

P. Ruiz Amado, S. J.

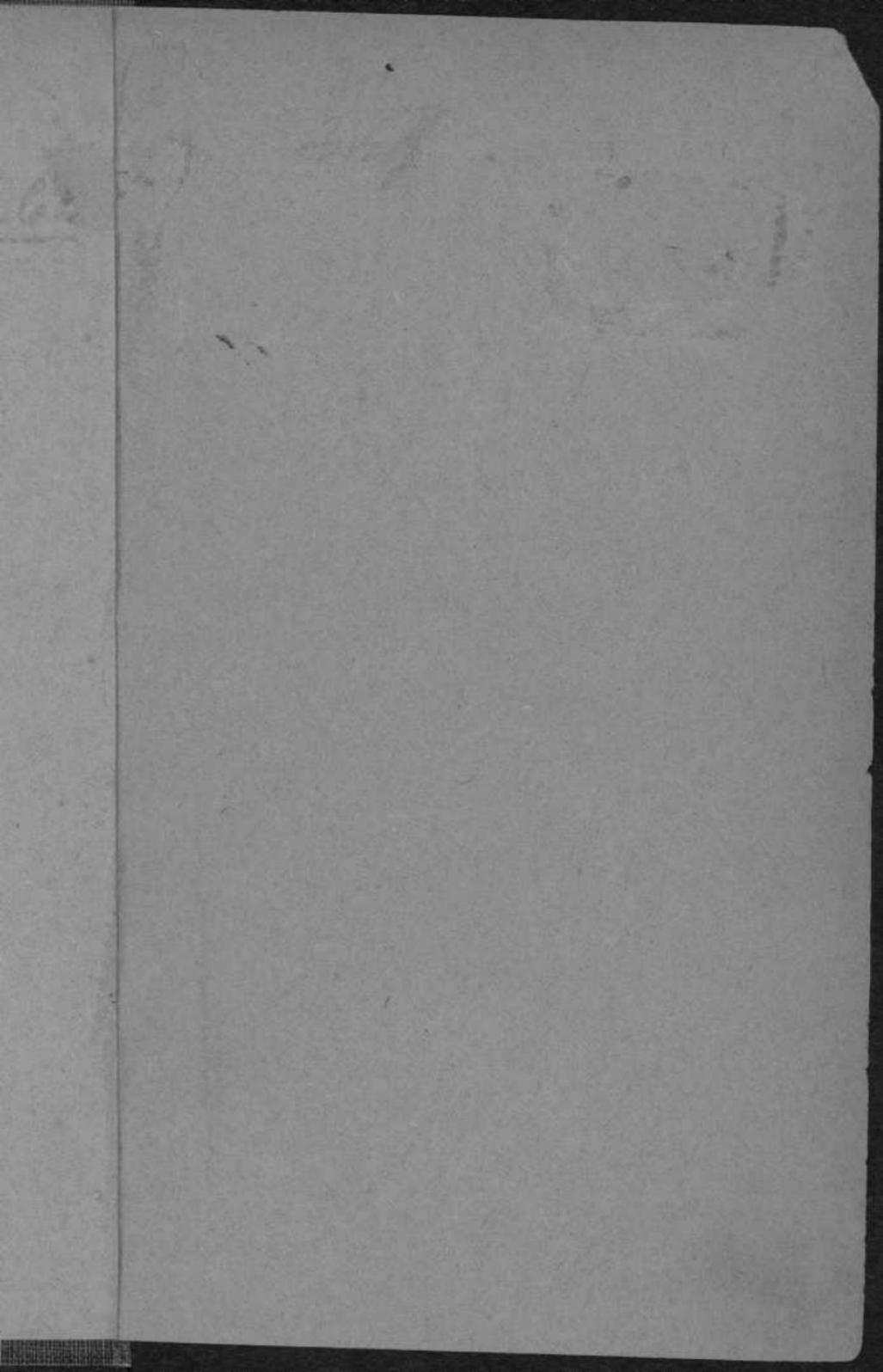
*Historia de la Educación
y la Pedagogía*



CC12



1970





15

21646

HISTORIA
DE
LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

POR EL

P. RAMÓN RUIZ AMADO, S. J.

- I. LA EDUCACIÓN MORAL. Tratado teórico y práctico de la FORMACIÓN DEL CARÁCTER. (Segunda ed. 1913). Un tomo en 8.º con VIII + 576 páginas.
 - II. LA EDUCACIÓN INTELECTUAL. (1909). Un tomo en 8.º con 708 págs.
 - III. LA EDUCACIÓN RELIGIOSA. (1912). Un tomo en 8.º con VIII + 423 págs.
 - IV. LA EDUCACIÓN DE LA CASTIDAD. (1917). Tercera edición esmeradamente corregida. Un tomo en 8.º con 176 págs.
 - V. EDUCACIÓN FEMENINA. (1912). Un tomo en 8.º con 236 págs.
 - VI. DIDÁCTICA GENERAL. Con un Resumen de Paidología. (1916). Un tomo en 4.º con 272 páginas.
-

HISTORIA
DE
LA EDUCACIÓN
Y LA PEDAGOGÍA

POR EL

P. Ramón Ruiz Amado

de la Compañía de Jesús

SEGUNDA EDICIÓN

NOTABLEMENTE CORREGIDA Y AUMENTADA

B.P. BURGOS
N.R.
N.T. 123696
C.B.
27295



LIBRERÍA RELIGIOSA
AVIÑÓ, 20 : BARCELONA

1917

APROBACIONES

NIHIL OBSTAT

El Censor,
Ernesto Guitart, S. J.

Barcelona, 1.º de Septiembre de 1917

IMPRÍMASE

El Vicario general,
Juan Flaquer

Por mandado de Su Sria.,
Ramón M.ª Ferrán
Vice Scio.

IMPRIMI POTEST

Raimundus Lloberola, S. J.
Praep. Prov. Arag.

:: Reservados ::
todos los derechos

PRELIMINARES

1. Bajo el nombre de **educación** entendemos aquí, la *formación consciente* de las nuevas generaciones, conforme a la *cultura* y al *ideal* de cada pueblo y época.

Esa *formación* puede tener por objeto las facultades intelectuales y los conocimientos con que se enriquecen; o bien, las virtudes o hábitos morales que constituyen el *carácter*. En el primer caso tenemos la educación *intelectual*; en el segundo, la educación *moral*, de la que forma parte principalísima la educación *religiosa*, comoquiera que las más excelentes virtudes son las que se refieren a Dios, o a los demás hombres por respeto de Dios.

Mas hemos ceñido el nombre de educación a la formación *consciente*; pues, aun inconscientemente, las generaciones adultas forman a su imagen y semejanza a las generaciones nuevas.

Entre los salvajes hallamos que los hijos aprenden de sus padres toda la forma de vida: el lenguaje y entonación de él, los modales, las maneras de practicar todas las operaciones para su mísera existencia necesarias; a pesar de lo cual, no hay entre los salvajes *educación propiamente dicha*; pues no hay un *género de acciones* especialmente ordenadas a infundir en los hijos esos modos de ser y de obrar peculiares de sus padres; sino vanse transmitiendo

maquinal o instintivamente, por la natural tendencia imitativa del hombre, sobre todo en la edad pueril. Además, los salvajes no transmiten propiamente una *cultura*, pues no la tienen; ni se rigen en esas acciones, *materialmente educativas*, por un *fin* y un *ideal*, pues tampoco los conciben ni poseen.

Empeñarse en dar el nombre de *educación* a esa comunicación instintiva de los usos y costumbres, no sirve más que para confundir la acepción de los vocablos; defecto en que asimismo incurren los que pretenden comprender bajo el nombre de *educación*, la formación y *modificación* de las ideas y hábitos intelectuales y morales, que los hombres van experimentando durante toda la vida.

Es cierto que, por todo el decurso de nuestra existencia, vamos adquiriendo nuevos conocimientos, y la edad y las experiencias cotidianas van modificando nuestros hábitos morales, ya en sentido de la virtud, ya en dirección viciosa o indiferente. Pero querer afirmar por eso, que el hombre *se educa siempre*, es tan poco sensato como empeñarse en que *siempre nace y continuamente muere*; cosas que, sin embargo, se pueden sostener extremando fisiológicamente el sentido de las palabras.

Aunque durante toda nuestra vida experimentemos física, moral e intelectualmente, cambios *accidentales*; no es menos cierto que, llegados a cierta edad, nuestro cuerpo obtiene un desarrollo y configuración definitivos; y asimismo, en nuestra alma, la inteligencia y los hábitos morales alcanzan cierto desenvolvimiento y forma, que constituyen *nuestro talento y nuestro carácter*.

2. Ahora bien: los padres, por lo menos en las sociedades cultas, tienen el deseo, y se proponen el *fin*, de que sus hijos sean, en lo intelectual y moral, *semejantes*.

tes a ellos y mejores (1) que ellos (entendiendo este mejor, conforme a su *ideal* preconcebido); y la serie de actos humanos, que conscientemente practican para obtener este fin, constituye la *educación* en su sentido propio; al paso que el desenvolvimiento de las formas que tal educación ha ido revistiendo, en las diferentes épocas y países en que ha vivido el humano linaje, es el objeto de la **Historia de la Educación**.

Los que parten del falso supuesto de que *el hombre se educa toda su vida* (confundiendo la *educación*, con cualquiera mudanza substancial o accidental), se ven apurados para determinar el objeto de la *Historia de la educación*, la cual se confunde para ellos con la *Historia de la cultura* en su más amplio sentido (2); esto es, en cuanto comprende, no sólo los factores *humanos* de la civilización, sino sus físicas concausas, como vgr., el influjo de los climas, de los accidentes topográficos, etc. (3).

Por el contrario, presupuesto el verdadero concepto de la *educación* como especial actividad *humana*, nada hay más fácil que determinar los límites de su historia, cuyo objeto será sólo una muy ceñida parte de la actividad total de los hombres.

3. Pero conforme al título del presente libro, no hemos de estudiar en él solamente el desenvolvimiento histórico de la educación, sino también la **Historia de la Pedagogía**; por lo cual, hemos de determinar, qué

(1) Véase nuestro libro *La Educación Moral*, núm. 30 sig.

(2) Véase nuestra *Historia de la Civilización*, art. 1.

(3) En éste, como en otros innumerables yerros, incurre un autor harto leído, aunque muy poco digno de serlo por su inconcebible superficialidad, G. Compayré, el cual cree que una *Historia completa* de la Educación habría de resumir la vida de la Humanidad en sus diversas manifestaciones; pues, según él, la educación comprende, no sólo el inconsciente influjo del *medio social*, sino también las influencias del clima, de la raza, etc. Tan falso es esto, como el limitar la *educación* al influjo ejercido por el *maestro de escuela*.

es lo que bajo este nombre entendemos, es a saber: *el arte* de la educación y *la ciencia* que al mismo preside.

Las acciones humanas que conscientemente ponemos por obra, pueden ejecutarse de dos maneras: empíricamente, sin otra guía que el sentido común y la práctica que por ventura hemos conseguido en el ejercicio afortunado de actos semejantes; o guiándonos por ciertas *reglas* o dictámenes sacados anteriormente de la práctica feliz de los que nos precedieron.

Así, el que trata de persuadir, halla naturalmente ciertas expresiones, ademanes y recursos *oratorios*, que su propio juicio y experiencia le dictan haberle de ser de provecho para su intento. Pero del estudio de los éxitos felices que ciertas personas obtuvieron valiéndose de tales recursos, han sacado otros determinadas *reglas*, que constituyen el arte de la *Elocuencia* o *Retórica*, las cuales pueden servirnos de guía, si las conocemos, no menos que nuestro propio juicio y habilidad natural.

Finalmente, por la consideración especulativa de esas *reglas*, y de los aciertos que, conformándose con ellas, se obtienen, han hallado otros las *causas* esenciales de la Elocuencia, y elevado el *arte* a *ciencia* de la persuasión, la cual forma parte de la Psicología, o a ella se subordina.

Por semejante manera, estudiando los aciertos obtenidos en la educación de los niños, se ha llegado a formar un *arte* de educarlos o *conducirlos*; a que se ha dado el nombre de *Pedagogía* (de *pais*, el niño, y *agéin*, conducir, *agogé*, conducción); y una *ciencia* de la educación, que es la Pedagogía científica. El estudio, pues, del desenvolvimiento histórico, o sea, de las diversas fases y desarrollos por que han pasado, en la sucesión de los tiempos, el arte y la ciencia de educar, constituye la *Historia de la Pedagogía*.

4. Mas como los que han formulado las reglas de la Pedagogía o sus teorías científicas, han sido **los pedagogos** o filósofos eminentes, la Historia de la Pedagogía necesita nombrarlos y hacer mención de sus ideas y de los progresos o direcciones aportados por cada uno de ellos al arte y ciencia de educar.

Por el contrario, la *educación* misma ha ofrecido caracteres más o menos homogéneos en cada uno de los pueblos y épocas. Por lo cual, se recomienda, en la Historia de la Educación y la Pedagogía, el método de recorrer las diferentes épocas y naciones, estudiando los caracteres que la educación ha tenido en cada una de ellas, y los principales pedagogos que han influido en su desenvolvimiento con la formulación de determinados principios educativos.

5. **Disciplinas fundamentales.** La Historia de la educación es una parte de la Historia de la cultura (la educación es la cultura o cultivo de la juventud); la cual es parte, a su vez, de la *Historia general*. Por esta causa la Historia de la educación no puede estudiarse sino sobre un fundamento suficiente de conocimientos generales históricos. Quien no conoce por lo menos las líneas principales de la Historia general, el carácter y vicisitudes de los pueblos en las diferentes épocas, mal podrá hacerse cargo de sus procedimientos educativos, ni siquiera sabrá de *quién* se trata, cuando se le hable, vgr., de la educación de los caldeos o de los ninivitas.

En segundo lugar, supone la Historia de la educación y de la Pedagogía, un fundamento competente de conocimientos pedagógicos. El que ignora la *Pedagogía*, ¿cómo podrá seguir las fases y etapas de su des-

envolvimiento histórico? Al ignorante de las Matemáticas, sería inútil explicarle quiénes fueron los inventores de los teoremas o métodos de que ninguna noticia tiene; y lo propio acontece (aunque por ventura no se sienta tan perceptiblemente), con los principios o sistemas pedagógicos.

Pero quien quiera estudiar la Historia de la Pedagogía de un modo racional, necesita además algún conocimiento de la *Historia de la Filosofía*; como quiera que los sistemas pedagógicos han sido generalmente, la aplicación a la enseñanza de las doctrinas filosóficas dominantes.

A pesar de lo dicho, en una obra elemental no puede contarse con que todos los lectores poseerán conocimientos sólidos sobre las disciplinas mencionadas; por lo cual, presuponiendo sólo las más generales nociones de Historia (1) y Pedagogía, haremos todas las indicaciones necesarias para suplir la falta de otros más particulares estudios.

6. División de esta Historia. Algunos autores se atienen, en el estudio de la Historia de la Pedagogía, a las divisiones comúnmente admitidas en la Historia general, exponiendo las modificaciones que ha sufrido la educación en cada una de ellas. Pero esta consideración es superficial en demasía; pues, la educación no ha variado en el mundo al compás de las conquistas y mudanzas políticas, que cambiaron la configuración de los pueblos, y distinguieron los períodos de su Historia nacional.

(1) Pueden verse nuestros Compendios de *Historia Universal*, 2.^a ed. (1917) e *Historia de España* (1916).

El estudio racional de la Historia pedagógica debe tomar por base los caracteres que distinguen la educación misma en diferentes épocas y países; y en este concepto, creemos poder determinar en ella *cuatro épocas* principales:

La época de la Pedagogía *tradicionalista*, que se halla en la remota Antigüedad, principalmente en los pueblos orientales.

La época *humanista*, que comprende los períodos históricos de Grecia y Roma.

La época *neolatina* o románica, que se extiende desde la caída del Imperio romano hasta el siglo xvii, y

La época *racionalista*, que abraza desde el siglo xvii hasta nuestros días.

Las dos primeras épocas corresponden a la Edad Antigua; la tercera abarca la Edad Media y parte de la Edad Moderna, hasta la revolución filosófica de Bacon y Descartes; y la cuarta, desde aquella revolución hasta nuestro tiempo.

El nombre con que la designamos, no nos satisface por completo; pero no hemos acertado a hallar otro mejor; pues, aunque no toda la Pedagogía de esta época esté inspirada en la filosofía racionalista, lo están, sin embargo, los sistemas peculiares que la caracterizan; y aun los que del racionalismo se separan, no buscan su apoyo en otros argumentos sino sólo en los dictámenes de la humana razón.

7. Cada una de dichas épocas se divide en *secciones*, correspondientes, parte a los diferentes pueblos que en ellas vivieron, parte a los períodos cronológicos en las mismas comprendidos. De esta suerte obtenemos para nuestro estudio la división siguiente:

PRIMERA ÉPOCA: Pedagogía *tradicionalista*

Sección Primera: La India. (Tradicionalismo *filológico*).

- » *Segunda:* El Egipto. (Tradicionalismo *científico*).
- » *Tercera:* El Pueblo hebreo. (Tradicionalismo *religioso*).
- » *Cuarta:* La China. (Tradicionalismo *político*).

SEGUNDA ÉPOCA: Pedagogía *humanista*

Sección Primera: Humanismo griego.

- » *Segunda:* Humanismo greco-romano.

TERCERA ÉPOCA: Pedagogía *neo-latina*

Sección Primera: Pedagogía patristica.

- » *Segunda:* » monástica.
- » *Tercera:* » escolástica.
- » *Cuarta:* » humanística.
- » *Quinta:* Formación de la Segunda Enseñanza.
- » *Sexta:* Organización de la Enseñanza primaria.

CUARTA ÉPOCA: Pedagogía *racionalista*

Sección Primera: Pedagogía realista.

- » *Segunda:* » filantropista.
- » *Tercera:* » humanitarista.
- » *Cuarta:* » moralista.
- » *Quinta:* » política.
- » *Sexta:* Reacción católica en Pedagogía.
- » *Séptima:* La nueva Pedagogía científica.

PRIMERA ÉPOCA

Pedagogía tradicionalista

8. Los diferentes sistemas pedagógicos se distinguen entre sí, ya por el *fin* que persiguen, ya por los *medios* con que lo procuran.

El fin existe de antemano en la inteligencia, como algo *perfecto* que deseamos alcanzar; y se llama comúnmente *ideal*, con voz tomada de la Filosofía Platónica; según la cual, toda perfección limitada es participación de una perfección absoluta y subsistente, que es una *idea divina*. El dechado de perfección que pretendemos realizar en la obra educativa, como perteneciente a la *idea* de absoluta perfección humana, recibe el nombre de *ideal* de la educación.

Mas para obtener el fin, hemos de emplear algunos *medios*; y éstos, tratándose de la educación, son ciertos *conocimientos*, o ciertos *hábitos* del educando. La educación que se propone, como fin principal, infundir ciertos conocimientos, se llama *material* (porque los conocimientos son la *materia* de la enseñanza); la que mira principalmente a hacer que el educando adquiriera determinados hábitos, se llama *formal*, porque

los hábitos dan determinada forma a las potencias o facultades del alumno.

9. El carácter propio de *la Pedagogía tradicional*, que hallamos desde la más remota Antigüedad en los pueblos de Oriente, consiste en proponerse como fin principal, la *transmisión* de ciertos conocimientos, que constituyen un *tesoro* científico, el cual se mira generalmente como recibido de Dios por medio de la revelación.

Aunque se exigen al alumno ciertos ejercicios pedagógicos, no se pone el fin en ellos, sino en la adquisición de la *doctrina*, en cuyo conocimiento y práctica consiste la *sabiduría*, la virtud y la felicidad, y la mayor perfección a que el hombre puede (según ellos) aspirar en la tierra; por consiguiente, *el ideal* de aquellos pueblos.

10. Pero ese *depósito doctrinal*, que comúnmente está custodiado por un *sacerdocio*, por una *casta* o cuerpo de sabios, tiene en los diferentes pueblos orientales muy diversos caracteres; pues, en la India consiste principalmente en la elaboración *filológica* de los textos a que se atribuye divino origen; en Egipto abraza la enciclopedia *científica*, de marcado carácter matemático, que en torno de ellos se ha formado; en el Pueblo hebreo es puramente una *doctrina religiosa* y moral (dogmas, leyes y ritos); mientras en la China tiene carácter *político*, encaminado al gobierno del Estado y desempeño de las funciones administrativas.

Por esto consideramos los diferentes tipos educativos de dichos pueblos, no sólo como diferentes capítulos, sino como secciones diversas de la Pedagogía tradicionalista de los orientales.

SECCIÓN PRIMERA

La India ⁽¹⁾

11. Toda la cultura intelectual y, por consiguiente, la educación de los indos, se funda en sus libros sagrados, los cuales no sin razón llevan el nombre de **Vedas** (de la raíz ariana *vid*, de donde sale el latín *vid-ere*, ver, y el griego *id-ea*, conocimiento). Los Vedas son, para el indo, el tesoro de toda ciencia o conocimiento; y, en efecto, la India construyó todo el edificio de sus estudios científicos, sobre ese único fundamento.

Sin embargo, los *Vedas* no constaban, en su antiguo texto, sino de una serie de himnos religiosos, plegarias, fórmulas sagradas y sentencias morales, ordenado todo ello al culto divino (2). Pero al texto primitivo se fué añadiendo la explicación de los brahmanes,

(1) Cf. *Hist. Universal*, núms. 89-99.

(2) Los Vedas son cuatro: el *Rigveda*, contiene las invocaciones de los dioses que pronunciaba el sacerdote Hótar; el *Samaveda*, las oraciones del sacrificador (Udgâtar); el *Yajurveda*, las fórmulas de consagración que usaba el Adhvaryu; y el *Atharvaveda* era el libro ceremonial de ciertos sacerdotes que tributaban culto al fuego. El texto de las oraciones y fórmulas primitivas se llamaba *sanithâ*, y las declaraciones *brâhmana* y *sûtra*.

Los Vedas están escritos en un idioma sánscrito arcaico, más rico en formas gramaticales que el sánscrito épico de los grandes poemas de la India (Ramâyana y Mahâbhârata),

que constituye la Teología india; así como, entre nosotros, la Teología se forma por la explicación científica del *dogma* o verdad revelada.

El estudio de los Vedas condujo a la formación de la *Enciclopedia india*, según que se consideraba la pronunciación y verdadera naturaleza de los sonidos (Fonética), la estructura de las palabras (Gramática) o del verso (Métrica); o los ritos (Liturgia), o su significación (Exégesis), o las determinaciones cronológicas de los sacrificios, de donde nació la Astronomía. A estas disciplinas se agregaron luego la Jurisprudencia, o estudio de las leyes, la Leyenda (purāna), la Lógica y la Dogmática, formando entre todas el sistema de las *diez ciencias*, que se completó con los dos *Upavedas*, donde se trata de la Música y de la Medicina.

12. Pero la disciplina que sirvió de base a la educación intelectual de los indos, fué la *Gramática*, no meramente alfabética (reducida a leer y escribir) como en la China, sino fonética, o sea, encaminada al análisis de los sonidos que constituyen el lenguaje. La veneración de los indos hacia el lenguaje de los Vedas, que tenían por cosa divina (1), hizo que se esforzaran con incansable afán por conservar la exacta pronunciación de sus himnos; y, para preservarla de la mudanza que iba sufriendo el lenguaje vulgar, comenzaron por formar listas de palabras anticuadas, indicando la pronunciación que debía dárseles. Estos fueron los principios de la más antigua y perfecta de las gramáticas, cuyo descubrimiento, a fines del siglo XVIII, condujo a la

(1) A su escritura llaman *Devanagari*—morada de los dioses, porque encierra el divino idioma de la sabiduría védica.

creación de la Gramática moderna, que parte del estudio de las *raíces* de los vocablos, y de las *leyes fonéticas* que presiden a su composición y modificación.

Panini, contemporáneo de Alejandro Magno, resumió los maravillosos estudios de muchas generaciones de brahmanes, formando su Gramática en ocho libros con 4.000 reglas. Pero para la enseñanza, se valen los indos de dos libros de texto, más acomodados a los jóvenes, y a los cuales dan el nombre de «Resplandor lunar de las leyes del lenguaje».

13. Además de la Gramática, entraban en la educación india los géneros didácticos primitivos: los *proverbios y fábulas*; y de los indos hemos recibido, por medio de otros pueblos (griegos, árabes), la mayor parte de nuestras fábulas morales, particularmente aquellas en que intervienen animales parlantes.

La colección de fábulas más célebre es la compuesta por Bidpai o Pilpai, llamada *Pantschatantra* (= cinco libros) y destinada a la educación de los príncipes. Su traducción arábiga se llamó *Calila y Dimna* (nombre de dos perros que intervienen en el lib. I) y, traducida al castellano en el siglo xv, se extendió por Europa (1).

La *Lógica* admitía tres géneros de demostración: la experiencia, el raciocinio y la autoridad de los libros sagrados. También se cultivaron en la India las ciencias matemáticas: el Álgebra, la Geometría y la Astronomía; y de allí hemos recibido los europeos el *sistema decimal* de numeración (2), que luego se ha extendido a

(1) El *Pantschatantra* ha sido recientemente publicado en castellano por el Sr. Alemany (t. 219 de la Bibliot. clásica, Madrid). R. Blanco cita un manuscrito ilustrado de El Escorial, del siglo xvi, de *Calila y Dina* (3558).

(2) También son sánscritas las cifras que llamamos *arábigas*, por habérnoslas traído los árabes.

los sistemas métricos; y el *ajedrez*, el más combinatorio y racional de todos los juegos.

14. La educación estuvo limitada, entre los indos, a las tres castas de raza ariana; con la diferencia de que los *brahmanes* comenzaban a estudiar a los ocho años, los *chatrias* (casta militar) a los once, y los *vaisias* (artesanos) a los doce; al contrario de los pueblos modernos, donde la diferencia de clases se manifiesta en la edad en que los estudios se terminan. Los *sudras* (labradores) y los *partias* (esclavos) estaban excluidos de la enseñanza; y tampoco participaban, por lo menos de la enseñanza pública, las personas del sexo femenino, si se exceptúan las *bayaderas*, especie de bailarinas públicas.

Las escuelas de primera enseñanza han sido desde muy antiguo numerosísimas en la India, pero sin organización oficial. Los discípulos se agrupan en torno del maestro, *al aire libre*, a la sombra de un árbol o, en los malos temporales, bajo un cobertizo; y se ejercitan en escribir, primero sobre la arena, y luego en hojas de palma o de plátano; y en repetir de viva voz lo que el maestro les dicta. Cuando eran muy numerosos, se acostumbró a emplear como auxiliares a los mismos discípulos más adelantados. *Andrés Bell* (director de un orfanotrofio de Madras) aprendió de ellos el sistema que introdujo con su nombre en Europa (m. 1832), aunque no faltaban más antiguos precedentes europeos del mismo (Monitorialsystem).

La enseñanza se hacía con ciertas fórmulas rituales. Los alumnos abrazaban primero los pies del maestro, y los ponían sobre su cabeza, y luego le rogaban que comenzase, diciendo:—«¡Leed, señor!»—El maestro

respondía: «¡Sea principio del estudio la primera oración, que es, para discípulos y maestro, puerta del cielo!»—Luego comenzaba a dictar, pronunciando dos veces cada palabra, y repitiéndolas los discípulos hasta grabarlas en la memoria.

El conocimiento de la lectura y escritura estuvo generalizadísimo en la India, de suerte que los soldados de Alejandro se maravillaban de hallar por todas partes en el Pendjab, rótulos indicando los caminos y distancias.

15. La *enseñanza superior* se limitaba a los brahmanes, y tenía por objeto los Vedas y las ciencias auxiliares que a su inteligencia conducían. Los discípulos, poco numerosos, eran familiares del brahmán, y el aprendizaje se terminaba con ceremonias religiosas. El indio se tenía por obligado, en primer lugar a su maestro, en segundo lugar a los dioses, y en el tercero a sus padres; pues éstos le daban la vida por su deleite; los dioses desinteresadamente; pero el maestro le comunicaba con afán la ciencia que conduce a la divinidad. Para aprender cada uno de los Vedas, se destinaban doce años, y para los cuatro, cuarenta y ocho (1). Los más de los alumnos terminaban la enseñanza a los veinte años, pero algunos perseveraban al lado del maestro toda su vida (como ciertos colegiales de las universidades antiguas). Las escuelas colegiadas de los brahmanes son de fecha muy posterior, y por ventura imitación de las Madrisas (academias) de los árabes.

(1) Dicen que los cinco años primeros los discípulos no hacían sino *oír*, y sólo después se les permitía expresar sus ideas propias. Por ventura de esta costumbre indostánica tomó Pitágoras el silencio quinquenal que imponía a sus alumnos.

Los indos no consideraron sin embargo la ciencia, como un valor absoluto (a la manera de los griegos o humanistas), sino como *medio* para llegar a la unión con la divinidad. El joven debía aprender la sabiduría, el varón practicarla, y el anciano olvidarla, sumergiéndose en la pasiva contemplación que lleva al Nirvana (aniquilamiento del individuo en el seno de la divinidad que todo lo abarca). La vida intelectual del indo comenzaba con los espinosos análisis de su Gramática, para terminar en la suprema síntesis del Misticismo.

La reforma religiosa de Buddha, no tuvo substancial influjo en la educación de los indos, la cual se ha conservado en sus formas antiguas hasta nuestra época, en que todavía resiste a las nuevas instituciones introducidas por la dominación inglesa.

SECCIÓN SEGUNDA

Egipto ⁽¹⁾

16. Los egipcios poseían, lo propio que los indos, una doctrina que consideraban como revelada, a donde iban a buscar todas las verdades fundamentales, y de donde sacaron copiosas sugerencias para sus estudios científicos. Dicha doctrina se contenía en los *Libros herméticos*, cuyo autor creían haber sido el dios *Thoth*, que los griegos identificaron con Hermes o Mercurio.

Clemente Alejandrino (2) nos ha conservado la memoria de 42 libros *herméticos*, de los que el primero era el *Libro de los himnos*, el cual contenía cánticos sagrados para el culto de sus dioses, y es probablemente el que se ha hallado en rollos de papiro en muchas sepulturas egipcias, y Lepsius dió a conocer en 1842 con el título de *Libro de los muertos*. El segundo, llamado *Via regia*, contenía preceptos morales. Ambos eran conocidos del pueblo y se empleaban en las ceremonias religiosas. Otros cuatro libros trataban de Astrología, y su conocimiento servía para trazar el *horóscopo*, o sea, la predicción del destino de cada persona, fundada en la posición de los astros en el instante de su nacimiento. Seguían los libros *Hieroglíficos*, en que se trataba de Cosmografía, Geografía, Topografía de Egipto,

(1) Cf. *Hist. Universal*, núms. 58-70.

(2) *Stromateis*, lib. VI, 4.

descripción del Nilo y de los sacrificios; los libros sobre la *Educación*, otros diez tocantes al culto de los dioses, holocaustos, primicias, procesiones, etc., y los diez llamados sacerdotales, donde se hallan las leyes y disciplina de los sacerdotes. «Cuarenta y dos son, pues, termina Clemente, los libros de Hermes de todo punto necesarios; treinta y seis de los cuales, que comprenden toda la Filosofía de los egipcios, los aprenden los funcionarios que hemos dicho; los otros seis pertenecen a la Medicina, la constitución de los cuerpos, sus enfermedades, etc.».

17. En torno de estos libros sagrados (hoy perdidos), de que se conservaba un ejemplar en cada uno de los templos de Egipto, se formó una extensa literatura, cuyas obras se decía ascender a la cifra simbólica de 36,525 (número de los días de un siglo). Pero esta bibliografía, aunque tan semejante a la de la India en su manera de formarse como desarrollo de la doctrina revelada, se diferencia radicalmente de ella en su carácter, como diríamos ahora, *realista*. En ella tiene poco lugar el análisis gramatical, reducido a lo necesario para su difícil escritura; mas en cambio se da grande importancia a los estudios matemáticos, a la Geografía y Astronomía (1), y no menos a la Medicina (2). Asimismo se diferencian los egipcios de los indos, por su afición a la Historia, habiendo conservado desde muy antiguo memoria de las hazañas de sus reyes y sus dinastías; aunque sin una Era, que sirva de base a su cronología.

En la importancia concedida a los conocimientos

(1) Los egipcios formaron, en época remotísima, el Calendario que sirvió de base al nuestro.

(2) Decían que un hijo de su primer rey (Menes), escribió un libro de Anatomía.

astronómicos y geométricos, tuvo indudable influjo la calidad de aquel país, periódicamente anegado por la corriente del Nilo, que les obligó a estudiar el Calendario y la Agrimensura.

18. La *enseñanza superior* tuvo su asiento en los Colegios sacerdotales, muy bien organizados en Egipto, y provistos de archivos y bibliotecas que se guardaban en los grandes templos. Los más antiguos centros del saber fueron los templos de Heliópolis y Memfis, a los cuales era semejante el de Tebas, donde hubo una escuela superior con cátedras de Religión, Medicina, Leyes, Matemáticas, Astronomía, Gramática, etc. Con la particularidad de que, los que habían terminado ya la carrera y alcanzado los grados académicos, podían seguir morando en aquel establecimiento para dedicarse al estudio (a la manera de los *colegiales* de las antiguas universidades europeas y los *fellows* de la moderna de Oxford), gozando de las grandes comodidades que ofrecían para el trabajo científico las bibliotecas, observatorios, etc. Algunos de aquellos colegiales se dedicaban también a la enseñanza.

También se conoció en los templos egipcios el *internado*, en el cual no eran, sin embargo, admitidos sino los jóvenes de familias distinguidas. Los príncipes se educaban en la Escuela de los Faraones (donde lo fué Moisés, como hijo adoptivo de la hija de Faraón), y sólo podían alternar con ellos los más hábiles hijos de los sacerdotes, después de cumplidos veinte años de edad.

19. Mas el saber no quedaba confinado, en Egipto, en las clases elevadas de los sacerdotes y príncipes, sino se extendía a todos los ciudadanos libres. Había

tres géneros de escritura: la *jeroglífica* (1), empleada en las inscripciones; la *hierática*, usada en la literatura científica, y la *demótica* o vulgar, única que se enseñaba en las *escuelas elementales*, y cuyo conocimiento estuvo sumamente difundido entre el pueblo. El lenguaje, la escritura, el culto, el conocimiento de los astros, la música y la higiene o medicina vulgar, se consideraban como los *seis dones* otorgados por Thot a todos los egipcios; y, por consiguiente, formaban parte de su enseñanza elemental.

Esta se daba en los pórticos de los templos, sentándose los discípulos sobre esterillas. La disciplina era severa, como lo demuestra el proverbio escolar egipcio: que «*los discípulos tienen los oídos en las espaldas*». El estudio se proponía una finalidad práctica, disponiendo para el ejercicio de las artes, la Arquitectura, el Comercio y la Administración. Su sistema de numeración era muy complicado, no poseyendo más que los signos 1, 10, 100, 1.000, los cuales habían de repetirse todas las veces necesarias para expresar las unidades, decenas, etc. De los egipcios hemos recibido el signo de la adición + y de la substracción —, que era allí figura de una boca cerrada.

El paso de la escuela elemental a la superior estaba condicionado por un *examen*. El alumno que salía bien de él, tenía (como en las universidades antiguas y alemanas modernas) derecho a escoger libremente el profesor que prefiriese, al cual tomaba como patrono y

(1) La escritura jeroglífica constaba de 650 signos, unos silábicos, otros fonéticos y otros simbólicos; la hierática se formó de la simplificación de sus figuras; y la demótica, usada desde el siglo v. a. de J.-C. constaba de solos 356 signos.

conservaba fiel adhesión por toda la vida. Había además un segundo examen, con el cual se obtenía el grado de *escriba*, que daba acceso a los cargos públicos.

APÉNDICE PRIMERO

Persia

20. Los persas poseen un libro sagrado, como los indos y egipcios—el *Zend-Avesta* (1), y lo consideran como fundamento de su sabiduría; pero no llegaron a desenvolver en torno de él una Enciclopedia original; pues, hasta el reinado de los Sassánidas (s. III d. de J.-C.), y bajo el influjo de la ciencia helénica, no rodearon sus creencias nacionales de un aparato científico.

En cambio se aventajan los persas a los demás pueblos orientales, en la energía y libertad de su carácter, influido por el doble elemento, de su religión (en la cual se les propone la *lucha* entre los dos principios: Ormuz, numen del bien, y Arimán, principio del mal), y de su propio país, montañoso y áspero, que los obligó a un rudo trabajo y una existencia austera.

21. **Zoroastro** (1000 (?) a. de J.-C.) fué quien formuló su ley en los 21 libros del *Zend-Avesta* (2), en los cuales se halla a trechos la forma didáctica por preguntas y respuestas, y el empleo de ciertos números

(1) Este libro, más que persa, es *iranio*. Cf. *Hist. Universal*, números 103 y sigs.

(2) *Zend* significa comentario y *Avesta*, revelación. Por mala inteligencia se suele llamar *Zend* al idioma en que están escritos estos libros. Cf. *Hist. de la Civilización*, n. 100.

para ayuda de la memoria, como se ve en el siguiente fragmento:

«La palabra pronunciada por Ormuz (Ahura-Mazda) contiene *tres* partes principales, y nombra *cuatro* estados y *cinco* señores.—¿Cuáles son las tres partes principales?—Pensar bien, hablar bien, y obrar bien.—¿Cuáles son los estados?—Sacerdotes, guerreros, labradores y artesanos...—¿Cuáles son los cinco señores?—El padre de familia, el jefe de un linaje, el alcalde, el príncipe de un cantón; Zarathustra es el quinto; etc.» (1).

22. La educación de los persas tuvo alguna analogía con la ruda policía de los espartanos; por lo cual, no es de maravillar que Jenofonte, en su *Ciropeidia* (Educación de Ciro), pintara una semejanza de los usos de la antigua Esparta.

Los hijos permanecían hasta los siete años al cuidado de su madre, aprendiendo de ella las virtudes domésticas: la *veracidad*, el pudor, el amor y fiel adhesión a los parientes. A los siete años comenzaba la *enseñanza pública*, en establecimientos donde vivían en compañía de sus maestros (*internado oficial*). Los profesores e inspectores se escogían de entre los ciudadanos que habían cumplido cincuenta años, desempeñado fielmente todos sus deberes de ciudadanía, y alcanzado fama de irreprochable conducta: aptos, por tanto, para servir de espejo de buenos ciudadanos a la generación adolescente.

Como se infiere de la cualidad misma de los maestros, la educación miraba poco al cultivo de la inteligencia, no extendiéndose a mucho más que leer y escribir; y atendía particularmente a la formación religiosa y moral, ejercitando las virtudes sociales, la veracidad, justicia, urbanidad y moderación; y no menos las habilidades físicas que disponían para la guerra: equitación, manejo de armas, etc.

La *enseñanza superior* estaba en manos de los sacerdotes, y versaba sobre la lectura de los libros

(1) Yaçna XIX, 44-58.

sagrados y las ciencias auxiliares. Había una especial enseñanza para los hijos de los príncipes, la cual debía prepararlos para desempeñar los altos cargos de la administración pública.

APÉNDICE SEGUNDO

Caldeos y Asirios (1)

23. La historia de estos pueblos no ha sido conocida directamente hasta el descubrimiento e interpretación de las inscripciones *cuneiformes* (cuyas letras se forman con la combinación de signos impresos en forma de cuña); pero aunque todavía sean imperfectas las noticias que poseemos, no por eso son menos sugestivas; pues nos presentan el fenómeno de un pueblo subyugado (los caldeos o babilonios), que transmite en su propia lengua al vencedor una superior cultura; a la manera que los griegos enseñaron a sus vencedores los romanos, en lengua griega, las ciencias y las artes de Grecia.

De los *caldeos* (de raza turania) dice Diodoro Sículo, que transmitían su sabiduría de generación en generación, mediante una enseñanza *doméstica* que el hijo recibía de su propio padre. Esta intimidad entre el maestro y el discípulo, hacía la enseñanza extensa e interesante, por el amor y reverencia al maestro. «Así enseñados desde los tiernos años, dice, alcanzan grande habilidad, por la docilidad de la edad juvenil y larga duración de la enseñanza» (II, 29).

(1) Cf. *Hist. de la Civilización*, núms. 60-76.

24. Sometidos los caldeos por los *asirios*, concibieron éstos deseo de aprender sus ciencias, las cuales se conservaban entre ellos como un depósito de sagrada doctrina; y con este fin aprendieron su lengua. En la biblioteca de Asurbanipal, descubierta en Nínive por Layard, la cual consta de ladrillos cubiertos de escritura cuneiforme, y formados de arcilla de diversos matices, según la materia que en cada uno de aquellos originales *libros* se trata; se halla una Gramática y vocabulario de la antigua lengua caldea (uraloaltaica, semejante al húngaro) explicada en lengua asiria. Las tablillas o ladrillos están escritos a tres columnas: en la primera está la escritura asiria de la voz caldea; en la segunda la voz caldea en su antigua escritura, y en la tercera, la interpretación asiria (la lengua asiria es semítica, parecida a la hebrea).

Esta enseñanza de una lengua y civilización extranjera, no pudo, naturalmente, seguir siendo doméstica; sino dióse en escuelas públicas. De éstas conocemos la establecida en el palacio de Babilonia por Nabucodonosor, para la enseñanza de jóvenes semitas, donde el profeta Daniel y sus compañeros aprendieron las ciencias de los caldeos.

La biblioteca del palacio de Asurbanipal (siglo VII a. de J-C.) (1) contenía tratados de Mitología, Historia, Geografía, Estadística, Historia natural, Astronomía, Aritmética, Gramática y Arquitectura. De su imaginado origen divino (en realidad, tradicional), da noticia una tabla gramatical donde se dice: «Palacio de Asurbanipal, rey del mundo, rey de Asiria, a quien el dios Nebo y la diosa de la Enseñanza han dado oídos para oír, y han abierto los ojos para

(1) Cf. *Hist. Universal*, núm. 54.

ver, cuál es el fundamento del gobierno. Ellos revelaron a los reyes mis predecesores (los caldeos) esta escritura cuneiforme. Yo he escrito en tablas la revelación del dios Nebo, del dios de la suprema sabiduría; las he escrito, ordenado y expuesto en mi palacio, para instrucción de mis vasallos».

El conocimiento de la escritura debió ser comunísimo entre los asirios, como lo prueba hallarse todos los monumentos públicos cuajados de inscripciones. Hasta el cuerpo de sus leones alados, y los relieves de cazas y batallas, están cubiertos de ellas.

SECCIÓN TERCERA

El pueblo hebreo (1)

25. Lo que otros pueblos antiguos imaginaron poseer en un libro sagrado, lo poseyó realmente el pueblo Israelita; es a saber: una doctrina revelada por Dios, en la que se contenían todas las verdades necesarias para su vida moral. Pero todo lo que se aventajaron los judíos, en este concepto, a los indos y egipcios, quedaron inferiores a ellos en la *elaboración científica* de su depósito tradicional.

El tesoro de doctrina de los pueblos paganos adoleció de suma vaguedad; al fin, como mera reminiscencia de una revelación primitiva, adulterada y envuelta en nubes de una fantasía y sentimentalismo más o menos morboso. Por eso la más antigua base de los libros sagrados, fué, en las falsas religiones, de índole *lírica*, consistiendo en ciertos himnos dedicados al culto de la divinidad, de quien tenían nociones confusas y torcidas. Por el contrario: en el pueblo Hebreo, los primeros libros sagrados son de carácter *histórico*, y aun sus ideas morales y religiosas y sus ceremonias rituales, se encarnan en *hechos* en que se manifiesta la Providencia y particular cuidado de Dios para con su Pueblo escogido.

De esta suerte, la Biblia, por una parte hace inmensa ventaja a los libros sagrados de los otros pueblos antiguos,

(1) Cf. *Hist. Universal*, ns. 77-87. *Hist. de la Civilización*, ns. 77 y sigs.

por la pureza de la doctrina, y el carácter *positivo y concreto* de sus narraciones y enseñanzas; pero por esa misma razón, deja más satisfechos a sus adeptos y los estimula menos a buscar, con la especulación científica, el complemento que necesitan más urgentemente los que profesan otras religiones.

26. En lo que mira a la *educación*, el pueblo Hebreo, antes de su permanencia en Egipto, no conoció otra enseñanza sino la *doméstica*, única propia de su estado patriarcal. El padre de familia debía transmitir a sus hijos y descendientes el conocimiento de la *Ley* y de los *beneficios* que el Señor había dispensado a su pueblo.

Así se lo prescribe Moisés en el Deuteronomio. El sacerdote enseña al pueblo la ley que recibe de Dios: sus preceptos, ceremonias y juicios (leyes); y estas cosas han de estar fijas en su corazón, y ha de explicarlas a sus hijos, y meditarlas sentado en su casa y andando sus caminos, durmiendo y al levantarse. Las ha de escribir en el umbral y en las puertas de su habitación. Y cuando sus hijos le preguntaren más adelante: ¿Qué significan estos testimonios (monumentos) y ceremonias y juicios que nos prescribió Dios nuestro Señor?, les dirá: Eramos siervos de Faraón en Egipto, y el Señor nos sacó de allí con mano fuerte, y castigó a Egipto con terribles plagas e hizo portentos maravillosos delante de nuestros ojos. Y sacándonos de allí, nos introdujo en la tierra que había prometido a nuestros padres; y nos mandó que observáramos todas estas cosas legales, para que nos vaya bien en todo tiempo como ahora, y Dios se muestre misericordioso con nosotros, si guardáremos y practicáremos todos sus mandamientos (cap. VI) (1).

Esta era la substancia de la educación israelita, esencialmente religiosa y moral, e histórica en su forma. La *enseñanza superior* era la de los sacerdotes, los

(1) Cf. asimismo el Éxodo, XII, 26 sigs.

cuales habían de estudiar y conocer toda la *Ley*, singularmente el Levítico donde muy por menudo se establecían sus deberes.

27. Apenas puede dudarse que, después de su permanencia en Egipto, debieron experimentar algunos efectos de la educación que habían visto en aquel pueblo; pues, por lo menos Moisés había sido formado en ella. Por ventura aprendieron de los egipcios la forma *colegiada*, que, más o menos rudimentaria, hallamos en las agrupaciones de los *profetas*, de que nos dan noticia los libros de los Reyes (1). Las *Escuelas de los profetas* no parecen haber sido otra cosa sino escuelas *superiores*, donde se procuraba más de propósito el estudio de la Ley y de la ascética, con alguna forma de vida común; y asimismo se cultivaba la música, que tanto influjo tuvo en el culto israelita (2). Con la música se unía siempre, en aquellos antiguos tiempos, la Poesía lírica, que alcanzó tan pujante eflorescencia en los *Salmos* o cánticos israelíticos, muchos de los cuales tienen también una base histórica, ocupándose en celebrar y agradecer los *hechos divinos* con que el Señor había favorecido a su pueblo.

28. Mucho más que la permanencia en Egipto (donde los hebreos vivieron relativamente aislados), influyó en la educación israelita el *destierro babilónico*, durante el cual se vieron dispersos y mezclados con diversas gentes. Especialmente se desarrolló en aquella época el deseo de una *cultura superior*, que

(1) I. Reg. X, 5 sigs.; IV. Reg. II. 3 sigs. y IV, 38.

(2) En cambio, la prohibición religiosa del culto de las imágenes, fundada en la propensión de aquel pueblo a la idolatría, hizo que no florecieran entre los hebreos la pintura y la escultura.

formó los *escribas* (denominación propia de Egipto) y los *legisperitos*, animados de un nacionalismo extremado, por el ansia (en sí misma legítima) de conservar su espíritu propio, sin contaminarse con las ideas extranjeras.

La idea del legisperito nos la ha conservado el libro de Sirácides, que llamamos el *Eclesiástico*, en cuyo capítulo XXXVIII se distingue la vida especulativa del *escriba*, de la agitada existencia de los hombres de negocios: «La sabiduría del escriba se halla en el tiempo vacante, y el que disminuye sus ocupaciones exteriores percibirá la sabiduría y se llenará de ella». Luego enumera las ocupaciones de los seglares, y elogiándolas y declarándolas necesarias para la ciudad, concluye no obstante: que no deben sentarse en la silla del juez, ni entender en los testimonios del juicio, ni declarar o fallar la disciplina y el juicio, ni averiguarse con las parábolas. Aquí se manifiesta ya una diversidad profesional *moderna*; pues, en las sociedades antiguas, los juicios estaban a cargo de los ciudadanos comunes.

En el capítulo XXXIX se explican las ocupaciones del *sabio*; el cual escudriñará la sabiduría de todos los *antiguos* (tradicionalismo), y se entregará al estudio de los profetas. Conservará las narraciones de los varones nombrados, y penetrará en las sutilezas de las parábolas, e investigará el oculto sentido de los proverbios... Irá a las tierras de extranjeras gentes, y experimentará en los hombres lo bueno y lo malo. Antes del alba velará en su meditación, y orará en presencia de Dios su Señor, etc.

29. En el libro de la Sabiduría hallamos ya expresada la *enciclopedia* que los legisperitos fueron adquiriendo, para completar sus estudios bíblicos. El sabio conoce la disposición del orbe de la tierra (Geografía), y las propiedades de los elementos (Física), la razón de los tiempos (Cronología), el curso del año y la disposición de las estrellas (Astronomía); las naturalezas de

los animales (Historia natural), la fiereza de las bestias, la fuerza de los vientos... la diferencia de los arbustos y la virtud de las raíces (Medicina) (VII, 17 sigs.). Después de la Era cristiana se extendieron aquellos estudios, torciendo su dirección bajo el influjo de las patrañas orientales de que está lleno el *Talmud*, libro de los judíos que se negaron a recibir al Mesías (1).

Tuvo especial influjo en la educación judaica, la mudanza que se fué verificando en el lenguaje, ya por diferenciarse la misma lengua hebrea vulgar del lenguaje arcaico de la Biblia, ya por hacerse común en la vida ordinaria el uso del griego. De ahí nació la necesidad de instrucción *gramatical* en el idioma sagrado, la cual se dió, hasta muy reciente fecha, de un modo enteramente empírico, pronunciando el maestro, y traduciendo palabra por palabra, el Texto bíblico, y haciéndolo repetir a los discípulos hasta que se les fijase en la memoria. Todavía en el siglo xvii daba el rabino Esra Ezardi, como fórmula pedagógica de su enseñanza lingüística: *Lee la Biblia, relee la Biblia, repite la Biblia*. Sin embargo, ya en el siglo xi había establecido el rabino Jonás una teoría gramatical del hebreo, según el modelo propuesto por los lingüistas árabes.

30. En la época posterior a Jesucristo, los israelitas han procurado conservar su espíritu nacional por medio de la difusión de la enseñanza. Ya el año 67 de nuestra Era, el Sumo Sacerdote *Josué ben Gamala*, parece haber mandado establecer una escuela elemental en todas las poblaciones, por reducidas que fueran; y

(1) Cf. *Hist. de la Civilización*, n. 95.

Moisés Maimónides dice, de los judíos de la Edad Media, que ponían maestros de escuela en todos los lugares, y anatematizaban las ciudades que no los tenían; pues «el mundo no se conserva sino con *la respiración de los niños de la escuela*». *El Talmud* ordena que, si el número de los niños no pasa de 25, haya en la escuela un solo maestro; pero si excede, se le dé un ayudante, y si pasa de 40, haya dos maestros. El mismo libro consagró la máxima (tomada acaso de los indos), que la obligación de socorrer a los maestros, debe anteponerse a la de prestar auxilio a los propios padres; pues éstos nos dan la vida temporal, mas los primeros nos procuran la eterna. La edad escolar se fija en los 6 años. Antes no se puede admitir al niño en la escuela, y después se le carga *como a un buey*.

31. La antigua *disciplina* era severa: En el Libro de los Proverbios se dice:

«No apartes la disciplina de tu hijo; si le golpearas con la férula, no morirá. Tú le sacudirás con la vara y librarás su alma del infierno» (XXIII, 13-4). «El que ahorra la vara, aborrece a su hijo; mas el que le ama, le instruye instantemente» (XIII, 24). «La vara y la reprensión comunican la sabiduría; mas el niño entregado a su voluntad, será afrenta de su madre» (XXIX, 15).

«¿Tienes hijos? dice el Eclesiástico: edúcalos y dóblégalos desde su niñez» (VII, 25).

«El que ama a su hijo, le azota asiduamente, para que se alegre cuando fuere mayor, y no ande mendigando por las puertas de sus vecinos. El que enseña a su hijo, será alabado en él, y se gloriará de él en medio de sus domésticos. El que educa a su hijo, pone envidia a sus enemigos, y se gloria de él entre sus amigos. Su padre ha muerto, y es como si no hubiera muerto; pues ha dejado en pos de sí a *otro semejante a él*. En vida le miró y se alegró con él; y en su muerte no se contristó, ni fué afrentado ante sus

enemigos. Pues dejó quien defendiera su casa de los enemigos, y correspondiera a los favores de los amigos. Por las almas de sus hijos atará sus heridas, y sus entrañas se turbarán a cualquiera clamor. El caballo no domado, sale duro; y el hijo tratado con demasiada indulgencia, saldrá arrebatado. *Mima a tu hijo y te hará temblar; juega con él y te contristarás.* No rías sus chanzas, para que no tengas que dolerte, y al fin se te pasmen los dientes. No le des potestad en la juventud, *no desprecies sus pensamientos.* Doblega su cerviz en la mocedad, y golpea sus lomos mientras es niño, para que no se haga duro y te niegue la obediencia y sea dolor para tu alma. Enseña a tu hijo y trabaja con él, para que no ofendas en su torpeza. Vale más el pobre sano y de muchas fuerzas, que el rico imbécil y azotado por la malicia (xxx, 1-14).

El Talmud muestra más blandura cuando dice, que hay que castigar a los niños con una mano y acariciarlos con las dos.

32. Los israelitas influyeron mucho en la cultura del Occidente, durante la Edad Media, como profesores de lenguas orientales, y sirviendo de transmisores de muchas cosas que aprendieron en Oriente de los árabes y de los persas. Profesaron y enseñaron la Medicina, nos comunicaron gran número de leyendas orientales (muchas indostánicas), y abrieron nuevos rumbos a la especulación místico-filosófica, con las cavilaciones extraordinarias de la *Cábala*, la cual considera ciertos números como misteriosa expresión de verdades trascendentales.

Actualmente, en los países donde viven los judíos, toman mucha parte en la enseñanza pública, aunque acomodándose enteramente a las ideas pedagógicas de los pueblos europeos entre quienes moran.

SECCIÓN CUARTA

La China ⁽¹⁾

33. El carácter propio de la educación en la China, nace de la falta total de *idealismo* en su religión, y consiguientemente, en toda su cultura. En la religión de los chinos falta completamente el elemento *metafísico*. Dios no se comunica a aquel pueblo por medio de una revelación, ni siquiera tienen los chinos un concepto trascendental de la divinidad; por lo cual su moral no tiene más criterio que la costumbre, y su religión se reduce a una serie de *fórmulas rituales* o ceremoniales. De esta ausencia de todo elemento ideal en su vida anímica, nace que el *arte* de los chinos sea puramente decorativo, sin inspiración substantiva; y que la ciencia no ahonde en los problemas abstrusos del conocimiento, sino se extienda en una dirección utilitaria y superficial (2).

34. Los libros canónicos de la China no son *libros sagrados*, sino meramente *clásicos*; no guardan el

(1) Cf. *Hist. Universal*, ns. 34-40. *Hist. de la Civilización*, números 35-44.

(2) A fines del siglo XII a. de J.-C., alcanzó algún influjo en la educación china LAO-TSÉ, el cual procuró abrir el camino a una más profunda concepción de la divinidad. Pero sus ideas no arraigaron en la cultura nacional de los chinos. Lao-tsé hubiera querido substituir el régimen de la razón, al despotismo político, que ha constituido hasta ahora una de las notas culminantes de aquel pueblo.

tesoro de una revelación sacerdotal, sino el resumen de las tradiciones culturales, compendiadas por **Confucio** (*Kong-fu-tsé*), «Rey de los maestros», que vivió hacia el año 550 (a. de J-C.); y se dividen en dos grupos: los *Kings* y los *Schu*.

Los *Kings* son cinco, a saber: el libro de las transformaciones, el cual contiene 64 figuras, verosimilmente de sentido cosmológico, pero ya indescifrables en la época de su redacción; el libro de los himnos con 311 de ellos, de carácter político, moral y poético; el libro ceremonial, o espejo de las costumbres, y dos libros históricos. Los cuatro *Schu* contienen la Política, la Ética, los proverbios, y diálogos morales.

Sobre dichos textos canónicos, se ha formado una copiosísima literatura de comentarios, paráfrasis, etc.; pero no se ha creado, como en la India, una Ciencia lingüística, limitándose los chinos a leer y transcribir los signos. En cambio, ya hacia el siglo XI a. de J-C., se hallan los principios de las Matemáticas, el Calendario y los mapas del Imperio, esculpidos en vasijas, y ciertas noticias estadísticas grabadas en tablas de bronce para conocimiento de todos.

35. La China parece haber sido el primer pueblo donde se hizo de *la enseñanza, incumbencia del Estado*. Ya bajo el emperador *Yu* (2207-2198 a. de J-C.) se destinó para las atenciones de la enseñanza una considerable parte de los fondos comunales; y en 1097 a. de J-C., el emperador *Tcheu* mandó establecer escuelas en todos sus dominios. En la época del antiguo Imperio (hasta 750 a. de J-C.) se miraron las escuelas como establecimientos del Estado, y la enseñanza tuvo carácter político (ordenada a formar *ciudadanos*, como dicen ahora). Más adelante se dejó a la iniciativa par-

ticular; pero desde 650 d. de J-C. intervino el Estado regularizándola por medio de un complicado sistema de exámenes.

La China es la *tierra clásica de los exámenes oficiales*, y allí se pueden estudiar, mejor que en parte alguna, sus ventajas e inconvenientes. Por una parte, en ningún otro país se ha desarrollado como allí el *interés mediato* por el estudio; como que es éste el medio único para salir airoso de los exámenes, por los cuales se escalan todos los grados de la jerarquía social; mas, por otra parte, en ningún pueblo ha sido menos desinteresado el cultivo de las ciencias, estudiando chicos y grandes, no para saber, sino *para examinarse*; pues los funcionarios han de sufrir exámenes trienales, para conservar los cargos que disfrutan. De ahí ha nacido también el carácter superficial, formalista, memorista y verbalista de la enseñanza china.

36. La instrucción comprende dos grados principales: la *escuela elemental*, en la que entran los niños a los seis años, se divide en cuatro clases. Comiézase por ejercicios de memoria, y luego se pasa a la enseñanza de la lectura y escritura, que consume muchos años, ejercitándose los alumnos en copiar los intrincados signos de las sílabas, y aprendiendo su significación. Pero sólo versa la enseñanza elemental sobre la *escritura vulgar*, cuyo conocimiento no basta para leer las obras literarias. Sirve de texto el libro de *Vang-po-heu* (s. XIII d. de J-C.) llamado *San-tse-king* (libro de las tres palabras), el cual contiene 1068 figuras en líneas de tres, enlazadas por una cadencia o rima. Hay además otros libros para guiar al maestro en el método de esta enseñanza, con la cual los jóvenes llegan

a leer con dificultad a los catorce o diez y seis años.

A la lectura se añade el aprendizaje de las cuentas y la Música, a que atribuyen los chinos grande importancia educativa, mirándola como medio para introducir la armonía en los ánimos. Se insiste mucho en la urbanidad y cortesanía, y se sujeta a los niños con una disciplina severa, donde la férula desempeña principal papel; de suerte que, el signo para expresar el verbo *hiao* (enseñar), contiene una mano con un palo.

37. La *enseñanza superior* tiene por principal objeto los *Kings*, cuyo texto copian los alumnos, fijando en la memoria sus signos. Han tenido grande importancia en la enseñanza de los chinos, los trabajos de *Tchu-hi* (s. XII d. de J.-C.), quien compuso una Enciclopedia para la juventud, que llaman *Siao-hio* (Estudio breve). Los más importantes ejercicios son las *composiciones* sobre temas de los libros de texto; pues en otras semejantes consistirá luego la prueba de los exámenes.

Estos *exámenes* son, parte para ingresar en una escuela superior, parte para entrar en los empleos públicos. Se hacen por escrito, ante *examinadores* nombrados por el Gobierno. El primero introduce, al que lo da satisfactoriamente, en la clase de las personas de letras, y se verifica en las cabezas de partido; el segundo se tiene en las capitales de provincia, en presencia de dos examinadores imperiales, dura casi un mes y autoriza para ejercer los empleos provinciales; el tercero se celebra cada tres años en la capital Pekín, dura trece días y da acceso a los más altos cargos del Imperio. El cuarto se tiene en el palacio imperial y abre la entrada a la Academia de ciencias de Pekín, la cual data del siglo XI de nuestra era. Para éste no hay plazo determinado.

Generalmente todos los exámenes llevan consigo el encerramiento de los candidatos; consisten principalmente en composiciones en prosa y verso sobre los Kings, y se calcula en un 5 % el número de los que salen airosos de ellos.

38. Como se echa de ver por lo dicho, hallamos en la China gran número de instituciones *docentes*, que pasan por *modernas* en el peor sentido de la palabra: los exámenes oficiales, con sus consecuencias: el memorismo y la superficialidad en el estudio y el conocimiento; el *alfabetismo*, que pone en el leer y escribir la fuerza máxima de la educación intelectual; el carácter *cívico* y *laico* de la enseñanza, que prescinde de todo elemento trascendental o religioso y tira a formar *ciudadanos*, más bien que a hacer *hombres* de gran valer personal (1).

