecto Pedagógico que procuró la formación religiosa, caracteriológica e intelectual de corte renacentista que confluía en el ideal de hombre completo de la época. Y es notable el haberlo hecho posible.

6.3 Los Métodos de la Ratio.

La metodología de la Ratio va dirigida sistemáticamente a la mayor eficacia en el aprendizaje. Este es uno de los aspectos más relevantes de la Ratio, a mi modo de ver y de mayor proyección a nuestro trabajo educativo actual. Se pueden distinguir en la Ratio como dos clases de estrategias didácticas:

- a) Las estrategias de aplicación general, válidas para la mayor parte de los aprendizajes. Entre ellas se destacan la Prelección, las Repeticiones, los ejercicios escritos o composiciones, los exámenes y evaluaciones, la exposición de saberes en actos públicos, ordinarios o solemnes, y la formación de círculos de estudios o academias. De hecho, la Ratio no se contenta con recomendar estas estrategias de aprendizaje en general, sino que los prescribe minuciosamente y con exactitud.
- b) Las estrategias específicas para determinados cursos o clases de alumnos, particularmente en las clases inferiores, como la lección de memoria, las concertaciones

³⁵ Labrador Carmen, o.c., p. 49

mediante desafíos, los cargos honoríficos, las dignidades o premios. Todo un conjunto de estímulos, como veíamos anteriormente, de inmensa motivación y fuerza³⁶.

Vale la pena ponderar³⁷ la unidad, el orden, la gradación, la actividad, la expresión... como notas relevantes de estas estrategias, así como la utilización de recursos didácticos adecuados a las materias de estudio, ilustraciones, representaciones, certámenes, métodos variados “inventados oportunamente” para cada ocasión...

Y los historiadores de la educación, por su parte, no han sido ajenos a este ordenamiento eficaz de las estrategias de aprendizaje. James Bowen escribió lo siguiente: “Por medio de las técnicas de la Ratio, de Prelección, concertación, ejercicios y Repetición, las escuelas jesuíticas desarrollaron un sistema pedagógico más avanzado que ninguno de los existentes en otras partes de Europa, y al acentuar la uniformidad, estableció un alto nivel de éxito”³⁸.

Una metodología de tal efectividad produjo frutos que admiran a todos. Podría decirse que uno de los mejores aportes de San Ignacio a la Contrarreforma fue sin duda el apostolado de los Colegios y de las Universidades. Punto bien interesante de profundizar. El P. García-Villoslada,³⁹ por ejemplo, presenta los comentarios del historiador Federico Paulsen (muerto en 1908) quien dice en este sentido: “Una ojeada rápida basta para demostrar cómo el sistema docente de los jesuitas avanza irresistiblemente. La formación del clero católico está a fines del siglo XVI, o sea, medio siglo apenas después del nacimiento de la Orden, casi del todo en sus manos. En el ancho arco que va desde la desembocadura del Rhin hasta la del Weischel habían logrado apretar el centro de la herejía con sus colegios, como un cinturón de máquinas de asedio. La Compañía les había arrebatado de las manos a las Universidades la enseñanza casi total de las Humanidades, de la Filosofía y de la Teología, infiltrándose unas veces en sus facultades, y otras mediante institutos en concurrencia (...) En pocos decenios, se puso un dique al avance del Protestantismo, y a principios del siglo XVII estaba el Catolicismo bien equipado para la reconquista”.

Ignacio, por su parte y con su prudencia, desde los albores de los Colegios, recomendaba a los Jesuitas que iban al apostolado de la educación (1549) “hacerse amigos de los que son cabeza de los herejes, yendo ‘poco a poco’, con destreza y muestras de amor, dilucidando los puntos dogmáticos controvertidos, impugnando la herejía pero tratando a las personas con amor, deseo de su bien y compasión más que otra cosa, atrayendo a la obediencia de Roma pero evitando ofensas imprudentes que les hagan ser tenidos por ‘papistas’ y por eso menos creíbles”⁴⁰. Combinación acertadísima de prudencia y de métodos altamente eficaces para lo que se deseaba lograr.

6.4 Una palabra sobre el Maestro en la Ratio.

³⁶ Cfr. Revuelta S.I., o.c., p. 362.

³⁷ Labrador Carmen, o.c., p. 34

³⁸ J. Bowen, *Historia de la Educación Occidental*, t. III, Herder, Barcelona, 1985, p. 54.

Citado por Labrador Carmen, o.c., p. 51

³⁹ García-Villoslada, Ricardo, S.I., o.c., p. 895.

⁴⁰ Cfr. Tellechea Ignacio, o.c., p.381

Es el personaje clave para la Ratio. En efecto, en una Institución Educativa de la Compañía la mayor responsabilidad para la formación, sea moral o intelectual, no reside en la disciplina o en la actividad dentro o fuera de las aulas de clase, sino en los mismos educadores. De hecho, si miramos las cosas con cuidado, un Colegio de la Compañía debe ser, ante todo, una comunidad abierta a la sinceridad, en la cual las relaciones personales entre profesores y estudiantes puedan desarrollarse naturalmente. Este es sin duda la expresión del espíritu de Ignacio.

El P. Kolvenbach⁴¹, en este contexto, hace una síntesis iluminadora de ese perfil del Maestro en la Ratio y las funciones que implica. Escuchemos sus propias palabras: “En efecto, dice, sin semejantes vínculos de amistad, gran parte de la fuerza única de nuestra educación se perdería. Una relación auténtica de confianza y amistad entre el profesor y el estudiante es una condición fundamental para todo crecimiento genuino de valores”. De esta manera, la Ratio expresa que los profesores tienen necesidad, en primer lugar, de conocer a los propios alumnos. Recomienda que los maestros estudien a los propios alumnos de manera exhaustiva, reflexionen sobre sus aptitudes, sus defectos y las implicaciones del comportamiento en sus clases, y añade que al menos algunos de los profesores deben tener un conocimiento del ambiente familiar de los estudiantes. Los profesores deben siempre respetar la dignidad y personalidad de sus alumnos. En clase, insiste la Ratio, los profesores deben ser pacientes con los muchachos y saber pasar por alto ciertos errores o dejar la corrección hasta el momento psicológico adecuado. Deben ser siempre más inclinados a la alabanza que a la culpa y, si es necesario corregir, se debe hacer sin ser ásperos. El espíritu amigable alimentado con frecuentes, casuales conversaciones con los estudiantes, también fuera de las horas escolares, ayudará mucho a conseguir la formación humana del estudiante. Y no duda en recomendarles que “no se muestre más cordial con unos que con otros” y “no excluya a nadie por ser de condición humilde o pobre”...

En la Parte IV de las Constituciones,⁴² Ignacio propone el ejemplo personal de los profesores en primer plano, como medio apostólico para ayudar a los estudiantes a crecer en los valores. De hecho, el profesor influenciará el carácter de modo persuasivo, al bien o al mal, con el ejemplo de su vida.

La Ratio le pide a los profesores que “rueguen a Dios con frecuencia por sus discípulos y los edifiquen con el ejemplo de su vida religiosa”⁴³. Y el P. Nadal a su vez concluye: “por lo que toca a sí mismo, cada profesor considere de cuánta importancia es el oficio que tiene, y cuánto ha de procurar que sea superior en toda perfección, como ejemplar para sus alumnos”⁴⁴.

No hay duda de que el Maestro en la Ratio debe ser lo que Paulo VI en la “*Evangelii Nuntiandi*” observaba: “hoy los estudiantes no prestan mucha atención a los profesores cuanto a los testimonios, y si escuchan a los profesores, es porque son testigos”. Mucha

⁴¹ Cfr. Kolvenbach Peter-Hans, S.I., *Discurso de Apertura*, p. 23

⁴² Cfr. Constituciones de la Compañía de Jesús, Parte IV., n. 307.

⁴³ Ratio Studiorum, RPCI, n.10

⁴⁴ *Ibíd.*, p.72).

parte del contenido de la Ratio se refiere al Maestro como modelo y ejemplo de sus alumnos.

En algunas partes, además, se le indica claramente sobre la necesidad de ser competente en el área que se la ha asignado, se insiste en su formación continua, en el trabajo conjunto con los demás profesores... y bien importante, se fija especialmente en su capacidad para enseñar. Nada se improvisa en la Ratio. Y los puntos claves quedan consignados y relevados debidamente.

El conjunto humanista en el que se circunscribe al profesor está lleno de indicaciones concretas que permiten reconocer sus funciones y lo que se le pide para desempeñarse como tal. Se le pide originalidad e independencia de pensamiento, amor a la verdad por sí misma, capacidad de reflexionar y formar juicios correctos, conocimiento individual de los alumnos, orientación personal con indicaciones provechosas, recursos suficientes para adaptarse y adecuar la enseñanza al nivel y al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, posibilitar un trabajo fácil y atractivo, graduado en cantidad y dificultad, utilizando métodos variados, etc...”⁴⁵ En síntesis, un perfil que implica lo que hoy expresamos, estimulados por el P. General, como educadores “competentes, conscientes, compasivos y comprometidos”.⁴⁶

7. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA PEDAGOGÍA JESUÍTICA.

Este Sistema Educativo de la Compañía, cuya fuerza e influencia radicaba en el espíritu común y que se había desarrollado en principios pedagógicos también comunes, basados en la experiencia y corregidos y adaptados por un medio en constante intercambio, evolucionó y encontró su plena realización durante 174 años... Pero tuvo un brusco y trágico final. Cuando la Compañía de Jesús fue suprimida por la Bula Pontificia de 1773, fue prácticamente destruida una red de 845 instituciones educativas extendidas por toda Europa, América, Asia y Africa. Solamente unos pocos colegios jesuitas quedaron en territorio ruso, donde la supresión de la Compañía nunca llegó a tener efecto.

Cuando Pío VII, cuarenta años después, decidió restaurar la Compañía de Jesús en 1814, una de las razones que dio para su determinación fue que “la Iglesia Católica podrá gozar, de nuevo, del beneficio de su experiencia educativa” (de la Bula Sollicitudo Omnium Ecclesiarum). El trabajo educativo, de hecho, comenzó inmediatamente fue restaurada la Compañía, y poco después, en 1832, se publicó una edición experimental revisada de la Ratio Studiorum. Pero nunca fue definitivamente aprobada. Las turbulencias de la Europa del siglo XIX, marcada por revoluciones y frecuentes expulsiones de los jesuitas de varios países, impidieron una renovación y adaptación de la filosofía y pedagogía de la educación jesuítica. A pesar de todo, en medio de situaciones difíciles, las Instituciones educativas de la Compañía comenzaron nuevamente a florecer, de manera especial en las naciones que entonces se desarrollaban, e intentaron aplicar lo mejor que pudieron la Ratio⁴⁷.

⁴⁵ Labrador Carmen, o.c., p.53

⁴⁶ Kolvenbach Peter-Hans, S.I., “*Pedagogía Ignaciana hoy*”, n. 143

⁴⁷ Cfr. *Características de la Educación de la Compañía de Jesús*, nos. 193-196

En España,⁴⁸ concretamente, respecto a la aplicación de la Ratio de 1832, los jesuitas dieron, en el siglo XIX, interpretaciones maximalistas y minimalistas. Los que interpretaban la Ratio en sentido maximalista exigían su aplicación exacta. Esto se puso en práctica sobretodo en los estudios de Humanidades y Filosofía. Incluso llegaron a añadir nuevas normas a algunos aspectos indicados en la Ratio, como los referidos a la emulación (dignidades y premios) y a la vigilancia de los procesos...

Otros jesuitas hacían una interpretación moderada de la Ratio. Daban, por supuesto, su importancia a la enseñanza humanística y filosófica por sus valores formativos, pero en vez de aplicar con rigor el sistema prescrito en el código jesuítico, procuraban acomodarlo a las circunstancias del país, a los adelantos de otras ciencias, y a los planes estatales de estudios.

Por último, hubo otros que tuvieron que contentarse con la aplicación mínima de la Ratio. Cuando, por circunstancias generalmente ajenas a su voluntad, se veían obligados a impartir un plan de estudios que hacía imposible la aplicación de la Ratio, se contentaban con buscar sus ideales, o con aplicar algunos de los recursos pedagógicos de emulación, que eran referidos a todo aprendizaje: desafíos en algunas clases de los pequeños, actos públicos en algunas ocasiones festivas, lectura de notas, proclamación de dignidades y distribución de premios. La Ratio, en esta versión mínima, quedaba prácticamente reducida a los principios pedagógicos fundamentales y a los medios de emulación.

Quienes eran críticos de la Ratio como Método y Programa de Estudios para los tiempos actuales indicaban tres puntos muy específicos que obviamente la Ratio oficial había tenido en cuenta como una problemática que debía solucionarse de acuerdo a “tiempos, lugares y personas...”, si se quería aplicar debidamente. Veámoslas.

Algunas dificultades⁴⁹ se planteaban a partir de las exigencias del método mismo que daba excelentes resultados si se le aplicaba bien. Pero era un método difícil, que requería, para su buen rendimiento, profesores muy abnegados y especializados, y alumnos selectos, voluntariosos e inteligentes. Podían darse circunstancias propicias para que eso sucediera en un colegio concreto durante un tiempo determinado. Pero a la larga iba a ser difícil y a veces imposible.

Otra dificultad que aparecía con frecuencia era que los mismos jesuitas desconocían a la Ratio. Las Cartas a los Provinciales iban en términos como éstos: “que no había maestros formados según exige el método de la Ratio; pues ninguno de ellos había aprendido por aquel método; no había quien entendiese el mecanismo de la prelección, ni el sistema y orden de las repeticiones, ni los requisitos que exige la preparación de las composiciones, etc.”⁵⁰ Muchos de los Prefectos de Estudios se quejaban de los maestros “porque no se empapan del espíritu de nuestra Ratio Studiorum y así cada cual enseña como le parece”... Le da a uno la impresión de que nos estuvieran oyendo hoy, verdad ?

⁴⁸ Cfr. P. Revuelta, o.c., pp. 362-363

⁴⁹ Revuelta Manuel S.I., o.c., pp. 370 y ss.

⁵⁰ *Ibíd*, p. 371

La resistencia de los alumnos fue otra de las grandes dificultades para la observancia de la Ratio de 1832. En tiempos antiguos los jóvenes podían dedicarse al estudio de lenguas clásicas y de la Filosofía como asignaturas únicas. En el siglo XIX tenían que compartirlas con asignaturas más atrayentes, precisamente las que la Ratio consideraba ‘accesorias’... Abundan las quejas sobre la aversión de los jóvenes a los estudios que los jesuitas consideraban más serios... En general puede decirse que el nivel exigido en la Ratio era demasiado alto para la mayoría de los alumnos. A la larga la solución no podía ser otra que bajar el nivel... pero qué quedaba entonces de la verdadera Ratio ?⁵¹

El ambiente imperante en el resurgir crítico del siglo XIX después de la Revolución Francesa, hacía más penosa la consecución del ideal clásico y filosófico. En general y para todo el siglo XIX y XX los jesuitas, comenta con cierta ironía el Padre Revuelta, no fueron capaces de imponer en este ambiente de la modernidad la fórmula ignaciana de “entrar con la suya para salir con la nuestra”... No pudieron luchar contra la corriente. La aplicación más estricta de la Ratio quedó reducida a los escolasticados de la Compañía, donde había un alumnado selecto y maduro. Allí no llegaba la obligación de los planes oficiales, y no penetraba, de momento, el pagmatismo del ambiente mundano.

Haciendo un salto en la historia, nos hallamos en 1980 cuando, bajo la intuición maravillosa del P. Pedro Arrupe, entonces General de la Compañía, se propone renovar, en el espíritu de Ignacio, al apostolado educativo de la Compañía. Máxime después del Concilio Vaticano II y de los profundos cambios sufridos por la sociedad de finales del siglo XX. El Padre Arrupe pedía la elaboración de un código no ya de normas pedagógicas como lo fue la Ratio, sino recoger los principios fundamentales y modos de hacer las cosas propios del espíritu educativo de la Compañía.

Surgen entonces, en un proceso similar al que hizo posible la Ratio de 1599, dos Documentos Corporativos básicos para el apostolado educativo de la Compañía hoy: las ***Características de la Educación de la Compañía de Jesús***, en 1986, que recoge el espíritu común que brota de las fuentes ignacianas de los Ejercicios Espirituales y de la Parte IV de las Constituciones, unido a la práctica educativa muy diversa según los “tiempos, lugares y personas” del mundo moderno; y, un poco más tarde, el documento ***“Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico”*** en 1993, que busca llevar al aula de clase esos principios y valores consensuados en *las Características de la Educación de la Compañía de Jesús*⁵².

La Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, AUSJAL, ha hecho una adaptación importante del Documento Corporativo de las *Características de la Educación de la Compañía de Jesús* en el año 1995. Este documento ***“Desafíos de América Latina y Propuestas Educativas”***, recoge esa visión ignaciana común y la aplica al estilo universitario ignaciano de hoy.

Tanto los Colegios como las Universidades Jesuitas en el mundo, llevan actualmente un proceso de Renovación Ignaciana a la luz de estos Documentos Corporativos que, en

⁵¹ Revuelta Manuel, S.II., o.c., pp. 372-373.

⁵² Cfr. Vásquez Carlos S.I., ***Renovación Ignaciana 1980-1995***, Colegios Jesuitas de Colombia, Santafé de Bogotá, 1995.

alguna forma similar a la Ratio, recogen el espíritu y la tradición propias del apostolado educativo de la Compañía.

La Educación de la Compañía hoy no constituye ni puede constituir muy seguramente el “sistema” unificado del siglo XVII. Y, aunque no pocos principios de la Ratio original conservan actualmente su validez, el currículo y planes de estudios han sido renovados por las distintas necesidades de las diferentes culturas y confesiones religiosas, y por el perfeccionamiento de los métodos pedagógicos, que varían de una cultura a otra⁵³.

El espíritu común, la visión ignaciana aplicada a la educación, juntamente con las finalidades básicas, los objetivos y líneas de acción que se derivan de ella, pueden ser una realidad en todas las instituciones educativas de la Compañía de Jesús hoy, aun cuando las aplicaciones más concretas sean diferentes y muchos detalles de la vida escolar vengan determinados por factores culturales diversos y por otras instancias exteriores.

Una vez más la Compañía trata de ser fiel al sabio principio de adaptación “a los lugares, tiempos y personas”, al espíritu ignaciano de la búsqueda de la excelencia y la fidelidad creativa a nuestra tradición pedagógica. Un ideal y un reto a la vez para todos nosotros hoy!

Muchas gracias a todos ustedes por su amable atención!
Santiago de Cali, Julio 1 de 1999

BIBLIOGRAFIA BASICA

Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu (1586, 1591, 1599). *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, V. Ed. Ladislaus Lukács, S.I. (Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1986).

Bertrán-Quera Miguel, S.I., *La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum*, Universidad Católica del Táchira-Universidad Católica Andrés Bello, San Cristóbal-Caracas, 1984.

Gil Eusebio, S.I. (Editor), *El Sistema Educativo de la Compañía de Jesús, la “Ratio Studiorum”*, Universidad Pontificia de Comillas, España, 1992.

Labrador Carmen, *Estudio Histórico-Pedagógico*, en Gil Eusebio, S.I. (Editor), *El Sistema Educativo de la Compañía de Jesús, la “Ratio Studiorum”*, pp. 17-58.

Briceño Jáuregui Manuel, S.I., *Paideia Jesuítica en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*. Apuntes fotocopiados, 1986.

⁵³ Ocampo Flórez Esteban, “*Claves de la Ratio Studiorum para la lectura de la propuesta educativa de la Compañía de Jesús hoy*”, ponencia en el Seminario-Taller sobre la Ratio Studiorum, Universidad Javeriana, Cali, Julio de 1999.

Educación Jesuítica. Introducción. Centrum Ignatianum Spiritualitatis (XII), 1981.

Charmot Francois, S.I., *La Pedagogía de los Jesuitas*, Madrid, Sapientia, 1952.

Revuelta González Manuel, S.I., *Los Colegios de Jesuitas y su tradición educativa, 1868-1906*, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 1998.

Características de la Educación de la Compañía de Jesús, Documento Corporativo, Roma, 1986.

Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico, Documento Corporativo, Roma, 1993.

Desafíos de América Latina y Propuestas Educativas, AUSJAL, Documento Corporativo, Santafé de Bogotá, 1995.

Kolvenbach Peter-Hans, S.I., **Discurso de apertura, Messina, Noviembre de 1991.** Congreso de Estudios Internacionales sobre la Pedagogía de la Compañía de Jesús.

Kolvenbach Peter-Hans, S.I., **Pedagogía Ignaciana hoy.** Discurso en Villa Cavalletti, 29 de Abril de 1993.

Kolvenbach Peter-Hans, S.I., **Educación en el Espíritu de San Ignacio.** Razón y Fe, Tomo 236 (1997), pp. 21-31.

García-Villoslada Ricardo, S.I., *San Ignacio de Loyola*, BAC, 1986.

Tellechea Ignacio, *Ignacio de Loyola, solo y a pie*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1997, 6ª. Edición.

ALGUNOS CONTACTOS ACTUALES SOBRE LA "RATIO STUDIORUM" EN LA WEB:

Events at Saint Louis University Celebrating the 1599 Foundation of Jesuit Education,
<http://www.slu.edu/organizations/rqc/rq.html>

Michael Williams, S. J., **Old Wine in New Skins: The Ratio Studiorum and Modern Jesuit Liberal Arts Education.** Spring Hill College, 1998.
<http://ntserver.shc.edu/www/Scholar/wms/wms.html>

Reiter Lisa, **Excerpts from the Ratio Studiorum on Faith and Morals, Rules for Extern Students.** (March 3, 1999)
<http://www.slu.edu/organizations/rqc/reiter.html>

CAPITULO IV

La Ratio Studiorum hoy en América Latina su actualización y sus retos

Pablo Sada S.J.

1.- Introducción

Antes de comenzar, parece conveniente a) delimitar un poco el tema de estudio, y b) mencionar un contexto histórico que, aunque alargue algo desproporcionadamente esta introducción, es clave y puede ser como el marco de referencia para todo lo que se diga posteriormente.

a. Delimitación del tema

— Aunque todo apostolado tiene que ser verdaderamente formador de la persona y, por lo tanto, educador, en este momento se va a asumir el apostolado educativo en su interpretación más estricta, que lo reduce prácticamente al campo de la educación formal, sistemática o asistemática, y casi exclusivamente a la escolar, colegios y universidades. A esta área es a la que se dirigen casi todos los documentos oficiales de la Compañía en los momentos que se refieren al apostolado de la educación, y esa área es el campo histórico de la Ratio Studiorum.

— Dentro del proceso histórico del apostolado educativo, se tendrá en cuenta fundamentalmente las últimas cuatro décadas, que coinciden con los generalatos de los PP. Arrupe (65-83) y Kolvenbach (83-). Es en este período más cercano, en el que más se ha cuestionado el apostolado de educación y la Ratio Studiorum y el que nos presenta los retos para el futuro.

— Aunque a lo largo de esta presentación los documentos parecieran que van dirigidos exclusivamente a los jesuítas, mi mayor deseo sería que todos Uds., aquí presentes, se sintieran personalmente como los principales receptores del mensaje. Los jesuítas queremos y debemos ser, no solamente “hombres para los demás”, sino también “hombres con los demás”. Ser “hombres con los demás” tiene que ser un aspecto central de nuestro carisma. Esta característica esencial de nuestra forma de proceder pide prontitud para cooperar, escuchar, aprender y compartir nuestra herencia espiritual y apostólica. La Compañía de Jesús, en el Decreto 13 de la C.G. XXXIV, “reconoce como una gracia de nuestro tiempo y una esperanza para el futuro, el que los laicos ‘tomen parte activa, consciente y responsable en la misión de la Iglesia en este decisivo momento de la historia’. Deseamos responder a esta gracia poniéndonos al servicio de la plena realización de la misión de los laicos y nos comprometemos a llevarla a buen término cooperando con ellos en su misión” (1).

— En esta presentación no se pretende decir algo nuevo. Solamente se quiere resaltar algunos tópicos que promuevan la reflexión y nos hagan sentir cuestionamientos retadores.

b. Contexto: El Humanismo Cristiano Hoy

Es conveniente recordar que el P. Pedro Arrupe es electo como General en Mayo de

1965, siete meses antes de la clausura del Concilio Vaticano II, iniciado tres años antes por el Papa Juan XXIII. Este Concilio abrió en la Iglesia instancias de relectura de la historia en el intento de dar pasos a nuevas interpretaciones de los signos de los tiempos. Desde el nacimiento de la Compañía, casi coincidente en el Concilio de Trento (hace cuatro siglos), no se había dado una situación parecida, exceptuando el inconcluso Concilio Vaticano I. Cuatro siglos de cambios profundos y radicales en la configuración mundial, en la política, en la economía, en el comercio, en la cultura, y muy especialmente en lo social, prácticamente pasaron como si no hubieran existido para el pensamiento y modo de proceder de la Iglesia y de la educación.

El Concilio Vaticano II con el mero hecho de querer responder a la necesidad urgente de abrirse a los signos presionantes de los tiempos, para renovarse se sitúa en una perspectiva necesariamente distinta a la que había tenido hasta ese momento: hay cambios en el pensamiento, en los enfoques, en la visión, proyección, etc. Los mensajes empiezan a ser distintos y, al ser distintos, lógicamente crean para algunos gozo y reconfirmación, para otros confusión e inseguridad y para otros desagrado y rechazo.

Sin poder desarrollar detalladamente cada uno de los procesos y elementos, por limitación de tiempo, el proceso innovador y cuestionador, que comienza en este periodo de referencia, empieza a funcionar en y desde un contexto histórico profundamente distinto al contexto subyacente a lo largo de los cuatro siglos anteriores, afectando directamente no solo a la Iglesia como tal, sino también a instancias no eclesiales que entran en la nueva esfera de la renovación. Hoy en día, como en todo proceso de cambio, se está en una sobreposición de esos dos contextos en la que el antiguo se resiste a morir y el segundo le cuesta desarrollarse y, lógicamente, esa situación dinamiza una constante confusión, ambigüedad y cuestionamiento. Este cambio de contextos, del humanismo del renacimiento al humanismo de hoy, puede explicar por qué hubo tanta tranquilidad en tan largo tiempo y tanto cuestionamiento en estas tres últimas décadas, y por qué en este mismo tiempo los colegios de la Compañía, admirados por cuatro siglos, entraron en crisis y siguen siendo cuestionados hasta el presente. A este cambio de contexto se refería el P. Simón Decloux en 1981 en su artículo "La Formación de los "Agentes de Cambios" afirmando que:

"nuestros valores históricos deben afrontar hoy, con toda conciencia, ciertas exigencias radicales de transformación, si no queremos dejar sin resolver muchos problemas, que no podemos evitar dentro de la evolución que estamos viviendo. Si la época en que vivió Ignacio se podía caracterizar por cambios culturales profundos, la sociedad a la que esa época se abrió, y en la que tenía que introducir el fermento del Evangelio, debía responder previamente a unas exigencias de integración cultural. Se estaba formando, en efecto, una nueva cultura, un nuevo "humanismo", con claras referencias a determinados valores heredados del mundo pagano, de Grecia y de la antigua Roma. En este contexto, los jesuitas jugaron un papel esencial y contribuyeron activamente a la formación de un humanismo marcado por explícitas referencias a los valores cristianos, a su concepción del hombre y de Dios y a otras muchas formas de pensar que de aquí se derivan.

El mundo occidental se abría así a dimensiones nuevas, y se puede decir que adquiriría nuevas fronteras. El humanismo que se iba formando tenía que contar claramente con las exigencias de universalidad que se imponían con el descubrimiento de nuevos países y nuevos continentes.

Pero si la apertura de que estamos hablando se realizó en el XVI y en los siglos siguientes, estimulada por un espíritu de expansión, que se expresó también en el

movimiento misionero de evangelización y de comunicación de la fe; hay que reconocer que, desde entonces, las cosas han cambiado mucho...

... Hoy el desafío al que hay que responder —podemos referirnos al área de la cultura pero con tal de que entendamos por "cultura", todas las expresiones, aun las más diversas de la realidad personal y social— el desafío a que hay que responder es el del humanismo, y hablando con más precisión, el de la formación de hombres capaces de afrontar los problemas que más directamente se refieren a la misma vida de cada uno y a la vida en sociedad.

El humanismo, que tenemos que formar y fundamentar hoy, no puede ser de ninguna manera un "humanismo de salón" que deje sin resolver los problemas de vida o muerte que agobian a la humanidad y afectan a todos los niveles, las relaciones entre los hombres. A mi parecer, el Decreto 4º de la última Congregación General busca llamar la atención sobre la nueva problemática en que debe desarrollarse hoy día la obra de la evangelización" (2).

Un análisis similar al elaborado por el P. Decloux de los dos humanismos, lo vuelve a hacer el P. Kolvenbach en su discurso a los participantes del grupo de trabajo sobre "La Pedagogía Ignaciana" en 1993, en el que, refiriéndose a los grandes problemas de muchas naciones del tercer mundo, afirmaba:

"...¿Qué significado tiene la educación humanística en este contexto? Una sensibilidad dirigida hacia la miseria y explotación de los hombres no es simplemente una doctrina política o un sistema económico. Es un humanismo, una sensibilidad humana que debe lograrse de nuevo dentro de las demandas de nuestro tiempo y como resultado de una educación cuyo ideal está influido por los grandes mandamientos: amar a Dios y al prójimo.

En otras palabras, el humanismo cristiano de finales del s. XX incluye necesariamente el humanismo social. Como tal, participa en gran parte de los ideales de otras creencias, al pretender que el amor de Dios se manifieste eficazmente, y que se edifique un reino de Dios justo y pacífico en la tierra. Así como los primeros jesuitas contribuyeron al humanismo del s. XVI, de forma peculiar, a través de sus innovaciones educativas, así nosotros estamos llamados hoy a una tarea semejante. Esto requiere creatividad en todos los campos del pensamiento, educación y espiritualidad. Será el resultado de una pedagogía ignaciana, que sirva a la fe, a través de una autorreflexión sobre el sentido pleno del mensaje cristiano y de sus exigencias en nuestro tiempo. El servicio a la Fe y la promoción de la Justicia, que ello lleva consigo, es el fundamento del humanismo cristiano contemporáneo. Y está en el núcleo de la tarea educativa católica y de la Compañía en nuestros días. (3).

Al tener que hacer referencias a estos dos contextos en esta presentación, se hace necesario el identificar algunas notas o principios de cada uno de ellos, para poderlos analizar con mayor concreción y poderlos manejar debidamente en el trabajo personal en el que cada uno tenga que actuar.

Con las limitaciones inherentes a toda presentación esquemática, en el cuadro que a continuación se presenta se señalan algunos rasgos de cada uno de los contextos, teniendo presente principalmente aquellos que están más relacionados con el área del apostolado de la educación (Cfr. Cuadro No. 1).