¡A la verdad, la suerte científica y política del Celeste Imperio, no constituyen, ni con mucho, una *apología* de estos principios, que han escrito en su bandera pedagógica los *educadores políticos* de nuestros tiempos! La China es, entre todos los pueblos antiguos, el que ha tenido *mayor número* de escuelas; el que ha vulgarizado más la *instrucción*; pero esto no ha estorbado su tradicional envilecimiento; demostrando que, no tanto importa, para el progreso de las naciones, el número de las escuelas, cuanto el *valor moral* del maestro y de la enseñanza.

(1) Con todo eso, el superficial Compairé asegura, que la Pedagogía de los chinos está *demasiado remota* de nuestra civilización, para que pueda interesarnos más que como mero objeto de curiosidad. ¡Cierto, a los pedagogos jacobinos, *les interesa* que sea poco conocida la Pedagogía china, a la cual se parece la de ellos, como una a otra dos gotas de agua!

SEGUNDA ÉPOCA

Pedagogía humanista

39. El ideal de la Pedagogía tradicionalista es el *sabio (sophos)*; el de la Pedagogía humanista es el *filósofo (philo-sophos)*; el que *ama* la sabiduría y *aspira* a ella). Para la primera, la ciencia es un *tesoro*, un depósito cerrado; para la segunda, es una *ascensión*. La Pedagogía tradicionalista tiene un carácter *material*; la humanista tiene carácter *formal*, y su objetivo no es la tranquila posesión del saber, sino la acción de aprender, en cuanto ennoblece las humanas facultades.

Este *tipo* de educación se halla en toda su pureza en la edad de oro de Grecia, y se vuelve a encontrar, más o menos amalgamado con elementos extraños, en las épocas y países que imitaron la cultura griega, especialmente en Roma, y luego en toda Europa, en la época del Renacimiento. Mas como en éste influyeron también otros muy diferentes factores, nos limitaremos a estudiar aquí, en sendas secciones, el *Humanismo griego* y el *greco-romano*.

SECCIÓN PRIMERA

Grecia (1)

40. Grecia poseyó, en la época anterior a Homero, cierto número de doctrinas tradicionales y sagradas, parte recibidas del Oriente, parte conservadas como patrimonio propio en la misma familia helénica, y mantenidas en secreto por sus sacerdotes, en los antiguos templos dedicados al culto de *Apolo* (dios de la sabiduría), con el cual se asociaba el de *las Musas*, deidades de las particulares ciencias, como lo demuestran sus mismos nombres: *Mnemosine* (musa de la memoria o conocimiento de la Antigüedad), *Clío* (que conservaba el recuerdo de los hechos hazañosos). *Urania* (musa del cielo, o sea, de la ciencia astronómica), *Poli-mathia* (deidad de la varia erudición), etc.

Los antiguos representantes de la cultura griega: Orfeo, Museo, Lino, etc., fueron sin duda poseedores de un saber tradicional y hierático. *Orfeo* es celebrado, no sólo como músico y educador, sino como médico y naturalista; *Museo* como astrónomo, y *Lino* por una y otra ciencia. A este saber sacerdotal hay que referir indudablemente, las ideas de los griegos acerca de la

(1) Cf. *Hist. Universal*, ns. 112-144.

Cosmogonía, de las luchas entre los dioses y los titanes, etc.

También el culto de *Dionisios* o *Baco* guardaba un depósito de conocimientos físicos y morales, que se transmitían envueltos en los velos de los *misterios*, de los cuales nació la antigua *tragedia* con su fondo teológico y moral; así como del culto de Apolo salió la Poesía lírica y la épica.

41. Pero este depósito tradicional no tuvo en Grecia el apoyo firme de un *libro sagrado*; por lo cual, lejos de servir de base a la cultura griega, se perdió, y fué substituído con los poemas humanos y nacionales de **Homero** (o del ciclo de los poetas homéricos).

La *ILIADA*, el poema nacional por excelencia,—la epopeya de la *patria grande*, en que se celebran las hazañas de la familia *helénica* en sus luchas con el Asia,—fué, para los griegos, casi lo que para los hebreos la Historia bíblica. Allí encontraron, no sólo la Historia común de su raza, sino su *Teología*; pues Homero y Hesfodo dieron la forma específicamente helénica a las divinidades (algunas de importación extranjera) veneradas por sus antepasados desde antes de constituirse la nacionalidad propiamente griega.

Y es mucho de advertir que, así como, del depósito tradicional de sus libros sagrados, sacaron los indos y egipcios su Enciclopedia con tendencia filológica o científica (investigación de la *verdad*), los griegos se inspiraron en los poemas homéricos para crear sus *artes*; pues los poemas no se avaloran por la verdad sino por la *belleza*. Todavía los grandes filósofos de la Edad de oro helénica, Platón y Aristóteles, consideraban a Homero como *padre* de la Poesía, no sólo épica, sino

lirica y dramática, en sus géneros trágico y cómico; y los grandes pintores y escultores de Grecia no tuvieron otro más copioso manantial de inspiración que los poemas homéricos.

En la Grecia clásica, *todo sale de Homero*. La ODISEA,—el poema de la *patria chica*, de las costumbres domésticas de los griegos,—fué la cantera de su Filosofía moral, el tesoro de sus conocimientos geográficos (Ulises recorrió en sus viajes casi todas las regiones conocidas por los antiguos griegos). La Heráldica, la Genealogía, la Elocuencia, tienen sus archivos en los mismos poemas; y una edad posterior (la Alejandrina) fundó en ellos la Filología, la Crítica de los textos y la Gramática.

42. De esa índole de sus libros, nace la diferencia radical entre la cultura y educación helénica y la de los orientales. La educación de éstos tuvo, como hemos visto, un carácter sagrado y positivo. La de los griegos revistió un carácter *humano y formal*. El ideal de los primeros fué unirse con la divinidad mediante el conocimiento de la verdad revelada; el de los segundos fué, acercarse a sus dioses (que no eran sino hombres más perfectos y de mayor talla), por medio de la cultura formal de sus facultades corporales y anímicas, que los conducía a la mayor perfección de que naturalmente es capaz el humano linaje.

De esa tendencia de su educación (basada en la índole de su Teología) nació, en los griegos, el predominio de la *personalidad individual*, y el sentimiento de la *libertad civil*; mientras en los orientales dominó la idea *centralista* del *absolutismo político*; nacida del concepto panteísta de la Divinidad, en la cual había

de fundirse el individuo, hallando su perfección suma en el aniquilamiento de su individualidad; por lo cual, no se desarrolla en ellos el sentimiento de la personalidad y libertad individuales.

Mas aunque lo dicho hasta aquí conviene generalmente a los griegos, y constituye el carácter de la nacionalidad helénica, luego que se establecieron en Grecia y se dividieron en varios Estados, se produjo en su cultura una diferenciación tan radical, que nos obliga a considerar separadamente las ideas e instituciones pedagógicas de las dos ciudades rivales, en que se sintetizó respectivamente el espíritu de los *dorios* y de los *jonios*: *Esparta y Atenas*.

§ 1.º Esparta (1)

43. La educación de los espartanos recibió una forma definitiva por la legislación de *Licurgo* (880 a. d. J.-C.), la cual se propuso hacer de los lacedemonios un pueblo guerrero, imprimiendo en sus instituciones un sello de áspera austeridad, y excluyendo la íntima comunicación aun con los otros pueblos de la familia helénica.

Propia de Esparta fué aquella máxima socialista, que ha invocado la Revolución moderna: que *los hijos no son de sus padres, sino de la patria*. El fin supremo del individuo era, en Esparta, el servicio militar en pro del Estado, y a este ideal se acomodaba la educación de la juventud. El Estado era quien determinaba si el hijo recién nacido tenía las condiciones que

(1) *Hist. Universal*, núms. 122 y sigs.

podrían un tiempo hacerle apto para su servicio; y en caso negativo, le rehusaba el derecho a la vida, exponiéndole o despeñándole en las fragosidades del monte Taigeto.

El niño *admitido* por la patria, quedaba hasta los siete años al cuidado de sus padres, que lo criaban con austeridad y dureza, para que se hiciese fuerte y recio; pero aun esta educación doméstica de la edad infantil, no estaba libre de la inspección policíaca.

44. Desde los siete años, el Estado tomaba a su cargo la educación del futuro ciudadano, ocupándole en trabajos y ejercicios corporales, que endurecieran sus miembros y le comunicaran las habilidades y virtudes necesarias para la guerra: el sufrimiento del hambre, del frío, del cansancio y del dolor; la obediencia militar, la abnegación, etc.

Con este fin, se dividían los jóvenes en grupos de 64 (*ile*) dirigidos por un *ilarco* (jefe de *ile*), y presididos todos ellos por un magistrado que se llamaba *Paedónomos* (Administrador de la juventud). Hacíanlos dormir sobre una cama de juncos, que ellos mismos recogían en las riberas del Eurotas; se les sustentaba con manjares groseros y escasos, vestían un traje ligero, con los pies descalzos y la cabeza descubierta; bañábanse aun en invierno con agua fría, y se los castigaba con rigor por sus faltas. En las fiestas de Diana eran azotados, y recibía el premio el que toleraba sin inmutarse más recios golpes. La carrera, la equitación, el pugilato y manejo de las armas, eran sus ejercicios ordinarios.

Desde los dieciocho a los treinta, todos eran soldados; vivían vida de cuartel y se ocupaban en militares

ejercicios. A los treinta años se les permitía constituirse una familia y se les daba participación en las funciones políticas.

45. La *educación intelectual* era sumamente rudimentaria e imperfecta; como los guerreros de la Edad Media, los espartanos ignoraban con frecuencia aun el alfabeto, despreciaban las galas de la elocuencia, prefiriendo el estilo conciso, que de ellos tomó el nombre de *lacónico*; ni las artes, ni las ciencias, se hallan, sino por excepción, en Esparta, y sólo la música estaba destinada a suavizar un tanto la rudeza de sus costumbres (1). Los lacedemonios empleaban el ritmo en sus ejercicios militares y danzas guerreras, y asimismo en los ejercicios gimnásticos.

La *educación moral* no era tampoco del todo laudable; pues, si les inspiraba el respeto a los ancianos, la obediencia y la modestia, y estimulaba en ellos el sentimiento del honor; hacía (como la moral homérica de Ulises) demasiado aprecio de la *astucia*, no castigando al ladrón por el hurto, sino por la torpeza de dejarse coger con él en las manos; y elogiando, por el contrario, acciones inmorales, en gracia de la sagacidad con que se habían ejecutado.

46. La historia de Esparta constituye la más severa crítica de su Pedagogía; pues, destituidos de cultura intelectual, y aun de sólidos principios morales, los espartanos decayeron presto de su poder militar, y perdieron las virtudes cívicas, sin producir como Atenas una civilización estimable. Ese ejemplo debie-

(1) Los *Éforos* o inspectores, magistrados de Esparta, ejercían una severa censura sobre la música, para impedir se introdujeran los ritmos muelles.

ran tener ante los ojos los revolucionarios que tratan de implantar en la organización social, y sobre todo, en la educación de la juventud, los principios del *Socialismo del Estado*, el cual por ventura no alcanzó en otra parte alguna un apogeo mayor que en Esparta. Es verdad que los hijos son de la patria; pero no lo es menos que la patria se compone de las *familias* (no sólo de los individuos), y que, cuanto debilita o destruye la familia, es, en último resultado, funesto para la patria. Y el Estado, organismo de suyo jurídico, no puede suplir las aptitudes naturales de la familia en el terreno de la educación.

§ 2.º Atenas (1)

47. Atenas fué el verdadero centro de la cultura helénica, en términos que, como dice Isócrates, no era tenido por *griego* (heleno) el que había nacido en Grecia, sino el que había recibido la educación ática. Como Platón dijo de Homero «*que había educado a la Grecia*»; así Tucídides llamó a Atenas, «*educación de Grecia*»; y propiamente, a Atenas conviene lo que hemos dicho de la educación griega en general, y de su carácter *humanista* (2).

La educación ateniense no fué obra de una *legislación*; no se creó con un plan de *instrucción pública*; ni siquiera con el establecimiento de una *escuela sistemática*; fué sencillamente efecto de la *iniciativa*

(1) *Hist. Universal*, núms. 126 y sigs.

(2) No sin causa se ha llamado *ateneos* a los centros de ilustración (bien que en la práctica se haya abusado de ese nombre, para designar verdaderos *casinos*).

privada y del espíritu de un pueblo dotado de ardiente amor a las artes y, en general, a toda exquisita cultura, y favorecido por una absoluta *libertad de enseñar y aprender*. Atenas no conoció la *enseñanza oficial*, ni tuvo *escuelas oficiales* ni *enseñanza obligatoria*. Todo se dejó allí, en esta parte, a la libertad individual, y la modestia de las escuelas contrasta con lo egregio de sus frutos, tanto como en otros países contrasta la opulencia del aparato docente, con la exigüidad de los resultados pedagógicos.

48. Los niños, salidos ya de la crianza maternal, eran confiados a un *pedagogo* (acompañante), que solía ser un esclavo instruído para este efecto, el cual, parte les enseñaba las buenas costumbres y los principios de las letras, parte los acompañaba a las escuelas sirviéndoles de custodia (1).

Las escuelas *primarias*, llamadas de *Gramática*, y desempeñadas por el *gramatista*, se hallaban establecidas generalmente en tiendas, y aun en las calles y plazas, por manera que sus ejercicios se veían con frecuencia turbados por la charla de los ociosos transeuntes, como en sus «*Caracteres*» lo describe Teofrasto. Los gramatistas (muchas veces libertos u hombres de baja suerte) estaban tan mal retribuidos, que para expresar que uno se había arruinado totalmente, se llegó a decir: «¡O habrá muerto o se habrá hecho gramatista!»

A esta escuela de primeras letras, donde sólo se

(1) Verdad es que muchas veces se confiaba el oficio de pedagogo (mero acompañante) a cualquier esclavo viejo o tullido. Así, de un esclavo que se había roto una pierna, se dijo: «Ha venido a parar en pedagogo».

aprendía a leer y escribir, seguía la enseñanza de la *Música* y la *Gimnasia*, en las cuales se resumía la propia educación helénica. Había, para este grado de instrucción, escuelas particulares, más consideradas que las de Gramática, y acerca de las cuales el Estado se limitaba a ciertas generales disposiciones; vgr., sobre el número de discípulos que se podían admitir, la hora de comenzar las clases, etc. El arconte Euclides impuso el alfabeto jónico, y en general, se mandaba a los padres que dieran a sus hijos instrucción musical y gimnástica, según Platón lo indica (1).

49. La opinión pública daba en Grecia grande importancia a la *educación musical*, y sus filósofos razonaron esta persuasión popular, enseñando que el ritmo y la armonía se introducían en el alma, despojándola de su rudeza, comunicándole tacto y moderación, y haciéndola accesible a los sentimientos de lo bello y de lo justo, aun en la edad en que no es posible la enseñanza racional. Fuera de esto, la música constituye un noble entretenimiento para el ocio, y un manantial de placeres honestos.

El exquisito sentido musical de los griegos atribuyó a los diferentes instrumentos y ritmos un efecto educativo totalmente diverso; por lo cual, prohibían en la educación de los jóvenes el uso de la flauta, por creer que estimulaba excesivamente las pasiones, y prescribían el empleo de la lira y otros instrumentos de cuerda. El ritmo dórico era considerado como varonil y a propósito para excitar el ardor bélico, al paso que los tonos lidios y frigios se tenían por muéllés y aptos para acallar los movimientos irasci-

(1) En la Magna Grecia (Italia) *Charondas* hizo obligatoria la enseñanza primaria y dispuso que el Estado pagara los sueldos de los maestros que enseñaban a los pobres.

bles. Y así, se refería de Alejandro Magno, que hallándose en un festín, como el músico que amenizaba la comida ejecutara un aire dórico, se sintió encendido en tal deseo de pelear, que se levantó para tomar las armas; mas entonces preludió el citarista un aire frigio, con cuya blandura le sosegó e hizo volver a la mesa.

Pero la escuela musical no limitaba su enseñanza a las artes acústicas, sino abrazaba también los estudios literarios; pues la música apenas se comprendía sino acompañada de la poesía. En el siglo IV a. de J.-C. Isócrates fundó las escuelas de *Retórica*, separando la enseñanza literaria de la musical, a que había andado unida al principio; considerándose entrambas como partes de la educación *música*, esto es, perteneciente a las Musas (1).

50. *La Gimnasia* se ejercitaba desde la edad pueril, en la *palestra*, y se ordenaba a favorecer el desarrollo armónico de los miembros, comunicando al cuerpo fuerza y gracia; a lo cual contribuía su alianza con la música en las danzas y la marcha rítmica. No menos que la música, desarrollaron los griegos el sistema de la educación gimnástica, prescribiéndole numerosas reglas, las cuales llegaron a constituir un arte, con su elemento teórico y su práctica sistemática, teniendo por auxiliar y complemento la Higiene.

Esta educación musical y gimnástica se continuaba durante toda la vida, en los *gimnasios*, los cuales tuvieron el carácter de instituciones públicas, y estaban regidos por un *Gimnasiarca*, elegido por el voto

(1) A mediados del siglo IV a. de J.-C. el pintor de Sicione Pámfilo, hizo popular la enseñanza del *dibujo*, que se ejecutaba en tablas de boj. (Plin. XXXV, 10, 77).

popular. Los gimnasios fueron alcanzando mayor desenvolvimiento, hasta comprender, no sólo un local apropiado para los ejercicios gimnásticos, sino además, jardines, bibliotecas, teatros, estadio para las carreras, etcétera. En ellos se ejecutaban obras musicales, se recitaban poemas, pronunciábanse discursos, se daban conferencias, y se celebraba todo género de certámenes, donde grandes y chicos lucían sus habilidades corporales y espirituales.

Los *sofistas*, que redujeron todo el saber al arte de disputar y perorar sobre todo lo humano y lo divino, sin necesidad de particulares conocimientos acerca del asunto, sino fiando sólo en ciertos artificios retóricos y dialécticos con que demostraban indiferentemente lo blanco y lo negro; invadieron los gimnasios, procurando cautivar la atención de los curiosos allí reunidos. Pero con frecuencia acontecía que, en percibiendo el ruido del *disco*, o de otros ejercicios gimnásticos, los oyentes abandonaban al orador para correr a aquellos más divertidos entretenimientos.

51. La legislación de *Solón*, que dejó las escuelas a la iniciativa privada, reglamentó los gimnasios, sometiénolos a la vigilancia de una comisión de personas prudentes, que llamaban los *sofronistas*. El Gimnasiarca tenía a su cargo disponer las fiestas o certámenes.

Y no sólo los atenienses consideraron *los juegos* del gimnasio como institución pública de su ciudad, sino todos los griegos, aunque divididos ya en Estados rivales, se reunían en períodos determinados para celebrar sus *juegos nacionales: olímpicos, ístmicos, pítticos* y *nemeos*. Los primeros se tenían cada cuatro años en Olimpia, en honor de Júpiter, y su período constituyó la *olimpiada*, o unidad cronológica de los

griegos; los ístmicos se celebraban en el istmo, cerca de Corinto, a honra de Neptuno; los píticos, en Delfos, en honor de Apolo, y los nemeos en la Argólida, a honra de Júpiter nemeo. Aunque substancialmente eran juegos gimnásticos (carreras de peones, de carros; pugilato, disco, etc.), se admitió en ellos la poesía. Las odas de Píndaro, príncipe de los líricos griegos, se compusieron para celebrar las victorias obtenidas en los juegos públicos, y así se dividen según los cuatro lugares sagrados en que se obtuvieron las victorias en ellas celebradas.

§ 3.º Pedagogos griegos

52. **Pitágoras** (582-500 a. de J.-C.), nacido en Samos, fué el más insigne educador de la raza dórica y de la Magna Grecia, y en la Historia de la Pedagogía sirve como de eslabón entre el tradicionalismo oriental y el humanismo helénico. Dícese haber hecho largos viajes por Oriente, después de los cuales se estableció en Crotona, en el Sud de Italia, y fundó allí una escuela filosófico-ascética, que trae a la memoria las agrupaciones de profetas hebreos, y las de los alumnos orientales en torno de un maestro.

Para admitir a un alumno, comenzaba por someterlo a un examen, no sólo de su preparación científica, sino de sus inclinaciones, precedentes y hasta fisonomía. Allí nació aquel proverbio: «*No se hace un Hermes de cualquiera leño*»; esto es; no sirve cualquiera madera para hacer de ella una estatua de Mercurio, ni cualquiera índole para sacar un filósofo pitagórico. Admitido el discípulo, participaba al principio sólo de

la enseñanza *exotérica* (externa); era mero *oyente*, y debía escuchar en silencio la doctrina del maestro, sin interrogarle ni escribir sus lecciones, sino fijando en la memoria sus enseñanzas, que se reducían a breves sentencias. También se atribuye a aquélla escuela, el aforismo: «*tanto sabemos cuanto retenemos en la memoria*».

Después de cinco años de *oir*, podía el alumno ser admitido en la enseñanza *esotérica* (interna) como *matemático* (*mathema* es, en griego, todo lo que se aprende), y tenía derecho a interrogar al maestro, discutir las cuestiones y escribir las enseñanzas. Pero siempre quedaba como solución última, la autoridad del maestro. «*Él lo ha dicho*», era la razón definitiva para zanjar las dificultades, entre los pitagóricos; en lo cual se ve el rastro del tradicionalismo oriental, que no tanto investiga, cuanto transmite una doctrina formada (1).

Pitágoras fué gran matemático, y fundó en las Matemáticas toda la enseñanza filosófica, reduciendo a la teoría del número, la Música, la Astronomía, y hasta la Psicología y la Ética. La enseñanza esotérica abrazaba la Cosmología, Física y Teología, a lo que parece, por el estilo de la Cábala (2), valiéndose del simbolismo de ciertos números. La finalidad de toda la enseñanza pitagórica era moral y mística, o sea, la purificación del alma, con que se acerca a Dios, fuente de toda armonía, el cual hizo todas las cosas con *número y*

(1) De ahí se tomó la frase: «*Magister dixit*», el Maestro lo ha dicho, para expresar una autoridad científica que no se discute, sino se admite con los ojos cerrados.

(2) Este sistema vivaz, parece proceder de los caldeos (Horacio habla de los *números babilónicos* empleados en el arte adivinatorio) y se halla en todas las épocas históricas.

medida. A este mismo fin se encaminaba la música, por lo cual se proscribía la flauta, y se empleaba el canto acompañado de la cítara o lira.

Los discípulos de Pitágoras se iniciaban en ciertas doctrinas hieráticas o misterios, y formaban una *alianza*; lo cual despertó la suspicacia de los gobiernos democráticos, y fué causa de que se le prohibiera continuar en su escuela de Crotona y se le desterrara. Murió de avanzada edad en Metaponto, y su enseñanza ejerció grande influjo en los filósofos posteriores, señaladamente en Platón.

53. **Sócrates** (469-399) fué natural de Atenas y dió a su enseñanza un carácter *moral* (así como la de Pitágoras había sido matemática). En su tiempo los *sofistas* habían interesado al pueblo ateniense por las cuestiones morales, sociales y políticas; pero las trataban con la superficialidad que dejamos indicado, más como retóricos y dialécticos, que como verdaderos filósofos. Los sofistas fueron los más genuinos representantes del carácter helénico, brillante y superficial, y la más cruda antítesis de los sabios orientales; pues, así como éstos ponían toda su confianza en la *posesión* del *saber*, los sofistas estribaban sólo en la *habilidad* para argüir o explicar.

Como conociese Sócrates que *nada sabía*, acudió al Oráculo de Delfos, donde el dios Apolo le dijo que *él era el más sabio de Grecia*. Intrigado por esta aparente contradicción, comenzó a recorrer las escuelas de los sofistas, y escudriñando por medio de sus interrogaciones *irónicas* lo que ellos sabían realmente, halló que *no sabían nada*, y ni siquiera sabían esto: *que nada sabían* (porque imaginaban saber muchas cosas). Entonces cayó en la cuenta del Oráculo delfico: porque él *nada sabía*, pero sabía esto por

lo menos: *que no sabía nada*; al paso que los sofistas, como se tuvieran por sabios no sabiendo nada, ignoraban hasta su propia ignorancia. Por eso fundó Sócrates su Filosofía en aquel axioma: *Sólo sé que nada sé*; principio característico del espíritu griego, el cual (al contrario de la sabiduría oriental, que se cree en posesión de la verdad), se propone la verdad como *término* hacia donde hay que caminar, aunque por ventura no se alcance nunca, según más tarde llegaron a profesar los Académicos (sucesores de la Filosofía de Platón).

54. El medio de que se valió Sócrates, para convencer y hacer notoria la ignorancia de los sofistas, fué acosarlos con hábiles preguntas, hasta reducirlos a una palpable contradicción y absurdo manifiesto. En esto consiste la famosa *ironía socrática*; pues, *ironía* vale en griego tanto como *interrogación* (del verbo *eiro*, preguntar).

Sócrates profesaba, en oposición a la vana elocuencia de los sofistas, su incapacidad para dirigirse a un público numeroso y convencerle. Él, por el contrario, necesitaba *un solo* oyente, pronto a contestar a sus *preguntas*, con las cuales, ya le guiaba al descubrimiento de la verdad, ya le hacía caer en la cuenta del error en que estaba. La primera parte (*positiva*) del procedimiento *socrático*, constituye el celebrado *método heurístico*; la segunda (*negativa*) es propiamente la *ironía*.

No pudiendo insertar aquí íntegro alguno de los ejemplos de **ironía socrática** que nos ha conservado Platón en sus Diálogos, nos limitaremos a extractar algún fragmento.

Arguyendo Sócrates a Polo, discípulo de Gorgias, le pregunta: ¿Qué te parece *peor*: hacer una ofensa o padecerla? — Por cierto, padecerla. — Mas ¿qué te parece más *torpe*? — Más torpe es hacerla. — Pero lo *torpe* ¿no es lo contrario de lo *honesto*? — Sin duda. — Y lo *honesto* ¿no es

una especie de lo *bueno*?—Ciertamente.—¿Y no son lo contrario de lo bueno, lo *malo* y lo *peor*?—No puede negarse.—Luego lo más *torpe* es lo *peor*; y por tanto, ¡confesando tú, que hacer la ofensa es más *torpe* que padecerla, has de admitir que es *peor*! (1).

Otro ejemplo de ironía socrática:

—*Sócrates*.—Volvamos, pues, a lo que antes concedimos. ¿Decías antes que el *tener hambre* es agradable o molesto? Digo el mismo tener hambre.—*Calliclés*.—Molesto, creo yo; aunque para quien tiene hambre es agradable el comer.—*S*.—Me entero. Pero ¿es el mismo tener hambre lo molesto, o no?—*C*.—Eso mismo.—*S*.—Y ¿asimismo el tener sed?—*C*.—Por cierto.—*S*.—Pero beber el que tiene sed ¿es agradable, o lo llamas de otro modo?—*C*.—Es en verdad agradable.—*S*.—Así pues ¿se toma placer en beber?—*C*.—Sin duda.—*S*.—¿Cuándo se tiene sed?—*C*.—Es así.—*S*.—¿Cuándo, por consiguiente, se sufre una cosa desagradable?—*C*.—Ciertamente.—*S*.—Fíjate, pues, en lo que dices: pues, cuando dices que el que tiene sed bebe, confiesas que se deleita el mismo que sufre una cosa desagradable.—*C*.—Es así.—*S*.—Con todo, decías que uno mismo no puede ser al propio tiempo feliz ni infeliz.—*C*.—Así lo afirmo.—*S*.—Pero confiesas ser posible que se goce el mismo que sufre.—*C*.—¡Parece!—*S*.—Luego no es el placer la felicidad, ni el dolor la infelicidad; por consiguiente lo agradable es diferente cosa que el bien (2).

Con estas sutiles redes enredaba a su adversario, hasta reducirle al silencio, o avergonzarle poniéndole en flagrante contradicción consigo mismo.

55. Del método heurístico hemos tratado en otro lugar extensamente (3); por lo cual, nos limitaremos a aducir un breve ejemplo.

—*Sócrates*.—Dime, pues, niño; ¿conoces el espacio cuadrangular, el cual es de esta forma?—*El discípulo*.—Lo

(1) Gorgias, § XXIX ss. Lo citamos *ad sensum*.

(2) Gorgias, cap. LI.

(3) *La Educación intelectual*, núms. 130 y sigs.

conozco.—S.—¿Tiene el espacio cuadrangular estas cuatro líneas (lados) iguales?—D.—Ciertamente.—S.—¿No son también iguales éstas que lo dividen por medio?—D.—También.—S.—Y ¿no sucedería lo mismo en un cuadrilátero mayor o menor?—D.—Indudablemente.—S.—Si, pues, este lado tiene dos pies, y estotro asimismo dos, ¿cuántos tendrá el todo? Fíjate bien. Si éste tuviera dos pies, y este otro uno ¿no tendría el espacio dos pies?—D.—Sí.—S.—Siendo, pues, también esotro de dos pies, ¿no resulta el espacio doble de dos pies?—D.—Así resulta.—S.—Dos veces dos pies, ¿cuántos pies son? Piénsalo antes, y dilo.—D.—Son cuatro, oh Sócrates.—S.—¿No podría ser otro espacio doble que éste, teniendo asimismo todas sus líneas iguales?—D.—Sí.—S.—¿Cuántos pies tendría, pues?—D.—Ocho.—S.—Ea, pues, procura decirme de qué longitud sería cada uno de sus lados. El lado de éste es de dos pies; ¿cuál sería la longitud del otro doble?—D.—Es claro que sería *doble*.—S.—Ves, pues, oh Menón, de qué suerte, no enseñe yo a este niño, sino *le pregunto* (le hago caer en la cuenta de que sabe) todas las cosas (1).

56. La *ironía* y el *método heurístico* son la *forma* del procedimiento socrático. En el *fondo*, partía Sócrates del falso supuesto: que toda la ciencia se halla de antemano en el ánimo del discípulo (ideas), y que el aprender no es otra cosa sino despertar esas nociones dormidas; y hacer caer en la cuenta de las vagamente poseídas. Por esta razón procedía por *análisis* de los conceptos, y por *inducción*, conduciendo de las experiencias vulgares a la verdad filosófica.

Como impugnara la concepción materialista o excesivamente *humana* de la Divinidad, vulgarizada por Homero y Hesíodo entre los griegos, sus enemigos le acusaron de *ateísmo*, y le hicieron condenar a beber la cicuta (beleño).

(1) Menón, cap. XVI.

De este gran maestro de la Grecia procede el empleo de la forma *dialogada* en la Didáctica, que cultivaron muchos autores de *diálogos* antiguos y modernos. Sócrates nada dejó escrito; pero sus discípulos Platón y Jenofonte nos han conservado su doctrina.

57. **Platón** (427-347) el más insigne de los discípulos de Sócrates, emprendió, después de la muerte del maestro, viajes a Egipto, Sicilia e Italia (Grecia Magna). Vuelto a Atenas profesó la Filosofía, estableciéndose en la *Academia*, lugar público, dedicado a Academo, donde había una calle de plátanos y un templo de las musas (1).

Platón y su discípulo Aristóteles, representan las dos tendencias *idealista* y *realista*, en que se dividió, no sólo la Filosofía griega, sino la de todas las edades posteriores. Partiendo de que, en el hombre, el espíritu, poseedor de las ideas esenciales, se halla coartado en su desenvolvimiento por el cuerpo (la sensualidad), la Pedagogía platónica aspira a sujetar a la razón todos los apetitos animales (las pasiones); en lo cual conviene plenamente con la doctrina pedagógica del Cristianismo, y por eso fué el filósofo favorito de muchos Padres de la Iglesia, hasta que los escolásticos dieron la preferencia a Aristóteles.

En este concepto, la Pedagogía platónica es el polo opuesto de la Russoniana y filantropista, que parte de la *bondad ingénita* del niño, y consiguientemente, tiene por máxima fundamental *fomentar* en él todo espontáneo movimiento de su naturaleza *recta*. Platón

(1) Las obras de Platón han sido traducidas al castellano por D. Patricio de Azcárate. Madrid, 1871.

no es, sin embargo, *pesimista*, ni cae en el error de los modernos evolucionistas, que ven en la educación la transformación del *animal* en *hombre*; sino distingue, como la doctrina cristiana, dos elementos constitutivos del hombre y del niño: el *racional* y el *animal* o pasional; y pone la fuerza de la educación en favorecer al primero para que prevalezca sobre el segundo.

58. Por efecto de su *doctrina absolutista del Estado*, Platón vino a defender y aun extremar las ideas espartanas sobre la educación pública. Para él, el *individuo* no tiene razón de ser sino como *parte* del Estado; por tanto, en todas sus edades y condiciones, *pertenece al Estado*. Niega a la familia todo derecho sobre sus hijos, a los cuales quisiera educar como hoplitas. Naturalmente, esta utopía se quedó en la región de sus discursos filosóficos sobre la *Politeia* (el *Estado*), de donde la exhumó Hegel en el pasado siglo (1).

Platón propone un *plan de enseñanza*, que comprende dos ramos: la Música y la Gimnasia. La Música abrazaba todas las disciplinas intelectuales, divididas en dos grupos: la *Gramática* y la *Lírica*, y las *Tria Mathémata: Aritmética, Geometría y Astronomía*. La Gramática habría de comenzarse a los diez años, y estudiarse durante tres; y a los trece se estudiaría por otros tres la Lírica (Música y Poesía). A los dieciséis comenzaría la educación matemática, de la que todos deberían aprender algo, pero reservando lo más recóndito para solos los discípulos aventajados. De

(1) Véase nuestra «*Leyenda del Estado Enseñante*», cap. I y II. Los diálogos sobre la *Politeia* se llaman, con nombre ya anticuado, *Libros de la República*.

Astronomía se debería estudiar lo necesario para que los magistrados pudiesen observar los períodos y solemnidades con que el Estado honra a los dioses y se los hace propicios.

La Gimnasia se dividía en *bélica* y *orquímica*, y esta segunda, en seria y cómica. La bélica se confunde con la instrucción militar; la orquímica seria, se encamina a las ceremonias del culto público. La *cómica* no han de ejercitarla sino los pícaros e histriones, para que, en su ejemplo, aprenda la juventud los movimientos *que debe evitar* el hombre bien educado.

En la práctica de su escuela, Platón no admitía en el número de sus discípulos a ninguno que antes no se hubiera ejercitado en las Matemáticas, las cuales consideraba como vestíbulo de la Filosofía, y disciplina propedéutica de la inteligencia.

Si consideramos el conjunto de sus doctrinas, hallamos que Platón ocupa un lugar intermedio entre Sócrates y Pitágoras, cuyas enseñanzas hubo de conocer, parte en la Magna Grecia, parte en sus mismas fuentes orientales. No sólo se descubre esto en su estima de las Matemáticas, sino también en su recurso al *mytho* para resolver las cuestiones que escapan a la especulación filosófica. Así, pues, como Sócrates, con carácter eminentemente helénico, se detiene en la Dialéctica e investigación natural de la verdad; Platón, al llegar a los límites del conocimiento, vgr., acerca de los misterios de ultratumba, recurre a las reliquias de aquel saber primitivo que se había conservado en las tradiciones de los pueblos de Oriente. Verdad es que no propone dichas noticias como *ciencia* (a la manera de los orientales), o como doctrina divinamente revelada,

sino como *mythos*; esto es, como vieja tradición recibida de los antiguos.

59. **Jenofonte** (430-354), ateniense y discípulo de Sócrates, nos ha transmitido también algunas de sus enseñanzas, aunque no con aquella profunda inteligencia que Platón.

Jenofonte no fué educador, sino militar, y debe su mayor celebridad a la parte que tomó en la famosa *Retirada de los 10,000*, la cual historió en su *Anábasis*. Pero se le ha de contar entre los teóricos de la Pedagogía, así por su *Ciropedia*, como por el *Económico*.

La *Ciropedia*, pseudo-historia de la educación de Ciro el Grande, es una tendenciosa y pedagógica novela, inspirada por la desmedida admiración que profesaba el autor a las instituciones de los espartanos, a quienes sirvió contra su misma patria. Su Pedagogía es puramente militar, en la forma política y absolutista propia de las instituciones de Licurgo. Recomienda el estudio de la Historia, como maestra de la justicia (1).

El *Económico* expone la doctrina socrática acerca del orden doméstico (2), y por eso se ha considerado como el primer libro de *educación femenina*. La mujer ateniense se educaba en el retiro del *gineceo*, sin experiencia de las cosas de la vida, y Jenofonte quiere que su marido la instruya en las reglas del orden, ahorro, humanidad con los esclavos, cuidado de sus hijos, etc.

60. **Aristóteles** (384-322), nacido en Stagira de

(1) Hay una versión castellana de Diego Gracian (1552) corregida por Canseco (1781). Véase R. Blanco, *Bibliografía pedagógica*, IV, n. 3770.

(2) *Económico*, en griego significa doméstico; de *οἶκος*, la casa.

Tracia (de donde tomó el nombre con que se le designa de *Estagirita*), fué hijo de un médico del rey Amintas II de Macedonia, y a los dieciocho años entró en la escuela de Platón, donde muy pronto dió muestras de la agudeza y libertad de su espíritu científico. Filipo de Macedonia le escogió para encargarle la educación de su hijo Alejandro, que tenía a la sazón trece años, y mereció después el dictado de *Magno*. Luego estableció el Estagirita su escuela filosófica en Atenas, en el Liceo (1), en cuyos paseos de árboles enseñaba a sus discípulos paseando; de donde su escuela tomó el nombre de *peripatética* (*peripateo* es, en griego, pasear). Acusado por sus rivales de menosprecio de la religión popular, temió la suerte de Sócrates; por lo cual huyó a Calcis, donde murió.

En lugar de admitir, como Platón, la preexistencia de las ideas en nuestro espíritu, enseñó Aristóteles, que *todo conocimiento comienza en los sentidos*; principio que expresó su escuela con aquel viejo aforismo: «*nada hay en el entendimiento que no haya estado antes en el sentido*» (es decir: que no saque sus *elementos* de las percepciones sensitivas). Esa tendencia *realista* le llevó al estudio de la Naturaleza, asociando con la Filosofía y las Matemáticas, la Física y la Historia natural.

Profesó la existencia de Dios, demostrado como principio del sér y del movimiento; admitió la inmortalidad del alma, y la existencia de otros espíritus o *inteligencias separadas*; puso en la felicidad el último fin

(1) Liceo viene de *lycos*, el lobo. El nombre de *liceo* se ha aplicado luego a los centros docentes.

del hombre, y la finalidad del Estado en la moralidad o la virtud. Se dejó influir algo por la filosofía platónica del absolutismo del Estado; pero no incurrió en el error de subordinarle en absoluto el fin del individuo (1).

Aristóteles añadió a las disciplinas profesadas por su maestro Platón, la *Retórica*, por emulación de Isócrates; pues veía que los discípulos se marchaban de su escuela para ir a aprender de aquel retórico la Elocuencia, tan estimada de los atenienses (2). Pero Aristóteles redimió la Retórica de las frivolidades de los sofistas, y le dió carácter científico, como *hermana de la Dialéctica y arte de persuadir*.

Sobre la base de la Dialéctica socrática, elaboró maravillosamente las formas del raciocinio, particularmente el *silogismo*, o raciocinio que, de dos premisas, o proposiciones previamente admitidas, infiere una *conclusión* que de ellas se sigue necesariamente. Así como Sócrates procedía comúnmente por *entimemas*, sacando una proposición de otra; el Estagirita se valió de este otro más convincente raciocinio, el cual saca una proposición, de la comparación entre otras dos. Además, dió Aristóteles grande importancia a la *inducción* científica y al estudio de los *datos* de la realidad, obtenidos por medio de la *experiencia*.

Aunque fué educador de uno de los más grandes príncipes, no pertenece al número de los pedagogos aristocráticos, que limitaron su acción educativa a disci-

(1) Cf. *Legenda del Estado enseñante*, c. III. La *Política* de Aristóteles ha sido publicada en castellano por D. Patricio de Azcárate, t. 14 de la Bibl. filosófica.

(2) Los maestros percibían de sus discípulos crecidos honorarios. Isócrates les exigía, por los tres o cuatro años que duraba su enseñanza, 1,000 dracmas, que equivalían a 812'50 ptas.

pulos aislados y escogidos (como Quintiliano, y el mismo Rousseau); antes miró a la educación pública, y ha ejercido un influjo casi universal.

§ 4.º Escuelas helenísticas

61. Las conquistas de Alejandro Magno, si por una parte dilataron la esfera de influencia de la cultura griega, por otra introdujeron en ella muchos elementos extraños.

En especial se fundió la civilización griega con la antiquísima cultura de los egipcios, dando lugar a un florecimiento de los estudios, que resplandece particularmente en la **Escuela de Alejandría**.

Los Ptolomeos dieron impulso en Egipto a los estudios helenísticos, fundando en Alejandría (322 a. de J-C.) el *Museo* (o Instituto de las Musas o Ciencias), en el cual se reunió un centenar de eruditos, gobernados por un *hiereüs* o sacerdote de las Musas, con un *bibliotecario*, y particulares presidentes para las diversas facultades.

Aquel establecimiento poseía un pingüe patrimonio, y los profesores, no sólo gozaban en él de habitación y sustento, sino además percibían un sueldo del real erario. Tenían a su disposición la magnífica biblioteca de 700.000 volúmenes, provista con las obras de la Literatura griega y gran número de libros de las literaturas orientales. Había asimismo laboratorios y observatorios astronómicos, un jardín botánico, gran número de escribientes que reproducían los libros, y una segura provisión de *papyrus*.

No es fácil determinar cuáles eran las obligaciones

de los *colegiales* del Museo alejandrino; pues, aunque se reunía en torno de ellos una multitud de alumnos, por ventura no todos estaban obligados a la enseñanza, sino podrían alternarla con el estudio libre.

Esta organización, que fué dechado de otras posteriores instituciones universitarias, se inspiró indudablemente en las antiguas escuelas sacerdotales de Egipto, y asimismo participó de sus reliquias científicas. Pero la mayor parte de los estudios fueron helénicos, bien que, así como en Grecia hallamos la tendencia a las creaciones originales científicas o artísticas, en Alejandría predominan los estudios de *erudición* y las ciencias experimentales.

Allí se formó la *Gramática*, con el estudio de los textos homéricos, en cuya crítica se hizo famoso Aristarco; la *Geografía* recibió de Eratóstenes forma científica; Euclides escribió los elementos de Matemáticas que han venido siendo, hasta nuestros días, el texto de su enseñanza; e Hiparco cultivó la Astronomía.

La Escuela Alejandrina ha tenido un influjo inmenso en la civilización cristiana; ya porque los judíos, aislados en Palestina, se pusieron en contacto en Egipto con la cultura helénica, ya porque en Alejandría nació también, como luego veremos, la propia *escuela cristiana*.

62. Entre las escuelas del período helenístico (nombre que se da al de la Historia griega posterior a Alejandro), emuló con la Alejandrina la de Pérgamo, establecida por los sucesores de Átalo en su corte, con el nombre de *Círculos de Pérgamo*. El rey Eumenes II les fundó una biblioteca rival de la de Alejandría,

siendo de advertir que en Egipto se usaba como material de escritura el *papyrus*, mientras que en Pérgamo se empleó la piel, que tomó de allí el nombre de *pergamino*. Átalo III estableció asimismo un Jardín botánico.

La escuela de Pérgamo tuvo grande significación, por haber servido de principal vehículo para transmitir a los romanos la cultura helénica.

Otras escuelas alcanzaron importancia en aquel período, como la de *Antioquía*, corte de los Seleucidas, donde hubo una célebre biblioteca y escuela de elocuencia; la de Pella, la de *Tarso*, donde el Apóstol San Pablo se educó en las disciplinas griegas, etc.

§ 5.º La Pedagogía

63. No sólo floreció en Grecia la educación prácticamente, sino que sus teorías ocuparon muy pronto la atención de los filósofos; bien que no llegaron a constituir una ciencia de por sí, considerándose más bien como un capítulo de la *Política* o ciencia que estudiaba la organización de las Ciudades.

Aristóteles nos dice, que ya en su tiempo se discutían los problemas de educación, mostrándose diversas opiniones acerca de lo que los jóvenes debían aprender, ya sea para la virtud, ya para la prosperidad de la vida. También había divergencia sobre si se había de cultivar en ellos preferentemente el entendimiento o el carácter; si se les habían de enseñar las cosas encaminadas a la utilidad o a la virtud, o dedicarlos a los estudios especulativos.

Ya hemos visto la parte que a la educación concedieron los filósofos en sus teorías o utopías; vgr., Platón y el mismo Aristóteles. También escribieron sobre educación Demócrito, Antístenes, Aristippo, Teofrasto, Clearco, el cual comparó la sabiduría de los Magos con la de los *gimnosofistas* indos. Zenón trató de la educación helénica, Crisipo del estudio de los poetas, Isócrates dió muchos avisos, así para la educación como para la propia conducta, en sus Consejos a Demónico y a Nicocles.

Estobeo y Juan de Damasco nos han conservado las máximas de varios filósofos acerca de la educación.

§ 6.º La enciclopedia griega

64. Uno de los más notables resultados de la educación helénica, desde el punto de vista pedagógico, es la formación de la *enciclopedia*, o *curso* de estudios educativos. (*En-cyclos* vale tanto como *vulgar*, usual, que recurre anualmente; y *paedia* significa *educación*) (1).

Como hemos visto, la primera base rudimentaria: *alfabeto*, *música*, *gimnasia*, se fué desarrollando gradualmente. Al simple arte de leer y escribir se fué asociando el estudio analítico del lenguaje nativo, hasta constituir la disciplina *gramatical*, que en la época alejandrina recibió definitiva forma, con la distinción de las *partes de la oración* (nombres, verbos, partículas), flexiones (declinaciones y conjugaciones), acentos y cambios fonéticos.

(1) Desde el siglo XVIII se viene designando con el nombre de *Enciclopedia*, una obra en que se resumen los conocimientos corrientes en la época actual. En realidad, *παιδεία* significa también lo que llamamos ahora *cultura general* o *ilustración*.

Los sofistas, y después de ellos Isócrates y Aristóteles, añadieron otro miembro a la educación música o poética, formando el *arte retórica*, que se simultaneó o antepuso a los estudios *matemáticos*. Estos se fueron dividiendo en una parte *formal* (Aritmética, Geometría) y otra *material*, que aplicaba los conocimientos del número y la extensión a la *música* (Teoría musical) y al conocimiento del cielo (*Astronomía*).

Los filósofos elaboraron la *Dialéctica*, que Aristóteles perfeccionó y equiparó en alguna manera a la *Retórica*, como disciplina *formal* (desprovista de *materia* propia); y fuera de esto, construyeron sus *sistemas* filosóficos para dar razón de las cosas humanas (*Ética*) y naturales (*Física*).

Pero la Filosofía racional llega a un límite donde le faltan las alas para ir más allá, y entonces tiene que acudir a la doctrina *revelada*, ya la posea o crea poseerla en un libro sagrado, o la reciba por anónima tradición, como *mito*. De esta suerte hemos visto a Platón acogerse a las antiguas memorias del humano linaje, mientras Aristóteles estudiaba los problemas *más allá de la Física* (*Metafísica*), y los teósofos acudían a escudriñar las doctrinas encerradas en los antiguos *misterios* orientales, y se extraviaban en las sombras de la *Teurgia* (disciplina del *ocultismo*).

De esta suerte, las escuelas de los neo-pitagóricos y los neo-platónicos, coronaron la Enciclopedia helénica con la *Teodicea* o *Teosofía*, que más adelante substituyó el Cristianismo con la verdadera doctrina *teológica*, o sea, el discurso científico acerca de las verdades reveladas por Dios, y contenidas en las Sagradas Escrituras.

La Enciclopedia helénica, que ha sido el fundamento sobre que se ha ido edificando toda la cultura y educación moderna, quedó, en la época Alejandrina, constituida con tres miembros:

Disciplinas *filológicas*: Gramática, Retórica y Dialéctica.

Disciplinas *matemáticas*: Aritmética, Geometría, Teoría musical y Astronomía.

Disciplinas *filosóficas*: Filosofía, Teología.

SECCIÓN SEGUNDA

Roma

65. En Roma hallamos, lo propio que en Grecia, himnos religiosos (salios, arvales, etc.), y reliquias del antiguo saber hierático; pero falta aquí, como allí, un libro sagrado, que sirva de núcleo a la elaboración científica (1); por lo cual toma ésta asimismo en Roma un carácter puramente *humano*, bien que no tanto encaminado al perfeccionamiento de la *personalidad individual* (como en Grecia), cuanto al perfeccionamiento del Estado: del *organismo jurídico*; por donde, así como entre los griegos la cultura intelectual se dirige principalmente a las *Artes*, en Roma tiene por primer objeto el *Derecho*.

El texto de los griegos es Homero; el de los romanos son las *Doce Tablas*, su Código civil, en torno del cual se forman la Jurisprudencia, la Ciencia jurídica, y la Elocuencia forense y política. De esta manera viene Roma a añadir un nuevo miembro a la Enciclopedia helénica, el cual, con la Medicina, cultivada por los

(1) Semejante libro tuvieron los etruscos (*Disciplina Tarquinia*), cuyo influjo fué grande en la cultura intelectual de Roma. T. Livio dice que los jóvenes romanos se instruían antiguamente en las letras de los etruscos (IX, 36).

griegos, y luego por los árabes y judíos, completa las *cuatro facultades* que hallaremos más tarde en la Universidad medioeval: Filosofía, Teología, Jurisprudencia y Medicina.

§ 1.º Roma republicana

66. La *educación elemental* fué, en la antigua Roma, esencialmente *doméstica*, por efecto de la solidísima constitución de la *familia* romana. Así como en Grecia (Esparta) hallamos el absolutismo del Estado, que aniquila los derechos familiares; así en Roma encontramos el absolutismo de la familia, donde el *pater familiás* es verdadero rey y sacerdote, con derecho de vida y muerte sobre su esposa, hijos y esclavos, y con un culto doméstico de los dioses *Lares* y *Penates* (1) (divinidades del hogar doméstico) y de los *Manes* (divinidades del sepulcro, asimismo familiar).

El padre de familia es, fuera de su casa, *ciudadano*, miembro de la República; pero la República—el Estado—no penetra en los umbrales de su morada. Allí el padre es rey, sacerdote y *educador*; oficio en que le ayuda la madre, la cual, aunque sin *derechos* estrictos, gozaba dentro del hogar de altísima consideración. La *matrona* romana se aproximaba, si no por las leyes, por la fuerza de las costumbres hereditarias, a la dignidad de la *madre cristiana*. Por lo que hace al hijo, aunque se hallara revestido de las más altas dignidades del Estado, todo el tiempo que su padre vivía quedaba sometido a la patria potestad.

(1) *Lares* son dioses de la llar u hogar; *Penates*, dioses de la despensa (*penu*).

Dentro de esta organización jurídica, no cabía, como se comprende fácilmente, ninguna intervención del Estado en la educación de los hijos. La *libertad de enseñanza* fué absoluta en Roma, y ningún maestro tuvo sobre los jóvenes romanos otra autoridad sino la que al padre de familia le plugo comunicarle.

67. *El padre* era el educador nato y principal, y los antiguos romanos tomaron muy a pechos el ejercicio de esta incumbencia.

De uno de sus mayores repúblicos, *Catón el Antiguo*, se escribió: «Fué buen padre... y decía tener por mayor elogio el de buen marido que el de gran senador... Y en habiéndole nacido el primer hijo, ninguna cosa se le ofrecía tan urgente, si ya no fuese de interés público, que le estorbara asistir a su mujer cuando lavaba y fajaba al niño... Al cual, luego que llegó a edad competente, tomó él mismo a su cargo, y le enseñó las letras; y con tener un esclavo, muy escogido gramático, por nombre Xilón, el cual *era maestro de muchos niños*, tuvo por cosa indigna darle por discípulo a su hijo, para evitar que fuera reprendido por un esclavo, o tirado de la oreja cuando aprendiera despacio; o debiera agradecer a un siervo, beneficio de tanta estima como la enseñanza: antes él mismo se hizo su *gramatista*, su maestro de Leyes y de Gimnasia, no sólo en lo tocante a la equitación y manejo de las armas, sino enseñándole a pelear en el pugilato, y a soportar el frío y el calor, y a vencer a nado los raudales y remolinos del río. Y dice que escribió las Historias, de su propia mano y con letras gordas, para que el niño hallara en su casa con qué instruirse en las cosas antiguas y pertenecientes a la gloria de su linaje. Cuanto a las palabras torpes, no las evitaba menos delante de su hijo, que en presencia de las Vestales, y por el mismo decoro se abstuvo de bañarse en su compañía: costumbre que guardaban los Romanos... hasta que aprendieron de los Griegos la desaprensión en mostrarse desnudos» (1).

(1) Plutarco, *Cato major*, cap. XX.

68. En este pasaje, hallamos indicados asimismo los comienzos de la *escuela romana*; aunque siempre de carácter *privado* (1). Los padres que no sabían, o no *querían* educar a sus hijos, los confiaban a los maestros y pedagogos, generalmente esclavos.

Fuera del esclavo de Catón, Xilón, conocemos los nombres de otros muchos que, en tan bajo estado, se hicieron, por el magisterio, dignos de memoria. Y así, en las *Vidas de preclaros Gramáticos*, habla Suetonio de Estaberio Eros, maestro de Cassio y Bruto; de Remio Palemón y Escribonio Afrodísio, esclavos (el último del célebre gramático Orbilio, a quien llamó Horacio *plagosus* (golpeador), por el uso desmedido de la férula). Valerio Catón, fué liberto; y asimismo lo fueron, Cornelio Epicado, de Sylá; Leneo, de Pompeyo; Cecilio Epirota, de Ático; C. Julio Hyginio, de Augusto; C. Melisso era expósito, lo mismo que M. Antonio Gniphó, manumitido por el que lo crió. Sevio Nicanor, Atteio Filólogo, y Verrio Flaco eran libertinos (2).

✓ Las escuelas de aquellos humildes maestros solían estar en los cruces de las calles (*triviis*), por lo cual se llamaron *triviales*, y se les daba el nombre de *ludus* (juego), y al maestro, el de *ludimagister* (maestro de un *ludus*) (3), o *literator* (equivalente latino de *gramatista*).

La primera mención de ellas, que se encuentra en la Historia de Roma, está enlazada con el trágico episodio

(1) «Entre nosotros, dice Cicerón, la enseñanza no está regulada por las leyes, ni es pública, ni común, ni uniforme para todos». (*De república*, IV, 3). Según Plutarco, el primero que tuvo escuela en Roma, fué Spurio Carvilio, liberto, hacia el año 250 a. de J.-C. Pero sin duda hubo escuelas más antiguas.

(2) Suetonio, *De clar. grammat.*—Libertino era el hijo de un esclavo manumitido (liberto).

(3) También en griego, *scholé* (de donde viene *escuela*) significaba *ocio*; pues los hombres no comenzaron a estudiar, hasta que les dieron vagar las urgentes ocupaciones de la labranza, pesca, etc.

de Virginia: «El ministro de la liviandad del decemviro, echó mano a la doncella, cuando se dirigía al Foro; pues allí, en las tiendas (o pisos bajos), estaban las escuelas de letras» (1).

De otro pueblo latino, los Faliscos, nos da el mismo autor noticias más concretas: «Costumbre fué de los Faliscos, tener a uno mismo por maestro y acompañante de sus hijos, y se encargaban al mismo tiempo muchos niños al cuidado de uno (*como se hace aún en Grecia en el día de hoy*). Los hijos de los principales, como suele suceder, eran enseñados por el que más se distinguía en ciencia» (2).

En este pasaje hallamos la escuela de los pueblos latinos, como natural expansión de la familia. Varios padres encomiendan sus hijos a un mismo preceptor, el cual, para enseñarlos, los lleva al campo, fuera de las puertas de la ciudad, y allí los ejercita con varios juegos y los instruye con sus conversaciones.

69. El gusto por los estudios literarios lo introdujo en Roma *Crates de Malos*, contemporáneo de Aristarco; el cual, enviado por el rey Átalo como embajador, entre la segunda y tercera guerra Púnica, poco después de la muerte de Ennio, dió muchas conferencias, y disertando asiduamente sirvió a los romanos de ejemplo que imitaran (3).

Encendido el deseo de aprender, vino también la abundancia de profesores y maestros, y florecieron las letras en tanto grado, que elevaron a algunos desde la condición ínfima, al orden senatorio y a los sumos honores públicos. Pero la manera de enseñar, ni fué una para todos, ni la misma siempre para cada uno; antes cada cual ejercitaba a sus discípulos en diferente forma (4).

(1) Tito Livio, l. III, c. 44.

(2) Tito Livio, l. V, c. 27.

(3) Suetonio, *De claris gramm.* c. II.

(4) Id. *De clar. Rhet.*, c. I.

Después creció más y más el favor y el cultivo del Arte, de suerte que aun los más egregios varones no dejaron de escribir alguna cosa de Gramática; y se dice que, en algún tiempo, llegó a haber en la Ciudad veinte escuelas muy frecuentadas; y los precios de los gramáticos fueron tan grandes, y tales sus salarios, que consta de Lutacio Daphnides, haber sido comprado por Quinto Cátulo, en doscientos mil sestercios, y a poco manumitido (por ventura por las sumas que había ganado en el ejercicio de su arte); y Lucio Appuleyo, asalariado por el riquísimo caballero romano Efcio Calvino, enseñó a muchos a razón de cuatrocientos sestercios anuales (1).

70. El carácter extranjero (griego) de la enseñanza romana, dió importancia principal al estudio de la Gramática.

Para los romanos, escribieron la Gramática griega *Dionisio Tracio* (100 a. de J.-C.), y *Apolonio Discolos* y su hijo *Herodiano* (s. II d. de J.-C.). El estudio gramatical de la lengua latina parece haberlo comenzado *Lucio Elio Preconius*, a quien dieron el sobrenombre de *Stilo*; y luego escribieron sobre Gramática latina, así los maestros Remio Palemón y Valerio Flaco, como muchos varones insignes, vgr.: Varrón, Lucilio y el mismo Julio César.

Los romanos tomaron de los griegos la terminología gramatical, y de ellos la copiaron luego los autores de nuestras gramáticas modernas, designando sus accidentes con voces muy poco apropiadas e inteligibles (2).

Es un prejuicio erróneo, dice Willmann, el de que, en la Antigüedad, fué más escaso que en la época moderna el número de escuelas elementales. Aun las clases inferiores y los esclavos, tenían mucha facilidad para aprender a leer y escribir, y ya Catón suponía

(1) Id. III. El sestercio valía aproximadamente un real.

(2) Cf. sobre el tecnicismo gramatical, *La Educación Hispano-Americana*, 1911, págs. 205 y 501.

esta cultura en los esclavos que se destinaban a la economía doméstica. Los mozos de talento de las clases populares hallaban en todas partes proporción para instruirse, y aspirar por este medio a su adelantamiento.

71. La *enseñanza superior* se limitó, en la época de la cultura indígena, a la *Jurisprudencia*, cuyo conocimiento constituía el privilegio, y por mucho tiempo el *secreto*, de los nobles o *patricios*; y la *Religión*, que conservaban a su vez misteriosamente los colegios sacerdotales (*Augures*, que predecían lo futuro por la observación de ciertos cantos de las aves; *Harúspices*, que se valían para sus predicciones del examen de las entrañas de las víctimas, etc.).

El joven patricio asistía a un jurisconsulto experto, y parte oyendo las respuestas que éste daba a sus clientes, parte recibiendo luego particulares instrucciones sobre los mismos u otros diferentes asuntos, iba aprendiendo la rudimentaria Ciencia del Derecho, hasta que, siendo de competente edad, principiaba a defender causas en el foro, comenzando las más de las veces por *acusar* a los delincuentes: vgr., a los magistrados que habían abusado de sus atribuciones.

Más adelante, cuando se introdujeron las escuelas de *Retórica*, venidas de Grecia, alarmóse la austera moralidad de los romanos, al pensar que, imitando a los griegos, pudieran los jóvenes acostumbrarse a considerar la palabra como un *artificio* (1).

Suetenio nos ha conservado un *Senatus-consultum* y un

(1) El retórico Verrio Flaco introdujo entre sus discípulos el uso de la *concertación* y los premios; asimismo representaron gran papel, en las escuelas de Retórica, las *declamaciones* o improvisaciones.

decreto de los Censores, cuya resistencia fué, sin embargo, poco duradera.

«Siendo Cónsules Caio Fannio Estrabón y M. Valerio Messala, el Pretor Marco Pomponio *consultó al Senado*. Y habiéndose dado cuenta de ciertos filósofos y retóricos, se falló: Que el Pretor M. Pomponio advirtiera y tomara a su cargo, según pertenecía a su fidelidad y al bien de la República, que no quedasen en Roma».

Por lo que hace a los Censores: «Cneo Domicio Enobardo, y Lucio Licinio Crasso, Censores, declararon: Hásenos anunciado, haber ciertos hombres que han introducido un *nuevo género de doctrina*; a los cuales y a su escuela concurre la juventud; que los tales se dan nombre de retóricos latinos, y los adolescentes se pasan allí *ociosos* los días enteros. *Nuestros mayores instituyeron, qué cosas debían aprender sus hijos*, y a qué escuelas querían que acudiesen. Estas novedades, introducidas fuera de la costumbre y de los usos de nuestros mayores, ni nos placen ni nos parecen buenas. Por lo cual, a los que tienen semejantes escuelas, y a los que acuden a ellas, parécenos deber manifestar nuestra sentencia: que a nosotros no nos agradan» (1).