Teniendo como fondo un conocimiento básico del contenido del cuadro, se puede hacer un análisis general de lo que ha sido el proceso educativo de la Compañía y su concreción en Latinoamérica .

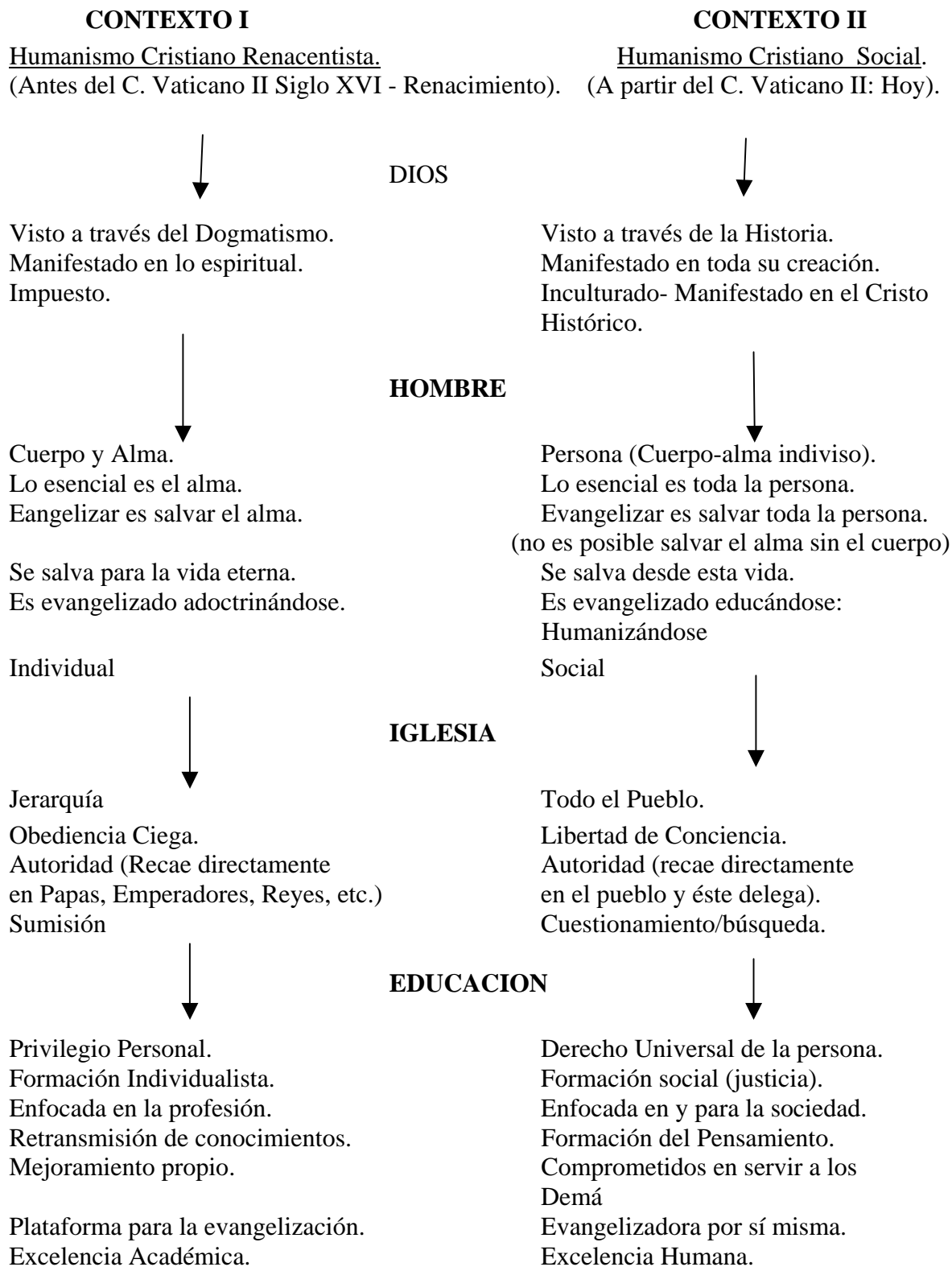
II.- Crisis de la educación de la Compañía: cuestionamiento de la Ratio Studiorum.

La crisis de la educación de la Compañía, especialmente en América Latina, no fue totalmente sorpresiva. Para los años 60, a nivel mundial, la educación ya estaba siendo cuestionada por países tanto desarrollados como subdesarrollados, llegándose a convocar en la UNESCO la conferencia internacional sobre "La Crisis Mundial de la Educación", en la que se consideraban como sus causantes a) el fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa, b) la aguda escasez de recursos, c) la inercia inherente a los sistemas educativos, promotora de retrasos e inadaptaciones a las necesidades y d) la inercia de la sociedad misma, pesada carga de lo tradicional, lo religioso, de estructuras sociales etc. (4), llegándose a afirmar que "la educación actual soporta la carga de dogmas y usos anticuados y que, por muchas razones, las naciones viejas padecen tantos anacronismos de sus sistemas de enseñanza como los Estados jóvenes que los han heredado como modelos importados" (5).

Esta crisis tuvo en Latinoamérica voceros muy fuertes como fueron Ivan Ilich, desde su centro de Cuernavaca, y Paulo Freire, cuyos cuestionamientos se sintieron en aquellos tiempos mucho más en el sector privado, especialmente en el religioso-católico, que en el público. Este sector privado, incluyendo a los colegios y universidades de la Compañía, debilitado por falta de recursos tanto humanos como económicos, fue un buen campo de cultivo para esos cuestionamientos: la educación de la Compañía se hacía cada vez más elitista por los costos de la educación y menos jesuítica por la crisis generalizada de vocaciones (todavía estaba vigente el criterio de que, para que un colegio impartiera la educación jesuítica, la mayoría de los docentes debían ser jesuitas). A los comienzos de esta crisis, y como respuesta a algunos de sus interrogantes, nació Fe y Alegría en la que bastantes grupos de religiosos latinoamericanos encontraron su campo de acción.

Esta crisis educativa mundial se puede decir que se internaliza y profundiza en la Compañía latinoamericana por tres documentos claves que asumen la crisis desde la perspectiva apostólica: 1) la Carta de Río, 2) Documento de Medellín y 3) el Documento de Oaxtepec, cuyos contenidos quedarían reforzados, no mucho más tarde, para toda la Compañía, por el decreto IV de la Congregación General XXXII.

Cuadro N°. 1
HUMANISMO CRISTIANO



a. Carta de Río

La Carta de Río de 1968, escrita por el P. Arrupe conjuntamente con los PP. Provinciales de América Latina, es un reto a todo el apostolado jesuítico desde la perspectiva latinoamericana y con un lenguaje nuevo: " La mayor parte de los habitantes del continente se hallan en una situación de miseria, cuya injusticia, con frase de Pablo VI, exige en forma tajante el castigo de Dios". "Es necesario cierta ruptura con algunas actitudes de nuestro pasado, para vincularnos nuevamente con nuestra tradición humanística: " Gloria Dei, vivens homo", la gloria de Dios es el hombre vivo (S. Irineo)"... "Estamos persuadidos de que la Compañía de Jesús en A.L. necesita tomar una clara posición de defensa de la justicia social en favor de los que carecen de los instrumentos fundamentales de la educación"... "Afirmamos la urgencia de que nuestros colegios y universidades acepten su papel de agentes activos de la integración y la justicia social en A. L."... "La situación en A.L. nos exige un cambio radical: infundir en nuestros alumnos primariamente una actitud de servicio a la sociedad en cuya transformación deben colaborar, y una eficaz preocupación por los marginados, en cuya promoción deben trabajar"(6).

b. Documento de Medellín

Cuatro meses más tarde era el Episcopado Latinoamericano quien, con lenguaje parecido, consagraba en Medellín el contenido de la carta de Río. Para no repetir, se mencionará solamente un punto que queda más explícito en este documento. Después de denunciar que "los sistemas educativos están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación", propone una educación que "la llamaríamos la educación liberadora, esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas (7) y recalca el carácter apostólico de la educación al decir: "La educación, como toda liberación, es ya un anticipo de la plena redención de Cristo, la Iglesia de América Latina se siente particularmente solidaria con todo esfuerzo educativo tendiente a liberar a nuestros pueblos. Cristo pascual, imagen de Dios invisible, es la meta que el designio de Dios establece al desarrollo del hombre para que alcancemos todos la estructura del hombre perfecto". (8)

c. Documento de Oaxtepec

A los tres años de esos dos documentos, en 1971, se publica el llamado documento de Oaxtepec, titulado "Reflexiones de un grupo de jesuitas sobre el apostolado educativo de la Compañía en América Latina". Un documento, muy profesionalmente estructurado y muy denso, expresamente elaborado desde la educación jesuítica, para la educación y por educadores jesuitas, donde se asumen los diagnósticos, orientaciones y criterios de los dos documentos anteriores, profundizándolos y concretándolos al trabajo educativo. Cuestionador y retador de principio a fin, en ese momento rompiendo crudamente con la mentalidad religioso-educativa de cuatro siglos del contexto I, y tratando de crear y promover el contexto II. Los dos primeros párrafos del documento, que son los únicos componentes de la introducción, afirman como una premisa dada que: "El problema de la justicia en el mundo es el problema de la sociedad mundial de hoy. Y la realización de la justicia entre los hombres está en el corazón del mensaje bíblico. Obrar la justicia es

conocer, es decir, amar a Dios, (1 Jn, 2,29). Cuando la justicia entre los hombres no existe, Dios es ignorado. Por eso, dice Medellín, que "allí donde se encuentran injustas desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales, allí hay un rechazo del don de la paz del Señor; más aún, un rechazo del Señor mismo". (Paz, 14)

"La justicia entendida como santidad, don del Señor, es el fundamento último de la justicia social. Pero ésta es, a su vez, respuesta necesaria e insustituible a la primera. Luchar por establecer la justicia entre los hombres es comenzar a ser justo ante el Señor. Amor a Dios y amor al prójimo son inseparables"

Partiendo de esa introducción, se deduce en el documento que "construir una sociedad justa en la América Latina significa la liberación de la actual situación de dependencia, de opresión y de despojo en que viven las grandes mayorías de nuestros pueblos", situación que, a partir de la fe, interpreta esa realidad "como situación de pecado y negación del plan de Dios", que exige una opción "por los oprimidos y marginados" haciendo descubrir a la Iglesia la "inevitable implicación política de su presencia y que no puede anunciar el evangelio en una situación de opresión sin sacudir las conciencias con el mensaje de Cristo liberador" (9)

Con ese transfondo, en el documento se hace un diagnóstico de la educación que tiene tanta validez ahora como la tuvo entonces. Hay afirmaciones repetitivas sobre la crisis mundial de la educación como la de que "el sistema educativo tradicional refleja en todas sus características la naturaleza del ordenamiento global de la sociedad y contribuye decisivamente a perpetuarlo", "ausencia de contenidos significativos" ... exagerado intelectualismo y memorismo... casi total olvido del sentido creador... carácter elitista... retrógrado, y, con respecto a la educación jesuítica, también se repiten las frases de la escasez de jesuitas para la educación, deficiente preparación profesional del jesuita, el rol indefinido pero cada vez más preponderante de seculares, la ausencia de jesuitas en el campo de formación docente etc. (10). Hay dos párrafos en este diagnóstico que suponen un rompimiento con el pasado y apertura de nuevas perspectivas y retos y que se adelantan a los PP. Decloux y Kolvenbach en la exigencia de un nuevo humanismo: Una gran parte de nuestras obras educativas tradicionales nacieron en un contexto ideológico de lucha "contra el laicismo y la impiedad". El liberalismo anticlerical quería arrinconar a la iglesia como fruto de la ignorancia y del oscurantismo. En ese contexto, los colegios y las universidades nacen para hacer la síntesis de ciencia y fe: para mantener y avivar la fe de los nuevos profesionales al contacto con los ideales de ciencia y progreso.

Es indudable que estos objetivos se consiguieron en gran parte gracias a la educación católica y hoy es raro el que se pretenda presentar a la iglesia como símbolo de ignorancia. Sin embargo, **es también bastante claro que en el mundo de hoy esa función ha perdido su importancia prioritaria y que el clamor de la injusticia social a nivel continental, cuestiona la orientación y aún la razón de ser de muchas de nuestras obras educativas tradicionales.** (11)

En esta línea del nuevo humanismo el documento lo sintetiza afirmando que: "educar para la justicia significa promover al hombre dentro de los valores humanos de servicio, creando, no ya mentalidades altamente competitivas ni posesivas, sino actitudes de realización personal en el mismo servicio" (12), "formarse en el servicio y servir en la fe parece ser el principio de la nueva pedagogía de la fe (13), y en esta línea el documento exige a) Conversión de mentalidades y actitudes de vida, b) acción sobre las estructuras y los agentes de cambio". Concretando esto último, teniendo presente el "magis" ignaciano, propone:

"Este criterio básico consiste en una nueva visión de la acción educativa de la Compañía, un cambio general de enfoque o de énfasis que consiste en **determinar como máxima prioridad de nuestro apostolado educativo el trabajo con agentes de cambio educativo en lugar de simplemente educar a más y más jóvenes**. Dicho en otras palabras si simplificamos toda educación a una relación entre educador y educando, en la práctica nuestra prioridad ha sido el trabajo con educandos y para ello hemos buscado la colaboración de educadores. El cambio de énfasis no supone un desprecio o un dejar de lado al educando sino **que el peso de nuestro esfuerzo sea el trabajo con aquellos que influyen en la educación, aquellos que están más bien de lado de los educadores que de los educandos y que consideramos como agentes de cambio educativo**.

Al enumerar algunos motivos para apoyar esta visión que consideramos de largo alcance (y que no podrá implementarse en su totalidad a corto plazo) podríamos decir lo siguiente: a) **buscamos el bien más universal al trabajar con multiplicadores de acción;** b) **Promovemos nuevas formas de responsabilidad y ministerio laico para el futuro con menos sacerdotes;** c) **afrontamos con realismo la crisis de vocaciones de jesuitas para la educación;** d) **ponemos a buen uso y rendimiento pleno la formación universitaria de muchos jesuitas;** e) **mejoramos nuestras instituciones tradicionales al mejorar la cantidad y calidad de nuestros colaboradores;** f) **podemos extendernos por medio de otros a otras instituciones educativas, a la enseñanza estatal y a nuevas formas de educación"** (14)

Como ya se ha mencionado, este documento de Oaxtepec fue elaborado cuatro años antes de que saliera el Decreto IV de la Congregación General XXXII y, conociendo mejor el Decreto IV porque se ha manejado mucho más, se puede caer en la cuenta de que el documento es un anticipo del Decreto, de manera que éste asume los principios y criterios fundamentales de aquel. Siendo esto así, y conociendo las resistencias y enfrentamientos que ha tenido que superar el Decreto, será fácil entender por qué al documento de Oaxtepec, en el campo educativo, no se le prestara mucha atención, por no decir ninguna. Prácticamente quedó a nivel de discusión de la Conferencia de Provinciales.

Los tres documentos mencionados rompen y superan el contexto I del Humanismo Cristiano Renacentista con sus concepciones de Dios, Hombre, Iglesia y Escuela, para responder a las exigencias emanadas de las nuevas orientaciones del Concilio Vaticano II, iniciando el contexto II del Humanismo Cristiano Social. El cambio rompe con mentalidades, actitudes, concepciones, institucionales y personales, como fácilmente se puede deducir del cuadro presentado anteriormente, y a todo cambio se llega con resistencia, rompimiento y conversión.

Al ser los tres documentos de esa naturaleza, su presencia en un principio no mejoró la crisis general de la educación, sino que, más bien la empeoró y profundizó. Los planteamientos presentados por estos documentos ampliaban el campo educativo ya en crisis, integrando otras áreas, (también en crisis) como la social, política, religiosa etc. y cada uno de esos planteamientos se convertían en cuestionamientos más fuertes y en retos sin respuesta. La educación llega en este momento a ser considerada como el apostolado que más que promover se tendría que evitar y en realidad, en el proceso de formación de los jóvenes jesuitas se llegó a no mencionarlo. En algunas provincias latinoamericanas surgieron fuertes grietas de división, que todavía en algunas no se han logrado superar totalmente, se cuestionó la razón de ser de muchos colegios y universidades y se cerraron algunos. La crisis tocó fondo; pero, hasta muy recientemente, se ha seguido evitando el destino de jesuitas al apostolado educativo y el número de los que estaban trabajando en él

se había venido disminuyendo. (Nota: Así como puede ser válido el afirmar globalmente que el Decreto IV cuestionó y creó cierta crisis a nivel de la Compañía universal, hay que tener cuidado cuando se habla de la especificidad de la crisis y de sus grados. Puede ser crisis de la Misión de la Compañía y no necesariamente del apostolado educativo. En Latinoamérica la crisis repercutió muy profundamente en la educación en la mayoría de las Provincias, no en todas).

III. Orientaciones y criterios para la superación de la crisis.

La crisis, simultáneamente con la publicación del Decreto IV, generaron muchas reuniones de estudio y reflexión sobre el apostolado educativo y muchos escritos sobre ella, tanto del P. Arrupe como del P. Kolvenbach. Como lo que se propone en estas notas es recalcar en lo que ya se ha dicho, para entenderlo mejor y profundizarlo en la acción, entre tantos documentos se tendrán presentes fundamentalmente los siguientes: 1) el Decreto IV, 2) "Nuestros Colegios: Hoy y Mañana", del P. Arrupe, y 3) Los Aportes del P. Kolvenbach.

a. Decreto IV

Se puede decir que ningún documento educativo, posterior al Decreto IV, tiene significado si no se supone y se hace referencia al mismo. El decreto hizo que la crisis se agudizara y tocara fondo; pero estableció los objetivos y orientaciones claras para salir de ella, al proponer la utopía hacia la cual todo jesuita debiera encaminar sus pasos. Los documentos posteriores son aclaratorias y ayudas para el camino, muchas de las cuales resultan algo repetitivas.

Ya, desde el segundo párrafo del Decreto, taxativamente se afirma que "la misión de la Compañía de Jesús hoy es el servicio de la fe, del que la promoción de la justicia constituye una exigencia absoluta, en cuanto forma parte de la reconciliación de los hombres exigida por la reconciliación de ellos con Dios" (15), y, de inmediato, en el párrafo 3 añade: "esta misión adquiere empero un sentido nuevo y una urgencia especial, en razón de las necesidades y las aspiraciones de los hombres de nuestro tiempo y bajo esta luz, queremos considerarla **con una mirada nueva**" (16). Con esta mirada nueva, puesta en Dios y en el hombre, teniéndola presente en el Cuadro 1, " se hace necesario trabajar en la búsqueda de un nuevo lenguaje, unos nuevos símbolos, que nos permitan encontrar, más allá de los ídolos destruidos, al Dios verdadero" (17) esta visión enlaza necesariamente e "indisolublemente amor a Dios y servicio del hombre" (18) y la evangelización es entendida "como proclamación de la fe que actúa en el amor de los hombres" y "no puede realizarse verdaderamente sin promoción de la justicia" (19), "la promoción de la justicia debe ser una preocupación de toda nuestra vida y constituir una dimensión de todas nuestras tareas apostólicas" (20), porque "la promoción de la justicia es parte integrante de la evangelización" (21) por ser en sí misma liberadora. Liberar ya es humanizar y "quien humaniza ya está evangelizando" (22).

Aclarada la Misión y recordando que "Ignacio quería que sus compañeros fueran allí donde se puede esperar un bien más universal, y allí donde se encuentran quienes, abandonados, se hallan en una mayor necesidad", en el Decreto se pregunta ¿dónde se encuentra la esperanza de un bien más universal?. Entre las opciones apostólicas para hoy se mencionan:

- El hombre y las estructuras: contribuyen a modelar el mundo y al mismo hombre, hasta en sus ideas y pensamientos.
- Compromiso social: la promoción de la justicia y solidaridad con los sin voz y

los sin poder, exigida por nuestra fe en Jesucristo y la misión de anunciar el Evangelio, requiere un análisis riguroso de la realidad desde el punto de vista social y político.

—La solidaridad con los pobres: identificación con los que Cristo se identificó, siendo necesarias conversiones en nuestra forma y estilo de vida.

—El servicio de la fe: la promoción de la justicia, la presentación de nuestra fe, y la marcha hacia el encuentro personal con Cristo, no son tres campos distintos, sino dimensiones constantes en todo nuestro apostolado.

—Evangelización e Inculturación: exigencia de que Cristo sea anunciado y recibido de maneras diferentes según la diversidad de los países o ambientes humanos, teniendo en cuenta las riquezas que les son propias.

—Los Ejercicios Espirituales: como pedagogía de búsqueda y discernimiento para descubrir la voluntad y los caminos de Dios. (23).

Seguidamente, queriendo señalar la importancia de la reflexión teológica, de la acción social, de la educación y de los medios de comunicación social, se dan algunas orientaciones sobre ellas, ya que permiten un servicio más universal del hombre, “porque llegan a sus necesidades más profundas”. Textualmente se presentan las tres que directamente se relacionan con la educación:

“Concretamente esto nos llevará:

—"A desarrollar las actividades de "concientización" evangélica de los agentes de la transformación social y privilegiar el servicio de los pobres y oprimidos.

— A proseguir e intensificar la obra de formación, revisándola sin cesar en todo el sector de la educación: es preciso preparar a jóvenes y adultos para empeñarse en una existencia y una acción en favor de los otros y con los otros, de cara a la edificación de un mundo más justo; es preciso también, muy particularmente, dar a los alumnos cristianos una formación tal que, animados por una fe madura y personalmente adheridos a Jesucristo, sepan encontrarle a El en los otros y, habiéndole reconocido en ellos le sirvan en su prójimo; contribuiremos así a la formación de multiplicadores para el proceso mismo de educación del mundo".

— A dar más amplitud a la investigación y a la reflexión teológica realizadas de manera interdisciplinar e integradas en las diversas culturas y tradiciones, para esclarecer los grandes problemas a los que la Iglesia y la Humanidad deben hoy hacer frente”(24)

Suponiendo un conocimiento básico del Decreto, en este recorrido rápido sobre el mismo, se han destacado algunos puntos para que puedan ayudar a la reflexión y proyección de los retos que pueden generar.

b. Documento “Nuestros Colegios: Hoy y Mañana”

Para los años 80, cinco años después de la promulgación de Decreto IV, a nivel de la Compañía se empieza a sentir una cierta mejoría tanto en vocaciones como en las relaciones con la Educación. En Roma, para reforzar y orientar los esfuerzos renovadores de los colegios, se cuestiona la conveniencia de una revisión del Ratio Studiorum y se opta por la elaboración de un documento que pudiera aportar a la educación de la Compañía una visión común y un común sentido de su finalidad, fundamentada radicalmente en el espíritu de S. Ignacio, como lo había sido la Ratio Studiorum. El inicio de ese trabajo (sept. 80) se tuvo en una reunión, con la participación muy activa del P. Arrupe en Roma. El documento

"Nuestros Colegios: Hoy y Mañana" fue la clausura de ese taller y el inicio, como se ampliará posteriormente, del proceso de elaboración de las Características de la Educación de la Compañía de Jesús.

En la apertura de esa reunión de Roma, el P. Arrupe, mencionando el tema de "Nuestra Misión Hoy", afirmó: " El problema no es qué es esta misión: la llamada de la Congregación es clara! se dice muy simple y directamente que "la misión de la Compañía de Jesús hoy es el servicio de la fe, del que la promoción de la justicia constituye una exigencia absoluta... La misión es clara; que esta misión deba ser una dimensión de todas nuestras tareas apostólicas y, por lo tanto de la educación, es también claro. Lo que quizás no es suficientemente claro es precisamente cómo esta misión deba ser realizada en el apostolado de la educación y precisamente en nuestros colegios" (25).

Pareciera que el P. Arrupe se tomó como reto el aproximarse a ese "cómo" en su documento de clausura, "Nuestros Colegios: Hoy y Mañana", refiriéndose a temas o puntos específicos de la educación, reafirmando y concretando criterios y orientaciones. Entresacando brevemente los puntos principales y su contenido, se mencionan según la estructura del mismo documento:

—Importancia y objetivo de la educación secundaria: "Es sobre todo en la segunda enseñanza cuando se forma sistemáticamente la mentalidad del joven y por consiguiente, es el momento en que él debe hacer la síntesis armónica de fe y cultura moderna"... El objetivo de nuestra educación, tanto en los países cristianos como con los no-cristianos se expresa en la fórmula "hombres y mujeres para servir" u "hombres y mujeres para los demás".

—La institución, como instrumento apostólico: "es un gran instrumento de apostolado que la Compañía confía a una comunidad o a un definido grupo de hombres dentro de una comunidad, con un fin que no puede ser más que apostólico. Esa entrega, a tales hombres, y para tal fin, es un auténtico acto de misión. La institución es el primordial medio de apostolado para esa comunidad.

—Criterios justificantes: Es un error absolutizar un criterio por puro que pueda parecer. - La institución no se justifica por la población que entra en ella sino por la que sale de ella. -"Estamos para educar a todos, sin distinción".

— Excelencia, consistente en que nuestros alumnos, siendo hombres de principios rectos y bien asimilados, sean al mismo tiempo hombres abiertos a los signos de los tiempos y hombres para los demás". Es la primera vez que la Excelencia cambia de enfoque, dando prioridad más a lo humano que a lo académico. - Educación ignaciana, movida por las líneas de fuerza propias del carisma de la Compañía.

—Alumno que se pretende formar: "Hombre de servicio según el evangelio, hombres para los demás".- "Hombres nuevos"... "¿qué repercusiones pedagógicas tiene el que pongamos como finalidad de nuestra educación el crear hombres nuevos, hombres de servicio? Un enfoque diverso, al menos en cuanto la prioridad a valores humanos de servicio y antiegoísmo. Eso tiene que influir en nuestros métodos pedagógicos, en los contenidos formativos, en las actividades".- "Hombres abiertos": "aprender es importante, pero mucho más importante es aprender a aprender y desear seguir aprendiendo" (Revolución de la imprenta-modernas tecnologías).

—Comunidad Educativa: La comunidad educativa la compone la comunidad jesuítica, los colaboradores seculares, los alumnos, sus familias. Además, y en

cuanto el Colegio es la primera etapa de una formación que no acabará nunca, también los antiguos alumnos".

— "La comunidad jesuítica. Ella es la que ha recibido primariamente la misión de la Compañía, y a la que se confía la institución como instrumento apostólico para llevar a cabo tal misión. Por tanto, ella tiene que ser el principio inspirador del centro.

Esa animación del centro por parte de la comunidad jesuítica tiene que consistir, en primer lugar, en la aportación de la visión ignaciana en su aplicación concreta a una obra apostólica educativa.

En segundo lugar, la comunidad jesuítica debe servir de inspiración y estímulo a los demás componentes de la comunidad educativa (colaboradores seculares, alumnos, familiares, antiguos alumnos), por el testimonio de su vida y por su trabajo. El testimonio de nuestra vida es necesario... Los alumnos, sus familias, nuestros colegas, tienen derecho a no hacer en nosotros esa distinción entre nuestra labor docente, nuestro mensaje oral y nuestro tipo de vida. Y nosotros estamos obligados a responder a esa exigencia.

— Los colaboradores seculares. Después del Concilio Vaticano II, la función del secolar se ha revalorizado y se ha reconocido de manera explícita su misión en la Iglesia. ¿Por qué no en la Compañía? De manera que no es solo la penuria de jesuitas lo que ha determinado la afluencia de colaboradores seculares en nuestros Colegios, sino la profunda convicción de que con su inestimable ayuda podemos extender insospechadamente nuestro apostolado.

Necesitamos "agentes multiplicadores", y tales son nuestros colaboradores seculares. Con una condición, naturalmente: que valoremos en la práctica su capacidad de incorporarse a nuestra misión apostólica educativa. Es decir, que no los veamos —ni de hecho sean— como meros asalariados para realizar una labor bajo la supervisión del patrono... Pero esto implica dos cosas. Una: que asimilen los principios ignacianos que animan nuestra misión. Otra: que tenga acceso a la plataforma operativa —cargos de responsabilidad— desde la que poner al máximo rendimiento su capacidad educativa. Y no sería justo desatender la debida formación de nuestros colaboradores, y esperar al mismo tiempo que participen de corazón en nuestra misión... No se trata de formar mini-jesuitas, sino auténticos laicos perfectamente sintonizados con el ideal ignaciano. Otra cosa que no quisiera olvidar: si consideramos nuestro trabajo a largo plazo, ¿no deberíamos contribuir sobre todo a la formación de maestros? Para mí, este es un punto estratégico. **Necesitamos maestros, y sin embargo nosotros, los jesuitas, tenemos relativamente pocos centros para educarlos y prepararlos. Si queremos educar a los laicos, tal vez deberíamos poner más énfasis en estos centros para la educación de los maestros, sea dentro de, o independientemente de las universidades.**

Después de algunos comentarios sobre las familias, alumnos y antiguos alumnos, como miembros de la comunidad, y sobre la apertura e integración que tiene que tener la institución, el P. Arrupe dirige unas palabras a los destinatarios del documento. Por la naturaleza de esta reunión, y para recalcarlo, se presenta el texto completo que dedica a los jóvenes:

"En segundo lugar, me dirijo a nuestros jóvenes, y quizá no tan jóvenes, cuya

fogosidad apostólica les hacer mirar nuestras instituciones educativas -y quizá el mismo apostolado de la educación- con desconfianza y desestima. Es precipitado identificar indiscriminadamente nuestras instituciones -aun los de gran apariencia- como centros de poder y signo de desatención por los pobres, contra las exigencias de nuestra opción fundamental. Y, frecuentemente, se ignora la capacidad de sacrificio que requiere el vivir y trabajar en ellos... Pero el apostolado de la educación es para la iglesia de una importancia absolutamente vital. Tan vital, que la prohibición de educar es lo primero — y a veces lo único y suficiente — que ciertos regímenes políticos imponen a la Iglesia para asegurar la descristianización de una nación en el término de dos generaciones sin derramamiento de sangre. Educar es necesario. Y esto no puede hacerse a cierta escala y con la excelencia a que antes me refería sin cierto tipo de instituciones. Ya me he referido al comienzo de estas páginas a las diversas posibilidades. También he aludido al hecho de que debemos educar a todos. Y en el cuerpo social no podemos limitarnos a educar las manos y los brazos, sino también la cabeza. El formar las clases dirigentes del futuro es importante. Los criterios ignacianos están de acuerdo con ellos. Por eso, y precisamente para promover la necesaria renovación con un aporte de sangre joven, exhorto a nuestros escolares y docentes a considerar con realismo el valor apostólico de nuestras obras educativas y a ofrecerse o aceptar gustosos el dedicarse a él con la actitud evangélica y sacerdotal que queda descrita. No caigamos en la injusticia de reprochar inmovilismo a nuestros centros educativos y, simultáneamente, negarles los medios para ponerse en marcha. La solución es tan "ad intus", esforzándose por renovarse los que están allí, como "ad extra", renovando los equipos con fuerzas nuevas.

Se cierra el documento con la siguiente frase:

"Sigue siendo verdad aquella frase de uno de los más célebres educadores que haya producido la Compañía: "Puerilis institutio est renovatio mundi", la formación de la juventud transforma el mundo"(Juan de Bonifacio, 1538-1606).

a. **Aportes del P. Peter-Hans Kolvenbach**

Para cerrar esta revisión documental, se hará referencia a un análisis que hizo el P. Kolvenbach en 1984, durante un diálogo en el que se le preguntó cómo debería entenderse la posición de la Congregación General XXXII con respecto a la educación.

El P. General leyó el texto de la Congregación XXXIII: "El apostolado de la educación y el intelectual deben ser considerados de gran importancia entre los ministerios de la Compañía. Los jesuitas que trabajan en Centros Educativos de cualquier género y nivel pueden ejercer un profundo influjo en los individuos y en la sociedad".

Después comentó que ese texto no sólo era una aprobación oficial de la Compañía, sino que además ponía en relieve y con énfasis que el apostolado educacional es un verdadero ministerio. Y añadió que, para entender ese texto, era conveniente recordar la historia que había en su transfondo.

Releyendo los decretos de la Congregación XXXII, añadió el P. General que no se puede decir de ninguna manera que su texto se muestre contrario al sector educacional. Sin embargo, las connotaciones del texto, y especialmente sus interpretaciones no fueron ciertamente favorables (por no decir que fueron contrarias) al sector educacional.

Uno tiene la sensación, decía el General, de que por las interpretaciones la actividad de la Compañía se podía agrupar en dos sectores: por un lado la actividad pastoral y educativa, y por otro el trabajo social. Y una serie de criterios contrapuestos se desarrollan en torno a esa división, todos ellos nada favorables al sector educativo.

El análisis largo que hizo el P. General se presenta sintetizando en el Anexo N° I. En él se manejan los elementos que pudieron motivar la crisis, sus resultados y la proyección hacia el futuro.

El P. General concluyó ese análisis afirmando que:

—El antagonismo externo de los dos sectores se transforma en potencializador en la Misión única de todo jesuita:

- Integración-colaboración profunda en su razón de ser: Servicio de la fe y promoción de la justicia, la liberación total de la persona con profundo trabajo de Educación-Formación en los sectores, formar hombres para los demás, hombres de servicio.
- Integración complementaria: los aspectos débiles de un sector son los fuertes del otro y deberían promover esa complementariedad de mútuo apoyo.
- Integración de apoyo total en los objetivos globales de la Misión, que no pueden ser abarcados todos por un solo sector.

"Nuestra labor, pues —'nuestra manera de proceder' como diría el P. Arrupe— es algo muy serio, de alta calidad, abierta a ambos sectores, el educacional y el social; ambos deben ir juntos en esa única Misión del servicio de la fe y la promoción de la justicia".

Esta proyección puede ser muy importante, porque en ella se trata y reta a cómo proyectar con sentido social la institución educativa y cómo reforzarse mutuamente el apostolado social y el educativo.

Haciendo una síntesis de los temas que se han repetido como constantes en todos los documentos mencionados, ya sea haciendo referencia o desarrollándoles de alguna manera con respecto al apostolado educativo, se pueden mencionar, al menos, los siguientes:

—La Misión de la Compañía hoy: "es el servicio de la fe, del que la promoción de la justicia constituye una exigencia absoluta, en cuanto forma parte de la reconciliación de los hombres exigida por la reconciliación de ellos mismos con Dios". Es el punto de referencia de todos los documentos.

—La Misión implica un nuevo humanismo cristiano que se califica de social por la interrelación entre fe y justicia que debe darse en todo el hombre, en todos los hombres y desde ya. (social-político). El amor a Dios no puede concebirse sin promoción de la justicia.

—Formación - educación - superación - liberación-humanización - Evangelización tienen que ser solamente aspectos de un proceso único indivisible e inseparable.

—La Misión tiene una preferencia especial que se concreta en la opción por los más necesitados, como testimonio de la fe y seguimiento de Cristo. Opción como preferencia no implica de ninguna manera exclusión de nadie.

—La Misión requiere una conversión de las personas, una transformación de las estructuras sociales, un cambio radical de valores y ruptura con el pasado, una visión nueva (cfr.. Cuadro N° 1), un lenguaje nuevo.

—La Iglesia y la Compañía ven a la educación como un medio clave para esta Misión, " para liberar a los pueblos de toda servidumbre y hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas" y "es ya un anticipo de la plena redención de Cristo". Urgencia de que los colegios y universidades asuman su papel de agentes activos de la integración y justicia en América Latina.

—El objetivo de la educación en la Misión es formar hombres nuevos, "hombres

de servicio según el evangelio, hombres para los demás"; "infundir en nuestros alumnos primeramente una actitud de servicio a la sociedad en cuya transformación deben colaborar, y una eficaz preocupación por los marginados, en cuya promoción deben trabajar".

—La consecución de este objetivo es el criterio clave para justificar o no las instituciones y obras educativas (así como para los demás apostolados). No por la población que entran en el proceso educativo sino por la que sale de él.

—El objetivo mencionado exige necesariamente un cambio radical de la institución educativa, un compromiso social que la transforme de una institución ad intra a una institución ad extra, social, comprometida.

—Como prioridades de la Misión, sobre las cuales debería recaer fundamentalmente el mayor esfuerzo educativo, los documentos unánimemente señalan con el criterio del "bien más universal", los siguientes:

- El campo de la investigación y difusión.
- Las estructuras sociales e institucionales: modelan al mundo y al mismo hombre.
- Los agentes de cambio - de transformación.
- Los agentes del cambio educativo.
- Agentes multiplicadores de acción.
 - Instituciones
 - Centros de formación docente
 - Docentes
- Para eso se requiere:
 - Cambio de mentalidades
 - Cambio del rol prioritario del Jesuita
 - Cambios radicales en contenidos, métodos y actividades
 - Integración de Apostolados.

La Misión a nivel de documentos parece estar clara. ¿Cómo está en la realidad?

IV.- Realidades y retos

1. Realidades:

El Decreto IV, creando la plataforma proyectiva del deber ser; el documento del P. Arrupe "Nuestros Colegios: Hoy y mañana", iluminando vías concretas del cómo hacer; y el Documento del P. Kolvenbach, clarificando y fortaleciendo la educación, especialmente reconfirmando los grandes lineamientos demarcados por su antecesor, P. Arrupe, fueron signos muy positivos que señalaron claramente que la crisis estaba siendo superada. Prueba de ello fueron los documentos emanados de las dos últimas Congregaciones Generales XXXIII y XXXIV, en los que no se hace sino reconfirmar, insistir y precisar aún más lo indicado anteriormente. En este contexto se alaboraron los dos últimos documentos más importantes para la educación jesuítica: Las Características de la Educación de la Compañía de Jesús y, como complemento, La Pedagogía Ignaciana.

a. Las Características de la Educación de la Compañía de Jesús (1986)

Para los que tengan cierto conocimiento del documento de las Características, no les será difícil caer en la cuenta de que en él se recopilan prácticamente y se promueven todos los principios, criterios y orientaciones que se han mencionado en la revisión documental

que se ha hecho escuetamente en estas páginas. Entresacarlos sería volverlos a repetir. Quizás sea suficiente, en estos momentos, hacer un breve comentario sobre su proceso y contenido:

- **El proceso**

1. Fue un proceso intenso a lo largo de cuatro años, cuyo objetivo era reinterpretar el apostolado de la educación, es decir la Ratio Studiorum, ante los nuevos signos de los tiempos, requerido por "Nuestra Misión Hoy" y animado muy activamente por el P. Arrupe y después por el P. Kolvenbach.
2. Fue un proceso del apostolado educativo a nivel de la Compañía universal: a través de los Delegados de Educación, toda la Compañía tuvo la oportunidad de dar aportes, y así lo hizo, a través de las seis versiones que se revisaron a lo largo de los cuatro años. Este proceso crítico de elaboración, fue un proceso muy rico de comprensión y asimilación, al menos teóricamente, y con bastante participación laical.
3. La formulación final fue, consiguientemente, muy bien aceptada a nivel de toda la Compañía. Queda el interrogante muy fuerte de si, con el mismo lenguaje, están entendiendo todos lo mismo o cosas distintas.
4. El proceso fue respaldado muy activamente tanto por el P. Arrupe como por el P. Kolvenbach. Los dos aportaron constantemente aclaratorias y criterios muy enriquecedores a lo largo de todo el proceso. La continuidad de pensamiento sobre la educación del P. Arrupe al P. Kolvenbach fue y sigue siendo plena, admirable y alentadora. Este último ha seguido insistiendo y recalando todos los criterios del primero.

- **El contenido**

En la carta introductoria al documento, el P. Kolvenbach afirma que “un documento que describe las características de la educación de la Compañía no es una nueva Ratio Studiorum. Sin embargo, del mismo modo que la Ratio nacida a finales del siglo XVI, y como continuación de la tradición que entonces empezó, este documento puede darnos a todos una visión común y un común sentido de nuestra finalidad”.

En el documento se describen veintiocho características que se dividen en nueve secciones. Cada sección comienza con una proposición de la visión ignaciana y es seguida por aquellas características que constituyen aplicaciones de aquella proposición a la educación. Cada una de las características se describe a continuación con mayor detalle. Una décima sección ofrece, por vía de ejemplo, algunas características de la pedagogía jesuítica.

Las proposiciones introductorias proceden directamente de la visión del mundo de Ignacio. Las características de la educación de la Compañía vienen de la reflexión sobre esa visión, aplicándola a la educación, a la luz de las necesidades de los hombres y de las mujeres de hoy.

La descripción de la educación de la Compañía se encuentra en el documento visto en su conjunto. Una lectura parcial puede dar una visión distorsionada que parecería ignorar rasgos esenciales. El compromiso con una fe que realiza la justicia, por ejemplo, debe impregnar toda la educación jesuítica, aun cuando no se describa en este documento hasta la sección 5.

Por el hecho de que las características de la educación de la Compañía se aplican a

los centros educativos de la misma en todo el mundo, vienen descritas en una forma que resulta un tanto general y esquemática y, por tanto, necesitada de amplificación y de aplicación concreta a las situaciones locales. Este documento aspira a ser una ayuda para la reflexión y el estudio más que un trabajo concluido.

c. Pedagogía Ignaciana. Un Planteamiento Práctico (1993).

El documento de las Características de la Educación de la Compañía de Jesús, publicado en 1986, despertó un interés muy grande a todos los niveles y a toda clase de personas. Han sido el tema central de muchos seminarios y reuniones de estudio, promoviendo reacciones muy positivas. Dieron un sentido de identidad y de dirección.

Ya antes de su publicación, en el seno de la Comisión Internacional para el Apostolado Educativo de la Compañía de Jesús (ICAJE) y durante el proceso mismo de la elaboración de las Características, se fue sintiendo cada vez más fuerte la dificultad que se iba a presentar, al tratar de concretar en la práctica pedagógica los principios, valores y orientaciones que se manejan a lo largo de todo el documento de las Características. Por esta razón, al presentar este primer documento, la Comisión anunció que se estaba trabajando ya, no solamente en la elaboración de un documento de respaldo a la pedagogía ignaciana, sino que también se estaba pensando en la estructuración de un programa para la formación del profesorado en esa pedagogía.

Este documento complementario se publicó el año 1993 con el título: “Pedagogía Ignaciana: Un Planteamiento Práctico”. El núcleo fundamental de este documento es la formulación, enmarcada en la pedagogía por la fe y la justicia y la pedagogía de los Ejercicios Espirituales, del Paradigma Pedagógico Ignaciano, que debe dar prioridad a la interacción constante de “Experiencia, Reflexión y Acción”. Este núcleo es complementado por varios apéndices que añaden algunas anotaciones ignacianas.

El paradigma, con su trilogía de Experiencia, Reflexión y Acción, no es original de la Comisión que elaboró el documento. La idea fue tomada del Decreto 1 de la Congregación General XXXIII, en el que se menciona que tendremos que revisar, según la tradición de S. Ignacio, todos nuestros trabajos tradicionales y, entre los elementos que se incluyen, explícitamente se dice: “... la conversión personal y comunitaria que se requiere para llegar a ser verdaderamente ‘contemplativos en la acción’, el hacernos indiferentes y el esfuerzo por vivir aquella ‘indiferencia y disponibilidad’ que son necesarios para poder ‘encontrar a Dios en todas las cosas’, y, finalmente, el cambio en las formas habituales de pensar, que se logra ejercitándose en integrar constantemente experiencia, reflexión y acción” (No.40).

En el proceso de elaboración del documento, muy similar al seguido en las Características, se añadieron dos pasos a los mencionados en la cita: se insertaron “contextualización” antes de experiencia, y “evaluación” después de la acción. Con ellos quedó el paradigma definitivo que se tiene actualmente. Los cinco elementos del paradigma constituyen un proceso dinámico y cíclico en el proceso del pensamiento. Explicar este proceso requeriría bastante más tiempo que el disponible.

Para hacer algunas clarificaciones oportunas, se transcriben textualmente dos notas introductorias, de las diez que tiene el documento:

“3. Es obvio que un curriculum universal para las instituciones jesuíticas, semejantes al propuesto en el original Ratio Studiorum, es imposible hoy. Sin embargo, sí parece importante y consecuente con la tradición de la Compañía, tener una pedagogía organizada sistemáticamente cuya substancia y métodos fomenten la visión explícita de la misión educativa contemporánea de los jesuítas.

La responsabilidad de realizar adaptaciones culturales se realiza mejor a nivel regional o local. Hoy día parece más apropiado formular con carácter universal un Paradigma Pedagógico Ignaciano que pueda ayudar a profesores y alumnos a enfocar su trabajo de tal manera que sea sólidamente académico y a la vez formador de “hombres para los demás”.

“4. El paradigma pedagógico propuesto aquí comporta un estilo y proceso didáctico particulares. Exige la inserción del tratamiento de valores y el crecimiento personal, dentro del curriculum existente, más que añadir cursos específicos. Creemos que tal planteamiento es preferible no sólo porque es más realista a la vista de los ya sobresaturados planes existentes en la mayoría de las instituciones educativas, sino porque este modo de proceder es más eficaz para ayudar a los estudiantes a interiorizar y actuar de acuerdo con los valores ignacianos propuestos en las Características de la Educación de la Compañía de Jesús”

Refiriéndose a este documento de la Pedagogía y al de Las Características, el P. General, P. Kolvenbach, ante los miembros del ICAJE en 1987, se expresó de la siguiente manera: “A pesar de los cambios culturales y sociales de los dos últimos siglos, la Compañía ha entendido que lo sustancial de su tradición educativa está vigente aún y merece la pena formularlo por escrito con alcance universal, *“como una verdadera Ratio Studiorum moderna”*”.

1. Retos

El asumir la crisis fue un paso muy grande para poderla enfrentar. Fue en realidad el primer paso de su superación. Su asimilación está requiriendo un proceso lento nada fácil, ni personal ni grupalmente, a pesar de los grandes apoyos que se recibieron por medio de los documentos generales y regionales de toda la Compañía. Los últimos documentos reseñados, fruto de muchos y largos procesos de reuniones e intercambios, fueron presentando y especificando las orientaciones a seguir y los objetivos a conseguir, siempre tratando de interpretar en todo, y especialmente en la educación, el espíritu de San Ignacio.

Estos documentos abrieron un camino. Posibilitaron, al menos parcialmente, el contestar a la pregunta que hizo el P. Arrupe de ¿cómo esta Misión, de fe y justicia, de promover hombres para los demás, debía ser realizada en el apostolado de la educación? En estos días, la Universidad Católica de Córdoba, inmersa en el espíritu ignaciano, debe tratar de responder no solamente a la pregunta del P. Arrupe del “cómo realizar la misión”, sino complementarla con la otra pregunta de San Ignacio de “cómo realizarla mejor”. Es el “magis” de San Ignacio el que tiene que ser el criterio del pensar y del hacer de la Universidad, respondiendo a todos los retos con esa inspiración y aspiración.

Con el temor de poder hacer juicios y valoraciones personales, y teniendo presente la situación actual de la Compañía en Latinoamérica ante el compromiso de su misión, parece oportuno sugerir dar énfasis a dos retos que son considerados claves para promover la misión del apostolado educativo, especialmente en toda universidad: La Nueva Visión, y el Nuevo Docente. No son los únicos retos y, sin duda, Uds. estarán pensando en muchos otros.

a.- La Nueva Visión - Conversión

Se ha mencionado anteriormente la frase del P. Arrupe, en la que afirma que "la misión es clara; que esta misión deba ser una dimensión de todas nuestras tareas apostólicas

y, por lo tanto, de la educación es también claro. Lo que quizás no es suficientemente claro es precisamente cómo esta misión deba ser realizada en el apostolado de la educación" (Cfr. pág. 19). Para el P. Arrupe esa afirmación era una verdad innegable e indiscutible, porque tenía muy claramente en su mente no solamente la misión, sino también su contexto y su interpretación histórica del momento. El tenía la nueva visión y la vivía. Su mente estaba claramente en el contexto II, postconciliar, y suponía, en sus charlas y escritos, que los demás estarían también entendiendo desde esa misma perspectiva. Esta última parte es la cuestionable y la que puede distorsionar operativamente aun las mejores intenciones.

Se puede entender y asumir mentalmente con relativa facilidad una misión, creyendo además que se hace con toda integridad y sinceridad. El paso de la intelección y comprensión teóricos a la acción, exigida por la misión, es un verdadero crisol tanto de su intelección como de la naturaleza de su compromiso. La exigencia de dar el paso del entendimiento a la acción requiere necesariamente concretar la intelección en términos operativos concretos y cada uno de esos términos son y tienen que ser indetectores muy específicos. Es natural que en este paso se profundice muchas veces en el conocimiento de sí mismo, porque es el momento en el que se contrasta el pensar con el actuar. Si el actuar contradice al pensar es una manifestación de, al menos, una doble alternativa: a) si se es consciente de la contradicción y se asume, se puede suponer que asume también una dualidad de vida, y b) si no se es consciente ni se percibe la contradicción, se puede suponer que no se ha entendido realmente, o que se está interpretando en un contexto distinto al que debe ser, situación muy común en momentos de cambio muy especialmente. Concretamente, en el apostolado educativo se ha dado y se sigue dando ese desfase de interpretación de contextos. Se quiere vivir la misión; pero sin cambio real de premisas, y, al no cambiarlas, el resultado no puede ser el deseado porque no se habrán podido identificar tampoco los medios adecuados para lograrlo.

La educación, en deseos y pensamientos, formula la misión en el contexto II, (Cfr. Cuadro N° 1) y se tienen algunas premisas de ese mismo contexto; pero implícitamente siguen funcionando mayoritariamente las premisas del contexto I, y el resultado, consecuentemente, sigue teniendo todavía características más propias del contexto I que del II. Más detenidamente:

- a) El derecho universal de la persona a la educación, uno de los derechos con más años formulados dentro del contexto II, que exige necesariamente una educación adecuada a las diversidades de poblaciones humanas, ha venido y está desarrollándose con áreas y disciplinas, y hasta contenidos, seleccionados con la mentalidad de hace cien, doscientos, y muchos años más, cuando la educación era privilegio de clases sociales muy específicas y limitadas.
- b) la educación y por tanto la institución debe ser esencialmente social (Contexto II), ad extra, cuando en la realidad sigue siendo individualista y ad intra, porque eso es lo que se sabe hacer, se ha hecho y se seguirá haciendo así (Contexto I), hasta que no se tenga la visión y se sepa concretar todo lo que supone realmente una institución educativa verdaderamente social desde la perspectiva de la misión.
- c) La educación debe estar enfocada, por lo tanto, en y para la sociedad, para la promoción de la justicia y formar hombres de servicio a los demás según el evangelio (C. II), y sin embargo, se sigue enfocándola fundamentalmente hacia la profesión y mejoramiento propio porque está centrada en la persona, no en la sociedad

d) La educación debiera ayudar a la persona a valerse por sí misma, formar el pensamiento (C. II), mientras que en realidad lo más predominante es la retransmisión de información y acumulación de conocimientos (C. I) con miras a lo que se ha hecho y sin proyección de lo que se puede hacer

e) La educación por sí misma es liberadora y evangelizadora (C. II) y no solamente plataforma de evangelización, como se sustenta en el C. I. El ser solo plataforma implica que a la institución, para ser evangelizadora, necesariamente se tendría que añadir "la educación religiosa", creando una dicotomía entre la educación y la persona, en la que se sigue cayendo muy comúnmente, en la cual el alma es lo más importante y el cuerpo lo secundario, en contra de todo lo que se afirma en la revisión documental que se ha hecho, implicando un enfoque y tratamiento radicalmente distinto de todos los valores, tanto religiosos como sociales, que tienen que promoverse desde dentro de la misma persona, con procesos liberadores y respetuosos de la misma. (C. II)

Pareciera estar todavía vigente la frase del P. Arrupe en la que decía: "En otras ocasiones, he tratado de desarrollar esto diciendo que el objeto de nuestra educación se expresa en la fórmula 'hombres y mujeres para servir' u 'hombres y mujeres para los demás'. Creo que este objetivo no ha sido todavía entendido en su totalidad y que no somos tampoco conscientes todavía de las consecuencias que esto tiene para nuestra educación en el curriculum o en nuestros métodos pedagógicos" (26). Seguramente habrá mucho de verdad en esa afirmación y reconfirma lo que se acaba de decir; pero, también es cierto que, el analizar y reconocer teóricamente todos estos elementos y procesos medio-contradictorios e incongruentes entre sí, es relativamente fácil. En la realidad no es tan fácil el captarlos en todas sus consecuencias y mucho menos el hacerlos congruentes en la acción diaria. El contexto I implica para una gran parte de la Compañía y de los docentes toda una vida en la que se ha vivido, se ha formado, se ha pensado, etc. dentro de unos parámetros y formas de pensar totalmente muy distintas a las del contexto II; y para la Compañía más joven, los contextos I y II pueden ser motivo de inseguridad, ambigüedad y confusión porque los cambios no se hacen repentinamente. Se da la convivencia y superposición de lo nuevo con lo viejo, prolongando la agonía de uno y la maduración del otro. Estos cambios son dolorosos y no son fáciles. Requieren una verdadera conversión, un morir de lo viejo y un nacer de lo nuevo; pero nadie abandona o muere voluntariamente si no tiene con claridad cual va a ser el renacer. Este renacer es el reto, es la "nueva visión" que requiere la misión: sin ella no puede haber conversión, y sin conversión es irrealizable "nuestra misión hoy". Los que están en formación, tienen una oportunidad única para responder a este reto, para formarse en esa nueva visión, profundizarla, proyectarla y compartirla. Esta nueva visión es necesaria para todos, tanto para jesuitas, como profesores, alumnos y todos los integrantes de la Universidad Católica. El reto no es para el mañana, cuando se comience a trabajar; es desde ya, a lo largo de todo proceso de formación para que esta nueva visión se clarifique y profundice en el propio crecimiento, en el ser y hacer para los demás.

b. El Nuevo Docente

La "Misión hoy", asumida con la nueva visión, crea nuevas perspectivas para el espíritu ignaciano. El documento de Oaxtepec lo pone de la siguiente manera: "Este nuevo enfoque del proceso educacional y de sus objetivos sociales y personales, donde se integra el compromiso político con la empresa del Reino, la investigación y la acción profética, la

elaboración de modelos y la concientización, el cambio de estructuras y la conversión del corazón, la teoría y la praxis —todo ello en términos de liberación del pueblo Latinoamericano— constituye un llamado a la Compañía para que cumpla un nuevo rol en nuestros países". (27) Para dar una respuesta a ese llamado, y aplicando concretamente el "magis" ignaciano, se llega a determinar, "como máxima prioridad de nuestro apostolado educativo, el trabajo con agentes de cambio educativo en lugar de simplemente educar a más y más jóvenes", como ya se ha citado anteriormente, prioridad reconfirmada en todos los documentos mencionados y constantemente recalcada por los PP. Arrupe y Kolvenbach. Es un reto urgente porque de él depende la justificación de la institución educativa y su función multiplicadora.

A pesar de la insistencia verbal que se le ha dado a esa prioridad, el proceso concreto de su aplicación ha sido ambiguo. Claramente, en un comienzo, la inserción del docente laico en la docencia de los colegios, no fue motivada por las razones que se fundamentan en el contexto II, sino que se hizo bajo la presión irresistible y real de la carencia de docentes religiosos. Hoy en día, añorando el pasado y soñando volver a él, con mucha frecuencia, se racionaliza la presencia del laico en los colegios por el reconocimiento y revalorización de manera explícita, que el Vaticano II hizo de su misión en la Iglesia. Este tipo de presencia laical en la institución educativa ha puesto de manifiesto más claramente la educación dual existente: la educación espiritual impartida por los pocos religiosos que quedan y la educación intelectual dada por el profesor laico. (C. I). Últimamente se han realizado algunos esfuerzos en la formación del docente seglar que pudieran significar una integración más sincera en la línea del contexto II; pero queda mucho por superar. La Nueva Visión exige de la Compañía un esfuerzo más integral y sincero en compartir la Misión, el espíritu ignaciano, con el docente laico en el proceso educativo.

En realidad, como ya lo dijo el P. Arrupe "lo que nosotros necesitamos verdaderamente no son meros profesores, sino corresponsables colaboradores de la plenitud de nuestra misión. Hemos de aceptarles así, y aprender también de ellos, de su carisma de laicado asociado a una obra de Iglesia. Solo así tiene sentido su integración en la comunidad educativa y solo así son agentes multiplicadores" (28).

Para poder ser corresponsables colaboradores de la plenitud de nuestra misión, lo primero que se tiene que suponer es que conocen esa misión, que se identifican con ella y que la asumen. Todo esto es una suposición demasiado grande. "Es claro, otra vez nos dice el P. Arrupe, que lo mismo que nosotros hemos necesitado una formación para asimilar y hacer operativa en nosotros la intuición ignaciana, ellos, generalmente, deberán recibir de nosotros una formación proporcionada y una atención constante también en este aspecto, con el respeto debido a la propia personalidad" (29). Aquí está precisamente la clave de la función multiplicadora, tanto del colaborador seglar como del jesuita. La acción aislada de dos o tres jesuitas en toda la institución se pierde en la acción global del cuerpo docente muy mayoritariamente seglar y mayoritariamente con mentalidad del contexto I. La institución en esas circunstancias no se justifica por no ser ni formadora de lo que se pretende, ni testimonio del compromiso que se busca. Esos mismos Jesuitas y profesores, con la nueva visión, trabajando en la formación de los docentes de la institución, transformarían no un grupito de alumnos, sino la institución entera y hasta se podría ampliar la acción multiplicadora si, en lugar de trabajar con docentes de una institución, se trabaja con docentes formadores de docentes.

La institución es, no lo que es un jesuita por más que trabaje, sino lo que es su docente, su

cuerpo docente. Si se quiere conseguir instituciones con espíritu ignaciano, instituciones para la misión, hay que formar al docente de la nueva visión, y esta nueva visión no la puede retransmitir ni dar a compartir más que aquel que la tiene.

V. Epílogo

A lo largo de la historia, la excelencia académica ha sido una de las aspiraciones que la mayoría de las universidades han tratado de promover y conseguir. Esa excelencia es también la que quería promover la Ratio Studiorum.

Los tiempos y las culturas han exigido cambios, como se puede ver en el Cuadro 1. Es en el documento “Nuestros Colegios: Hoy y Mañana” donde, por primera vez, como ya se ha mencionado, se cuestiona formalmente la excelencia académica tal como se interpretaba en la Ratio Studiorum. En la formulación de ese primer cuestionamiento se siente todavía la inseguridad de que a la excelencia académica se le pudiera dar prioridad en casos excepcionales. En el cuestionamiento no se rechaza la realidad de que la excelencia académica sea importante; sigue y seguirá siendo importante, pero como aporte constitutivo, conjuntamente con la excelencia social y, especialmente, con la Excelencia Humana (30).

- La excelencia académica (excelencia en el saber) es entendida, generalmente como el máximo desarrollo de la inteligencia. Esta, no tanto en su capacidad de acumular conocimientos, cuanto especialmente en su potencialidad de generar, superar y aplicar creadoramente nuevos conocimientos, da una especificidad propia a la persona humana y consecuentemente, además de realizarse a sí misma, la convierte en agente primordial de todo desarrollo. Pero la excelencia académica, en sí, no es más que un instrumento y, como tal, necesita y depende de quién lo use, cómo y para qué se use. Quizás sea conveniente recordar en estos momentos lo que dijo George Counts en su libro “Education and Foundations of Freedom”: “Debemos abandonar completamente la fe ingenua, de que la educación libera la mente automáticamente y respalda la causa del proceso humano; de hecho sabemos que puede respaldar cualquier causa. Puede promover tanto la tiranía como la libertad, la ignorancia como la ilustración, la falsedad como la verdad, guerra o paz, muerte o vida. Puede conducir a hombres y mujeres a creer que son libres aun cuando estén amarrados con cadenas de esclavitud. La educación es ciertamente una fuerza de gran poder, especialmente cuando la palabra abarca todas las actividades y procesos moldeadores de la mente; pero el que sea un bien o un mal depende, no solamente de las leyes del aprendizaje, sino de la concepción que se tenga de la vida y civilización que son las que dan su razón de ser y dirección. Si se quiere que la educación promueva la libertad y el crecimiento del hombre, explícitamente debe ser diseñada y activada para tal fin”

- La excelencia social (excelencia en el vivir) se centra en la persona. La persona es esencialmente un ser social. La manifestación externa del ser de la persona implica necesariamente una interacción con otras personas, o grupos de ellas, y con el medio ambiente que le rodea, configurando el complejo “medio sociológico” del que es agente y paciente, con toda su interacción socio-económico-político-cultural, y con todas las oportunidades y exigencias que ello crea. La autonomía promovida en la excelencia social comienza a realizarse cuando el sujeto vive la relación con los demás en clave de respeto mutuo, progresa por el cauce de la conciencia de cooperación y alcanza su plenitud al vivir la relación en términos de reciprocidad y justicia. La excelencia social asumida individualmente se convierte en realización personal y, sociológicamente, da especificidad

y excelencia a la sociedad.

- La excelencia humana (excelencia en el ser). La persona no solamente es inteligencia y social. Es ser libre, autónomo. Tiene una vida personal interna autónoma, que es la que dinamiza y proyecta la inteligencia. Toda su acción está movida por esta forma de ser internamente fundamentada en valores, criterios, actitudes e ideales transmitidos conscientemente en el actuar personal. La excelencia humana es la que, haciendo vivir el ideal de la autonomía personal, promueve la justicia y la trasciende con compromisos de total entrega y de servicio (Hombres para los demás).