Sería un error, colegir de tales textos, que los antiguos romanos hubiesen legislado acerca de la materia y forma de la enseñanza. El *majores nostri... instituerunt*, de Suetonio, no se refiere a ley ni costumbre legal; sino al mero uso de los antiguos, mirado con veneración por los celadores de las costumbres públicas.

§ 2.º Roma Imperial

72. Cuando todos los poderes de la República se reunieron en una sola mano, los Césares empezaron a preocuparse de la enseñanza; pero sólo con la mira de *fomentarla*, y no de reducirla a servidumbre.

(1) Suetonio, *De clar. rhet.*, c. .

César concedió a los maestros de Artes liberales el derecho de ciudadanía, y concibió el proyecto de fundar una Biblioteca pública grecolatina, al frente de la cual había pensado poner a Varrón, el más erudito de los romanos.

Augusto dió favor a los amigos y cultivadores del saber, y edificó la Biblioteca Octaviana y palatina.

Vespasiano fué el primero que señaló sueldo público a un preceptor, y el primero que lo gozó fué *el español Quintiliano*, príncipe de los latinos preceptistas.

Trajano empezó a cuidar de la educación de los niños desamparados, y con su famosa Ulpia, sobrepujó las bibliotecas anteriores.

Adriano fundó en el Capitolio, el Ateneo, donde poetas y oradores tenían sus conferencias, y enseñaban a la juventud; restauró la Universidad de Atenas, abrió escuelas en varias provincias, particularmente *en España*, de donde era natural, y otorgó una jubilación a los profesores beneméritos.

Antonino Pío concedió a los maestros varios privilegios, aunque limitando el número de los que podían gozarlos en cada ciudad:

Los gramáticos, sofistas (filósofos), y retóricos, dice Modestino, así como de las otras cargas públicas, se excusan de la tutela y curatela. Pero está limitado por ley, el número de los retóricos que pueden gozar esta exención, en cada ciudad, con ciertas condiciones propuestas: lo cual se muestra por cierta Epístola de Antonino Pío, dirigida a una Comunidad de Asia, pero aplicable a todo el Orbe, donde se dice: «Las ciudades menores pueden tener hasta tres médicos inmunes y tres sofistas y otros tantos gramáticos; las mayores, siete que curen y cuatro que enseñen; y las muy grandes, diez médicos, cinco retóricos y otros tantos gramáticos. Sobre este número, ni la mayor de las ciudades ofrece inmunidad» (1).

Esta misma Constitución de Antonino añadía: «Mas acerca de los filósofos no se fija el número», porque son raros los que filosofan (2).

(1) Digesto, l. XXVII, tit. I. ley 6.

(2) Ibid. ley 7.

Marco Aurelio subvencionó dos profesores de Elocuencia y dos de cada una de las escuelas de Filosofía que había en Atenas, a saber: académica, peripatética, estoica y epicúrea.

Alejandro Severo fundó en Roma nuevas cátedras de Retórica, Gramática, Medicina, Matemáticas, Mecánica, Arquitectura y Haruspicina o adivinación, y destinó ciertas cantidades para sustento de estudiantes pobres.

73. Los profesores públicos necesitaban, naturalmente, alguna aprobación oficial, para merecer estos privilegios; y para ella eran remitidos a los curiales.

«Los gramáticos y oradores (retóricos) aprobados por decreto del Orden, dice una ley de Gordiano, si no se mostraren útiles a los estudiantes, sabido es que pueden ser de nuevo reprobados por el mismo Orden (de los curiales) (1).

Diocleciano excluyó del número de los maestros privilegiados a los *calculatores*, o maestros de Aritmética (2), y tasó el estipendio que podía exigirse, fijando en 50 denarios mensuales el del *literator* (maestro de primeras letras), en 75 el del *calculator* y del *notarius* (maestro de escritura); el del arquitecto en 100; en 200 el del gramático y geómetra; y el del retórico y sofista en 250.

Constantino añadió a los privilegios de los maestros, el de la inmunidad personal: «Mandamos, dice, que los gramáticos y demás profesores de Letras, y Doctores en leyes, junto con sus mujeres e hijos y las cosas que en las ciudades poseen, sean inmunes de todas las cargas civiles y públicas; y no sean obligados en las provincias a recibir huéspedes, ni a desempeñar cargos, ni se los lleve a juicio, o exima o exhiba, ni haga injuria... Mandamos asimismo, que se les paguen los honorarios y salarios, para que más fácilmente puedan instruir a

(1) Código Justin. l. X. tit. LII, ley 2.

(2) Ibid. ley 4.

muchos en las artes liberales y estudios mencionados» (1).

En la época imperial tomó mayores vuelos la difusión de la cultura romana a las provincias occidentales, comenzada ya en tiempo de la república, con el fin de romanizar a los pueblos conquistados, atándoles con este nuevo lazo, no menos que con los vínculos jurídicos.

En España se extendió mucho la educación latina, y produjo varones tan eminentes como Séneca (de Córdoba), Quintiliano (de Calahorra), Marcial (de Calatayud o Bilibilis), Silio Itálico (de Itálica), Trajano, etc. Sertorio, hacia el año 80 a. de J.-C. fundó en Huesca nuestra más antigua Escuela superior o Universidad.

En África florecieron los estudios latinos, especialmente en el siglo II de nuestra era; y Útica, Madaura, Cartago y otras ciudades, poseyeron famosas escuelas. Pero sobre todo florecieron las letras latinas en la Galia meridional.

§ 3.º Pedagogos romanos

74. **Marco Porcio Catón** (234-149 a. de J.-C.).— Es conocido también con el sobrenombre de *Catón el antiguo*, o *el mayor* o *el censor*, y ha venido a ser símbolo de la educación severa, y generalmente de la austera moralidad. Ya hemos visto [n. 67] lo que Plutarco dice de su celo por la buena educación de su hijo. Estimó el ministerio de educar en más que el de gobernar la república, y no sin razón; pues todo gobierno es infructuoso donde falta la educación de los ciudadanos; y por

(1) Ibid. ley 6. ad Volusianum.

esto juzgó cosa indigna confiar tan elevada incumbencia a pedagogos serviles. Además de las Historias (*Origines*), escribió para la educación de su hijo una introducción al conocimiento de la Agricultura, Higiene, Elocuencia, etc., y reglas de conducta en verso; de todo lo cual no poseemos sino fragmentos.

Catón se opuso algo sistemáticamente a que se introdujese en Roma la Pedagogía griega, para evitar que con ella penetraran los vicios de Grecia; bien que, al propio tiempo, apreciaba su cultura, y fué de los primeros romanos que procuró aprovecharse de ella.

Fué tal la celebridad que alcanzó como educador, que en la Edad Media se designó con su nombre una colección de sentencias morales en dísticos, cuyo verdadero autor es desconocido, pero parece pertenecer al siglo III o IV de nuestra era (1); y posteriormente se ha dado el mismo nombre a otros libros morales de lectura, destinados a la niñez.

75. **Marco Tulio Cicerón** (106-43 a. de J.-C.).—Entre todos los romanos de la República fué por ventura quien mejor se asimiló la educación griega, y acertó a connaturalizar en Roma mayor número de elementos helénicos, haciendo hablar en latín a los oradores y filósofos de Grecia.

Patriota fervoroso, puso Cicerón *el fin* de la educación y de toda la vida, en el servicio de la patria; mas no por eso cayó en la *estatolatria* de algunos griegos y modernos. La manera de formar una juventud útil para la patria es, según él, educarla en la religión y la moralidad (la virtud).

(1) *Catonis disticha de moribus*.

Cicerón escribió un libro *Sobre los deberes* (*De officiis*) para la educación de su hijo; y en lo tocante a la educación intelectual, tuvo por ideal el del *orador perfecto*, que había procurado realizar en sí, y al que estaba persuadido de haberse aproximado. Para la formación del orador escribió una *trilogía*; el ideal de la elocuencia (*Orator*), la práctica de ella (*De oratore*), y su historia (*Brutus*, o de los insignes oradores).

Como pedagogo, no tiene Cicerón más originalidad que como filósofo. Vivió del caudal de ideas de Grecia, y su mérito mayor es haberlas aclimatado en Roma, vistiéndolas del más perfecto estilo que haya realzado jamás el pensamiento humano.

76. **Marco Terencio Varrón** (116-27 a. de J.-C.). —Amigo de Cicerón, y formado como él con educación helénica, fué tenido por el más docto de los romanos, y poseyó realmente erudición vastísima.

En la educación romana influyó, no sólo con sus trabajos eruditos sobre antigüedades nacionales, sino también con la *Sátira Menipea*, en que flageló la corrupción de costumbres que iba invadiendo a Roma. Amonestando a los jóvenes que huyan las malas compañías, dice: «que un solo muchacho impuro y licencioso basta para contaminar toda la grey de sus camaradas».

Sobre todo influyó Varrón en la Didáctica, con sus *Disciplinae* en nueve libros, verdadera Enciclopedia escolar, que comprende la Gramática, Dialéctica, Retórica, Geometría, Aritmética, Astronomía, Música, Medicina, y Arquitectura; y sirvió de modelo a las posteriores obras enciclopédicas en que estudió la Edad Media las disciplinas greco-romanas.

77. **Lucio Aneo Séneca** (4 a. de J.-C. 65 d. de

J-C.).—Español, natural de Córdoba, pertenece al número de los educadores de príncipes; bien que su discípulo no le acredita, pues fué el emperador Nerón.

Séneca profesó las doctrinas estoicas, y por ende, puso la mira principalmente en la educación moral, dándole por finalidad someter a la razón las pasiones, hasta acallarlas, de suerte que no se oiga su voz en el alma del *sabio* (el hombre virtuoso). Para esto hay que conocerse a sí mismo (examen de conciencia) y vencerse varonilmente, despreciando todos los impulsos de la sensibilidad.

Tocantes a la educación intelectual, dió Séneca algunos substanciosos consejos, que se han convertido en máximas pedagógicas. Tales son, la del fin práctico (moral) que ha de tener la enseñanza (*no aprendemos para la escuela, sino para la vida*) (1); las ventajas de enseñar por medio de ejemplos (*largo camino es el de los preceptos, breve y eficaz el de los ejemplos*), y la eficacia de enseñar a otros, para aprender o perfeccionarnos en lo que sabemos (*enseñando aprendemos*). Finalmente, previene contra la disipación del ánimo en las excesivas lecturas, y aconseja que se comience por estudiar detenidamente un autor eximio; por lo cual, dice: «*temo al hombre de un solo libro*»; esto es, al que está bien fundado en el estudio de un autor principal, a quien ha tomado por guía.

Quiere que se corrija primero con razones y avisos, y sólo en el caso que no aprovechen, se ha de apelar al castigo, con el ánimo del médico que, para curar (no con ira o afecto de venganza), da la medicina dolorosa.

(1) Epíst. 106 fin.

78. **Marco Fabio Quintiliano** (35-95 d. de J.-C.).—Español, natural de Calahorra, y formado en la escuela de los retóricos griegos, fué maestro de los biznietos de Vespasiano y el primer *catedrático oficial* de Roma (desde el 68).

Sus *Instituciones oratorias* le colocan en el número de los escritores de Pedagogía; pues, aunque en ellas se propone la formación del perfecto orador; ya porque la comienza desde la primera niñez, ya porque entiende por orador *perfecto*, al «*varón bueno y perito en la elocuencia*», nos ofrece un verdadero tratado de Educación intelectual y moral (1).

Quintiliano defiende la enseñanza *en común*, en la cual se excita la *emulación* más fácilmente que en la enseñanza que se da a un niño *solo* en el hogar doméstico. Aunque no propuso un sistema original, esparció en su tratado muchas atinadas observaciones, nacidas de su experiencia docente. Quiere se comience cuanto antes a encaminar al niño, por lo menos evitando que aprenda, de los que le rodean, lo que luego deba trabajosamente corregir (mala pronunciación, etc.). Juzga se ha de comenzar por el cultivo de la *memoria*, por tener especial tenacidad en los niños, y porque se acrecienta con el cultivo y se menoscaba con el abandono.

Como los pedagogos eran por la mayor parte griegos, comenzaban por enseñar a sus alumnos su idioma y su gramática, la cual, por otra parte, estaba más perfeccionada que la latina, y Quintiliano aboga por

(1) Hay dos ediciones castellanas hechas por los PP. Escolapios en 1799 y 1887 (Madrid, Hernando, 2 tomos).

que se conserve esta práctica común, con tal que siga pronto el estudio de la lengua latina. Da grande importancia al asunto de los trozos en que se aprende a leer (que sean morales e irrepreensibles), recomienda la Historia como útil para el orador, las declamaciones y ejercicios de estilo, y asimismo la Música y la Geometría, por cultivarse con la primera el oído y con la segunda la inteligencia.

Para la enseñanza de los *párvulos*, aconseja el uso de algunos artificios que la conviertan en un juego, vgr., los alfabetos de letras movibles de marfil o madera, las tablitas donde las letras estaban grabadas, para que, siguiéndolas con el punzón o estilo, se acostumbrase la mano infantil a sus trazos, etc.

En lo tocante a la *disciplina*, al mismo tiempo que condena la blandura demasiada, aconseja el trato paternal. Al maestro le dice: «que se revista de *ánimo paterno* con sus discípulos, pensando que toma el lugar de aquellos que *le entregaron sus hijos* para que los enseñe». Y a los discípulos avisa: «se persuadan de que sus preceptores son *verdaderos padres*, no de los cuerpos, sino de la mente; pues este respeto filial ayudará en gran manera al estudio». Por lo demás, reconoce que los niños son accesibles a diferentes móviles, según su índole; y prefiere a aquellos que se mueven por la emulación y el *estímulo del honor*.

79. **Plutarco** (46-120 d. de J.-C.).—Nació en Queronea (en la Beocia), y escribió sus obras en griego; a pesar de lo cual, se le suele contar entre los pedagogos grecolatinos, así por haber enseñado en Roma (en tiempo de Domiciano), como por haber sus obras ejercido grande influjo en la educación romana.

Perteneció a la escuela filosófica de los Académicos, y dió principal importancia en la educación a la moralidad. Para ofrecer a la juventud grecolatina ejemplos de altas virtudes cívicas, compuso sus célebres *Vidas paralelas*, o sea, una serie de biografías en las que alternan un personaje griego y otro romano, vgr., Alejandro M. y Julio César, etc. En ellas no se persigue tanto el fin histórico, cuanto el fin moral, caracterizando a sus personajes por sus acciones, y terminando con un *juicio comparativo* (Syncrisis).

Asimismo escribió un tratado sobre la *Lectura de los poetas*, señalando las precauciones morales con que se los ha de emplear en la educación de los jóvenes. El tratado de *La educación de los niños*, es dudoso si procede de Plutarco; pero se le ha atribuído y no desdice de su espíritu. Acentúa la importancia del buen ejemplo de los padres; de que se acostumbre a los niños al bien desde muy temprano, y se les den maestros de vida irrepreensible. Aconseja una suave vicisitud entre el trabajo corporal y espiritual, y el descanso, al cual llama «raíz de la aplicación». Pondera la importancia de vencer las pasiones por medio de la razón.

Disintiendo de Quintiliano, antepone la educación doméstica, y da parte en ella a la madre, la cual, por consiguiente, conviene sea lo más instruída posible.

Sin desconocer la importancia de la memoria, pone la mayor fuerza en despertar la espontaneidad (1).

80. **Otros autores.**—Aunque no se puedan incluir en la clase de los *pedagogos o educadores*, contribu-

(1) R. Blanco cita una versión castellana de los «Morales» de Plutarco por Diego Gracian (1571). Véanse algunos extractos en su *Bibl. ped.* IV, p. 736 y sigs.

veron sin duda a dar su forma y espíritu a la educación romana, los *poetas*, los *satíricos* y los *filósofos*, particularmente los estoicos.

Sucesivamente sirvieron de *texto* a la juventud romana la *Odyssia* del tarentino *Livio Andrónico*, que fué maestro en Roma hacia 240, y los *Anales* en que *Q. Ennio*, natural de Campania, resumió en versos hexámetros la Historia de Roma. Ambos fueron luego substituídos por *Virgilio*, cuya Eneida, aunque no llegó a ser, como el poema de Homero, el libro nacional de los romanos, sirvió muy pronto de texto en las escuelas y se estudió en ellas durante toda la época neo-latina.

Entre los satíricos, además del citado Varrón [n. 76], debe la Pedagogía a *Juvenal* aquella fórmula del fin pedagógico: *Mens sana in corpore sano*; que la educación física e intelectual han de procurar en el alumno la sanidad del cuerpo y el alma.

Horacio, no sólo ha servido de texto para la enseñanza de la Poesía, particularmente con su poema didáctico: la *Epístola a los Pisones*; sino está además lleno de sentencias pedagógicas; vgr., aquella conocidísima: «que el vaso conserva mucho tiempo el olor del licor primero que en él se guardó»; lo cual indica la necesidad de imbuir a los niños, desde los más tiernos años, en las buenas costumbres y máximas.

Entre los filósofos, merecen particular mención, *Epiceto*, cuya máxima favorita era: «¡Sufre y abstente!» (*Sustine et abstine*), y el emperador *Marco Aurelio* (161-180), discípulo del retórico Frontón, y estoico como el anterior, que escribió una colección de aforismos *Para sí mismo*, llenos de cierto optimismo panteístico y humanitario (1).

(1) Las máximas de este emperador fueron muy estimadas y citadas por nuestros humanistas, y con el nombre de «*Marco Aurelio*» se publicaron varios libros de educación. Cf. R. Blanco, *Bibl. ped.*, t. IV, números 3239-47.

§ 4.º Los autores de enciclopedias

81. El carácter práctico de los romanos los indujo a *codificar*, en cierto modo, el saber que habían recibido de Grecia y, adaptado a su propio espíritu, compendiándolo en *obras enciclopédicas*, que facilitaron luego maravillosamente la conservación de aquellos conocimientos, y su transmisión a los pueblos de inferior cultura.

Dejamos mencionadas las *Disciplinae* de Varrón en 9 libros. Casi a los principios de la época imperial escribió A. Cornelio Celso una obra de este género, que trataba por lo menos de Elocuencia, Moral, Derecho, Arte militar, Agricultura y Medicina. Sólo se ha conservado esta última parte.

En la época de los Antoninos, el neoplatónico L. Apuleyo de Madaura, compendió la Dialéctica, la Retórica y las Matemáticas; pero sólo nos queda su tratado de Dialéctica.

Mas quien dió forma definitiva a la Enciclopedia latina, fué otro neoplatónico africano, Marciano Capella (hacia 410), en sus alegóricas «*Bodas de Mercurio con la Filología*», a la cual da Apolo como doncellas las *siete artes liberales*. Estas siete artes, distribuídas en dos grupos: el *trivio*, y el *quadri-*trivio**, formaron el *plan* de enseñanza de toda la Edad Media.

En el número de los autores de enciclopedias hay que poner también a San Agustín, quien trazó el plan de una, aunque no terminó sino los tratados sobre la Gramática y la Música, dejando incoados los de Dialéctica, Retórica, Geometría, Aritmética y Filosofía.

Pero las enciclopedias que tuvieron más boga fue-

ron las de Cassiodoro y San Isidoro, las cuales pertenecen a la época siguiente.

Bien que sin esa forma didáctica, ejerció grande influjo en la educación medioeval y aun en la moderna, hasta el renacimiento de las Ciencias físicas en el siglo xvii, la obra de *Plinio*, titulada *Historia Natural*, pero que contiene un resumen de casi todo el saber del mundo greco-romano, extractando más de 2,000 autores sobre Astronomía, Geografía, Antropología, Zoología, Botánica, Medicina, Mineralogía, Metalurgia e Historia de las Artes (1).

(1) La obra de Plinio fué para los autores de nuestra edad de oro, lo que son ahora para nosotros los diccionarios enciclopédicos, y allá iban a buscar noticias sobre países remotos, animales raros, plantas exóticas, virtudes medicinales, y no pocas anécdotas curiosas. A cada paso se hallan sus citas en las obras del P. Granada, del P. Nieremberg, etc.

TERCERA ÉPOCA

Pedagogía neo-latina

82. Dos factores principales son los que intervienen en la formación pedagógica de los pueblos modernos, o sea, de las naciones que se constituyeron al establecerse los invasores germánicos, en los países que habían sido provincias del Imperio Romano. Dichos factores son: la cultura greco-romana, más o menos arraigada ya en dichos países, y el Cristianismo.

El Cristianismo, religión educadora por excelencia, no trajo, sin embargo, al mundo un *sistema pedagógico*, ni una *enciclopedia educativa*. Jesucristo, a quien Clemente Alejandrino llama con razón *Pedagogo* de la Humanidad, se comparó con divina exactitud al sembrador que esparce semillas, las cuales, germinando en una tierra más o menos fecunda, y asimilándose las sustancias nutritivas que en ella encuentran, producen plantas de muy diferente condición y aspecto.

Con todo, el Cristianismo traía ciertos *elementos*, que debían ejercer influjo inmenso en la educación. En primer lugar, traía una *fe* necesaria para todos, como

requisito de la salvación. Por consiguiente, imponía a todos la instrucción religiosa.

83. Además, el Cristianismo proclamaba el principio esencialmente democrático de la igualdad entre los hombres y su fraternidad universal; de donde había de nacer, tarde o temprano, la extensión a todos de la enseñanza educativa. La enseñanza gratuita, poco conocida del mundo antiguo, se iba a introducir por dos caminos. El primero era la consideración de dicha enseñanza como obra de misericordia espiritual (enseñar al que no sabe); y el segundo, la pobreza voluntaria inspirada a un gran número de maestros; pues el maestro voluntariamente pobre (el monje), se inclina de suyo a comunicar gratuitamente sus conocimientos, conforme a la sentencia evangélica: *gratis lo recibisteis, dadlo gratis*.

Asimismo contribuyó a la universalidad de la enseñanza, el carácter democrático de la Iglesia, que admite a sus cargos y dignidades a todos los fieles, sin distinción de clases o linajes; con lo cual los estimula a todos a estudiar con el fin de hacerse hábiles para obtenerlos. La antigua Filosofía era aristocrática por su naturaleza. Platón había dicho: «Difícil es hallar al Artífice y Padre del Universo; mas darlo a conocer a todos, es imposible». Por el contrario, el Cristianismo se proponía dar a conocer a todos a nuestro Padre que está en los cielos, y por eso dice San Crisóstomo, que la Cruz de Cristo había hecho, de los labriegos, filósofos.

84. En lo tocante a la materia de los estudios, el Cristianismo produjo una dilatación, no menor que en lo referente al número de aquellos a quien pretendía ense-

ñar. El Cristianismo aspira a conocer *toda la verdad*, y a conocerla *totalmente*; pues tiende al conocimiento de un Dios, que es *la verdad* misma, cuya obra es el Universo espiritual y material.

La ciencia del *hombre* es eminentemente cristiana, así porque el Cristianismo da valor al hombre *por sí* (no por ser miembro del Estado o individuo de una casta privilegiada), como porque los *actos humanos* alcanzan en él valor sobrenatural. El hombre ha de *obrar su salud* por medio de sus acciones; por lo cual, adquiere particular interés el estudio de ellas: *la Ética*.

Por el mismo caso amplía el Cristianismo inmensamente el interés *histórico*, creando la Historia *universal (católica)*, como crea la *Humanidad*. La Antigüedad no conoció más que la *Ciudad*, el Estado; y la historia de los otros pueblos (esclavos actuales o posibles) no le interesó sino en cuanto a su ciudad se refería; por tanto, de un modo muy rudimentario y limitado. El Cristianismo convierte la Humanidad en una sola familia, y por consiguiente, nos hace solidarios de todos los hombres y nos interesa por su presente (Geografía) y por su pasado (Historia).

El mismo influjo tuvo el Cristianismo en los estudios *lingüísticos*. Los antiguos no estudiaban más lengua que la propia, o si acaso, aquella que servía de vehículo a una cultura superior (los asirios la caldea, los romanos la griega). Los demás idiomas eran *bárbaros* y no había razón para aprenderlos; pues, a sus habitantes, o no se los trataba, o se procuraba esclavizarlos, extendiendo a ellos el propio idioma con el poder político. El Cristianismo, por el contrario, había

de *predicarse a todas las gentes*, y para ello, aprender las lenguas e idiomas de todas ellas.

Finalmente, el Cristianismo da nuevos argumentos a las *artes* y les comunica una profundidad de conceptos y sentimientos que jamás habían alcanzado en ninguna civilización anterior. La música sagrada, la elocuencia, la Iconografía (Pintura y Escultura), deben al Cristianismo una nueva y más fecunda floración.

SECCIÓN PRIMERA

Pedagogía patristica

85. Se conoce con el nombre de *periodo patristico*, el que se extiende desde la primera difusión del Cristianismo, hecha por los Apóstoles, hasta el nacimiento de las modernas nacionalidades; y se le da dicho nombre, por ser aquélla la época en que florecieron los *Padres de la Iglesia*; esto es; aquellos prelados y varones eminentes en doctrina y santidad, que, explicando los dogmas y defendiéndolos contra las impugnaciones de los paganos y herejes, echaron los fundamentos de la Teología católica.

En materia de educación, la obra principal de los Padres de la Iglesia fué la *conciliación* entre la enseñanza profana y la doctrina religiosa y moral de los cristianos. En el proceso de dicha conciliación se pueden indudablemente distinguir matices, no sólo entre los diferentes doctores de la Iglesia, sino aun en las distintas obras de uno mismo. Mas la consideración sintética y desapasionada descubre fácilmente la concordia y constante esfuerzo de los Padres en procurar valerse de los elementos buenos o aprovechables de la cultura

clásica, para la educación intelectual de la juventud cristiana (1).

Es cierto que hubo (todavía más en la época siguiente que en la patristica) espíritus austeros, que concentrando toda su atención en la *salud eterna* de las almas, desecharon a carga cerrada una civilización sensual y empapada del espíritu del Paganismo. No faltan tampoco, en los mismos Padres que más se distinguieron por su cultura clásica, como San Jerónimo y San Agustín, frases enérgicas que parecen envolver en una misma reprobación los estudios clásicos y las vanidades del mundo pagano donde florecieron. Pero ni los primeros son los *genuinos representantes* del espíritu de la Iglesia, ni el verdadero criterio de los segundos se ha de buscar en las frases apasionadas, dictadas por el arrepentimiento de sus propias faltas o la reprobación de las ajenas; sino en el general contexto de su doctrina, la cual puede resumirse en aquella comparación de San Basilio: que el cristiano ha de estudiar los autores gentílicos con la discreción de la abeja, la cual, aunque se posa sobre todas las flores, no toma de cada una de ellas sino los jugos dulces a propósito para fabricar su panal.

Si los Padres de aquella época no insisten más en recomendar la educación clásica, es porque la juventud la recibía entonces ordinariamente; y por tanto, no era necesario inculcar lo que ya se practicaba, sino más

(1) Es célebre, en esta materia, la comparación que hacen los Padres, de los fieles con los hijos de Israel, que al huir de Egipto, se llevaron los vasos de oro y plata de los egipcios. Así los cristianos pueden apoderarse legítimamente de los vasos de oro de la cultura gentílica; pero vaciándolos del contenido de sus falsas supersticiones.

bien prevenir contra los vicios en que podía incurrirse en aquellos estudios. Lo cual se entiende mejor por lo que hizo la Iglesia en la época siguiente, en la cual, habiendo faltado las escuelas de los gramáticos y retóricos, los monjes acogieron aquellos estudios en sus propios monasterios (1).

86. En la enseñanza de la época patristica se pueden distinguir cuatro grados: doméstica, catequística, catequética y clásica.

La transformación de la familia, realizada por el Cristianismo, redundó en primer lugar en beneficio de la educación y enseñanza doméstica, que había decaído en Roma al paso que se generalizó el divorcio y se perdió la moralidad antigua, encomendándose los hijos a esclavos de costumbres corrompidas, los cuales se convertían fácilmente en fautores e instrumentos de la corrupción juvenil.

Cristo restituyó al matrimonio su primitiva pureza, y además lo elevó a la categoría de sacramento, con lo cual lo hizo indisoluble, y comunicó a los padres una sagrada dignidad. En la familia cristiana, los hijos son un depósito encomendado a los padres por Dios, para que los eduquen en su santo temor y amor, y para su divino servicio y gloria. Los padres a su vez son, para los hijos, los representantes de la autoridad divina en

(1) Con ocasión de una controversia promovida en Francia el pasado siglo, el Abate Gaume recogió solícitamente los pasajes de los Santos Padres en que se vituperan los estudios clásicos o el abuso de ellos; al paso que el P. Daniel, S. J., recogió, con no menor solícitud, las autoridades patristicas en favor de dichos estudios. Pueden consultarse sus mismos libros: *Le ver rongeur des sociétés modernes*, París 1851; y *Les études classiques dans la société chrétienne*, París 1853; o más brevemente, nuestro opúsculo, *La Iglesia y la libertad de enseñanza*, cap. III.

el hogar. Además, el Cristianismo redime y ennoblece a la mujer, elevándola a la incomparable dignidad de *madre cristiana*, cuyo dechado es la *Madre de Dios*, a quien Cristo *fué obediente* en la tierra.

87. De la educación doméstica en aquella época, hallamos un hermoso ejemplo en la niñez de *Orígenes*, cuyo padre Leónides, que fué mártir en la persecución de Septimio Severo, veneraba con tal fervor la inocencia de su hijo, y la presencia del Espíritu Santo en él, por efecto del bautismo; que, durmiendo el niño, le descubría el pechito y se lo besaba con devoción, como templo del divino Espíritu.

Antes de ponerle al estudio de las disciplinas paganas, le hizo aprender las Letras sagradas, acostumbrándole a recitar cada día algo de memoria, y le explicaba los sentidos del sagrado Texto, admirándose de la perspicacia del niño, que llegaba a apurarle con sus preguntas. Asimismo le aplicó a las disciplinas de los griegos, en términos que, cuando le dejó huérfano por su martirio, pudo Orígenes, a los dieciocho años, dedicarse a enseñarlas para ganar el sustento de su madre y seis hermanitos.

Esta esmerada educación religiosa en el seno de las familias cristianas, hacía que pudieran luego enviar a sus hijos sin tanto riesgo a las escuelas de los gentiles; y *Tertuliano*, tan severo en prohibir todo lo que tuviera olor o peligro de idolatría, no hallaba inconveniente en ello; pues, dice, el niño bien instruído en las cosas de Dios, al oír las vanidades del paganismo, hace como el que, conociendo un veneno, lo recibe, pero no lo bebe.

88. Pero la Iglesia *docente* no encomendaba a la

familia todo el cuidado de la enseñanza, sino tomaba a su cargo la de la Religión, por medio de la *catequesis* y la institución del *catecumenado*.

Administrándose entonces el bautismo, por la mayor parte, a personas adultas, se les exigía que precediera una competente instrucción en la doctrina cristiana, la cual se daba a los *catecúmenos* o candidatos del bautismo, principalmente durante la Cuaresma. Esta instrucción era puramente dogmática y moral; esto es: se limitaba a las cosas tocantes a la fe y a las cristianas costumbres.

Egipto fué la primera región donde se estableció la enseñanza del Catecismo de un modo científico, formando una propia *escuela*, la cual se dice haber fundado en Alejandría San Marcos, discípulo y como secretario del Apóstol San Pedro; y es cierto que la rigieron en el siglo II, *Panteno* (hacia el 180), varón señalado entre los eruditos de su época, y luego *Clemente Alejandrino*, que introdujo en ella los estudios profanos.

En efecto; como acudieran a la escuela catequística de Alejandría, no solamente los que aspiraban a la instrucción común requerida para el bautismo, sino personas de mucha cultura, a quien se había de desligar de los prejuicios adquiridos en la educación pagana; y otras que deseaban instruirse en todas las ciencias profanas y eclesiásticas, para poder convencer y traer a la fe a los gentiles eruditos; la escuela catequística tomó más alto vuelo y se hizo *catequética*; esto es; se propuso como objeto, formar personas aptas para catequizar a los gentiles. Esta transformación, iniciada por Clemente, fué llevada al cabo por *Orígenes*, e hizo de

la escuela alejandrina un verdadero plantel de obispos y defensores de la fe.

× 89. Entre la enseñanza del Catecismo y la *instrucción superior*, que disponía para ser catequista o ingresar en la Jerarquía eclesiástica, había la *enseñanza media*, cuyo asunto eran las disciplinas griegas o clásicas, la cual se continuó dando en las escuelas antiguas de los gramáticos y retóricos. En éstas alternaron los maestros cristianos con los paganos.

Arnobio, convertido al Cristianismo, nos dice hallarse entre los cristianos del siglo III, muchos oradores, gramáticos, profesores de elocuencia y filósofos. San Gregorio Nacianzeno tuvo por maestros en Atenas, al pagano Himerio y al cristiano Proeresio; y San Agustín no era todavía cristiano cuando fué enviado a Milán como profesor de Retórica (1).

Educadores insignes de este período

90. Está de tal manera unida al régimen eclesiástico la función de enseñar, que para hacer una Historia completa de la Pedagogía en este período, habríamos de enumerar a todos los *Padres de la Iglesia*. Pero como esto sería invadir los dominios de la Patrología, nos limitaremos a hacer breve mención de los más insignes (2).

En la Epístola de *San Clemente* Papa a los Corintios, se exhorta a educar a los jóvenes enseñándoles el temor de Dios (c. XXI, 6). La misma exhortación se halla en la carta

(1) Sobre el florecimiento de los estudios en Atenas, en esta época, véase lo que hemos dicho en nuestro opúsculo: *La Iglesia y la Libertad de Enseñanza*, págs. 18 y sigs.

(2) Véase la *Hist. eclesiastica* del Dr. Marx, §§ 22 y 42.

conservada de *San Policarpo*, obispo de Esmirna, a los fieles de Filippos (c. iv). En la epístola atribuída a *San Bernabé*, se dice: «No levantes la mano de tu hijo o de tu hija, sino enséñales desde la juventud el temor de Dios» (xix, 5).

Los catequistas.—Con la memoria del *catecumendo* van indisolublemente unidos los nombres de los Santos *Cirilo de Jerusalén* (m. 386), *Gregorio Nacianzeno* (m. 390), y *Gregorio Niseno* (m. 395), todos los cuales nos han dejado instrucciones catequísticas. Pero entre todas alcanzan especial importancia las 23 catequesis del primero, pronunciadas en Jerusalén el año 348, las cuales contienen toda la instrucción que se daba a los catecúmenos, así para ilustrar su entendimiento, como para purificar su corazón de los vicios del Paganismo que dejaban.

91. **Clemente Alejandrino** (150-217).—Nacido a lo que parece en Atenas, y convertido al Cristianismo por la enseñanza de Panteno, ayudó a éste en la dirección de la escuela de Alejandría desde 189, y quedó luego al frente de ella, hasta que en 202 tuvo que huir a causa de la persecución de Severo. A él se debió la introducción en dicha escuela de los estudios profanos, ya diera cursos especiales de ellos, o ya se limitara a entretener su doctrina con la enseñanza del Catecismo.

Fué el primero que redujo a un sistema los estudios paganos y cristianos, formando la preparación con las disciplinas humanísticas, la transición con la Filosofía, y el coronamiento con la Ciencia sagrada, a la cual conducía por una especie de *Propedéutica* que comprendía tres partes: la refutación del Paganismo, la introducción a la vida cristiana (Pedagogía propiamente

dicha), y la doctrina sagrada, entretejida con las ciencias de los gentiles.

Su *Pedagogo*, en tres libros, puede llamarse el primer tratado cristiano de Pedagogía, y revela profundos conocimientos, que tal vez sacó de las fuentes egipcias.—Define la Pedagogía por el nombre (conducción del niño) y la cosa (conveniente conducción de los niños a la virtud). Cristo es el Pedagogo que lleva a los fieles a la visión de Dios y a la vida bienaventurada.

El Pedagogo puede leerse todavía con provecho, pues contiene muchas ideas enteramente modernas, y aboga por una educación de la mujer, no inferior a la del varón (1).

92. **Orígenes** (185-254).—Su infatigable aplicación al trabajo, y la mole inmensa de sus escritos, le merecieron los nombres de *adamantino* o diamantino, y *chalkénteros* (entrañas de bronce), y murió por efecto de los tormentos padecidos en Tiro por la fe, en la persecución de Decio; a pesar de lo cual, no se le venera como mártir, por haber incurrido en errores (aunque inculpables en él) condenados más tarde por la Iglesia (Origenismo).

Elevó la escuela catequética de Alejandría a un nivel nunca antes imaginado, formando con las disciplinas de los griegos una Propedéutica o preparación a la doctrina cristiana. Por la Dialéctica, Física, Matemática y Astronomía, llevaba a sus discípulos a la Ética; luego los introducía en el estudio de los antiguos filósofos y poetas; y finalmente, los aplicaba al de las Sagradas Escrituras, escudriñando, no sólo su sentido literal, sino también el moral y místico. Admitía a las mujeres a la enseñanza superior.

(1) Cf. *La Educ. Hispano-Americ.*, 1917, n.º 80.

93. Los Padres griegos y Juliano el Apóstata.—

Formados en los estudios helénicos, los Padres griegos (San Gregorio Nacianzeno y Niseno, San Basilio, San Juan Crisóstomo, etc.), fueron defensores y propagadores de la educación clásica, deshaciendo los prejuicios de algunos fieles fervorosos, pero poco experimentados.

«Paréceme cosa convenida entre todas las personas razonables (decía el *Nacianzeno* en su panegírico de San Basilio), que tiene el primer lugar entre los bienes humanos la *educación*, no sólo esta nobilísima y nuestra (cristiana), que busca solamente la salud eterna; sino también la profana».

San Basilio (de quien habremos de volver a hablar en el párrafo siguiente) en una célebre oración *A los jóvenes*, los guía en la lectura de los poetas, considerándola como una preparación pedagógica que ha de disponerlos para los más graves estudios sagrados. Aduce el parecer de los que buscaban en Homero un sentido moral, y consideraban sus poemas como una exhortación a la virtud.

Fué tanto lo que floreció bajo aquellos prelados la educación clásica de la juventud cristiana, que *Juliano el Apóstata* que lo sabía bien, creyó asestar un golpe mortal a la Iglesia, prohibiendo a los fieles, primero la enseñanza, y luego el cultivo de aquellos estudios; por juzgar que, apartándolos de ellos, vendrían a perder la cultura intelectual y quedarían reducidos a inferioridad respecto de los gentiles. Los escritores cristianos procuraron parar aquel golpe, escribiendo, por de pronto, libros y poemas que pudieran substituir, en la escuela cristiana, a los Clásicos que se les prohibían; pero muerto Juliano, y revocadas sus tiránicas disposiciones, abandonaron los maestros aquellas imitaciones ins-

piradas por el fin pedagógico, y volvieron a los grandes modelos de la Antigüedad (1).

94. **San Agustín** (354-430).—Nació en Tagaste de Numidia, y en su mocedad recibió la educación greco-latina, dedicándose luego a la enseñanza de la Retórica, primero en su país, y después en Roma y en Milán, donde se convirtió a la fe por las predicaciones de San Ambrosio. En sus *Confesiones* nos ha dejado memoria de las travesuras estudiantiles que le disgustaron de la enseñanza en África, y no menos le molestaron en Roma.

Aun después de convertido, siguió enseñando a algunos jóvenes, a quienes educaba, no sólo en las buenas costumbres, sino también en las letras humanas. Comenzó a escribir una Enciclopedia de las *Artes liberales*, de la que no terminó más que lo referente a la Gramática y la Música, y en su libro de la *Doctrina Cristiana* señaló cuáles de aquellas artes se habían de aprender para disponerse a los estudios mayores.

Por ventura, donde mostró más altas dotes pedagógicas, es en el tratado *Sobre la manera de enseñar el Catecismo a las personas sencillas* (que conviene asimismo a toda la enseñanza primaria), en el cual insiste mucho en la necesidad de que el maestro enseñe con *alegría* y gran *concepto* de su enseñanza; de lo que depende en gran parte el fruto de ella.

San Agustín es acaso, entre todos los Padres de la

(1) Véase sobre el sentir de San Basilio y San Gregorio Nacianzeno, *La Iglesia y la Libertad de Enseñanza*, págs. 30 y sigs.; y sobre la tentativa de Juliano, *La Leyenda del Estado Enseñante*, cap. VII.

Iglesia, el que más se acercó a las cualidades de los autores clásicos de la Antigüedad; por lo cual fué objeto de la predilección de Petrarca, Erasmo, Luis Vives y otros humanistas del primitivo Renacimiento, como punto de enlace entre la Antigüedad y la Ciencia cristiana.

95. **San Jerónimo** (340-420).—Como uno de los educadores insignes del período patristico se suele mencionar a San Jerónimo, el cual, sin embargo, ni enseñó letras profanas como San Agustín, ni dió como San Basilio normas para las escuelas monásticas. Entre sus obras admirables sólo hay dos *cartas* en que se trata de educación, es a saber; las dirigidas a Leta y a Gaudencio, sobre la educación de dos niñas.

La carta a *Leta*, sobre la educación de su hija Paula, ha sido juzgada muy de ligero por algunos modernos, reprendiendo el *espíritu ascético* de la educación prescrita para una niña; sin tener en cuenta que, a la pequeña Paula, se la destinaba por voto de su madre al monasterio; y por consiguiente, se la educaba para la *vida monástica*. La célebre carta, fuera de no ser un *tratado de educación*, no mira, pues, siquiera a la educación femenina en general, sino a la que convenía, en un caso particular, a una niña a quien se destinaba para monja.

En lo que a la Pedagogía general se refiere, San Jerónimo no hace sino aconsejar el uso de los medios didácticos recomendados por Quintiliano (letras móviles de boj, tablitas grabadas para acostumbrar a la escritura, etc.).

La Pedagogía femenina en la Antigüedad

96. El mundo antiguo, aunque consideró a la mujer muy diversamente: como *esclava* en Oriente, y como *madre* muy respetada en Roma y en otros pueblos occidentales; no la admitió a participar de la educación superior, intelectual y artística, sino en casos excepcionales.

Llama la atención, en primer lugar, que los pueblos antiguos, no cuidando de la enseñanza de las doncellas honestas, la dieron a las *mujeres de placer*, buscando en su cultura intelectual un nuevo aliciente de su trato. Así vemos que, en la *India*, excluyéndose de la educación pública a las mujeres en general, se hace una excepción en favor de las *bayaderas* (bailarinas públicas), a las que parece haberse instruído, no sólo en la danza, sino en las Artes que acompañan a la Música vocal e instrumental. El mismo caso se repite en *Grecia*, donde se limita la enseñanza de la poesía y las otras artes a las *heteras* (1), a cuyo número pertenecieron las poetisas como Safo, cuyo nombre ha pasado a la Historia. Al contrario, a las mujeres honestas persuadía Pericles (en Tucídides), que no aspirasen a otra gloria sino a que *no se hablara de ellas en bien ni en mal*.

Es, con todo eso, indudable que, las sacerdotisas de varios cultos, así como las *Vestales* romanas (doncellas consagradas a *Vesta*, diosa del hogar) debieron recibir alguna instrucción especial para el desempeño de sus funciones. Pero como los cultos antiguos degeneraron con rapidez en un formalismo meramente *ritualista*, no hay fundamento sólido para conjeturar que su educación fuese de particular importancia.

El Cristianismo, redimiendo a la mujer de la esclavitud del dueño o del vicio, y dándole un fin sobre-

(1) *Hetaira* significa *compañera* en sentido licencioso. Las tales usaban un traje particular que las distinguía de las mujeres honestas.

natural igual al del varón, le abrió consiguientemente el camino de la educación superior, la cual procuraron en primer lugar las mujeres cristianas que se dedicaban a la vida religiosa, fundada en la meditación de las Sagradas Escrituras.

El Martirologio cristiano nos ha conservado la memoria de los estudios de una santísima doncella, *Catalina*, que llegó a eclipsar y confundir en Alejandría a los doctores paganos (a. 307). Por mucha parte que se atribuya al legendario ornato, no puede menos de reconocerse en dicha leyenda, la mudanza realizada en la educación superior del sexo femenino.

Un siglo más tarde hallamos, asimismo en Alejandría, otra mujer celebrada como filósofa, aunque seguidora del Paganismo y de las vanas supersticiones de los neo-platónicos: la famosa *Hypatia*, hija del matemático Theón, y lapidada por el populacho en 415, por creerla inspiradora de las vejaciones ejercidas por el prefecto Orestes contra San Cirilo. Los heterodoxos de todos matices han puesto calumniosamente su asesinato a cargo del santo obispo; pero huelga decir que *no aducen pruebas*.

97. **Pedagogía femenina patristica.**—Los Santos Padres atendieron a la educación de la mujer con una amplitud de criterio, que hoy mismo parecería *feminista*. En la Escuela de Alejandría, cuna de la enseñanza científica cristiana, vemos a las mujeres asistiendo a las clases de Orígenes, tan de ordinario, que aquel joven y fogoso doctor, para apartar de sí toda sospecha en su trato, cometió el error de hacerse eunuco.

Clemente Alejandrino, en su citado *Pedagogo* (lib. I. c. IV), establece que el Verbo es Pedagogo lo mismo de las mujeres que de los varones; y siendo una misma la virtud, la vida, la gracia y los premios pro-

puestos a la mujer y al varón, quiere que la *educación* sea también la misma. Es notable que aduce como argumento, que el matrimonio *crístico* es un yugo común al varón y a la mujer. El matrimonio pagano no era yugo para el varón, sino sólo para la mujer. Pero el cristiano los destina a ambos para una misma vida común y perpetua; por lo cual requiere entre ellos mayor igualdad intelectual y moral. De hecho, Clemente fué quien abrió a las mujeres, en la Escuela Alejandrina, las puertas de la enseñanza superior, que luego recibieron de Orígenes.

El mismo criterio hallamos profesado prácticamente por *San Jerónimo*, el cual dirigió a muchas nobilísimas señoras de Roma, a las que aconsejaba la lectura de las obras más graves de los Santos Padres y de la Sagrada Escritura. Y en sus Cartas se pone de propósito a declararles los pasajes más difíciles de ella, y las cuestiones exegéticas que hoy parecería impertinencia proponer a mujeres, aun ilustradas.

Quien lea estas Cartas de San Jerónimo, no podrá menos de advertir que, en materia de educación femenina antes ha habido retroceso que progreso, desde la época patristica hasta el presente.

SECCIÓN SEGUNDA

Pedagogía Monástica

98. Así como la principal incumbencia pedagógica de los Santos Padres, había sido la *conciliación* de la educación clásica, elaborada por los griegos y romanos, con la doctrina cristiana y el nuevo concepto de la vida que el Evangelio había producido; la misión providencial del *monacato* fué, en el terreno pedagógico, la *conservación de la antigua cultura* en medio de los trastornos que acompañaron a la invasión de los bárbaros y formación de las modernas nacionalidades.

Difícil es formarse una idea adecuada de aquellos sacudimientos espantosos, que alteraron la faz de Europa en el siglo v, volcando los tronos, destruyendo las ciudades, arrebatando las haciendas sin otra ley que el derecho del más fuerte; y sucediéndose unos a otros los invasores, hoy victoriosos y mañana vencidos, como las olas en la superficie de un mar agitado. Los hombres amantes de la paz huían a los desiertos, y, consternados por aquellos cataclismos (que hacían pensar a un San Gregorio Magno, en la proximidad del fin del mundo), abandonaban el estudio de las disciplinas humanas, no pensando sino en desarmar la ira de Dios con la penitencia, y prepararse, en medio del universal nau-

fragio, a salvar el único bien que puede salvarse siempre: la futura bienaventuranza.

¿Qué hubiera sido de la educación, de la escuela, en medio de aquellos trastornos? Sin duda alguna se hubiera perdido hasta el último de los libros y la memoria de los métodos pedagógicos, si Dios no les hubiera deparado en los monasterios un lugar de refugio: un *conservatorio* del saber y de la educación literaria.

99. **Enseñanza de los novicios.**—Sin embargo, la educación intelectual no entraba directamente en los fines que movían a los hombres a abrazar la vida monástica; los cuales no buscaban otra cosa sino la soledad segura, donde entregarse a las alabanzas divinas y al cultivo de las virtudes más perfectas.

Pero para esto mismo era necesaria alguna instrucción, y como no la poseían todos los que acudían, llamados por Dios, a las puertas de los monasterios, de ahí se originó en ellos la *escuela*, que fué primero muy *elemental*, pero como germen fecundo se fué extendiendo hasta abrazar pronto todas las disciplinas que habían constituido la Enciclopedia greco-romana.

En las más antiguas Reglas de monjes hallamos ya disposiciones acerca de la enseñanza que se había de dar a los que entraban *analfabetos*. *San Pacomio*, en su antiquísima Regla, ordena que, al que llegue al monasterio ignorante de las letras, se le señale quien le instruya a horas determinadas, y se escriban para él un silabario y gramática elemental (nombres y verbos); de suerte que *no haya absolutamente ninguno* en el monasterio, que no aprenda letras y sepa alguna cosa de las Sagradas Escrituras, por lo menos el Nuevo Testamento y el Salterio.

En la *Regla segunda*, atribuída a San Agustín, se manda que, desde la hora sexta a la nona, se dediquen a la lectura, y a la hora de nona devuelvan los códices o libros. Esta obligación de consagrar varias horas diariamente a la lectura, fué ocasión de desarrollarse los estudios monásticos.

100. **Enseñanza de niños.**—Pero no se limitaron los monjes a enseñar a los que acudían para seguir su manera de vivir, llamados por la divina vocación. Cuando se hizo sentir la falta de otras escuelas a donde llevar los niños, las familias pretendieron que los monjes los recibiesen para instruirlos en los monasterios, y así lo comenzaron a practicar, San Basilio en Oriente y San Benito en Occidente; si bien es verdad que los recibían sólo con la esperanza de que, llegados a la edad competente, abrazaran el estado religioso.

En tiempo de *San Juan Crisóstomo*, parece haber sido común llevar los niños a los monasterios para que se educaran en las buenas costumbres; y entre otros, refiere el Santo, el caso de cierto adolescente muy rico que moró algún tiempo en un monasterio de Antioquía, con el fin de instruirse en las letras griegas y latinas.

En los *monasterios benedictinos* se connaturalizaron los estudios de tal suerte, que dice un comentarista de su Regla, no podérselos excluir de ellos sin que por el mismo caso se ausente de allí el espíritu y regla del santo Patriarca. Durante la cuaresma se entregaba a cada uno de los monjes un libro de la biblioteca, del cual estaba obligado a dar razón.

101. **Los copistas.**—Además contribuyeron los monjes a conservar el tesoro de la educación clásica, con la *copia de los manuscritos*. Hubo muchos solita-

rios que ganaban su sustento copiando libros, y con esta paciente labor se formaron las ricas bibliotecas monásticas, donde los humanistas del Renacimiento encontraron las obras de los autores antiguos, transcritas por los monjes de los siglos *de hierro*.

Sin esta labor callada y humilde de los monjes, hubiera sido imposible la moderna cultura europea; y sin alguna noticia de ella, la Historia de la Educación es un enigma (1).

El ejercicio asiduo de copiar creó el arte de la *Caligrafía*, en el cual sobresalieron muchos monjes, particularmente los irlandeses, así por la velocidad de la escritura como por la belleza del carácter de letra.

Pasando de lo útil a lo lujoso, se adornaron los códices con magníficas letras capitales, de cuyo desarrollo nació el arte de *los miniaturistas*.

Todavía hoy, en medio de los enormes adelantos de las artes industriales y decorativas, nos llenan de asombro aquellos libros de coro, salterios, misales y otros productos del trabajo monástico, que enriquecen los museos y bibliotecas principales del mundo.

§ 1.º Educadores insignes de este período

102. **San Basilio** (330-379).—Fué obispo de Cesarea de Capadocia, y se le considera como Padre del monacato oriental, a la manera que del occidental lo es San Benito.

En su *Regla breve*, propuesta en forma de preguntas y respuestas, ordena que se ponga al frente de los

(1) Véase *La Iglesia y la Libertad de Enseñanza*, cap. IV y sigs.

niños que se educan en el monasterio, a un varón de edad madura, señalado por su experiencia y *probada longanimidad*, para que, con entrañas de padre y sabias palabras, corrija los defectos de los alumnos.

Manda que el estudio de las letras revista un carácter del todo religioso, de suerte que, aun en la Gramática, se empleen los nombres de la Escritura sagrada. En vez de fábulas, cuéntense las historias admirables; instrúyase a los jóvenes con las sentencias del Libro de los Proverbios, y estimúlese el estudio con *premios*.

Encomienda el uso de frecuentes interrogaciones, para engendrar en los ánimos pueriles el hábito de la atención.

Llegados los jóvenes a la edad de elegir estado, se les daba a escoger entre continuar en el monasterio o dedicarse a los oficios seculares; y a los que optaban por esto segundo, autoriza para que se siga instruyéndolos, con tal que no vivan en el monasterio.

San Basilio traza la primera forma del *internado religioso*.

103. **San Benito** (480-543).—Nació en Nursia de Umbría, de la nobilísima familia de los Anicios; retiróse a la soledad de Subiaco, y después de muchos años de vida eremítica, vino a ser Padre de los cenobitas (1) de Occidente, y uno de los varones más beneméritos de la civilización europea; pues sus hijos, guiados por su espíritu y sus reglas, educaron a los pueblos establecidos en las antiguas provincias del Imperio romano. Par-

(1) *Cenobitas* son los religiosos que viven en común; al contrario de los solitarios (monjes o eremitas).

tualmente las Islas Británicas y Alemania deben su civilización a los monjes benedictinos.

Sin embargo, no dió San Benito tan menudas ordenaciones como San Basilio acerca de los estudios, y menos aún sobre la enseñanza de los niños que recibió en sus monasterios. Pero la pequeña semilla por él sembrada se desarrolló hasta producir una vegetación científica que cubrió todas las regiones de Europa, y aun en la Edad Moderna se extendió a las del Nuevo Mundo.

La Pedagogía benedictina fué más intensa que extensa, por la necesidad de conservar la soledad y el silencio en los monasterios. Sin embargo, al lado de la *escuela interna*, destinada a los futuros monjes, tuvieron muchas abadías benedictinas *escuelas para los externos*, y pusieron en ellas maestros de las disciplinas clásicas.

La educación revestía carácter de severidad monacal, imponiendo rigurosamente el silencio, y previniendo con solicitud exquisita todas las faltas graves que pudieran cometer los alumnos, a quienes se azotaba con la férula siempre y cuando sus travesuras o ligereza lo requerían.

104. **Casiodoro Senator** (490-583).—Nació en Esquilache, vástago de una noble familia siria establecida en los Abruzos, y desempeñó varios cargos públicos en el Reino de los ostrogodos. Sometidos éstos por los bizantinos, Casiodoro se retiró a la vida monástica, fundando en sus posesiones el monasterio de *Vivarium* (Vivariense) a semejanza del fundado por San Benito en Monte Casino.

Casiodoro se esforzó por utilizar, en beneficio de

sus monjes, las ciencias que había aprendido en su vida seglar, y generalmente se le atribuye un grande influjo en la actividad literaria de los benedictinos.

Además de algunos tratados sobre la Sagrada Escritura, escribió la *Historia Tripartita*, sacada de los tres historiadores bizantinos, Teodoreto, Sozomeno y Sócrates; la cual sirvió en la Edad Media de Manual histórico. Asimismo recopiló varios escritos gramaticales de Donato y otros autores, y les añadió un tratado de Ortografía.

Su obra más importante son las *Instituciones literarias, divinas y humanas*, donde, además del aparato necesario para entender las Sagradas Escrituras, resume la teoría de la *Artes liberales*, distinguiendo las *Artes* (Gramática, Retórica y Dialéctica) de las *Ciencias* (Aritmética, Geometría, Música y Astronomía), división que se ha conservado hasta nuestros tiempos.

No contento con dichos compendios, Casiodoro reunió una gran biblioteca, y estimuló a sus monjes a extender y profundizar sus estudios.

105. **San Gregorio Magno** (540-604).—Habiendo este Papa impreso tan honda huella en la vida religiosa e intelectual de su siglo, no podía dejar de contribuir al florecimiento de la enseñanza, rompiendo los viejos moldes de la gramática pagana, y asociando las letras con el culto católico.

Con este fin, estableció la *Schola cantorum* (Escuela de los cantores), dándole dos residencias, junto a la basílica de San Pedro y junto al palacio de Letrán. Mas dicha escuela no se limitaba a enseñar la música; sino que, considerándola como la última de las artes liberales, suponía el conocimiento de las demás, en particular, de las enderezadas a entender los

textos que se cantaban (Gramática, Métrica, Poesía).

En aquella escuela se educó, hasta el siglo IX, lo más escogido del clero romano, y de ella salieron maestros de Gramática y de Cómputo, y otros que enseñaron las artes liberales en Francia y en otros países.

Siguiendo el ejemplo de San Gregorio, el obispo de Nápoles *San Atanasio* fundó escuelas de canto eclesiástico y de letras humanas, y aplicó a los más aptos de sus clérigos, unos a la Gramática y otros a la transcripción de libros.

De éstos y otros anteriores principios, nacieron las *escuelas catedrales* de que luego hablaremos.

106. **San Columbano** (534-615).—Nació en Irlanda, a donde *San Patricio* había llevado, con la fe católica, la disciplina monástica; y con ésta, el cultivo de las letras divinas y humanas. «En los monasterios de Irlanda, dice Montalémbert, se hacía grande aprecio de la música, se cultivaban la caligrafía y el arte de la miniatura, se copiaba a Virgilio, se explicaba a Ovidio, y estudiábanse las letras griegas».

Allí se educó San Columbano, cultivando, como dice su biógrafo Jonás, monje de Bobbio, las artes liberales y los estudios de los gramáticos (erudición). Más adelante pasó a Francia, donde fundó los monasterios de Annegray (573), Luxeuil (590) y Fontaines, todos los cuales fueron escuelas de letras; pero sobre todo el de Luxeuil, en los Vosgos, fué uno de los principales centros docentes del siglo VII, a donde concurrían para perfeccionar su educación literaria, así los monjes de otros monasterios, como los hijos de los nobles francos y borgoñones.

Desterrado de las Galias, pasó San Columbano a Italia, donde fundó el monasterio de Bobbio, lumbrera de la Italia septentrional durante mucho tiempo, y una de sus más famosas bibliotecas. Muratori publicó un catálogo de 700 manuscritos que poseía en el siglo X.

A los 78 años de edad, aún escribía San Columbano cartas en verso latino, llenas de reminiscencias clásicas.

107. **San Isidoro** (560-636).—Fué hermano menor, discípulo y sucesor de San Leandro en el arzobispado

de Sevilla (ambos nacieron en Cartagena, de una distinguida familia). Su educación debió ser severa; pues, dice la leyenda, que huyó de casa por temor a los azotes; pero observando cómo la sogá de un pozo había segado la piedra del brocal, a fuerza de rozar un día y otro día; entendió la eficacia de la constancia y volvió a sus estudios, con lo que salió aventajado en las letras latinas, griegas y hebreas, y en las disciplinas del Trivio y el Cuadrivio.

Ya obispo de Sevilla, tuvo particular solicitud de sus escuelas. Edificó para ellas, fuera de la ciudad, un hermoso monasterio, proveyólo de maestros hábiles, y sometió los estudiantes a una rigurosa disciplina. Estas mismas ideas suyas se apropió el Concilio toledano IV presidido por él, mandando que los clérigos estudiantes vivieran en un edificio particular bajo la dirección y vigilancia de un anciano de vida muy aprobada.

Pero la importancia pedagógica de San Isidoro, estriba principalmente en sus obras, en una de las cuales, la de los *Orígenes o Etimologías*, hizo un compendio de cuanto se sabía en su tiempo acerca de las disciplinas sobre que versaba la enseñanza, abrazando, lo propio que Casiodoro, los estudios sagrados junto con las artes liberales. Este libro fué el *texto* de las escuelas medioevales, y la base de sus obras didácticas (1).

108. **San Beda el Venerable** (673-735).—Fué para Inglaterra lo que San Isidoro para España: depositario del saber y pedagogo de larga posteridad intelectual.

(1) En 20 libros trata de las siete artes, de Medicina, Jurisprudencia, Bibliografía; de Dios, la Iglesia, el lenguaje, el hombre, los animales, Geografía, Mineralogía, Agricultura, Polémica, Arquitectura, Indumentaria, Economía, etc., etc.

Los estudios clásicos habían sido llevados a Inglaterra por *San Agustín de Cantorbery* y por los monjes irlandeses, y florecían en sus monasterios, cuando San Beda, de edad de siete años, fué entregado por sus padres a *San Benito Biscop*, fundador del monasterio de Yarrow, a donde trajo, de sus viajes a Roma, gran cantidad de libros.

Allí pasó San Beda toda su vida, como él mismo dice, sin más distracción que el coro, ni otro deleite que *aprender y enseñar*. Para la instrucción de sus discípulos escribió tratados o *extractos* de Astronomía y Meteorología, Física, Música, Filosofía, y sobre las demás artes liberales, que eran entonces objeto de la enseñanza.

Burke le ha llamado con razón *padre de la educación inglesa*, y Mabillón dice, haber sido en Inglaterra *profesor público*, cuyos discípulos se derramaron por varias partes de las Galias y Germania.

109. **San Bonifacio** (675-755) llamado *el Apóstol de Alemania*, nació en el Wessex (Inglaterra) y tuvo por nombre propio Winfrido, hasta que el papa Gregorio II, al consagrarle obispo, le dió el nombre de *Bonifacio (=bienhechor)*.

Habiendo entrado en el monasterio de Exescester a los siete años de edad, aprendió allí las virtudes y las letras, cuyo estudio fué a completar en el monasterio de Nuiscelle. Tuvo grande amor a los libros y a la enseñanza, y en su estilo pomposo y afectado se hallan frecuentes reminiscencias de erudición clásica.

Durante su predicación en Alemania, apenas convertía algunas gentes al Cristianismo, ponía su inmediato cuidado en la formación de escuelas, y hasta tuvo solicitud por la suerte que después de su fallecimiento podría haber a aquellas instituciones.

Mabillón dice, que entonces florecieron en dichos cenobios los estudios literarios, cuanto lo sufría la dureza de aquella edad de hierro; en términos que no pa-

recían menos escuelas de ciencias, que monasterios destinados al ejercicio de las virtudes. Y en los discípulos de San Bonifacio que continuaron evangelizando la Germania, hallamos, junto con el celo de la predicación, aquel espíritu didáctico que habían heredado de su Padre.

110. **Alcuino** (735-804).—Hijo de padres nobles y ricos de la provincia de York, se educó desde la más tierna infancia en el monasterio y escuela catedral, bajo el magisterio de Egberto, discípulo de San Beda, cuyos métodos seguía escrupulosamente. Alcuino aprendió con él las lenguas latina y griega y los principios de la hebreo, y a su muerte heredó su librería y le sucedió en el magisterio.

En 782, regresando Alcuino de un viaje a Roma, halló en Parma a *Carlomagno*, quien obtuvo de él que se quedara en Francia, donde se ocupó en restablecer los antiguos manuscritos, enseñar y renovar las escuelas. Fué maestro de Carlomagno en la Retórica, Dialéctica, Astronomía y Teología. Rashdall dice haber sido Alcuino una especie de *Ministro de educación*, y su escuela formó, para el imperio de los francos, distinguidos obispos y abades.

En el año 796 alcanzó licencia para retirarse a su abadía de San Martín de Tours, cuya biblioteca enriqueció, y a cuya escuela dió un esplendor nunca antes alcanzado. Además de varios libros sobre las ciencias sagradas, dejó muchos tratados sobre las artes liberales, como la Gramática, la Retórica y la Dialéctica, y muchas composiciones en verso.

En Carlomagno y Alcuino, ve el P. Daniel la encarnación de la alianza del Estado y la Iglesia, cooperando al florecimiento de la educación pública.

111. **Rabán Mauro** (776-856).—Su verdadero nom-

bre fué Magnentio Hrabán, al que su maestro Alcuino añadió el apellido de *Maurus*, según la costumbre de los escolares de la Edad Media, de añadir al suyo propio un sobrenombre latino.

Era natural de Maguncia y se educó desde su niñez en el monasterio de Fulda, fundado por *San Sturm*, discípulo de San Bonifacio. Ordenado de diácono, fué Rabán enviado a Tours para aprender de Alcuino las letras humanas y la Escritura Sagrada.

De regreso a Fulda (803) y ordenado de sacerdote, se puso al frente de los estudios, y los levantó a grande altura, siguiendo la manera de enseñar que había aprendido de Alcuino. Instruía primero a sus discípulos en las artes liberales, y con esta preparación los introducía en el estudio de las Sagradas Letras, llegando a organizar un sistema nuevo, con la institución de doce *seniores* o profesores, bajo la dirección de un *scholasticus*.

Entre los escritos de Rabán se hallan varios tratados pedagógicos, o introducción al estudio de las siete artes liberales: *Praeparamenta septem artium liberalium*; y muchos de sus discípulos dieron principio al florecimiento de otras tantas escuelas abaciales o catedrales.

§ 2.º Escuelas clericales

112. Aunque la Iglesia no *monopolizó* en ningún tiempo la enseñanza, ni opuso obstáculos para que la ejercitaran cuantos tuviesen capacidad para ello; *de hecho*, y por la fuerza misma de las circunstancias, en los primeros períodos de la Edad Media, desde la desaparición de las antiguas escuelas de los gramáticos

y retóricos hasta el nacimiento de las Universidades en el siglo XII, la enseñanza vino a hallarse exclusivamente en manos de los religiosos y eclesiásticos, en términos que llegaron a ser sinónimos los calificativos de *clérigo* y *estudiante* u hombres de letras (*scholar*, como dicen todavía los ingleses).

La Iglesia no dió entonces a la instrucción pública, puesta en sus manos, una organización *centralista*, ni promulgó estatutos generales con los que hubieran de conformarse necesariamente todas las escuelas de los diferentes grados. Pero, por efecto de las condiciones en que aquellos centros docentes se desenvolvieron, se formaron *tres tipos* principales de ellas: las escuelas *parroquiales*, *abaciales* y *catedrales*; a las que se añadieron, por excepción, las escuelas *palatinas* y *cortesanas*. De cada uno de esos tipos vamos a dar brevísima idea.

113. **Escuelas parroquiales.**—Aunque la *cura de almas* propia de los párrocos, no lleva consigo la enseñanza literaria, sino solamente la *catequesis*, o enseñanza de las verdades de la fe y moral evangélicas, muy de antiguo hubo presbíteros que juntaron con el Catecismo, por lo menos la enseñanza de los primeros rudimentos: lectura, escritura, cuentas y elementos de la Gramática, la cual, durante todo este período, se enseñaba en latín.

Dícese haber sido el presbítero *Protógenes* de Edesa, el primero que formó de esta manera la *Escuela parroquial*, la cual se fué extendiendo a medida que se sintió la falta de las antiguas escuelas greco-romanas. Principalmente parece haberse generalizado en Italia la costumbre de tener escuela los párrocos; pues el segundo *Concilio Vasense* de 529, ordenó que los presbíteros con cargo de

las parroquias, recibieran en su propia casa a los jóvenes lectores, según la muy saludable costumbre observada en Italia, y cuidaran de su educación competente.

El obispo de Orleans *Teodulfo* (que probablemente era español), dispuso que los presbíteros tuviesen escuelas en las villas y aldeas, y recibieran y enseñaran con suma caridad a los hijos de los fieles que quisieran encomendárselos, sin recibir por ello estipendio ninguno.

Verdad es que la enseñanza que en tales escuelas se daba, fué por lo común muy rudimentaria, limitándose a los principios esenciales del Catecismo y a leer, escribir y contar. Pero no por eso deja de ser cierto que, la escuela parroquial (muchas veces a cargo del sacristán), fué el principio de la *Escuela popular* o primaria.

114. **Escuelas abaciales.**—Ya queda dicho lo bastante de éstas, en la memoria que hemos hecho de sus fundadores. Es digno de notarse que tales escuelas, donde se conservaron los estudios mayores hasta el nacimiento de las Universidades, recibieron esplendor de los varones insignes que las regentaron; pero no alcanzaron vida larga sino en virtud de la organización de la enseñanza en ellas, y la adopción de *métodos* fecundos.

Así vemos que, a la acción pedagógica de Alcuino, y sobre todo de Rabán Mauro, siguió el florecimiento de muchas escuelas abaciales, dirigidas por sus discípulos. Entre ellas, ocupan el primer lugar, la Escuela de Tours (Turonense), ilustrada por el primero, y la de Fulda, organizada por el segundo, a quien se ha llamado con razón *Preceptor de Germania*.

La escuela de *Ferrières* floreció bajo la dirección de su

discípulo Lupo Servando; la de *Reichenau*, bajo la de Walafredo Estrabón, autor de la *Glosa ordinaria* (comentario de la Sagrada Escritura, célebre por muchos siglos); la de *San Gall* (fundada por un discípulo de San Columbano), bajo Ratperto y los Notkeros, etc.

115. **Escuelas catedrales.**—Estas escuelas nacieron en los *convictorios* o mansiones donde los clérigos aplicados al servicio de una iglesia catedral, acostumbraban a vivir en comunidad.

Esta costumbre fué introducida primero por *San Eusebio de Verceli*, y poco después por *San Agustín*, el cual dió también una Regla a tales canónigos regulares. Pero quien logró la generalización de la vida común de los cabildos catedrales fué *San Crodogango*, hijo de una hermana de Pipino, y obispo de Metz desde 743 a 766, el cual, en la Regla de sus canónigos, tiene indicaciones acerca del estudio, muy parecidas a las de los benedictinos; y manda que los niños que se crían en su congregación, o *se educan* en ella, estén sujetos a severa disciplina.

El Concilio de Aquisgrán de 816, estableció la Regla de los canónigos conforme a la de San Crodogango, ordenando que los niños que se educan vivan en una cámara del claustro, presididos por un anciano prudente, que vele por su instrucción y buenas costumbres (1).

Asimismo, en la Regla de las *canonesas*, se manda que eduquen en sus monasterios a jóvenes doncellas.

Relajada la vida común de los canónigos, se encomendó la enseñanza a seglares retribuidos, con lo cual descaeció en muchas escuelas catedrales; pero en cambio otras alcanzaron gran florecimiento bajo la dirección de los discípulos de Alcuino y Rabán Mauro.

Tales fueron la de Reims, la de Chartres, donde se cultivaron especialmente las ciencias naturales; las de Utrecht

(1) Recuerdo de aquel antiguo instituto es la dignidad del *Maestrescuela*, en nuestros cabildos catedrales.

y Lieja, y en España, las de Barcelona y Vich, en la cual estudió las Matemáticas el célebre *Gerberto*, que fué Papa con el nombre de *Silvestre II*.

116. **Escuelas palatinas.**—Con el fin de ofrecer a los magnates francos ocasión de dar a sus hijos una instrucción superior, fundaron los Merovingios una especie de *Escuela palatina*, a imitación de la que hubo en Roma en la corte de Augusto (según refiere Suetonio), y la que más adelante existió en Tréveris, donde profesores señalados enseñaban la elocuencia y las lenguas y literaturas griega y latina.

La escuela palatina de los Merovingios nació por ventura del germen de la *Capilla palatina*, donde se instruía a los jóvenes nobles en el canto; y, como hemos dicho de la *Schola cantorum* de Roma, se irían uniendo a la Música las otras disciplinas liberales.

Esta institución, decaída en los primeros tiempos de los Carlovingios, fué restablecida y elevada a grande esplendor por Carlomagno, el cual en su edad madura, hubo de resarcir los defectos de su educación juvenil, comenzando por aprender a leer y mal escribir.

Por maestro de latín tuvo allí a *Pedro de Pisa*, gramático distinguido en su época, y luego a *Paulo Diácono*. Teodulfo y Alcuino contribuyeron asimismo a elevar el nivel de aquella escuela, la cual fijó en París Carlos el Calvo, donde tuvo entre sus profesores al griego *Mannon* y a Juan *Escoto Eriúgena* restaurador de la Filosofía de Aristóteles en Occidente.

La escuela de París se fundió luego con la escuela catedral de Nôtre-Dame. En el siglo x volvemos a encontrar la escuela palatina en la corte de los Otones; pero desde el punto de vista pedagógico no se distinguió de las escuelas monásticas de donde hubo de tomar sus maestros.

117. **Escuelas cortesanas.**—El desenvolvimiento

de la civilización medioeval, que alcanzó un alto nivel en la época de las Cruzadas, no se satisfizo con la educación monástica, sino creó a par de ella una educación *caballescra*; la cual no se adquiría en establecimientos docentes, sino en las cortes de los príncipes y nobles señores, que por este respecto podemos denominar (siquiera sea impropia) escuelas cortesanas, o escuelas de *cortesanía*.

Por una de esas repeticiones tan frecuentes en la Historia, la educación caballescra viene a coincidir con la antigua educación de los griegos, reduciéndose a la *Gimnasia* y la *Música*. El caballero no necesitaba saber leer, y mucho menos saber escribir; pues todos los actos de la vida que requerían la escritura, quedaban encomendados a los *clérigos*. Pero en cambio, había de ser consumado en el uso de las armas, la equitación y demás ejercicios militares, llevados, en los *torneos*, hasta un grado de perfección, a su manera, artística.

Fuera de esto, el caballero solía aprender la Música vocal e instrumental, y llenaba su memoria con las *leyendas épicas* a propósito para elevar su ánimo a los más hazañosos hechos, y para dar amenidad a su trato.

Por lo demás, la educación caballescra era particularmente *moral*, encaminada a formar un gran carácter, amparador de los débiles, respetuoso con las mujeres hasta el rendimiento, leal a sus príncipes, veraz, valeroso y abnegado.

SECCIÓN TERCERA

Pedagogía Escolástica

118. Hemos visto de qué manera, en la Pedagogía neo-latina, el primer período (patrístico) concilió los dos elementos cristiano y helénico; el segundo (monástico) atendió a conservar la tradición didáctica en medio de los trastornos que acompañaron a la formación de las nacionalidades modernas. Establecido ya con alguna mayor solidez el orden social, los estudios pudieron salir del murado recinto de los claustros, catedrales y castillos, y establecerse en las *ciudades*, añadiéndose a las escuelas anteriormente existentes, las de los gremios y municipios, y agremiándose luego las diferentes ramas de la enseñanza para constituir las *universidades*, la más pujante creación pedagógica de la Edad Media.

Pero al mismo tiempo que se realizaba este desenvolvimiento exterior de los establecimientos docentes, tenía lugar otro desarrollo interno, el cual produjo el método científico a que se dió, con cierta antonomasia, el nombre de *escolástico*.

Escolástico es, etimológicamente, todo lo que a la *escuela* pertenece; y así se llamó *escolástico*, en el

período anterior, al jefe de las escuelas monásticas o catedrales. Pero cuando hablamos de la *Escolástica*, entendemos el conjunto de los estudios que florecieron, principalmente desde el siglo XII, en todas las universidades europeas; en los cuales descubrimos una especie de síntesis de la Pedagogía *tradicionalista* y la *humanística*; por cuanto, por una parte, toman como asunto algún *texto* clásico en su género; y por otra, se esfuerzan por construir sobre él un sistema filosófico o científico, dando suma importancia a la formación *dialéctica*, que condujo (en períodos de decadencia de la Escolástica), a un *ergotismo* no muy distante del *formalismo* estéril de los sofistas griegos.

El método escolástico se ejerció primero en la Filosofía, tomando como base del estudio los *textos de Aristóteles*, en gran parte transmitidos por los árabes con no pequeñas alteraciones. Partiendo, pues, del *texto*, y suponiendo implícita o explícitamente la *verdad* del mismo, se procuraba penetrar en su sentido, explicarlo y discutirlo.

A nuestro juicio hubo de influir mucho en la formación de este método pedagógico, *la falta de libros*. En los monasterios se habían ido formando bibliotecas considerables; pero desde el momento en que la enseñanza se sacó de los claustros, maestros y discípulos se hallaron faltos de libros donde profundizar sus estudios, y así vinieron a limitarse a un *texto* breve, que el maestro *dictaba*, y sobre el cual versaba toda la explicación y *disputa*.

119. Formado este método en las escuelas de Filosofía, se adoptó luego en las demás, tomando por texto algunos autores famosos, a quienes se consideraba, o por lo menos se trataba, casi como infalibles.

Así se enseñó la Medicina *disputando* sobre los textos de Hipócrates y Galeno (en vez de estudiar el organismo), la Jurisprudencia con los de Justiniano, y la Teología con el Texto sagrado y más adelante con las *Sumas*, ya sea

con las *Sentencias* de Pedro Lombardo, o con la Suma de Santo Tomás u otras semejantes.

Por este método se alcanzó una poderosa educación formal de las inteligencias, pero al propio tiempo, se dejaron en lamentable atraso las ciencias experimentales; pues, en vez de fundarse en la *observación y experimentación* de los fenómenos, versaba acerca de las sentencias de los sabios antiguos, ni siempre acertadas, ni bien comprendidas.

En cambio, en las ciencias racionales, el hábito de *disputar*, o sea, de discutir en todos sentidos cada una de las proposiciones que se establecían, produjo un verdadero espíritu científico, y creó un *sistema* de conocimientos racionales, cuya solidez y diafanidad no ha igualado ni con mucho ninguna de las escuelas filosóficas antiguas o modernas.

§ 1.º Escuelas de este período

120. Aunque siguen existiendo en este período las escuelas abaciales y catedrales, y no menos queda limitada la enseñanza rural a las escuelas parroquiales; por una parte, nacen otros establecimientos docentes, y por otra, los primeros pierden mucho de su importancia, y sienten menoscabarse su vida propia, absorbidos por la poderosa concentración de *las Universidades*.

Los establecimientos docentes que nacen entonces, se pueden reducir a varios tipos; es a saber: escuelas ciudadanas o municipales, gremiales, colegios y Universidades; de las cuales daremos idea sucinta.

Escuelas municipales.—Asentados los nuevos pueblos en sus territorios de una manera definitiva, comen-

zaron a constituirse ciudades importantes, que procuraron defender la seguridad de sus moradores y promover su cultura; para lo cual, además de los centros docentes de las abadías y catedrales, fundaron otras escuelas dependientes de los municipios, y por ellos subvencionadas.

El carácter *laico* de tales escuelas era, sin embargo, muy relativo; pues los maestros solían ser también *clérigos*, o por lo menos, legos formados en las escuelas clericales.

La enseñanza fué, según la importancia de las escuelas, elemental o *latina*; como quiera que entonces no se enseñara otra Gramática. Los maestros se asalariaban por un término a veces breve, y acudían con facilidad a las invitaciones que de otras partes se les hacían con el atractivo de un sueldo mayor; de donde nació la costumbre de las peregrinaciones de maestros y discípulos, no poco perniciosa para la enseñanza.

Todas las escuelas de la ciudad estaban sujetas a la inspección de las autoridades eclesiásticas, por razón de la pureza de la doctrina religiosa y moral; y como en las cosas humanas fácilmente se introducen las pasioncillas ruines, alguna vez los maestros de las antiguas escuelas clericales suscitaron obstáculos a los nuevos. Pero la Autoridad eclesiástica intervino para garantizar la *libertad de enseñanza*.

Así, por ejemplo, habiéndose prohibido enseñar a cierto maestro de Chalons sur Marne, el Papa Alejandro III sometió la resolución del conflicto al Arzobispo de Reims, mandándole: que por ninguna manera se prohibiese a ninguna persona de probidad y erudición literaria, regentar escuelas en la ciudad ni en los suburbios, donde quiera le pluguiere (año 1170).

121. **Escuelas gremiales.**—En la Edad Media, los

artesanos de un mismo oficio se asociaron, así para defender sus derechos, como para promover sus industrias; y esas asociaciones fueron los *gremios*, organizados en forma no menos pedagógica que jurídica.

La principal enseñanza de los gremios era la *técnica o industrial*, que estuvo minuciosamente reglamentada, haciendo ascender al aspirante, por los grados de aprendiz y oficial, al de maestro, mediante determinadas pruebas y períodos. Pero además, en muchas ciudades procuraron los gremios la instrucción previa de sus hijos, en la lectura, escritura, catecismo, etc., constituyendo una enseñanza primaria semejante a la de las escuelas parroquiales, y cuya dirección se encomendó asimismo a clérigos de inferior categoría.

122. **Colegios universitarios.**—Aun cuando la enseñanza superior salió de los monasterios y cabildos catedrales, no dejó de entenderse cuántas ventajas procuraba, para entregarse al estudio, la *vida común o colegial*, librando al estudiante o maestro de la solitud de las cosas temporales, y ofreciendo, a los que no se sentían con vocación monástica, las ventajas escolares del monasterio.

Con este fin se fundaron los *colegios*, o agrupaciones de estudiantes y maestros, bajo la dirección de un jefe, que por lo general se llamó *Principal o Regente*, con un domicilio común y bienes o rentas de que se mantenían durante el tiempo de los estudios.

Las más antiguas de estas fundaciones las hallamos en París, y no fueron al principio sino *hospederías u hospicios*, para acoger y sustentar a los estudiantes pobres.

Luego las Ordenes religiosas, particularmente los Men-

dicantes, fundaron verdaderos colegios para sus miembros que iban a París a seguir sus estudios mayores, y finalmente, se establecieron otros de carácter seglar, entre los cuales fué celeberrimo el fundado por el capellán de San Luis, *Roberto Sorbón* (1257) para estudiantes ya graduados en artes, que quisieran seguir los estudios de Teología.

El *Colegio de Sorbón* llegó a dar su nombre a la Facultad teológica de París, que por esto se llamó *la Sorbona*; y sirvió de modelo a muchos otros colegios, como los que todavía existen en las universidades inglesas de Oxford y Cambridge, en los cuales viven, no sólo estudiantes, sino maestros que, parte enseñan en los mismos colegios, parte acuden a dar sus lecciones en otros establecimientos de la Universidad.

123. **Las Universidades.**—Universidad vale tanto como *conjunto* o asociación de *todos (universi)* los estudios que había en una ciudad; y así se llamaron también al principio las universidades, *estudios generales*. Siguiendo el ejemplo de las personas dedicadas a otras profesiones, los estudiantes por una parte, y los maestros por otra, se *agremiaron* y obtuvieron privilegios de la Iglesia y de los reyes.

Las asociaciones de los estudiantes, que solían tener por base la semejanza de nacionalidad, se distinguieron con el nombre de *naciones*; y las de los maestros, que se fundaban de ordinario entre los de una misma clase de estudios, constituyeron las *facultades*; y el *conjunto* de las naciones y facultades reunidas, formó propiamente la *Universidad* presidida por un *Rector*; la cual, unas veces obtuvo privilegios de los reyes, otras de los papas, y otras de unos y otros.

Pero las antiguas universidades no se crearon como ahora se estila, de *real orden*, ni por una bula del Soberano Pontífice; sino presuponían la existencia en una ciudad de cierto número de estudios, los cuales se agru-

paban y ponían bajo el amparo de la Iglesia o del Estado, o de ambos, recibiendo particulares exenciones y privilegios. Por esta razón, no hubo en las universidades antiguas homogeneidad de formas, sino cada una tuvo su propio carácter, bien que todas pueden reducirse a un corto número de tipos, como generalmente hemos visto en las escuelas de la Edad Media.

Las universidades más célebres, fueron la de París para la Teología, la de Bolonia para la Jurisprudencia, la de Salerno para la Medicina; y en España hubo la de Salamanca, que pasó por la principal, y más tarde la de Alcalá, fundada por Cisneros, las de Valladolid, Sevilla, Sigüenza, Valencia, Barcelona, Zaragoza, etc.

124. Las Universidades fueron más bien una *organización* de las escuelas anteriormente existentes, que una nueva institución pedagógica; por lo cual, no crearon nuevos métodos ni ramos de enseñanza, sino cultivaron los antiguos; y aun cuando dieron importancia especial a las facultades superiores, por la mayor excelencia de éstas, abrazaron todo el sistema de los estudios, si se exceptúa tal vez la enseñanza primaria.

Hubo, pues, en las universidades, o dependientes de ellas, *escuelas de latín* o Gramática; y las *artes* (el antiguo Trivio y Cuadrivio), aunque obtuvieron la consideración de *facultad* aparte, no eran en realidad sino la *segunda enseñanza*, o *preparación* para las facultades mayores escríctamente dichas, en las cuales no se podía ingresar sin que hubieran precedido, en grado mayor o menor, los estudios de artes.

La primera Facultad mayor que cultivaron las más de las universidades fué la *Teología*, a la cual se añadió luego la *Jurisprudencia*, que renació con los nuevos estudios del Derecho Romano, y la *Medicina*, desarrollada en Salerno,

Montpeller, y otras escuelas influidas por los árabes y judíos. De esta suerte quedó establecido el *plan de estudios universitarios* que se conserva todavía actualmente en las universidades de Alemania, con sus *cuatro facultades*; bien que la de Artes o Filosofía ha perdido el carácter pedagógico o propedéutico que tuvo en las universidades antiguas.

La que llamamos ahora *segunda enseñanza*, no alcanzó sustantiva existencia en este período, sino fué creación del siguiente, como luego veremos.

§ 2.º Pedagogos escolásticos

125. **San Anselmo** (1033-1109).—Fué el mejor discípulo de *Lanfranco*, italiano como él, y como él abad de Bec (Normandía) y arzobispo de Cantorbery; y es considerado como *Padre de la Escolástica*, cuyos métodos fijó, precaviéndola del peligro de incurrir en el racionalismo.

Lanfranco y San Anselmo forman el tránsito de la enseñanza monástica a la escolástica, persistiendo en las huellas de la primera, y preparando el advenimiento de la segunda.

En Pedagogía San Anselmo insistió en la conveniencia de suavizar la ruda disciplina medioeval; acaso por haber sufrido en la adolescencia sus más duros rigores. «Si tenéis empeño, dice a los maestros, en obtener la formación intelectual y moral de los niños que os han sido encomendados, habéis de hacer como los artifices, que no labran solamente a martillo la lámina de oro o de plata con que hacen una imagen; sino la doblegan también con suavidad, y la pulen y perfeccionan aún más suavemente» (1).

(1) Rohrbacher (vol. XIV, p. 465) refiere, que un abad se quejaba con San Anselmo del poco fruto que se hacía en los niños edu-

La escuela abacial de Bec fué, bajo tales maestros, un foco de saber, donde floreció la enseñanza de las artes liberales, atrayendo a sus lecciones los mejores ingenios de Francia, Gascuña, Bretaña y Flandes.

126. **Abelardo** (*Pedro*, 1079-1142). — Discípulo del nominalista *Roscelino*, y de *Guillermo de Champeaux*, profesor de la escuela catedral de Nuestra Señora de París, enseñó sucesivamente en su tierra (Bretaña) y en las escuelas parisienses de Santa Genoveva y de Nuestra Señora, antes que existiera la Universidad.

El fuerte de Abelardo estuvo en la Dialéctica, con cuyas argucias, a la manera de los antiguos sofistas, creía poder defender *el sí y el no* en cualesquiera cuestiones.

Armado con aquellas, más brillantes que sólidas armas, se metió a explicar Teología, después de recibir las lecciones de *Anselmo de Laón*; pero se despeñó en errores que le atrajeron la hostilidad de San Bernardo, y le hicieron condenar en el Concilio de Sens. Pedro el Venerable, abad de Cluny, le reconcilió con San Bernardo y con la Iglesia, y el célebre dialéctico prosiguió su enseñanza, a la cual afluían millares de discípulos de diversas naciones.

Abelardo es el más genuino representante del *ergotismo* y cultura formal dialéctica, que produjo los abu-

cados en el monasterio: «Aunque los azotamos sin tregua, dice, cada día son peores». — Y ¿cómo son luego cuando crecidos?» preguntóle el santo. — «Estúpidos y perezosos», respondió el abad. — «Si es así, continuó San Anselmo, el sistema que empleáis es el más indicado para estorbar su desarrollo intelectual». Y valiéndose de la comparación de un arbolito que se criara ahogándolo entre el cascote, le declaró la necesidad de dejar a la naturaleza desplegar sus buenas inclinaciones. Los detractores sistemáticos de la Pedagogía medieval, no dejarán de maravillarse de encontrar tal doctrina en un monje del siglo XI.

sos y decadencias de la Escolástica. Sin embargo, no se pueden negar sus méritos pedagógicos, precisamente como perfeccionador de aquel método, el cual, si estuvo ocasionado a abusos, no fué menos fecundo en brillantes resultados.

127. **Vicente de Beauvais** († 1264). — Dominico eruditísimo, educador y maestro en la Corte de San Luis, escribió, a ruegos de la reina Margarita, un *Tra-tado de instrucción de los hijos de reyes*, en el cual muestra extensa lectura, penetración psicológica y fino tacto pedagógico. Los cincuenta y un capítulos primeros tratan de la educación de los hijos (elección de maestros, estorbos y auxilios de la enseñanza, atención, memoria, orden de los estudios, disciplina, castigos, etc.), y los diez últimos de la educación de las hijas, con el espíritu ascético propio de su tiempo.

Acerca de los castigos requiere seriedad, manse-dumbre y reflexión, adoptando la sentencia de Séneca: «que los ánimos nobles, mejor se dejan guiar, que lle-var a rastra».

El Belovacense (como se llama comúnmente a este sabio), escribió asimismo la gran enciclopedia medio-eval: su *Speculum majus*, donde reúne una infinidad de citas de los autores paganos y cristianos, acerca de la Naturaleza, el raciocinio y los hechos históricos, for-mando una como *imagen* del universo (de donde el nombre de *espejo*).

128. **Ramón Lull**, más conocido por su nombre latinizado, *Raimundo Lulio*, nació en 1232 en Ma-llorca, y después de una azarosa vida literaria y apos-tólica, murió mártir (según se cree) en Túnez, en 1315.

Sus obras pedagógicas son: la novela auto-biográ-

fica *Blanquerna* (1) y la *Doctrina pueril*, que dedicó a su hijo Domingo. Además compuso su *Arte general* para aprender todas las ciencias, especie de Didáctica metafísica, que explicó con poco éxito en las universidades de París y Montpellier.

Aconseja que se críe a los niños con austeridad (no quiere que les den más que pan para desayunarse, proscribire las salsas, el vino fuerte y los vestidos demasiado calientes), y hasta los ocho años quiere se los deje al «curso de la Naturaleza», sin constreñirlos al trabajo. Edúqueseles en temor y amor, enseñándoles la religión y acostumbrándoles a practicarla. Estudien la Medicina para conservar la salud del cuerpo; y la Teología para regir su alma y alcanzar la salud eterna. También aconseja que se aprenda un arte mecánico con que hacer frente a los vaivenes de la fortuna. Y (cosa rara en su tiempo) da importancia al estudio de la lengua materna, que él cultivó con preferencia a la latina.

X 129. **Juan Gersón** (1363-1429).—Canciller de la Universidad de París, y uno de los insignes personajes que tomaron parte en el Concilio de Constanza, que puso fin al gran cisma de Occidente; debe su principal celebridad a su actividad pedagógica respecto de los niños.

Desterrado de su patria, vivió algún tiempo en Alemania, y habiendo podido luego volver a Lión, donde tenía un hermano prior del convento de los Celestinos, se dedicó especialmente a la educación de los niños, con cuya experiencia escribió su famoso librito *Del modo de llevar los niños a Cristo*, el cual com-

(1) Libre d'Erast e Blanquerna.

prende cuatro consideraciones: la primera, sobre la necesidad de la educación; la segunda, contra el mal ejemplo; la tercera, sobre los beneficios del buen maestro, y la cuarta, apologética, contra los que le reprendían por dedicarse, siendo de tan grande autoridad, a la educación de los pequeñuelos; donde ensalza ferrosamente la dignidad del magisterio.

Pondera la eficacia educativa del sacramento de la confesión, el cual pone de manifiesto las ocultas enfermedades del alma, y ofrece la mejor ocasión para aplicarles el remedio.

El antiguo Canciller de la Universidad, puso su dicha en morir rodeado de sus tiernos discípulos, en cuyas inocentes oraciones tenía su mayor confianza.

130. **Las escuelas teológicas.**—Así como los Benedictinos se habían consagrado a los trabajos de erudición, conservando los antiguos códices y componiendo muchas obras históricas, *las Órdenes mendicantes* (1), particularmente los Dominicos y Franciscanos, ejercitaron una actividad más formalmente pedagógica, ya enseñando al pueblo las verdades de la fe (fin principal para que fueron instituídas), ya profesando en las universidades la Teología y, como auxiliares de ella, la Filosofía y las demás ciencias.

El espíritu de corporación contribuyó, sin duda alguna, a que las diferentes Órdenes religiosas fuesen formando una *escuela* y un propio *sistema*; de los cuales fueron los más célebres la escuela *Tomista* y la *Escotista*. La primera tuvo por jefe a *Santo Tomás de Aquino* (1225-1274) discípulo a su vez de Alberto Magno; y la segunda a *Duns*

(1) Sus religiosos se llaman *frailes* por el nombre de *fratres* (hermanos) que se daban.

Scoto (1265-1308), a quien no se debe confundir con *Scoto Eriúgena*, filósofo heterodoxo de la época de Carlos el Calvo.

Algunos siglos más tarde, cuando adquirió desarrollo la Compañía de Jesús, sus teólogos, aunque profesándose discípulos de Santo Tomás, discreparon en muchos puntos de la manera como entendían al Doctor Angélico los tomistas, y formaron una nueva escuela no menos famosa, la cual suele llamarse *Suarista*, del nombre de Suárez, el más esclarecido de sus maestros y conocido con el sobrenombre de *Doctor Eximio*.

Todas estas escuelas, aunque disputaban acérrimamente sobre infinidad de cuestiones, convenían en aceptar *todas las verdades* definidas por la Iglesia; demostrando que, dentro del terreno de la fe católica, cabe una gran libertad de opinar y discurrir, y gran desenvolvimiento científico.

SECCIÓN CUARTA

Pedagogía humanística

§ 1.º El Renacimiento y el Humanismo

131. Se conoce generalmente en la Historia con el nombre de *Renacimiento*, el nuevo impulso que alcanzaron los estudios literarios y artísticos, hacia el tiempo de la caída del Imperio de Oriente, influido en parte por cierto número de eruditos bizantinos refugiados en Italia, los cuales renovaron los estudios helénicos, no poco decaídos en algunos períodos de la Edad Media. No obstante, el reflorecimiento de los estudios literarios data de un siglo antes, y va enlazado con los nombres de *Petrarca* (m. 1374) y *Boccaccio* (m. 1375).

No se ha de concebir, sin embargo, el *Renacimiento*, como un despertar o renacer de los estudios *dormidos* o *muer*tos bajo las tan ponderadas *tinieblas* de la Edad Media. Este grosero concepto, fomentado por la aversión de los protestantes a la época en que la Iglesia católica ejerció más eficazmente su acción civilizadora sobre los pueblos europeos, antes que apareciese la ambigua luz del Protestantismo; se va desvaneciendo ya generalmente; y aun los que regatean sus glorias a la Edad Media cristiana, se ven obligados a reconocer la existencia de *varios renacimientos*: el de Car-

lomagno, el del siglo XII, en que nacieron las Universidades, y el del siglo XV que marca el principio de las revoluciones modernas. Pero esta descripción es enteramente arbitraria.

Al recorrer brevemente, como acabamos de hacerlo, los tres períodos que precedieron al Renacimiento humanístico, en la Historia de la Pedagogía, hemos hallado en todos ellos luminosos focos de saber y de enseñanza. ¿No fué renacimiento el promovido por San Isidoro de Sevilla en el siglo VI, y el alcanzado por San Beda en el siglo VII, y el obtenido por Alcuino en el siglo VIII, y por sus discípulos en el siglo IX? ¿No es, pues, una exageración, llamar (como hace Rashdall) a la prosperidad de los estudios en el siglo XI, «el nuevo nacimiento de la inteligencia europea»? Si en el siglo XI se inicia el florecimiento de la Escolástica, en el XII alcanza gran desarrollo, y en el XIII resplandece con sus brillantes lumbreras, Alberto Magno, Tomás de Aquino, Buenaventura, y muchísimos otros, ¡que no parecen estrellas sino por brillar al lado de aquellos soles!

132. A pesar de lo cual, y rechazando el falso concepto del *Renacimiento*, como una nueva *creación* de la cultura intelectual, hemos de señalarlo como etapa del desenvolvimiento de la enseñanza (más que de la educación), no sólo por la exaltación del *humanismo*, sino por haberse formado en este período aquella de las tres fases didácticas que ahora conocemos con el nombre de *segunda enseñanza*, la cual, parte por la época de su origen, y parte por razones más íntimas, tomó y ha conservado casi hasta nuestros días, un carácter marcadamente humanístico.

El *humanismo* es lo característico del Renacimiento de los siglos xv y xvi, y consiste en la renovación, no tanto de los estudios, cuanto de los ideales de la educación griega; de aquella Pedagogía que mira como su único o más elevado objeto, el cultivo de las facultades, para desarrollar el ingenio, prescindiendo de la importancia o futilidad de las materias de que para ello se sirve.

Sin embargo, al renovarse los ideales helénico y greco-romano en la enseñanza, se encontraban con el Cristianismo, posesionado de la educación y de la vida, e incompatible con aquella vana exaltación humanista de la personalidad, que la hacía *fin de sí misma*. Por esta causa, los humanistas del Renacimiento se dividieron muy pronto en dos direcciones o tendencias distintas: los *humanistas cristianos*, los cuales de tal manera procuraron restaurar los estudios griegos y latinos, que, como en su época lo habían hecho los Padres de la Iglesia, los subordinaran e hicieran servir a los más elevados ideales del Cristianismo; y los *humanistas neo-paganos* que, rompiendo más o menos explícitamente con la religión y la Iglesia, prefirieron ser discípulos de Platón y de Cicerón, que de Jesucristo; y antepusieron los errores paganos a las verdades cristianas, sólo por estar los primeros expresados en mejor latín y con más elegancia.

Pero antes de entrar de lleno en el estudio de la Pedagogía humanística, hemos de hacer mención de una familia de educadores, que pueden mirarse como *precursores* suyos, y tienen grande importancia en la Historia de la educación.

§ 2.º Los Jeronimianos

133. Pueden considerarse como verdaderos fundadores de la *segunda enseñanza* (aunque no la separaron con entera distinción de la *primera*), y precursores del *humanismo cristiano* en las escuelas, los *Hermanos de la vida común* o *Jeronimianos* (llamados en Alemania *Fraterherren*), establecidos por *Geert Groote* (Gerardo Magno, 1340-1384) y confirmados por Gregorio XI en 1376.

Desde los Países Bajos, se fueron extendiendo sus colegios por el Rin hasta Suabia, y a fines del siglo xv se hallaban esparcidos por todo el territorio desde el Escalda hasta el Vessel, desde Cambray hasta Kulm en la Prusia occidental. El número de los alumnos que a sus colegios concurrían era extraordinario, contando el colegio de Zwolle 800 a 1.000, el de Alkmaar 900, el de Herzogenbusch (Silva-Ducis) 1.200, y llegando el de Deventer, en el año de 1500, a 2.200; todos los cuales recibían *gratuita* enseñanza.

Aun en las ciudades donde no tenían colegios, proveían de maestros las escuelas públicas, pagaban los estudios a escolares pobres y les suministraban libros y sustento. El Papa Eugenio IV mandó expresamente al arzobispo de Colonia y a los obispos de Münster y Utrecht, que fomentaran sus colegios por todos los modos posibles (1431), y todavía los distinguieron más los papas Pío II y Sixto IV. El cardenal de Cusa, que había sido su alumno, fundó en Deventer una obra pía para mantener allí 20 estudiantes pobres «de su patria riniana». De la escuela de Zwolle salieron, bajo el magisterio de *Tomás de Kempis* (autor de la *Imitación de Cristo*), entre otros Rodolfo Agrícola, Alejandro Hegio, Rodolfo de Langen y Ludovico Dringenberg, paladines del humanismo cristiano.

134. No ha llegado a nosotros un *plan* preciso de

los Jeronimianos, y por ventura no le prescribieron con la minuciosidad modernamente usada, incompatible con el santo espíritu de libertad propio de aquellos siglos medios. Sólo sabemos que distinguieron las escuelas *latinas* de las *alemanas*, y no tan definitivamente, las de *primera* y *segunda* enseñanza; pues, la escuela latina no suponía una instrucción anterior, sino comenzaba por el *alfabeto*.

Las escuelas estaban distribuídas por *cursos* (no por asignaturas). En la de Zwolle llegó a haber *ocho* clases de 60 a 80 discípulos cada una. Dirigíala un *rector* que tenía la inspección de todos los cursos. Unos cuantos *maestros* graduados desempeñaban las clases superiores, y las inferiores eran regentadas por jóvenes alumnos de diecisiete a dieciocho años, escogidos entre los mejores que habían concluído los estudios en el colegio. Otras escuelas tenían seis clases, y alguna llegó a *nueve*, como el moderno gimnasio prusiano.

En la primera clase se aprendía a leer y escribir por el Abecedario, donde se hallaban las letras, el Padre nuestro, el Ave María, el Credo y otras oraciones. Seguía el *Catón* alemán, traducido de la antigua colección de dísticos latinos designada con aquel nombre; el *Esopo* asimismo traducido, y otros libros morales a propósito para influir en las costumbres y formar el criterio cristiano, no menos que la inteligencia. Cuando estaban bien ejercitados en la lectura y escritura, se introducía a los alumnos en la Gramática latina, *puerta de todas las artes*, cuyo texto era Donato o el *Doctrinale puerorum*, del franciscano *Alejandro de Ville-dieu*.

El primer libro latino de lectura era el *Catón* (Disticha

Dionysii Catonis), usado desde la época de Carlo Magno. Luego seguían Cicerón, Séneca, Salustio, Virgilio, Horacio, Terencio, Persio, etc., con los cuales parece se juntaban las obras de algunos Santos Padres.

La falta de libros obligaba a *dictar* de antemano lo que había de traducirse, y acrecentaba la dificultad del estudio del Griego; a pesar de lo cual, se cultivó éste, por lo menos en particular con los mejores discípulos.

En las clases superiores se estudiaba la Retórica y la Lógica; y la Música se enseñaba con el canto eclesiástico.

En los colegios de los Jeronimianos, dice el P. Pachtler, se echaron los cimientos sobre los cuales se levantó luego la *segunda enseñanza* (el Gimnasio), así entre los protestantes como entre los católicos. Tanto la escuela protestante de Melancton, como el *Ratio* de los Jesuitas, tomó por base el fundamento pedagógico de los Jeronimianos; es a saber: ejercicio de los juveniles ingenios, estímulo de una intensa actividad intelectual, y concentración suma de los estudios en torno del Latín.

Por esta razón, es justo refrescar la memoria de aquellos modestos pedagogos, odiosamente preteridos por algunos historiadores de la Educación y la Pedagogía.

135. **Rodolfo Agricola** (1442-1485).—Natural de Frisia, recibió toda la educación clásica que se daba en su tiempo, y fué para Alemania algo semejante a lo que fué Petrarca para Italia. Se le llamó *segundo Virgilio*, y por la pureza de su latinidad hizo concebir esperanzas de que Alemania competiría, en esta parte, con el Lacio.

Fué muy benemérito del estudio de *la lengua vulgar* (entonces generalmente descuidado por el del Latín), y trabajó para su perfeccionamiento, procurando que se tradujeran al alemán los historiadores antiguos.

Filólogo, poeta, filósofo, médico y naturalista, se negó a aceptar cargos que le impidieran buscar en varios países la extensión de sus conocimientos. Pero no los consideró como *fin* (a la manera humanística), sino como *medio* para mejorar las costumbres y fomentar la religión. «Los antiguos, dice, no conocieron la verdadera finalidad de la vida, o cuando mucho llegaron a tener un oscuro barrunto de ella, como quien ve la luz a través de una nube; discursaron sobre ella más bien que poseyeron una verdadera convicción».

Agrícola no se dedicó a la enseñanza, pero tuvo, sin embargo, gran parte en el desenvolvimiento de ella, particularmente por lo que influyó en Hegio.

136. **Alejandro Hegio** (1440-1498). — Tomó su nombre de la ciudad de Heek (Westfalia) donde había nacido, y reconocía a Agrícola por su maestro, en términos que solía decir: «De mi maestro Agrícola aprendí (en Zwolle) todo lo que sé, o lo que otros imaginan que sé». Ejerció la enseñanza, principalmente en Deventer, y se le considera como el propio fundador del antiguo Gimnasio clásico.

Trabajó mucho para mejorar los libros de texto y el orden de las escuelas; y acertó a infundir en sus numerosos discípulos, no sólo el amor al estudio, sino también el entusiasmo por el magisterio. Era para ellos un verdadero padre; para los pobres además un bienhechor, y para todos un modelo de piedad. Ya entrado en años se ordenó de sacerdote.

Hegio poseía el griego no menos que el latín, y recomendaba su estudio con grande ahinco. Su máxima favorita era: «Es corruptora toda erudición que se adquiere a costa de la piedad».

Su discípulo Erasmo decía de él: que sus obras eran, según el juicio común de los doctos, dignas de la inmortalidad; por más que él nada hizo por el amor de la gloria mundana.

137. **Jacobo Wimpheling** (1450-1528).—Estudió en la escuela latina, y luego en varias universidades de Alemania (Friburgo, Basilea, Erfurt y Heidelberg), y ordenado de sacerdote fundó un colegio de nobles en Estrasburgo. Su desinteresada actividad e incansable diligencia como escritor y maestro, le ganaron la estima de sus contemporáneos, y puede contarse entre los hombres más influyentes en el movimiento intelectual de su país y tiempo.

Esperaba de la educación de la juventud la reforma, no sólo de la Iglesia, sino también del Estado y de las costumbres, y el general bienestar. «El verdadero fundamento de nuestra religión, dice, el apoyo de la honradez, el ornamento de todas las clases sociales, la común prosperidad, el triunfo sobre la inmoralidad y las malas pasiones: todo ello estriba en una provechosa y solícita educación de la juventud».

Sus escritos más conocidos son *Adolescencia*, y el *Preceptor germánico*. En el primero manifiesta los defectos de los usados métodos de enseñanza, y señala el conveniente para transmitir a los jóvenes *breve y comprensivamente* los conocimientos necesarios, en particular, para la enseñanza provechosa de las lenguas clásicas. El *Preceptor* trata, no sólo de la enseñanza, sino de toda la escuela y la persona del maestro, y es uno de los primeros libros razonados de Pedagogía y Metódica escritos en Alemania.

¡De estas obras, que forman época en la Historia

de la Pedagogía, se habían tirado, en 1517, cerca de 30,000 ejemplares!

138. **Juan Murmelius** (1480-1517).—Discípulo de Hegio, muy celebrado como escritor y maestro, dejó más de veinticinco libros escolares, algunos de los cuales se usaron durante siglos enteros. La elevación de sus sentimientos se descubre en las siguientes palabras suyas: «Los estudios no pueden tener otro fin último sino el conocimiento y reverencia de Dios. Sólo aquéllos son verdaderamente sabios, que se dedican a las más nobles artes, así para llevar ellos mismos una vida honesta, como para mover a otros, con su doctrina, a la justicia y la piedad. Nada es más dañino que un erudito inmoral; y es mejor no saber nada, que aprender culpablemente».

§ 3.º Los Humanistas

139. Como hemos visto al estudiar los precedentes períodos de la Pedagogía neo-latina, en las escuelas medioevales nunca desapareció el estudio de los autores clásicos de la Antigüedad, especialmente de los latinos. A pesar de lo cual, desde que la Escolástica consagró su atención preferente a *la Dialéctica*, y las escuelas se llenaron de las *disputas*, sobre *todo lo cognoscible y algunas otras cosas más*, los estudios gramaticales quedaron reducidos a los primeros cursos, y embarazados con disputas y formas escolásticas impropias de ellos, y se disminuyó el número de los autores antiguos empleados en la enseñanza.

Ese menoscabo de los estudios clásicos, y la preferencia exclusiva dispensada a la *Dialéctica*, hizo que la

atención de maestros y discípulos se fijara con alguna demasía en la sutileza de los raciocinios y argumentos, y se menospreciara más de lo justo la *forma literaria*, conservada algún tanto por el asiduo trato con los Clásicos, aun en los siglos de peor gusto que habían precedido. El *barbarismo* corriente en el uso cotidiano de la escuela, llegó a penetrar aun en la misma Gramática, la cual no se fijó ya en la *frase y armonía* del *lenguaje usado* por los autores antiguos, sino más bien en la estructura lógica del mismo.

Contra este doble abuso, que condujo al vano *ergotismo*, por la estima demasiada de las sutilezas dialécticas, y al intolerable *barbarismo* nacido del menosprecio de los Clásicos, había de producirse, tarde o temprano, una reacción; la cual, si se mantuvo dentro de justos límites en los *humanistas cristianos*, fué al extremo opuesto en los *neo-paganos*, que vinieron a adorar la forma literaria por sí misma, y a incurrir en una ridícula vanidad y vanísimo virtuosismo.

No obstante; aquellas extremosidades de los adoradores de *lo antiguo en cuanto antiguo*, cayeron por su misma vaciedad, y fueron rechazadas por la *restauración* del espíritu católico en la Iglesia, verdaderamente reformada por los Papas (1); y aun por la misma *falsa Reforma* llevada al cabo por Lutero y sus discípulos y congéneres; y de toda aquella algarada humanística quedó, en definitiva, la restauración de los estudios clásicos en las escuelas católicas y protestantes, donde se conservó más o menos floreciente hasta fines del siglo XVIII, en que diversas corrientes intelectuales

(1) Cf. *Hist. Universal*, 2.^a ed. ns. 560 y sigs.

vinieron a enturbiarla y están acabando con lo que de ella queda. (El Romanticismo, que pospuso las lenguas clásicas a las modernas, la Filología que alteró los métodos, y el Realismo que marca otros rumbos a la enseñanza, substituyendo la *instrucción* a la educación intelectual).

Vamos, pues, a mencionar por su orden, algunos de los humanistas cristianos, después de lo cual estudiaremos las dos principales innovaciones pedagógicas de esta época; es a saber: la formación de la *segunda enseñanza* en los colegios de los protestantes y de los Jesuitas, y la *organización de la enseñanza primaria* en las *escuelas pías y cristianas*.

140. **Eneas Silvio Piccolomini** (1405-1464).— Podemos decir que es el segundo pedagogo ascendido a la Cátedra de San Pedro (Pío II); pues el primero fué Silvestre II (Gerberto) de quien arriba hemos hecho mención.

Culpable de algunas ligerezas en su juventud, adicto luego a las ideas antipapales del Concilio de Basilea, hubo de retractarse, siendo Papa, con aquellas palabras célebres: «¡Rechazad a Silvio, y seguid a Pío!»

Poeta, orador y escritor elegante, compuso una obra geográfica sobre Asia y Europa y varias históricas («Cosas memorables», «Historia de Federico III», a quien sirvió mucho tiempo y por quien fué coronado como poeta).

Pero lo que le da título para contarse entre los pedagogos es, además de su influencia en el Renacimiento humanístico, el *Tratado sobre la educación de los niños*, el cual destinó para el joven Ladislao, rey de Hungría y Bohemia, que se educaba en la corte imperial de Viena.

La primera parte trata de la educación física y mo-

ral (alimentación, moderación, dominio propio). El resto versa sobre la educación intelectual y las materias de la enseñanza; comprendiendo la religión, lenguaje, lectura, escritura y caligrafía, Retórica, Dialéctica, Geometría, Aritmética, Astronomía y Filosofía. En el desarrollo de su obra tiene ante los ojos al regio alumno; el cual murió, por desgracia, a los diez y ocho años. Entre otras bellas sentencias, dice: «Sin las ciencias, el hombre se parece a un ciego en todas las circunstancias de su vida».

141. **Maffeo Vegio** (1407-1458).—También debe ser nombrado aquí este varón, que tan grandes méritos se conquistó con la investigación de los antiguos monumentos cristianos de Roma. Por semejante manera que en Petrarca, hacía en él profunda impresión «el elocuente y dulce libro de las Confesiones» de San Agustín, hasta producir un cambio radical en los sentimientos del que se había entusiasmado antes exclusivamente con los estudios clásicos, moviéndole a consagrarse del todo a la literatura cristiana. No es éste el lugar de enumerar la considerable serie de las obras de aquel erudito; pero no podemos dejar de mencionar su libro, en otro tiempo muy leído, sobre la *Educación*, obra excelente que aseguró a su autor, en todos los tiempos, un lugar distinguido en la Historia de la Pedagogía.

En ella recomienda calurosamente la lectura de los clásicos, como medio de formación; pero exige juntamente el estudio de la Sagrada Escritura, como contraveneno, para evitar que penetre en los ánimos juveniles un criterio pagano acerca de las cosas prácticas; previene expresamente contra los autores elegíacos, por lo lúbrico de sus argumentos, y quiere también que

los cómicos sean reservados para los años de madurez varonil.

142. **Victorino da Feltre** (1378-1456).—Es la más atractiva y amable personalidad, entre los representantes del Humanismo cristiano, y el mayor pedagogo italiano de la época del Renacimiento. Llamado a Mantua por el marqués Juan Francisco Gonzaga, para confiarle la educación de sus hijos y entregarle la dirección de la escuela superior de aquella ciudad, Victorino comenzó su obra con una fundamental purificación de la *Casa Giocosa* (mansión alegre), como se llamaba el nuevo establecimiento de educación, agradablemente situado en las orillas del lago de Mantua. Por orden suya desaparecieron las magníficas alhajas de oro y plata, los criados livianos y los compañeros de juego; y en todas partes substituyó, a la anterior magnificencia, un orden severo y noble sencillez.

Todas las mañanas debían sus discípulos oír la santa misa en la hermosa capilla de la casa, y luego comenzaba la instrucción, frecuentemente interrumpida con ejercicios corporales y recreaciones al aire libre. Victorino hacía acostumar a sus alumnos al frío y al calor, al viento y a la lluvia, siendo de parecer, que muchas enfermedades tienen su único origen en la vida ociosa y demasadamente delicada. No había, sin embargo, en su sistema de educación, ninguna dureza espartana; el ánimo de los jóvenes debía aprender a acomodarse al orden libremente, de suerte que no estuviera oprimido, sino por muchas partes despierto y excitado. En verano, emprendía con sus discípulos grandes expediciones, hacia Verona, al lago de Garda y a los Alpes.

Con férrea severidad exigía Victorino la urbanidad y las buenas costumbres, castigando sin miramientos, especialmente las mentiras, maldiciones y blasfemias, sin hacer en esto diferencia alguna cuando el culpable era uno de los príncipes. Sólo en los casos más graves golpeaba a los discípulos, no usando por lo general sino los castigos que afectan al honor. Vigilaba con señalada solicitud el comportamiento moral y religioso de sus discípulos, pues, según su parecer, la verdadera formación no puede obtenerse sino por medio de una íntima unión de la ciencia con la religión y la virtud. «Un hombre perverso—solía decir—no podrá jamás ser un perfecto erudito y menos un buen orador».

143. El sistema de *enseñanza* de Victorino era sencillo y conciso, guardándose severamente de las agudezas entonces comunes. «A discurrir quiero yo enseñar—decía—no a delirar». Los antiguos clásicos formaban, naturalmente, el fundamento de la enseñanza superior; pero eligiendo solícitamente los apropiados para la juventud, y explicándolos con el espíritu de los Padres de la Iglesia, haciendo resaltar con preferencia la verdad moral y religiosa que se halla en los escritores gentiles, y mostrando cómo todo aquello son únicamente pálidos vestigios de una primitiva revelación divina; sin ocultar los grandes defectos morales de los antiguos, aun de los más egregios, oponiéndoles expresamente la inmaculada pureza de los Santos y la verdadera imitación de Cristo, soberano e inasequible ideal de la Humanidad.

Al lado de los estudios clásicos, no se descuidaban las ciencias Matemáticas, ni tampoco la Lógica y Metafísica; poníase especial atención en los trabajos escritos,

y no se omitía cosa alguna conducente para excitar la actividad individual. Victorino estaba siempre dispuesto a ayudar a los menos capaces. Era ante todo y sobre todo, maestro, y aunque extraordinariamente erudito y provisto de ideas, no escribió casi nada, empleándose todo en su actividad pedagógica, la cual consideraba como una vocación comunicada por Dios, en la que empleaba todas las fuerzas de su alma pura y desinteresada, buscando y mirando en ella su más preciosa recompensa.

La gloria de Victorino se extendió pronto por todas partes, y de cerca y de lejos, aun de Francia, Alemania y los Países Bajos, confluían a él adolescentes ansiosos de saber, entre ellos no pocos menesterosos, a los cuales recibía Victorino con especial amor y, no solamente les enseñaba gratis, sino a su costa los mantenía, vestía y proveía de libros, y aun muchas veces socorría a sus familias. Para estos alumnos recibidos *per l'amore di Dio*, erigió Victorino un propio establecimiento, unido sin embargo con la escuela de los príncipes. Por aquel colegio andaba solícito con la bondad de un padre, y por él lo sacrificaba todo aquel hombre abnegado que nada reclamaba para sí.

144. **Fray Juan Dominici** (1355-1419).—Es digno de ser aquí mencionado, entre los que se opusieron a los excesos de los humanistas neo-paganos.

Este dominico, en alto grado benemérito de la reforma de su Orden, investido de la dignidad cardenalicia por Gregorio XII, en su tratado sobre la *Regla y disciplina de la vida de la familia*, se lanzó con toda la energía de su carácter, contra aquella escuela que criaba a la juventud, y aun a la misma niñez, de un modo

más pagano que cristiano, enseñándoles a invocar antes a Júpiter y a Saturno, a Venus y a Cibeles, que a Dios Padre, Hijo y Espíritu Santo; que envenenaba los ánimos débiles y delicados, haciéndoles sacrificar a las falsas deidades, y educaba la naturaleza en el seno de la incredulidad, conduciéndola a apostatar de la verdad.

Todavía con más dureza que en este tratado perteneciente a los primeros años del siglo xv, se expresa Juan Dominici en un escrito recientemente hallado (1), contra aquéllos que, con ciega afición y falso método, se entregaban a los estudios paganos, e inducían con ello al menosprecio de la cristiana religión. Dicho escrito está dedicado con corteses razones al célebre canciller florentino Coluccio Salutato, y debía ser una exhortación dirigida al mismo, para que no se dejara enredar por los alicientes del falso renacimiento. Pero ante todo, persigue el fin general de descubrir los elementos perniciosos que contiene sin duda la Antigüedad pagana, y prevenir contra el abuso de los estudios clásicos en la educación de la juventud, lo cual hace con palabras elocuentes e inflamadas, y muy buenas razones.

145. **Erasmo de Rotterdam** (1467-1536).—Nacido de ilegítima unión, tuvo una niñez triste, la cual agrió su carácter, y por ventura depositó en él aquella acerbidad que se manifiesta en sus escritos satíricos. Fue discípulo de los Jeronimianos en Deventer, y aunque él mismo no fué *pedagogo*, ejerció grande influjo en muchos de sus contemporáneos, que adoraban su ingenio y estilo intencionadísimo, llegando a darle el título y consideración de *maestro* nuestro mismo Vives, aunque valía incomparablemente más que él.

Sin embargo, sus escritos sobre educación le han

(1) *Lucula noctis di. Io. Dominici cardinal. S. Sixti*; ahora en la biblioteca Laurentiana de Florencia.

conquistado un lugar en la Historia de la Pedagogía, bien que tal vez se lo atribuyen demasiado eminente ciertos escritores excesivamente halagados por las bur-las de Erasmo contra los frailes.

Sus principales tratados pedagógicos son: la «Institución del Príncipe cristiano», dedicada en 1516 a Carlos V, «De la institución del matrimonio cristiano», «De la educación temprana y liberal de los niños», «De la urbanidad de las costumbres pueriles», «De la recta pronunciación del idioma latino y griego», «Del método del estudio» y sus «Coloquios», en que, a vueltas de la pura latinidad, inculca muchas ideas pedagógicas.

Erasmo carece totalmente de *originalidad* en sus doctrinas sobre la educación, tomando lo más substancial de ellas de Quintiliano, algo de Plutarco, y muchísimo de las costumbres didácticas de su época, cuyos abusos, sin embargo, reprende; lo mismo que Vives.

Lo propio que Quintiliano, insiste en que se comience cuanto antes la educación de los niños, alegando las mismas razones que el preceptista latino. Da mucha importancia a la *madre* en la primera educación. En orden a esto, desea en las mujeres alguna cultura, y quiere que se instruya a las niñas, sin hacer caso de los vulgares prejuicios; pero en cambio, se declara resueltamente contra el ejercicio de enseñar las mujeres letras humanas, así por ser contra naturaleza (dice) que el sexo femenino tenga imperio sobre el masculino, como porque las mujeres, una vez se irrita su enojo, son más crueles que los varones.

Aun cuando Erasmo se mostró algún tiempo favorable a Lutero, no por eso permite que se descuide en la educación la *piEDAD*, según lo muestra en su diálogo de la *Piedad pueril*. Comiencese el día con la oración

y la señal de la cruz, y concilíese el sueño del mismo modo. Háganse, al ir y volver de la escuela, visitas a Cristo en la Eucaristía, y dedíquensele todas las obras.

146. Desciende a muy pequeños pormenores en materia de urbanidad, sobre el modo de sonarse las narices, escupir, etc. Abomina de la barbarie en los castigos, pues, en su época, muchos maestros, más ejercitaban el sufrimiento, que despertaban el ingenio de sus discípulos. No se sigue de ahí, sin embargo, que condene todo castigo corporal.

Trae las industrias prescritas por Quintiliano y San Jerónimo para enseñar a leer y escribir, y aconseja que no se propongan temas tontos e inútiles, sino sentencias graves de autores famosos (*Apotegmas*, de los cuales hizo un libro).

Erasmus previene contra la *educación monástica*, alegando que los religiosos procuran atraer los niños más hábiles a sus Congregaciones; pero mucho más se opone a las *empresas industriales* que no buscan sino la ganancia. Propone como ideal, el maestro *permanentemente* consagrado a la enseñanza, después de haber recorrido toda la órbita de los estudios.

Cuanto a las *materias* de la enseñanza, nada nuevo hallamos en él, sino es la protesta contra la *barbarie* que se había introducido en el latín, y contra las *cuestiones disputadas* en la Gramática. Júntese con el estudio del latín, el del griego; siga a las lenguas la *Retórica*, y venga después la *Dialéctica*. Incluye en su cuadro *alguna noticia* de las Matemáticas y Ciencias naturales (hasta la Medicina, para uso doméstico), y asimismo la Filosofía; pero sin profundizar en nada de esto. Para Erasmo *el estilo* es lo sumo de la educación intelectual, y la meta a donde debe encaminarse toda la formación científica. Para esto señala los autores más a propósito, mandando comenzar por los *cómicos*, para

suministrar el lenguaje de la conversación; inculca la necesidad de las *repeticiones* para fijar las frases en la memoria, y de la *composición*. Se muestra enemigo de los *compendios* y atajos, no menos que de los *artificios didácticos*, afirmando no haber otra *Ars notoria* (Arte de aprender con facilidad) sino la asiduidad del trabajo.