En estas tres últimas líneas, se integran plenamente las dos excelencias anteriores, es la excelencia humana, es la excelencia que dimana y promueve "el Magis" ignaciano. Esta es la excelencia que quieren conseguir Las Características de la Educación de la Compañía de Jesús y la Pedagogía Ignaciana. Es la excelencia de la Ratio Studiorum de hoy día. Este debe ser el reto que les debe estimular a todos y cada uno de Uds. Este es el reto que tiene que asumir la Universidad Católica de Córdoba.

NOTAS

- 1) COMPAÑÍA DE JESUS, "Congregación General XXXIV"; Edición Mensajero, Bilbao 1999, pag.290.
- 2) DECLoux, Simon. "La Formación de 'Agentes de Cambio'". CIS: Centro Ignaciano de Espiritualidad, Vol. XII, N° 38, 1981, Roma, pág. 26-28.
- 3) KOLVENBACH, Peter-H.- "La Pedagogía Ignaciana Hoy". Pedagogía Ignaciana: Un Planteamiento Práctico. CERPE, Caracas, pág. 41.
- 4) COOMBS, Philip H.- La Crisis Mundial de la Educación. Ediciones Península, Barcelona 1971, pág. 11.
- 5) FAURE, Edgar.- Aprender a Ser, Alianza/Unesco, Madrid, 1973, pág. 60.
- 6) ARRUPE, Pedro.- "Carta a los Jesuitas de América Latina", Documentos de Estudio Previo Para Asamblea de Educación, Caracas, 1974, pág. 18.
- 7) CONFERENCIA EPISCOPADO LATINOAMERICANO.- "Documentos Finales de Medellín", Documentos de Estudio Previo Para Asamblea de Educación, Caracas 1974, pág. 10.
- 8) Ib.- pág. 12.
- 9) "Documento de Oaxtepec", Documentos de Estudio Previo Para Asamblea de Educación, Caracas 1974, pág. 51.
- 10) Ib.- pág. 52-54.
- 11) Ib.- pág. 54
- 12) Ib.- pág. 59
- 13) Ib.- pág. 66
- 14) Ib.- pág. 75
- 15) Congregación General XXXII de la Compañía de Jesús. Razón y Fe, Madrid 1975; N° 2.
- 16) Ib.- N° 3
- 17) Ib.- N° 26
- 18) Ib.- N° 31
- 19) Ib.- N° 28
- 20) Ib.- N° 47
- 21) Ib.- N° 30

- 22) CERPE.- O.C. pág. 27.
 23) COMPAÑÍA DE JEUS; Congregación General XXXII de la Compañía de Jesús, Razón y Fe, Madrid 1975, N° 39-58.
 24) Ib.- N° 60.
 25) ARRUPE, Pedro. "Alocución Inaugural por el P. General". SJ Nuntii Paedagogici. N° 30, Oct/Dic. 1980, Roma, pág. 9.
 26) Ib.
 27) "Documento de Oaxtepec", Documentos de Estudio Previo Para Asamblea de Educación, Caracas 1974, pág. 64.
 28) ARRUPE, Pedro. "Alocución Inaugural por el P. General". SJ Nuntii Paedagogici. N° 30, Oct/Dic. 1980, Roma, pág. 11.
 29) Ib.- pág. 11.
 30) ARRUPE, Pedro. "Nuestros Colegios: Hoy y Mañana", S.J. Nuntii Paedagogici, N°. 30, Oct-Nov. 1980, Roma, No. 9, pág. 6.

ANEXO N°1

¿COMO DEBE ENTENDERSE LA POSICION DE LA CONGREGACION GENERAL XXXII CON RESPECTO A LA EDUCACION? (Extractos de un Dialogo con el P. General) (Roma, Septiembre, 1984)

Leyendo los decretos, no se puede decir que su texto se muestra contrario al sector educacional; sin embargo en las interpretaciones... se ha dado una dicotomía antagónica:

1. INTERPRETACION ANTAGONICA (Desfavorable para la educación)

SECTOR EDUCATIVO	SECTOR SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es lo tradicional, el pasado. ▪ Es lo institucional. ▪ Cómplice con la sociedad capitalista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es el futuro, lo nuevo. ▪ Es lo abierto, libre.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Involucrado y atado a la sociedad capitalista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campo de libertad. ▪ Trabaja con pobres y para los pobres: Amor preferencial.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabaja con ricos y para los ricos. ▪ Sector rechazable y rechazado. ▪ Jesuitas trabajan en un ambiente protegido y limitado. ▪ La tenencia de cátedra crea seguridad, protección sin reto. ▪ La reacción inicial de S. Ignacio fué negativa hacia los colegios por su similitud a la vida inamovible monástica. ▪ Espíritu conservador. 	<ul style="list-style-type: none"> Sector bendecido por el Concilio Vaticano II y la Congregación General 32. ▪ Los buenos jesuitas, especialmente los escolares, deben trabajar y ser expuestos a ambientes proféticos, carismáticos. ▪ Vida en continuo reto, propia del jesuíta. ▪ Vida en constante cambio y acción ▪ Espíritu Revolucionario

Muchas veces, Superiores y Provinciales utilizaron esta interpretación para

resolver algunos problemas muy prácticos:

- Imposibilidad de la Compañía de mantener las obras educativas por fallo de personal (30.000 antes vs. 26.000 jesuitas ahora).

- Falta de vocaciones específicamente para el sector educativo: los que entran ahora provienen de sectores ajenos al educativo y para esas vocaciones el campo educativo es un área totalmente desconocida y no pueden pensar en ella.

- La Congregación General 32 les dio una razón muy bonita para cerrar colegios y universidades! aunque las razones reales fueran económicas y materiales.

2. RESULTADOS DE LA CRISIS

SECTOR EDUCATIVO	CRITERIOS	SECTOR SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.G.32 insiste en que es un apostolado de la Compañía muy importante. ▪ Se hacen esfuerzos muy positivos y con éxito en introducir alternativas y programas sociales según la Misión. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconfirmación de la Misión: Servicio de la fe y promoción de la justicia. (Misión única e integradora). ▪ Ley del péndulo. ▪ La Misión (Fe y Justicia): criterio de existencia y exigencia. ▪ Cualidades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se sigue privilegiando aunque se suavizan las interpretaciones.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Signos de nuevas vocaciones del y para el sector educativo. ▪ Mejora algo la relación del sector con los formadores y formandos. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se recalca en el servicio de la fe. ▪ Hay mucha generosidad e iniciativa; pero mucha improvisación y mucho trabajo a corto plazo con la inmediatez consecuente. ▪ Antes solamente eran, invitados los del sector social a las casas de formación.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor contacto, respuestas y agilidad de de reacción a la realidad. ▪ Capacidad de superación y crecimiento. ▪ Proceso de formación. ▪ A largo plazo. ▪ Consistente y durable. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor trabajo de "Formación - Educación" y proyección. ▪ Capacidad de superación y crecimiento. ▪ Proceso de promoción
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ A corto plazo, inmediato.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia académica. ▪ Lento al cambio. ▪ Limitada por la población. ▪ Por mucho que cambie, nunca podrá llegar a ser un centro social, ni debe aspirar a eso. Su competencia es académica. 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Transitorio, no durable ▪ Competencia técnica. ▪ Agil al cambio. ▪ Libre en el compromiso. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se siente necesidad de más educación, sin tener que ser una institución académica. Su competencia es Técnica.
--	--	---

CAPITULO V

El aprendizaje e la experiencia en la pedagogía ignaciana

Jesús Montero Tirado, S.J.

Introducción

La crisis del valor de la experiencia

Hoy más que nunca, buscar la “experiencia” se ha convertido en una necesidad y en un valor para asegurar la calidad y la densa intensidad a la vida.

Tal vez este deseo de tener la propia experiencia, no fiarse ni bastarse con las experiencias de otros, querer experimentar personalmente, sea una de las características apasionadas de nuestros adolescentes.

Y esta característica es, sin duda, una de las dificultades de su relacionamiento con los adultos. Tanto más cuanto que muchos adolescentes, por asegurar su experiencia, están dispuestos a pasar por altos riesgos e imprudencias, sean de velocidad, sexo, drogas o violencia.

Los vientos de la llamada postmodernidad han traído un nuevo clima y movido las banderas de los jóvenes. La pérdida de fe en la razón ha desplazado la fe desde la razón a las vivencias personales reciamente experimentadas.

El movimiento vivencial se ha unido al movimiento científico: para muchos, la experimentación es la garantía del valor y de la verdad.

Sucede, además y por contraste, que no se dan fácilmente las condiciones para lograr que la vida toda sea experiencia.

Es cierto lo que dice R. Koselleck:

“El tiempo acelerado, o sea nuestro tiempo presente, abrevia los espacios de experiencia, los priva de su estabilidad y de esa manera pone continuamente en juego elementos desconocidos; por eso, a causa de estos factores desconocidos, incluso el presente se substraer a nuestra experiencia” (Citado por P.Jedlowski: 1994, 68).

“Es como si todo objeto de experiencia se hiciese fugitivo, transitorio, volátil. No se trata simplemente del hecho que los saberes de las diversas tradiciones preexistentes a la modernidad han sido puestos fuera de juego: es la

posibilidad misma de sedimentar experiencia lo que está en discusión” (Jedlowski: 1994,86)

Por todo esto, hoy más que en tiempo de San Ignacio y hoy más que hace cuatrocientos años, tenemos que asumir la responsabilidad de educar para la experiencia, desde la experiencia y en la experiencia. Es una exigencia de la educación. No podemos imaginar que la vida sea razonablemente humana sin vivirla, conocerla, gozarla a nivel de experiencia.

Pero ¿qué es “experiencia”?

I. concepto y fenomenología de la experiencia.

1. Introducción.

Nos asomamos a la experiencia interesados por la educación y el aprendizaje. No necesitamos hacer filosofía, pero nos va a ser necesario recurrir a la fenomenología, aunque sea someramente, para que la descripción del concepto a través de sus manifestaciones nos sirva para nuestro quehacer de educadores.

Estudiamos la “experiencia” y sus posibles aplicaciones a la pedagogía porque estamos convencidos de que los educadores no tenemos sentido de economía en el aprovechamiento de nuestras cotidianas y abundantísimas experiencias de aula. Hay un enorme desperdicio de la riqueza de experiencias. En general, reflexionamos muy poco sobre ellas. Trabajamos incansablemente sin reflexionar sobre nuestra acción, ni siquiera sobre nuestras prácticas. La corriente de la investigación-acción, de la investigación en el aula, está queriendo hacernos tomar conciencia de ello, pero todavía son muy pocos los educadores que se reservan tiempo para reflexionar y quitar conclusiones de sus propias experiencias educativas.

Estudiamos además el tema de la experiencia porque nuestra espiritualidad ignaciana nos empuja hacia ella, a reflexionarla y a aprender de ella permanentemente. La misma espiritualidad ignaciana ha sido definida por San Ignacio precisamente desde las luces y las sombras que le fueron aportando la práctica y la experiencia.

Empiezo por la definición por razones metodológicas. Quiero evitar que la ambigüedad, imprecisión, vaguedad de la palabra en el uso cotidiano no dificulte la identificación de su realidad en la espiritualidad y en la pedagogía.

2. En busca del concepto de experiencia.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua (España) define la experiencia así: “Caudal de conocimientos, especialmente de índole práctica, que uno adquiere en la vida diaria o en el ejercicio de alguna ocupación”.

Esencialmente es “un caudal de conocimientos”, pero lo específico está, de acuerdo al Diccionario, en dos características: a) una es su “índole práctica”, ya que el caudal de conocimientos por sí solo puede darse sin que se logre con él el status de “experiencia”; b) la otra es la fuente de donde se adquiere, que no es el estudio o el acceso a las teorías, a las escuelas o instituciones, sino “en la vida diaria” o “en el ejercicio de la profesión”.

Lo cual quiere decir que se trata de un tipo de conocimientos que no se adquieren intelectualmente, sino vivencialmente.

Esta visión del concepto de “experiencia” está ya denunciando de alguna manera que la escuela o instituciones dedicadas a ofrecer y hacer aprender no están dando “conocimientos experienciales”, sino conocimientos abstractos, puramente teóricos y

desencarnados. Los conocimientos con rango de experiencia se adquieren, con otros modos de percepción y aprendizaje, en la “práctica”, en la vida y el trabajo.

No cualquier práctica ni cualquier manera de practicar nos lleva al “caudal de conocimientos” experienciales. Honoré -citado por M. Arriola (1992, 24)- define así lo que es práctica: “Una práctica es un actividad situada en un medio, fechada dentro de una evolución, dinamizada, organizada, según ciertas reglas y ciertos principios, finalizada y valorizada”.

La “práctica” connota, lleva consigo, la reflexión, porque “una práctica sin reflexión es ciega, poco útil y prácticamente sin interés”. Es la mirada reflexiva la que transforma a la práctica en conocimientos experienciales.

Arriola (1992,26) vuelve a citar a Honoré para precisar de qué tipo de reflexión sobre la práctica estamos hablando: “La reflexión sobre la práctica es una actividad psíquica que toma a una práctica como objeto de observación, de investigación, ya sea en su globalidad, ya sea en sus componentes”.

De la definición del Diccionario **paso al análisis etimológico**, para seguir identificando con mayor claridad y para mayor utilidad el concepto de experiencia.

Etimológicamente sabemos que la palabra latina “*experientia*” deriva de *experior*, que a su vez proviene del antiguo *periri*, nacido de “*peirao*” (intentar).

Los primitivos *perio* y *prior* provienen de *comperio* (descubrir) y de *peritus* (=docto, práctico). Experimentar es, pues, probar y descubrir las cosas, con lo que se consigue un conocimiento de ellas y la pericia sobre ellas.

Este rasgo del concepto está también recogido por el Diccionario de la Real Academia cuando dice que experimentar es “probar y ensayar prácticamente la virtud y propiedades de una cosa”. Y al explicar la palabra “experimentado” afirma que “se dice de la persona que tiene experiencia”.

Martin Gelabert (1990, 39) amplía el análisis etimológico con la interpretación que a la palabra experiencia se le da en alemán. “En alemán, experimentar es un derivado de viajar: *erfahren -fahren*. El que viaja aprende observando. Experimentar quiere decir aprender a través del contacto directo con los hombres y las cosas, descubrir y percibir lo real.

Aclarar la relación entre experiencia y realidad es un desafío abierto, tanto para el concepto como para el estudio fenomenológico de la experiencia.

La experiencia supone una internalización, una apropiación de la realidad. “Experiencia es conciencia de la realidad, impresión de realidad, acceso a la realidad...En la experiencia el sujeto queda afectado por la realidad. Aparece así insinuado el indispensable papel que juega el sujeto en la experiencia. No hay experiencia sin una interacción objeto-sujeto. Y aparece también el primer problema: las condiciones del sujeto pueden perturbar el proceso de objetivación. Lo real se nos presenta de distinta forma según sea nuestra relación con ello”. (M. Gelabert, 1990,20).

Estamos hablando de las dimensiones objetiva y subjetiva de la experiencia. En la experiencia aparecen dos aspectos: las cosas y el sujeto que las prueba.

“Esta doble referencia la encontramos en el vocabulario alemán, que dispone de dos palabras distintas para designar la realidad: *Realität* designa el mundo exterior, en oposición al mundo imaginado e irreal, el mundo tal cual es, independientemente del observador y de sus posturas.

Wirklichkeit, en cambio, se refiere a la realidad hecha efectiva en el observador; incluye tanto las cosas como los actos subjetivos que constituyen su mediación”. (M. Gelabert, 1990, 39s)

Y cuando hablamos de realidad ¿de qué realidad hablamos? “De toda la realidad y su dinamismo, cualquiera que sea la manera de alcanzarla y la perspectiva que ante ella se adopte...Por real no sólo entendemos los objetos externos al hombre, sino también los fenómenos de la propia actividad interior del hombre. Ya santo Tomás hablaba de experiencia para referirse al conocimiento de lo singular por medio de los sentidos (STh,I,54,5, ad 2) y de experiencia de las cosas que están por su misma esencia en el alma” (STh I-II,112,5,ad 1).(Ver M. Gelabert, 1990,20).

Quiero subrayar el interés de lo que estoy escribiendo en este proceso de análisis del concepto y muy particularmente sobre la relación entre la experiencia y la realidad, porque todo esto será extraordinariamente útil cuando hagamos el estudio de la experiencia en la espiritualidad ignaciana. Ignacio, apasionado por la realidad, como dice Fernández-Martos, pondrá toda su inteligencia alerta para evitar que la subjetividad consciente e incluso inconsciente nos engañe y nos aparte de la realidad. Ahí está una de las mayores riquezas del método y el proceso de discernimiento que él propone.

“La experiencia que el hombre hace de la realidad condiciona su vida toda, porque se mueve en ella, con ella, por ella y ante ella. De ahí el decisivo interés que tiene para la vida del hombre. La realidad es algo que el hombre domina y con lo que forja su vida, y al mismo tiempo es algo que le influye, le condiciona, le limita y le posibilita. Es manipulable y al mismo tiempo se nos escapa, lo que significa que, al menos en parte, es misteriosa” (M. Gelabert 1990,21).

Al fin, una de las funciones esenciales de todo educador es enseñar a los alumnos a enfrentar la realidad, conocerla incluso con el rigor de las ciencias y capacitarse para mejorarla y transformarla si fuere necesario.

Desde el concepto de experiencia de santo Tomas, pasando por el concepto etimológico, el diccionario castellano y el alemán, todos coinciden en un aspecto muy importante para caracterizar e identificar a la experiencia, todos hablan de la necesidad de que las cosas, las realidades para que sean experimentadas deben ser “sentidas”. Son los sentidos los que nos dan acceso a la realidad. Sin sensación y sus correspondientes emociones, sentimientos e imágenes que activan la imaginación y enriquecen los datos en la memoria no hay experiencia de la realidad.

Para que haya experiencia no basta, hemos dicho, el conocimiento intelectual y abstracto, hace falta el conocimiento vivencial, el contacto directo con la realidad que impregna el mundo interior colándose por las puertas del sentir.

No se trata de una confrontación excluyente entre inteligencia y sensibilidad. Ambos son necesarios. Recorro a Kant, comentado por Gelabert, para expresarlo con más autoridad y claridad. “Según Kant el garante de la inteligibilidad del mundo es el entendimiento estructurante del sujeto humano. Pero para conocer se precisa también de la sensibilidad. La conclusión de Kant es la siguiente: el único conocimiento válido es el que resulta de la unión de la sensibilidad y del entendimiento. O sea: sólo se pueden conocer los objetos que se corresponden con una experiencia sensible. Pero el entendimiento organiza y estructura la experiencia que la sensibilidad ha hecho posible” (ver M. Gelabert, 1990, 66).

San Ignacio intuyó sin duda el valor de los sentidos para el conocimiento. Su insistencia en activar los sentidos externos e internos para conocer y asimilar la realidad (sea de sí mismo, sea Cristo, la historia, Dios Padre, etc.) es impresionante, sobre todo en

un momento histórico en que se sospechaba fuertemente de los sentidos y de todo el cuerpo.

Nosotros no conocemos nunca las cosas como ellas son en sí, sino solamente como son para nosotros, precisamente porque somos nosotros quienes las conocemos. “En otros términos: jamás conocemos los noúmenos, es decir, las cosas tal como las comprendería un espíritu puro (nous en griego significa espíritu); sólo conocemos los fenómenos, es decir, las cosas tal como nos aparecen a las que conocemos con nuestro entendimiento limitado, unido a nuestra sensibilidad”.

La credibilidad que le adjudicamos al experto viene de nuestra convicción de que él ha estado en contacto con esa realidad, la ha vivido, la lleva dentro, internalizada, apropiada por los impactos asimilados, digeridos, de repetidas vivencias. La crítica que le hacemos al “teórico”, al puramente teórico, es que no conoce, no ha vivido, no tiene experiencia de esa realidad.

Como veremos al estudiar el tema de la experiencia en la espiritualidad y los Ejercicios Espirituales de San Ignacio, éste es uno de sus interesantes aportes, que puede iluminar nuestro trabajo pedagógico. Coincide, por otra parte, que algunos grandes especialistas de la educación están proclamando, en estas décadas, la necesidad urgente de que eduquemos a partir de las experiencias y provocándolas para hacer vivos y significativos el aprendizaje y los conocimientos.

Para nuestro caso, estamos hablando de prácticas y experiencias de aprendizaje. Y el aprendizaje es experiencial cuando es vivido como “un proceso, cuyo punto de partida es la experiencia rica y compleja de las personas, donde la persona busca, por medio de la reflexión-acción, la realización plena de sus potencialidades físicas, emocionales, mentales y espirituales.

Así, pues, el aprendizaje experiencial nos permite mirar al aprendizaje como un proceso en el que 1) el punto de partida es la experiencia de la persona y 2) el punto de llegada es la integración y el aprendizaje realizado a partir de la experiencia” (Arriola, 1994, 14).

Un aprendizaje así es un aprendizaje significativo, es decir, “un proceso cuyo punto de partida es una experiencia significativa y marcante, donde la persona que aprende busca la transformación personal, cuya significación plena la invade y la incita a buscar otros aprendizajes significativos” (M. Arriola, 1994,14).

El aprendizaje experiencial, que parte de la experiencia rica y compleja de las personas, “busca, por medio de la reflexión-acción y a través de las semejanzas y de las diferencias de las personas, del caos y la integración, un saber ser, así como un sentido a la vida”. (M. Arriola, 1992,30).

II. LA EXPERIENCIA EN LA ESPIRITUALIDAD IGNACIANA.

1. Introducción.

Empiezo el capítulo definiendo sus límites. Estudiaré la “experiencia” en los Ejercicios Espirituales de San Ignacio, en el contexto de un ensayo sobre la Pedagogía Ignaciana.

No estoy haciendo teología espiritual, aunque me sirva de ella. Ni siquiera estoy escribiendo sobre la espiritualidad interesado por ella misma, aun siendo plenamente consciente de que precisamente la “experiencia” que el hombre y la mujer tienen de Dios es el tema central de la espiritualidad y de la vida de todo creyente.

El tema específico de la “experiencia” en la espiritualidad sería demasiado extenso. Y aunque lo redujera a la espiritualidad de San Ignacio, bastaría su “Autobiografía” para sentirme desbordado. He decidido estudiar el tema de la “experiencia” solamente en el texto de los Ejercicios Espirituales y aún así refiriéndome exclusivamente a lo que pudiere sernos útil para nuestra Pedagogía

Necesito tratar el tema de la “experiencia” en la espiritualidad de San Ignacio, en primer lugar **porque estamos buscando las raíces** de nuestra Pedagogía en las raíces de nuestra espiritualidad, y como veremos a través de estas páginas, la “experiencia” es un componente fundamental en la espiritualidad ignaciana.

En segundo lugar **porque queremos iluminar e impregnar** nuestra filosofía de la educación, nuestros proyectos educativos, nuestra pedagogía en general y nuestro quehacer pedagógico en concreto, en todos los niveles de su ejecución, inspirados y animados por nuestra propia espiritualidad.

He prescindido de la teología fundamental, aunque a ella habría que recurrir en la medida en que fuere necesario justificar y fundamentar que la experiencia de Dios, la experiencia religiosa de la trascendencia por antonomasia, es posible a los que somos humanos e inmanentes. La presupongo. Tratar la experiencia desde esta perspectiva nos llevaría muy lejos de nuestro tema.

Todos los aspectos de la “experiencia espiritual” pueden ser iluminadores para la pedagogía. Pero algunos de ellos, por darse con escasa frecuencia y ser poco o nada conocidos por la mayoría de los educadores, requerirían largas explicaciones y detenidas referencias a los tratados de la espiritualidad cristiana, de manera que al fin pudieran traducirse en orientaciones prácticas para nuestra pedagogía.

Me refiero, por ejemplo, a la diversidad de experiencias místicas o, sin ir tan lejos, a experiencias extraordinarias de Dios, que requieren análisis y, sobre todo, discernimientos muy profundos y sutiles.

No obstante, hay bibliografía a la que se puede recurrir. En la bibliografía que cito podrán encontrar autores y libros cuya lectura es enriquecedora y estimulante. Recomiendo la lectura de “La comunicación absoluta” (Antropología y práctica de la oración) de Luis Cencillo y “Proceso humano y Gracia de Dios” (Apuntes de espiritualidad cristiana) de Javier Garrido.

2. Concepto de experiencia.

El concepto de “experiencia” con el que estudio los Ejercicios Espirituales es el mismo concepto que hemos explicado antes, tanto en el sentido etimológico, como en el sentido fenomenológico. San Ignacio habla como experto, como quien tiene experiencia, y al mismo tiempo quiere que cada ejercitante alcance su propia experiencia personal, poniéndole en reiterados ejercicios de experiencia.

Obviamente la experiencia de lo trascendente tiene características específicas, que igualmente, por ser verdadera experiencia, debe afectar a toda la persona, incluyendo las vivencias de las sensaciones orgánicas.

Fenomenológicamente podemos apreciar tres órdenes de factores, que son diversos tipos de “vivencia”, de “contenidos” y de “modalidad”, además de los efectos y del clima general que en el sujeto se genera.

“Todos estos fenómenos se distinguen por su gratuidad, por consistir en vivencias intensas y claras de las que no es posible dudar las más de las veces, y por ser repentinos e imprevisibles. Lo más sorprendente es la impresión que producen de acceso a otra

dimensión, a otro tipo de realidad, que se vivencia como más real, consistente y verdadera que la de la cotidianidad. Y la garantía de su genuinidad no está en la vivencia misma ni en sus contenidos, que pueden ser y son en su manifestación sensible más bien subjetivos, sino en sus efectos” (Cencillo,1994.220).

Se entiende por “**vivencia**” “lo que en sí mismo experimenta el sujeto, en cuanto sometido al influjo extraordinario de la acción divina”.

Llamamos “**contenidos**” “a las representaciones concretas, que se producen ante la atención del que vivencia y pueden presentar diversas combinaciones de modalidad y contenido: realidades corpóreas pero con visión intelectual o sensibilizaciones concretas de verdades generales, ...y que se caracterizan por: ensanchamiento-hondura de ánimo, incremento perceptible y envolvente de amor-paz, unido todo ello a cuasi evidencias que despejan las incertidumbres prácticas (y a veces teóricas) de la vida cotidiana y hacen que las cosas se vuelvan más simples y más claras” (Cencillo,1994.222).

“Los contenidos más fundamentales que en unas u otras claves se concretan, son las personas divinas, la propia nada y el amor en las relaciones que se establecen entre las personas y de la divinidad con la propia nada”.

Finalmente, las “**modalidades** menos equívocas son la intelectual y la afectivo-motiva, si despierta afectos auténticamente transpersonales y mueve a acciones altruistas y benéficas, que atestiguan la influencia divina. Las sensibles y somáticas son las menos fiables, a no ser que vayan ciertamente acompañadas de estos efectos transpersonales y contrarios al narcisismo egótico y a los apegos” (Cencillo,1994.226s).

3. Los Ejercicios Espirituales son fruto de experiencias.

Los Ejercicios Espirituales que propone San Ignacio son **fruto de su experiencia**. Desde que inició su proceso de cambio, de conversión, con las lecturas que hacía siendo convaleciente en casa de su hermana, y con las reflexiones sobre esas lecturas, hasta que entregó el libro con los Ejercicios ya definidos, Ignacio ha ido haciendo por sí mismo muchos ejercicios espirituales, ha ido acumulando experiencia espiritual, elaborando y ajustando dichos ejercicios, seleccionándolos y probándolos, experimentándolos con sus amigos, amigas y compañeros, y ha ido recogiendo lo mejor de todas esas experiencias. Ha sido la experiencia la que le ha hecho ver qué ejercicios son válidos y cómo hacerlos mejor para lograr sus objetivos.

Todo el proceso de elaboración de los Ejercicios ha sido producto de experimentación y no de estudio y elucubración teórica. El libro de los Ejercicios Espirituales no es un tratado de espiritualidad. Los Ejercicios de Ignacio **recogen la experiencia y proponen recrearla, reproducirla con la versión personal de cada ejercitante**. El libro de los Ejercicios no es un libro para estudiar, sino un manual de prácticas para experimentar. La experiencia ha sido y es la estrategia fundamental de San Ignacio para encontrar el sentido de la vida, conocerse a sí mismo, conocer profundamente a Cristo, conocer a Dios, descubrir su voluntad y aprender a amar.

4. Naturaleza experiencial de los Ejercicios.

El carácter procesual y eminentemente experiencial de los Ejercicios Espirituales ha sido subrayado desde el principio. Como cuenta el P. Gonzalez da Cámara, Ignacio le “dijo 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. Las elecciones especialmente, me dijo que las había sacado de aquella variedad de espíritu y pensamientos que tenía cuando estaba en Loyola, estando todavía enfermo de una pierna” (Autobiografía, n,99).

El P. Jerónimo Nadal, en sus “Pláticas” de 1554 dice que “Ignacio primero se dio a la contemplación y después al ministerio de los prójimos, **enseñando y predicando a los otros lo que había experimentado en sí mismo**” (MHSI, Fontes narr. 163).

Los investigadores sobre el origen, las fuentes y el proceso de elaboración de los Ejercicios Espirituales, han ido descubriendo en qué experiencias de Ignacio se fueron inspirando cada uno de los Ejercicios propuestos. No es el momento para que nosotros nos entretengamos en ello. Si algún lector está interesado puede recurrir a diversos autores o leer la Introducción que ha escrito Manuel Ruiz Jurado sobre el texto anterior de Iparraguirre y Dalmases, publicado en la Editorial de la Biblioteca de Autores Cristianos, en Madrid, 1991.

Una carta de San Francisco Javier, escrita desde Lisboa en 1540 confirma este proceso de experimentación y enmiendas hasta lograr el texto final. San Francisco pide que le manden “un traslado de los Ejercicios correctos para poder mostrarlos al rey Juan III de Portugal” (MHSI. Epistolae S.Fr.Xaverii I,47).

Como dice Ruiz Jurado, “sabía Javier que en Roma, todavía hacia 1540, se estaban corrigiendo los Ejercicios. De 1541 es la primera redacción de la “Versio prima latina”, que es ya un texto completo y definitivo de los Ejercicios”.

El mismo nombre de “Ejercicios” está remitiéndonos a la experiencia. Un “ejercicio” es algo que se hace, algo que se experimenta. Ignacio no propone la consideración de una teoría espiritual. Propone que “así como el pasear, caminar y correr son ejercicios corporales, de la misma manera todo modo de preparar y disponer el alma...se llaman ejercicios espirituales” (EE,1)

Más aún, al tratarse no de “un” ejercicio, sino de varios, incluso con “repeticiones”, como aconseja Ignacio en la mayoría de ellos, lo que se experimenta va consolidando todas y cada una de las experiencias.