Pero quiere que se temple el trabajo, así con la variedad de las ocupaciones literarias, como con los juegos y recreaciones útiles. Sobre todo insiste, en que nada se aprende mejor que lo que se aprende por *juego*; debiendo ser el ideal de la educación, convertir la escuela en lo que suena su etimología griega (*ocio*) y su nombre latino (*ludus*, juego).

147. **Luis Vives** (1492-1540).—Una de las más altas glorias literarias de Valencia, hizo sus estudios en su ciudad natal y luego en París, y ejerció el magisterio sucesivamente en Lovaina, donde fué maestro del príncipe Guillermo de Croy y profesor de la Universidad, y en Oxford. La causa de su ida a Inglaterra fué habersele encomendado la educación de la princesa María Tudor, hija de Enrique VIII, a la cual se dió más tarde el nombre de *María la Católica*. Pero habiendo luego nuestro Vives tomado parte en favor de Doña Catalina, en el asunto del divorcio de Enrique VIII, cayó en desgracia y hubo de retirarse a Holanda, donde murió.

Luis Vives es uno de los más conspicuos pedagogos del Renacimiento, distinguiéndose sobre todo por su buen juicio en evitar las extremos de los humanistas; conviniendo con ellos en desterrar la barbarie del latín medioeval, pero encomiando a Aristóteles, y cultivando la Dialéctica, que llama *instrumento de las otras artes*.

Sobre ella escribió varios tratados: «De la explanación de la esencia de las cosas» (o sea, de la definición esencial), «De la censura de lo verdadero» (Lógica crítica), «Del instrumento de la probabilidad» (sobre la invención de los argumentos); «De la disputa, y Del silogismo» (al cual llama *verdadera, legítima y perfecta argumentación*). Además escribió una diatriba contra los *seudo-dialécticos*, con que impugna los vicios de los aristotélicos de su tiempo, si bien en otra parte compara a Aristóteles con el sol y a todos los demás filósofos con las estrellas.

Sus escritos *pedagógicos* son: las dos epístolas «De la razón del estudio pueril» (1523), «De las causas de la corrupción de las artes (en que señala los vicios de la enseñanza de su tiempo), «Del modo de enseñar las disciplinas» (1531) (en que expone sus ideas pedagógicas y especialmente didácticas (1), «De la instrucción de la mujer cristiana», dedicado a la educación de la princesa Doña María; y «Del oficio o deberes del marido» (1523). Estas obras merecen tanto mayor estima, cuanto no contienen solamente las *reflexiones* teóricas de un filósofo o humanista; sino además, el resultado de una larga experiencia en la enseñanza. Por lo cual, y por ser español su autor, les dedicamos algo mayor espacio (2).

148. Vives no perteneció al número de los humanistas paganizados, antes puso por *último fin de la ciencia* a Dios, y quiso, por tanto, que comenzase la enseñanza por la religión. Si por una parte defendió el

(1) Estos tratados forman parte de su grande obra en XX libros que se titula en latín *De disciplinis* y nunca ha sido vertida al castellano. Cf. R. Blanco, *Bibl. ped.*, p. 181 sigs.

(2) Véase lo que M. Menéndez y Pelayo sintió de L. Vives, en R. Blanco, *Bibl. ped.*, t. IV págs. 104 y sigs. Véase allí mismo (p. 109) la opinión (algo exagerada) de Bonilla, sobre el influjo de Vives en los pedagogos posteriores.

uso de los Clásicos paganos, por otra expulsó de las escuelas todos sus libros obscenos o simplemente amatorios, y prescribió el uso de ediciones expurgadas de todo pasaje peligroso.

Es notable la importancia que da Vives a la *educación doméstica*, la cual, en los primeros años, encarga a la madre; y desea que ésta se ponga en condiciones de continuar ayudando a sus hijos en los estudios de ellos, aun cuando han de acudir ya a las lecciones superiores de las Academias. Así, cita por modelos a algunas madres que, con este fin, procuraron entender la lengua latina y leer la griega.

En lo tocante a la *disciplina*, aunque aborrece la barbarie de los castigos usados, reprende no menos la excesiva *blandura* de ciertas madres, y les pone ante los ojos, con terribles ejemplos, las pésimas consecuencias de ella. Cuando no basta la razón, quiere que se emplee la *vara*, aduciendo la autoridad de la Biblia: «Quien ahorra la vara aborrece a su hijo». El estado abominable de los Colegios de entonces, le inclina a preferir la *enseñanza doméstica*, o, por lo menos, que los niños acudan sólo a las lecciones, y vivan en sus casas. Señala reglas para la formación de escuelas convenientes, y asigna el orden de las ocupaciones de los alumnos, dando al ejercicio corporal o juego, mayor lugar de lo que por aquellos tiempos se solía.

149. Cuanto a las *materias* de la enseñanza, comienza por la Gramática, en la que detiene al alumno desde los siete a los quince años. En la Gramática incluye las lenguas latina y griega, y la erudición, o sea, noticias históricas, geográficas, mitológicas, etc. Aunque no asigna tiempo particular a la *lengua nativa*,

amonesta a que, los padres en casa y los maestros en las escuelas, pongan cuidado en que los niños la hablen bien; y profesa no ser verdaderamente erudito quien no conoce, no sólo la perfección, sino también la historia de su idioma nativo. Fuera de esto, reconoce y ensalza las ventajas del Latín como *lengua de los sabios*, mediante cuyo uso no hay fronteras para las ciencias. Así pudo él, siendo español, enseñar en Flandes y en Inglaterra.

Para limpiar el Latín corriente de la barbarie medioeval, escribió sus Diálogos escolares o «Ejercicio de la Lengua latina», tantas veces impresos y traducidos (1); y sobre todo se esforzó por desterrar de la Gramática los métodos y disputas escolásticas que en ella se habían introducido con incalculable detrimento de la educación clásica. ¡Déjense las *razones* y *causas* de las reglas gramaticales, y señálese por *última razón*, el uso de los buenos autores antiguos!

El Griego se ha de enseñar a la par que el Latín, pues le sirve de complemento, no de otra suerte que el Latín al Castellano; y ninguno será perito en el Latín, si no estuviere imbuído en el Griego.

A la Gramática debe seguir la *Dialéctica*, antepuesta a la Retórica, y libre de las cuestiones innumerables, tan espinosas como inútiles, que solían tratarse en su tiempo. Después vendrá la *Física*, o estudio de la Naturaleza, en cuanto lo requieren las necesidades de la vida, la ilustración del ingenio, y el aumento de la piedad; por cuanto la contemplación de la Naturaleza nos levanta al conocimiento de Dios; sin lo cual,

(1) Cf. R. Blanco, núms. 1921 a 1932. La primera es de 1574, y la última de 1817. Estos diálogos son para uso de los alumnos y para que se acostumbren a hablar bien en latín. Las ideas pedagógicas son en ellos accidentales.

le parecería a Vives superflua, y, las más veces, nociva.

A la Física seguirá la *Metafísica* general, exceptuando las cuestiones más difíciles; para lo cual escribió su libro «De Prima Philosophia», donde expone las nociones fáciles acerca de Dios, de la *materia y forma*, y el origen de las ideas, el tiempo, la substancia, los accidentes, etc. Luego vendrán la *Retórica* y el tratado de la *Invención de los argumentos*; y por fin, las *Matemáticas*, las cuales quiere se encaminen a la utilidad, sin intrincarse en sus problemas más abstrusos. Para la enseñanza de la Retórica escribió su libro «De Ratione dicendi», donde omite lo perteneciente a la invención y disposición, ciñéndose a la elocución y al estilo. Así como, en Dialéctica, de tal manera admira a Aristóteles, que detesta las cuestiones espinosas de los aristotélicos; así en Retórica, procura la pureza del estilo, sin incurrir en las ridiculeces de los *ciceronianos*. Vives, con su habitual moderación y buen juicio, venera los autores antiguos, pero no los *adora* ciegamente.

150. **Antonio Martínez de Jarava** (1444-1522).— Conocido con el apellido de *Nebrija*, que tomó del lugar de su nacimiento (Sevilla), hizo sus estudios en Salamanca y luego en Bolonia, llegando a distinguirse en las Letras clásicas, Teología, Jurisprudencia, Matemáticas y hasta Medicina.

Muy joven aún obtuvo una cátedra en Salamanca; pero llamado por el Cardenal Cisneros, se pasó luego a enseñar en Alcalá. Intervino en la edición de la Biblia Políglota, y D. Fernando el Católico le nombró su *cronista*.

Escribió un opúsculo sobre la educación de los hijos (*De liberis educandis*) que quedó inédito (1). Pero el principal mérito le cabe a Nebrija como maestro de las lenguas castellana y latina. Compuso la primera *Gramática de la lengua Castellana* (Salamanca, 1492), vaciándola en los moldes de la Gramática latina del Renacimiento, y dando con esto impulso al cultivo de la lengua vulgar, mucho antes que los pedagogos de las otras naciones fuera de Italia.

Su Gramática latina (*Introductiones in Latinam Grammaticam, seu de sermone Latino*) (2) escrita en latín, y su diccionario latino-español y español-latino han sido elementos importantísimos para la formación intelectual de nuestra juventud durante siglos enteros. Además escribió Nebrija un *Arte retórica*, en latín, sacada de Aristóteles, Cicerón y Quintiliano, y otras obras, particularmente las *Décadas* (*Rerum in Hispania gestarum decades*).

Por todas estas razones se debe considerar a Nebrija como uno de los principales educadores del Renacimiento humanístico en España.

151. **Francisco Sánchez de las Brozas** (1525-1601).—Más conocido por *el Brocense*, nombre que tomó de su pueblo, las Brozas (Cáceres), fué uno de los humanistas eminentes que ilustraron la Universidad de Salamanca donde cursó Latín, Griego, Filosofía y Teología, y obtuvo la cátedra de Griego en 1554, y luego la de Retórica en 1574.

(1) El Sr. Bonilla, que habla de él (Luis V. y la filosofía del Renacimiento, p. 556), entiende que en dicho opúsculo y en el también inédito de Rodrigo Sánchez de Arévalo: *De arte, disciplina et modo alendi et erudiendi filios, pueros et juvenes*, hay que buscar las raíces de la Pedagogía de Vives.

(2) De estas *Introductiones* sacó el P. La Cerda, S. J., el Compendio de la Gramática latina que se conoce generalmente con el nombre de *Nebrija: Ælii Antonii Nebrissensis de Institutione Grammaticae*, lib. V.

La simple lista de sus obras da una idea de la importante labor humanística de este español, a quien olvidan comúnmente los historiadores extranjeros del Humanismo. Con el fin de *simplificar* la enseñanza de las lenguas clásicas, escribió sus *Verae brevesque grammaticae latinae institutiones*, y el *Grammaticae graecae compendium*, y asimismo un *Arte para saber latín*, en versos rimados. Bien que la obra que le dió mayor celebridad fué su *Minerva seu de causis linguae latinae* (Salamanca, 1587). Además escribió un tratado de Retórica (*De arte dicendi*) y una paráfrasis del Arte Poética de Horacio; *Paradoxa*, colección de disertaciones gramaticales, un tratado de la Interpretación de los autores y un *Organum dialecticum et rhetoricum*; pues, lo mismo que Erasmo y otros humanistas, consideró la Dialéctica como hermana de la Retórica (según ya lo había hecho Aristóteles). Además publicó muchas ediciones de clásicos con notas y paráfrasis: Horacio, Virgilio, Ovidio, Persio, y anotó también a Garcilaso y Juan de Mena. Su labor pedagógica se extendió a las ciencias, escribiendo particularmente de Cosmografía, la *Esfera (Sphaera mundi)*, y *Universi divisio* (manuscrito), y publicando la obra de Pomponio Mela, *De situ orbis*. Un proceso inquisitorial amargó los últimos años de su vida.

152. **Pedro Simón Abril** (1530-1590?).—Aunque no goce de tan preclara fama de humanista, fué uno de los más eficaces maestros de Humanidades clásicas que ha tenido España, y particularmente Aragón, donde enseñó, en Tudela y Zaragoza, las letras latinas y griegas y la Filosofía de Aristóteles. Adelantóse casi un siglo a los Oratorianos y Port-royalistas franceses en dar importancia a la lengua nativa en los estudios humanísticos, haciendo numerosas traducciones castellanas de los clásicos, y escribiendo asimismo en este idioma las gramáticas latina y griega.

Dirigió a Felipe II unos «Apuntamientos de cómo se deben reformar las doctrinas [enseñanzas] para redu-

cirlas a su antigua entereza y perfección», en los cuales va notando los yerros que se cometen en la enseñanza de cada una de las materias y los medios de corregirlos (1).

Aunque sabemos poco de su actividad pedagógica, dan de ella bastante idea sus numerosas publicaciones, de las cuales son las más importantes: *De lingua latina, sive de arte grammatica, libri IV* (Tudela, 1573); la misma traducida al castellano (Zaragoza, 1578); *Gramática castellana*; *Gramática griega* en lengua castellana (Zaragoza, 1586); «Comparación de la lengua latina y griega», en castellano; *Latini idiomatis docendi et discendi methodus*; Tablas de leer y escribir bien y fácilmente, Cartilla griega, etc.

Además publicó versiones castellanas de Cicerón, Fedro, Terencio, y la Política o República de Aristóteles, «Gorgias» y «Crátilo», de Platón, «Medea», de Eurípides, el «Plutos», de Aristófanes, y los *Progimnasmas*, de Aftonio, fuera de varias oraciones de Demóstenes, Esquines, San Basilio y San Juan Crisóstomo. Todo lo cual le hace digno de especial mención en la historia de la Pedagogía humanística. No se sabe fijamente el año de su muerte (2).

152 bis. D. Antonio de Guevara, obispo de Guadix y cronista de Carlos V, debe ser mencionado aquí por su «*Marcus Aurelius*. Libro áureo del gran Emperador M. A. con el Reloj de Príncipes» (1529 y sigs.), cuyo libro II trata de educación. Afirma que las mujeres *podrían ser sabias* como los hombres, y exhorta a las señoras a que trabajen para serlo, como algunas mujeres antiguas (3).

153. D. Gregorio Mayans y Siscar (1699-1781).—Natural de la villa de Oliva (Alicante), fué llamado, más por la edad que alcanzó, que por su influjo, el

(1) Los trae enteros R. Blanco en su *Bibl. pedag.*, t. I, págs. 9-21.

(2) También sería justo mencionar a Pedro Mártir, Lucio Maríneo Sículo y otros extranjeros que enseñaron en España las letras humanas; pero dejámoslo por no alargar demasiado este artículo, remitiéndonos a Menéndez Pelayo.

(3) Cf. *Bibl. ped.*, t. IV, números 3241-47.

Néstor de la Literatura española. Más exactamente se le puede considerar como el último de nuestros *humanistas*; pues, a pesar de sostener correspondencia con los más doctos extranjeros, se mantuvo ajeno a la avasalladora influencia de Boileau y demás pseudoclasistas, que por entonces dominaron el campo literario; y bebió directamente, y expresó en castiza lengua española, las ideas de Aristóteles, Cicerón y demás retóricos griegos y latinos.

Reanudó los esfuerzos de Vives para renovar los estudios, en su «Método de estudios» escrito en 1752 o 53 y sus cartas sobre un «Nuevo plan de estudios y modo de estudiar» (1752) (1); pero, como dice Menéndez Pelayo, «la circunstancia de haber escrito en latín, y no para el vulgo, algunas de sus mejores obras, le impidió ejercer tan decisiva influencia en la dirección de los estudios, como él deseaba, y como ejercieron otros muy inferiores a él en saber y extensión de miras».

Sus principales obras didácticas son los *Orígenes de la lengua española*, compuestos por varios autores (Madrid, 1737) y su voluminosa *Retórica* (1757), adornada con numerosos ejemplos de los mejores autores. Además publicó muchas obras ajenas para restaurar la prosa castellana y vulgarizar la doctrina de los humanistas del Renacimiento. Entre ellas las *Reglas de Ortografía en la lengua Castellana*, de Nebrija, y varios libros para el estudio de la lengua latina y su Métrica.

Sus esfuerzos no bastaron para poner un dique a la invasión francesa, que dominaba en aquel período decadente de los estudios clásicos.

154. Pedro Ramus (*Pierre de la Ramée*; 1515-

(1) Manuscritos de la Bibliot. Nacional, citados por R. Blanco, *Bibl. ped.*, II, 1232 y 33.

1572).—El exclusivismo de la Universidad de París, enseñoreada por la Teología y la Escolástica, dió ocasión a que se fundara en 1529, para los estudios humanísticos, el *Colegio de Francia*, donde Francisco I prescribió el uso del francés en las explicaciones. Conforme al plan de *Budeo*, destinóse en sus principios al estudio del Griego (el cual se había renovado sin embargo en la Universidad desde 1470); pero pronto se transformó en *Colegio trilingüe*. La oposición de la Universidad, y la dependencia excesiva de la Corte, en que se hallaban los *lecteurs ordinaires du roy*, desfavorecieron a dicho establecimiento, entre cuyos profesores se contaron con todo eso, Turnebo, Lambino y Pedro *Ramus*, que entabló la lucha contra Aristóteles (1) y los escolásticos, continuada luego por Descartes.

Procuró desentenderse del *Organon* (2), y fundar de nuevo la Lógica en la razón natural, dando importancia predominante al *uso del arte*, por lo cual le dieron el apodo de *usuario*. En la enseñanza combinó la Lógica con la Retórica (al modo de Cicerón) como *análisis* y *génesis* del pensamiento, y su Lógica simplificada (en que consiste principalmente el *ramismo*, o sistema de Ramus) se mantuvo en Francia y aun en alguna parte de Alemania, hasta que fué reemplazada por el Método de Descartes. Asimismo estableció en el Colegio de Francia una cátedra de Matemáticas; escribió una Gramática y Dialéctica francesas, y procuró simplificar la enseñanza en una serie de libros de texto.

Sus opiniones calvinistas le envolvieron en las luchas de aquella época, en las cuales perdió finalmente la vida, en la famosa Noche de San Bartolomé.

(1) *Animadoersionum in dialecticam Aristotelis*, lib. XX, París, 1543.

(2) Bajo este nombre se entienden los libros de Aristóteles sobre el arte de raciocinar.

155. **Francisco Rabelais** (1495-1553).—Fraile minorita, sacerdote (1519), fugitivo por sospechas de hereje, benedictino, clérigo seglar, médico, canónigo, profesor de Anatomía y párroco de Meudon: todo esto fué sucesivamente Rabelais, el más ingenioso de los escritores franceses, y admitido en la Historia de la Pedagogía por sus ideas reformistas sobre educación, esparcidas en su novela satírico-humorística *Gargantúa y Pantagruel*, en cuya imaginada historia halla ocasiones para criticar todo lo existente, en forma audaz y con frecuencia indecorosa.

Sus ideas pedagógicas tienen una parte *negativa*, o crítica de los vicios de su tiempo, y por este concepto se le pudiera poner al lado de sus contemporáneos: Erasmo, Vives y Montaigne. Pero dista mucho de ellos en sus ideas *positivas* sobre la enseñanza, y en este concepto (único peculiar) pudiera contársele asimismo entre los iniciadores del *realismo* educativo. Sobre todo merece una mención nada honrosa como precursor de los *enciclopedistas* que, en los tiempos modernos, han recargado la enseñanza hasta abrumar con su peso a los alumnos y sofocar en ellos toda individual iniciativa y toda educación formal.

En la primera educación de Gargantúa presenta todos los defectos de la enseñanza antigua, las sutilezas inoportunas, el abandono de los autores por los comentaristas ineptos, la barbarie del latín, el verbalismo y memorismo, que en lugar de desarrollar los ingenios los entontecen. Y a este tipo contrapone el de *Eudemon*, educado con los nuevos métodos, ordenados a desenvolver la inteligencia y llenarla de conocimientos provechosos.

En la reeducación de Gargantúa se muestra Rabelais ante todo *humanista*; quiere que se comience por *las lenguas* y se les consagre larga atención abrazando no sólo el Latín y el Griego, sino también el Hebreo, el Árabe y la lengua caldaica. Pero lo peculiar de su reforma está en la extensión que pretende dar a los estudios científicos, partiendo del Quadrivio medioeval y agregándole muchas otras materias. El discípulo bien instruído ha de conocer todas las cosas naturales (como dice Gargantúa en la famosa carta a su hijo Pantagruel), así las plantas y los metales, como los animales y el cuerpo humano.

Verdad es que ayuda a esta instrucción realista con las *lecciones de cosas* que, en la mesa, en el paseo, en todas partes, hace que el preceptor vaya dando al alumno.

Concede asimismo grande atención a la *educación física*, prescribiendo (a fuer de médico) todo género de precauciones higiénicas, gran variedad de ejercicios, juegos, esgrima, salidas al campo, gimnasia, etc., sin olvidar los *ejercicios manuales*.

En lo tocante a la *educación religiosa y moral*, desea la lectura de la Biblia, mejor que la de los vulgares libros de devoción; y prefiere la elevación del alma a Dios, a la mañana y a la noche, y ante el espectáculo de la Naturaleza, que la excesiva y rutinaria práctica de los actos del culto externo.

La *distribución* del día de Gargantúa, y el programa de sus estudios, están tan desmesuradamente recargados, que no puede concebirse semejante acumulación de ocupaciones, sino pensando que Rabelais se propuso presentar en su gigantesco personaje, a toda la juven-

tud o la sociedad, en la cual han de hacerse *todas esas cosas*.

156. **Miguel de Montaigne (1533-1592).**—Francés de pura cepa, con todas las cualidades y defectos propios de su nación, apenas merece ser citado en una Historia de la Pedagogía, sino por la importancia que en ella le han dado muchos de sus paisanos.

Montaigne no escribió ninguna obra propiamente pedagógica; pero dedicó a la educación algunos capítulos de sus célebres *Essais*, atinando con su sentido práctico en el planteamiento de las cuestiones pedagógicas, pero dejándolas, con cierto modo de escepticismo (*que sais je?*) sin definitiva resolución.

Montaigne no ha de ser considerado como fautor del *realismo* (según algunos pretenden hacerlo), sino más bien como un *humanista sui generis*, y en todo caso, acérrimo defensor de la *educación formal*.

Recordando la manera como él mismo había sido educado por su padre, quiere que la enseñanza, aun de las cosas más difíciles, se convierta en una manera de *juego*.

Jugando aprendió él los espinosos elementos de la Gramática griega. Por lo que hace al Latín, se lo enseñaron como lengua *viva*, hablándole en latín sus sirvientes y preceptores, en términos que *a los siete años no sabía el francés*, pero en cambio se enfrascaba con delicia en la lectura de las *Metamorfosis* de Ovidio, y ponía en apuros a los conocedores de la lengua de Lacio que con él trataban. La máxima fundamental de la Pedagogía de Montaigne es, que el maestro debe *tomar para sí el trabajo* y dejar *para el discípulo lo placentero* de los estudios; máxima erró-

nea, que desconoce no haber educación, como no hay gimnasia, donde falta el *esfuerzo*.

Se subleva contra la tiranía pedagógica, la cual, más que en escuelas, encerraba a los discípulos en cárceles, y por culpas mínimas los atormentaba con penas inhumanas (1). Este procedimiento sólo puede ser útil para engendrar ánimos serviles y amilantar la generosa índole de los jóvenes. ¡Hay que seguir las buenas inclinaciones de la Naturaleza; no mirarla ceñudamente como enemiga!

Prohíbe que se imponga al discípulo la *autoridad*, mandando se le den más bien las *razones* a propósito para hacerle abrazar lo que se pretende; con el fin de acostumbrarle a *discernir* lo verdadero de lo falso; no a seguir el parecer ajeno. Por la misma razón se muestra enemigo de todo ejercicio de *memoria*: *saber de memoria*, dice, *es no saber nada*. Lo que se ha de procurar es, *formar el juicio* de los alumnos. Por esta causa no reprende el método de las *disputas*, sino sólo el *abuso* de él; pues, el amor propio estimulado en las controversias, hace que no se busque ya la verdad, sino los medios de sacar victoriosa nuestra opinión.

Cree de más provecho aprender a *dudar*, que averiguar muchas cosas positivamente. No quiere cargar al discípulo de noticias, sino *actuarle* y ejercitarle. Conviene, sin embargo, según él, que se enseñen a los niños las *nociones morales* de las virtudes y los vicios, y la estimación de las cosas y acciones. La Filosofía se ha de limitar a aquello que nos ayuda para vivir bien y

(1) *Essais*, lib. I, cap. 25, Du Pedantisme.

morir como conviene. No debe, por tanto, escudriñar cuestiones abstrusas, sino habilitarnos para tomar acertado consejo en las cosas prácticas y en las diferentes circunstancias de la vida.

Los estudios, los libros, la enseñanza, no tienen valor, sino en cuanto ayudan a *aumentar las fuerzas del ingenio (formalismo educativo)*. Ninguna noticia de las cosas es digna de apetecerse por sí misma, sino en cuanto robustece el ingenio del que la aprende; por lo cual, importa poco que cultivemos la Física o la Dialéctica, la Geometría o la Retórica. No hemos de buscar la posesión de la doctrina, sino el mejoramiento que en nosotros produce.

Mas para procurarnos este desenvolvimiento intelectual, dos cosas cree Montaigne particularmente importantes: *la Historia y los viajes*. Pero la Historia no ha de enumerar como quiera batallas y dinastías, sino más bien estudiar los caracteres y las causas morales, para formar el juicio. Semejante fin hemos de proponernos en los viajes: no la satisfacción de una curiosidad vana, sino el conocimiento de los hombres y de sus costumbres, que nos ayuda para conocernos mejor a nosotros mismos y a aquellos con quienes hemos de tratar.

Montaigne consagra particular atención a la *educación física*, pues sin ella no podemos disponer siempre de nuestro cuerpo como de un criado expedito. Aconseja cierta austeridad en la crianza de los jóvenes, para prepararlos contra los golpes de la adversa fortuna, y trae aquel dicho de Séneca: «El tener bien acostumbrado el vientre, constituye una gran parte de la libertad». De todo lo que excede los límites de la presente

vida, prescinde en términos, que ni aun parece acordarse de ello (1).

157. **Fenelón** (1651-1715).—Francisco de Salignac de la Motte-Fenelón, comenzó su ministerio sacerdotal como capellán o *aumonier* de una asociación de señoras consagradas a la educación de las doncellas a quienes se deseaba preservar de los errores calvinistas; y con la experiencia adquirida en aquel establecimiento (*Nouvelles Catholiques*) compuso en 1680 su célebre librito *De l'éducation des filles*, que ha sido origen en Francia de toda una literatura pedagógica femenina (2).

Pero, sin embargo, el más alto título de *pedagogo* lo alcanzó Fenelón como educador de príncipes; pues habiéndosele confiado la *educación del Duque de Borgoña*, nieto de Luis XIV y presunto heredero de su corona, supo dirigirla tan acertadamente, que de soberbio, impetuoso, irascible, inclinado a los deleites y lleno de menosprecio hacia sus semejantes, convirtió a su pupilo en un modelo de príncipes, y no menos amante de las ciencias que de las virtudes.

Para la educación de su regio discípulo escribió Fenelón la *Colección de fábulas*, los *Diálogos de los muertos*, el *Tratado de la existencia de Dios* y el *Telémaco*.

Las fábulas, que encierran una sentencia o lección moral bajo el velo amable y atractivo de una acción breve, se han considerado siempre como medio muy a propósito para inculcar a los niños las máximas de la

(1) *Pedro Charron*, amigo de Montaigne, metodizó las mismas ideas de éste, en su *Tratado de la sabiduría*.

(2) Véase el n.º 160.

prudencia. Pero su eficacia sube de punto cuando, como en el caso de Fenelón, se van componiendo las fábulas día por día, para suministrar al alumno la instrucción moral que *en cada momento* necesita, según las circunstancias o las faltas que ha cometido.

Así, por ejemplo, se refiere que, habiéndose enojado una vez el Duque de Borgoña, hasta el extremo de replicar a su preceptor que le reprendía: «¡No, no! señor mío; yo sé quién soy y quién sois vos!» Fenelón dejó pasar el exabrupto, y al día siguiente le hizo leer la fábula de *Baco y el Fauno*, en la que se cuenta cómo, enojado Baco por las burlas del Fauno, que se reía de cualquiera falta en que él incurriese, le apostrofó diciéndole: «¿Cómo te atreves a burlarte de un hijo de Júpiter?» A lo que repuso el Fauno: «Y ¿cómo un hijo de Júpiter se atreve a cometer alguna tontería?» Naturalmente, esta aplicación tan apta, no está en la mano de cualquier maestro; el cual ha de limitarse a escoger y referir oportunamente a los niños, algunas de las fábulas ya sabidas, cada y cuando le hicieren al caso.

Con semejante finalidad y método compuso los *Diálogos de los muertos*, a imitación de Luciano de Samosata, proponiendo en ellos a su alumno amenas lecciones de Historia, haciendo hablar a diversos personajes antiguos y modernos, como Aristóteles y Descartes, Leonardo de Vinci y Poussin, etc.

Obligado Fenelón a conciliar sus lecciones con el respeto debido al príncipe, y la índole irritable del mismo, usaba el *método de instrucción indirecta*, no sólo por medio de historias leídas, sino valiéndose de escenas que hacía representar a personas avisadas de antemano. Claro está que tales procedimientos apenas tienen cabida en la enseñanza pública; pero en casos especiales, pudieran ser imitados por los padres de familia para corregir a sus hijos.

El *Telémaco*, tan usado hasta nuestros días como libro clásico de lectura francesa, es a manera de un espejo de príncipes, donde, a vueltas de una acción novelesca, imitada de la Odisea de Homero, se declaran las obligaciones y cualidades que ha de tener un príncipe cristiano, y se le previene contra los peligros de su posición, contra la liviandad, el fingimiento, la lisonja, el lujo, la crueldad, etc. Como en él se hace la crítica de muchos excesos que se advertían en la Corte de Luis XIV, los aduladores dieron a entender al Rey que el *Telémaco* era una sátira contra ella; por lo cual el libro fué prohibido y su autor cayó en desgracia.

El éxito admirable de la educación del duque de Borgoña se ha de atribuir, sin embargo, más a las cualidades personales del amable preceptor, que a las particulares excelencias de su sistema (1).

158. **Carlos Rollin** (1661-1741).—Hijo de un herrero, debió su carrera literaria a un P. Benedictino que le hizo entrar en el Colegio Duplessis, donde se aficionó a los estudios humanísticos. Después de tres años de Teología en la Sorbona, enseñó Retórica en el Colegio Duplessis y en el Collège Royal, y dirigió la educación de un hijo de Louvois. En 1694 fué rector

(1) La fuerza de la costumbre hace que apenas se pueda hablar de Fenelón, sin mencionar también a *Bossuet* (1627-1704), tanto más cuanto ambos fueron educadores de príncipes. Pero el célebre obispo de Meaux, no tuvo tan excelentes cualidades de educador, ni tan buen éxito como el obispo de Cambrai, en la educación que le fué confiada del *Delfín*, o sea, del hijo de Luis XIV; según parece, por haber reducido a su alumno, a una excesiva *pasividad*. En su *Epistola al Papa Inocencio XI* nos ha dejado Bossuet el plan de estudios seguido por él, en el cual se advierte la misma tendencia humanística, sin más diferencia que la importancia mayor que da a la Historia, el autor del celebrado *Discurso sobre la Historia Universal*.

de la Universidad de París, y en 1699 se encargó de la dirección del Colegio de Beauvais; pero sus opiniones jansenistas le obligaron, en 1712, a dejar aquel oficio y retirarse a Saint Marceau, donde se ocupó en escribir sus obras.

A pesar de sus conexiones con los Jansenistas y con Locke, creemos debérsele colocar en este sitio; pues, en su *Traité des études* (1720-1728), no hizo sino exponer los métodos didácticos usados en la Universidad de París, nacidos de la gradual modificación de sus tradiciones medioevales, bajo el influjo de los humanistas (1).

El *Tratado de los estudios* lleva al frente un *discurso preliminar* tan ayuno de ciencia pedagógica como repleto de lugares comunes sobre las *bienaventuranzas* de la educación de la juventud. El *libro primero*, donde se trata de los ejercicios con que se ha de formar a los niños en su tierna edad, y de la educación de las niñas, está muy lejos de ser un tratado de enseñanza primaria, de la cual aún no posee Rollin una idea clara, a pesar de ser contemporáneo de Comenius y La Salle. Todo está visto, en lo que se refiere a los niños, a través de Quintiliano, sino es, por ventura, el *Método de Mas* para aprender el alfabeto (*Bureau Typographique*), que consistía en hacer a los niños componer palabras con letras escritas en tarjetas. Rollin, célibe universitario, apenas conoce a los niños

(1) Enrique IV había reconstituido la Universidad, desolada por la guerra civil, y mandado redactarle unos *estatutos*, promulgados en 1600. Pero la Universidad se mostró excesivamente tenaz en seguir sus antiguas prácticas, y resistió mucho tiempo al espíritu del Humanismo; aunque al fin penetró en ella y produjo su florecimiento. (Cf. Lantoiné, *Hist. de l'enseignement secondaire au XVII s.*).

sino por lo que de ellos le habían dicho sus viejos libros.

Aunque admite el *Abecedario* en francés, para las escuelas de *pobres* o *aldeanos*, juzga no haber inconveniente en el método antiguo de enseñar a leer en latín. Como materias de la primera enseñanza propone, leer, escribir, el Catecismo histórico de Fleury, las fábulas de Lafontaine, la Gramática francesa y la Geografía.

En lo tocante a las niñas, se atiende a Fenelón. No aprueba que aprendan el latín, sino es las religiosas y viudas cristianas; se contenta con la Aritmética, la Historia antigua y de Francia, y conviene en no ser criminal para una mujer la ignorancia de la Ortografía, casi general en su sexo. En las lecturas se muestra tan riguroso como M. de Maintenon, no permitiendo otras obras dramáticas sino *Atalía* y *Ester* (de Racine) (1).

En los *seis libros* siguientes (que forman un tratado de Didáctica superior), Rollin no hace sino poner por escrito, con modestas reflexiones, la *práctica tradicional* seguida en la Universidad de París. En el libro II, trata del estudio de las lenguas clásicas (latina y griega), en el III, de la Poesía (Humanidades), en el IV, de la Retórica; en el V, de los tres géneros de Elocuencia, en el VI, de la Historia, y en el VII de la Filosofía.

El objeto principal de la enseñanza es la lengua latina, la cual no basta entender, sino es necesario escribirla y hablarla. Prescribe los ejercicios de componer versos latinos y discursos retóricos, y generalmente, hace que el trabajo de composición verse todo sobre el latín. Inspirándose en las ideas de los humanistas, insiste en que no se abuse de los temas, y se acuda principalmente a la lectura de *los autores clásicos*, en los cuales se halla el mejor diccionario

(1) Este libro primero no se hallaba en la primera edición.

y gramática, donde prácticamente se aprende el uso correcto de las palabras y frases, y la sintaxis.

Más limitadas son sus aspiraciones respecto del Griego, pues ciñe el objeto de su estudio a la *inteligencia* de los autores. De la lectura de éstos hay que sacar principalmente el *buen gusto*; «Grecia, dice, ha sido y será siempre el manantial del gusto; allí es donde hay que ir a buscar todos los conocimientos, si queremos remontarnos hasta su origen: la elocuencia, poesía, historia, filosofía, medicina; todas estas ciencias se formaron en Grecia, y por la mayor parte llegaron allí a su perfección, y allá es donde hemos de ir a buscar».

Recomienda, no obstante, el estudio del *francés*, protestando ser vergonzoso ignorar la lengua propia. Para su estudio trazó una lista de autores, entre ellos Bossuet (el Discurso sobre la Historia universal), Boileau y Racine. El sin embargo confesaba que, como los demás universitarios de su tiempo, tenía más hábito de escribir en latín que en francés.

En la elección de autores se muestra severo, excluyendo a *Terencio* por el peligro moral de su lectura, y prohibiendo, con pocas excepciones, los poetas franceses.

Por ventura lo más original de la Didáctica de Rollin es la importancia concedida a *la Historia*. El mismo escribió trece volúmenes de Historia antigua (1730-1739), y ocho de Historia romana, muy encomiados por sus contemporáneos, pero donde se echa menos ahora la erudición y la sana crítica, y se nota demasiado la intención pedagógica de *moralizar*. Asimismo excluye del curso de los estudios clásicos la Historia moderna y aun la nacional; no porque la considere superflua, sino por no hallar tiempo para ella.

En *Filosofía*, confiesa su incompetencia, y la con-

sidera más bien desde el punto de vista de la educación moral de los alumnos. No es mucho más notable su concepto de las ciencias. Aconseja para los niños una manera de *Física pueril*, que consiste en la mera observación de los fenómenos, sin ahondar en sus causas (lo cual, dice, pertenece a los sabios). Las ciencias naturales le parecen *curiosas y entretenidas* (!). Sin embargo, compuso él mismo compendios de Astronomía, Física e Historia natural.

En el libro VIII trata Rollin del *interior gobierno de las clases y colegios*, y ésta es acaso la parte más interesante de su obra, por contener los frutos de su larga experiencia docente. La educación cristiana ha de proponerse como objeto formar, no menos que la inteligencia, el corazón y la virtud. Es necesario estudiar el carácter de los jóvenes, y ejercer sobre ellos una autoridad fuerte y suave, haciéndose amar y temer. Se les ha de dar razón de lo que se hace con ellos, y estimular *el sentimiento del honor*, valiéndose de alabanzas y recompensas. Es menester habituarlos a la veracidad, infundirles buenos modales, facilitarles el estudio y aficionarlos a él. Para esto se ha de alternar el trabajo con el descanso y la recreación. Sobre todo se ha de enseñar la virtud con el buen ejemplo, no menos que con las palabras, procurando criar a los jóvenes en la piedad y religión; todo lo cual requiere en el maestro, celo por su salud espiritual.

En materia de *correcciones y castigos* se inspira en Locke y le traduce en muchos pasajes. Rollin se inclina a la suavidad, reconociendo los inconvenientes y peligros de los castigos corporales; pero, lo mismo que Locke, admite el uso de ellos limitado a

los casos extremos; para lo cual da reglas oportunas.

La pedagogía de Rollin está penetrada de espíritu religioso, desgraciadamente extraviado por los errores de los Jansenistas. Pero su tratado de los Estudios no es obra de Port-Royal, sino de la Universidad, y su mayor fruto fué ayudar a la conservación de sus tradiciones didácticas durante más de dos siglos. Por esta razón, aunque considerado en sí mismo no ofrezca gran valor científico, merece que se le mencione detenidamente en la Historia de la Educación.

Pedagogía femenina humanística

159. Aunque en otras cosas tan seguidores de la Antigüedad clásica, los humanistas cristianos reanudan la tendencia patrística [n. 97] en lo que toca a la más extensa instrucción de la mujer.

Luis Vives, encargado, como dijimos [n. 147] de la educación de la princesa María Tudor, escribió su hermoso libro «De la institución de la mujer cristiana», que marca un gran paso en la restauración de la educación femenina (1).

En la época anterior habían ido muchos hasta el extremo de elevar a teoría, la práctica de excluir a las mujeres del estudio, aun de las primeras letras, so pre-

(1) El libro «*De institutione feminae christianae*», ha sido muchas veces publicado en castellano. Cf. R. Blanco *Bibl. ped.*, núms. 1933 a 1943. La primera versión es de 1528. En nuestros días no se ha publicado más que la 1.^a parte, en la *Bibliot. de la mujer*, dirigida por E. Pardo Bazán, t. VI. La obra completa tiene *tres partes*: Instrucción de las doncellas, de las casadas y de las viudas. En realidad sólo la 1.^a es pedagógica.

texto de que su conocimiento sólo podría servirles de tentación, y peligro de su recato; es a saber: leyendo y contestando cartas amorosas. Vives se subleva contra aquella opinión, alegando que, el mal lo aprenden las hijas de Eva sin necesidad de maestro, y que todas las mujeres perversas que ha conocido eran rudísimas e ignorantísimas. Por el contrario, la enseñanza ha de proponerse como fin descubrirles el bien que sin ella ignorarían. Por lo mismo que es proclive a los vicios la inconstancia femenil, hay que armarla con las advertencias de los sabios. Aduce, entre otros ejemplos de mujeres doctas y honestísimas, a las tres hijas del santo canciller Tomás Moro, a las que su padre había ejercitado en todas las artes y todas las virtudes.

Cuanto a las disciplinas propias de la mujer, cree se le ha de enseñar la Gramática latina, para que entienda los libros de los filósofos y poetas, cuya lectura le convenga; y él mismo escribió un librito de Gramática para su alumna la princesa D.^a María. Puede estudiar también la Retórica y la Poesía, con tal que se abstenga de los poetas amatorios antiguos y modernos, contra los cuales se indigna, maravillándose que los padres y maridos prudentes dejen a sus hijas y mujeres los libros de Poggio y Boccaccio, Amadís, Lanzarote del Lago, y otros semejantes.

Mayor facilidad hay en los prosistas, entre los cuales, además de la Biblia y los Santos Padres, permite Vives los libros de Platón, Cicerón, Séneca, Plutarco, y en general, los morales.

Asimismo para las casadas, los que tratan de la educación de los hijos, y los Económicos de Aristóteles y Jenofonte. Finalmente, debe adquirir los conocimientos

útiles para curar las dolencias leves, en las que no hay necesidad de acudir al médico.

El maestro sea una mujer, si se la halla bastante docta; o sino un varón de madura edad, casado con mujer ni fea ni por él aborrecida, y de probada honestidad.

Pero al lado de esta educación literaria, quiere Vives que no falte la propia de las mujeres, a las cuales no les debe oler mal la cocina, ni repugnarles los quehaceres domésticos. Persuádase la mujer, dice, que no la mancha tocar el hollín de las sartenes, tanto como dar la mano al varón extraño; y que es más torpe para ella ser vista en el baile que no en la cocina.

Por lo demás, aunque Vives excluye de la educación femenina, la Historia, las Matemáticas, la Física, la Ciencia del gobierno, parece desprenderse de otros lugares suyos que, lo que vitupera es, que las mujeres se entreguen a tales estudios; no el que adquieran una somera noticia de ellos.

No cabe negar, por consiguiente, que nuestro pedagogo valenciano marca una notable reacción en el desenvolvimiento de la Pedagogía femenina, empalmando con San Jerónimo y Orígenes.

160. «*La educación de las jóvenes*», de Fenelón (1), comprende tres partes: la primera crítica, la segunda general y la tercera especial. Siguiendo el ejemplo de Vives y Erasmo, comienza Fenelón por censurar los defectos ordinarios que solían cometerse

(1) Este libro ha sido traducido al castellano varias veces. Cf. R. Blanco, *Bibl. ped.* III, núms. 1652-1656. Hay una buena edición de G. Gili, 1905.

en la educación de la mujer. Pondera la importancia de educar bien a las jóvenes, por la gravedad de las obligaciones que la mujer ha de cumplir en la familia. Una mujer prudente, diligente y religiosa, es el alma de toda su casa y pone orden en los bienes espirituales y temporales. La mala educación del sexo femenino es, si cabe, más perjudicial que la de los varones; pues las perversas costumbres de éstos se originan, muchas veces, de la mala educación que de sus madres recibieron. Corromper a la mujer, vale tanto como corromper el vivero de la sociedad futura.

Fenelón, disintiendo de los Jansenistas, que miraban al niño como radicalmente *malo*, cree, al contrario, según la doctrina católica, que hay en el niño, enriquecido con la gracia del bautismo, una fuente de bienes sobrenaturales y naturales, que conviene cultivar y dirigir. Por eso no se espanta de los peligros del amor propio, ni prohíbe los elogios que estimulan la emulación.

Hay que hacerse cargo de la debilidad de los niños, para no angustiarnos con una enseñanza prematura; antes bien procurar fortalecerlos con medidas higiénicas, ayudando al desenvolvimiento de la Naturaleza. Conviene aprovechar los *móviles naturales* del niño, sobre todo su *curiosidad*, que abre el paso a la enseñanza; y así, es menester atisbar sus impresiones para enlazar con ellas las lecciones provechosas. Es preciso valerse con frecuencia de la instrucción *indirecta*, como hemos visto que él lo hizo en la educación del Duque de Borgoña [n. 157].

Fenelón insiste (como los humanistas del siglo anterior), en la necesidad de hacer el estudio placentero.

Enseñar jugando era el ideal de aquella Pedagogía, que acabó por enervar y precipitar en una decadencia bizantina las generaciones siguientes. Sin embargo, acierta al aconsejar que no se retraiga a los niños con los alardes de una autoridad austera e imperiosa; lo cual contribuye a cerrarlos, y perjudica en gran manera a su formación moral.

Se ha de instruir desde luego a los pequeñuelos en las verdades y prácticas religiosas; pero valiéndose en esta enseñanza, como en las demás, de los medios más agradables: historias, parábolas, ejemplos, etc.

En la última parte, que mira particularmente a las jóvenes, se muestra, como antes nuestro Vives, enemigo de la escuela que sostenía la necesidad de mantener a las mujeres en la *ignorancia*. Esta sólo sirve para aburrirlas, cerrarlas mil maneras de provechosa y agradable ocupación, e incapacitarlas para aplicarse a las cosas serias; por donde fomenta en ellas la frivolidad, ligereza, parlería y todos los defectos que las acompañan.

Sin embargo, Fenelón está a mil leguas de querer a las jóvenes marisabidillas: «Conservad, dice, a las jóvenes dentro los límites ordinarios, y enseñadles que la mujer debe sentir, respecto de la ciencia, una manera de pudor casi tan delicado como el que le inspira el vicio». Límitese, pues, la instrucción femenil, a leer, escribir y un poco de Gramática. Con todo, no se opone a que lean autores profanos, historia y poesía, con tal que se evite cuanto pueda empañar la pureza de las costumbres. Por el contrario, se muestra enemigo de la Música, considerándola como ocasión de peligrosas diversiones.

Por lo dicho se ve, que desde Vives a Fenelón hay nuevo *retroceso* en lo que mira a la enseñanza de la mujer.

161. **Madame de Maintenon** (1635-1719).—Contemporánea de Fenelón y no muy desemejante en el espíritu, merece ser mencionada en este lugar la tendencia pedagógica de la célebre Marquesa de Maintenon, que tanto influyó en la enmienda moral y religiosa de Luis XIV, y en el carácter del último período de su largo reinado.

Inclinada por una decidida vocación, a la dirección pedagógica de las jóvenes, dedicó su principal solicitud, desde 1686 a 1717, al colegio por ella establecido en *Saint-Cyr*, a donde fué por fin a terminar sus días.

En aquel establecimiento, por ventura el primero fundado para la educación femenina fuera de los monasterios de religiosas, reunió unas doscientas cincuenta jóvenes de familias nobles empobrecidas, a las cuales admitía desde los siete años hasta los veinte, pretendiendo hacer de ellas buenas esposas y madres de familia, caso que la divina vocación no las llamara al estado religioso; daba a esta obra tanta importancia, que en su comparación le parecían *bagatelas* los negocios que trataba en la Corte.

Para la dirección de este colegio escribió M. de Maintenon sus *Cartas sobre la educación de las niñas*, sus *Conversaciones* (Entretiens) *sobre la educación*, y sus *Consejos a las jóvenes*, obras llenas de sanas ideas pedagógicas, aunque sin particular novedad ni criterio científico.

La disciplina de Saint-Cyr fué suave y maternal, procurando que las niñas vivieran honestamente rego-

cijadas en su encierro, el cual era, por lo demás, tan absoluto, que no sólo prohibía toda salida (costumbre general en la educación femenina de entonces), sino limitaba las visitas de la familia a cuatro anuales, y aun restringía mucho la comunicación epistolar.

Como educaba a las jóvenes para vivir en el mundo, creyó al principio poder utilizar las representaciones dramáticas como medio educativo; y allí se representó la *Ester* de Racine, con tan ruidoso éxito, que llenó a las educandas de vanidad y espíritu mundano; por lo cual M. de Maintenon adoptó en adelante más severo criterio.

Los estudios se limitaban a leer, escribir, cuentas y religión; se miraba con desconfianza la lectura de libros profanos y, generalmente, cuanto pudiera hacer a las jóvenes frívolas o resabidas. La educación era eminentemente práctica, dando preferencia a los trabajos manuales, cuidados domésticos y ejercicios de piedad.

La Marquesa de Maintenon exhortaba a las maestras a «no alabar a las niñas parleras», a evitar que sus educandas fueran sabidillas; pues decía: «las mujeres casi nunca saben sino a medias, y eso poco que saben, las hace soberbias, desdeñosas, parleras y las disgusta de las cosas sólidas». Insistía en la necesidad de habituarlas al trabajo, que es «gran calmante para las pasiones, ocupa el ánimo y cierra la puerta a los malos pensamientos». No menos importancia daba a la sencillez en el vestir, avisando que se procurase quitar a las jóvenes *las más cintas posibles*.

Sin grande alteza de miras pedagógicas hay, pues, que reconocer en M. de Maintenon, una gran dosis de prudencia y de sentido común.

APÉNDICE

Educación de príncipes

162. En todos tiempos se tuvo por especialmente transcendental la buena educación de aquellos que, por su nacimiento, estaban destinados a gobernar los pueblos; y así Filipo II de Macedonia solicitó de Aristóteles que se encargara (como lo hizo) de la educación de su hijo Alejandro, que mereció luego el dictado de *Magno*; y a Nerón se le dió por maestro a Séneca.

Con todo, lo que escribieron aquellos filósofos antiguos, en materia pedagógica, no miraba de un modo particular a la educación de los príncipes, sino a la de los jóvenes en general.

Es cierto que en épocas anteriores se habían compuesto libros especiales para la educación de algún príncipe (1); pero la que pudiéramos llamar *Pedagogía de príncipes* es propia del período que estamos reseñando; por lo cual nos ha parecido conveniente

(1) Tal fué, vgr., el libro sánscrito *Pantschatantra* de que hablamos en el núm. 13. También pertenecen a este capítulo las obras citadas de Vicente de Beauvais (n. 127), Eucas Silvio (n. 140) y Erasmo (n. 145).

citar aquí algunas de las obras que para este fin se escribieron en castellano (1).

Algunas de estas obras, no sólo tienen importancia histórica, sino pedagógica; pues, el concepto que se tenía entonces del *príncipe*—o sea: de los nacidos de sangre real—hizo a aquellos pedagogos anticipar algunas ideas, que luego se han generalizado a toda la educación, en nuestra época democrática.

A.—Tal sucede, vgr., con muchas ideas del autor anónimo del «*Discurso* en que se trata qué cosas sean menester para la enseñanza de un Príncipe que ha de venir a ser rey, y de las partes y calidades que ha de tener el Maestro que le ha de enseñar, y de cómo se ha de haber con su discípulo» (2).

Tres partes tiene este Discurso: la primera trata de la educación moral y religiosa; la segunda de la enseñanza, y la tercera de las cualidades del Maestro y de su modo de proceder.

Procura que el regio alumno se acostumbre a ver a Dios en todas las cosas, y a mirar a los hombres como *hijos de Dios*; y se persuada de que nada tiene valor en el mundo si no es la virtud.

Es notable el uso, que aconseja, de los medios *intuitivos* (con estampas y pinturas) en los primeros años, y el conocimiento de la Naturaleza, como medio para ver a Dios en todas las cosas. Se describen las virtudes que ha de tener el Príncipe, y los vicios de que se le debe preservar.

Cuanto a la *enseñanza*, se advierte que *ha de entender todas las lenguas que se hablan en sus reinos*, y además ha de saber el latín y otras lenguas modernas.

Acerca de las cualidades del Maestro tiene observaciones notables: «Ha de ser jovial porque son amables los alegres y de buena condición, y no cetrinos... que con su

(1) Nos brinda los materiales para esta noticia la *Bibliografía Pedagógica* de D. Rufino Blanco, en la cual se incluyen algunos de estos trabajos inéditos, y extractos e índices de otros.

(2) Véase en la citada *Bibl. ped.*, t. II, págs. 22 y sigs.

aspereza natural y mala condición pudren a los niños. Importa mucho que *sepa enseñar*, porque hay algunos sabios que sólo lo son para ellos, y para enseñar una cosa, matan; y éste es un punto importantísimo. También ha de saber urbanidad y trato de Palacio; porque salen algunos Doctores tan broncos y poco curtidos en la policía, que son como unos robles; otros presumidos y bachillerescos.

(Al discípulo) hale de mostrar la cara serena; afable, pero grave; no se ha de burlar ni jugar con él, porque le cobre respeto, que es el freno con que le ha de gobernar; ni darse siempre por entendido, por no haberlo de reñir todo; que sería pudrirle, etc.

Quiero darte (dice) un par de avisos generales para estos tiempos... que todo el pensamiento del discípulo, en comenzando a ser grande, será no hacer lo que se le manda u ordena, sino al revés... por no mostrar inferioridad, o por la aspereza que causa quitarse en todas las cosas de su gusto. Contra este daño aconseja que dirija a su alumno por modo de advertencia o consejo general, como dejándolo a su voluntad; y mejor, por vía de ejemplo. El otro aviso es, que haga como que no ve ni sabe lo que no puede evitar; porque al menos él conservará la autoridad y el alumno la vergüenza.

B.—El P. Juan de Torres, S. J., compuso una «*Filosofía moral de príncipes*, para su buena crianza y gobierno; y para personas de todos estados» (1596), que, como lo indica el subtítulo, no se ciñe exclusivamente a los Príncipes, sino pretende dirigir la educación de la juventud en todos los estados.—Es notable el mucho lugar que concede al estudio de las inclinaciones del alumno (lib. I), y la extensión con que trata de la educación de la castidad (libros XIII-XX). El libro XXIV se dedica a la educación de la veracidad, y el XXV a la lectura. Pero todas las materias están tratadas con la indigesta erudición que privaba en su tiempo, y que ahoga el espíritu del autor, no dejándole discurrir por su cuenta sobre las importantes materias que trata (1).

C.—El licenciado Diego de Gurrea escribió un «*Arte de*

(1) V. *Bibl. ped.*, II, 313.

enseñar hijos de príncipes y señores», que dedicó a su antiguo discípulo D. Luis F. R. Folc de Córdoba. Trata de la temprana edad en que se ha de comenzar la educación, de las cualidades del maestro, de lo que ha de enseñar; cómo ha de entretener al príncipe, qué compañías ha de darle, y qué cualidades le ha de infundir (1).

D.—El Dr. J. F. de Otero dedicó a Felipe IV (1633) dos libros de *«El Maestro del Príncipe»*. En el primero prueba cuán importante y necesario es dar Maestro a un Príncipe desde los primeros años; cuál debe ser, cómo se ha de elegir, y qué autoridad le han de dar sus padres. En el segundo se trata de lo que ha de enseñar al Príncipe y cómo y en qué le ha de repartir el tiempo (2).

E.—Al mismo rey dedicó su obra *«El Príncipe en la idea»* (o ideal de príncipes) D. Diego Enriquez de Villagas (1656), el cual expone la doctrina referente a la educación de un príncipe desde la cuna hasta el tiempo de empuñar el cetro (3).

F.—D. Pedro González de Salcedo publicó en 1671 su obra *«Nudrición real»*. Reglas o preceptos de cómo se ha de educar a los reyes mozos, desde los siete a los catorce años. Saca sus argumentos de los hechos de San Fernando y de las leyes de D. Alfonso *el Sabio*, empedrando su libro, según el uso de la época, con citas y pasajes de los autores clásicos. Da más importancia que los otros libros de este género a la acción educadora de los mismos padres del príncipe; observa que se debe enseñar a los príncipes a amar a su tierra o patria, y se extiende mucho en la materia de urbanidad. También inculca que los príncipes sepan las lenguas de sus diferentes provincias y Estados, y que se críe a los jóvenes con modesta alegría, por medio de personas, juegos y entretenimientos proporcionados. Cuando no bastan los medios suaves, el ayo debe acudir a los padres del príncipe para que le castiguen (4).

G.—Contemporáneo del anterior es el tratado de don

(1) Puede verse el índice en la *Bibl. ped.*, t. IV, págs. 16 y sigs.

(2) *Bibl. ped.*, t. II, págs. 152 y sigs.

(3) *Bibl. ped.*, t. II, pág. 130.

(4) *Ibid.*, t. II, págs. 266 y sigs.

Juan Baños de Velasco y Acebedo, «*El ayo y maestro de príncipes Séneca en su vida*» (1674) dedicado a la Majestad Católica de D. Carlos II, *Monarca glorioso de los mundos*. Toma algunas sentencias de Séneca como tema de sus prolijas disertaciones sobre las cualidades de los ayos y maestros de príncipes (1).

H.—En un manuscrito procedente de la biblioteca del Duque de Osuna, actualmente en la Nacional, se halla un manuscrito con los *documentos* que han de guardar los ayos de príncipes, insertado por Blanco en su Bibliografía (2). Aconseja la paciencia y longanimidad; el estudio experimental del alumno (dejándose de Astrologías y otros medios supersticiosos, entonces en boga). Mire de no pudrir al niño, de manera que *reviente la podre en la mocedad y le mate en la vejez*. En éste como en los anteriores tratados, se pone por fundamento de todo la religiosidad que se ha de inspirar al Príncipe. Insiste en la Higiene corporal y espiritual, y da muy sesudos consejos sobre el ánimo que han de tener los reyes.

Son afines a los de educación de príncipes, los libros compuestos en la misma época para educación de *nobles*.

I.—El Dr. Pedro López de Montoya dirigió a Felipe II un *Libro de la buena educación y enseñanza de los nobles*, en que se dan muy importantes avisos a los padres para criar y enseñar bien a sus hijos. El censor, que no es menos que Fr. Luís de León, recomienda su erudición y doctrina (3).

J.—En esta cuenta merece citarse la *instrucción* que dió D. Enrique de Guzmán, Conde de Olivares (1601), al ayo de su hijo D. Gaspar, que fué luego el célebre Conde-Duque: hombre docto y virtuoso, y muy superior a la opinión que se suele tener de él, por haber coincidido su gobierno con el desquiciamiento de la Monarquía (4).

L.—Otro tratado dirigido a Felipe IV por D. Antonio de Contreras, se conserva manuscrito entre las *consultas*

(1) *Bibl.*, t. I, pág. 235.

(2) Tomo II, pág. 40.

(3) *Bibl. ped.*, t. II, pág. 502.

(4) Manuscrito de la Biblioteca Nacional. V. *Bibl. ped.*, II, 317.

hechas a aquel Monarca, en la Biblioteca Nacional. En él se dice, que los padres han de cuidar de la educación de sus hijos desde los tres hasta los catorce años, haciéndoles aprender Catecismo, leer, escribir, cuentas, gramática latina, y lenguas italiana, francesa y alemana; y que esta instrucción se considere como mérito en las consultas para los empleos y el carecer de ella sea demérito.

Previene contra la vanidad de los estudiantes, causa de que sus padres no puedan mantenerlos en las universidades, y que entre los que concurren, no se aprovechen cincuenta entre dos o tres mil que hay. Y por este estilo tiene muchas ideas y noticias útiles para la Historia de la Pedagogía (1).

LL.—El *tratado de educación para la nobleza*, escrito por un eclesiástico de París y traducido por la Marquesa de Tolosa (1796), acusa ya la tendencia de los españoles de ir a buscar a Francia las normas de su conducta (2).

R. Blanco cita además una *Cartilla* para instruir niños nobles, por D.^a Luisa Padilla, Condesa de Aranda, alegada por D.^a Josefa Aznar en su Discurso sobre la educación (3).

(1) *Bibl. ped.*, t. III, págs. 407 y sigs.

(2) *Bibl. ped.*, IV, 42-43.

(3) *Bibl. ped.*, III, 44.

SECCIÓN QUINTA

Formación de la Segunda Enseñanza

§ 1.º San Ignacio y Lutero

163. Hemos seguido hasta aquí la serie de los humanistas que enseñaron o profesaron doctrinas pedagógicas aisladamente, como profesores universitarios o educadores de príncipes. Pero la más importante de las manifestaciones pedagógicas de esta época fué, sin duda, la *formación de la Segunda Enseñanza*, que simultáneamente se verifica en el campo católico y protestante, siguiendo unos y otros los caminos abiertos por los Jeronimianos [núms. 133-138].

Mas al comenzar esta fase de nuestra historia, nos salen al encuentro dos grandes figuras, que descuellan en la primera mitad del siglo XVI, con indiscutible influjo en la Historia de la Pedagogía, aunque con caracteres diametralmente opuestos, que los hacen objeto de muy diversas y encontradas apreciaciones de los historiadores.

Es frecuente entre los protestantes, y aun entre todos los heterodoxos de cualquier matiz que sean, ponderar con gran lujo de frases encomiásticas lo que hizo *Lutero* por la enseñanza, especialmente *primaria*. Muchos no vacilan en darle el apellido de *creador* de ella.

164. Por el contrario, aunque todos aquellos que no están de todo punto ciegos por la pasión sectaria, reconocen que *San Ignacio de Loyola*, por medio de la Compañía que fundó, ejerció un influjo inmenso en la *Segunda Enseñanza*, y aun en la superior, pretenden algunos que, no sólo no se interesó por la instrucción popular, sino la contradijo con todas sus fuerzas.

Esto procuran probarlo con un pasaje de las Constituciones prescritas por San Ignacio a la Compañía de Jesús. Pero no deben estar muy seguros de la fuerza que tenga el texto que alegan cuando autores tan conocidos como Compayré, se atreven a *falsificarlo*, para hacer ver que dice *algo* a su propósito.