5. Los Ejercicios Espirituales, experiencia integral.

En la primera anotación (EE 1,2) Ignacio hace una distinción entre “ejercicios espirituales” y “ejercicios corporales”. Cita entre los primeros el examinar la conciencia, meditar, contemplar, orar, etc.. Y entre los segundos, los corporales que le sirven de comparación, cita el pasear, caminar, correr, etc. Y afirma que lo que él propone son los ejercicios espirituales.

Una lectura simplista de estas anotaciones puede inducirnos a dos ideas : a) que en la antropología de Ignacio se entiende por “espiritual” lo que tiene que ver con el “ánima” y con el ejercicio de la mente (raciocinio, discurso,etc.) (EE,2); y b) que en las actividades espirituales nada tendría que ver el cuerpo.

Pero la verdad es que en los Ejercicios, Ignacio supera el dualismo, y la experiencia espiritual que Ignacio propone a través de todos los Ejercicios es una experiencia integral de corporalidad y espiritualidad.

No podría ser de otra manera. Al separarse del cuerpo, los ejercicios se separarían también del espíritu, pues en nuestra experiencia cotidiana no hay espíritu sin cuerpo y no hay conversión sin transformación somática.

Como dice García-Monge (en Alemany y otros, 1991,296) “la espiritualidad o es corporal o no es espiritualidad y el cuerpo o crece en espiritualidad o no verá, por ahora, el amanecer del Reino. Unos ejercicios espirituales abstractos ni son ejercicios ni espirituales; todo lo más son conductas mentales.

Del mal planteamiento del cuerpo, no sólo como lugar de la espiritualidad sino como veracidad del espíritu y visibilización de la vocación personal, depende la transformación de la persona y su crecimiento tanto humano como teologal.

Los ejercicios espirituales no corporales inducen esquizofrenia, alienación, conflicto y frustración y todo eso transforma a la persona deteriorándola”.

Aunque Ignacio tiene expresiones muy despectivas con respecto al cuerpo (“cuerpo corruptible”, “fealdad corpórea”, “llaga y postema” EE.47,58) ha llegado a “captar la situación corporal de la experiencia espiritual en repetidas ocasiones, por ejemplo, cuando habla de que “no se corrompa el sujeto” (EE,84) y sobre todo de las “mudanzas corporales” en el comer, en el dormir (EE,89) como infraestructura del discernimiento para que el Señor dé a sentir a cada uno lo que le conviene”...

“El cuerpo, como encarnación de la experiencia, es una fuente de datos que anímicamente leídos en el espíritu orientan en la contemplación y definitivamente en la elección” (García-Monge, ibidem,300).

El tema del cuerpo al estudiar la experiencia es extraordinariamente importante, dada la naturaleza y el concepto de la experiencia en sí misma. Precisamente las dimensiones psíquicas más corporales, más vinculadas a lo corporal son las que caracterizan a la experiencia, que está esencialmente unida a la sensación, las emociones, los sentimientos, la imaginación y a la memoria de todas sus correspondientes actividades y vivencias.

Lo es especialmente al pensar en la educación y la pedagogía por lo que el cuerpo significa en el ser, el vivir y los aprendizajes vitales de cada niño o niña, adolescente, joven, adulto y adulta, anciano y anciana.

Y lo es también, por cierto, significativamente importante en la espiritualidad ignaciana. Cuando Ignacio quiere consolidar las experiencias más profundas y trascendentales para el cambio, la conversión y el compromiso le hace hacer al ejercitante “aplicaciones de sentidos”, que son ejercicios espirituales desde, en, con, la experiencia corporal.

Pero en la pedagogía como en la espiritualidad es frecuente cometer el error de sacar al alumno, como al ejercitante, de su cuerpo “y refugiarlo en la abstracción de la mente , no convirtiéndole al Reino sino cambiando su programación por otra”

“El cuerpo -dice García-Monge- se puede abordar desde fuera o desde dentro. Desde fuera, mi cuerpo es una realidad observable, palpable que realiza y visibiliza mi yo y hace posible mi encuentro con el otro. Algunos, cuando oyen hablar de cuerpo o hablan de él, sólo utilizan la perspectiva cosificada que expresaría Buber en el yo-ello.

Desde dentro el cuerpo es la realidad propia hecha vivencia. En este sentido importantísimo, el ejercitante, podríamos decir con un toque humorista, pero muy real, es un cuerpo que hace ejercicios espirituales. Más verdad es ésta que afirmar haber dado una tanda de ejercicios a cuarenta almas. Este cuerpo que hace ejercicios espirituales, los hace para llegar a ser por la elección de vida un cuerpo anímico, personal, social, místico, real e históricamente espiritual”. (García-Monge, ibidem,301).

6. La palabra que se hace experiencia.

La comunicación intrapersonal, es decir, del ejercitante consigo mismo y la comunicación interpersonal o la comunicación con otras personas física o espiritualmente presentes, se hace fundamental y casi exclusivamente por medio de la palabra.

Cada palabra tiene su resonancia interior en el ejercitante, algunas evocan y hacen presentes no sólo las resonancias inmediatas, sino que acarrear al plano de la conciencia hondas y estremecedoras experiencias.

Para San Ignacio el ejercitante tiene la tarea de acercar la palabra a la experiencia. “Cosechar con una cuidadosa atención corporal, anímica y espiritual las palabras que brotan del surco siempre corporal de la experiencia. Sólo después puede exponer su persona para que por la gracia, la palabra se haga experiencia y dé nueva vida a todo nuestro ser personalmente corporal”.

Se trata de acercar las palabras a la experiencia para rescatarla de la insignificancia, del anonimato, hacerla inédita, consciente y poderla así confrontar con la palabra que, hecha carne, aconteció en nuestra experiencia histórica.

Cuanto más lejana esté una palabra de la experiencia corporal, menos poder transformador tiene de la persona, del yo auténtico”. (García-Monge, *ibidem*,303).

Hacer ejercicios es acercar palabras a la experiencia. En Ejercicios sucede como en el aula, que “la palabra lejana de la experiencia se ideologiza al abstraerse y deja de nombrar eficazmente a la realidad. Y en este contexto se entiende mejor por qué “no el mucho saber harta y satisface al ánimo, sino el sentir y gustar de las cosas internamente” (EE,2).

Es evidente que “la palabra que más transforma al yo, pasa siempre por el cuerpo, casi siempre genera una gran afectividad que permite a la persona una integración más eficaz. Los Ejercicios como estrategia de cambio-conversión, toman su energía psíquica de las vivencias corporales.

La palabra recién sacada del horno de la experiencia está viva, caliente; la palabra abstracta ocupa un lugar mental pero no cambia la vida” (García-Monge, *ibidem*,304).

7. Los Ejercicios, experiencia personalizada

Para reforzar la dimensión experiencial de la actividad que se propone, Ignacio pide “al que da los ejercicios”, que no “declare y amplíe el sentido de la historia” con la que se va a ejercitar, de manera que sea el mismo ejercitante quien haga el ejercicio “por sí mismo”, porque así tendrá “más gusto y fruto espiritual”.

Y justifica su afirmación también en términos de experiencia : “porque no el mucho saber harta y satisface al alma, sino el sentir y gustar de las cosas internamente” (EE,2). Para Ignacio **la experiencia ha de ser personal**. No se trata de que el director, “el que da los ejercicios”, transfiera o induzca su experiencia; cada ejercitante debe hacer por sí mismo los ejercicios y alcanzar su propia experiencia.

Y por ser personal, teniendo en cuenta “la edad, letras o ingenio” (EE,18), **requiere que el ritmo sea diferente**, y que cada uno dedique el tiempo que le sea necesario para lograr sus objetivos, ya que “unos son más tardos (que otros) para hallar lo que buscan”. “Asimismo como unos sean más diligentes que otros, y más agitados o probados de diversos espíritus, requiérese algunas veces acortar la semana y otras el alargarla, según la materia de que se trate ; pero poco más o menos se acabarán en treinta días” (EE,4).

8. Actitudes para la experiencia.

Ignacio quiere asegurarse que el que hace los Ejercicios está entrando en el campo de la experiencia, por eso hace dos recomendaciones básicas: una para el ejercitante, la otra para “el que da los ejercicios”.

La primera es procurar que el que hace los Ejercicios entre a todos ellos con una actitud abierta y generosa para con Dios, “con mucho ánimo y liberalidad con su Criador y Señor, ofreciéndole todo su querer y libertad..” (EE,5). S.Ignacio no ha llegado a esta conclusión por estudio o análisis psicológico, ha llegado por las **repetidas constataciones de la experiencia**, que le han demostrado que esta actitud favorece el proceso y los resultados que se buscan.

Y la segunda recomendación es que el ejercitador observe si el que está haciendo los Ejercicios está moviéndose en el ámbito de la experiencia, es decir, si está activado por “mociones espirituales”, por “consolaciones o desolaciones” y “agitación de varios espíritus”. No le pregunta si piensa y reflexiona sobre el tema que se le ha dado, le pregunta **qué pasa dentro de él, que está sintiendo**, qué sensaciones, emociones, sentimientos, imaginaciones, afectos, etc.. se están activando en su mundo interior, y si esas vivencias internas le son gratas, reconfortantes y consoladoras o aburridas, molestas, inquietantes, desoladoras y desagradables. (EE,6 y 17)

9. Condiciones que recomienda la experiencia.

La experiencia le ha llevado a Ignacio a poner condiciones para el que hace los Ejercicios: no todos están en las condiciones necesarias para poder entrar en ellos. Todas las anotaciones, en general, están orientadas a darle criterios al Director para garantizar que el ejercitante no pierde el tiempo y saca provecho. Pero la anotación 18 es una muestra evidente de las condiciones o requisitos que san Ignacio considera indispensables para poder hacer adecuadamente la experiencia de los Ejercicios: “según la disposición de las personas que quieren tomar ejercicios espirituales, es a saber, según que tienen edad, letras o ingenio, se han de aplicar los tales ejercicios....” (EE, 18)

La mayoría de las “anotaciones” con que se inician las orientaciones que ha de tener en cuenta el director de Ejercicios para el ejercitante, **son consejos inspirados por la experiencia**: Cuándo deben explicarse unas reglas u otras, en qué estado de ánimo debe estar el que las recibe para mejor aprovechamiento, cuánto tiempo debe dedicarse cada día a hacer los ejercicios y cuánto debe durar cada uno de ellos, cuándo es imprudente que el ejercitante se ate con compromisos y propósitos y cuándo sería prudente, cómo manejar el poder de influencia y la persuasión por parte del director, cómo buscar la imparcialidad y la objetividad a la hora de asumir la voluntad de Dios, a qué ambiente, etc.

También por experiencia sabe Ignacio que así como aprovecha más en los Ejercicios quien entra en ellos con ánimo y liberalidad para Dios, como hemos dicho antes, así también para que “el que da los ejercicios y el que los recibe se ayuden más y más se aprovechen” se ha de trabajar en ellos con un presupuesto : “que todo buen cristiano ha de estar más dispuesto a salvar la proposición del prójimo que a condenarla” (EE,22). No es sólo por sentido común, a Ignacio **le basta la experiencia** y no necesita recurrir a teorías de lo que hoy llamaríamos psicología social y psicología de la comunicación o a criterios de teología de la caridad también vigentes en su época.

10. Métodos para hacer la experiencia.

Todos los métodos que Ignacio ha elegido, sea para distintas formas de oración, sea para corregir defectos, sea para elegir estado de vida, están orientados a la búsqueda de experiencias. Ignacio no elige métodos que lleven al conocimiento abstracto, a sistemas lógicos o a teorías que pudieran iluminar y mover la voluntad, a fundamentar los cambios de comportamiento o la toma de decisiones. Todos apuntan a desencadenar vivencias vividas experiencialmente.

El primer paso que Ignacio da para llegar a los objetivos es el de poner al ejercitante en contacto con la realidad. Ya dijimos en la primera parte de este ensayo que “la experiencia es conciencia de realidad, impresión de realidad, acceso a la realidad” (M.Gelabert, 1990,20). Ignacio había llegado a esa conclusión reflexionando sobre sus experiencias.

José María Fernández-Martos ha escrito sobre “la incorporación de la realidad como clave del cambio en los Ejercicios Espirituales” (en Alemany y otros, I, 241ss) y encabeza su ponencia con palabras de González Cámara sobre San Ignacio: “Nunca persuade con afectos, sino con cosas... las cosas no las orna con palabras, sino con las mismas cosas, con contar tantas circunstancias y tan eficaces, que cuasi por fuerza persuaden...su narración es simple, clara y distinta...”.

Efectivamente, “desde este amor a lo real se puede entender la gran importancia que en los Ejercicios tiene el <traer la historia> (EE,102,109), o que el primer preámbulo sea la historia (EE,111,137,150,201,219)”. “El primer preámbulo es la historia” (I.Iglesias, Manresa, 61,1989, p.123 ; citado por Fernández-Martos).

Ignacio teme el engaño, el autoengaño, la distorsión. “Quiere someter nuestra vida a una prueba de realidad: confrontar nuestras representaciones interiores con la realidad. Todo el proceso de discernimiento es un aprendizaje meticuloso, no sólo de los engaños del <mal caudillo>, sino de los engaños de nuestro propio psiquismo”. Durante todo el proceso de los Ejercicios va dejando pistas e instrumentos para posibilitar el contacto permanente con la realidad.

Entre esos instrumentos, ya al principio va a poner en manos del ejercitante el “Examen particular”.

El método de “examen particular”, que Ignacio propone para corregir defectos (EE,24-31) es un sistema puramente empírico, de **observación, constatación, anotación, comparación y evaluación de sensaciones, deseos, ideas..., en una palabra de actos internos o externos, comportamientos personales, observables y cuantificables**, que deben ser corregidos. La experiencia le demostró que el método y el instrumento eran útiles y por eso, como le dijo a Gonzalves da Cámara, los recomendó.

Todos los métodos de oración, incluso el de “las tres potencias del alma”, “la memoria, el entendimiento y la voluntad” (EE,45.50), que él propone para “meditar” **reactivan sus experiencias del pasado** con respecto al tema del ejercicio, implicándole

Los “preámbulos” de cada ejercicio (EE,47-49) refuerzan la predisposición psicológica del ejercitante para entrar en experiencia y no convertir el ejercicio en sola reflexión de ideas sin **poner en juego toda la persona**, incluida la imaginación, los sentidos, la emotividad y su capacidad de sentimientos.

Para llevar una vivencia a nivel de experiencia Ignacio redobla las estrategias. Por si acaso el primer contacto con la realidad, la primera percepción a pesar de haberla propuesto con ritmo y profundidad de observación, de contemplación con repaso de todos los sentidos, uno a uno sobre esa realidad contemplada -por ejemplo el Nacimiento de Jesús-, a pesar de pedirle al ejercitante que repita los ejercicios, le lleva a estrategias hondamente

afectantes para que aborde la asimilación de lo contemplado hasta con la percepción analógica -de puro hemisferio derecho del cerebro- con “aplicación de sentidos” descubriendo, como diría San Juan de la Cruz, hasta la “música callada y la soledad sonora” del acontecimiento que se está meditando o contemplando.

Para que la experiencia sea absolutamente integral, implica al inconsciente y reactiva la memoria sobre “el ejercicio que tengo que hacer” (EE,73); y cuando quiere que el ejercitante tome conciencia de su realidad no le dice que piense, sino que se sienta, que “se haga” pecador (EE, 74).

Nada de la persona debe estar ajeno a la experiencia de la realidad, por eso le pedirá al ejercitante que maneje, que controle sus sentimientos contrarios (EE, 78), sus emociones (EE, 80), sus sensaciones (EE,81) y sus acciones (EE,82); quiere que busque la sintonía entre el ambiente y los sentimientos que debe alimentar (EE,79), y que se ubique en el contexto que corresponde a esa realidad (EE,91...).

No creo que sea necesario extender el análisis por todo el texto de los Ejercicios Espirituales, termino citando el estudio que Javier Garrido (1996) ha hecho de las Reglas de la Primera Semana, que Ignacio escribe al final de los Ejercicios (EE, 313ss).

Garrido empieza diciendo que “de lo primero que podemos prescindir es del transfondo cultural que identifica los procesos interiores de transformación de la persona con la actividad de demonios y ángeles. De hecho, en el texto no es determinante dicha ideología, y tiene un carácter más bien simbólico. Lo cual, por otra parte, supone un cambio decisivo en la cosmovisión acentuadamente antropocéntrica”.

“El discernimiento de estas reglas se centra en el funcionamiento de la afectividad con sus tensiones y bipolaridades. Éstas son calificadas por su intencionalidad espiritual; pero *el discernimiento se dirige al contenido mismo de la experiencia*, contrastando unas afecciones y otras”.

Continúa diciendo, “la sabiduría de Ignacio es admirable al señalar los criterios del proceso de la conversión. La novedad, desde el punto de vista psicodinámico, está en su carácter descriptivo: *cómo funciona la persona interiormente* cuando está en pecado o cuando va intensamente purgando sus pecados” (J.Garrido,1996, 74).

La conclusión es evidente. Impresiona cómo Ignacio acumula estrategias, caminos, método, para llevar al ejercitante a que viva experiencialmente la realidad, la suya interna, íntima, incluso inconsciente y la exterior que le envuelve y le trasciende.

La pedagogía puede encontrar pistas o confirmar sus métodos para llevar a los alumnos a experimentar, a tener experiencia de la realidad, de tal manera que el conocimiento sea absolutamente personal y quede integrado y asimilado afectando a la persona entera. ¿Será posible?

11. La experiencia del cambio y la experiencia para el cambio.

La espiritualidad ignaciana y la pedagogía coinciden en su vocación de activadores del cambio. La invitación a la superación permanente, el “sed perfectos como vuestro Padre celestial es perfecto”, del Evangelio está recogido en la exigencia y la dinámica del “magis” de S.Ignacio.

El cambio implica movimiento desde un estado presente hasta otro futuro distinto. Lo característico de la espiritualidad de San Ignacio está en que su estrategia y método para el cambio de modo de ser y de estilo o estado de vida **ha surgido de su propia experiencia de cambio** y conversión (Autob. 8,5).

Hablando con más propiedad, toda la espiritualidad ignaciana ha nacido de las experiencias de Ignacio. “Los Ejercicios Espirituales son una autobiografía más que un manual didáctico” (H.Bremond, citado por L.Bakker, 1995, 113). “La espiritualidad ignaciana como, por lo demás, cualquiera otra espiritualidad auténtica, no es, en primer lugar, una teoría o un sistema, sino una vida vivida. La formulación y sistematización sólo se podían basar en la experiencia de los primeros compañeros, sobre todo, en la experiencia de Ignacio, y no en conceptos abstractos, por muy geniales que fueran” (L.Bakker, 1995,117).

11.1. La experiencia de transformación de Ignacio.

“Podemos decir -escribe Parmananda Divarkar- que en este momento (se refiere a lo narrado por el mismo Ignacio en 8,5 de su Autobiografía) él descubrió “el hombre a transformar y su proceso de transformación”. Examinaremos los datos por menudo: Ignacio distingue tres niveles o dimensiones de su ser: un **nivel mental**, de ideas y juicios, de dos series de pensamientos; otro **nivel afectivo**, de sentimientos y emociones, de continua satisfacción; y finalmente un **tercer nivel** más profundo y hasta ahora desconocido o no advertido, que más tarde en los Ejercicios llamará “**interior**” o “**interno**”. A este nivel se realiza el encuentro del auténtico Ignacio con el verdadero Dios”.

“La experiencia espiritual de Ignacio -continúa P.Divarkar- tiene en su comienzo dos características bien marcadas: es la conciencia de un acontecimiento, no de una idea; y eso ocurre en lo más íntimo de su ser; es la conciencia de un Dios que más que hablar, actúa: está obrando en el nivel del yo. Hasta aquí Ignacio se identificaba con lo que pasaba en los niveles mental y afectivo: estaba “embebido”, dice, en sus sueños, enredado en un proyecto “imposible” (Autob.6,3,5). Ahora descubre el verdadero yo y todo un mundo nuevo de realidad, con su propia dinámica de transformación” (en Alemany y otros 1991,24).

La experiencia espiritual y de cambio de Ignacio es iluminadora para nuestra pedagogía. Al fin y al cabo la tarea definitiva del educador es el cambio. Recibimos criaturas incapaces, incompetentes, frágiles, ignorantes y estamos seguros que mediando el tiempo y todos los resortes de la educación esas criaturas habrán cambiado tanto que terminarán siendo hombres y mujeres capaces de asumir las responsabilidades de la vida familiar, social, económica, política, moral, cultural.

Los educadores somos profesionales del cambio y la esperanza.

11.2. El proceso de cambio : de dónde a dónde.

Cada persona tiene su proceso, porque tiene su punto de partida y su punto de llegada, sus recursos, sus dificultades y su ritmo personal. No obstante hay un recorrido común y fundamental que enunciado en términos abstractos, todos tenemos que seguir.

¿Cómo conseguir el cambio? La pedagogía puede inspirarse en la experiencia y en la espiritualidad ignaciana, de donde podemos quitar muchas lecciones. Por ejemplo :

El auténtico desarrollo del yo, según la experiencia de Ignacio, se posibilita desde una nueva dinámica de la propia generosidad: el salir de sí mismo, el servicio desinteresado. Pero no un salir de sí de puro ascetismo en pura abstracción, sino “el salir de sí mismo por medio de una íntima relación personal con Cristo, el <hombre para los demás> por excelencia”. (Divarkar, ibidem,27).

Desde el principio de los Ejercicios lo propone San Ignacio. “Al que recibe los Ejercicios mucho aprovecha entrar en ellos con grande ánimo y liberalidad con su Creador y Señor, ofreciéndole todo su querer y libertad..”(EE,5).

Es lo mismo que repite al final de los Ejercicios en la famosa oblación del : “Tomad, Señor y recibid toda mi libertad..”(EE,234).

Y lo que dijo también en medio de ellos al recomendar que “piense cada uno que tanto se aprovechará en cosas espirituales cuanto saliere de su propio amor, querer e interés” (EE,189).

“Lo original en Ignacio es percibir que la dinámica de desarrollo, de cambio y de transformación a este nivel interior es muy diversa, casi lo contrario, de la dinámica en los niveles mental y afectivo.

“A estos niveles, que corresponde al hombre como animal racional, compuesto de alma y cuerpo, el crecimiento se realiza mediante la <adquisición>. La naturaleza humana se desarrolla consumiendo comida y bebida, captando la realidad por el conocimiento, dominando técnicas, etc.

“Si nuestra idea del hombre no va más allá de la filosofía griega con su definición de “animal racional”, entonces todo proceso de progreso humano es, de una forma u otra <adquisición>.

Efectivamente, “la dependencia de la teología cristiana de la filosofía griega ha dado como resultado que tradicionalmente <el progreso espiritual> se entienda como <adquisición>...Tenemos todo el vocabulario: recibir los sacramentos, ganar indulgencias, etc...” (P.Divarkar, ibidem, 28)

Ignacio propone otro camino para el progreso, propone lo mismo que Jesús.

“Jesús, al contrario, habla de <despojo>, de donación, de entrega total: “Si el grano de trigo no cae en tierra y muere, queda infecundo, pero si muere, da mucho fruto” (Jn12,24); “quien quiera salvarse a sí mismo, se perderá...” (Lc 9,24)

Esta tensión entre <adquisición> y <despojo>, ha producido una cierta confusión que los maestros de espiritualidad han querido aclarar de diversas maneras. El hecho es que la teología cristiana siempre sintió que la antropología griega que define al hombre como “animal racional” ha quedado demasiado estrecha, insuficiente. Ya San Pablo le decía a sus amigos de Efeso (Ef4,24): “Dejad que el Espíritu renueve vuestra mentalidad y vestíos de la nueva condición humana, creada a imagen de Dios: justicia y santidad verdaderas”.

Por eso, para resolver esa insuficiencia y esa tensión entre <adquisición> y <despojo> se terminó creando un mundo sobrenatural, que ha creado otros nuevos problemas sobre el modo cómo éste se relacionaba con el “natural”.

La psicología moderna, con su énfasis sobre el Yo nos da una idea mucho más adecuada del ser humano. Divarkar, a quien estoy siguiendo en este análisis del cambio-conversión-transformación, opina que la psicología ha descubierto de nuevo, y a nivel humano, la clásica distinción entre naturaleza y persona. “También en nosotros existe una diferencia entre nuestra naturaleza (que es el compuesto animal-racional que tenemos en común con todo el género humano) y nuestra persona (que es el “yo” indefinible y exclusivo de cada uno). Yo no soy mi naturaleza; más bien mi naturaleza es algo mío. Lo más importante que nos dice la psicología es que mientras la naturaleza crece por la adquisición, la persona crece con la autodonación. Más aún, la persona es relación, como en la SS. Trinidad. La persona existe por el dinamismo de salir de sí mismo. Vemos aquí el enlace entre la psicología y los Ejercicios: en ambos la dinámica del desarrollo humano es la misma que en el Evangelio: “El que quiera seguirme que se niegue a sí mismo, cargue

con su cruz cada día y se venga conmigo” (Lc 9,23). Esta es la sagrada doctrina de la meditación de Dos Banderas (EE,145) que representa exactamente las dos dinámicas contrastantes de adquisición y donación, de egoísmo y generosidad” (Divarkar, ibidem,29).

¿Cómo se percibe este proceso de cambio del Yo? ¿Intelectual y racionalmente? ¿Experiencialmente?

“La aprehensión a nivel personal o interior es algo diverso de la conciencia, que en inglés no se llamaría “consciousness” sino “awareness”. No tenemos conciencia directa del Yo, ni tampoco de Dios. Esto se afirma en la filosofía escolástica, y es verdad. Pero sí tenemos “awareness” -una cierta percepción- tanto del yo como de Dios, y de la relación íntima entre los dos”...

“La espiritualidad tradicional concibe la experiencia como algo que pertenece al campo de la conciencia, y por eso niega la posibilidad de la experiencia de Dios sin una gracia mística extraordinaria. Ignacio, al contrario, habla de la experiencia de Dios, bajo el nombre de <consolación> (EE,316) o de <devoción> (Autob.99,6), como algo corriente en personas de buena voluntad” (Divarkar, ibidem,29).

Este Dios, con el que podemos comunicarnos, es el mismo que con su inmenso poder transformó la humanidad de Cristo en la resurrección, y es el que nos está transformando en la medida de nuestra generosidad.

En los Ejercicios de San Ignacio, el proceso de conversión-cambio-transformación llega a su máximo nivel alcanzando amor (Contemplación para alcanzar amor), es decir, alcanzando el más sublime secreto del misterio de Dios, “que encierra en sí el secreto clave de toda realidad, de toda transformación”.

Simplificando el proceso de cambio y dejando para más adelante el análisis de otras perspectivas, podemos sintetizar lo dicho destacando que para realizar el cambio hay un camino que se inicia en la adquisición, pasa por el despojo, la entrega generosa e incondicional, la relación personal con Cristo, la experiencia de Dios y se culmina en el compromiso y la identificación integral con el amor, con Dios mismo que es amor (1Jn4,8).

Se trata de un proceso de espiritualidad vivenciada, de un proceso de experiencias, que los educadores podemos emular en términos y tarea pedagógica.

11.3. El cambio desde el “centro” y en el “centro” de la persona.-

Ignacio Iglesias ha comentado el artículo de Parmananda Divarkar en unas brillantes “notas a propósito de la transformación del yo en la experiencia espiritual”. Su aporte me parece muy interesante para iluminar nuestra pedagogía.

Considera que en la ponencia de Divarkar hay tres aspectos particularmente significativos, que resaltan el “carácter central, transformador y gratuito de la experiencia de Dios tal y como Ignacio la observó y acogió en sí mismo y como quiere ayudar a que sea comprendida y recibida por otros”. (en Alemany y otros, 1991,II,51).

El análisis de Iglesias nos provoca una buena pregunta: En nuestro trabajo pedagógico ¿educamos el “centro” o la “periferia” de la persona?

Ignacio orienta todo su plan de acción en los Ejercicios hacia el “centro” de la persona, por eso habla del “conocimiento interno”, del “gustar internamente...etc.

Según Iglesias el concepto del sujeto de los Ejercicios está de acuerdo con el concepto de San Pablo cuando le escribe a sus amigos de Tesalónica (1 Tes 5,23) de “espíritu, alma y cuerpo”. Se entiende a la persona con “un <centro> simple, irreplicable e insustituible (el hombre interior, el <corazón bíblico>...) y dos zonas periféricas, en las que

se proyecta como idea, como pensamiento y como sentimiento, o se expresa como gesto vivo (acción) y palabra. Se trata de zonas manipulables desde el propio centro y desde fuera, necesarias para que el centro se relacione (reciba y dé), es decir, se desarrolle y crezca como la persona que es, pero a la vez capaces de bloquear ese centro, ese nudo de comunicación recibida y transmitida” (I.Iglesias en Alemany y otros II,51s).

Cuando la idea, el sentimiento, la palabra y el gesto no parten del centro, sino que son pura ideologización o puro sentimiento o pura expresión automatizada de palabras y de gestos, entonces la oración no es experiencia de Dios, sino puro producto de manipulación humana.

El “conocimiento interno” de Ignacio quiere decir que el verdadero encuentro experiencial no sólo parte del centro del sujeto que conoce a otro al hacer oración, sino que se da cuando llega al centro de la persona conocida. “No sólo se trata de conocer el <modo de proceder> de Cristo, ni sólo su <modo de pensar> (1 Cor 2,16), sino, hasta donde nos es posible, tener acceso a su <modo de ser>, su propio <centro> como sujeto humano. La relación personal de la fe no es unidireccional, sino esencialmente dialogal”.

Solamente cuando el encuentro y el diálogo con Dios se dan en el “centro” de ambas personas podemos decir que se ha logrado la “experiencia” de Dios.

Esta profunda centralidad de la relación interpersonal, necesaria para que la comunicación llegue a ser experiencia, está también planteada por Ignacio en la Anotación 15. Allí le pide al Director de los Ejercicios que no interfiera, que facilite la comunicación del Criador con su criatura “inmediate”, es decir, sin que el director esté en medio, estorbando o turbando esa directa relación entre ambos; pero según I.Iglesias, Ignacio lo que “quiere significar y subrayar es que esta comunicación no se ha de quedar en la periferia del sujeto, sino que ha de realizarse en su <centro> mismo, al que sólo tienen acceso Dios y el sujeto mismo” (Iglesias, *ibidem*).

Iglesias, al comentar el trabajo de P.Divarkar, aporta otro aspecto sumamente importante para entender la fuerza para el cambio, la energía transformadora de la experiencia de Dios.

“En toda experiencia de Dios auténtica entra un elemento <transformador> no por acumulación de conocimientos, sino por <alteración>, <paso de...a...>, que resulta ser un proceso pascual en el propio <centro>”.

Continúa diciendo: “Me parece fundamental y de importantes consecuencias prácticas llegar a caracterizar la experiencia de Dios (en la que Dios no es sólo ni principalmente un objeto que yo conozco, sino un sujeto que, por propia iniciativa y en relación personal, se me da a conocer) por tres componentes esenciales: una *irrupción* (novedad, sorpresa...<se le abrieron un poco los ojos> Autob.8); un *movimiento* y sacudida interior (el centro se <altera>, por cuestionamiento, deseo, moción...> la diversidad de espíritus que se agitan> y le agitan (Autob. 8); un *rompimiento* de ese centro, una apertura, una necesidad interior de <salir de sí>, de vaciarse, de comunicación de sí, de donación... Por esta transformación, que va de la acogida a la entrega, del <grande ánimo y liberalidad> como apertura (EE,5) a la disponibilidad activa como final (EE,234) , y que es un proceso esencialmente de autodonación, el hombre va siendo <divinizado>, es decir, va haciéndose a la imagen de un Dios, que es El mismo relación”. (Iglesias en Alemany II,53).

Este análisis nos hace ver que el cambio, la transformación de la persona, arranca y se da en la comunicación de centro a centro; que sólo ahí y así se logra la auténtica experiencia y que ese proceso de cambio se manifiesta como irrupción, movimiento y rompimiento, y es proceso de autodonación que va generando la divinización, es decir, la

realización en sí mismo de la imagen de Dios y mueve internamente a la disponibilidad activa y gratuita.

El producto final (EE,234) de las experiencias acumuladas durante los Ejercicios es un desafío para los educadores ignacianos. ¿Puede la pedagogía contribuir a obtener como “producto final”, hombres y mujeres disponibles para el Reino? ¿En qué y cómo puede contribuir? Si toda “experiencia” auténtica es transformadora, provoca irrupción, movimiento y rompimiento, ¿será la pedagogía de la experiencia un camino que predispone hacia el hombre nuevo?

11.4. El cambio por la relación interpersonal con Jesús.

El tema del cambio, de la transformación del Yo en los Ejercicios Espirituales de San Ignacio, ha merecido otros muchos estudios, algunos de ellos extraordinariamente sugerentes e inspiradores para la pedagogía ignaciana, como el de Jesús Arroyo que enfrenta el tema desde “una lectura libre del psicoanálisis” (en Alemany y otros, 1991,71ss). Pero en este momento, por razones de tiempo y de método, no quiero recogerlos aquí. Sí me voy a detener a recoger algunas de las ideas más significativas del trabajo de Simon Decloux (“La transformación del Yo y la experiencia de la relación interpersonal con Jesús”), sencillamente porque tiene relación más explícita con el tema que estoy tratando: el de la experiencia en la espiritualidad y en la pedagogía ignaciana.

Simon Decloux, después de reconocer que todo el proceso de los Ejercicios está orientado a la transformación del Yo y que quien sigue sus pasos y etapas lo logra, afirma que esta transformación del Yo, este cambio, “tiene entre sus fuentes privilegiadas y - digámoslo- como su fuente privilegiada, la relación interpersonal con Jesús” (en Alemany y otros, 1991,391).

Por distintas razones y sin excluir la relevancia que tiene la persona de Jesucristo en las otras semanas, Decloux estudia el tema casi exclusivamente en la Segunda Semana de los Ejercicios.

Es la relación interpersonal con Jesús la que lleva a una opción determinada, definitiva para la vida del ejercitante, en la cual el deseo se prueba y se expresa con el don de sí mismo al Otro, y con la participación de vida con El.

En los ejercicios de la Segunda Semana Ignacio busca que el ejercitante descubra en comunicación experiencial que el “modelo” es Jesús, que el “sentido de la vida” está en seguir a Jesús. La síntesis de lo que debe significar la relación con Jesús para la vida y el futuro del ejercitante, queda de alguna manera expresada en la oración de los “Tres coloquios”.

“Lo que el Ejercitante presenta delante de Dios es su deseo de la “vida verdadera” (EE,139), de una vida que, como tal, puede solamente ser recibida, de una vida cuya determinación se revela en las opciones y decisiones hechas por Jesús y, por lo que le toca a él, en la participación que se le ofrece en estas opciones y decisiones.

“El hombre expresa en esta oración su libertad no solamente, como en el ejercicio del Reino, dando su respuesta a la llamada del Señor, sino que ahora, esa libertad suya, hecha más madura a través de la contemplación de los primeros “misterios de la vida de Cristo nuestro Señor” (EE 261), quiere acoger filialmente de Dios mismo la respuesta que le quiere dar”. (S.Decloux, ibidem,405s).

En la meditación de los “Tres Binarios” la vivencia de la oración experiencial apunta a otro espacio interior de la persona, del ejercitante. “mientras que el último preámbulo de la meditación de las Dos Banderas pedía una gracia de claridad para el

entendimiento, el último preámbulo de la meditación de los Tres Binarios pide una gracia de rectitud para la voluntad”.

La claridad para el entendimiento de la meditación de Dos Banderas, el movimiento de la voluntad de los Tres Binarios y la búsqueda de una unidad viva fijada en la afectividad con el ejercicio de las “Tres maneras de humildad” (EE 164ss) llevan al mismo término: “Jesús largamente contemplado y escuchado, con una actitud de amor radicada en el deseo de un conocimiento íntimo, tiene hoy para cada persona un llamamiento particular, un modo propio por el cual la quiere introducir en la participación en su vida y en su misión de salvación”.

En ese momento el ejercitante llega a la madurez suficiente para “elegir”, porque después de haber vivido una constante atención y haber acogido la relación interpersonal con Cristo, llega a conocer cómo El concretamente ordena su vida. “Es Jesús, es su Evangelio acogido personalmente, es El quien dice a cada uno la vía que debe seguir “contra su amor carnal y mundano” (EE,97), a fin de que toda su existencia sea orientada al “servicio y alabanza de Dios nuestro Señor y salud eterna del alma” (EE,169)”. (S.Decloux, *ibidem*,407).

La experiencia de comunicación personal con Cristo, la experiencia del “conocimiento interno”, conocimiento experiencial de Cristo, la experiencia de la lucha entre luz y tinieblas del propio entendimiento, la experiencia de los movimientos de la voluntad y de la tensión entre opciones afectivas....son experiencias espirituales que pueden iluminar el rol de la experiencia para el cambio, el compromiso y las opciones fundamentales de vida en el quehacer pedagógico de los educadores.

12. La experiencia religiosa en toda experiencia humana.

Estoy de acuerdo con William A. Barry cuando afirma que “dos de las ideas más centrales que representan la espiritualidad ignaciana son: “Hallar a Dios en todas las cosas” y “Ser contemplativos en la acción”.

Ambas ideas nos ayudan a comprender una dimensión más profunda de la experiencia humana y de la experiencia religiosa.

William Barry y William Connolly en su libro “The practice of Spiritual Direction” hablan con frecuencia de “experiencia religiosa” entendiéndola como “cualquier experiencia del misterioso Otro que llamamos Dios”. “Sin embargo -dice Barry- un uso así puede tentar a los lectores a considerar experiencia religiosa como algo oculto, místico, fuera de lo ordinario, algo reservado para gente <santa>... En el libro “Experience of God” John Smith habla de la dimensión religiosa de experiencia más que de experiencia religiosa. Para el creyente, cualquier experiencia humana puede tener una dimensión religiosa, puede ser un encuentro con Dios”. (W.Barry en *Alemany II*,431).

Examinando la naturaleza de la experiencia constatamos que “cualquier experiencia humana como un encuentro del universo, tiene muchas dimensiones. Hay una dimensión física porque los humanos son seres físicos en un universo físico. Hay una dimensión biológica porque somos seres biológicos. Hay dimensiones psicológicas y sociológicas porque nos acercamos a cualquier experiencia como productos de nuestras historias psicológicas y sociológicas. No siempre estamos enterados de estas dimensiones de nuestra experiencia pero, no obstante, ellas condicionan la experiencia. Para la persona que no está al tanto de, ni atenta a una dimensión particular, la experiencia no tiene esa dimensión. Por la reflexión, podemos volver nuestra atención a una u otra de estas dimensiones y así,

enterarnos por ejemplo de la dimensión psicológica de cualquier experiencia” (Barry, *ibidem*,432).

Otra dimensión puede ser la dimensión trascendental, vivida desde la fe, que nos lleva a la búsqueda, al encuentro y a la experiencia de Dios. “La dimensión religiosa de la experiencia humana es proporcionada por la persona que cree y por el Misterio encontrado. Para el creyente, cualquiera experiencia puede tener una dimensión religiosa, porque el creyente cree que Dios es no sólo trascendente sino también inmanente en su universo creado”.

Para el educador ignaciano, este modo de entender la experiencia humana, le abre perspectivas sugerentes a la hora de formar y capacitar a sus educandos en los modos de acceso e interpretación de la realidad para encontrarle plenitud de sentido. Estamos en el ámbito de la “otra sabiduría” de que le habla San Pablo a sus comunidades de Corinto (1Cor 2,6).

Siguiendo a MacMurray, Barry dice que “cualquier acción nuestra ocurre dentro de un universo, que es la acción de Dios. De aquí que en todo momento, todo ser humano encuentra al creador Dios, cuya acción es el universo. Que lo sepamos o no, Dios es ingrediente en toda experiencia humana”. (Barry, *ibidem*,433).

Ignacio alcanzó tanta experiencia sobre esta posibilidad de encontrar (contemplativo en la acción) a Dios en cualquier experiencia humana, “en todas las cosas”, que al final de su vida decía que “cuando él lo deseaba, a cualquier hora, él podía hallar a Dios”.

III. La pedagogía de la experiencia.

1. Introducción.-

A esta altura de mi reflexión estoy lleno de tantas preguntas que me siento intelectual y profesionalmente desafiado y, al mismo tiempo que abrumado estoy con entusiasmo. Tengo preguntas como éstas:

¿Qué podemos aprender y aplicar de lo que nuestra espiritualidad enseña y propone sobre el rol de la experiencia en los procesos de vida y crecimiento espiritual? ¿Se puede aplicar todo?

¿Qué papel debe jugar la “experiencia” en el proceso educativo de nuestros alumnos y alumnas?

¿Qué experiencias son educativas? ¿Todas? ¿Algunas? ¿Cuales a cada edad?

¿Cuales son las experiencias fundamentales que o sí o sí debe vivir un alumno de las instituciones educativas de la Compañía de Jesús? ¿Es la experiencia de “identidad”, la “configuradora”, la “fundante”, la “transexperimental”, la de lo “comunitario temática o atemática”, la “culminante” (Maslow), la “crítica” (Woods)

¿Qué pueden asumir las ciencias de la educación, como tales ciencias, de las experiencias espirituales?

¿Hay en el cristiano experiencias humanas que no sean espirituales, que no sean religiosas?

¿Cómo se lleva a los alumnos a la experiencia dentro del aula? ¿Es posible?

Voy a intentar buscar alguna respuesta, necesariamente parcial, a estas preguntas.

2. El aprendizaje como estrategia.

“Para que el cambio en la persona que está aprendiendo se considere aprendizaje, éste debe llevarse a cabo por la experiencia” (Woolfolk,1990).

Estas palabras pueden abrir nuestra búsqueda.

Ya sabemos que no hay consenso sobre qué parte de la conducta es debida a la maduración y cuál al aprendizaje. Y estoy de acuerdo con la profesora Woolfolk y Teresa Almaguer al afirmar que los cambios debidos simplemente a la maduración no pueden ser considerados como aprendizaje. La conducta es un producto de la interacción entre maduración y aprendizaje. Ciertas limitaciones conductuales o características son heredadas en el código genético, pero toda la conducta se desarrolla dentro de un ambiente específico.

“Para la mayoría de las teorías de aprendizaje, la mayor parte de la conducta es adquirida precisamente a través del contacto y la interacción con el medio ambiente. No obstante no existe consenso sobre cómo se desarrollan habilidades y destrezas a través de dichas experiencias” (Almaguer, 1998,3).

Sea cual fuere la posición teórica, creo que para nosotros el tema se puede centrar en el aprendizaje y concretamente en el aprendizaje experiencial.

Retomo lo que he escrito sobre la propuesta de Arriola. El circunscribe el tema principalmente a la educación de adultos, más concretamente en investigaciones con educadores. Afirma que “la identificación de las estrategias de aprendizaje experiencial en el curso de la vida adulta son esenciales, porque el aprendizaje por la experiencia aparece, en el adulto, como un elemento fundamental (Artaud,1987; Lebel,1986; Kolb,1984; Dufresne-Tassé, 1981; Bernard, 1981; Knowles, 1985).

Así para Dubé,1991; Boud, 1985; Byrne, 1980; Honoré, 1980; Chickering, 1977, **la experiencia y la reflexión sobre la experiencia son los fundamentos del aprendizaje, de la motivación y de la búsqueda de sentido en el adulto**”. (Arriola,1992,20s).

La primera conclusión es clara: No hay verdadero aprendizaje sin experiencia. Por eso postulamos el aprendizaje experiencial, es decir, ese tipo de “proceso cuyo punto de partida es la experiencia rica y compleja de las personas, donde la persona busca, por medio de la reflexión-acción, la realización plena de sus potencialidades físicas, emocionales, mentales y espirituales” (Lo hemos citado en el capítulo I, de su fuente Arriola, 1994, 14).

El aprendizaje experiencial incorpora al “aprendizaje significativo” (ver Ausubel) e integra expresamente el “aprendizaje corporal”, aquel cuyo “punto de partida es una experiencia vivida corporalmente, y en el que cada persona busca desarrollar, en armonía y en unidad, sus aspectos físicos, emocionales, intelectuales y espirituales”.

“El aprendizaje experiencial es siempre un aprendizaje significativo y corporal. Como todo aprendizaje posee un objetivo común: la transformación personal en todas sus dimensiones” (Arriola, ibidem).

Nada de este lenguaje nos es extraño después de haber analizado la experiencia en la espiritualidad y los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. Hasta para la consolidación de las experiencias más importantes y los compromisos más cruciales, Ignacio involucra en la contemplación al cuerpo (p.e. con aplicación de sentidos) y mueve al mismo a la persona entera (p.e. en “las oblacones de mayor estima y momento”).

Estamos hablando de aprendizaje experiencial, significativo y corporal, y al hacerlo estamos presuponiendo pedagógicamente hablando muchas cosas, que no deberíamos presuponer. Presuponemos, por ejemplo, que es fácil llevar al alumno a la reflexión-acción por la que la información y el aprendizaje se consolidan como aprendizaje experiencial. Presuponemos cierto nivel activo de la conciencia. Presuponemos que el sujeto, el alumno, es capaz de autonomía para seleccionar fácilmente entre los códigos genéticos y los aprendizajes conductuales que ha ido adquiriendo de una u otra forma, de una u otra experiencia, etc.

3. Fortaleza de la conciencia y de la experiencia.-

El sistema encargado de aportar esta autonomía es el “yo mismo” (“self” en inglés recoge mejor el concepto y resulta muy difícil de traducir). Precisamente la función del “yo mismo” “es mediar entre las instrucciones genéticas que se manifiestan como “impulsos instintivos y las instrucciones culturales, que aparecen como normas y reglas. El “yo mismo” debe priorizar entre estas diversas instrucciones conductuales y seleccionar aquellas que quiere endosar” (Csikszentmihalyi, 1998, 33).

“Para que el “yo mismo” medie entre estas instrucciones frecuentemente conflictivas, el organismo humano tuvo que desarrollar otra característica, un sistema informativo que pudiera diferenciar una gran cantidad de estímulos, que pudiera seleccionar ciertos estímulos y centrarse en ellos y que pudiera almacenar y recuperar la información de un modo utilizable.

Esta característica, basada en la evolución biológica del sistema nervioso central, recibe el nombre de *conciencia*. La cual está compuesta de tres subsistemas funcionales: la *atención*, que recibe la información disponible; el *conocimiento*, que interpreta la información; y la *memoria*, que almacena la información (Braodbent 1958; Pope&Singer,1978). **El contenido de la conciencia es la experiencia**, es decir, la suma de toda la información que la constituye y su interpretación (James,1980)”. (Csikszentmihalyi,1998,33).

Esto significa que la fortaleza de la experiencia está directamente vinculada a la fortaleza de la conciencia. Una mirada rápida a los Ejercicios Espirituales va a confirmarnos en seguir ponderando la acertada intuición de Ignacio cuando insiste en la concentración para lograr la atención absoluta, rechazar toda distracción para cada ejercicio y para todo el contexto ambiental de los Ejercicios. Igualmente en la importancia que le da al ejercicio constante del entendimiento y la memoria para la profundidad del conocimiento y la experiencia.

Atención, conocimiento y memoria son estructuras de la conciencia. Educar para la atención, nutrir de conocimientos, desarrollar la memoria son tareas que fortalecen la conciencia y hacen más ricas y fecundas las experiencias.

La tarea es importante teniendo en cuenta que “una vez establecido el <yo mismo> en la conciencia, su principal meta consiste en garantizar su propia supervivencia. A este efecto, la atención, el conocimiento y la memoria se dirigen a replicar aquellos estados de conciencia que congenien con el <yo mismo> y a eliminar aquellos que amenacen su existencia. El <yo mismo> representa sus propios intereses como metas... Siempre que una nueva experiencia entre en la conciencia, se evalúa en términos de metas que reflejen el <yo mismo> y se maneja de acuerdo a esto”. (Csikszentmihalyi, 1998, 37).

Por eso Ignacio, sin usar obviamente esta terminología ni este tipo de análisis, sino partiendo de la reflexión-acción de sus repetidas experiencias, insiste en el discernimiento para asegurarse la apertura y objetividad de la conciencia a la palabra y propuesta de Dios, a la voluntad de Dios.

4. Educación para el cambio y experiencia.-

Decir que el cambio es la realidad más estable no es un juego de palabras en la paradoja, es reconocer lo que todos los analistas vienen repitiendo con insistencia. Nosotros mismos, al iniciar nuestra renovación educativa y estar elaborando un nuevo paradigma, el Paradigma de la Pedagogía Ignaciana, nos hemos subido al tren del cambio.

Puede ser muy interesante releer o leer el libro “La conspiración Acuario” de Marilyn Ferguson (1983) para estudiar con interés su análisis sobre el cambio de paradigma y el concepto de “enfermedad pedagógica”. Las deficiencias de nuestros sistemas educativos, de nuestros paradigmas y de nuestros modos de trabajar en las aulas enferman a nuestros alumnos. Esta es la experiencia. El nuevo paradigma “no nos está proporcionando más conocimientos, sino una nueva visión”.

Yo diría más, diría que más que una nueva visión, lo que necesitamos es un nuevo modo de ver. Los cambios son tan acelerados que tenemos que darle la razón a Th. Kuhn en “la estructura de las revoluciones científicas” (1978), no es verdad que todo cambio sea un proceso tranquilo y natural. Hay que romper la creencia de que cada vez que se redefine un paradigma, se ha dado con la solución definitivamente correcta.

Como dice Whithaker “lo que ahora estamos presenciando en este mundo de cambio es el intento de crear un paradigma que acepte la temporalidad por encima de la certidumbre, la posibilidad por encima de la improbabilidad, y la integración por encima de la exclusión. Un paradigma como éste representará el abandono de la idea de que existen soluciones únicas a los problemas, para aceptar soluciones complejas y plurales. Es este un modo de pensar que reconoce que en aparentes contradicciones se encuentra la semilla de nuevas relaciones y asociaciones. La conjunción copulativa se convierte en una alternativa mucho más excitante que la disyuntiva” (Whithaker, 1998, 35).

Para educar para el cambio -desde la espiritualidad ignaciana diríamos para la conversión y la transformación de la persona- debemos deponer las actitudes conservadoras que lo frenan, empezando por experimentar el cambio como una oportunidad y no como una amenaza, como algo que debe ser acogido y no como algo que debe ser evitado.

Tenemos que promover “la creación de condiciones favorables para el cambio, hacer todo lo que podamos para borrar el temor, para eliminar la ansiedad por los errores y por hacer las cosas mal. Éstas son toxinas organizativas que continuarán ahogando la creatividad y el progreso tanto tiempo como se les permita florecer en los corazones y las mentes de cualquiera de nosotros”.

Si queremos mejorar, crecer, vivir el “magis” como actitud permanente, actualizarnos y lograr mayor eficacia a nuestros esfuerzos, también para animar el cambio y hacia el cambio tendremos que recurrir al “aprendizaje experiencial”. Lo propusimos al elegir la estrategia, ahora lo hacemos para desarrollar y acompañar la posibilidades de cambio. Como hemos dicho antes, para desentrañar el sentido de la experiencia es necesario reflexionar y pensar sobre ella.

Whithaker distingue dos clases de aprendizaje por experiencia que abren al cambio:

- Aprendizaje incidental desde la experiencia, y
- Aprendizaje deliberado y planificado desde la experiencia.

“El primero es esencialmente un proceso casual donde nosotros pensamos en las experiencias, enumeramos alternativas preferentes en nuestro cerebro y generalmente imaginamos qué habría sucedido si las cosas hubieran sido distintas.

“El aprendizaje deliberado desde la experiencia está en conjunto más enfocado y es intencionado. Implica el sometimiento de experiencias concretas a revisiones sistemáticas para aprender de ellas y así perfeccionarse en el futuro. En esta forma de aprendizaje desde la experiencia llega a darse un proceso consciente de reflexión y progreso... La organización que cambia con éxito es aquella en la que se considera la experiencia como un recurso clave para el aprendizaje y el desarrollo” (Whithaker, 1998,76s).

¿Cómo educar para el cambio a partir de la experiencia?

Algunos cómo operativos están enunciados en los párrafos que acabo de escribir, pero hay mucho más traducido a términos pedagógicos y aplicable al aula y/o los procesos educativos dentro de la institución, que me sería imposible desarrollar aquí. A quien esté interesado le recomiendo la bibliografía que cito y la citada dentro de esa bibliografía.

Pero antes de terminar este tema del cambio, no quiero dejar atrás la reflexión que hice sobre “el desde el <centro> y en el <centro> de la persona”. No es un tema reservado a la espiritualidad, sino un tema que incumbe a todo educador y muy especialmente a quienes en nuestras instituciones han asumido la responsabilidad de tutores o profesores guías u orientadores. Si la decisión de cambio es sólo decisión periférica -solemos decir si no es por convicción y con compromiso- el cambio no será estable ni definitivo. Y para los profesores de otras áreas, sean de ciencias sociales o de ciencias naturales, de física, química o matemáticas, vale la misma propuesta. Si nuestra comunicación con los demás y la naturaleza no es desde el centro y hacia el centro, esa relación y conocimiento será siempre superficial e intrascendente.

No puedo dejar de evocar las bellas y emocionantes palabras de Teilhard de Chardin en su libro “El Fenómeno humano”, para sugerir el horizonte que nos queda por explorar en este sentido:

“Ha llegado el momento de darse cuenta de que toda interpretación, incluso positivista, del Universo debe, para ser satisfactoria, abarcar tanto el interior como el exterior de las cosas -lo mismo el Espíritu que la Materia-. La verdadera Física será aquella que llegue algún día a integrar al Hombre total dentro de una representación coherente del mundo.

Séame dado aquí hacer sentir que esta materia es posible y que ella depende, para aquel que quiere y sabe llegar hasta el fondo de las cosas, de tener valentía y alegría de actuar.

Dudo en verdad que exista para el ser pensante otro minuto más decisivo para él que aquel en que, al caer las vendas de sus ojos, descubre que no es de ninguna manera un elemento perdido en las soledades cósmicas, sino que existe una voluntad de vivir universal que converge y se hominiza en él.

El Hombre, pues, no como centro estático del Mundo -como se ha creído durante mucho tiempo-, sino como eje y flecha de la Evolución, lo que es mucho más bello” (Teilhard de Chardin, 1984, 46).

La cita ha sido larga, pero se justifica porque deja abierta de par en par la sugerencia y la invitación a ver las cosas y las ciencias desde el centro de la persona hacia su interioridad y su trascendencia.

5. Educación para la experiencia de los valores.-

Los valores sólo se asimilan por experiencia. Estudiar un valor, conceptualizarlo, ser capaz de identificarlo porque se conocen sus características y rasgos, saber hablar de un valor, predispone probablemente a interesarse por él, pero no garantiza su asimilación.

Hace tiempo que los publicitarios, los creadores de campañas publicitarias, los pensadores de Madison Avenue lo vienen demostrando.

Luiz Fernando Klein, en su excelente presentación de la pedagogía de los jesuitas “Atualidade da pedagogia jesuítica”, desarrollando el pensamiento de Kolvenbach dice que “el Paradigma fundamenta la propuesta de renovación educacional no en la mera actualización metodológica, ni en la introducción de las nuevas disciplinas, sino en la inserción del tratamiento de los valores en el currículo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Sólo así -continúa- se puede responder a la insistente solicitud de los educadores después de recibir con entusiasmo el documento de las “Características de la educación de la Compañía de Jesús”: Cómo podemos conseguir lo que se nos propone en este documento, la formación de jóvenes para ser “hombres y mujeres para los demás”. (L.F.Klein, 1997, 108).

Las instituciones educativas de la Compañía de Jesús tenemos bastante bien definidos los valores que queremos internalicen nuestros alumnos y alumnas. La síntesis de Klein es buena: “los valores primordialmente pretendidos por la educación jesuítica son los que afirman la dimensión religiosa del ser humano, o su “**religación**” con lo trascendente, y su compromiso de **servicio solidario** en favor de los demás (C:93) y de **cambio** de la sociedad. En suma, son los valores de **Cristo**. De esta forma se busca fortalecer a los alumnos para resistir al secularismo de la vida moderna (C:35), y para **tomar decisiones** de cuño social (C:43). El proceso educativo ayudará a los alumnos a identificar a los falsos valores vehiculados (C:49) por la confrontación con puntos de vista opuestos (C:53,55), y deberá ser asegurado por las acciones y programas que den “contratestimonio de los valores de la sociedad de consumo” (C:79) y por la sintonía entre los valores promovidos por el colegio y por la familia de los alumnos (C :133).” (Klein, 1997,108).

En los Ejercicios Espirituales hemos encontrado una frondosa lista de valores por los que el ejercitante pasa a nivel de experiencia. La síntesis de Klein recoge los valores más explícitos del documento “Características...”. Nos queda la tarea de estudiar cómo en pedagogía contribuir para que los alumnos también experimenten esa gama de valores que en los Ejercicios se procesan.

Pero el hecho de que los valores estén definidos en los Ejercicios y en el documento Características, aunque ayuda, no basta. M.Bartolome escribió hace unos años que “en muchos centros escolares se ha hecho un esfuerzo durante estos años por definir su propio Ideario Educativo. Sin embargo, algunos miembros de esas comunidades educativas, tienen a veces la sensación de que aquello “no marcha”, de que falta algo para que el centro exprese en su realidad vital lo que los idearios definen con tanta nitidez. Se sienten incómodos y descontentos, aguijoneados también por la crítica exterior y las presiones del medio.

En realidad ¿qué ha ocurrido? La formulación y descripción de unos valores por una comunidad educativa no es suficiente para que ésta adquiera su auténtica identidad. Ni siquiera basta con la adhesión de nuestra inteligencia y voluntad a estos principios de la educación.

La identidad de un grupo se da en función de **la vivenciación en común de unos valores**” (Bartolomé, 1979,43).

Es la experiencia, la vivencia, la que garantiza la adquisición y encarnación de los valores.

Un grupo de profesionales, especializados en educación en valores (Carreras y otros) han recogido su experiencia pedagógica sobre cómo ayudar a los profesores a interiorizar y experimentar valores. Las dinámicas para la interiorización y las propuestas prácticas a nivel docente-discente, con técnicas aplicables son interesantes y pueden encontrarse en su libro “Cómo educar en valores” que contiene materiales, textos, recursos y técnicas para lograr su objetivo.

6. Educación para la experiencia religiosa.-

6.1. Es posible y exigible en nuestras instituciones.

Al iniciar este tema vale recordar el número 34 del documento de las Características. Dice así: “Por el hecho de que todo programa en la escuela puede ser un medio para descubrir a Dios, todos los profesores comparten la responsabilidad de la dimensión religiosa del centro. Sin embargo el factor integrador en el proceso de descubrimiento de Dios y de la comprensión del verdadero significado de la vida humana es la teología, presentada mediante la educación religiosa y espiritual. La formación religiosa y espiritual se integra dentro de la educación jesuítica; no es algo añadido al proceso educativo o separado de él”.

La educación religiosa y espiritual de que se habla aquí tiene concreciones mucho más explícitas a lo largo de todo el documento y aunque no se hable con las mismas palabras literales de la “experiencia religiosa”, todo lo que en él se dice sobre la relación con Dios, la relación con Cristo y la oración personal y comunitaria se describe con rasgos propios de la experiencia religiosa, de la experiencia trascendental. Basta leer por ejemplo los números 36,61,62,63,64,66,67,68,69 y 70.

La educación religiosa que damos necesita una profunda evaluación y revisión. En términos generales, creo que no me equivoco si afirmo que estamos muy lejos de ofrecer las condiciones y medios necesarios para promover y facilitar la experiencia religiosa en nuestros alumnos. Hasta la catequesis, que debe ser fundamentalmente transferencia de la experiencia de Cristo, se ha reducido a la demanda de conocimientos memorizables sobre Cristo, el Dios de Cristo, María, la Iglesia, los Sacramentos, algunas normas morales y poco más.

Insistimos mucho más en la moral que en la comunicación con Cristo, en el “servicio” y en el “seguimiento”, que en la “participación de la plenitud de Cristo” (Ef 1,22; 4,10-14; Col 1,9-19) y en la “inhabitación” (Jn 14,23).

Esta es una de las razones por la que “la vida espiritual se ha hecho tan insípida para los más: se le ha privado de sus sustancia, se está perdiendo de vista lo que tiene de viaje interior en busca de una plenitud y de una riqueza que la realidad no ofrece. Por una mala orientación del <realismo> y de la <actualización> se está volcando la atención hacia el <fuera>, y así el servicio y el seguimiento (que empezó a adquirir relieve en las comunidades helenísticas) se han de efectuar <en seco>. Y eso no es demasiado atractivo” (Cencillo, 1994,6).

No es fácil enseñar a buscar y alcanzar la experiencia religiosa en una institución educativa. La autonomía de las ciencias con respecto a la fe (y a la teología) y de ésta con respecto a las ciencias, ha mantenido demasiada distancia entre ambas. El diálogo fe y ciencia, fe y razón, fe y vida no ha encontrado aún en nuestras instituciones espacio propio y suficiente. La pastoral educativa frecuentemente está diseñada sobre el modelo de la pastoral parroquial, sin dedicarse a lo específico de su ámbito y de sus objetivos.