Lo que hay en realidad es, que San Ignacio, con el fin de que los religiosos *legos*, que en la Compañía se llaman *Hermanos coadjutores*, vivan tranquilos en su grado, y no caigan en la tentación de aspirar *al sacerdocio*, les persuade, *no cuiden de aprender más letras* (estudios) *de lo que sabían cuando entraron en la religión* (Examen, VI, 6). Esto es lo único que dice San Ignacio; pero en las Reglas de la Compañía, redactadas más tarde, hay una en que se dice: «Ninguno de los que se reciben para Coadjutores temporales aprenda a leer o escribir; y si algo sabe, no aprenda más letras, ni otro alguno se lo enseñará, *sin licencia* del Preósito general (Reg. 14 de las Comunes) (1).

(1) He aquí cómo traduce esta regla Compayré, atribuyéndola a las Constituciones de la Compañía: «Ninguno de los que se emplean en los servicios domésticos, por cuenta de la Compañía, no deberá saber leer ni escribir; o si sabe, no aprenda más; no se le instruirá sin consentimiento del General...»

¿Es que M. Compayré no entiende el latín, o le pareció aquella regla, *fielmente* traducida, muy poco eficaz para demostrar lo que pretende: que los jesuitas procuran *la ignorancia del pueblo* como la mejor salvaguardia de la fe? Pues, ¿quién no ve ser cosas muy distintas: prohibir que los coadjutores de la Compañía *se dediquen a los estudios* (sin licencia del General), y mandar que *ninguno de los que se emplean en los servicios domésticos* (criados, operarios, etcétera), *por cuenta de la Compañía* (sean o no sean Hermanos de ella) *no deberá saber leer ni escribir?*

La Compañía no excluye del número de sus Hermanos coadjutores a los que saben leer y escribir (antes saben casi todos, y hoy podemos decir: *todos*); mucho menos deja de valerse para su servicio, o hacer trabajar *por su cuenta* a los operarios que saben leer y escribir; y no es menos falso que prohíba *instruir* a los coadjutores; antes está mandado y provisto que se les dé la *instrucción* que les es necesaria o conveniente. Lo único que se prohíbe es que se les enseñen *letras* (esto es: *estudios literarios*) *sin licencia* del General. De manera que, ni aun esos estudios quedan absolutamente excluidos, sino sólo requerida *licencia* para ellos, como se requiere en todas las Religiones para cosas mucho más pequeñas. Y el único fin de estas disposiciones es, como claramente dice San Ignacio, hacer que los legos estén quietos y tranquilos en su primera vocación.

Así se desvanece en *no nada* toda esa fábula de la enemiga de los Jesuítas contra la enseñanza *popular*.

165. Si la Compañía de Jesús no ha tomado especialmente a su cargo la *enseñanza primaria*, es porque *no podemos hacer todos todas las cosas*; pero por el mismo hecho de promover la segunda enseñanza y la superior, ha fomentado la *primaria*, proveyéndola de maestros, los cuales no se formaban en aquel tiempo en escuelas normales aparte, sino en los estudios de Latinidad.

Tan lejos está la Compañía de Jesús de tener ojeriza a la enseñanza primaria, que en sus *Constituciones* alaba expresamente la enseñanza de las primeras letras: Enseñar, dice, a otros a leer y escribir, *sería también obra de caridad*, si la Compañía tuviese tanto número de personas que pudiera dedicarse a todo; mas por la penuria de sujetos, no hemos acostumbrado a enseñar esto ordinariamente (P. IV, 12, C.) (1).

(1) Aunque San Ignacio no fué un *innovador* en materia de edu-

En la Congregación general XX (1820), se propuso si podrían tenerse en nuestros colegios escuelas elementales; a lo cual respondió la Congregación: «Que no repugna a nuestro Instituto; pero se ha de atender a la escasez de personas, y precaver que, con este ministerio, no se impida otro bien mayor» (Decr. 21).

De hecho la Compañía tiene escuelas elementales en muchos países de misiones, y en Filipinas han regido los Jesuitas la Escuela normal, proveyendo de maestros a todo el Archipiélago durante la dominación española, y aun después de ella en cuanto es posible.

Pero hay más. Aunque San Ignacio no destinó la Compañía a la enseñanza primaria, la falta de distinción que entonces reinaba entre dicha enseñanza y la segunda hizo que, en los primeros siglos de su existencia, los Jesuitas enseñaran las primeras letras casi tanto como las letras humanas, que ahora llamamos Segunda Enseñanza. Así se desprende de las estadísticas de nuestros antiguos Colegios.

En España, vgr., a la muerte de San Francisco de Borja (1573) había en nuestro Colegio de Sevilla 800 estudiantes, y en el de Córdoba 600. En 1579 el primero contaba 900, y el segundo 800, no pudiéndose admitir más por no consentirlo la capacidad de las clases. En 1577 había en el Colegio de Valladolid 600 estudiantes de Gramática, otros 600 asistían al Colegio de Palencia. En 1575 acudían a nuestro Colegio de Soria 300 niños y en 1577 llegaban a 400. El mismo año había en el de León 600, y Burgos y Segovia tenían 300 cada uno. En Monterrey se contaban 400 gramáticos y 200 *de leer y escribir*. Tan crecido número de estudiantes, en ciudades de la población que tenían entonces las mencionadas, no se comprende si hubieran estado distinguidas ya las dos enseñanzas primaria y secundaria, y sólo se hubieran admitido los que cursaban la segunda. Entonces, el que hacía algunos estudios, emprendía la Gramática, que se enseñaba en latín (1).

cación, tuvo ideas pedagógicas modernas, y aun avanzadas para su siglo. Hemos reunido las principales en nuestro folleto *Pedagogía Ignaciana*, al cual nos remitimos.

(1) El P. Astrain, de quien tomamos estos datos, dice expresa-

Según la relación de su visita, presentada a Felipe II en 1590 por el P. Acosta, había entonces, sólo en la provincia de Castilla (una de las cuatro que tenían los Jesuítas en España) veintitres clases de Gramática, y cinco escuelas *de leer y escribir*, con nueve maestros y, dice, 1,150 niños. Como no parece verosímil que estos 1,150 niños estuvieran en sólo aquellas cinco escuelas, se debe colegir que había otros que aprendían a *leer y escribir* en los colegios que no tenían escuelas de primeras letras propiamente dichas. Los alumnos de las demás clases eran 2,650 (1).

166. Pero vengamos ya a la antítesis; esto es: a ver *lo que hizo Lutero* por la enseñanza en todos sus grados, y particularmente, *cómo creó* la Enseñanza primaria.

Reducido a pocas palabras, se puede afirmar que, lo que hizo Lutero fué *destruir la enseñanza*, que estaba floreciente en Alemania antes de su rebelión; y desahogarse luego en *estériles* lamentaciones y *exhortaciones* sobre la ignorancia y falta de escuelas, que seguía por todas partes a su falsa Reforma. Sólo muchos años después, no él, sino Melancton, hizo florecer la Escuela protestante; pero tampoco en la *Primera*, sino en la *Segunda Enseñanza*, ni más ni menos que los Jesuítas.

En un Mensaje a los Burgomaestres y Consejeros de las Ciudades, lamentábase Lutero, en 1524: «De cada día más, experimentamos en los países alemanes, cómo *se dejan arruinar del todo las escuelas...* (Luego *las había* antes de él). Desde que han faltado los monasterios y fundaciones, nadie quiere hacer a sus hijos aprender y estu-

mente que muchos de aquellos colegios tenían escuelas de *instrucción primaria*, y sólo así se explica el número crecido de sus alumnos. *Hist. de la Compañía de Jesús en la Asist. de España*, t. III, página 197.

(1) *Ibid.*, pág. 486.

diar. ¡Esto, añadía, es obra del diablo! (Este personaje no falta nunca en los escritos de Lutero). Bajo el Papado, tenía el demonio extendidas sus redes por medio de los monasterios y *escuelas*; de manera que, sin un estupendo milagro de Dios, *no era posible que un niño se le escapase*. (*Nótese bien*: había tantas escuelas, por obra del demonio y de los frailes, y eran tan concurridas, que ningún niño podía dejar de acudir a ellas, sin milagro de Dios). Mas, después que sus enredos han sido deshechos por la Palabra de Dios (prosigue Lutero), *no dejan que aprendan cosa alguna*. Nadie entiende cuán pernicioso y diabólico sea este proceder; y con esto se consuma tan calladamente, que antes de tener tiempo para deliberar, precaverse y buscar auxilio, el daño llegará a ser irremediable.

»Ahora, proseguía, que la luz del nuevo Evangelio os ha librado de las contribuciones y socaliñas de los clérigos, ¿por qué no empleáis, en la educación de la juventud, la décima parte de lo que os habéis ahorrado?»

«De los particulares no hay que esperar que quieran o puedan hacer algo para el establecimiento de nuevas escuelas». (¿Quién sino los particulares las habían establecido antes?) «Los príncipes y señores, que debían hacerlo, están ocupados en viajar en sus trineos o patinar y correr a las mascaradas; y agobiados por los importantes asuntos de la bodega, la cocina y la alcoba. Por eso lo pongo todo en vuestras manos, mis queridos Consejeros. Vosotros tenéis todavía ocasión y lugar para esto, mejor que los príncipes y señores» (1).

Cinco años más tarde (1529), deploraba el heresiarca que «los consejeros, en todas las ciudades, y casi todos los gobiernos, *dejan perecer las escuelas*, como si estuvieran libres, o hubieran obtenido remisión de su cuidado. Nadie piensa que es *sería voluntad de Dios*, educarse los niños hábiles para su servicio y alabanza (¡a buena hora!), lo cual no puede conseguirse *sin escuelas*; y los padres sólo ponen su diligencia en proveerlos del temporal sustento».

En Octubre de 1525 había representado Lutero al Príncipe Elector de Sajonia: «ser tan general el desorden en el

(1) J. Janssen, *Geschicht. des deutsch. Volkes*, t. VII, págs. 11-12.

país, que si no se emprendía una vigorosa organización y sostenimiento *gubernativo*, en breve tiempo no quedaría parroquia, *ni escuela, ni escolares*».

En Noviembre del mismo año escribía a su Señor territorial, de una manera todavía más apremiante: «Aquí no queda ya disciplina ni temor de Dios; porque perdido el miedo al Papa, sólo hace cada uno lo que quiere». Para la educación de los jóvenes pobres *hacen falta*, así sacerdotes, como *escuelas*». Los padres, dice, ya no cuidan de esto ¡así cargue con todos el diablo! Pero donde se abandona la juventud y se la deja de educar, es *culpa de la superioridad*; pues de otro modo el país se llenará de gente licenciosa y bravía; de suerte que no sólo el mandamiento de Dios, sino nuestra necesidad misma, nos forzarán a buscar remedio. Además, ya que los monasterios y fundaciones han caído en poder del Elector, ha contraído *la obligación y cargo de ordenar estas cosas*, pues, de lo contrario, nadie podrá ni querrá encargarse de ellas. *A la fuerza*, debiera el Elector, como *tutor supremo de la juventud*, obligar a los ciudadanos y labradores pudientes, a sostener púlpitos y cátedras sagradas y escuelas, de la misma manera que se les obliga por fuerza a que contribuyan y den para puentes, edificios y caminos públicos, y otras semejantes necesidades del país».

Las quejas del Reformador se perdieron en el vacío; por lo cual levantó de nuevo su voz dirigiéndose a toda Alemania en 1530. En un sermón acerca de la obligación de enviar los niños a la escuela, decía así: «Es una de las peores astucias del malvado Satanás, de tal manera ensordecer y engañar a los hombres vulgares, que no envíen sus hijos a la escuela, ni los dediquen a los estudios. Porque, como *ya no hay la esperanza de los monjes y monjas* y toda la frailería, como había hasta aquí, piensan no necesitamos «ningún hombre erudito, ni mucho estudiar; sino holgar y buscar de comer o hacerse rico». Pero si perecen las Letras y las Artes, ¿que quedará en Alemania, sino un tropel de brutales y salvajes Tártaros o Turcos: o más bien, una manada de fieras perniciosas y selváticas?»

«Queridos amigos: porque *veo que los hombres vulgares se enajenan de la escuela, y enteramente retiran a sus*

hijos de los estudios, y se entregan sólo a cuidar del mantenimiento y del vientre, y que con esto no quieren o no pueden meditar cuán terrible cosa y anticristiana emprenden, y cuán grande y mortal daño infieren a todo el mundo, en servicio del demonio; he tomado sobre mí dirigiros esta exhortación, por si acaso hay todavía algunas personas que tengan un poco de fe, y creen que hay un Dios en el Cielo, y un infierno preparado para los incrédulos (pues todo el mundo se toma como si no hubiese Dios en el Cielo, ni demonio en el infierno), y se convierten con estas reflexiones y de este modo se tiene cuenta con lo que tan grave asunto puede aprovechar o dañar. Mientras gemíamos bajo la tiranía del Papado, *todas las bolsas estaban abiertas y no tenía medida el dar para las iglesias y escuelas. Entonces se podían llevar los hijos a los monasterios, fundaciones, iglesias y escuelas*, y empujarlos y forzarlos a ir, con indecibles dispendios. Mas ahora que *se deberían fundar buenas escuelas e iglesias*, y ni aun fundarlas siquiera, sino sostener las fundadas, *todas las bolsas se cierran con candados de hierro*: para esto nadie puede dar, y además se llevan de allí los niños, y no consienten que se los eduquemos...»

167. Para poblar de nuevo estas escuelas desiertas, solicitaba la introducción formal de la enseñanza obligatoria, y no se empachaba de invocar en su apoyo una usanza de los Turcos. «Yo sostengo, decía, que la Autoridad está obligada, aun a forzar a los súbditos a llevar sus hijos a la escuela: pues, en verdad, está obligada a conservar las carreras y los funcionarios, para que haya predicadores, juristas, párrocos, escribanos, médicos, maestros: pues la sociedad no puede pasarse sin ellos. Si puede forzar a los súbditos, cuando llegan a edad competente, a llevar la alabarda y el arcabuz, correr a los muros y hacer todo lo demás necesario en tiempo de guerra, cuánto más los puede y debe *obligar a que lleven sus hijos a la escuela*, ya que hay otra más terrible guerra con el demonio enemigo.

»Si el Turco toma a los padres cada tercer hijo, en todo su Imperio, y lo cría como quiere, cuánto más deberán nuestros soberanos tomar algunos mozos para *llevarlos por fuerza a la escuela*, con lo cual no los quitan a sus

padres, sino los educan para su mayor bien y común utilidad» (1).

168. De los fragmentos extractados es fácil colegir, cuál haya sido en realidad de verdad el *influjo* de Lutero en la enseñanza, así primaria como secundaria; es a saber: causar la destrucción de las antiguas escuelas católicas, las cuales eran tantas que, según el herejarca, no era posible, sin un milagro, que se escapara de ellas ningún niño. Destruídas las escuelas antiguas, *clamó* Lutero inútilmente a los particulares, a los consejeros de las ciudades y a los príncipes, conjurándoles para que *fundaran* otras nuevas. Aquellos *clamores*, perdidos entre el fragor de las armas que asolaron a Alemania, son *todo* lo que Lutero hizo prácticamente por la enseñanza. A pesar de lo cual, y de confesar que Zuinglio y Calvino hicieron por las escuelas *menos todavía* que Lutero, afirma Compayré con su habitual desahogo: «Que la enseñanza primaria, en sus comienzos, *¡es cosa protestante*, y que la Reforma fué la cuna de ella!» (2).

Generalmente se ha discurrido en esta materia del siguiente modo: «El Protestantismo asignaba como fundamento de la fe, la *lectura* del Evangelio; pero para *leer* el Evangelio hay que aprender a leer; luego la Reforma *favoreció* la enseñanza primaria».—Esto no pasa de ser un *raciocinio*, y la Historia no consta de

(1) Janssen, loc. cit., pág. 13 y 14.

(2) Menos extraño es que haga semejante afirmación Fr. Guex. Al fin es un calvinista. Lo *estupendo* es que su traductor español la deje en pie. Bien que, por dejar, hasta le ha dejado la frase francesa (Cf. *Educ. Hisp.-Americ.*, VI, 195). Uno y otro pierden de vista que ni Lutero ni Melancton fundaron escuelas *primarias*, sino escuelas *latinas*.

raciocinios, sino de *hechos*. La Reforma clamaba con la boca por la necesidad de las escuelas; pero en vez de crearlas, destruía las existentes; y con esto, insistía en la *necesidad* de leer la Biblia, pero no ofrecía escuelas donde aprenderlo. La Iglesia, por el contrario, sin tantas alharacas, ha pasado por el mundo fundando en todas partes escuelas de todas clases y grados, que han florecido donde quiera no las ha asolado la furia de los sectarios.

Otra es la *gloria ambigua* que se debe atribuir a Lutero; y es, la de haber predicado el principio funesto, de que la enseñanza pública es *incumbencia del Estado*, el cual puede y debe *forzar* a sus súbditos a acudir a las escuelas. En esto no procedió Lutero en virtud de los principios del Protestantismo; pero viendo asoladas las escuelas antiguas, y que nadie pensaba en fundar otras ni en acudir a las que quedaban, sino en adquirir riquezas con que pasar alegremente esta vida efímera; acudió a los príncipes excitándoles a emplear su *poder material* para remediar los daños que él mismo había causado; y con este fin les inculcó aquella teoría, de la obligación del Estado de pagar la enseñanza e imponerla por la fuerza. Verdad es que los príncipes contemporáneos de Lutero no tuvieron voluntad ni lugar para entretenerse en tales negocios escolares. Pero la idea quedó propuesta, y los jacobinos de la Revolución, y los liberales que los heredaron, han planteado la teoría luterana del Derecho docente de los Estados políticos.

§ 2.º Pedagogos protestantes

169. **Felipe Melancton** (1497-1560).—Había recibido, en escuelas enteramente *católicas* (1), muy buena formación en las Lenguas clásicas, Artes y Filosofía; en términos que, siendo de sólo diez y siete años, explicó en Tubinga a Virgilio y Terencio, cuyas comedias editó (1516), y por entonces publicó también su Gramática griega (1518). (La latina se la publicó Goldstein en Halle, en 1525). Llamado por el Príncipe Elector de Sajonia a su universidad de Wittenberg, enseñó allí el resto de sus días. El mismo Príncipe se valió de sus consejos para reformar el Gimnasio de Nuremberg (1526) y le encargó la visita de las iglesias y escuelas protestantes, como fruto de la cual compuso su *Ratio studiorum* (*Libro de visitación*) que le valió de los suyos el título, ya a otros concedido antes (Rabán Mauro y Agrícola), de Preceptor de Germania.

Melancton insiste enteramente en los métodos antiguos. Manda se enseñe a los niños el Latín solo, «*no el Alemán, ni Griego, ni Hebreo, como algunos han hecho hasta ahora, afligiendo a los pobres niños con tanta diversidad, no sólo infructuosa, sino también perjudicial*». Tampoco se ha de cargar a los discípulos con muchos libros; sino darles uno cada curso, donde esté todo lo que han de aprender. En la enseñanza religiosa, prohíbe que se trate de las cuestiones disputadas, y que se acostumbre a los niños a insultar a los frailes o a quienquiera que sea; lo cual hacían muchos maestros

(1) Esto se lo callan *Guex* y Compañía.

imprudentes (¡y continúan haciendo nuestros sectarios!)

No hace preceder a la escuela latina otra primaria, sino toma los niños inmediatamente de la casa paterna, y los divide en tres *secciones*. La *primera* aprende a leer por el Manual de los niños (Catecismo), a escribir, y los principios del Latín por Donato y Catón (dísticos morales).

La *segunda* estudia toda la Gramática y lee a Esopo, Terencio y Plauto, y algunos Coloquios escogidos de Erasmo. Las reglas de Gramática se han de aprender *de memoria*. Una vez a la semana háy instrucción religiosa y lectura del Nuevo Testamento. La *sección tercera*, a la que no pasan sino los más hábiles y bien ejercitados en la Gramática, compone versos latinos, lee a Virgilio, Ovidio, Cicerón; estudia Humanidades (estilo), y luego Dialéctica y Retórica, para lo cual escribió un «Compendio de Dialéctica y Retórica» (1520), «Tres libros de Retórica» (1519) y «*Erotémata* o Cuestiones de Dialéctica» (1547). Se recomienda a los maestros que *hablen en latín* y lo hagan hablar a los alumnos. El estudio del Griego lo reserva para la Universidad, así como la Filosofía y las Artes (erudición). En todos los cursos se cultiva el *canto*.

La escuela Melanctoniana ofrece una rigurosa *concentración* en torno del Latín, buscando la variedad en la diferencia de los ejercicios.

170. **Valentín Trotzendorf** (1490-1556).—Su nombre verdadero fué Friedland, pero tomó el de Trotzendorf del lugar de su nacimiento; fué discípulo de Melancton en Wittenberg, y rigió, desde 1531, la escuela de Goldberg (Silesia) a la cual comunicó un florecimiento tan brillante como pasajero.

Es notable el sistema por él introducido *del mutuo auxilio* de los alumnos en el mantenimiento del orden y la disciplina. Cada una de las seis clases en que la

escuela estaba repartida, se dividía en *tribus*. De entre los escolares se elegían *ecónomos* que cuidaban del orden doméstico, *éforos* que inspeccionaban la mesa, *cuestores* que velaban sobre la asistencia a clase y el uso de hablar latín; y un *senado escolar* con un Cónsul, dos Censores y doce senadores, resolvía los castigos que habían de imponerse, oyendo la defensa del acusado, al cual se concedía perdón o mitigaba el castigo, si hacía su defensa en buen latín. Estos cargos eran recompensa de la aplicación y buena conducta, con lo cual se despertaba la emulación honrosa.

Quien pretendía la admisión en su escuela, había de prometer guardar el orden establecido en aquella legislación singular, que les daba libertades republicanas, pero no la de religión; pues todos habían de pertenecer a la secta de Lutero.

Se enseñaban las disciplinas acostumbradas, Religión, Latín, Griego, Hebreo, Matemáticas, Astronomía y Música. La lengua oficial era la latina, y en las clases inferiores se empleaban como maestros algunos discípulos aprovechados. Pocas reglas y breves, muchos ejemplos y claros, repetidos ejercicios: tales eran las máximas didácticas. Dábase importancia primordial a la Religión.

171. **Miguel Neander** (1525-1595).—Rector durante 45 años de la escuela de Ilfeld en el Harz, y autor de numerosos libros (imprimió 39 y dejó 14 manuscritos), tiene importancia como reformador de la escuela de Melancton. Como éste admite a los niños sin preparación, y los retiene desde los seis hasta los diez y ocho años. Las reglas gramaticales, como generalmente las *leyes*, han de ser *breves*; por lo cual extractó la Gramática latina de Melancton.

- De seis a nueve años entretiene a los alumnos con

los más elementales ejercicios. A los nueve les hace aprender de memoria el Catecismo y la Gramática breve (una sentencia cada día y 800 vocablos durante el año). El año décimo y undécimo se continúa la Gramática, tradúscense frases latinas y se aprenden sentencias de la Biblia.

Desde los doce se explica a los discípulos Virgilio, Terencio, Cicerón y Ovidio, haciéndoles aprender frases de memoria; estúdiase asimismo la Prosodia y se componen versos latinos. A los trece años comienza el Griego, a los dieciseis el Hebreo, los cuales no quiere dejar para la Universidad, porque allí *no temen* ya los discípulos *la férula*, y por ende no aprenden bien los preceptos de la Gramática. A los diecisiete y dieciocho se emprende la Dialéctica y la Retórica, pero sólo brevemente y limitándose a lo esencial. En estos dos últimos cursos se añadía la Geografía, Historia y Física, pero no las Matemáticas (1).

Cuanto al método, no se diferenciaba el de Neander del de Melancton. Hacía que los alumnos aprovechados regentaran las clases inferiores, y él solo dirigía todas las demás.

172. **Juan Sturm** (1507-1589).—Discípulo de los Jeronimianos en la escuela de latinidad de Lieja, representó allí, a la edad de catorce años, el papel de *Geta* en la comedia de Terencio «*Phormio*». De allí pasó a Lovaina y luego a París, donde se hizo calvinista y fué el principal pedagogo de la secta, que lo empleó para organizar el Gimnasio protestante de Estrasburgo, en el cual alcanzó su celebridad.

Siguiendo en esto las ideas de sus maestros católi-

(1) Neander tuvo por *delirio fanático* el sistema de Copérnico. Para que se vea ¡que no sólo en Roma hallaba oposición, sino también entre los protestantes!

cos de Lieja, proponía como fin de la educación, la piedad y la elocuencia; recibía a los discípulos analfabetos en la escuela de latinidad, a los seis o siete años, y los retenía en ella nueve, hasta los dieciseis de su edad. Los siete años primeros se consagraban a la lengua Latina, y los otros dos a Dialéctica y Retórica; y sólo en estas dos clases superiores cesaba el uso de la fórmula.

No comenzaba el Griego hasta el quinto año, y en los dos últimos cursos se veía algo de Matemáticas y Geografía física o Astronomía. En el año anterior (séptimo) tenía un curso de Humanidades, en que se explicaban la Retórica a Herenio, Oraciones de Cicerón, la sintaxis griega, Demóstenes y Homero; y durante los cuatro años últimos se habían de representar todas las comedias de Plauto y Terencio.

En todos los cursos se aprendía Música o Canto, y en la clase de Religión se leía el Nuevo Testamento en su lengua original.

Cada clase (*Curia*) dividíase en *decurias*, al frente de las cuales había un *decurión*, a quien competía revisar los trabajos escritos, tomar las lecciones y preleer ciertas materias o autores; con lo cual se excitaba la emulación y propia actividad de los alumnos.

La escuela de Sturm fué considerada como la más excelente de las protestantes, a la que confluían millares de discípulos; así alguno de éstos como el maestro, fueron encargados de organizar otros establecimientos de enseñanza; y los antiguos gimnasios de Wurtemberg y Sajonia se instituyeron siguiendo el modelo ofrecido por Sturm, muy semejante al del *Ratio* de los Jesuítas.

173. **Jerónimo Wolf** (1516-1580) imitó asimismo

en muchas cosas el orden de Sturm, en la organización del Gimnasio de Santa Ana de Augsburgo; por lo cual, aunque es tenido por uno de los hombres más beneméritos de la enseñanza en aquella época, nos limitaremos a hacer de él esta breve mención (1).

174. **Valentín Ickelsamer** nació a principios del siglo XVI y se formó entre los humanistas de la Universidad de Erfurt. Abrazó las ideas de Lutero, pero luego riñó con él y escribió un libelo quejándose de su injusticia y tiranía. También contribuyó al alzamiento de los campesinos contra los nobles. Es digno de que se le cite en la Historia de la Pedagogía por haber sido el primero que llamó la atención sobre lo absurdo del método del *deletreo*, y propuso el método fonético en la enseñanza de la lectura. Asimismo escribió una Gramática alemana muy superior a su época, estudiando la etimología y afeando a sus contemporáneos que aprendían las lenguas clásicas e ignoraban la nativa.

Algunos protestantes llevan su sectarismo hasta poner en este lugar, como pedagogos, a Calvino y a otros corifeos de la Falsa Reforma. Pero en realidad, tales personajes, ni supieron Pedagogía ni se preocuparon de ella.

Calvino, Farel, Viret, Froment, etc., no tienen otro mérito *pedagógico*, que haber introducido en Suiza, a la fuerza, sus errores protestantes (2), de suerte que, ni los protestantes serios (como Rein, en su Manual enciclopédico de la Pedagogía), los citan como pedagogos.

Teodoro *Beza* dirigió la Academia calvinista de Ginebra, donde se enseñaban las lenguas clásicas, la Filosofía y Teología.

(1) Véase acerca del Gimnasio protestante, además de la Historia de Raumer, el P. Pachtler, «Die Reform unserer Gymnasien», Paderborn, 1883.

(2) Cf. Marx, Hist. de la Iglesia, § 117.

175. *Zwinglio* fué un humanista formado en Basilea con Erasmo. Su inmoralidad le separó de la Iglesia católica, donde había servido en el Clero parroquial: y sucumbió en la batalla de Cappel, peleando con los Cantones católicos de Suiza. Para la educación de su hijastro Geraldo Meyer de Knonau, escribió un opúsculo latino: *De qué modo han de formarse los adolescentes bien nacidos*, con aforismos de la Biblia y los Clásicos; no ordenado a la escuela, sino a la autoeducación de un joven ya crecido. «Menos aún que Lutero, tuvo Zwinglio tiempo ni ocasión para preocuparse por la escuela popular ni la instrucción del pueblo» (dice el protestante Baumgarten).

176. Juan *Bugenhagen*, sacerdote apóstata, secuaz de Lutero, se encargó de la organización de las iglesias protestantes de la Baja Sajonia. En las *Ordenaciones* que redactó para dar alguna forma a las comunidades totalmente desorganizadas por la herejía, se ocupó, como era natural, en la restauración de las antiguas escuelas destruidas. Encarga que se pongan al frente de las escuelas de niños, *maestros*, a los cuales no se les deje padecer necesidad, pues sirven cristianamente al público.

177. Juan *Brenz*, su contemporáneo, compuso otras *Ordenanzas* semejantes para Wurtemberg, estableciendo escuelas latinas y alemanas. Estas se encargaban a los *sacristanes*, que se suponía sabrían leer, escribir y enseñar el Catecismo. Habría tres clases: la de los que deletreaban, la de los que componían sílabas, y la de los que principiaban a leer y escribir. Esto da idea de la *altura* de aquellas escuelas, de que tanto se jactan los encomiadores del Protestantismo. Eran muy inferiores a las escuelas católicas aniquiladas por la Reforma, en las cuales habían estudiado los reformadores.

§ 3.º La Compañía de Jesús

178. Mientras los protestantes, acaudillados en esto por Melancton, organizaban sus gimnasios clásicos; en el campo católico surgía una institución docente,

que por mucho tiempo había de desempeñar importante papel en la Segunda Enseñanza, o, como entonces se decía, en la enseñanza de las Letras humanas, a que no habían consagrado particular atención otras Órdenes religiosas, como, vgr., los Dominicos, tan beneméritos de los estudios teológicos.

La Compañía de Jesús comenzó por instituir colegios para la formación de los jóvenes que en ella entraban con el designio de incorporársele después de recibida la formación literaria y científica; pero pronto extendió su enseñanza a los demás que deseaban seguir los estudios sagrados, y abrazó asimismo los humanísticos y filosóficos, considerados entonces como necesaria preparación para todas las Facultades mayores (1).

Acomodándose a las formas pedagógicas usadas en aquella época, y después de cobrar experiencia en sus numerosos colegios, establecidos en muy diversos países, formuló la Compañía su *plan de enseñanza*, en el célebre *Ratio studiorum*, que no ofrece otra cosa (como dice Pachtler) sino las costumbres didácticas de las anteriores escuelas católicas, algo más sistematizadas, y elaboradas en las cosas particulares. Esto hizo que más fácilmente fuera aceptado y adoptado dicho plan, casi en todas partes.

179. Acerca de la formación del *Ratio* nos limitaremos a apuntar las noticias siguientes: En la IV Congregación de toda la Compañía, en la que fué elegido General de ella el P. Claudio Acquaviva, se trató de determinar definitivamente la norma de los estudios. El 5 de Diciembre de 1584,

(1) Entre los mil disparates que amontona Guex, supone que los Jesuitas fundaron desde luego *internados*. Nada más falso. La inmensa mayoría de los colegios de los Jesuitas fueron de externos. Los internados parece comenzaron en los *colegios de Nobles*.

el nuevo General presentó al Papa los seis Padres escogidos para formar la Comisión de estudios; es a saber: Azor por parte de España, González de Portugal, Tyrius por Francia, Buséo por Austria, Goyson por Alemania y Tucci por Roma. El trabajo de estos comisionados duró cerca de un año, y aunque aprobado por la Sede Apostólica y por la Compañía, fué examinado todavía de nuevo por los doce Padres Fonseca, Costar, Morales, Adorno, Clerc, Dekam, Maldonado, Gagliardi, Acosta, Ribera, González y Pardo. En 1586 el P. Acquaviva envió el proyecto a las provincias, para que fuera de nuevo estudiado por cinco Padres de cada una, primero en particular y luego en común, y se enviaran a Roma sus observaciones. Atendiendo a éstas, se redactó el segundo proyecto, el cual, revisado por el Padre General y sus asistentes, se remitió a las provincias en 1591, para que se experimentara en la práctica. Aún se introdujeron algunas modificaciones, y finalmente recibió definitiva forma y fuerza obligatoria en 1599.

Por lo indicado se echa de ver la consideración con que se acordó, como que había de presidir durante siglos a la enseñanza de una buena parte del mundo católico.

Después de restablecida la Compañía de Jesús en el siglo XIX, el P. Roothaan, publicó una nueva edición del *Ratio*, con ligeras modificaciones en lo que a la Segunda enseñanza se refiere; vgr.; dando algo mayor lugar a las lenguas vulgares, a las Matemáticas y a los accesorios (Historia, Geografía, Historia natural, etc.). Para esta revisión del *Ratio* se había formado una comisión de cinco Padres: por Italia el P. Manera, por Sicilia el P. Garofalo, por Francia el P. Loriquet, por Alemania el P. von Hecke y por España el P. Gil. Sus trabajos comenzaron en 1830, y el nuevo *Ratio* fué enviado para su ejecución a las provincias el 25 de Julio de 1832.

180. El plan de estudios de la Compañía de Jesús, contenido en el *Ratio studiorum*, divide la enseñanza en tres etapas: *Letras humanas*, *Filosofía* y estudios *teológicos*.

Las *Letras humanas* se dividen a su vez en otras

tres partes: *Gramática*, *Humanidades* y *Retórica*. La Gramática está repartida en tres *clases* o *grados*, que se llaman, de los *menores* (Gramática ínfima), de los *medianos* (Gramática media) y de los *mayores* (Gramática suprema); pero como se admitían niños de corta edad, y no era fácil dominaran en un solo curso toda la Analogía latina, asignada a la Gramática *ínfima*, dividíase ésta por lo común en dos secciones. La clase de los *medianos* debía aprender la Sintaxis latina y la Analogía griega, y la de los *mayores*, la Prosodia latina y la Sintaxis griega. Para cada grado estaban señalados los autores clásicos que se debían explicar, dando en todos la preferencia a Cicerón, y excluyendo, no solamente los poetas eróticos, sino también los cómicos, por el peligro moral que ofrecen. Y en esto se diferencia el plan de los Jesuitas del de los protestantes, los cuales, por atender al estilo familiar, no se arredaban ante las lubricidades de Plauto y Terencio (¡hoy nos parece esto absurdo y casi inconcebible!). Para las escuelas de la Compañía, fuera del exquisito estilo familiar que se aprendía en las Cartas familiares de Cicerón, escribieron Pontano y otros Jesuitas, *Diálogos* por el estilo de los de Erasmo y Vives, en los cuales proponían las frases de Terencio, aplicándolas a asuntos cristianos o escolares.

Aunque antiguamente se llamaban letras *humanas* y *Humanidades* todos los estudios literarios, los Jesuitas parecen haber sido los primeros que reservaron ese nombre para una clase especial (1), la cual ocupaba un

(1) Así opina Lantoiné, *Hist. de l'enseignement secondaire au XVII siècle*.

lugar medio entre la Gramática y la Retórica, y debía formar el *estilo*, perfeccionando los estudios gramaticales que son su fundamento, y preparando los cimientos de la Elocuencia y la Poesía. Mucha lectura de Cicerón, alguna de los historiadores, mucho Virgilio y Horacio, y la continuación del estudio del Griego; eran los medios de que se valía esta clase, a la que se asignaban como *accesorios* la Historia y los conocimientos de Erudición.

La *Retórica* aspiraba a la formación del *perfecto orador*, abrazando la Poesía en segundo término.

181. La Compañía no *creó* un ideal de educación literaria, sino adoptó el que entonces era comúnmente perseguido por los humanistas; bien que, no sólo procuró más perfectamente la conciliación de los estudios clásicos con la religión y moral cristiana, sino encaminó, además, sus esfuerzos a conseguir una formación intelectual intensa, que preparase a sus alumnos para entrar con pie firme en las ciencias mayores.

Esta preparación inmediata se procuraba sobre todo en el curso de *Filosofía*, que no era sino el antiguo curso de *Artes*, descartadas algunas cosas menos necesarias para la educación intelectual, y que el desenvolvimiento científico iba reservando ya para las Facultades especiales; vgr., la Música y la Astronomía.

El *curso filosófico del Ratio* comprende tres clases o años: en el primero se estudia la Lógica y Metafísica general, y las Matemáticas elementales. En el segundo la Cosmología y Psicología, junto con la Física y Química. En el tercero, la Teodicea y la Ética, con ampliación de Matemáticas para los más capaces, y elementos de Historia Natural. Pero dichas materias se han ido acomodando a los

progresos científicos realizados en los cuatro siglos que llevan de existencia los colegios de la Compañía.

182. De esta brevísima reseña se infiere que, el plan del *Ratio* es *gradual*, no pasando a las materias ulteriores, hasta dejar bien asentado el conocimiento de las primeras. Preside a él una grande *unidad y concentración*, siendo las asignaturas de concentración, el Latín y la Filosofía racional. Se ejercita *la memoria* de los discípulos, para comunicarles el lenguaje y estilo de los clásicos, particularmente de Cicerón; pero al mismo tiempo se estimula constantemente su *propia actividad en composiciones y disputas*.

Se ha acusado la enseñanza de los Jesuítas de *memorista*. Bien podrá haberlo sido en algunos casos, como lo es siempre la enseñanza de los maestros menos diligentes o hábiles. Pero esto, ni es defecto peculiar de los Jesuítas, ni tiene fundamento ninguno en su *Ratio studiorum*.

Más directamente nace de éste la *emulación* que se procura excitar en la enseñanza de los niños; la cual ha sido agriamente reprendida por los émulos de la Compañía, desde los Jansenistas, hasta nuestros *tiesos* kantianos. Acerca de esto sólo hemos de decir: que la Compañía tiene por más *elevado motivo* el del *honor*, que el *temor* de los azotes; y por eso, ahorrando todo lo posible los segundos, ha procurado estimular noblemente el primero (1).

183. Los *resultados* del sistema educativo del *Ratio* no han podido ser más lisonjeros. Nosotros he-

(1) Véase sobre esto lo que hemos escrito en *La Educación Intelectual*, § XXVI y en *La Educación Moral*, núm. 345 y sigs.; 2.^a edición, núm. 383 y sigs.

mos alcanzado todavía su práctica, no sólo en los Colegios donde se educan nuestros jóvenes religiosos, sino *algo* también en los Colegios de alumnos externos, y podemos por tanto hablar por experiencia. En los tres o cuatro años que dedica el *Ratio* a las lenguas latina y griega, salían los alumnos más aprovechados en ellas, que los que en Alemania cursan, con diferentes métodos, *nueve* años de latín y *ocho* de griego. En lo que toca a la Filosofía y a la *disciplina intelectual* que nace de su cultivo conforme al plan del *Ratio*, no es posible la comparación; pues esa disciplina intelectual es *nula* actualmente en los establecimientos que siguen nuestros métodos oficiales, y *no mucha* en los gimnasios clásicos del Extranjero.

Una cosa *extraña* no queremos dejar de hacer notar, y es la *exigüedad* del tiempo que dedica a la enseñanza de la Religión el *Ratio studiorum*, limitándola a *media hora semanal*. La razón es, querer la Compañía que toda la enseñanza y la *vida* de sus Colegios esté de tal manera empapada de piedad y moralidad, que baste esa media hora para la *teoría*, o aprendizaje de la *doctrina religiosa* (1).

En la parte *material* de la educación: edificios de los colegios, gabinetes, bibliotecas, museos y demás aparato científico; así como en lo tocante a la *educación física*, con gimnasia, equitación, excursiones campestres, recreaciones y juegos ordinarios, han sido *harto* comúnmente reconocidas las ventajas de los Cole-

(1) Modernamente se ha extendido el tiempo consagrado al estudio de la Religión, y se ha añadido la Apologética y, en algunas Provincias, la Litúrgica.

gios de la Compañía para que sea menester detenernos en señalarlas.

184. Pero ninguna cosa puede ser más significativa acerca la Pedagogía de los Jesuitas en aquella su edad de oro, que los testimonios de algunos protestantes sus enemigos encarnizados.

Guillermo Roding, profesor del Pedagogio de Heidelberg, escribía a Federico III, príncipe elector palatino, tratando de «las impías escuelas de los Jesuitas»: «Muchas gentes que pretenden no obstante ser contadas entre los cristianos (protestantes), entregan sus hijos, para ser instruidos, a los Jesuitas. Esto es en extremo peligroso, pues los Jesuitas son filósofos distinguidos y sutiles, que procuran ante todo emplear toda su erudición en la educación de la juventud. Son los más escogidos y hábiles maestros, y saben dirigir su enseñanza conforme a las naturales cualidades de cada uno de sus discípulos» (1).

El protestante *Andrés Dudith*, de Breslau, escribía a un su amigo: «Por mi parte no me maravillo, cuando oigo que alguno se va a los Jesuitas; pues poseen una variada erudición... instruyen *gratuitamente* a la juventud, y por cierto, con celo incansable. Fuera de esto se recomiendan por la pureza de la vida y la modestia» (2).

Nathan Chytraeus, profesor de Rostock, escribía en 1578: «¿Qué diremos, pues, de las escuelas de los Jesuitas, como los llaman; prescindiendo de su religión? A la verdad, dichas escuelas, esparcidas unas lejos de otras en tan diversos lugares y diferentes entre sí, no pudieran ostentar esa gravedad de la disciplina, esa diligencia y constancia de maestros y discípulos en el cumplimiento de sus deberes, si la disolución de la disciplina (de que se quejaban en las escuelas protestantes) tuviera su fundamento en una funesta permisión de Dios» (3).

(1) Jansen, *Hist. del Pueblo alemán*, VII, 81.

(2) *Ibid.*

(3) *Ibid.*, 81-2.

§ 4.º Pedagogos de la Compañía de Jesús

185. Se ha echado en cara a los Jesuitas que, la *férrea unidad* de su régimen absorbe entre ellos todas las iniciativas individuales; razón por la cual, habiendo practicado la enseñanza durante cuatro siglos, y ejercido un casi *monopolio* de la Segunda durante dos por lo menos, no ha producido la Compañía de Jesús notables pedagogos.

En esto puede haber una partícula de verdad, que conviene poner en claro, para evitar las confusiones y errores que con ella se acreditan. Propio es del que *no posee*, el buscar con afán; y por el contrario, el *beatus possidens* (el dichoso poseedor) no se afana por buscar, sino goza tranquilamente sus bienes.

Por lo mismo que la Compañía alcanzó, a los pocos decenios de su existencia, un *plan* muy excelente para su enseñanza, sus *innumerables pedagogos* se han contentado con *aplicarlo* a la educación de *centenares de millares* de discípulos, prefiriendo invertir su tiempo y sus fuerzas en este empleo *positivo*, que en disquisiciones *críticas* acerca de los métodos propios y ajenos.

Cuando la Compañía de Jesús vino al mundo pedagógico, habían precedido ya los *reformadores*; los que criticaron acerbamente los defectos de la enseñanza medioeval y la remozaron con los nuevos elementos aportados por el Humanismo. Los Jesuitas, pues, atentos al fin esencialmente *práctico* de su vocación, e ilustrados, así por las precedentes críticas, como por las verdaderas reformas llevadas al cabo;

eligieron todo lo mejor de lo existente y lo implantaron en sus colegios, acendrándolo con su misma práctica y experiencia; y en vez de meter ruido con planes de utópicas reformas que nadie había de adoptar, esforzaronse por *reformular* su enseñanza propia, según las circunstancias de los países y las épocas se lo iban aconsejando.

Así que, es mucha verdad que la Compañía no ha producido relativamente muchos *críticos*, ni muchos *teorizantes* de la Pedagogía; ni ha habido en ella hombres de éstos que, como Pestalozzi, a fuerza de andar a tientas y a tropezones, viniesen a descubrir *nuevos rumbos*. Los Jesuitas nunca hasta ahora han andado a tientas; pues, desde el día que se dedicaban a la enseñanza, poseían el luminoso faro del *Ratio*, que los guiaba hasta en sus menores pasos. Pero si esto ha podido ser ocasión de adormecer, o *no despertar*, algunos talentos *novadores*, en cambio ha evitado a la Compañía muchos tropezones, y a sus alumnos muchos experimentos hechos en ellos *tamquam in anima vili*, a gran costa y con gran detrimento de muchas generaciones de educandos.

Dígase, pues, que los Jesuitas, hallada desde el principio su senda pedagógica, han seguido moviéndose por ella *regularmente*, aunque no sin evolución, y lejos de cristalizarse (como lo demuestran las sucesivas modificaciones del *Ratio*, y las maneras de *acomodarlo* en la práctica); dígase esto y se dirá la verdad. Pero sacar de ahí que no ha habido en la Compañía *pedagogos*, tan notables y beneméritos de la enseñanza de la juventud, como esos *zapadores* que se han visto en la necesidad de *abrir caminos*,

por la sencilla razón de que andaban extraviados en «una selva salvaje, áspera y brava»; eso, no sólo sería una injusticia, sino un absurdo.

Es verdad que, por efecto de la organización de los estudios en la Compañía, no hallamos en su Historia muchos *nombres salientes* (1); porque la enseñanza de la Compañía no es obra de uno u otro individuo, sino de una cooperación social; pero ¿quién negará el título de *pedagogos* y grandes pedagogos, a los Padres que compusieron el *Ratio*, según el parecer de Bacon (2), el más admirable y acabado de todos los sistemas de enseñanza? O ¿será pedagogo Rousseau, por haber escrito una *novela*, y trazado una *utopía* pedagógica, y no lo serán los que compusieron y perfeccionaron y revisaron, un sistema que ha educado a tantas generaciones?

Pero aunque, por las circunstancias que hemos descrito, desaparecen en cierto modo los individuos, ante la impresión imponente del conjunto, en la Pedagogía jesuítica; no es posible, sin injusticia manifiesta, dejar en el olvido algunos nombres, dignos de figurar en toda Historia de la Pedagogía; y por eso vamos a citar brevisísimamente algunos de los más antiguos:

186. **Beato Pedro Canisio** (1521-1597).—Su ver-

(1) Lo mismo acontece en las otras Congregaciones docentes.

(2) «Cuando contemplo, dice Bacon, la habilidad y diligencia de los Jesuitas, tanto en cultivar la ciencia, como en formar las costumbres, se me ocurre aquella frase de Agesilao acerca Farnabaces: *Como seas tal, ¡ojalá fueras nuestro!*—En lo que toca a la Pedagogía, lo más breve sería decir: Examina las escuelas de los Jesuitas; pues nada de lo que se practica es mejor que ellas». (*Ad paedagogicam quod attinet brevissimum foret dictu Consule scholarum Jesuitarum: nihil enim, quod in usum venit, his melius.* (De dignitate et augmento scientiarum, VI, 4).

dadero apellido es *Hundt*, y fué el primer alemán que entró en la Compañía fundada por San Ignacio (1543). Aunque su principal actividad se empleó en las controversias con los protestantes, merece ocupar un lugar distinguido en la Historia de la Educación, por la fundación y régimen admirable de muchos colegios y por su Catecismo.

De vuelta del Concilio Tridentino, al que asistió como teólogo, se ocupó en levantar los estudios teológicos en la Universidad de Ingolstad (1549). Nombrado Provincial de Austria y Alemania la alta, trabajó en la fundación de varios colegios en Viena, Praga, Ingolstad, Colonia, Innsbruck, Munich, Dilinga, Augsburgo, y sobre todo, *Friburgo*, de Suiza, cuyo colegio fué la niña de sus ojos y dechado de establecimientos educativos. Todavía actualmente se reverencia allí su sepulcro. (Fué beatificado por Pío IX en 1864, y se le llama Apóstol de Alemania).

Pero lo que le alcanzó mayor renombre como pedagogo cristiano, fué su admirable *Catecismo* (en latín y alemán), tan generalizado en Alemania, que han sido allí sinónimos mucho tiempo el *Canisio* y el *Catecismo*. Se mostró enemigo del *memorismo* en la enseñanza catequística; nunca asintió al sistema *del palo*, teniendo por principal recurso disciplinario la dulzura y la paciencia, ayudadas de la oración para con Dios.

187. **P. Jerónimo Nadal** (1507-1580).—Este esclarecido español, muy poco conocido en España, nació en Palma de Mallorca donde hizo sus primeros estudios, que luego fué a continuar en Alcalá y en París. Entró en la Compañía de Jesús en 1545, y desempeñó en ella importantísimos oficios, en particular el de Comisario general de España, donde publicó las Constituciones

dictadas por San Ignacio (1553), y el de visitador de las provincias de Francia, Bélgica y Alemania.

Pero lo que más nos interesa aquí acerca de aquel egregio varón, es su fundación del Colegio *Trilingüe* de Mesina, donde planteó los métodos pedagógicos que fueron luego copiados en el Colegio Romano, y de que él mismo nos ha conservado noticia en su tratado (hasta hace poco inédito) *De los estudios de la Compañía*.

En él manda se destine una clase especial para los *elementos abecedarios* (o sea, la Primera enseñanza), donde se aprenda a Donato sin explicaciones. En la primera clase de Gramática ordena que no se den los rudimentos con la extensión acostumbrada, sino reducidos a un breve *compendio*. Luego prescribe la Gramática de Despauterio, con el tratado de construcción de Erasmo, y la lectura de los Diálogos de Vives. Por donde se ve, que el P. Nadal buscaba, con espíritu verdaderamente amplio y progresivo, *lo mejor*, en cada ramo, fuera antiguo o moderno. Es de notar que todavía acepta como autor de clase a Terencio, aunque ordenando se *moralice* cuanto pudiera ofender a los niños.

Da a cada clase *tres horas*; aunque más adelante, enseñado por la experiencia, las redujo a dos y media. Quiere se ejercite la memoria, haya repeticiones los sábados y concertaciones, y se procure la *actividad práctica*, en composiciones, declamaciones, etc.

En la cuarta clase—*«que nos place llamar de Humanidades»*—se estudien los tratados de Erasmo, «De la abundancia del lenguaje y del modo de escribir las cartas». El propio objeto de esta clase será la Poesía, dejando para la siguiente la Oratoria.

Reserva el Griego para las clases de Humanidades (que han de ocupar dos años) y de Retórica, y señala entre los

autores a Aristófanés, Demóstenes, Tucídides y Píndaro. La lengua *hebrea*, dice, no se ha de juntar con los estudios de latinidad, sino enseñarse en clase aparte y *exclusivamente* a los ya suficientemente adelantados en el Latín y Griego. Asimismo pone cursos de árabe y turco; dedica *cuatro* años al curso de Filosofía; establece un profesor de Matemáticas con tres lecciones diarias para los metafísicos. En las Matemáticas incluye la Cosmografía, la Teoría musical y la Astronomía.

Los escritos pedagógicos del Padre Nadal pedirían por su importancia más larga consideración; pero preferimos reservarla para otro lugar, para no separarnos de la norma seguida en el presente libro (1).

188. **P. Jacobo Ledesma** (1519-1575).—Fué español, natural de Cuéllar (provincia de Segovia), entró en la Compañía siendo de edad madura, y mostró su gran talento pedagógico como prefecto del Colegio Romano, donde falleció el año jubilar de 1575, por efecto de las excesivas fatigas a que le sometió la confianza con que todos acudían a consultarle sus casos de conciencia.

Escribió una Gramática con *método breve y dilucidado*, y una *Sintaxis plenior* (Sintaxis más completa). A los principios se daba en el Colegio Romano la Gramática de Despauterio; pero como estaba muy lejos de satisfacer, se escribieron una porción de tratados (los Rudimentos del P. Codret, los de Coimbra, y entre éstos del P. Ledesma), hasta que fueron substituídos por la excelente Gramática del P. Manuel Alvarez.

También compuso Ledesma un Catecismo que alcanzó mucha boga en España y fué traducido a muchas

(1) Véase la importante publicación de los Jesuítas españoles, *Monumenta Historica Societatis Jesu, Monumenta paedagogica*, Madrid, 1901; y las Epístolas del P. Nadal 1898 y sigs.

lenguas (inglés, italiano, y hasta griego). Pero sobre todo se halla contenida su labor pedagógica en los documentos recientemente publicados por los Padres Españoles, cuyo tomo *Monumenta paedagogica*, está formado en gran parte por los escritos y apuntes del P. Ledesma, entre los cuales descuella su tratado *De los estudios de las artes liberales*.

Los planes ensayados por el P. Ledesma en el Colegio Romano (donde se utilizaron los del P. Nadal en Mesina) constituyeron la base fundamental sobre que se edificó luego el proyecto del *Ratio studiorum*; lo cual da a Ledesma un lugar eminente entre los pedagogos de la Compañía de Jesús.

189. **Cardenal Roberto Belarmino** (1542-1621).—Pia-dosamente educado por su madre Cintia, hermana del Papa Marcelo II, hizo sus estudios en Padua, Lovaina y Roma, y enseñó en estas dos últimas universidades.

Aunque su principal celebridad se la dieron los libros de controversia contra el Protestantismo, de quien fué uno de los más aborrecidos y temidos adversarios; es aquí digno de memoria, por su *Catecismo*, tan vulgar en Italia como el de Canisio en Alemania, y por su *Gramática hebrea*, en la cual mostró subidas dotes pedagógicas, simplificando la enseñanza de las lenguas semíticas.

190. **P. Jacobo Pontano** (1542-1626).—Su verdadero nombre fué *Spanmüller*; pero tomó el que suele dársele, del nombre de su pueblo Brück (puente) en Bohemia.

Larguísima es la serie de las publicaciones clásicas de este eminente humanista; pero se distinguen por su carácter pedagógico sus *Progymnasmata*, colección de diálogos de asunto moral y literario, que compiten con los de Vives y Erasmo en la forma, y por ventura les aventajan en el fondo. Publicó también un libro de

honesta recreación escolar, *Attica bellaria*, para divertir, dice, honestamente los ánimos fatigados por los estudios graves.

Pero se le suele citar particularmente en la Historia de la Educación, por su informe, enviado al P. Acquaviva, sobre los defectos que, a su parecer, debían evitarse en los colegios, ya exigiendo más sólida formación en los jóvenes a quienes (por la escasez de sujetos) se confiaban las clases, ya dando mayor importancia a las Letras humanas con relación a la Filosofía y Teología; en lo cual acaso iba algo más allá de lo justo el buen P. Pontano. En todo caso, su informe da testimonio, así de sus ideas pedagógicas de tendencia humanística, como de la *libertad de espíritu* que se usa en la Compañía de Jesús, donde, al parecer de algunos mal informados, los súbditos no son sino una especie de autómatas, que solamente se mueven con el impulso recibido de sus superiores.

191. **P. Francisco Sacchini** (1570-1625).—Nació en Pacciano en la Umbría, y entró en la Compañía de Jesús a los dieciocho años. Terminados sus estudios de Letras, profesó el curso de Humanidades en Florencia, y después del estudio de la Filosofía, enseñó Retórica en Roma, siendo de solos veintisiete años de edad.

Aunque es más generalmente conocido por su continuación de la «Historia de la Compañía» del P. Orlandini, escribió varios tratados pedagógicos: una *Parænesis* o exhortación a los maestros de las clases inferiores de la Compañía de Jesús; el *Protrépticon* (invitación o excitación) a los mismos; el *Método para leer los libros con provecho*, el *Modo de estudiar pía y cristianamente*, y un discurso sobre evitar la

lectura de los libros perniciosos para las costumbres.

El primero (*Paraenesis*) es un verdadero tratado de Pedagogía, donde se estudian los deberes del maestro, y los medios para alcanzar su fin (del modo de obtener el respeto y excitar la aplicación de los discípulos; de los premios, castigos y ejercicios escolares; de la urbanidad; del buen ejemplo; del trato de los maestros entre sí y con los demás, etc., etc.).

El *Protrépticon* comprende cuatro partes, en las cuales se consideran, la dignidad del ministerio de enseñar a los jóvenes, sus utilidades, los pesares y alegrías del oficio de maestro, y las ventajas de los que en la Compañía se dedican asiduamente a la enseñanza.

El P. Sacchini, aunque no escribió propiamente un Comentario del *Ratio*, puede considerarse como el primero de sus comentadores, por haber servido de guía a los Padres Juvencio, Kropf, Jude y otros.

192. **P. José Juvencio** (1643-1719).—Su verdadero apellido fué *Jouvancy*; nació en París y entró en la Compañía a los dieciseis años de edad. Enseñó Retórica en los colegios de Caen, de La Flèche (donde fué alumno Descartes) y en el de Louis-le-Grand de París. En 1699 fué llamado a Roma para continuar, en la «Historia de la Compañía», la labor del P. Sacchini.

Entre su copiosa bibliografía, merecen especial mención en este lugar sus *expurgos* de las obras clásicas, hechos con tal arte, que a veces los versos por él intercalados alcanzan o superan la belleza de los originales. Pero sobre todo pertenece a la Historia de la Pedagogía su libro sobre el *Método de aprender y enseñar*, publicado primero en París en 1691 con el

título: *A los cristianos maestros de letras, sobre el método de aprender y enseñar* (1).

Dos son las cuestiones que se propone el P. Juvenio en este libro, que mereció ser considerado como explicación oficial del *Ratio studiorum* para los profesores de la Compañía de Jesús: Qué es lo que ha de aprender el futuro profesor de Letras humanas; y cómo ha de comunicar, en su magisterio, los conocimientos adquiridos.

Cuanto a lo primero, aconseja un estudio profundo de los antiguos clásicos, ni limitado a la audición de explicaciones, ni demasiadamente extenso; sino ahondando por el trabajo propio, y procurando menos la teoría que la eficiencia. Antes de regentar una clase, es menester que el futuro profesor haya recorrido bien el ciclo de los estudios literarios, ejercitándose en ellos de un modo fundamental, traduciendo y componiendo, entresacando frases y noticias, volviendo a poner en latín o griego, lo que se ha traducido previamente de un autor clásico (retroversión), y cotejando después la propia labor con el modelo original, para ver la diferencia del estilo y lenguaje. Es menester que se haga perfecto en todos aquellos ejercicios con que ha de ejercitar y formar luego a sus discípulos.

Toma por base del estudio el *Latin*, pero dando grande importancia al Griego, y asimismo a la *lingua nativa* o vulgar.

(1) Fué refundido luego por encargo de la XIV Congregación general de la Compañía, en la edición oficial de Florencia, con el título: *Magistris scholarum inferiorum Societatis Jesu, de ratione discendi et docendi* ex Decreto Congr. Gen. XIV. Auctore Iosepho Iuventio S. I. (1703).

La segunda parte, más estrictamente pedagógica, se divide en dos secciones: la que mira a la educación moral y religiosa, y a la educación intelectual o enseñanza. El maestro debe, con su ejemplo de toda piedad y virtud, inducir suavemente a los niños a las cristianas costumbres: al conocimiento y obsequio de su Criador; pues éste es el fin primario que se propone en sus Colegios la Compañía de Jesús. Como recurso didáctico se ha de valer de la *emulación*, y ha de dirigir los ejercicios de los discípulos sin sofocar su actividad espontánea, según lo pone ante los ojos del aspirante por medio de ejemplos de lecciones en diferentes clases.

Respecto a la disciplina, se enseña el modo de conducir a los niños con paternal firmeza; y finalmente trata de las faltas que suelen cometer más frecuentemente los maestros y de los medios para evitarlas o corregirlas. En esta parte sigue a Sacchini en su *Protrépticon*, que estaba ya en manos de aquellos a quien Juvencio se dirigía.

193. **P. Francisco X. Kropf** (1694-1746).—Nació en el Palatinado de Baviera, y recibido en la Compañía en 1710, enseñó muchos años las Letras humanas y Filosofía. Conservamos de él un libro de frases titulado: *Amalthea germánica et latina*. Pero, sobre todo, es digno de mencionarse aquí por su *Ratio et via* (*Método y camino para proceder bien y ordenadamente en la enseñanza de las letras humanas, a la tierna juventud*), publicado en 1736.

En este libro se propuso acomodar el *Ratio*, en sus pormenores, a las particulares necesidades de los alumnos alemanes, según la licencia que había dado el Padre Acquaviva, haciéndose cargo de las diversas circuns-

tancias del carácter y región. Así, entre otras cosas, dispuso el Padre General, que, en lugar de la media hora de Religión, se le dedicara en Alemania *una hora entera*.

El P. Kropf trata primero de los ejercicios escolares en general, de los libros asignados para cada clase, repartiendo entre éstas las frases de su *Amalthea*; del orden que se ha de observar en cada clase y día de la semana; del modo de infundir en los discípulos la piedad; de la explicación, ejercicio de la memoria, composiciones y corrección de ellas (dedicando un artículo especial a la Ortografía), del uso de hablar latín, de la Historia y Erudición, y finalmente, de la disciplina, emulación, premios y castigos.

Se refiere continuamente a los libros de los Padres Sacchini y Juvencio, no apartándose de su doctrina, sino adaptándola a las circunstancias especiales de los colegios alemanes (1).

194. P. Francisco Wagner (1675-1748).—Fué natural de Wurtemberg y a los quince años entró en la Compañía en la Provincia de Austria. Escribió una colección de frases (2), y por encargo de los Superiores compuso una *Instructio privata (Instrucción particular o Modelo del curso anual para las seis clases de letras humanas)*, con el mismo intento que el P. Kropf, pero no con tanto acierto ni amplitud de miras.