No obstante, es necesario trabajar de manera que nuestros alumnos puedan llevar una sólida formación religiosa y una viva experiencia religiosa. La responsabilidad de que esto se logre no es sólo incumbencia de los dedicados a la pastoral y a la catequesis en el colegio, es de todos.

Los profesores de las distintas áreas pueden y deben contribuir a crear las condiciones para que sea posible llegar a la experiencia, ayudando a purificar la fe y madurar la totalidad de la persona, para que haya sujeto capaz de auténtica experiencia de lo trascendente.

La relación que hay entre realidad y experiencia -como hemos visto- debe ser asumida por todos los profesores, facilitando por la mediación de las ciencias la capacidad de acceder a la realidad. Es en ella y en la historia, donde los alumnos pueden encontrar a Dios. “Todo método que sirva para fijar con precisión los hechos interesa particularmente al creyente. Pues éste afirma que Dios se revela en acontecimientos históricos...” (Gelabert,1990,43).

Cualquier profesor tendrá infinidad de oportunidades para plantear frecuentemente a los alumnos la pregunta por el sentido último de las cosas y del ser humano sobre todas ellas. Esa pregunta y la reflexión que la acompañe predisponen a la búsqueda de lo trascendente y quizás al deseo de experimentar el encuentro y la comunicación con el Ser que le da sentido.

Parece claro que si los profesores no han tenido ninguna experiencia religiosa, difícilmente podrán interesarse porque los alumnos la tengan y poner los medios y condiciones para lograrlo.

Para todos, profesores y alumnos, contamos con un instrumento privilegiado que lleva a diversas y fundamentales experiencias religiosas, este instrumento son los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. Los Ejercicios no son elemento para curriculum ni para programa de aula, pero sí son una extraordinaria alternativa que puede realizarse en tiempo y lugar oportunos por quienes buscan sinceramente la plenitud personal y del sentido de la vida.

6.2. Otras experiencias de aproximación.-

6.2.1. “Las experiencias críticas”.

Strauss (1959), Becker (1966), Walker (1976), Measor (1985), Sparkes (1988) han observado “la significación de los *incidentes* críticos en las vidas de las personas”. Peter Woods (1997) después de haber compartido trabajos con Sikes y Measor (1985) ha publicado un excelente libro sobre *incidentes y períodos críticos* en la carrera del profesorado.

Se trata de “momentos y episodios muy cargados que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal”.

Por esto me ha interesado la investigación de Woods sobre las que él llama “experiencias críticas”. Por sus objetivos y resultados, por sus procesos y resonancias me parecen útiles y sugerentes por sí mismas y porque pueden ayudarnos y predisponernos a otras experiencias, incluidas entre ellas las experiencias religiosas.

Voy a hacer una brevísima presentación, remitiendo a quienes se interesen por ellas al mismo libro de Woods.

“Las experiencias críticas son un fenómeno relativo. Se encuentran entre los fenómenos relámpago y los períodos de fase vocacional. Son programas de actividades educativas, integrados y concentrados, que pueden durar desde varias semanas hasta más de un año.

Algunas podrían ser conocidas internamente como temas, proyectos o tópicos, aunque, de ningún modo, todas éstas sean críticas en sus efectos.

Cubren una multitud de tipos diferentes de actividad. Hay experiencias tanto positivas como negativas” (Woods, 1997,18).

¿Qué es lo que hace que las experiencias sean “críticas”?

Woods considera cuatro aspectos:

“Primero, promueven la educación y el desarrollo del niño por caminos inusualmente acelerados. Hay momentos de un progreso excepcional, de varios modos - actitudes hacia el aprendizaje, comprensión de uno mismo, relación con los otros, adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades. Mc Laren habla del “gran momento de educabilidad”. Algunos niños dan un gran salto hacia adelante, descubren nuevas cosas acerca de sí mismos, sufren cambios radicales”...

“Segundo, estas experiencias pueden ser críticas para un cambio del profesor. A diferencia de los incidentes críticos, las experiencias críticas son en gran medida intencionadas, planificadas y controladas”....

“Tercero, las experiencias críticas pueden tener también una importante función de conservación y confirmación para los profesores. Éstos mantienen una definición particular de la realidad y la identidad contra la presión de fuerzas contrarias...Las experiencias críticas permiten a los profesores conservar sus ideales, a pesar de los ataques a que podrían estar normalmente sometidos”...

“Cuarto, estas experiencias pueden ser críticas para la profesión globalmente. En la actualidad los profesores parecen estar en una coyuntura crucial...Los profesores han perdido status y en gran parte control... Las experiencias críticas...serían un considerable elevador de la moral”.. (Woods, 1997, 18ss).

Woods describe a continuación las características de las experiencias críticas, su estructura y las condiciones para que ellas se den.

“El aprendizaje en las experiencias críticas tiene un ritmo y un flujo, que sigue típicamente un proceso de “estratificación”. La educación no tiene lugar toda en un mismo nivel, sino en espirales y se acumula y se hace más compleja a medida que la experiencia se despliega” (Woods, 1997,27).

Con estas características y estos objetivos, la “experiencia crítica” puede ser una herramienta útil para nuestra educación.

6.2.2. La “experiencia cumbre”.-

La “experiencia cumbre” de Maslow es otro tipo de experiencia, extraordinariamente rica y válida por sí misma, que además nos aproxima y predispone con apertura a otras experiencias trascendentales.

La teoría de Maslow sobre la “psicología del Ser” fue completada con el estudio que hizo analizando las respuestas de ochenta individuos y ciento noventa universitarios a las siguientes instrucciones:

“Desearía que pensaras por un momento en la experiencia o experiencias más maravillosas de tu vida: los momentos de felicidad, los momentos de éxtasis, los momentos de raptó, originados quizás por el amor, por la audición de un fragmento musical o por el impacto repentino de un libro o una pintura, o por algún momento de intensa creatividad. Haz en primer lugar una relación de todos ellos. Intenta luego explicarme cómo te sientes en estos momentos críticos, la diferencia entre estos sentimientos y los normales en ti, lo diferente que eres como persona -bajo algunos aspectos- durante estos instantes en particular. (En otros casos las preguntas hacían más bien referencia a los distintos aspectos en que el mundo aparece diferente)”.

Maslow ensambló todas las respuestas y sirviéndose también de la literatura sobre el misticismo, la religión, el arte, la creatividad, el amor, etc.. construyó su “Psicología del Ser”. “La denomino así -dice Maslow- porque se interesa más por los fines que por los medios, es decir, por las experiencias finales, valores finales, conocimientos finales, por las personas como finalidad. La psicología contemporánea ha estudiado la carencia antes que la posesión, el esfuerzo más que la plenitud, la frustración antes que el placer, la búsqueda de la felicidad antes que la felicidad conseguida, el intento de consecución más que la consecución misma” (Maslow, 1989, 109ss).

Me parece tan interesante lo que Maslow presenta a partir de este momento y tan estrechamente relacionado con nuestro quehacer educativo y nuestros objetivos que no me animo a resumirlo, dejando fuera ideas muy sugerentes e iluminadoras para la educación y la autorrealización del hombre y la mujer. Pero tampoco puedo transcribirlo porque sería como copiar lo más sustancioso y extenso de su libro “El hombre autorrealizado”. De nuevo aquí recurro a la misma decisión, recomendar a los lectores interesados la lectura y el estudio de este importante trabajo de Maslow.

Las características del conocimiento del Ser encontradas en la “experiencia cumbre” son un desafío a nuestro modo de enseñar. Nuestro punto de partida y nuestra meta de llegada están lejos de alcanzar lo que con la experiencia cumbre podemos llegar a saber y gozar.

6.3. La experiencia de Dios en un mundo secular.

Releyendo una vez más “El medio divino” de Teilhard de Chardin he sentido necesidad de añadir estas últimas líneas y cerrar así este ensayo. Al principio de su libro dice así:

“No intentaré hacer Metafísica, ni Apologética. Con los que quieran seguirme volveré al Agora. Y allí, todos juntos, oiremos a San Pablo decir a las gentes del Areópago: <Dios que ha hecho al Hombre para que éste le encuentre, -Dios a quien intentamos aprehender a través del tanteo de nuestras vidas- este Dios se halla tan extendido y es tan tangible como una atmósfera que nos bañara. Por todas partes El nos envuelve, como el propio Mundo. ¿Qué os falta, pues, para que podáis abrazarlo? Sólo una cosa: verlo>” (Teilhard de Chardin, 1996, 19).

Teilhard, sobre todo con este libro, ha sido una de las voces que gritó con más fuerza antes del Concilio Vaticano II para cuestionar el dualismo de la espiritualidad cristiana tradicional.

La *Gaudium et Spes* del Vaticano II recupera el espacio del Mundo como ámbito de Dios y de la experiencia espiritual.

Aún quedan vestigios de una antropología dualista y maniquea que enfrenta el cuerpo y el alma, o de concepciones del mundo y la sociedad que consideran que no son espacios para lo religioso que debe recluirse a la intimidad y los templos. Pero por suerte crece el número de los que se adhieren al intento de reconstruir una espiritualidad que integre cuerpo y alma, mundo y vida espiritual, compromiso social y experiencia de Dios, amor humano y divino.

Los educadores tenemos que evaluar nuestras posiciones conceptuales y actitudinales ante estos temas fundamentales. Como dice el número 34 de las Características tenemos que recurrir a la teología. De lo contrario podemos estar añadiendo otro dualismo más, el de la separación radical entre fe y ciencia, entre educación en las ciencias y educación humana integral que incluye la trascendencia y el sentido de la vida desde la perspectiva de la fe.

Dos palabras muy ignacianas se hacen clave en estas situación y para este proceso : integración y síntesis.

Podemos desafiar a la secularidad desde nuestra propia experiencia de Dios. Como dice Garrido, “la secularidad es uno de los ámbitos culturales privilegiados para que la experiencia de Dios se desarrolle en su dimensión más propia, la teologal.

En efecto, la experiencia teologal significa que Dios es percibido de un modo real e inmediato, pero no objetivable. La fe bíblica subraya que de Dios no cabe hacer imágenes; que Dios se muestra, pero siempre de paso, a través de signos, que la experiencia de Dios es real en cuanto desapropiación de la experiencia misma; que Dios se da, pero no puede ser poseído; que lo determinante de la experiencia es la obediencia de fe, no la percepción verificable; que el conocimiento de Dios es por fe y en fe, no al modo de un saber del que se dispone; que es más bienaventurado el que cree sin haber visto... Y la secularidad, al distinguir entre el conocimiento objetivable y el conocimiento simbólico, entre la experiencia causal y el sentido de la realidad, nos abre el espacio de distinción entre el deseo religioso y la fe bíblica” (J. Garrido 1996, 39s).

Un tema, muchos temas, todos ellos apasionantes para quienes hemos decidido dedicar nuestra vida a nuestros hermanos menores, porque nos hemos sentido llamados por Cristo a evangelizar por la mediación de la educación.

El diálogo está abierto.

IV. Bibliografía consultada.

Alemany, Carlos ; García-Monge, José A. y otros : “Psicología y Ejercicios Ignacianos”. 2 vols. Bilbao, Edit. Mensajero, 1991. 411 y 519pp.

Almaguer Salazar, Teresa: “El desarrollo del alumno. Características y estilos de aprendizaje”. México, Edit. Trillas, 1998. 128pp.

Arriola, Merardo: “La locura de aprender”. Asunción, CIDSEP, 1992. 229pp.

-“Buscando la vida”. Asunción, Fund. Alianza, 1994. 224pp.

Bakker, Leo : “Libertad y experiencia”. Bilbao, Edit. Mensajero, 1995. 276pp.

Bartolomé, M. y otros: “Educación y valores”. Madrid, Edit. Narcea, 1979. 254pp.

Carreras, LL. Y otros: “Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas”. Madrid, Edit. Narcea, 5a. edic.,1997. 310pp.

- Cembranos, C. y Bartolomé, M. : “Estudios y experiencias sobre Educación en valores”. Madrid, Edic. Narcea, 1981. 222pp.
- Csikszentmihalyi, Mihaly e Isabella Selega: “Experiencia Óptima. Estudios psicológicos del Flujo en la Conciencia”. Bilbao, Edit. Desclée de Brouwer, 1998. 388pp.
- Ferguson, Marylin: “La conspiración Acuario”. Barcelona, Edit. Kairós, 1983.
- Garrido, Javier: “Proceso humano y gracia de Dios. Apuntes de espiritualidad cristiana”. Santander, Edit. Sal Terrae, 1996. 623pp.
- Gelabert, Martin: “Valoración cristiana de la experiencia”. Salamanca, Edic. Sígueme, 1990. 174pp.
- Klein, Luiz Fernando: “Atualidade da pedagogia jesuítica”. Sao Paulo, Edic. Loyola, 1997. 171pp.
- Laín Entralgo, Pedro: “Crear, esperar, amar”. Barcelona, Edit. Círculo de Lectores, 1993. 294pp.
- “Ser y conducta del hombre” Madrid, Edit. Espasa Calpe, 1996. 506pp.
- Maslow, Abraham: “El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser”. Buenos Aires, Edit. Troquel, 1989. 308pp.
- Mejía Saldarriaga, Rodrigo: “La dinámica de la integración espiritual”. Roma, Edic. CIS, 1988. 493pp.
- Pakman, Marcelo (compilador): “Construcciones de la experiencia humana” 2 vols. Barcelona, Edit. Gedisa, 1996 y 1997. 280 y 262pp.
- Payá Sánchez, Monserrat: “Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual”. Bilbao, Edit. Desclée de Brouwer, 1997. 216pp.
- Ruiz Jurado, Manuel: “El discernimiento espiritual. Teología.Historia.Práctica” Madrid, Edit. BAC, 1994. 329pp.
- Teilhard de Chardin: “El fenómeno humano”. Barcelona, Edit. Orbis, 1984. 319pp
- Whithaker, Patrick: “Cómo gestionar el cambio en contextos educativos” Madrid, Edit. Narcea, 1998. 204pp.
- Woods, Peter: “Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje”. Barcelona, Edit. Paidós, 1997. 233pp.

CAPITULO VI

La Educación jesuita y el Humanismo Cristiano

Dr. Pedro Enrique Baquero Lazcano
 Profesor de la Universidad Católica de Córdoba
 y de la Universidad Nacional de Córdoba

“La Educación Jesuita y el Humanismo Cristiano”

1- “La educación sigue siendo un apostolado preferencial de la Compañía de Jesús” (1) dice la carta del 8 de Diciembre de 1986, por el Padre Kolvenbach. En estricta realidad y verdad, es apostolado esencial para todo discípulo de Cristo, pues el mandato de “enseñad a todas las gentes” promulgado por el mismo Jesucristo (Mateo 28, 19) no hace distinción de órdenes religiosas. De allí que la Carta utilice el adjetivo “preferencial” para acentuar la importancia vertebral que la educación tiene para la formación jesuita.

La enseñanza mandada por Cristo se centra en la vida sobrenatural, o sea, en la Encarnación del Verbo y la Redención de Cristo; pero lo sobrenatural se asienta siempre sobre lo natural, del mismo modo que el Verbo eterno de Dios se apoyó en la naturaleza humana de María para producir el fruto supremo de la historia. *Gratia non tollat naturam, sed perficiat*, nos recuerda Santo Tomás de Aquino (2): “la gracia no destruye a la naturaleza, sino que la perfecciona”.

No hay pues, propiamente, enseñanza de lo sobrenatural sin un mínimo de enseñanza natural. De donde resulta que el estudio de la Filosofía y de las Ciencias Humanas aparece como necesaria para sostener a la enseñanza sobrenatural de la Fe.

Hemos dicho en otro trabajo(3) que “la Fe no es una ruptura, sino la continuidad de la inteligencia humana, en un ejercicio de ésta potenciado por Dios, pero nunca enervada, ni separada ni aislada”. Las características presentadas por la Carta nos dicen que “Dios es Creador y Señor, suprema Bondad, la única Realidad que es absoluta, todas las demás realidades proceden de Dios y tienen valor únicamente en cuanto nos conducen a todos los acontecimientos naturales y humanos,...en la historia..., en lo íntimo de la experiencia...” (5). Porque la Naturaleza es creada por Dios teniendo como único modelo a Sí mismo, de donde fácilmente se deriva que en ella, encontramos a las imágenes suyas. Y la historia hecha por el hombre es obra que se le asemeja, por la semejanza que el ser humano tiene con Dios (6) y, por tanto, también sus frutos ya que la historia es efecto del hombre y todo efecto lleva la marca de su causa.

La Naturaleza, la Historia, la Experiencia íntima –pues esta experiencia se llama íntima en tanto contiene lo más profundo, invisible y silencioso del hombre. Y lo más profundo, invisible y silenciosos del hombre es su relación con el Espíritu Santo, que incoa la gloria sobre las tinieblas del caos (7).

2- De lo expuesto resulta con claridad que la educación jesuita tiene como centro de su preocupación “el desarrollo completo del hombre, como creatura de Dios, en lo que consiste “el humanismo cristiano” de la educación jesuítica (8). En efecto, si la única

Realidad absoluta es Dios, toda otra realidad es limitada, finita, incluida la realidad humana. Somos algo y no somos todo: he aquí el drama humano. Y es drama porque en el universo sensible que vivimos, es la única criatura capaz de darse cuenta de esa finitud. No hay posibilidad de liberación sino por la única Realidad infinita. De ahí que la unión y participación de la Realidad divina sea más que un deber moral, el camino de la realización plena del hombre.

El cristiano tiene la conciencia de lo que es Jesucristo, o sea Dios asumiendo a la naturaleza humana; en tanto humano, a nuestro alcance; en tanto divino, nuestra plenitud. No hay humanismo cristiano que dependa finalmente de cosa alguna finita y creada; el final, la plenitud de todo humanismo cristiano es la unión con Cristo. Y, por eso dice el texto que “la visión que Ignacio tiene del mundo está centrada en la persona histórica de Jesucristo” (9).

Esta posibilidad única que para toda la humanidad abre Cristo, es congruente con el infinito Amor de Dios a cada ser humano, pues como dice el texto “cada hombre o mujer es conocido y amado personalmente por Dios. Este amor invita a una respuesta que, para ser auténticamente humana, debe ser expresión de una libertad radical” (10).

Decía León Bloy que la libertad es el respeto que Dios tiene por nosotros (11). Imaginar ese abismo deja sin palabras. Sólo un silencio infinito puede cubrir en algo esa luz infinita.

Sin embargo, esta respuesta libre a la solicitud del Amor de Dios, no es tan fácil, pues “estamos comprometidos en una lucha permanente... contra los obstáculos que bloquean la libertad incluidos los efectos del pecado (12), porque a causa del pecado y de sus efectos, la libertad para responder al amor de Dios no es automática (13). Y esta concepción de San Ignacio va completando la imagen humanista del hombre como un ser naturalmente racional, con una esencia compleja, ya que no es puro cuerpo, ni puro espíritu, sino espíritu encarnado, alma y cuerpo y, además herido por el pecado y herido también por la gracia de Dios. Este es el hombre concreto y éste es el hombre del humanismo cristiano. Más aún, el mundo en que por su condición corporal, está aherrojado, y cuya bondad radical Dios ha preservado, manifiesta también el mal uso del mismo por el hombre, o sea “los efectos sociales del pecado” (14), de donde resulta que la vida jesuita será fe realizando a la justicia y justicia promocionando a la paz, en un concepto superior de paz, o sea más que la no-guerra, el amor y la confianza entre hombres y mujeres, de toda raza, nación y condición.

El modelo para el jesuita, de la respuesta a la solicitud del Amor de Dios, respuesta que ha de realizarse en la Iglesia Católica, “el instrumento a través del cual Cristo está sacramentalmente presente en el mundo”(15), es María, la Santísima Madre de Dios, a Quien los cristianos invocamos continuamente en la oración sublime del Ave María, y Quien parece, en estos tiempos difíciles de la edad contemporánea pasearse por el mundo, desde Francia a San Nicolás, desde la Europa Oriental hasta Japón, para alentarnos a volver a su Hijo, don de Dios inefable, predicación extraordinaria de la Madre de Dios, esperanza de un mundo al borde del abismo.

3- Porque esta concepción del humanismo cristiano, vigente hoy más que nunca, y que ha visto sucederse y eclipsarse tantas otras concepciones del hombre, ha sabido resistir las desviaciones insistentes de un lado y del otro. La base natural es la concepción de la persona humana, o sea que cada hombre lleva en sí a la triple originalidad del ser: a la Realidad, al Conocimiento y a la Decisión, y esto lo hace una totalidad, pues es en su interioridad que ha de realizarse la plenitud del encuentro con Dios.

Trasciende así a toda la diversidad accidental, por valiosa que ésta sea; a las naciones, a las clases sociales, a los partidos políticos, a los sexos y a los grados de cultura. En esta concepción natural, la Decisión se orienta a la Razón y la Razón se nutre del Ser. La dialéctica hermosa circula por todo el hombre y armonía de los tres originales queda visible. Sobre tal naturaleza Dios asentó la gracia y desde tal naturaleza el pecado expulsó a la gracia. Y entonces Dios intensificó su esfuerzo y asumió en la Segunda Persona de la Santísima Trinidad, a la naturaleza humana. Y Jesucristo, verdadero hombre y verdadero Dios, unió en su Persona divina a las dos naturalezas, la divina y la humana, para que nunca más se separaran. Semejante don lo difundió universalmente y esa difusión universal se llama Iglesia, integrada por los confesores de la fe y por todo hombre de buena voluntad que, aunque no haya llegado a la fe, está dispuesto a elegir al Sumo Bien, que es Dios, por encima de cualquier bien relativo, que si se lo absolutiza, se convierte en ídolo.

4- Pues bien (16), esta concepción fue conmovida desde el momento mismo en que una de las facultades humanas fue exaltada por encima de todas las otras. El racionalismo identificó al ser con el pensamiento y, al hacerlo, inició el proceso de exclusión del ser. Este proceso siguió luego con Kant (17), quien al separar al *nóumeno* - la cosa en sí- del *fenómeno* - lo que aparece de la cosa ante la conciencia- dejando de lado la antigua idea de que *accidentia propria sunt effectus formarum substantialum et manifestant eas* (18), dejando de lado, insistimos, que los fenómenos manifiestan al nóumeno, dejaba abierta la puerta para el endiosamiento del pensamiento humano: Hegel.

Para este ilustre filósofo alemán, el ser es la idea del ser, y por lo tanto, lo Absoluto es la racionalidad inmanente a todas las cosas. Ahora bien, como la racionalidad es patrimonio humano, lo Absoluto o sea Dios mismo era creación de la racionalidad humana, como término del proceso racional humano. De la negación del ser al endiosamiento de la razón: he aquí el drama del racionalismo y la esterilidad de todos los humanismos surgidos a su amparo.

Cuando se piensa que semejante proceso comienza con Descartes (1598- 1650), sigue con Kant (1724- 1804) y culmina con Hegel (1770- 1831), se puede advertir el valor profético de la *Ratio Studiorum*, producida en 1586, en la cual se señalaba el alto valor de las disciplinas básicas, humanísticas y científicas, a la vez que el desarrollo necesario de la capacidad de razonar reflexiva, lógica y críticamente (19), pero no como un proceso unilateral, sino integrado con el desarrollo de la imaginación, la afectividad y la creatividad (20).

El ser humano no es solamente razón, pero es racionalidad. Y tiene otras dimensiones afectivas, imaginativas, que deben equilibrarse con la capacidad racional, para no producir una formación deformada, valga la paradoja.

Pues bien, ese proceso racionalista sufrió violentos resquebrajamientos pues Freud dejó de lado la concepción angélica o divina del hombre y proclamó la libido como motor de la actuación humana; Darwin nos hizo descender del Olimpo a la selva y vio y enseñó que el hombre era un mono evolucionado. Y hasta Levi Strauss contribuyó a la demolición del edificio racionalista, pues nuestras convicciones nacen de mitos elaborados no por la razón individual sino por la convicción colectiva. Y Marx presentó la sociedad misma como un sistema de fuerzas naturales, en detrimento del ideal socialista utópico de una entidad moralmente construida. ¡Qué derrumbe histórico!, no era el hombre, un Dios, ni siquiera un ángel; era un mono, un receptario de mitos imaginativos, era un producto de las relaciones económicas; era un plenario de las fuerzas inconscientes. Este derrumbe no se habría

producido si se hubieran seguido las sabias enseñanzas de la *Ratio Studiorum*, pues la razón habría tenido su lugar, su respeto y su valoración; pero también se integraría con la dimensión imaginativa, afectiva y creativa del hombre. El humanismo racionalista, sustituyendo a la concepción del humanismo cristiano, terminó vencido por el agobio irracional presente en nuestra condición.

Inútil fue el esfuerzo del positivismo, en sus dos grandes vertientes de la escuela analítica de Bertrand Russell y el neopositivismo de Carnap y la escuela de Viena. El primero terminó encerrado en sí mismo, diciendo finalmente que la Filosofía debía morir, y el segundo mató a la Filosofía al prohibir la Metafísica.

El tiempo estaba maduro para que se cumpliesen las profecías de Nietzsche (21) y la posmodernidad hizo estallar a la formalidad racionalista. Esta explosión pase en las calles y llega hasta las aulas; todo formalismo es anatemizado y se ve mal que los seres humanos tengan pensamiento fundado. “Prevalencia de las sensaciones sobre los conceptos. Prevalencia del éxito sobre los principios. Prevalencia del artificio sobre la realidad. (22). Hay que volver a Ignacio, hay que restablecer el respeto a la razón, al orden lógico y a la capacidad crítica, pero integrar este mensaje posmoderno en lo que tiene de positivo, que no es otra cosa que lo antes citado: desarrollo de la imaginación, afectividad y creatividad (23). Una formación limitada al cumplimiento de reglas formales es contraria al espíritu ignaciano, tanto como un autoanálisis excesivo, que deja de ver los paisajes de Dios, para mirar en demasía a la indigencia de nuestra propia condición.

Hoy vivimos en un mundo posmoderno en el que está prohibido buscar el fundamento de las cosas, porque Comte así lo quiso (24). El Papa Juan Pablo II en cambio, nos dice en su hermosa encíclica *Fides et Ratio* que “un gran reto que tenemos al final de este milenio es el de saber realizar el paso –tan necesario como urgente- del fenómeno al fundamento” (25). Y vivimos un mundo posmoderno globalizado en el que se nos ofrecen tres cosas: una democracia limitada a elegir y no a controlar; una economía de mercado para la libertad de las grandes Corporaciones económicas transnacionales, y el fácil acceso a las videocassetas. Sus propios oferentes (26) nos prometen un mundo aburrido. En tanto se inauguran los bombardeos “humanitarios”, se abandona a la ONU, que es el Derecho y la Razón – al menos mínimamente – por la OTAN que es el Poder y la Voluntad. Ya no se dice más “pienso, luego existo”; ahora se dice “quiero, luego existo”. Y, como hay multitud de voluntades, una subterránea anarquía avanza por el mundo, pronosticando una tiranía mundial, que es la desembocadura natural de toda anarquía. La Humanidad sufre en cada rincón del universo.

Hay que restablecer “la preocupación por el desarrollo completo del hombre, como criatura de Dios, en lo que consiste el humanismo cristiano de la educación jesuítica, realza la felicidad de la vida que resulta de un ejercicio responsable de la libertad, pero al mismo tiempo, reconoce la realidad del pecado y sus efectos en la vida de cada persona” (27), tal cual lo dice la Carta. La fe jesuita se conoce en el servicio de la justicia; el servicio de la justicia se reconoce en la promoción de la paz; la paz no es la no- guerra simplemente, sino la armonía y el amor entre los seres humanos.

Si la modernidad racionalista e idealista destruyó al primer original del ser – la realidad en sí- prescindiendo de ella; la posmodernidad voluntarista pretende destruir a la razón misma. Es cierto que ésta, ensoberbecida y aún identificada con el ser mismo, encorsetó a la vida y, por eso *Fides et Ratio* (28) señala que la Filosofía Moderna, “en lugar de apoyarse sobre la capacidad que tiene el hombre para conocer la verdad, ha preferido destacar sus límites y condicionamientos”. Pero la solución no es el puro arbitrio de la voluntad, sino la

integración de la razón y de las dimensiones afectivas, imaginativas y creativas del hombre, tal cual el texto lo señala con precisión. El ideal ignaciano exhibe así una actualidad estremecedora y, hasta la necesidad una cierta actualización, pues el texto que nos trae la *Ratio Studiorum* a nuestros tiempos, señala que hoy la emulación debe ceder paso a la acción comunitaria, pues estamos ante “un mundo de excesiva competitividad, que se refleja en el individualismo, el consumismo y el afán de éxito”(29). Trabajar unidos . Promover el espiritualismo contra el materialismo, la solidaridad contra el egoísmo, la austeridad contra el consumismo, la defensa de los pobres contra la injusticia social - hoy por hoy reina de todo lo creado- hasta que Dios diga basta, siendo ciertamente conveniente que nosotros nos anticipemos a decir basta.

Y la Educación: a) certezas, que no dudas, busca la gente; b) a Dios y no a los hombres, espera la gente; c) servicio y no poder es el mandato de nuestro tiempo. Si así fuera, el ideal ignaciano, tantas veces oscurecido y mal interpretado, estaría viviendo entre nosotros. Su humanismo cristiano restablecería la verdadera concepción del hombre, unidad compleja de materia y espíritu, herido por el pecado y salvado por la gracia de Cristo, teniendo como modelo de respuesta a María, que no era un ángel, ni Dios, sino una mujer simplemente y nada menos, pues como mujer hizo de su cuerpo un templo para el Espíritu Santo, en que encarnó el Verbo eterno de Dios. Y por eso, no puede faltar la oración en la formación ignaciana. Dice el texto de aquellos compañeros de San Ignacio, “mediante la reflexión sobre los resultados de sus actividades, hecha en oración, los compañeros revisaban las decisiones anteriores” (30). La oración para un ideal educativo implica incorporar a Dios mismo a la tarea, al trabajo. Es decir que si dos o más se reúnen para trabajar y lo hacen en nombre de Cristo, Éste se integra al grupo y trabaja con nosotros. De ese esfuerzo silencioso compartido con Dios va surgiendo la verdadera excelencia ignaciana, que no es la excelencia declamada tantas veces por nuestros pobres académicos, sino la máxima plenitud en la entrega, en el amor, en la vida. Algo así como la Madre Teresa de Calcuta, para darnos una idea aproximada.

Este hombre, así concebido por San Ignacio, está por advenir y difundirse mundialmente. Porque cayó vencida la bestia rubia del nazismo, y caerán todas las bestias rubias que nuestros biólogos nos prometen desde el Primer Mundo; cayó el muro soviético de la intolerancia fanática y ahora se derrumba el Imperio globalizado de las grandes Empresas Multinacionales. Dios avanza en la historia y está por llegar. Hay que prepararse para reordenar el mundo. San Ignacio cobra entonces una actualidad insospechada. Será una de las columnas de la reconstrucción del mundo. Pero siempre que se lo entienda y se vea que el autoanálisis es una sombra pasajera para gozar el espectáculo de Dios; que la finalidad de la acción cristiana no se realiza creando una gigantesca logia de poder, sino trabajo solidario; que la fe se prueba en el servicio de la justicia; que la justicia se reconoce en la promoción de la paz. Y, que el hombre no es ni pura razón, ni pura voluntad, sino espíritu encarnado, herido por el pecado y redimido por Cristo.

El liberalismo positivista y la pedagogía ignaciana. Un debate finisecular **María Gabriela Paulí de García y Carlos Eduardo Paulí**

Introducción

En el presente trabajo damos a conocer un avance de una investigación más amplia.

El estudio de las relaciones entre la Compañía de Jesús, restaurada en Santa Fe desde 1862, y el Estado Nacional es un interesante capítulo de la lucha por la libertad de enseñanza.

La implantación desde el gobierno central de una política educativa basada en los principios del liberalismo positivista, tenían fatalmente que chocar con los seculares fundamentos de la Ratio Studiorum Jesuita.

En el Colegio de la Inmaculada Concepción de Santa Fe, este conflicto se agudizó hasta llegar al cierre del bachillerato, hecho ocurrido en 1885.

El presente avance estudia la documentación obrante en el Archivo del Colegio sobre este problema, y su desenlace.

Queda abierta la investigación para rastrear las derivaciones que tuvo la reapertura de los cursos de bachillerato en 1889 y su influencia en la creación posterior del Colegio Nacional de nuestra ciudad.

El momento internacional.

En esos años de profundos debates ideológicos, le toca al Papa LEON XIII (1878-1903) suceder a PIO IX en el gobierno de la Iglesia.. El libre pensamiento, el anticlericalismo, el positivismo, y las nuevas corrientes del socialismo, el auge de la masonería y el laicismo caracterizan a esta época.. La preocupación esencial de su pontificado será iluminar un mundo tan conflictivo con la visión del perenne magisterio de la Iglesia. Si bien ha pasado a la historia como el Papa que abordó integralmente la “cuestión social”, no es menos cierto que ningún aspecto de la cultura de su tiempo quedó fuera de la preocupación del Pontífice. Así cuestionó la ley francesa de 1883 por sus funestas consecuencias, al prohibir la enseñanza religiosa en las escuelas. Señalaba LEON XIII la contradicción que había entre los principios de una democracia proclamada, pero negada en los hechos, al no respetarse la mayoría católica del país. Esta situación habría de reflejarse en nuestro país al sancionarse la Ley 1420 de Educación Común (1884).

Ante estos desafíos propone a los católicos un programa de acción concreta, si bien ellos tenían que respetar el régimen republicano, con respecto al problema de la enseñanza era necesario lograr dentro de los presupuestos y normas constitucionales, la supresión de leyes contrarias a los derechos de la familia y de la Iglesia.ⁱ

Este marco de referencia nos ayudará a ubicar en su verdadero contexto al conflicto del Colegio de la Inmaculada con el gobierno nacional.

La concepción pedagógica de la Compañía de Jesús.

Los jesuitas hicieron un gran aporte a la sociedad desde sus colegios, que brindaban una enseñanza de gran calidad técnica y formativa; inspirada en el humanismo cristiano ... “una pedagogía optimista que acepta y valora al hombre con todas sus facultades y lo cultiva y lo perfecciona para hacerlo elemento útil a la sociedad y a la Iglesia.” Esta concepción pretendía lograr la síntesis armoniosa entre fe y humanismo, y su concreción histórica constituyó el Ratio Studiorum, plan de estudios y espíritu pedagógico que fue ...“obra colectiva de la Compañía docente, pues fue elaborado después de medio siglo de experiencias internacionales.”¹

El Ratio era un método activo, que exigía del trabajo del maestro y especialmente de los alumnos, quienes mediante ejercitación permanente, concursos entre pares, o entre una y otra clase, se veían incentivados en el desarrollo no sólo de sus posibilidades intelectuales, sino también expresivas y de su creatividad.

El latín era el “elemento esencial”² de esta pedagogía surgida en consonancia con el humanismo cristiano; ya que su estudio, que tenía como finalidad desarrollar la lectura reflexiva y el gusto por los autores clásicos, era considerado garantía de una sólida formación. Pero aún así, no se agotaba aquí el Ratio; sino que, el estudio del latín se complementaba con lecciones de griego en algunos casos y con el conocimiento de la propia lengua.

En el siglo XIX, cuando la Compañía de Jesús fue restablecida, se encuentra con un contexto muy diferente al de sus orígenes; el estado liberal que se ha instaurado, paradójicamente monopoliza la educación fijando los planes de estudio, autorizando a los institutos o centros de enseñanza particulares y se reserva también el reconocimiento de los títulos académicos. A esta situación hay que sumarle el avance de las ciencias positivas y sus aplicaciones técnicas que desplazan la antigua cultura humanística y ... “plantean la necesidad de una educación con nuevos contenidos que se acomode al dominio de la técnica.”

Entonces, ... “los jesuitas tuvieron que retirar de los colegios el venerable ‘Ratio’ para someterse por razones prácticas a los planes siempre cambiantes del bachillerato oficial... Las ciencias naturales se convertían en una demostración de la armonía entre la ciencia y la fe mientras se procuraba mantener, ya que no la letra, el espíritu de la pedagogía del ‘Ratio’.”¹

Así se configuró una pedagogía que a través de continuos ejercicios orales y escritos, de traducciones del latín al castellano o del castellano al latín, de ejercicios de imitación de los autores clásicos, de desafíos entre compañeros, y especialmente de los frecuentes exámenes privados y públicos, se proponía lograr en los alumnos claridad en el pensamiento y estilo en la oratoria. Mediante los actos públicos y semipúblicos, en los cuales estos hacían gala de sus habilidades para la declamación y el teatro, los jesuitas pretendían estimular no sólo ...“el interés, sino también la inteligencia”...² y fundamentalmente el gusto por la literatura clásica, así como también por otras obras de calidad y valor artístico.

En cuanto método y plan de estudios, el Ratio Studiorum, al decir de Furlong, no era perfecto ...“pero una experiencia de siglos ha demostrado que es inconmensurablemente más eficaz, que tantos otros métodos, aparentemente más brillantes y más prácticos que han surgido y han desaparecido en estos últimos cuatro siglos.”¹

La concepción liberal de la enseñanza

Mientras que el Ratio Studiorum de los jesuitas ponía el acento en la formación humanística y el eje en la literatura y el desarrollo de la capacidad oratoria, el enfoque pedagógico oficial corría por otros carriles. En correspondencia con el liberalismo evidenciado por la generación del '80 en otros aspectos, el positivismo era la propuesta cultural y pedagógica.

La enseñanza se convirtió entonces, en instrumento de la “pasión civilizadora” que envolvía a los espíritus liberales, y que conducía necesariamente al engrandecimiento nacional. “Pues para el liberalismo la enseñanza siempre constituyó un arma clave en la lucha por imponer sus principios a la sociedad y el triunfo dependería de la posibilidad de redefinir y aclarar uno de los más controvertidos problemas, ‘cual es el poder público encargado de dirigir la educación y cuales los propósitos y medios con que ella debe ser encaminada en beneficio de la comunidad’.”²

Temiendo que la libertad de enseñanza, concluyera en un relativismo, en el cual, cada secta o grupo religioso pretendiera adoctrinar a los niños y jóvenes según sus principios, el pensamiento liberal propuso entonces al Estado como garante y entidad responsable de la educación; subordinada no ya a criterios religiosos o éticos, sino ideológicos y políticos.

La concepción pedagógica del positivismo estaba imbuida del racionalismo liberal, y por ello centraba la educación escolar en el desarrollo de las ciencias experimentales o exactas, altamente formalizadas y cuyos métodos permitieran la “demostración” de la verdad científica con carácter unívoco. A este modelo, respondían perfectamente la deducción matemática y la observación y experimentación propias de las ciencias naturales. Las disciplinas humanísticas sólo adquirirían cierta relevancia en la medida en que se aproximaran al paradigma científico ya descripto.

La importancia de la ciencia radicaba, -para el positivismo del siglo pasado- en la capacidad de explicar y dominar la naturaleza por un lado, y las condiciones de la vida social por otra parte. Por eso es que la ciencia positiva no necesita de lo filosófico y jamás pregunta por qué, pregunta más bien como, e ... “intenta descubrir las leyes duraderas y universales según las cuales los fenómenos se desarrollan y se suceden, utiliza la observación, la experimentación y el cálculo.”¹

La yuxtaposición de asignaturas, cuanto más numerosas mejor, era garantía de una formación completa, que se obtenía simplemente por acumulación de conocimientos, ya que las conexiones entre los conceptos aprendidos eran de tal modo evidentes que se imponían al alumno.

El estudio de las ciencias debía seguir el orden histórico en que éstas se habían configurado como ciencias positivas, dado que ese era el orden pedagógico; y así la comprensión de las ciencias que primero se habían desarrollado (matemática, astronomía, física, etc.) resultaba indispensable para el conocimiento de las otras.

Por otra parte, ... “los grupos liberales, encontraron en las argumentaciones de Darwin y Spencer, y en especial en el ‘darwinismo social’, elementos teóricos para definir,

no sólo desde la perspectiva científica sino desde el punto de vista político, los fundamentos de un estado liberal, afirmado en la ideología del Progreso.”¹ Así, sumaron a las características pedagógicas ya mencionadas, un violento laicismo, que significó eliminar en el proceso educativo todo vestigio de explicación religiosa y cualquier principio de orden moral que no se fundara en las necesidades del Estado Nacional, y eliminar también, en lo posible, a la Iglesia en el ejercicio de la tarea educativa. Dios fue reemplazado por el Progreso, las dimensiones del hombre reducidas a la racionalidad científica, la ley moral natural sustituida por el interés del estado y el fin educativo de formar integralmente al hombre fue cambiado por el de formar al ciudadano.

La clausura del Colegio en 1885

Los enfrentamientos entre los jesuitas y los funcionarios laicistas del gabinete del Gral. Julio A. Roca, hacen eclosión en 1885. Es evidente, y así lo ha demostrado el P. Guillermo Furlong, que la visita del Inspector Paul Groussac fue creando el ambiente para el decreto del 10 de noviembre de 1884. En esa fecha se dispone que en razón de no haber renovado las autoridades del Colegio el convenio con la Provincia de Santa Fe, perdía el Colegio la facultad de expedir títulos que posibilitaran a sus alumnos ingresar a estudios superiores.

Otra causa que señalaba el decreto mencionado era que el Colegio no ajustaba sus planes a los vigentes para los Colegios Nacionales. Perdía así el Colegio una atribución fundamental y quedaba como un Colegio particular cuyos diplomas carecían de validez para los alumnos egresados de sus aulas.

Ante esta situación el Rector, que era el Padre Reinal, da por clausurado el Colegio antes de iniciarse el curso de 1885. Quedaban funcionando el Seminario con 19 alumnos y la Escuela Primaria o Clase Preparatoria con 15 niños y la Facultad de Leyes con 13 alumnos. Es decir, se cerraban las aulas correspondientes al Bachillerato.

Estando ya cerrado el Colegio, ocupará la gobernación de Santa Fe, un preclaro discípulo de los hijos de Loyola. Nos referimos al Dr. José Galvez, quien había cursado todos sus estudios en el Colegio de la Inmaculada, y que tendrá como veremos, un papel fundamental en las gestiones para la reapertura del Colegio. La documentación obrante en los archivos del Colegio, nos dará cuenta de este proceso que culminará con la reapertura del Colegio.

El debate positivismo-ratio studiorum.

Estando suprimido los cursos del Bachillerato del Colegio, se inician una serie de gestiones para su reapertura. Se destacan las realizadas por Monseñor JOSE MARIA GELABERT Y CRESPO, Obispo de Paraná, quien se empeñó ante el Romano Pontífice y ante el General de la Compañía para tratar de reabrir los cursos suprimidos por el P. Reinal. Sin embargo este Rector como quien le sucediera, el Padre Bustamante, fueron recibiendo alumnos para que hicieran sus estudios a la par de los seminaristas. Este último, reabrió los cursos en 1889 con toda solemnidad pero ello no implicaba una reapertura del Colegio, pues este quedaba privado de su anterior autonomía. Esta circunstancia fue creando el ambiente favorable para que en el Gobierno Nacional se reviera la medida de la época de Roca y se restituyera al Colegio de la Inmaculada su plena autonomía. La revolución de 1890 había traído aires nuevos al complicado mapa político de entonces. El Vice - Presidente, Don CARLOS PELLEGRINI, se hace cargo de la presidencia de la Nación y

en tal carácter visita Santa Fe en 1891. En los primeros días de octubre, acompañado por dos exalumnos, el Dr. JUAN F CAFFERATA ahora Gobernador de la Provincia , y el ex-Gobernador Dr. JOSE GALVEZ, visita el edificio del histórico Colegio.

Allí recibe la petición de varios alumnos para que se restituyera al Colegio sus anteriores atribuciones. El Presidente accede a esta solicitud y el 27 de noviembre de 1891 dicta el decreto por el que en su artículo 1ero. reconoce al Colegio de la Inmaculada Concepción como instituto de enseñanza secundaria. En su artículo 2do. establece que los alumnos de “dicho Colegio gozarán de los beneficios que acuerda el artículo 5to. de la ley del 30 de setiembre de 1870, desde el momento en que ese establecimiento adopte los programas vigentes en los Colegios Nacionales, de lo que se dará cuenta al Ministerio de Instrucción Pública, a efecto de que lo haga comprobar por una prolija inspección”.¹ En cumplimiento de este decreto se producirán inspecciones de parte de autoridades educativas nacionales, cuyo mayor interés radica en las concepciones pedagógicas que se enfrentan.

El 28 de noviembre de 1892 está fechado el informe del Visitador Alfredo Ferreira. El mismo está dirigido al Inspector General de Enseñanza , Dn. Santiago H. Fitz Simon. Es interesante su análisis como demostrativo de las ideas del positivismo pedagógico, que obviamente entrarán en conflicto con el “ratio studiorum” jesuita. Señala Ferreira que “este establecimiento ha seguido hasta ahora un plan de estudios propio y aprobado por el Gobierno de la Provincia”. También destaca que el Colegio Inmaculada ha debido adaptarse a los programas nacionales, “con algunas modificaciones en el plan de estudios”. Como el Colegio había estado cerrado durante varios años “ha vuelto a funcionar desde el año pasado ...y como repartía sus estudios en seis años y los Colegios Nacionales tenían cinco años debió adaptarse teniendo que suprimir el tercer año, cuyas materias se han repartido entre los otros, principalmente entre segundo y cuarto. Llama la atención que la supresión se haya hecho en cuarto año . La explicación que da el Visitador es que estas materias ya habían sido cursadas y aprobadas el año anterior. A continuación hace un pormenorizado análisis de los distintos cursos , estudiando la equivalencia de los contenidos enseñados en el Colegio de la Inmaculada, con los que se desarrollaban en los Colegios Nacionales. Resulta de interés mencionar algunos textos y profesores que ejercían en esa época. Así sabemos p.ej. que en 6to. año el P. Roselló dictaba Filosofía e Instrucción Cívica, usando como autor Ginebra, Ortega y apuntes; el P. Paño Historia Natural; el P. Mores Historia usando como texto a Clemente Fregeiro. Como no queremos cansar con la enumeración pormenorizada de cada curso, profesor, texto etc. , remitimos a la consulta del apéndice documental.

Seguidamente pasa a cuestionar los enfoques y modalidades pedagógicas de los jesuitas. “Como puede notarse , nos dice, todas las materias de 1er. año las dicta un solo

Profesor, lo mismo sucede en 2do. a excepción de Aritmética que la enseñanza está a cargo de otro. Lo mismo ocurre en 4to. año, en el cual el Francés es enseñado por otro. La división del trabajo solo se opera en 5to. y 6to. años.”

Es de hacer notar que cuando el Visitador se refiere a “división del trabajo”, está refiriéndose al abordaje enciclopedista , tan característico del positivismo pedagógico tan en boga en esos tiempos. El informe termina con un lapidario juicio que transcribimos; “su enseñanza (la del Colegio de la Inmaculada) es muy inferior a la de las escuelas de aplicación anexas a las normales, en cantidad y calidad. Están allí en pleno reinado de la memoria de palabras, de cuyo punto de partida hace ya tiempo que evoluciona la educación nacional.” Y para ilustrar este juicio aporta un ejemplo concreto. “Un alumno es preguntado en Historia Argentina sobre Juan Díaz de Solís, por ejemplo. Al levantarse a

contestar , si es cartaginés se levanta su contrincante de la banda romana, y no le perdona que saltee una sola palabra del libro, cuyos renglones está repitiendo de memoria con el tonito característico.”

Respecto a la cantidad de alumnos, indica que al 19 de noviembre había 208 matriculados, así distribuidos: 100 internos, 36 medio pupilos y 72 externos. Las clases empezaban a las 8,15 y terminan a las 10,45 hs. Por la tarde el horario va desde las 15 hasta las 17,30 hs. La distribución de ese horario es la siguiente: los internos se levantan a las 5,30 , rezan , estudian, desayunan, y estudian de nuevo hasta las 8,15 hs en que van a clase. Desde las 10,45 hasta las 11 hs tienen recreo. Desde las 12 hs. hasta las 13,30 comida y recreo. A las 13,30 hs vuelven al estudio hasta las 15 hs., con un recreo intermedio. Desde las 15 hs. a las 17,30 hs clases sin interrupción. Desde las 17,30 hs. a las 18,30 hs. merienda y recreo. La jornada concluía con el estudio de 18,30 hs. a 20 hs., para ir luego a cenar , rezar las oraciones y dormir.

Las conclusiones del informe marcan que a las 27 hs. que dictaba el Colegio Inmaculada había que sumarle las llamadas “clases de adorno”, que así eran considerados el Dibujo, Caligrafía y la música vocal o instrumental. En contraposición en los Colegios Nacionales el plan de estudios abarcaba un total de 22 a 24 hs. semanales de clase.

También cuestiona el informe otros aspectos mas trascendentes de la opción pedagógica del Colegio. Así cuestiona el sistema de evaluación en especial los criterios psicológicos que hacían a su implementación. Primero describe las 5 notas, que eran óptima, notable, buena, regular y mala. Estas eran las llamadas notas semanales. Luego venían las notas mensuales que se expresaban en la proclamación de dignidades y distribución de medallas en fiesta pública. Esta fiesta pública tenía lugar el 1ero y 2do miércoles de cada mes, víspera del día de campo que siempre era un jueves. Además estaban los exámenes o concursos mensuales, que eran escritos sobre dos o tres ramos y por último el concurso final , que eran exámenes anuales públicos. Aquellos alumnos que no respondían a los objetivos pedagógicos precedentemente señalados, recibían distintas sanciones. Estas podían ser; privación de recreos, estudio obligatorio de lecciones no sabidas etc.

Todo este sistema pedagógico merece un juicio negativo del Visitador. Por eso afirma “opino que los premios artificiales son inconvenientes, bajan el nivel del trabajo, destruyen las consecuencias naturales del esfuerzo propio y despiertan emulaciones viciosas e injustas”. Seguidamente formula un anhelo, “debo decir también que un día llegará en que se considerará una grave falta psicológica imponer el saber por la fuerza.. La mente está hecha para buscar la verdad , es necesario solo estimularla. La obligación de estudiar como castigo hace una maldición del bendito trabajo, esclaviza y amolda el espíritu y hace odioso el estudio.”

Por último cuestiona una enseñanza basada “sobre la recepción y repetición de ideas. La investigación propia y espontánea, el descubrimiento de la verdad no están respetadas.”

Tampoco le parece adecuado el régimen de internado pues afirma que ; “he notado un color pálido entre los alumnos internos”... lo que lo lleva a afirmar: “que el internado no es bueno para el cuerpo, al espíritu lo amolda a regla y compás, haciendo que los jóvenes coman, duerman, estudien etc. a campana y horario fijo.” A renglón seguido señala que los alumnos dedican demasiado tiempo al estudio de los libros y “muy poco a las cosas y los hechos, pudiendo decir que este último debe ser complementado por aquel.”

Pese a todos los aspectos cuestionables que encontrara el Visitador Ferreira , es destacar la honradez con que emite su opinión al final del informe. No trepida en señalar;

“es grande la opinión pública que rodea al establecimiento.” Las razones , a su juicio, hay que buscarlas en la circunstancia de ser la ciudad de Santa Fe el centro del catolicismo argentino. Además, funcionando desde 1862 ha educado a una o dos generaciones que miran al Colegio como cosa propia. Por eso ocurre que “son sus antiguos alumnos los que actúan en la política, en el clero , en el trabajo etc.”.¹

Resultado de la inspección. Opinión del Dr. José Gálvez.

De la visita del Dr. Ferreira surgieron tres informes de los organismos técnicos. Nos interesa especialmente el tercero de ellos, de fecha 12 de diciembre de 1892, en el que se le comunica al Padre Rector del Colegio de la Inmaculada Concepción las disposiciones del decreto por el que se establecían las condiciones para que la institución pudiera gozar de los beneficios que otorgaba el artículo 15 de la Ley de Libertad de Enseñanza del 30 de setiembre de 1878.

Si bien el decreto establecía el reconocimiento del Colegio, en su artículo 2do. pone como condición ; “que dicho Colegio deberá desde la fecha amoldarse estrictamente a los programas de Francés , Inglés e Historia de América, tal cual se dictan en los Colegios Nacionales. En su artículo 4to. indica como deberán confeccionarse los certificados de estudio de aquellos alumnos que solicitaran el pase a otro establecimiento. Y la disposición mas explícita respecto a los verdaderos alcances de este decreto está en su art. 5to. En el se establece que el Colegio queda en futuro sujeto a las inspecciones que las autoridades educativas establecieren, como ocurría con los Colegios Nacionales. Este fue el desenlace de esta difícil cuestión que arrancara en aquella polémica inspección de Paul Groussac en 1881.

En ese mismo mes de diciembre de 1892, le llegará al Padre Rector Dn. Santiago Solá un misiva breve pero muy significativa del Dr. José Gálvez . Al igual que los anteriores documentos, está suscripta en el mes de diciembre del mismo año. En ella se disculpa por no haberle contestado antes, “sus dos cartas que tuve el gusto de recibir”. La razón de la demora está justificada, en su opinión , pues “quería escribirle cuando le pudiera decir, como ahora, que nuestro asunto está favorablemente resuelto, !gracias a Dios ! . Le envía los informes que hemos citado precedentemente y agrega un comentario chispeante sobre el que produjera el Dr. Ferreira..

En su opinión en algo le servirá, “aunque aun cuando sea la gracia para ver a un correntino protestando contra las tonadas.” Gálvez informa al P. Rector que este decreto ha sido comunicado a las dos universidades y a todos los Colegios Nacionales de la República, “así como a su gobierno y a Ud”.

Como cierre de esta comunicación, resulta interesante destacar el comentario con que alguien tan ligado al Colegio, da como síntesis de estas gestiones. “Lo felicito pues por la conclusión de esta verdadera campaña cuyo triunfo para que sea duradero no debemos olvidar que se debe a la habilidad con Uds. han sabido combinar las reglamentaciones nacionales, sin desnaturalizar el “ratio studiorum”.”¹

Conclusión

El problema entre los jesuitas y el gobierno nacional no fue un hecho aislado, sino una expresión del enfrentamiento entre la tradición católica y el liberalismo positivista.

Si analizamos los decretos de 1891 y el del año siguiente, notamos que hay un camino que va recorriéndose en pos de la autonomía pedagógica, tan cara a la educación de la Compañía.

El “triumfo” que esta institución obtuvo como resultado del proceso, se limitó a la consecución de la reapertura del Colegio y el reconocimiento de sus títulos; aunque a un alto precio: la adecuación de los planes de estudio a los oficiales, que exigía abandonar criterios importantes de la pedagogía que hasta el siglo XVIII había desarrollado la Compañía de Jesús, y la sujeción del Colegio a frecuentes inspecciones encaradas por el Gobierno Nacional para verificar esa adecuación al modelo educativo oficial.

Es de destacar también la acción llevada a cabo por los exalumnos, algunos de los cuales fueron los fundadores del Centro de Estudiantes Unidos, que buscaba la reapertura del Colegio; acción que resultó decisiva para el éxito final de las gestiones.

Consideramos que se trató de un intento positivo de oponer a la centralización y el monopolio pedagógico que se ejercía desde el Estado Nacional, los criterios y valores que, en materia educativa, sustentaba gran parte de la sociedad santafesina, para la cual el Colegio no era simplemente una institución, sino una parte significativa de la historia local, una expresión del sentir de la comunidad santafesina, que recogía y manifestaba en gran medida los valores de ésta.

Así lo expresaba el joven Clementino Paredes, cuando sostuvo que a la Institución ...“se le habían quitado los privilegios que como Colegio Provincial tenía desde su inauguración... veíamos por una parte al unitarismo porteño que quería imponerse lisa y llanamente en nuestros Estados Federales, como un avasallamiento de sus autonomías”.¹

Bibliografía

FURLONG, Guillermo S.J.; Historia del Colegio de la Inmaculada de la Ciudad de Santa Fe; Edición de la Sociedad de Ex-Alumnos; Buenos Aires; 1962.

MARDONES J.; Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales; Artropodos; Barcelona; 1991.

MARTÍNEZ PAZ, Fernando; La Educación argentina; Universidad Nacional de Córdoba; 1979.

REVUELTA, Manuel S. J.; Los Colegios de la Compañía de Jesús. Tres momentos de su evolución histórica. Materiales para un nuevo Colegio.; Pontificia Universidad de Comillas; Madrid (s/d).

Material inédito

COLEGIO DE LA INMACULADA CONCEPCIÓN; Archivo del Rectorado; caja nro. 30 y 31.

MARTINEZ PAZ FERNANDO; **La educación argentina**, Universidad Nacional de Córdoba; 1979; pps. 64-65

¹ REVUELTA, MANUEL S.J.; **Los colegios de la Compañía de Jesús; tres momentos de su evolución histórica**; en MATERIALES...para un nuevo colegio; p.2

² FURLONG, GUILLERMO S.J.; **Historia del Colegio de la Inmaculada de la ciudad de Santa Fe**. T.II, Sociedad de exalumnos, 1962, Buenos Aires. p. 445

¹ REVUELTA, MANUEL S.J., op. cit.; p.4.-

² FURLONG, GUILLERMO S.J., op. cit.; p.444.-

¹ FURLONG, GUILLERMO S.J. ; op. cit. ; p. 443

² MARTINEZ PAZ, FERNANDO ; op. cit.; p. 68.

¹MARDONES, J; **Filosofía de las ciencias humanas y sociales**; Artropos; 1991; Barcelona; p. 75

¹ MARTINEZ PAZ, FERNANDO; op. cit.; p. 69.-

¹ FURLONG GUILLERMO S.J.; op. cit.; t III ; pps. 19-20

¹ **ARCHIVO DEL COLEGIO INMACULADA**; Rectorado Padre Bustamante; caja nro. 29.

¹ Idem, Caja 31

¹ FURLONG, GUILLERMO S.J.; op. cit.; t. III; p. 23

Dr. Miguel A. Petty S.J.,

Rector de la Universidad
Católica de Córdoba

Ing. Luis Alberto Laguine
Cont. Norberto A. Bertaina
Dr. Carlos Vido Kessman
R.P. Gustavo Aguado S.J.

Vicerrector Académico
Vicerrector de Economía
Vicerrector de Desarrollo
Vicerrector del Medio
Universitario

Lic. Juan Sardo
Lic. Manuel Angel Fernandez

Secretario Académico
Secretario de Asuntos
Económicos
Secretario de Investigación y
Posgrado.

Dr. Ricardo Lionel Costa

Decano de la Facultad de
Filosofía y Humanidades.

Dr. Enrique Bambozzi

Directora Centro Reduc UCC

Dra. Susana Carena

Miembros Centro Reduc UCC

Mgter Eduardo Bologna
Prof. Carlos Caletti
Lic. M. Angélica Paladini
Lic. Adriana Tessio Conca
Lic. M. Magdalena Pisano
Lic. Leonor Rizzi
Lic. Susana Sargiotti

Dra. Susana Carena
R.P. Horacio Saravia
Dra. Alicia Malatesta
Lic. Sandra Chiavaro
Lic. Georina Blanas

Comisión Organizadora del Simposio
“La Ratio Studiorum en América
Latina. Su vigencia en la actualidad”.

INDICE

Prólogo.....	7
Introducción.....	11
Capítulo I.....	23
Homenaje a los 400 años de Trabajo Pastoral de la Compañía de Jesús en Córdoba, Argentina. R.P. Horacio Saravia	
Capítulo II.....	33
El Alma de la Ratio Studiorum y el Ambito Americano R.P. José del Rey Fajardo. S.J	
Capítulo III.....	59
La Ratio: Sus inicios, desarrollo y proyección R.P. Carlos Vásques. S.J.	
Capítulo IV.....	85
La Ratio Studiorum hoy en América Latina su actualización y sus retos R.P Pablo Sada S.J.	
Capítulo V.....	121
El aprendizaje de la experiencia en la pedagogía Ignaciana R.P. Jesús Montero Tirado S.J.	
Capítulo VI.....	165
La educación Jesuita y el Humanismo Cristiano Dr. Pedro Baquero Lazcano	
Capítulo VII.....	175
El Liberalismo positivista y la pedagogía ignaciana Profesor Carlos E. Paulí	

INDICE

Prólogo.....	7
Introducción.....	11
Capítulo I.....	23
Homenaje a los 400 años de Trabajo Pastoral de la Compañía de Jesús en Córdoba, Argentina. R.P. Horacio Saravia	
Capítulo II.....	33
El Alma de la Ratio Studiorum y el Ambito Americano R.P. José del Rey Fajardo. S.J	
Capítulo III.....	59
La Ratio: Sus inicios, desarrollo y proyección R.P. Carlos Vásquez. S.J.	
Capítulo IV.....	85
La Ratio Studiorum hoy en América Latina su actualización y sus retos R.P Pablo Sada S.J.	
Capítulo V.....	121
El aprendizaje de la experiencia en la pedagogía Ignaciana R.P. Jesús Montero Tirado S.J.	
Capítulo VI.....	165
La educación Jesuita y el Humanismo Cristiano Dr. Pedro Baquero Lazcano	
Capítulo VII.....	175
El Liberalismo positivista y la pedagogía ignaciana Profesor Carlos E. Paulí	