(1) En la *Biblioteca de la Pedagogía católica* publicada en alemán por Herder, se halla la versión tudesca de las principales obras pedagógicas de los Padres Sacchini, Juvencio y Kropf. El libro de Juvencio *De ratione discendi et docendi* y los del P. Sacchini, se hallan en el *Manuel des Jeunes Professeurs*. París, Poussielgue, 1842.

(2) *Universae Phraseologiae latinae corpus congestum* (1718).

La obra del P. Wagner es puramente didáctica, y adolece de una minuciosidad que supone al maestro un *autómata*, y por ende, tiende a convertirle en tal. Enaltece la ventaja que su libro procurará a los maestros, *dispensándoles de pensar* lo que han de hacer en cada día y hora de clase, y aspira a reducir toda la enseñanza de los Colegios de la Compañía a una especie de *mecanismo*, en que, a una misma hora, todos enseñen lo mismo y de la misma manera.

Si pedagógicamente no es laudable el criterio del P. Wagner, cábele, en cambio, la gloria ambigua de haberse anticipado a Napoleón en el concepto de la *Universidad automática*, por medio de la cual pueda el Ministro de Instrucción pública, mirando a su reloj, asegurar lo que en aquella hora se está haciendo en todas y cada una de las clases de la Nación.

Por este camino, el espíritu de libertad del *Ratio*, que deja mucho campo a las iniciativas privadas y acomodaciones nacionales, se iba estrechando, influido por la tendencia mecánica que llegó después a su apogeo en la enseñanza burocrática de los Estados docentes (1).

195. **Otros educadores.**—No queremos detenernos más en la particular reseña de los pedagogos de la Compañía, para que no recele alguno que nos dejamos llevar de la afición, más que de la apreciación justa de los méritos.

Pero aunque no hagamos sino citarlos, no podemos dejar enteramente olvidados al P. *Emanuel Alvarez*,

(1) Véase el prefacio del P. Zorell a la versión alemana de la *Ratio et Via* del P. Kropf. Herder, 1898.

portugués, natural de la isla de Madera (1526-1582), cuyos *Tres libros de institución gramatical* substituyeron las defectuosas gramáticas que nos había legado la Edad Media, y, modificados de mil maneras, han sido el texto con que han aprendido el Latín muchísimas generaciones de todas *naciones y lenguas*. Con este libro desaparecieron las *sutilezas escolásticas* trasladadas a la Gramática, y la *barbarie* que en el Latín se había introducido, y se fundó definitivamente la Gramática latina en el estudio de los Clásicos, reducido a reglas fáciles e inteligibles.

El P. Cristóbal *Clavio*, nos ha dejado un escrito sobre el modo de promover los estudios de las Matemáticas. Los PP. *Mayr* y *Graetser* merecieron bien de la lengua griega con sus versiones, ediciones y gramática. El portugués P. *Cipriano Suarez*, redujo los preceptos de Retórica a un brevísimo Compendio, que, durante siglos, ha gozado de singular estimación. Los PP. Francisco Stephano, Jerónimo Torres, Acosta, Parra, Perpiñan, Maffeo, Magio, Fulvio Cárdulo, y nuestro genial Mariana, contribuyeron a encauzar los estudios de la Compañía, y por este medio, ejercieron un inmenso influjo en la educación de la juventud europea y americana durante tres centurias.

§ 5.º Decadencia de la pedagogía humanística

196. *Progreso y retroceso* son palabras de valor relativo, dependiente del término que se considere. Por eso nosotros hemos de proponer como *principios de decadencia*, lo que otros historiadores de la Pedagogía proclaman como origen del progreso pedagógico moderno. Mas para evitar controversias que no son de este lugar, y que dejamos ventiladas en otro más oportuno.

tuno (1), afirmamos, no que las escuelas pedagógicas que vamos a reseñar, marquen un adelanto o un retroceso generalmente en la Pedagogía, sino simplemente, que en ellas comienza a decaer la Pedagogía *humanística* cuyo proceso histórico hemos estudiado.

El Humanismo había hecho del *Latín* principal resorte de la educación intelectual, y vehículo internacional de la cultura. Desde el momento que se comenzó a substituir el *Latín* por las lenguas modernas, se le consideró tan sólo como una *lengua muerta* que bastaba entender para utilizar las noticias e ideas de los autores que la usaron; se puso la mira en la adquisición de otros conocimientos más inmediatamente conexos con la material utilidad de la vida; empezó a cambiar la orientación educativa (que finalmente vino a parar en el *realismo*), y se inició la *decadencia* de la Pedagogía humanística.

Las principales escuelas donde esto se realizó las hallamos en Francia, algunos de cuyos *humanistas* habían ya manifestado tendencias peculiares, que los hacen ser considerados por no pocos historiadores, como primeros representantes de la Pedagogía realista. Nosotros, al contrario, juzgamos que *Rabelais* y *Montaigne* fueron verdaderos humanistas, y que los que iniciaron el cambio de dirección fueron los *Oratorianos* y *Jansenistas*.

(1) *La Educación intelectual.*

Los Oratorianos franceses

197. El *Oratorio francés* (que no se ha de confundir con el *italiano*, fundado en 1575 por San Felipe Neri), era una Congregación de clérigos seculares, que tuvo por fundador a *Pedro de Bérulle* (más adelante Cardenal de la Iglesia romana) y fué confirmada por Paulo V en 1613. Aun cuando al principio se proponía la formación sacerdotal del nuevo clero, abrazó luego generalmente la enseñanza de la juventud, y estableció numerosos colegios, entre los cuales alcanzó particular renombre, como dechado de los demás, el de Juilly. El segundo Superior general, P. Carlos de *Condren* (m. 1641) formó su *Ratio studiorum* o método de estudios, en que tomó muchas cosas, parte de las costumbres didácticas entonces comunes, parte de los Colegios de la Compañía de Jesús, que habían obtenido ya en Francia notable prosperidad y desarrollo.

Sin embargo, el método de los Oratorianos franceses tuvo hartas cosas originales, de las que muchas pasaron a las escuelas de los Jansenistas, y han adquirido carta de naturaleza en la enseñanza moderna.

Fué la primera, el dar mayor cabida al cultivo de la lengua nativa (el *francés*), empleándola, no sólo en las explicaciones, sino también en la enseñanza de los primeros cursos de Latín. Así como la Gramática se enseñaba antes desde el principio en latín, según el método antiguo (el cual se renueva ahora en los métodos *modernísimos* para aprender idiomas), los Oratorianos escribieron una *Gramática latina en francés*, bien

que hicieron obligatorio el uso de hablar latín en las clases de los cuatro cursos superiores.

El Griego estuvo en sus escuelas muy por debajo del Latín y reducido a *traducir* los autores; y generalmente, dieron mayor espacio a las *explicaciones* de clase, inaugurando el deplorable método moderno, que convierte al escolar en mero *oyente* de eruditas lucubraciones. Asimismo se puede considerar a los Oratorianos como precursores del moderno sistema de *asignaturas*, que ha ido substituyendo al antiguo de los *cursos* sometidos a unidad de régimen. Así introdujeron la clase particular de Historia, y separaron del Latín la enseñanza del Griego, dándole clase aparte.

En Filosofía abrazaron el Cartesianismo (Bérulle había sido ya amigo de Descartes), y mostraron aversión a Aristóteles y a la Escolástica; bien que sus superiores procuraron algunas veces irles en esto a la mano. Consiguientemente se inclinaron más los profesores oratorianos a los estudios científicos; pero no está demostrado que les dieran en la enseñanza mayor cabida de lo que entonces se solía; por más que así lo *supongan* algunos de sus encomiadores.

La disciplina, la distribución del tiempo, los ejercicios corporales y medios de estimular la aplicación de los alumnos, no se diferenciaron substancialmente de los empleados por los Jesuítas, con quien tuvieron rivalidad los Oratorianos, no por discrepancias pedagógicas, sino por haberse muchos de ellos inficionado con los errores de los Jansenistas, que hicieron blanco de sus odios a la Compañía de Jesús.

198. A pesar de esta mancha, que sus afinidades jansenísticas arrojaron sobre el Oratorio francés, salie-

ron de su seno hombres por varios conceptos notables; entre ellos el orador Massillon, el filósofo Malebranche, autor de la *Recherche de la vérité* (1674), Gratry, Perraud, Lamy y Thomassin, nombrados especialmente estos dos últimos como maestros.

El P. Lamy criticó, no sin razón, el abuso de los *dictados* en las clases, abogando por el uso de buenos libros de texto. En cambio parece haber introducido las famosas *versiones interlineares*, que han sido frecuente amparo de la holgazanería y ocasión de decadencia de los estudios clásicos.

La acción pedagógica del Oratorio francés, no fué sólo reducida, sino poco laudable bajo diferentes conceptos. En 1762, expulsados de Francia los Jesuitas, entraron los Oratorianos en posesión de muchos de los colegios que habían sido de la Compañía de Jesús, y hubieron de portarse tan a gusto de los enemigos de ésta, que la Asamblea nacional, al mismo tiempo que suprimía las Congregaciones religiosas, decretó que los Oratorianos habían *merecido bien de la patria*.

Restablecidos en 1852 con diferente denominación: Oratorio de Nuestro Señor Jesucristo y de la Inmaculada Concepción, en lugar de Oratorio de Jesús (como se habían llamado antes), fueron disueltos en 1902.

Los Jansenistas (1)

199. Los Jansenistas tomaron su nombre de Cornelio Jansenio, obispo de Yprés y autor del famoso libro *Augustinus* (Lovaina, 1640), en que se sostenían doctrinas erróneas acerca de la gracia divina y el estado primero del hombre.

(1) Los Jansenistas fueron una *secta*; pero no una *congregación* fundada por Jansenio; como disparatadamente dice algún autor.

Publicados y condenados estos errores después de la muerte de Jansenio (1638), dieron lugar a la secta herética de los *Jansenistas*, de los cuales fueron los principales Du Verger de Hauranne, más generalmente llamado el Abate de Saint Cyrán, Nicole, Arnauld, Pascal, Quesnel, etc. (1).

Los Jansenistas se mostraron rivales de los Jesuitas en todos los terrenos, y su espíritu les sobrevivió mucho tiempo y fué uno de los principales resortes que condujeron a la expulsión de la Compañía de Jesús de Francia, y finalmente, a su extinción por Clemente XIV. Pero aquí sólo nos incumbe considerar sus *escuelas*, en las cuales, lo propio que en las de los Oratorianos, reconocemos los orígenes de la dirección moderna de la Segunda Enseñanza, y de la decadencia de los estudios humanísticos que habían venido constituyendo su objeto.

Dueños los Jansenistas de *Port-Royal des Champs*, abadía cisterciense gobernada desde 1636 por la abadesa M. Angélica Arnauld, establecieron en sus alrededores, desde 1643, las que llamaron *Petites-Écoles* (para no infundir sospechas a la Universidad parisiense), y cuya existencia no duró veinte años; pues en 1660 fueron dispersados maestros y escolares, y el mismo monasterio, convertido en foco de Jansenismo, fué suprimido en 1704 y destruído en 1710.

A pesar de no haber llegado a *mil* el número de los niños educados en aquellos establecimientos, los nuevos rumbos de Port-Royal, ya por la importancia de algunos de sus *solitarios* (2), ya sobre todo, por responder

(1) Véase Marx, *Hist. de la Iglesia*, § 133.

(2) Nicole enseñó en Port-Royal Filosofía y Humanidades, y más adelante escribió *La educación de un príncipe*. Lancelot, distinguido helenista, es más conocido por su *Jardin des Racines grecques*, que por sus *Méthodes de Port-Royal*, para aprender el Latín, el Griego, el Castellano y el Italiano. Él y Arnauld colaboraron en la *Gramática general y razonada*, y en la *Lógica*; y el segundo escribió, después de la supresión de las escuelas, su *Memoria sobre el arreglo*

al espíritu y tendencias pedagógicas de la nueva era que habían inaugurado Bacon y Descartes, ejercieron indudable influjo en la Pedagogía moderna, pudiendo considerarse, junto con los Oratorianos que los habían precedido, como *iniciadores*, sea de los métodos modernos en el estudio de las letras humanas, sea de la *decadencia* de ellas, según el criterio y el punto de vista desde donde los miremos.

Una de las principales innovaciones de los Jansenistas fué el enseñar *en francés* (en lengua vulgar) las lenguas clásicas, así el latín como el griego, contra el uso antiguo conservado por los Jesuítas y la Universidad, de enseñar en latín, el Latín y el Griego, desde la primera lección y página de sus Gramáticas (¡aunque con muy diferentes métodos gramaticales!).

No fué esto una *invención*; pues ya habían precedido los Oratorianos, y en aquel tiempo muchos novadores se pronunciaban por este nuevo sistema, tachando de *irracional* el introducir en lo *desconocido* (decían) por lo *incognoscible*; sin reparar que así procede la *Naturaleza*, haciendo que los niños aprendan su lengua nativa, sin intermedio de otra, que no poseen.

Recientemente, el Método Berlitz y otros destinados a la enseñanza de lenguas vivas, han vuelto al sistema antiguo, desacreditado por los Oratorianos y Jansenistas; y ante los resultados prácticos de esta rehabilitación, se esfuerzan los enemigos del método antiguo por distinguir entre lenguas *vivas* y *muertas*. Pero éste es un vano efugio, por dos razones. En primer lugar, porque si el método fuera *absurdo* (si llevara a lo desconocido por lo incognos-

de los estudios en las Letras humanas. Guyot compuso traducciones para uso de los alumnos, Coustel un libro de *Reglas sobre la educación de los niños*, etc.

cible), no lo sería menos para unas lenguas que para otras; y cierto, Malebranche, vgr., argüía *ad absurdum* con el ejemplo de lenguas vivas, como el *chino*.

En segundo lugar, el latín era entonces hasta cierto punto lengua *viva* (aunque no *vulgar*; que no es lo mismo), pues era el idioma de la enseñanza superior y del comercio literario y diplomático internacional. ¡Cuánta falta nos haga en la actualidad una lengua internacional semejante, lo demuestran los tantas veces frustrados intentos de *inventar* y aclimatar otra, como el Volapuk o el Esperanto!

No ha de considerarse, por consiguiente, como definitivamente *fallada* la causa del método antiguo, ni por ende hay motivo para alabar *sencillamente* y sin distingos la innovación del siglo XVII que consideramos.

200. No era tan fácil como escribir una Gramática latina en francés, hallar entonces *autores* de esta lengua que proponer como textos clásicos, y para suplir este defecto hicieron los Jansenistas *traducciones*: Sacy tradujo a Fedro y a Terencio, Guyot las Epístolas de Cicerón, otros las Geórgicas y Bucólicas, etc. Estas traducciones sirvieron, naturalmente, para *facilitar* a los escolares distraídos la preparación de las versiones de clase, e iniciaron toda esa serie de *amparos de la pereza*, más que auxiliares del estudio, en que se ha mostrado tan fecundo el industrialismo contemporáneo.

Pero en las traducciones aludidas se ve, cuán grave inconveniente sea entender *en francés* los autores antiguos; lo cual les quita todo su carácter propio y los disfrazaba con trajes a la francesa, como los personajes griegos que aparecen en las tragedias de Racine, discípulo de los Jansenistas (1).

(1) Para traducir la sencillísima frase de Cicerón: *Me visitó tu (mujer) Postumia, y Servio (tu hijo)*, decía el pedagogo Jansenista:

No menos contribuyeron los Jansenistas y sus secuaces a la decadencia de los estudios clásicos por el relativo abandono de la *composición*. Cicerón (que no fué Jesuíta) había dejado escrito: que el *estilo* (o sea, la pluma) es el mejor maestro y causante del bien decir; y siguiendo su autoridad, los humanistas, así católicos como protestantes, ejercitaban a sus discípulos en frecuentes *composiciones* latinas, griegas y en lengua vulgar (cuando ésta se cultivó). Pero los Jansenistas entraron por el fácil camino, tan seguido en la época moderna, de reducir el estudio de los *autores* a su *lectura*, con la cual poco o nada *asimila* la inteligencia del discípulo, sobre todo cuando es de poca edad. Por haber dejado de *imitar* a los Clásicos en las composiciones cotidianas, se ha venido finalmente a dejar de *entenderlos*, única cosa que se pretendía.

No desconocemos que puede pecarse por exceso en la composición, cuando se consume en ella el tiempo necesario para conocer los Autores a quien hay que imitar; pero los Jansenistas se corrieron al extremo contrario, común actualmente aun en los países en que más se cultivan los estudios clásicos. A la composición *cotidiana* del método antiguo, substituyóse la semanal, quincenal o mensual (como en los modernos gimnasios alemanes), y por ahí se fué perdiendo el *dominio* de

Madame votre femme m'ayant fait l'honneur de me venir voir, avec monsieur votre fils! Lo gordo es, que G. Compayré, trayendo este ejemplo, insista luego sobre la *simplicidad de lenguaje* recomendada por los Jansenistas, en aquella época en que estaba tan de moda el estilo afectado. Cierta, en la inteligencia *directa* del texto latino, como se practicaba en la Universidad y en los Colegios de los Jesuitas, el alumno se hubiera visto libre de esta galicana afectación de una cortesanía que resulta de todo punto ridícula calcada sobre el fondo romano de la época ciceroniana.

los idiomas, y se llegó a encontrar difícil su inteligencia.

También dieron los Jansenistas los primeros golpes al ejercicio, tan usado entonces y mucho después, de componer *versos latinos*. No negaremos que, en esta parte, el gusto humanístico iba por ventura demasiado allá, sobre todo haciendo perder excesivo tiempo a los jóvenes de escasas aptitudes. Cada época ha tenido sus *delicias*, y en la del Humanismo estuvieron en boga los versificadores latinos, como en otras han privado otros ejercicios de fuste no mayor. Sin embargo, un ejercicio *moderado* en la versificación servía, así para inculcar perfectamente la Prosodia, como para estimular el ingenio y hasta el *arte de combinar* (a que muchas veces se reducía la labor *poética*).

201. Los Jansenistas se esmeraron (como por su parte lo hacían los Jesuitas) en *facilitar la enseñanza*, despojándola de las asperezas medioevales que en las Universidades todavía se conservaban; y en esta parte se distinguió *Lancelot*, procurando aclarar las reglas con todo género de artificios materiales, vgr., escribiendo los verbos simples en VERSALITAS, numerando las reglas, distribuyéndolas artificiosamente, distinguiendo con variedad de tipos las palabras latinas y francesas, etc. Pero sobre todo hizo célebre a *Lancelot* su *Jardin des racines grecques*, si bien no puede reclamar una grande originalidad, ni se recomienda por la solidez de sus etimologías. Hasta hace pocos años han aprendido sus *décadas* los niños que comenzaban en Francia el estudio de la difícil lengua helénica.

Los que han tomado a pechos ensalzar los *progresos* pedagógicos de los Jansenistas (en Francia han tenido y siguen teniendo no pocos encomiadores), han comparado sus procedimientos con los medioevales, haciendo caso omiso de la inmensa labor realizada ya

por los Jesuitas cuando vinieron al mundo sus rencorosos émulos. Así se coteja la Gramática latina de Lancelot con la de Despauterius (1), haciendo caso omiso de las gramáticas de Nebrija, del P. La Cerda y del P. Emanuel Alvarez, que existían mucho antes.

Una cosa parecida se hace con *la disciplina*, para ponderar la suavidad introducida por los Jansenistas, a pesar de su espíritu tético; olvidando que, cuando ellos abrieron sus escuelas, tenían ya casi una centuria las de la Compañía de Jesús, donde nunca se conocieron los rigores tan celebrados por Erasmo, Rabelais y Montaigne, del Colegio de Montaignú y otros establecimientos semejantes.

Pero además, el corto número de los discípulos que reunían en sus clases los *solitarios*, hizo que pudieran *evitar* el problema de la disciplina, más bien que resolverlo. Las *Petites-Ecoles*, dice un autor (2), no eran sino una suma de educaciones particulares, donde el problema de la instrucción en común, nunca fué resuelto ni aun planteado.

Los Jansenistas partían del principio de la *malicia radical* del niño, como del hombre; creían que nada podía divertirle sino *el mal moral*; por lo cual, aunque le tuvieran una tierna compasión (como dicen sus encomiadores), no podían conducirle suave y gozosamente al fin deseado. La verdadera Pedagogía, que enseña a utilizar lo bueno o indiferente que hay en el alumno, como resorte o asidero para llevarle a lo mejor, es in-

(1) Van Pautern, *Commentarii Grammatici*, 1537.

(2) Lantoiné, *Hist. de l'Enseignement secondaire en France*, París, 1874.

compatible con el sombrío *pesimismo* jansenista. Este excluye toda *emulación*, pues considera inmoral todo motivo que no sea el puro amor de Dios y de la virtud, y destroza todas las inclinaciones naturales.

Por lo demás, los Jansenistas pudieron sostenerse en este sistema, gracias a la *eliminación* de todos los niños difíciles; mas la eliminación, no resuelve el problema educativo, sino lo *elude*. La Pedagogía ha de educar a *todos* los niños, sacando de cada uno *todo* lo que pueda, según sus cualidades y circunstancias. Pero no puede desechar a ninguno.

202. **La educación femenina en Port-Royal.**—El monasterio de Port-Royal, que sólo accidentalmente se convirtió en guarida de los Jansenistas, tenía sus *educandas* como la mayor parte de los monasterios antiguos; y no habría para qué mentar su Pedagogía femenina, si escritores sectarios, que encomian el Jansenismo por lo que tiene de hostil a la Iglesia Católica, no le hubieran dado notoriedad innmerecida.

Una hermana del célebre Pascal, *Jacqueline Pascal*, en la religión Sor Santa-Eufemia, escribió hacia 1657 un *reglamento* para las educandas, donde rivaliza la estrechez pedagógica con la mezquindad didáctica: todo ello muy en armonía con el angustiado espíritu jansenista. La enseñanza se limita a leer, escribir y catecismo, dando particular trabajo a la *memoria*, «para ocupar el ánimo e impedir así los *malos pensamientos*». Lejos de buscar medios para facilitar el estudio, mira en todo lo placentero un germen de perdición. Recomienda a las alumnas que hagan siempre aquello que más les repugna, porque eso es más agradable a Dios; y en ningún momento deja de considerar a las

niñas como *hijas de ira*, inclinadas de suyo solamente al mal.

Impone absoluto silencio y exagerada modestia de los ojos, hasta en el paseo, condena toda familiaridad y afecto amistoso, no sólo con las religiosas, sino aun entre las educandas. ¡Toda aquella Pedagogía está oprimida por el carácter tétrico de una secta, que cree que Dios predestina de antemano a los hombres al pecado y al infierno!

Si tales cosas estuvieran en un reglamento católico, no habría palabras bastante duras para anatematizarlo. Pero como se hallan en los Jansenistas, escritores de la laya de Compayré ¡se edifican y compungen de pura devoción, ante semejantes desatinos pedagógicos!

203. Juan Antonio Verney, portugués, arcediano de Evora, se hizo eco en Portugal del movimiento anti-jesuitico promovido en Francia por los Jansenistas. Su obra *Verdadero método de estudiar para ser útil a la República y a la Iglesia* (1), publicada con el pseudónimo del *Barbadiño*, ataca los métodos usados en Portugal por los jesuitas para enseñar el latín, las humanidades y la filosofía, en la cual se muestra sensualista y enemigo de Aristóteles. Por lo demás Verney se las echaba de ciceroniano y quería substituir la enseñanza filosófica y metódica, por una balumba de estudios geográficos, cronológicos, históricos, y de erudición varia y descosida.

(1) Cf. *Bibl. ped.*, IV, n. 1891, y Menéndez Pelayo, *Heterod.* III, 321-36. La traducción castellana es de 1760.

SECCIÓN SEXTA

Organización de la Enseñanza primaria

§ 1.º El Concilio de Trento (1545-1563)

204. Mientras la falsa Reforma, promovida por Lutero y sus cómplices, no hacía en el orden pedagógico sino *destruir escuelas*, la verdadera *Reforma católica* (1), decididamente iniciada por el *Concilio de Trento*, promovía, al mismo tiempo que el mejoramiento de las costumbres eclesiásticas y seglares, la reconstitución de la perturbada enseñanza.

Naturalmente, la Iglesia se preocupó en primer lugar, de que se enseñara al pueblo la *Doctrina cristiana*, o sea, los fundamentos de la fe y la moral, y se levantaran los estudios del clero; mas no por eso dejó de procurar al mismo tiempo, que se difundiese la enseñanza literaria entre todos los que tuvieran deseo y talento para estudiar.

Así, en la sesión V, dispuso el Concilio Tridentino (Decreto de reformación), no sólo que se atendiera a los estudios de Escritura sagrada en las catedrales y monasterios, sino también que se crearan cátedras de *Gramática*, que era entonces la base de la enseñanza científica. «Mas las

(1) Véase nuestra *Hist. universal*, n. 560 y sígs.

iglesias, dice, cuyas rentas son escasas; o donde sea tan corto el número de sacerdotes, que no pueda sostenerse cómodamente en ellas la lección de Teología, tendrán a lo menos un maestro, que designará el Obispo, para enseñar *gratuitamente* la Gramática a los clérigos y a los demás *estudiantes pobres...* y por este trabajo se han de asignar al maestro los frutos de algún beneficio simple, los cuales percibirá sólo mientras esté enseñando... o se le señalará alguna retribución proporcionada de los fondos del cabildo o del obispo».

Las disposiciones del Concilio Tridentino produjeron con efecto un verdadero renacimiento, principalmente en la enseñanza catequística, pero también en la literaria, cuyos promovedores fueron particularmente *San Carlos Borromeo* (1538-1584), *Silvio Antoniano* (1540-1603) que escribió por su encargo una extensa obra sobre la educación cristiana (1), y otros en Italia y en las demás regiones de la Cristiandad.

205. Después que se hubo publicado la Sesión XXIV del Concilio, y sobre todo, después que San Pío V (2) mandó a los obispos estableciesen en sus diócesis las sociedades o cofradías que estimasen convenientes, para promover la instrucción religiosa de los niños y jóvenes y otras personas ignorantes, se erigieron gran número de **Asociaciones de la Doctrina cristiana**, que no puede pasar en silencio la Historia de la Educación y de la Pedagogía (3).

Marco de Sadis Cusani (m. 1595) noble milanés, asociado con los sacerdotes Enrique de Pietra y César Baronio

(1) Se ha publicado en alemán, en la Biblioteca de Pedagogía católica de Herder.

(2) En su constitución *Etsi minime* (de 6 de Octubre de 1571).

(3) Es un disparate lo que afirma Guex, que esta corporación (sic) fué fundada por el P. Canisio, S. J.

y varios seglares de sólida virtud, fundó en Roma en 1560 una Hermandad de la Doctrina cristiana, aprobada por Pío IV. Sus miembros fueron designados con el nombre de *agatistas* por haberles dado Gregorio XIII la iglesia de Santa Águeda (Agatha), y se extendieron tanto y con tan grande fruto, que Paulo V elevó la hermandad a *Archicofradía de la Doctrina cristiana* en 1607, a la cual se agregaron innumerables otras subordinadas.

César de Bus (1544-1607) fundó en Aviñón, en 1592, otra Congregación de sacerdotes seglares de la Doctrina cristiana (*Padres doctrinarios*), destinada a confirmar a los pueblos de Francia en la fe, por medio de la enseñanza del Catecismo, y prevenirlos así contra los errores calvinistas. Clemente VIII aprobó sus estatutos en 1597.

El *Beato Hipólito Galantini* (1565-1619) humilde artesano de Florencia, fundó otra Congregación de la Doctrina cristiana en su ciudad natal (1602), para la instrucción religiosa de los pobres. Aprobada en 1824 se halla extendida en muchas ciudades de Italia con maravilloso aprovechamiento de los pueblos.

Pero si éstos y otros varones beneméritos de la enseñanza popular, se limitaron a promover la instrucción religiosa y moral del pueblo, hubo otros que extendiendo más allá las aspiraciones de su celo, comprendieron no ser suficiente, para la elevación de las clases populares, enseñarles sus deberes religiosos, si no se procuraba además la difusión de la cultura entre los que, por su pobreza, no podían adquirirla en las escuelas hasta entonces establecidas; por lo cual fundaron *Institutos religiosos* consagrados de un modo especial a dar *gratuitamente* la primera enseñanza a los niños pobres.

Tal gloria cabe particularmente a dos Santos, fundadores de Congregaciones religiosas, y, si no *creadores* de la Enseñanza Primaria (pues ésta ha existido siempre en todas las sociedades de alguna cultura), por lo menos verdaderos *organizadores* de ella.

Estos Santos son *José de Calasanz* y *Juan Bautista de La Salle*, fundadores respectivamente de las Escuelas Pías y de las Escuelas Cristianas.

§ 2.º Las Escuelas Pías (1617 y 1621)

206. Los religiosos que se llaman en España *Esc-colapios*, y en otras partes *piaristas*, y cuyo título canónico es—*Congregación Paulina de los Clérigos regulares pobres de la Madre de Dios, de las Escuelas Pías*,—tienen por padre y fundador al aragonés *San José de Calasanz*, el cual tomó su sobrenombre del lugar de su origen, en la Provincia de Huesca, donde nació de noble familia el 11 de Septiembre de 1556. Cristianamente educado por sus padres, y recibida la primera enseñanza, pasó a estudiar en la universidad de Lérida la Filosofía y Jurisprudencia, y luego la Teología en las de Valencia y Alcalá, donde obtuvo el grado de doctor. Ordenado de sacerdote en 1583, después de algunos años de ministerios apostólicos se dirigió a Roma en el de 1592, y allí se ejercitó, entre otras ocupaciones, en la de enseñar la doctrina, en los templos y en las plazas, como miembro de la *Hermandad de la Doctrina cristiana*.

En aquel santo ejercicio se persuadió Calasanz de que, la miseria y perversión moral del pueblo romano, procedía en gran parte del abandono en que yacía la educación popular. Por esto consagró a ella todo su interés, y no habiendo logrado comunicar un celo semejante a los sacerdotes y maestros a quienes aquella educación pertenecía por su oficio, formó el propósito de

convertirse en padre, maestro y educador de los niños pobres.

En 1597, con el apoyo de *Antonio Brendani*, párroco de Santa Dorotea, consiguió erigir, en casa del mismo, una escuela, en cuyo desempeño le ayudó Brendani con otros dos piadosos sacerdotes. Algún tiempo después (1602) hubo de alquilar el Santo otra casa más capaz en San Andrés della Valle, y entonces procuró también organizar como Congregación religiosa, la asociación creciente de los que se le juntaban, que eran ya doce en 1604.

Los más hábiles entre éstos eran el *P. Gaspar Dragonetti*, que murió en 1628 en opinión de santo a la edad de ciento veinte años; el santo y noble canónigo de Vicenzia *P. Gellio Ghellini*, el Doctor en ambos Derechos *P. Bernardino Panicola*, más adelante obispo de Ravello, y el noble español *P. Juan García*, que fué luego General de la Orden.

Clemente VIII estimó y ayudó a la naciente Congregación; con su apoyo fué fácil a San José de Calasanz defenderse de las falsas imputaciones con que pretendían atajarle algunos maestros envidiosos; y Paulo V dió como protectores a las Escuelas Pías, sucesivamente a los cardenales Torres y Justiniani.

En 1605 la escuela se hubo de trasladar al Palazzo Manini, alquilado al efecto, frente a la iglesia de San Pantaleón, y en 1606 contaba ya con 900 escolares. Habiendo sido necesaria en 1612 una nueva traslación, se pudo adquirir por 10,000 ducados el Palazzo Torres, pegado a San Pantaleón, mediante el poderoso auxilio de los cardenales Justiniani y Lancelotti y del abate Landriani. Establecidas allí las escuelas, alcanzaban ya en 1613 la cifra de 1.200 escolares.

Paulo V, por Breve de 6 de Marzo de 1617, elevó la asociación de las Escuelas Pías al carácter de *Congregación religiosa*, con el nombre que ya tenía, y con los tres votos substanciales dispensables sólo por el Papa, así como con la obligación de instruir asiduamente a la juventud cristiana, *especialmente* a los pobres, en las artes útiles, en la

doctrina católica, en la piedad y las buenas costumbres. En el mismo documento nombra el Papa a Calasanz Superior de la Congregación y le encarga redactar sus Constituciones.

Gregorio XV elevó la Congregación de las Escuelas Pías a la categoría de verdadera *Orden religiosa con votos solemnes*, por breve de 18 de Noviembre de 1621, y luego aprobó sus Constituciones, nombró a Calasanz General por nueve años, y concedió a los Escolapios los privilegios de los Mendicantes.

El gran prestigio alcanzado por la nueva Religión fué causa de que se le pidiera la fundación de Colegios, no sólo en los Estados de la Iglesia, sino luego en la república de Génova, en Toscana, Nápoles, Sicilia, Cerdeña, y después en Moravia (1631), en Polonia (1642), en Bohemia (1640). En 1634 se dividió la Orden en dos provincias: *cismontana*, a la que pertenecían las casas de Italia y España, y *ultramontana* o de Germania, que a su vez se dividió en varias provincias.

207. Aunque San José de Calasanz no impuso a sus hijos la *obligación* de enseñar las materias que pertenecen a la segunda enseñanza y a la superior, no parece tampoco que se lo prohibiera; y habiendo en la Congregación muchos hombres doctos, nació espontáneamente el deseo de profesarlas; a lo cual los incitarían asimismo las solicitudes de las ciudades que pedían su enseñanza. Lo cierto es que (como dice el Padre Lasalde), en el Plan de estudios de las Escuelas Pías, publicado en 1694 (el santo Fundador había muerto en 1648), se mandaba enseñar la Historia sagrada y profana, la Lengua griega, Geografía, Matemáticas, Retórica, Literatura y Teología moral.

Esta ampliación de la esfera docente de las Escuelas Pías, en una época de privilegios y demarcación de todos los oficios sociales, no pudo dejar de suscitar contrariedades por parte de los que estaban entonces

en posesión de la enseñanza clásica y se habían acostumbrado a mirar a los Escolapios como maestros de instrucción primaria. Dicha contradicción se manifestó especialmente en Lituania, donde los Escolapios habían fundado un Colegio de estudios mayores.

Para asentar la paz entre las varias Corporaciones docentes, el Papa Clemente XII nombró una comisión de cardenales, los cuales, después de estudiar el asunto, resolvieron: Que si bien los Escolapios están obligados, por sus Constituciones, a enseñar las primeras letras a los niños pobres, pueden asimismo recibir discípulos ricos y nobles y enseñarles las ciencias mayores. Así lo decretó Clemente XII en una Bula de 1.º de Mayo del año 1731.

Sin embargo, según advierte el P. Lasalde, la enseñanza de las ciencias mayores no se generalizó entre los Escolapios, porque había mayor necesidad de la elemental, e hicieron ésta objeto de sus principales cuidados. De suerte que, así como la Compañía no repudia el ministerio de enseñar las primeras letras, pero tiene por particular instituto la enseñanza de las ciencias y letras humanas, así los Escolapios, aunque pueden abarcar esta enseñanza superior, tienen por más propio cometido suyo la de las primeras letras y Latinidad, a los niños pobres (1).

208. **Pedagogía Calasancia.**—Aunque a San José de Calasanz le cabe el indiscutible mérito de haber organizado la Enseñanza primaria, no por eso hay que pensar que, a la manera de los *reformadores* modernos, quiso *hacer nuevas todas las cosas*; antes bien (lo propio que había hecho en su esfera la Compañía de Jesús), se limitó a disponer metódicamente las mismas

(1) Lo mismo en las Escuelas Pías que en los Colegios de la Compañía de Jesús, la enseñanza era enteramente *gratuita*; pero las calamidades de los tiempos modernos, y el despojo que las Congregaciones han sufrido de sus bienes temporales, obliga a recibir estipendios por la enseñanza, aunque sin dejar por eso de practicarla gratuitamente con innumerable muchedumbre de niños.

enseñanzas que en su época formaban el objeto de la instrucción primaria. Pero ante todo se propuso como fin, el educar a los niños en la cristiana piedad; lo cual justifica el sobrenombre de sus escuelas.

«El fin, dice, a que nuestra Congregación se dirige, es la instrucción de los niños, tanto en la piedad cristiana como en las letras humanas, para que así enseñados puedan conseguir la vida eterna». Y como su preocupación eran los niños pobres, quiere se dé a su enseñanza un carácter de inmediata *utilidad*: «Se debe proveer, dice, de maestros hábiles a los niños pobres, para que los pongan pronto en disposición de ganarse más fácilmente lo necesario para la vida».

Sea, pues, el primer objetivo de la enseñanza la *piedad*: «Si los niños son imbuídos desde sus tiernos años en la piedad y en las letras, no hay duda que se puede esperar consigan una vida feliz».

Cuanto al Plan de estudios, no puede ser más sencillo, sensato y acomodado a su época: «Será, prescribe, obligación de nuestro Instituto, enseñar a los niños *con la posible facilidad*, desde los primeros elementos, el modo de *leer* bien, la *Aritmética*, la *Lengua latina (Gramática)*, y principalmente *la piedad y doctrina cristiana*».

En estas sencillas líneas hallamos los estudios elementales de aquel siglo: la lectura o *Abecedario*, que comprendía también la escritura; la *Gramática latina* (pues entonces no se había puesto aún como base de la primera enseñanza la Gramática de las lenguas vulgares), la *Aritmética* o contabilidad y el Catecismo, junto con las costumbres y devociones cristianas (piedad y doctrina).

De suerte que, aunque los Escolapios eran propiamente maestros de *primeras letras*, como éstas se

enseñaban en *latín*, fueron por el mismo caso maestros de *latinidad*; de lo cual no había sino un breve paso a la Segunda enseñanza, que se fundaba asimismo en el latín.

Cuanto a la *educación moral*, aunque formaba el objeto primario de las Escuelas Pías, San José de Calasanz no creyó necesario descender a muchas explicaciones. El maestro debe «aprovechar cuantas ocasiones se le presentaren, para inducir a los niños al amor de las virtudes». La educación moral se fundaba, naturalmente, sobre la base de la *educación religiosa* y enseñanza del Catecismo. Calasanz mandó que en sus escuelas se consagrara todos los días el último cuarto de hora de la mañana y de la tarde a la explicación de la Doctrina y moral cristiana; y además, que todos los domingos y días festivos se practicara en sus iglesias el ejercicio de la Doctrina, el cual consistía en hacer que los niños recitaran el texto de ella, y contestasen a varias preguntas que se les dirigían sobre el mismo, explicándolo a su manera ingenua y pueril. Las Escuelas Pías alcanzaron con estos ejercicios de la Doctrina cristiana sus mejores triunfos.

Asimismo se atendía a la *urbanidad* y modestia cristiana. «En nuestras escuelas, dice Calasanz, no se permiten a los discípulos, ni juramentos, ni injurias de palabra o de obra, ni cosa alguna deshonrosa o disoluta».

Tampoco descuidaba la Pedagogía Calasancia, la *educación física*, o por mejor decir, la higiene de la escuela. En varios pasajes de sus Constituciones, insiste en el cuidado que se ha de tener de la salud de los niños, y ordena a los Superiores velen sobre todo

cuanto pueda ser peligroso para ella, dentro o fuera de casa.

Por razones de higiene y de moralidad, se declara Calasanz contra la tan usada práctica de dejar a los niños encerrados en las aulas luego de terminada la clase. Y acaso por motivos de la misma índole impone a los maestros el deber de acompañar a los discípulos hasta sus casas cuando salen de la escuela (1).

Ya lo hemos dicho: en la Pedagogía calasancia no hay que buscar *novelertas*, ni *creaciones* apócrifas. La piedad, el amor hacia los niños, que no sólo se propone su bien espiritual, sino desciende hasta la solicitud de su bien físico; la sobriedad en las materias de la enseñanza, y el espíritu cristiano que toda la envuelve y compenetra; son los caracteres de las Escuelas Pías.

Cuanto al plan de los estudios de *Segunda enseñanza*, aun antes que el Estado reglamentara los estudios gimnasiales en Alemania, tenían ya allí los Escolapios, colegios con *nueve* clases: las de lectura, escritura, cuentas, *schola parva* o *rudimentorum*, *schola principiorum*, *Grammatica*, *Syntaxis*, *Humanitas* o *Poesis* y *Rhetorica*, y se reconocía, generalmente, que los Padres Escolapios enseñaban estas dos últimas asignaturas mejor que la Universidad.

Sus principios didácticos eran: cultivar la memoria al mismo paso que la inteligencia, y enseñar todas las materias de la manera más práctica posible.

Para evitar el cansancio de los discípulos, se tenía por principio, no darles más de tres días seguidos de clase, concediéndoles vacación el jueves, y si había otra fiesta entre semana, sólo el jueves por la tarde quedaba libre.

(1) Véanse los artículos del P. Lasalde en la *Revista Calasancia*, 1890.

Procurábase observar en todas las escuelas el mismo orden y modo de proceder, para evitar los inconvenientes que en otro caso resultarían de la traslación de los maestros.

En la actualidad, así en España como en Austria, los Escolapios siguen los planes de estudios oficiales. Pero en Austria no tienen ya el influjo dominante que habían llegado a conseguir en la enseñanza, reducidos a corto número de escuelas por la dificultad e injuria de los tiempos. La provincia de Bohemia, Moravia y Silesia, que en 1866 contaba en sus colegios unos 10,000 alumnos, tenía en 1895 poco más de 1,000. Mejor está la provincia de Hungría, donde había en la misma fecha unos 350 religiosos. Pero los más de los PP. Escolapios ejercitan su ministerio en España, Italia y América.

Según nuestras últimas noticias, la Orden está actualmente dividida en nueve provincias: Italia, España, Austria, Bohemia-Moravia, Hungría, Polonia, Argentina, Chile y América central, y posee 121 casas con 2,100 religiosos, que enseñan a unos 34,500 niños (Herder).

209. **Los Escolapios en España.**—Aunque el santo Fundador de las Escuelas Pías fué español, no pudo tener en vida la satisfacción de ver su Orden establecida en su patria. Algunas tentativas se hicieron en este sentido, pero ninguna alcanzó un éxito duradero.

En 1638 abrieron su primer colegio en *Guisona*; pero al morir San José de Calasanz en 1648, aún no se había consolidado. Después se establecieron los Escolapios definitivamente en *Moyá*, cuyo colegio puede, en este concepto, considerarse como el primero (1682). Según las bases acordadas con el Municipio, debían enseñarse en él las primeras letras, Latinidad y Humanidades; y lo propio se había acordado en Barbastro.

Lo mismo la fundación de Madrid, que la de Zaragoza, tropezaron con la resistencia de los *maestros* seglares, agremiados entonces en la *Hermandad de San Casiano*, y amenazados en sus intereses profesionales por la grande afluencia de niños que desde luego concurrieron a las Escuelas Pías. Los maestros acudieron en queja, primero

al Corregidor y luego al Real Consejo (1730), querellándose de que—«sin licencia, beneplácito y permiso del Consejo, ni las demás que para ello se requieren, cuatro religiosos, que vulgarmente llaman de la Escuela Pía, habían pasado de su propia autoridad... a abrir escuela, recibiendo, y enseñando en ella a leer, escribir y contar, a todo género de niños, así pobres como ricos, excediendo el número de los que tenían de 350; lo cual no era justo se permitiera, así por estar completo el número 40 de las aulas prefijadas por el Consejo, como por ceder en perjuicio de la causa pública, por no hallarse aprobados dichos religiosos, ni concurrir en ellos las calidades, requisitos y circunstancias que se necesitan para estarlo, según se especifica en las Ordenanzas de la Hermandad... Que, en caso de subsistir los religiosos, se habían de sujetar a examen y aprobación de los maestros..., etc.». Semejantes quejas se repitieron en Zaragoza.

En *Valencia* y *Zaragoza*, se reprodujo el caso de Vilna, oponiéndose los Jesuitas a que los Escolapios enseñaran el Latín. En nuestros tiempos apenas se concibe aquella oposición; pero era muy natural en el siglo XVII, en que todo se había de hacer *por privilegio*, y los Jesuitas, que habían alcanzado el de profesar las letras humanas, se sentían tan heridos en él, como los maestros de la Hermandad de San Casiano en el suyo de enseñar las primeras letras. Pero todos estos pleitos se resolvieron a la larga en favor de la razonable *libertad de enseñar*, que siempre ha sido patrocinada por la Iglesia.

210. Los Escolapios, muy ocupados con la asiduidad de las escuelas, no han tenido prurito de escribir; y por otra parte, al comenzar su enseñanza hubieron de acomodarse a los textos entonces usados, que ya no eran tan malos como los que halló en el mundo la Compañía de Jesús.

En España se estudiaba la Gramática de Nebrija ó de La Cerda, y hasta el *P. Agustín Paul* (1730) no hallamos que los Escolapios escribieran una propia

suya, aunque no les habían faltado gramáticos eminentes, como dicen que lo fué el P. Dragonetti.

El P. Paúl publicó la Gramática de Nebrija, y escribió además varios tratados de Etimología, Ortografía, Prosodia, *Crisis sintáctica hispano-latina*, *Parenesis oratoria*, y un tratadito de Retórica llamado *Artificiosae orationis, sive rhetoricarum institutionum epitome*.

A mediados del siglo XVIII los PP. Hornero y Celma comenzaron a separarse de los métodos tradicionales en la enseñanza del Latín, según dice el P. Lasalde, por influjo o imitación de los textos de Port-Royal. El P. Celma publicó en 1757 una Gramática latina en castellano, y una Colección de Autores latinos.

El P. Calixto Hornero publicó su Gramática latina en 1784, en cuyo prólogo dice: «Desde el principio ha de cuidar el maestro de formar a sus discípulos en la pureza y elegancia de la lengua castellana; porque nadie puede conseguir la perfección de una lengua extranjera y muerta, como es la latina, sin poseer primero la nativa y propia. Fuera de esto la latina es de uso en muchas cosas; pero la propia lo es en todas y para todos». Sin embargo, nuestros grandes clásicos: Granada, León, Mariana, Rivadeneira, Mendoza (y el francés Montaigne), habían comenzado por el Latín, y por este camino llegaron a ser tan insuperables maestros del habla nativa. El mismo P. Hornero confiesa la *decadencia* de los estudios latinos en su época, en el preámbulo de los *Exámenes de latinidad* (1774) que dirigió en el Colegio de San Fernando de Madrid.

El P. Scío, uno de los más conocidos escritores de las Escuelas Pías, compuso, siendo provincial, en 1778, un *Método uniforme para las Escuelas Pías*, y una *Colección de autores latinos* con varias ilustraciones. En el aprendizaje de la lectura, da por desechado el sistema del deletreo, y manda seguir el del silabeo. Para la escuela de escribir ordena el uso del papel pautado. Quiere que se pongan en manos de los niños libros clásicos, que se atienda a la historia de la lengua; y se estudie un Compendio de Historia de España. También escribió Scío una Gramática castellana.

El P. Delgado (Santiago de Jesús María) (1818) escribió dos *Cartillas*: la primera para padres y maestros, sobre la educación de los niños hasta los seis años; y la segunda para maestros, sobre la enseñanza primaria (de seis a diez años).—Esta *Cartilla* es un resumen de Pedagogía. El P. Delgado no sólo conocía los clásicos, sino los pedagogos modernos como Montaigne y Locke, de cuyas ideas se aprovecha (1).

Así por sus métodos, como por la asidua aplicación al ministerio de enseñar, y por haber sobrevivido a las revoluciones modernas, que generalmente los han respetado en España; es imposible desconocer que las Escuelas Pías han prestado importantísimos servicios a la enseñanza primaria y de Humanidades, y por ende, a la cultura nacional.

No perdonaron a los Escolapios las tendencias secularizadoras de la corte de Carlos III, y los invasores franceses cerraron sus escuelas y quitaron la vida a muchos religiosos; pero la supresión de las Ordenes monásticas en el año 1837, hizo una excepción en su favor, y también lograron evadir, aunque no sin padecer atropellos parciales, las medidas jacobinas de la Revolución de Septiembre (2).

§ 3.º Los Hermanos de las Escuelas Cristianas

211. Los Escolapios habían organizado, principalmente en España e Italia, la *Escuela Primaria*; pero

(1) Véanse extractos en la *Bibl. ped.* de R. Blanco, t. II, ns. 620 y 621. Véase en la misma *Bibl. ped.*, t. IV, n. 1870, el *Vademecum* del maestro escolapio.

(2) Para cuanto queda dicho nos hemos valido de la obra del P. Carlos Lasalde, *Historia literaria y bibliográfica de las Escuelas Pías de España*, Madrid, 1893.

conservando la antigua base del latín. Cuando se hubo realizado la transformación de la enseñanza latina en la vulgar, propia de la época moderna, suscitó Dios otro apóstol de la instrucción del pueblo, el cual fundó un nuevo Instituto para organizar la escuela primaria *sin latín*. Este apóstol fué *San Juan Bautista de La Salle*, fundador del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Pero antes de apuntar brevemente su acción pedagógica, vamos a decir dos palabras, sobre algunos precursores que tuvo en Francia, injustamente preteridos por ciertos historiadores modernos de la Pedagogía.

212. **Precursores de La Salle en Francia.**—Las turbulencias que acompañaron a las guerras de religión, habían arruinado en Francia la enseñanza popular, reduciéndola a tal estado de miseria, que despertó el celo de varios hombres apostólicos.

Uno de éstos fué *San Pedro Fourier* (1565-1640), el cual, terminados sus estudios clásicos, abrió una escuela elemental en Mirecourt. Conociendo la absoluta necesidad de educar a la niñez, y doliéndose de que los hijos de los pobres se vieran excluidos de las escuelas ordinarias, cuyo estipendio no podían satisfacer; y no menos, del abatimiento en que yacían las escuelas mismas entregadas a ineptos mercenarios, concibió el proyecto de fundar escuelas *gratuitas*, con separación de sexos, donde los niños pobres hallaran educación e instrucción. Para esto reunió algunos jóvenes y procuró hacer de ellos maestros cuales los deseaba.

También fundó una Congregación de Canonisas de Nuestra Señora para la instrucción gratuita de las niñas (1598). Pero su reforma de los canónigos regulares ab-

sorbió su atención, y sus escuelas no llegaron a prosperar.

Otro ensayo hizo en Lyon el sacerdote *M. Carlos Demia* (1636-1689), obteniendo que los magistrados de dicha ciudad fundaran una escuela para enseñar a los niños pobres los principios de la religión, y *hasta* a leer y escribir (1671). Al año siguiente se establecieron otras tres escuelas semejantes en varias parroquias. Pero Demia tropezó como Fourier en la falta de buenos maestros; por lo cual proyectó fundar un *seminario* donde se formaran. De aquella casa, que se llamó *Comunidad de maestros de escuela*, salían cada día doce maestros eclesiásticos para desempeñar diferentes escuelas. Este establecimiento de Demia hubiera sido una verdadera escuela normal, a no haber prevalecido en él la formación de clérigos para coadjutores de las parroquias rurales; por lo cual se convirtió más bien en un Colegio de vocaciones eclesiásticas.

También el *P. Nicolás Barré*, puede ponerse en el número de los que prepararon los caminos de La Salle. Fundó primero la Congregación de las *Hermanas del Niño Jesús*, que se desarrolló mucho y se dividió en dos ramas, la de París y la de Ruan; y de cuyos establecimientos tomaron la norma, Madame de Maintenon para su colegio de Saint-Cyr, y Demia para el de Lyon.

Luego intentó el P. Barré, organizar en comunidad a los maestros de París, dándoles un reglamento (1678). Mas no parece que obtuviera grandes resultados; pues dos años más adelante, invitó a La Salle a fijar en París el centro de su actividad.

Finalmente, el sacerdote *M. Adriano Bourdoise* se ocupó en promover las *escuelas de caridad*, y generalmente, de primeras letras; pero no menos tropezó en la falta de maestros aptos para dar una educación y enseñanza verdaderamente cristianas y satisfactorias.

213. Sentíase en todas partes la necesidad de reorganizar en Francia la escuela popular, haciéndola *gratuita* para los pobres, y proveyéndola de *maestros aptos* y abnegados. A esta necesidad vino a socorrer el nuevo Instituto fundado por **San Juan Bautista de**

La Salle (1651-1719) (1). Nicolás Roland, canónigo de Reims, había fundado una Congregación de religiosas dedicadas a la enseñanza con el nombre de *Hermanas del Niño Jesús*, y al morir (1678) las dejó encomendadas a La Salle, el cual no tenía entonces más de 28 años, pero era ya canónigo y gozaba en Reims de grande opinión de prudencia y santidad.

Al año siguiente (1679) conoció La Salle providencialmente a un maestro de escuela, *Adriano Nyel*, el cual había dirigido muchos años cuatro escuelas de caridad en Ruan, reuniendo en torno suyo algunos jóvenes maestros, con quienes vivía como con hermanos, aunque sin ningún lazo permanente; y entonces iba a fundar otra escuela en Reims, por encargo de una piadosa señora. Multiplicándose en breve semejantes fundaciones, La Salle reunió a los maestros en una casa alquilada por él, para que viviesen juntos bajo la dirección de Nyel; y como ni aun de este modo se obtuviera entre ellos la unión y manera de vida que deseaba La Salle, dió éste un segundo paso, recibéndolos y manteniéndolos en su propia casa (1680). Allí procuró influir en sus costumbres, inspirándoles la piedad y toda virtud.

Entre tanto continuaban las fundaciones de escuelas

(1) Gabriel Compayré, en su *Historia de la Pedagogía*, lamenta (todavía en la edición de 1909), que la Iglesia no haya juzgado a La Salle digno, sino del título de venerable, aunque él sabe que fué un santo (pág. 216). Verdaderamente el Sr. Compayré tiene los papeles harto mojados, y sus noticias de Hagiografía no son más exactas que las que posee sobre Pedagogía. La Salle (sépalo y tranquilícese M. Compayré), fué beatificado en 1888 y canonizado en 1900; y todos los reproches que Compayré dirige contra la Iglesia, oportuna e importunamente, tienen el mismo fundamento que éste; es a saber, la ignorancia del Sr. Compayré.

gratuitas, organizadas por Nyel, bajo la dirección superior de La Salle; pero no satisfecho todavía éste del modo de proceder de los maestros, dió el tercer paso, renunciando a su canonicato y a todas las otras atenciones, y llevando con sus maestros *vida de comunidad*.

En 1684, después de un retiro espiritual, los discípulos de La Salle acabaron por organizarse constituyendo una especie de Congregación seglar, a que dieron el nombre de *Société des Frères des écoles chrétiennes*; cada uno de ellos tomó un nombre de religión, precedido del de *Frère*, y adoptaron un mismo hábito, diferente del de los eclesiásticos del país. Parece que hasta 1686 no hicieron los Hermanos el voto simple de obediencia, y Nyel, que había sido el instrumento providencial para la fundación y dirección de las primeras escuelas, murió sin haber llegado a agregarse a la Congregación.

214. Pero La Salle sentía vivamente la dificultad nacida de la falta de buenos maestros, primer obstáculo para la fundación de buenas escuelas; y con el fin de obviarla, concibió el plan de una verdadera *Escuela normal*, la primera de que hablan los anales de la Instrucción pública, con el nombre de *seminario* o plantel de maestros seglares, a los cuales se enseñaba a *cantar, leer y escribir*, y se les daba gratuita habitación y manutención.

Sin embargo; el *seminario* de maestros fué una obra que costó mucho arraigar. El de Reims descaeció en breve, y no tuvo mucho más larga duración el de *San Hipólito* (en París, 1699), cuyo programa comprendía el Catecismo, lectura de impresos y manuscritos (registros), escritura, nociones de Gramática francesa y Ortografía, Aritmética, sis-

tema de pesas y medidas, y canto llano. Las conferencias cotidianas, la meditación y lectura espiritual y el examen de sus acciones, ofrecían eficaces medios para perfeccionarse y adquirir las virtudes propias de su estado.

En 1686 La Salle resolvió desentenderse de la dirección técnica de su Instituto, haciendo designar un Superior general, y reservándose sólo la dirección espiritual de sus discípulos.

Para las escuelas de San Sulpicio, de que se hicieron cargo los Hermanos en 1688, se formularon ciertas reglas, que fueron como la base del Método adoptado por toda la Congregación. Se hizo una exacta distribución de tiempo, se estableció que nunca se dejaría solos a los alumnos y se ejercería sobre ellos una activa vigilancia. La instrucción versaba sobre el Catecismo, las oraciones usuales y la Historia sagrada. Los alumnos oían misa todos los días, y por la tarde se consagraba media hora a su instrucción religiosa.

Dividióse la escuela en tres clases, dándose a cada una de ellas *simultáneamente* un mismo grado de enseñanza (en lugar de dar su propia lección a cada uno de los discípulos) y se substituyeron los libros latinos por los franceses, aplicando al Abecedario el sistema indicado por los Oratorianos en la Gramática.

No dejaron de oponerse a los Hermanos de las Escuelas cristianas, los *privilegios* de los antiguos maestros. Los maestros de escritura de París elevaron, en 1690, una quejella contra los Hermanos que se arrogaban el derecho de enseñar sin licencia del Maestrescuela; el cual, a pesar de haberse propasado los demandantes a violencias y vías de hecho, dió sentencia en su favor. Otras contradicciones semejantes encontró el nuevo Instituto; pero al fin salió victorioso de todas.

En la misma época (1699) inició La Salle otro géne-

ro de escuelas que ha prosperado mucho en nuestros días: las escuelas *dominicales*, de las que fundó una en París con el nombre de *academia cristiana*. Además de leer, escribir, Ortografía y Aritmética, se enseñaba en ella Dibujo, Geometría y Arquitectura. Se admitieron jóvenes de hasta la edad de veinte años y acudieron más de 200.

215. No contento La Salle con plantear prácticamente sus obras, procuró establecerlas sólidamente, escribiendo varios libros para su dirección. Uno fué el de las *Reglas de urbanidad y cortesía cristiana*, en el cual se aprovecha de los ejemplos de la Escritura y de los Santos Padres, e incluye las prácticas de humildad y las máximas evangélicas, entre los deberes de buena educación social (1).

Pero la obra más interesante de La Salle es la *Conduite* o Instrucción para el régimen de sus escuelas cristianas, que ya sometió, en 1705, a la aprobación del Inquisidor de Aviñón, aunque por entonces no la hizo todavía obligatoria. En 1717 hizo que se examinara en el Capítulo general, y en 1720, el H. Timoteo alcanzó finalmente el permiso para imprimirla (2).

Esta primera edición contiene sólo *dos* partes: en la primera se trata de los ejercicios de la escuela, en la segunda de los medios que han de usar los maestros para mantener el orden. La tercera parte, que trata de

(1) El H. Agatón formó un *Recueil de différents petits traités* compuestos por La Salle, que constituyen, así ordenados, una especie de Manual para el aprovechamiento de los Hermanos. Este arreglo se hizo en 1783.

(2) Se halla traducida al castellano con el título de *Guía de las Escuelas Cristianas*. Véanse extractos en la *Bibl. ped.*, de R. B., t. II, n. 951.

las funciones y virtudes de los maestros, y de lo que han de observar los discípulos, no se imprimió por entonces.

Del estado de las Escuelas poco antes de la muerte del santo Fundador, nos da noticia el cuaderno de la visita hecha por el *H. Barthélemy*, desde Diciembre de 1716 a Mayo de 1717, según el cual contaba el Instituto en Francia, con 22 casas y 100 sujetos (1).

El Instituto no salió en mucho tiempo de Francia, si se exceptúan la casa de Roma y la de Ferrara y algún establecimiento en Suiza.

En 1746 le vemos abrir en Boulogne la primera *Escuela de Comercio*, donde se enseñaba Caligrafía, Aritmética, Teneduría de libros por partida simple y doble, y cambios extranjeros. Luego se enseñaron las Matemáticas elementales, el Dibujo y la Hidrografía.

Actualmente las Escuelas Cristianas se hallan extendidas por todo el mundo. El año 1900, en que fué canonizado su Fundador, tenían 1,969 colegios, con 337,573 alumnos. Los Hermanos eran 15,260; y además había 4,435 aspirantes, en 114 escuelas normales.

216. **Pedagogía de las escuelas cristianas.**— Limitándonos a los *principios* pedagógicos contenidos en la *Conduite*, o Guía de las Escuelas cristianas, compuesta por La Salle, pueden reducirse a los siguientes:

Cada escuela ha de tener por lo menos *dos* maestros, y dos salas de clase, separadas, pero contiguas. En esta disposición se atiende, así a la vida religiosa de los Hermanos, como a la distribución de los niños,

(1) El Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, no obtuvo aprobación solemne de ambas autoridades soberanas, civil y eclesiástica, hasta el año de 1724. Luis XV les concedió letras patentes en Septiembre de dicho año, y en Enero del mismo Benedicto XIII aprobó el Instituto, por su bula *In apostolicae dignitatis solio*, poniéndolo bajo la tutela del Niño Jesús y el patrocinio de San José.

sin la cual sería imposible aplicar el método propio de las Escuelas cristianas.

Este método consiste esencialmente en substituir la enseñanza *simultánea* a la individual antes usada comúnmente en Francia; y donde hubiere gran número de alumnos, se apoya el método simultáneo en el de la instrucción mútua.

Nunca se permite que los niños permanezcan en la escuela ociosos. Los que llegan antes que el maestro, han de estudiar sus lecciones, y un alumno de la primera clase, señalado por el maestro, hace que los que no pueden estudiar solos, lean en los carteles. Aun durante el desayuno y la merienda, los discípulos van recitando las lecciones establecidas por el reglamento, y los más pequeños aprenden entretanto las oraciones ordinarias.

Se procura dividir el trabajo de suerte, que se excite una constante *emulación* entre los niños, y se los vaya conduciendo gradualmente, de los elementos más rudimentarios a las lecciones de los cursos superiores.

Las primeras lecciones se dan en el encerado o con cuadros murales. Los libros de lectura están graduados para cada clase. El cuarto era *El Salterio* (en latín), el cual no se daba sino a los que ya sabían leer bien el francés (su lengua materna). El quinto libro era la Urbanidad cristiana impresa en caracteres góticos; el sexto, el manuscrito, en el cual se observa asimismo la gradación de las dificultades, hasta llegar a leer las escrituras más difíciles. Los cursos de escritura, Ortografía y Aritmética, están divididos también en muchas secciones.

La enseñanza debe ser práctica, racional y progre-

siva. El maestro, al corregir los temas presentados por los alumnos, les dará razón de los defectos en ellos cometidos, y se *asegurará de que entienden bien toda la lección*. En particular los ejercitará en copiar las cosas que necesitarán en adelante, como pagarés, recibos, arriendos, contratos, actuaciones, etc., con el fin de habilitarlos a hacer otros documentos semejantes.

Entre los métodos más eficaces de educación intelectual, se practica el método *heurístico*, guiando a los discípulos a hallar por sí mismos ejemplos análogos a los que el maestro les va señalando en la lección.

El maestro está obligado a *corregir detenidamente* los temas escolares de *todos* sus discípulos. Ha de examinar todos los días los trabajos de los que aprenden a escribir, y varias veces los de los principiantes. Hará que el discípulo repita las letras en su presencia, para indicarle los defectos de posición, y en qué consiste la mala forma de su escritura, etc. Asimismo será muy exacto en exigir la buena pronunciación, y reprender sus faltas en la lectura, recitación, etc.

Se ha de vigilar la asiduidad de los discípulos, así como la observancia del orden y disciplina en clase. La Religión, no sólo ha de ocupar una buena parte de la enseñanza, sino además ha de inspirarla y como presidirla toda, y se debe considerar como la única base sobre que pueden prosperar los esfuerzos de los maestros para dar buena educación a los niños.

Conviene interesar a los padres en el adelanto de sus hijos, en particular dando a éstos trabajos para hacer en su casa. Los escritos cuya ortografía se haya tenido que corregir, deberán repetirse, poniéndolos en

limpio conforme a las correcciones hechas. Asimismo se hará aprender a los discípulos un cierto número de reglas de su clase y de las inferiores, halladas por ellos mismos:

El maestro tendrá un *horario y un programa*. No se puede establecer en general el tiempo de cada ejercicio, atendido el diferente número de alumnos que puede haber en la clase; por lo cual se deja esta incumbencia al H. Director o al Inspector de las escuelas.

Habrán exámenes mensuales presididos por el H. Director o Inspector. Se llevarán estados y catálogos en que se apunten las asistencias y faltas de los discípulos, y asimismo sus progresos, y el tiempo que permanecen en cada orden de lecciones.

Las salas de las clases han de ser suficientemente espaciosas para que maestros y discípulos puedan desempeñar sus funciones. Conviene que tengan buena luz y ventilación. Los bancos y mesas han de ser de varios tamaños, para acomodarse a los niños de diferente desarrollo. Formarán parte del ajuar, los carteles de lectura, los destinados a aprender la numeración arábica y romana y los signos de puntuación y acentuación.

Es menester formar a los nuevos maestros con la dirección de otros ya instruídos, prudentes y experimentados.

La Salle, se conformó con todos los pedagogos de su tiempo en admitir, en el número de los castigos escolares, las *penas corporales*. Pero sus hijos las han suprimido enteramente cuando así lo han exigido las costumbres modernas. Se ha de procurar sobre

todo, *prevenir* las faltas, con la observancia de la disciplina, la vigilancia y buena preparación de las clases.

217. A pesar de la justa reverencia con que miran la *Conduite* los Hermanos de las Escuelas cristianas, no por eso se ha cristalizado su enseñanza en sus antiguas prescripciones; antes al contrario, han ido modificando la *Conduite* conforme a las nuevas necesidades y progresos pedagógicos.

Ya hemos indicado la supresión de los castigos corporales, hecha por disposición del Capítulo general en 1787. El célebre H. Agatón dispuso una nueva edición de la *Conduite*, en la cual se revela un grande esfuerzo para perfeccionar los métodos de enseñanza y los procedimientos educativos; pero los trastornos de la Revolución no le dieron lugar para imprimirla.

Después de su restablecimiento, los Hermanos se han ido acomodando a las nuevas exigencias de los planes oficiales. En la edición de la *Conduite* de 1838, se añadieron instrucciones sobre la enseñanza de la Geografía y el Dibujo. El H. Felipe, por encargo del Capítulo general de 1853, hizo una nueva revisión, que publicó con el título de *Essai de conduite*, en 1860. La última edición añade a la *Conduite* otras dos partes, tratando la primera de la educación (breves nociones pedagógicas), la segunda de los ejercicios de la escuela; la tercera, de la organización de la escuela, y la cuarta de las virtudes y prendas del maestro (1).

De los bienes que haya producido en Francia el Instituto de las Escuelas cristianas, ninguna cosa nos da más brillante idea que la saña endiablada con que las calumnian los fautores de la impiedad e inmoralidad que está minando la nación vecina. Baste ver el modo

(1) El H. Agatón reunió las ideas de La Salle en su tratado *«Las doce virtudes de un buen maestro»*. Está traducido al castellano. R. Blanco lo inserta en su *Bibl. ped.*, t. I, n. 37 (págs. 33-68).

rencoroso con que los trata, vgr., Compayré en su Historia de la Pedagogía.

Según él, La Salle no se movió «por amor desinteresado hacia el pueblo, ni por el deseo de su regeneración moral...; su fin fué *ante todo* religioso». ¡Como si el amor religioso no fuera desinteresado, y no fuese la religión la más poderosa palanca para la regeneración moral!

Todavía es más odioso cuanto dice sobre los *castigos corporales*, usados antes (cuando se usaban en todas partes) y suprimidos ahora. Ya que se han suprimido ¿a qué viene insertar por extenso disposiciones que ahora repugnan, por no estar conformes con las costumbres muelles de nuestra época?

§ 4.º **Hermanos Maristas** (Frères Maristes des écoles) (1817 y 1836)

218. Aunque pertenecientes a una época muy posterior, la afinidad entre ambos institutos nos mueve a poner, después de las Escuelas cristianas de San Juan Bautista de La Salle, una breve noticia de los HH. Maristas, fundados por el V. P. Marcelino *Champagnat* (1789-1840).

El P. Champagnat nació en una aldea del Velay (departamento del Loire), país en otro tiempo cultivado por las misiones apostólicas de San Francisco de Regis; y habiendo seguido la carrera eclesiástica fué nombrado vicario de La Valla. El conocimiento de la deplorable ignorancia acerca las verdades de nuestra santa fe, en que vivían los niños y labriegos, le movió a reunir algunos jóvenes (1817), a quienes instruyó y formó él mismo solícitamente, para que fuesen maestros del pueblo.

En 1818 fundó su primera escuela en La Valla, aunque llevó para ella un maestro, no atreviéndose a confiarla todavía a sus alumnos, ejercitados sólo en enseñar el Catecismo. En 1826 los discípulos del P. Champagnat se ligaron con votos simples, y Gregorio XVI, en 1836, autorizó la Asociación de sacerdotes *maristas* y les confió la misión de la Polinesia.

Entretanto crecía el número de individuos y escuelas de la Congregación, la cual procuró en vano, durante el reinado de Luis Felipe, obtener reconocimiento legal; pero lo alcanzó después que la Ley Falloux hubo restituido a los franceses la libertad de enseñanza (1850).

En 1852 los HH. Maristas dieron forma definitiva a sus Reglas y redactaron su *Guía de las escuelas*, y habiéndose extendido mucho en Francia se dividieron en tres provincias, y algunos años más adelante en *siete*.

A la muerte del Venerable Fundador poseían 48 establecimientos con unos 300 individuos, y en 1897 eran ya más de 6000 individuos repartidos en unos 700 establecimientos, no sólo en Francia, sino también en Bélgica, Dinamarca, Islas Británicas, España, Italia, Grecia, Suiza, África, Australia, Nueva Caledonia y Nueva Zelanda, Estados Unidos, Canadá, Brasil, Méjico, Argentina, Colombia, Turquía, Siria y China.

Aunque el fin primario de la fundación de los Hermanos Maristas fué la enseñanza del Catecismo, pronto abrazaron sin embargo todas las materias de la primera enseñanza, y actualmente tienen también escuelas de segunda enseñanza y profesionales (comerciales y técnicas).

§ 5.º La Escuela Pietista

219. Mientras en el fecundo campo de la Iglesia católica se desarrollaban la *Escuela Pía* y las *Escue-*

las Cristianas; en el terreno protestante se formaba, como planta desmembrada en medio de un yermo, la *Escuela Pietista*, cuyo fundador fué Hermán Augusto Francke (1663-1727).

El Pietismo, generalmente considerado, fué una reacción del sentimiento religioso contra el *formalismo* de la secta Luterana, la cual, parte por su doctrina de la ineficacia de las buenas obras, parte por las disputas continuas que ponían toda la importancia en la *pureza* de la fe; había venido a degenerar en un formalismo seco, incapaz de satisfacer las aspiraciones religiosas del corazón. El fundador del Pietismo fué propiamente *Spener*, el cual intentó formar una *Ecclesiola* (iglesita) dentro de la Iglesia protestante, y estableció *Collegia Pietatis* (Colegios de piedad) para reavivar la enseñanza catequística (1).

Pero quien desarrolló la Pedagogía pietista fué el mencionado *Francke*, el cual abrió primero en Leipzig un *Colegio Filobíblico*; pero excluido de allí y de Erfurt, se estableció en Halle, donde logró fundar un *Orfanotrofo*, en torno del cual fué agrupando varios establecimientos docentes, escuelas primarias para pobres y burgueses, academia para jóvenes nobles y escuela de latinidad.

La primera aspiración de Francke fué tener a los niños enteramente en su mano, suprimiendo las vacaciones y días libres antes establecidos; juzgando que en ellos se perdía la mayor parte del fruto obtenido en la escuela. *El fin* de ésta debía ser, educar a los niños en la piedad y prudencia cristianas; es a saber, en un vivo conocimiento de Dios y de Cristo, y un Cristianismo verdaderamente práctico; y a este blanco tendía

(1) Cf. Marx, § 125, 3, d.

la mayor parte de la enseñanza; en términos que, de las siete horas diarias de clase, se dedicaban a la enseñanza religiosa tres o cuatro (recitación, explicación, aplicación), a que se añadían prolijos ejercicios espirituales.

Las otras materias de la *enseñanza primaria* eran leer y escribir, y para los mayores el estilo epistolar. A las cuentas se dedicaban dos horas semanales, y el canto se ordenaba al culto divino. Aunque no había asignaturas realistas, se debían aprovechar los paseos para instruir a los niños en todo género de conocimientos útiles. Además se los empleaba en ejercicios manuales.

La disciplina era muy severa: se prohibía toda clase de juegos, como *vanos* y contrarios al Evangelio, por cuanto distraen el ánimo y lo apartan de Dios, único eterno Bien. El gozo del alma se debía buscar en sólo nuestro dulce y benigno Salvador, no en las cosas terrenas, cuyos deleites suelen parar en lloro. La vigilancia era rigurosa; nunca se dejaba solos a los alumnos, menudeaban las penitencias y castigos corporales, y el niño que había recibido un castigo, debía dar la mano al maestro, mostrándole su agradecimiento y prometiéndole la enmienda (1). Por el contrario, estaban excluidas las recompensas, pues se miraban como fomento de la soberbia, y se temía alabar a los niños por lo que habían hecho bien.

La *escuela superior* de Francke tiene el carácter humanístico de la Segunda enseñanza de su tiempo, proponién-

(1) Si Compayré hubiera sabido esto, no se hubiera ensañado tanto contra las muestras de humildad prescritas al castigado por La Salle (pág. 229).

dose la *elocuencia* como fin de la educación intelectual. El *Latín* constituye la materia de concentración y ha de ser el lenguaje de la escuela, cuya omisión se sanciona con penas. La lectura era mucho más limitada que en los colegios católicos: se prohibían los *poetas* gentilicos, poniendo en su lugar a Prudencio; y hasta hubo prevenciones contra Cicerón, aunque no se le llegó a dejar. En esta parte se hallan en la escuela pietista algunas tendencias hacia el realismo; por lo cual se ha de colocar, por lo menos, entre los precursores de la decadencia humanística. El Griego se estudiaba poco, ordenándolo solamente a la inteligencia del Nuevo Testamento. Por el contrario, se atendía a formar el estilo *alemán*.

En el número de las *disciplinas literarias* se cultivaban asimismo la Geografía, Historia, Aritmética, Geometría y Caligrafía, asignando a cada una de ellas una hora semanal durante un semestre. En Geografía, además de Alemania, se atendía principalmente a la Tierra Santa. La Historia se dividía en el Antiguo y Nuevo Testamento, en el cual se incluía toda la Historia media y moderna. La Aritmética se aprendía muy de memoria, fijándose en los pesos y medidas y los números de la Biblia. A las Matemáticas se daba carácter *formal* empleando en ellas el método heurístico, y se les añadían ejercicios prácticos. Los miércoles y sábados se repetían las principales lecciones de la semana.

Se consideraban como *recreaciones* la Música, el Dibujo, la Historia Natural y las visitas a los talleres donde trabajaban los obreros (en las cuales se debía, con todo, hablar en latín), y asimismo algún ejercicio manual. En verano se cultivaba particularmente la Botánica, y en invierno la Anatomía, disección de animales, etc.; y por fin, la Física experimental y la Astronomía. Las muchas horas de clase (al principio diez, luego ocho diarias) no dejaban tiempo para el estudio privado. Había anualmente *cuatro exámenes*, y el sistema antiguo de *cursos* se descantilló algún tanto, diversificando los estudios accesorios de los discípulos

que acudían a un mismo curso en la asignatura principal.

Francke tropezó con grandes dificultades para hallar *maestros* que aplicasen tales planes en sus establecimientos docentes. Primero se valió de *estudiantes*; luego procuró dar a éstos alguna formación especial; y finalmente, tuvo que fundar un *Seminarium selectum praeceptorum*, para la preparación de profesores.

Durante la vida de Francke prosperaron sus fundaciones. La escuela latina tenía 400 alumnos con 32 profesores; la primaria 1,725 (entre niños y niñas) con 98 maestros y 8 maestras, y en el Orfanotrofio había 100 niños y 34 niñas. Además en el *Pedagogio* estudiaban 82 discípulos y 70 maestros. Pero este florecimiento, debido a sus cualidades personales, y a la necesidad, sentida en su tiempo, de reacción religiosa por medio de la enseñanza, decayó muy pronto.

El Pietismo perdió su impulso espiritual y degeneró en mogigatería, y los establecimientos de Francke fueron reformados por Augusto Herman *Niemeyer*, su biznieto (1754-1828), en sentido racionalista.

Niemeyer fué de los primeros que consagraron su atención a la Hist. de la Pedagogía, dedicando a ella una parte de su obra fundamental: «Fundamentos de la educación y enseñanza», que Herbart llamaba Suma de la Pedagogía.

Entre los pedagogos pietistas conviene citar asimismo a *Cristobal Semler* (1669-1740) que formó un plan completo para una Escuela realista y la fundó en Magdeburgo para artesanos.

Julio Hecker (1707-1768), fundador también de Escuelas realistas, y autor del *Reglamento escolar* de Prusia (1763) redactado por orden de Federico II.

J. Federico *Hähn* (1710-1789) procuró hacer toda enseñanza *sistemática*, reduciendo cada materia a una sinopsis por medio de *tablas*, en las que se expresaban muchas palabras sólo por la inicial. Pero este procedimiento degeneró, por inepticia de muchos maestros, en fastidioso mecanismo y rutina.

CUARTA ÉPOCA

Pedagogía racionalista

220. Ya indicamos arriba la dificultad de dar a esta época una denominación verdaderamente apropiada; por lo cual hemos tenido que designarla con el nombre tomado del *Racionalismo*, el cual es, a nuestro parecer, el factor que ha ejercido en ella más profundo influjo, así por haber inspirado a los más de los pedagogos que han logrado celebridad en esta época, como por determinar también en sus adversarios una corriente condicionada por las teorías racionalistas.

Dos son los *caracteres* culminantes de la educación en esta cuarta época de su historia: su *fundamento filosófico* y su *fin secular*. La Pedagogía neolatina estuvo inspirada en principio, ya por la Escolástica (Filosofía teológica), ya por la admiración y respeto hacia la Antigüedad clásica; y se propuso un fin *eclesiástico* (1). Desde el siglo xvii, por el contrario, se

(1) *Clerical*, como dicen ahora transformando malamente el verdadero sentido de esta locución, no menos que la del vocablo *laico*.

inicia en la educación una doble mudanza: sus fundamentos se buscan en la Filosofía, en la cual aparecen las nuevas tendencias baconianas y cartesianas, que van a parar al sensualismo, al positivismo y materialismo; y su fin primordial típico, no es ya la formación del *clérigo docto*; sino del hombre *culto* destinado principalmente a la vida seglar; y al propio tiempo (y como legítima consecuencia), la educación deja de ser patrimonio del Clero, hasta que se acaba por excluir de ella, más o menos paladinamente, a los que por siglos enteros la habían desempeñado *solos*.

Este marcado carácter seglar de la Filosofía cartesiana, por más que la profesaran o defendieran no pocos eclesiásticos, hizo que se la llamase, en España, *Filosofía de capa y espada*, en contraposición con la Escolástica, que, aunque formaba entonces la base de todas las profesiones facultativas, se consideraba como *clerical* y *frailuna*.

221. Más difícil que caracterizar (generalmente) esta época, para legitimar la división de nuestro libro, es determinar, con alguna claridad, las *secciones* en que la hemos de subdividir, siguiendo el sistema que hemos adoptado en las épocas anteriores. No hay aquí contornos bien definidos, comoquiera que, aunque se toma por criterio el sistema filosófico, no todos los pedagogos de esta época fueron filósofos, ni todos los que lo fueron conformaron con sus sistemas filosóficos sus pedagógicas doctrinas.

De todas maneras, creemos poder establecer, como base de orden, la división en las secciones siguientes:

que no significa etimológicamente sino *seglar*; pero que ahora se toma como equivalente de *ateo*, o por lo menos, *neutro*—incoloro—en el concepto religioso.

- Sección Primera:* Pedagogía realista.
- » *Segunda:* » filantropista.
- » *Tercera:* » humanitarista.
- » *Cuarta:* » moralista.
- » *Quinta:* » política.
- » *Sexta:* Reacción católica en Pedagogía.
- » *Séptima:* La nueva Pedagogía científica.
-

SECCIÓN PRIMERA

Pedagogía realista

§ 1.º Nuevas tendencias de la Filosofía

222. En el primer tercio del siglo xvii se manifestaron, casi simultáneamente en Francia e Inglaterra, las dos tendencias filosóficas que podemos considerar como origen de la Filosofía *moderna*, en el mal sentido de esta palabra, en cuanto enemiga y destruidora de lo antiguo. El canciller inglés *Bacon*, y el francés Renato *Descartes*, se desentendieron de la Lógica tradicional, aunque tomando diferentes bases: Bacon la *experiencia externa*, y Descartes la *experiencia interna* (¡yo soy!), como cimiento de todos nuestros conocimientos científicos.

Bacon, barón de Verulamio (1551-1626) estaba tan lejos de pretender una revolución en los métodos de enseñanza, que en su obra *De la excelencia y acrecentamiento de las ciencias* escribió aquel insuperable elogio de la Pedagogía jesuítica, que arriba hemos citado (1). Pero al guiar, en su *Novum organum* (o sea, nueva Lógica opuesta a la de Aristóteles, com-

(1) Página 215, nota.

puesta en 1620) a la *experimentación e inducción*, como principales caminos para llegar al conocimiento científico, influyó asimismo en hacer que la Pedagogía, dejando en segundo lugar los estudios filológicos, abrazase con preferencia los *realistas*.

223. Tampoco **Descartes** (1596-1650), autor del *Discours de la méthode* (1637), se propuso realizar una revolución pedagógica; pero al negar que la *evidencia* en general (sea interna o externa) fuese *critério* sólido de verdad científica, por una parte abrió de par en par las puertas al *escepticismo*, y por otra empujó al *materialismo* a los que, para no hundirse en el abismo de la *duda universal*, se asieron como náufragos a la existencia de los objetos *tangibles*.

Fuera de esto, Descartes influyó en hacer la educación *más francesa* y más atenta al estudio de las *Matemáticas*, en las cuales hallaba una evidencia que no sabía encontrar en la Filosofía racional que le habían enseñado los Jesuítas. (Ciertamente, no todas las verdades filosóficas alcanzan la evidencia palpable, por decirlo así, de las verdades geométricas). El desdén hacia las lenguas clásicas, cuyo valor educativo no comprendió, por más que lo había *experimentado* como discípulo, y la preferencia concedida al *francés* (su lengua nativa) y a las Matemáticas, son los elementos *realistas* que aportó a la educación del siglo XVII la Escuela de Descartes; el cual esparció además varios conceptos enteramente erróneos, relativos a la educación intelectual, y origen de fatales consecuencias en el terreno de la Pedagogía.

Uno de estos errores, es, «que todos los hombres tienen naturalmente *igual* la facultad de juzgar y dis-

tinguir lo verdadero de lo falso». Y que los diferentes resultados del estudio, «no estriban en la diferencia de los talentos, sino en la de los *métodos*».

Acaso es verdad que todos los hombres poseen una inteligencia igual; pero Descartes desconoció en éste, como en otros innumerables puntos, los efectos de la unión del espíritu humano con las facultades orgánicas, de donde nace la diversidad enorme de los talentos. Decir que éstos influyen poco o nada, y todo o lo más consiste en el *método*, ¿qué es sino un yerro craso, y fuente de tantas *vanidades metódicas* como después acá se han venido propalando como específicos del curanderismo pedagógico?

Por otro concepto ejerció Descartes perniciosísimo influjo en la Pedagogía, suprimiendo de raíz *la autoridad en la enseñanza*. No que los filósofos que le precedieron pusieran la *autoridad* como criterio científico, excluyendo el uso de la razón (según pretenden los que no conocen las antiguas escuelas); antes bien *todo se disputaba* en la escuela medioeval, hasta los preceptos de la Gramática. Pero no es menos cierto que, para *aprender*, se necesita al principio *creer* en mil cosas al maestro; y esto no lo evita la Filosofía de Descartes, por más que lance a maestros y discípulos en el caos de todas las confusiones acerca de los conceptos y las palabras con que se designan.

La Pedagogía escolástica no presentaba casi nada al discípulo en forma de *aseveración*, sino todo en forma de *cuestión*; no decía al niño: «el verbo *utor* pide ablativo»; sino—«*si utor* se ha de construir con ablativo». Pero, naturalmente, para asentar la regla, tenía que acudir finalmente a la *autoridad* de los buenos escritores romanos, que habían usado dicha construcción. Por haber querido dar razones *a priori*, incu-

rrieron los gramáticos medioevales en hartas ridiculeces, hasta que los enmendó una Pedagogía más ilustrada (la humanística); y Descartes no hizo sino reproducir, en diferente materia, aquel ridículo exceso de poner en duda lo que no se debe ni puede dudar.

El grande error de la filosofía Cartesiana fué romper la unión harmónica entre el alma y el cuerpo, que la Filosofía de Aristóteles reconoce, y que depende de las facultades orgánicas de la primera (la fantasía y la sensibilidad). Para Descartes y sus secuaces, en el hombre hay dos elementos totalmente disgregados: un *espíritu* y una *máquina* material. De ahí que, lo propio que la Filosofía, la Pedagogía que arranca de Descartes, va hacia uno de dos extremos, o incurre a la vez en los dos: la educación de *sola la inteligencia* (prescindiendo de la imaginación y el corazón), o la educación de los *sentidos*, por medio de los objetos exteriores.

224. **Malebranche**, sacerdote del Oratorio francés (1678-1715), ajeno enteramente a la práctica de la educación, se extravía por el extremo del intelectualismo. Para él en el niño nada hay que educar sino la *inteligencia*, que supone enteramente desarrollada. Lejos de valerse de lo sensible para despertar lo espiritual, hay que poner todo el esfuerzo en acallar todos los movimientos sensitivos, de donde nace la *aparente* debilidad del entendimiento infantil. La educación deberá comenzar, por consiguiente, con los estudios filosóficos o, cuando menos, por las evidencias matemáticas. Se ha de prohibir todo premio, para no alimentar las pasiones o afectos sensitivos; aunque no es posible prescindir del castigo; por muy *sensitivo* que éste sea.

225. **Condillac** (1715-1780), partiendo del *sensualismo*, diametralmente opuesto al *ontologismo* de Malebranche (que pretendía ver todas las cosas inmedia-

tamente en Dios), va a parar a las mismas desatinadas consecuencias pedagógicas.

Para él, el conocimiento intelectual no es sino una transformación de las percepciones sensitivas; y así no halla mejor camino para lograr la educación del conocimiento inferior, que el ejercicio de su operación superior. Por esto dispone que la educación comience por la Filosofía racional. Las *lecciones preliminares* que Condillac quiere dar a su discípulo de siete años de edad, versan acerca de la *naturaleza de las ideas*, las *operaciones del alma*, la *distinción entre el alma y el cuerpo*, y el *conocimiento (filosófico) de Dios*. Antes de hacerle ejercitar las operaciones del alma, hay que darle a conocer sus facultades, y enseñarle a valerse de ellas (Psicología y Lógica); nada se le ha de decir sin demostrárselo racionalmente. Después de la Psicología y la Lógica (a los ocho o diez años), conviene introducirle en una especie de Filosofía de la Historia, haciéndole reflexionar *sobre la infancia del mundo...!*

Sólo después de tales dilates, entra en los rieles ordinarios, llevando a su alumno, por el *Arte de hablar* (Gramática), al *Arte de escribir* (Estilística), al *Arte de raciocinar* (Dialéctica) y al *Arte de pensar* (Filosofía). El Latín se deja para cuando la inteligencia esté ya completamente formada (se desconoce su inmenso poder educador), y el Griego se omite de todo punto. La mayor parte de su *Cours d'études*, escrito para la educación de D. Fernando de Parma, nieto de Luis XV, la dedica no obstante a la Historia.

En vano, pues, se propone Condillac desarrollar la *reflexión espontánea* en su discípulo; pues no acierta

con los medios conducentes para ello. Desconocedor de la naturaleza de las facultades humanas, no sabe valerse de las inferiores y más precoces, para llegar al desenvolvimiento perfecto de todas. Condillac es partidario de la educación *formal*, dejando *la instrucción* al trabajo ulterior del educando (1).

226. Para hablar de alguno de los representantes del *materialismo* (otra de las direcciones de la nueva Filosofía), haremos mención de Helvecio y de su adversario en Pedagogía, el enciclopedista Diderot.

Claudio Adrian **Helvetius** (1715-1771) declara el egoísmo único móvil de las humanas acciones, pero conciliable con el bien común mediante la educación y la legislación. En su tratado «Del hombre, de sus facultades intelectuales y de su educación» (publicado después de su muerte, en 1772), profesa la eficacia absoluta de la educación de los sentidos, única que según él diferencia la capacidad de los hombres. El talento no es nada; la educación lo es todo. Sólo falta reducir a *arte*, los medios de que la Naturaleza se vale al acaso para formar a los hombres de genio. Fuera de esto, Helvecio es radicalmente laicista y enemigo de la educación cristiana.

227. **Diderot** (1713-1784) uno de los editores de la famosa y perniciosa *Enciclopedia* (2), dejando al gramático Dumarsais escribir en ella el artículo *edu-*

(1) Es justo advertir que la idea, tan en boga entre ciertos Herbartianos, del *desarrollo paralelo* entre el niño y la Humanidad, se halla ya expresada por Condillac en su *Discours préliminaire sur la grammaire* (Obras, VI, 264), donde pretende haber seguido el camino por donde los hombres vinieron a crear las artes y las ciencias. Cf. nuestra *Educación intelectual*, § LXV.

(2) Cf. nuestra *Hist. Univ.*, n. 707 y sigs.

cación, compuso un «Plan de Universidad» para Catalina II de Rusia, y una «Refutación continuada del libro de Helvetius sobre el hombre» (1773). Contra la educación negativa de Rousseau, proclama la importancia y aun necesidad de la *instrucción*, que ha de ser por tanto *obligatoria y gratuita*, y estar dirigida por el Estado. Se muestra inimicísimo de la enseñanza clásica y filosófica usadas en su tiempo, y aboga por la enseñanza de las ciencias, pero atendiendo a su natural subordinación, y no a las razones pedagógicas que exigen cierto orden de prioridad. En cambio recomienda que, en el estudio de la Historia, se comience por los acaecimientos más modernos y se retroceda luego hacia la Antigüedad.

§ 2.º Pedagogos realistas

228. **Juan Locke** (1632-1704), estudió en Oxford la Filosofía, Medicina y Ciencias naturales, y se adhirió a las doctrinas de Bacon y Descartes. Fué educador del hijo y el nieto de Lord Ashley (más tarde Conde de Shaftesbury), y en 1693 publicó su notable obra pedagógica con el modesto título de *Algunos pensamientos referentes a la educación* (Some Thoughts concerning Education) (1) la cual influyó mucho en Rousseau, y sobre todo ha ejercido grande influjo en la educación inglesa.

(1) Hay una versión castellana (de la francesa de Coste) de 1817. Cf. *Bibl. ped.*, II, núm. 1106 y IV, núms. 2511 y 2512. Además escribió Locke una Instrucción para la educación de un joven noble, *Pensamientos sobre la lectura y estudio*, *Guía del entendimiento y sobre el estudio*.

Partiendo de su criterio filosófico, según el cual, no hay otra fuente de verdad sino la *experiencia*, suprime toda la enseñanza *escolar* y aun la *escuela* misma, prescribiendo que la educación sea *privada* y singular para *cada* educando, a quien el maestro no debe comunicar sus ideas, sino limitarse a *guiarle* en la adquisición de sus experiencias. Naturalmente, tal sistema sólo es aplicable (como el de Rousseau) a la educación aristocrática de un niño rico, a quien se puede dar un *preceptor*, y éste ha de tener tantas cualidades que, según Locke, a hallarlo bastante excelente se ha de encaminar la principal solicitud del padre de familia; pues, no sólo es menester que posea una cultura exquisita, sino además sea de modales irreprochables, y perfecto dominio de todas sus propias inclinaciones y pasiones; de suerte que el alumno se pueda mirar siempre en él como en un espejo: cosas sin duda excelentes y deseables; pero cuya dificultad no permite que se cuente con ellas como presupuesto *imprescindible* de la educación.

Más que por sus ideas filosóficas, se guía Locke por las costumbres y aspiraciones británicas, al recomendar como base de la educación moral la *educación física*, ordenada al *cuerpo sano* en que habrá de residir la *mente sana*. Es necesario *endurecer* a los niños, dándoles «mucho aire libre, sueño y ejercicio corporal, alimentación simple, sin vino ni bebidas fuertes, y pocas o ningunas medicinas. Los vestidos no sean estrechos ni demasiado calientes, y en particular ténganse fríos la cabeza y los pies, mójense éstos frecuentemente con agua fría y expónganse a la humedad».

La *educación moral* ha de tener ante los ojos las

condiciones y exigencias sociales del mundo en que el niño habrá de vivir. Aunque Locke pone por fin de la educación moral la *virtud*, pero tiene tendencia práctica y hasta utilitaria (carácter inglés). Hay que hacer al adolescente apto para vivir y medrar en la sociedad *real*, no en una ideal república que no existe.

Los medios para dirigirle sean el temor de la afrenta y el amor de *la honra*; no el castigo corporal; el cual, sin embargo, se habrá de emplear algunas veces, y entonces mejor por medio de un criado que por mano del educador mismo. No es que Locke piense que el honor haya de substituir a la virtud; pero entiende que la tierna edad no percibe fácilmente la belleza de la virtud, sino por la estimación que de ella hacen los hombres honrando al virtuoso.

A los niños se les ha de dar, cuanto antes se pueda, *razón* de lo que se hace con ellos o por ellos; bien que acomodando tales razones a su capacidad. La educación se ha de proponer inclinarlos al propio vencimiento, resistiendo a sus caprichos, quitándoles lo que exigen impetuosamente, y apartándolos de la mentira, ambición, crueldad y pereza. Asimismo los ha de acostumar a las buenas maneras, evitando el influjo, dañoso en esta parte, de los criados.

Mucho más revolucionario se muestra el pedagogo inglés en la *enseñanza*. Cree malgastados los años que se emplean en aprender latín y griego, prefiriendo se aprenda el francés, y éste de un modo práctico, para hablarlo. Si se estudia el latín quiere asimismo que se aprenda hablándolo, mejor que con la Gramática, la cual se ha de reducir al *mínimum*. No es necesario componer en latín, sino basta traducirlo en lengua vul-

gar. Sobre todo juzga irracional el ejercicio de componer versos latinos, y superfluo el aprender de memoria los clásicos. El griego se ha de dejar para los sabios. Por el contrario, los niños deben aprender Geografía, Aritmética, Historia, Geometría, Astronomía, Cronología, y sobre todo moral, política y las leyes de su país, para que, cuando mayores, sepan dirigir sus negocios. Saber expresarse y escribir cartas en su lengua propia, vale más que poseer la Lógica y la Retórica.

El estudio requiere *orden*; y se debe facilitar lo más posible, hasta lograr que sea *como un juego*; de suerte que el niño *descanse* del estudio jugando, y del juego estudiando. Aconseja que, para comenzar a escribir, se pasen con tinta negra las letras previamente impresas en rojo.

Tiene estima del dibujo, la danza (que da elegancia a los movimientos), equitación y esgrima; por el contrario, la Música le parece pérdida de tiempo. Mejor es aprender un *oficio manual*, no menos deleitoso que provechoso. Los *viajes* deben formar el complemento de esta educación, realista, utilitaria y aristocrática.

229. **Wolfgang Ratke** (1571-1635), natural de Wilster (Holstein), es más comúnmente conocido con el nombre de *Ratichius*, que él mismo formó latinizando el suyo. Después de haber estudiado Teología, y particularmente Hebreo, hizo largos viajes, primero a Inglaterra y luego a Holanda, donde se dedicó a la enseñanza privada. Pero no contentándose, como los pedagogos ingleses y franceses, con esta acción individual, se dirigió, primero a Mauricio de Orange, y luego a la ciudad de Francfort y a otros varios príncipes, y finalmente, al Imperio alemán, con un *memorial*,

donde ofrecía reformar la enseñanza pública. El landgrave de Hesse le facilitó la fundación de una escuela; pero no habiendo respondido el éxito a sus grandes promesas, se dirigió Ratke al Principado de Anhalt-Cöthen, donde se le confió la reforma de los estudios. Su nuevo fracaso y la malevolencia del clero protestante, le echaron también de allí. La princesa de Rudolstad le recomendó al canciller sueco Oxenstierna, el cual juzgó, que Ratke veía bien los defectos de la enseñanza; sólo que no atinaba con su remedio.

El misterio aparatoso con que comunicaba sus secretos *metódicos*, hace difícil el conocimiento completo de ellos; pero de un extracto redactado por él en latín, para presentarlo a una comisión de Jena, sacamos los principios *didácticos* siguientes: Comiencese por la Divina Palabra, no sólo mediante la oración, sino tomando sentencias bíblicas para la primera lectura. Sígase el método de la naturaleza, que procede de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido. *Una sola cosa* en cada tiempo (sistema rigurosamente *gradual*), y con mucha *repetición*. Todo al principio en la lengua *vulgar*; y de ésta se pase a las otras. Todo sin *coacción*; no se castigue nunca por el estudio; pero si hay que castigar por la mala conducta, no lo haga el preceptor, sino otra persona prevenida para esto.

Guarden los discípulos un *silencio pitagórico*; nada pregunten, ni hablen durante la lección. No haya sino *un maestro* en cada materia. No se enseñe el *modo* antes que la cosa misma (por tanto, vaya lo *material* antes que lo *formal*). Comience la enseñanza por las cosas sagradas. Sea la instrucción universal para *todos* los niños de uno y otro sexo (por consiguiente *obliga-*

toria). Toda certidumbre fúndese en *la inducción y experiencia* (nada de autoridad ni respeto a lo antiguo). Utilícese la *memoria local* para aprender los preceptos y autores. Las lenguas se enseñan para *hablarlas*, y no se limita su estudio al latín y griego, sino extiéndese a las lenguas semíticas (hebreo, caldaico, etc.).

Ante todo procuró Ratke formar *maestros y libros escolares* a su manera, para lo cual estableció en Cöthen un modo de *seminario*, y una imprenta. Las escuelas se dividían en tres secciones: alemana o elemental, limitada a leer, escribir, religión y canto, y para los más capaces, cuentas; la escuela latina y la griega.

La escuela latina se fundaba toda en *Terencio* y *Plauto*, con tan disparatado método que, antes de ver la Gramática, hacía leer las comedias de Terencio *13 veces* en seis semanas, y repetirlo todo en la séptima. Luego se fundaban en él todas las reglas o ejercicios de Gramática. ¡Así se explica fácilmente su fracaso!

230. **Juan Amós Komensky** (1592-1670).—Generalmente se llama *Comenius*, latinizando el nombre que tomó del pueblo de sus padres, Komma. Perteneció a la comunión religiosa de los *hermanos bohemios*, y hechos sus estudios, se encargó de la escuela que los tales tenían en Prerau. Las guerras le obligaron a establecerse después en Lissa (Polonia), donde continuó dedicándose a la enseñanza; pero luego hubo de emprender otras peregrinaciones que le llevaron a Inglaterra, Suecia (donde sus métodos merecieron la aprobación de Oxenstierna), y después de haber establecido en Patak su escuela *pansófica* por encargo del príncipe Segismundo Rakoci, fué a morir en Amsterdam. Su

exaltada fantasía le hizo enredarse en los delirios milenaristas; y este mismo carácter suyo contribuyó a que no prosperasen sus empresas pedagógicas. Pero sus obras han obtenido grande aplauso e influjo después de sus días; por lo cual merecen ser examinadas con alguna atención.

Su obra principal es la DIDÁCTICA MAGNA (comenzada en bohemio en 1627, y terminada en latín en 1638), donde se observa la doble influencia de Bacon y de Ratke. En ella expone sistemáticamente sus ideas generales sobre la reforma de la educación, concibiendo la Didáctica como un *arte universal* para enseñar a *todos, todas las cosas*, de una manera *breve, sólida y agradable*. Su Pedagogía se ordena a la inteligencia, la moralidad y el servicio de Dios. Aunque estima la educación paternal, cree la escuela necesaria *para todos*, por lo cual profesa la *obligatoriedad* de la instrucción, sin la cual, el niño no puede llegar a ser *hombre*. En esa escuela, *todos* han de ser instruidos en *todas las cosas* (*pan-sophia*).

Sigue a Ratke en profesar que cada materia ha de ser enseñada por un solo maestro, sin *coacción*, y cree que con su método cada profesor podrá instruir a cien discípulos. Hay que seguir la dirección de la Naturaleza, comenzando la educación cuanto antes, formando el entendimiento antes que el lenguaje, haciendo preceder las asignaturas realistas a las racionales; los ejemplos a las reglas; y no enseñando los idiomas por la Gramática, sino por los autores. Atiéndase primero a despertar la inteligencia, luego la memoria, después el lenguaje y la mano. El discípulo nunca ha de atender más que a una sola materia.

Para *facilitar* la enseñanza se debe aprovechar y despertar la curiosidad de los niños, y disminuir las dificultades mediante el *método*. Además hay que procurar a la escuela todos los atractivos, hermoso local, decoración oportuna, jardín y lugar de recreación; y sobre todo, hay que prodigar la *alabanza* más que el castigo. Se ha de comenzar siempre por lo más fácil, enseñando los principios en la lengua nativa, y dando en ella todas las explicaciones. No se cargue a los niños con demasiado trabajo, no se les dé nada que no sea de provecho (en primer lugar la *piEDAD* y las buenas *costumbres*).

La enseñanza ha de versar acerca de las *cosas*; no acerca las ideas que otros han formado de ellas. Los estudios presentes se han de apoyar siempre en los anteriores, evitando que éstos se olviden, por medio de la repetición.

Después que de esta suerte ha establecido los principios generales, desciende al desenvolvimiento de su *método*, al cual da tanta importancia, como si fuese una *máquina* que trabaja con infalible exactitud.

231. Comenzando por los estudios científicos, asienta como regla principal, que cada cosa se ofrezca al mayor número posible de sentidos; y para suplir la falta de los objetos, dispuso su célebre *ORBIS SENSUALIUM PICTUS* (Orbe pintado de las cosas sensibles) publicado en Nurenberg en 1658, en el cual se aúna la enseñanza de las cosas y de sus nombres. Por muy defectuosa que fuera la ejecución de aquella obra, fué el origen de todas las modernas *lecciones de cosas* dibujadas, y de los medios intuitivos gráficos de la enseñanza elemental. En lo que se refiere a las *artes*, insiste Co-

menius en la necesidad del ejercicio hasta que la habilidad técnica se convierta en costumbre.

Los *idiomas* se consideran en la Pedagogía de Comenius desde un punto de vista enteramente *utilitario* (1), y así quiere que se aprendan los que se *necesitan*, si bien da grande importancia al latín como lengua universal. Hay que estudiar los principios de los idiomas extranjeros en la propia lengua nativa, y su estudio no se ha de separar del de las cosas, no aprendiendo los términos sino a medida que se necesitan y prescindiendo todo lo posible de la Gramática. Para este efecto escribió Comenius su célebre *JANUA LINGUARUM*, en dos partes, el *vestibulo* (1633) que contiene mil palabras en 427 frases, y la propia *Janua* (*puerta*, 1631) donde se han reunido en mil frases 8.000 palabras. La idea de la *Janua* no es original de Comenius, sino de un Jesuíta (2).

La de Comenius está dividida en *cien* títulos donde se contienen todas las palabras que necesita conocer el discípulo; y estos libros fueron el modelo de tantos *guías* o *manuales de conversación* políglotas, como se han difundido posteriormente.

En 1651 publicó Comenius el *Atrium rerum et linguarum*, que contiene mil frases; con gramática y

(1) La Pedagogía realista sólo pretende la *noticia* o el *uso* de los idiomas; al paso que la Pedagogía humanística se valía de su estudio como *medio educativo*.

(2) Con el mismo título de *Janua Linguarum* publicaron en 1615 los Jesuitas del Colegio irlandés de Salamanca un libro que en 1626 se volvió a imprimir en ocho lenguas en Alemania, y de esta impresión alemana se valió Comensky, como lo confiesa en el Prefacio de las primeras ediciones de su obra. Scioppio habla de la *Janua Linguarum* española, y el P. Hervás dice haberla hallado en la Biblioteca real de Madrid en 1765. Alegambe la atribuye al P. Guillermo Batheo, o *Bathes*.

vocabulario, y se ordena a introducir en la dicción elegante o retórica. Al principio rechazó los autores profanos; pero luego les dió cabida, y hasta declaró necesaria su lectura.

Para *la educación moral* escribió en Patak sus *Praecepta morum in usum juventutis collecta* (Preceptos morales coleccionados para uso de la juventud), donde requiere que se inculquen *todas* las virtudes, e insiste en la importancia del buen ejemplo de los mayores. «*Una escuela sin disciplina, dice, es como un molino sin agua*»; y pone por modelo de ella al sol, que produce *siempre* luz y calor, *a menudo* vientos y lluvias, y *raras veces* truenos y relámpagos.

Su *sistema* o *plan de enseñanza*, abraza cuatro períodos de seis años: la escuela maternal, hasta los seis; la escuela primaria, en lengua vulgar, que se debe hallar en cada pueblo; la escuela de latinidad, en todas las ciudades, y la de estudios superiores, en cada provincia. En todas ellas se han de recorrer las mismas materias, pero con diverso aspecto y extensión.

Adelantándose a Pestalozzi, escribió, para el primer período, un *Informatorium* de la escuela maternal, sobre el modo cómo se ha de educar al niño los seis años primeros, antes de confiarlo a un maestro.

En la escuela de latinidad se estudian cuatro idiomas: Aleman, Latín, Griego y Hebreo, y además las seis artes liberales, Historia natural, Geografía, Cronología e Historia, Ética y Teología, teniendo siempre cuenta con mostrar la *cosa* antes que el *modo* de ella, la *materia* antes que la *forma*, lo *sensible* antes que lo *abstracto*.

En la escuela superior (Academia) se ha de alcanzar finalmente aquella *pansofía* o conocimiento completo, en que se realiza la armonía de la palabra y la cosa, el con-

cepto y el objeto, a semejanza del *globo intelectual* de Bacon y las concepciones enciclopédicas de Raimundo Lulio y Giordano Bruno.

Comenius, a pesar de su tendencia realista, no logró arrancar su Didáctica del verbalismo, ni acertó a plantear sus *ideas* en una enseñanza efectiva. Mas no se puede negar que ha influido en la Pedagogía harto más que Ratke, que fué sin embargo más original que él, y de quien tomó tantas cosas (1).

232. El abate Saint-Pierre (1658-1743). Este *projectista*, a quien no hay que confundir con Bernardino de Saint-Pierre (1737-1814) autor de «Pablo y Virginia»; entre otros muchos planes más o menos prácticos, concibió uno para *perfeccionar la educación en general*, y otro para *perfeccionar la educación de las jóvenes*, ambos con tendencia enteramente *realista*, por lo cual los mencionamos aquí.

El fin de la educación es la *felicidad*, y el medio general para alcanzarla, la *prudencia*, o sea, el conocimiento práctico de nuestros *intereses reales*, no sólo en esta vida, sino también respecto de la vida futura. En esto último se distingue la *prudencia cristiana* de la pagana y le hace ventaja. Esta prudencia presupone la adquisición de cuatro virtudes o cualidades esenciales: justicia, beneficencia, discernimiento de la verdad e instrucción, la cual consiste en retener *en la memoria* los hechos, máximas y demostraciones que importa conocer.

(1) Las ideas de Ratke y Comenio informaron el *Schul-Methodus*, redactado por Reyher (1642) por orden de Ernesto I de Sajonia-Coburgo-Gota, que procuró hacer obligatoria la enseñanza popular y facilitarla con la composición de *Manuales* de las diferentes materias.

Saint-Pierre protesta contra el abuso de emplear más tiempo en aprender el Latín que en adquirir la *prudencia*. Para obtener esta virtud cree eficaces las historietas *morales*, y la práctica de actos de ella *en la escuela*. Diga, pues, el maestro, después de haber tomado las lecciones: Señor Fulano, haga usted un *acto de prudencia* (o de justicia, etc.). ¡No se puede dar mayor candidez pedagógica!

Fuera de esto quiere que sus alumnos aprendan *un poco de todo* (conocimientos *útiles*, que dicen ahora): Aritmética, Geografía, Gramática, Retórica, Física, Anatomía, Medicina, Astronomía, Mecánica, Química, Geometría, Política, Estrategia, Historia, Economía, Gimnasia, Esgrima, Danza, etc., etc.; todo revuelto en una especie de *sistema cíclico*: «Mi parecer, dice, es que se enseñe a los niños, en las ocho o nueve clases, *quelque chose* de todas las artes y ciencias».

Su ideal educativo es la formación *profesional*, y desconoce enteramente el valor *propedéutico* de los idiomas. En torno de la casa, y a ser posible en el mismo colegio, desea que haya molinos, imprentas, agricultura, jardinería y toda clase de manufacturas. Por el contrario, hay que suprimir todo cuanto carece de inmediata aplicación práctica.

233. Por lo que mira a la *educación de las jóvenes*, Saint-Pierre se resuelve porque se les dé una instrucción amplia (aunque no menos superficial), fundándose en la razón, verdaderamente fútil, que esto las habilitará para *seguir la conversación* de los hombres e interesarse por sus empleos. El fin principal ha de ser, no obstante, la *moralidad*, y los medios, los mismos que aconsejaba para los niños: las historias *edifi-*

cantes y la *imitación* de los actos virtuosos. Asimismo convendrá pedir a las niñas que den su juicio sobre las acciones de sus compañeras, formando como un jurado que decretará los premios y los castigos.

Sin embargo, no omita Saint-Pierre en la educación femenina los trabajos manuales y labores propias de su sexo; aconseja la música, pero insiste sobre todo en que se las aficione a la lectura. Las niñas permanecerán sin salir del convento trece años, desde los cinco a los dieciocho en que se casarán, y conviene que no salgan antes, prometiéndose y desposándose en el mismo colegio. Su ideal es la buena esposa capaz de gobernar prudentemente su casa y familia.

SECCION SEGUNDA

Pedagogía filantropista

234. Aunque *filantropía* significa etimológicamente *amor a los hombres*, y en este sentido emplean dicha palabra los Padres griegos; en el uso moderno designa el amor al *hombre de la naturaleza*, o sea, al hombre tal cual es en su naturaleza caída, sin idea ni intención de restituirle al primer estado en que (según profesa el Cristianismo) las fuerzas inferiores de su sensibilidad estaban sujetas a su razón, y ésta a la eterna voluntad de su Criador. Por esto, y por haber sido Rousseau inspirador de los pedagogos que recibieron en Alemania el nombre de *Filantropistas*, nos ha parecido poder designar con ese adjetivo la Pedagogía Roussoniana.

El enorme efecto y la revolución pedagógica producidos, primero en Francia, y luego en todo el mundo, por las teorías de Rousseau, no pueden explicarse sino por el conjunto de circunstancias que rodearon su aparición. Sólo en una época de desquiciamiento de las ideas y de las costumbres e instituciones, cual fué el último tercio del siglo XVIII, se concibe que se tomaran como soluciones de los grandes problemas políticos y

educativos, las *fantasías de un visionario*, como el mismo Rousseau calificó sus teorías pedagógicas. No cabe en los límites ceñidos de este libro, la exposición de aquellas circunstancias históricas; pero no podemos dejar de dar noticia de quién fué el pseudo-pedagogo a quien escuchó como un oráculo aquella sociedad; y éste será por ventura el más breve camino para dar idea de su estado moral (1).

235. **Juan Jacobo Rousseau** (1712-1778) fué hijo de un relojero de Ginebra y, huérfano de madre en temprana edad, recibió de su padre una educación por extremo descuidada. Se dice que padre e hijo pasaban gran parte de la noche entregados a la lectura de novelas, la más a propósito para excitar aquella fantasía juvenil ya de suyo harto exaltada. Habiendo tenido que huir el padre, por efecto de cierto lance con un oficial francés, encomendó la educación de su hijo al párroco protestante de una aldea cercana a Ginebra. Dos años después entró como escribiente en casa de un abogado, y luego, de aprendiz en la de un grabador, y habiéndose escapado, para evitar el castigo de sus hurtos, después de andar vagando (1728), fué recibido por Mme. de Warens, de Annecy, protestante convertida al Catolicismo, la cual se interesó por él con afecto maternal y procuró continuar su educación.

Con deseo de que se hiciese católico, le envió su amparadora al catecumenado de Turín, donde Rousseau entró en la Iglesia verdadera sin íntima convicción. Quiso sucesivamente ser clérigo, maestro de música y empleado, y habiendo fracasado en todo, volvió al lado

(1) Véase nuestra *Hist. Univ.* Edad Moderna, cap. IX, art. 1.^o

de su protectora con quien vivió entonces deshonestamente (1732-37). Rota aquella inmoral alianza, entró como pedagogo en una distinguida familia de Lyon para educar a dos niños; pero pronto descubrió su ineptitud para semejante empleo.

«Mientras todo iba bien, confiesa él mismo, y veía al ojo el fruto de mis cuidados y fatigas, era un ángel; pero me volvía un demonio en cuanto tropezaba con una contradicción. ¡Si mis discípulos no me entendían, salía fuera de mí; cuando se portaban mal, los hubiera matado! Este no era, a la verdad, el camino para hacerlos instruídos y buenos».

De Lyon se dirigió a París (1741), esperando vanamente el éxito de la nueva notación musical por él inventada. En cambio fué recibido allí en el círculo de los incrédulos enciclopedistas (Diderot, D'Alembert y Voltaire), y escribió para la Enciclopedia artículos de música. Después de haber servido un año como secretario del Conde de Montaigú en la Legación de Venecia, volvió a París donde contrajo relaciones con una sirvienta, Teresa Levasseur, con la cual se casó a los veinticinco años de vivir con ella, y después de haber llevado a la Casa de Expósitos, sin señal alguna con que reconocerlos, a los *cinco hijos* que de ella tuvo.

236. Su carrera literaria comenzó propiamente en 1750, con su «Discurso sobre las artes y las ciencias», en el cual, contestando al tema propuesto por la Academia de Dijon: «Si los progresos de las ciencias y las artes contribuyen a mejorar o empeorar las costumbres»; se resolvió por el segundo extremo. Tres años después, con ocasión de otro certamen de la misma Academia, escribió el «Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres»,

donde propone *el salvajismo* como el ideal de la Humanidad (1). El mismo Voltaire decía, que nunca se había derrochado tanto ingenio para hacer a los hombres bestias, y que la lectura de tal discurso infundía apetito de andar a gatas. De sus tendencias bucólicas dió Rousseau muestra en la comedia pastoril «Le devin de village», que fué muy aplaudida; pero su escrito sobre la música francesa le suscitó tantos enemigos, que hubo de regresar a Ginebra, donde volvió a abrazar el Calvinismo para poder ejercitar los derechos de ciudadanía. De regreso a París (1756) su amistad con Mme. d'Épinay le procuró (en su quinta de l'Ermitage, y luego en Montmorency), sosiego para trabajar sus obras mayores. En 1756 escribió (imitando la Clarissa de Richardson) su liviana novela amorosa, «Julia o la nueva Eloísa», en forma de cartas, notable por las descripciones de la Naturaleza. En 1760 «El Contrato Social», que fué como el programa de la Revolución y compendio de los errores fundamentales del Liberalismo. En 1762 el «*Emilio o sobre la Educación*», por el cual conquistó un lugar indiscutible (en buen o mal sentido) en la Historia de la Pedagogía. Este libro fué condenado por el Arzobispo de París y mandado quemar por mano del verdugo, en virtud de una disposición del Parlamento, y su autor (contra quien se dió mandamiento de prisión), hubo de huir a Ginebra, y de allí (donde también se condenó su obra) al principado de Neuenburg. Federico el Grande le invitó a ir a Potsdam; pero por no encontrarse allí con Voltaire, prefirió Rousseau acudir a la invitación de su amigo

(1) Este *ideal* es el que propone a la educación en el Emilio.

Hume que le llamaba a Inglaterra. Pronto riñó con él; mas ya entonces habían logrado sus amigos prepararle la vuelta a París. En los últimos años de su vida anduvo medio loco, atacado de extraña misantropía, y murió de repente, no se sabe si suicidándose. En esta última época escribió sus escandalosas *Confesiones*, mitad novela y mitad autobiografía.

Este hombre, inconstante en todas sus empresas, inútil para el oficio de educador, inmoral, embustero, ladrón, que llevó sus hijos a la inclusa, ha venido a ser, por una extraña burla de la suerte, ¡el *padre* de la *educación y Pedagogía modernas!* Analicemos, pues, brevemente, el *evangelio* de esa nueva Pedagogía *naturalista y filantrópica*.

«EMILIO O SOBRE LA EDUCACIÓN» (1)

237. El principal fundamento y capital error de Rousseau, en cuanto a la educación se refiere, consiste en la *negación de la caída original*, en virtud de la cual, profesa el Cristianismo (conforme con el testimonio de la experiencia), que el hombre está *desordenado* en su naturaleza, de suerte que la *virtud* requiere muchas veces vencimiento de las inclinaciones naturales, y el abandonarse siempre a éstas conduce, por el contrario, a casi todos los vicios. El principio de Rousseau es que: *Todo está bien saliendo de manos del Autor de las cosas* (2); *todo degenera en manos*

(1) *Émile ou de l'Éducation*, tomos IV y V de las Obras completas de R. Ginebra, 1802. El *Emilio* fué traducido al castellano por el famoso Abate Marchena (1817; reimpresso en 1879) y posteriormente por Rodríguez Burón (1824) y por Ricardo Viñas (1896; Garnier, París).

(2) Esto es verdad si se refiere al primer *estado* del hombre;

del hombre. La perversión del hombre no nace, por tanto, de sus malas inclinaciones, sino de los perniciosos influjos de la sociedad en que vive; y para educar al hombre perfecto, *al hombre de la Naturaleza*, nada hay mejor que separarle con el mayor esmero posible de esos influjos del ambiente social.

Desde luego se comprende que, la educación rusioniana no puede ser una educación popular, y mucho menos una educación *en masa*. Hay que comenzar con una *educación individual*, por formar un hombre *puro*, que pueda ser *cabeza* de un nuevo linaje, ajeno a las corruptelas creadas por el perverso organismo social. Así se comprende que ningún medio será demasiado costoso para alcanzar fin tan excelente, y estará muy bien empleada en esto la vida toda de un egregio educador.

Y como «no de cualquier madero se puede hacer un Mercurio», comienza Rousseau por elegir su educando con las más favorables condiciones físicas y sociales. Hácele para esto huérfano, de padres acomodados, sano de cuerpo, ni corto de alcances, ni tampoco un genio, y totalmente entregado a su *pedagogo* o preceptor. Tal es *Emilio*, cuya educación se describe en *cinco libros*. En el primero se trata del primer año de su vida, hasta que sepa hablar; en el segundo desde los dos hasta los doce años; en el tercero, desde los doce hasta los quince (la pubertad); en el cuarto, hasta la época de casarlo; y en el quinto, trata particularmente de la educación de *Sofía*, su futura consorte.

pero no al estado en que ahora nace, por efecto de la caída de nuestros primeros Padres.

Rousseau quiere que la madre amamante a su hijo, y aunque él, que expuso los suyos, no tuviera mucha autoridad para ello; se enoja contra la delicadeza de las madres de su tiempo, que los entregaban a una nodriza. Pero como Emilio no tiene madre, es menester que su pedagogo busque una ama que lo críe en el campo, y cuyas cualidades sean prenda de su buena crianza.

Para dejar obrar a la Naturaleza (única educadora *positiva*), permítase a los niños la mayor libertad posible de movimientos (la civilización aprisiona al hombre, desde que lo faja en pañales, hasta que lo encierra en su féretro); ayúdesele en todo lo que pidan sus necesidades físicas, pero ciñéndose a ellas sin dar lugar al capricho y a los apetitos irracionales. Hay que estudiar las señales con que el niño da a conocer sus necesidades, para atenerse a esta indicación de la Naturaleza. No hay que esforzarse por hacer que aprendan a hablar, pues semejante anticipación sólo sirve para que hablen mal y sin entender lo que dicen. Luego que el niño habla, come y anda (al año), comienza la segunda etapa de su educación, de que trata el libro II.

238. El *método* de la educación rusoniana es, principalmente, *negativo*. El pedagogo ha de velar de continuo sobre el alumno, pero sin intervenir positivamente en sus acciones sino lo menos posible, dejando que sienta las *leyes* de la Naturaleza que limitan su actividad. No ha de esforzarse por acelerar el desarrollo infantil, antes al contrario; lo más subido del arte de educar, dice, es saber *perder tiempo*. No se ha de *razonar* con los niños (como decía Locke), sino dejar que encuentren por sí mismos los obstáculos y los recursos de su actividad. Para comunicarle, por

ejemplo, la idea de la propiedad, inclínele a formar una pequeña plantación, y cuando más contento está con ella, haga que un día la encuentre destruída, y que el hortelano se querelle de que le ha invadido el terreno de su pertenencia. Como transacción propóngale después, que alcance del hortelano la cesión de una partecita de la tierra, a cambio de la mitad de los frutos que produzca. Por semejante manera se le irán comunicando *experimentalmente* las demás ideas morales.

No se ha de *mandar* cosa alguna al niño, ni se le ha de *prohibir*, ni exhortarle o disuadirle, ni moverle con premios o castigos, sino dejarle siempre entenderse con las fuerzas de la naturaleza, para que en ellas encuentre la *necesidad* o *imposibilidad* de obrar, y de la misma acción natural de ellas resulte la *pena* de lo que hubiere obrado indebidamente. Las palabras *mandar*, *obedecer*, *deber*, *obligación*, no han de estar en el vocabulario del niño: sino, en su lugar, las de *posibilidad*, *imposibilidad*, *provecho*, *daño*, *necesidad*, *fuerza*, *impotencia*, etc.

Jamás se ha de mover por la *autoridad* o el *ejemplo* de quien quiera que sea, sino por sola su libertad natural. El educador no le debe nunca *imponer* su voluntad, sino disponer las cosas de suerte, que sienta la *necesidad* de obrar conforme a ella, aun sin conocerla.

La *instrucción* verbal se ha de omitir totalmente, limitándose a las *impresiones de los sentidos*: mida, compare, estime las distancias, dibuje y aprenda intuitivamente la Geometría. Nada de estudiar de memoria, nada de *fábulas* ni historias (que los niños entienden mal) y mucho menos lenguas extranjeras. A los doce años Emilio no ha de saber apenas qué cosa sea un libro.

«Sea su único y poderoso resorte el *interés inmediato*, cuya acción es más cierta y durable». Con él, sin que nadie le obligue a aprender a leer y escribir, sabrá sin duda antes de los diez años, luego que se persuade de sus utilidades.

Los vicios de la educación nacen, dice, de que, en el niño, no se mira sino *el hombre* futuro: siendo así que cada edad tiene su perfección propia. Por hacer pensar a los niños como hombres, se sacan niños eruditos y hombres añados. Ejercítense los órganos, los sentidos, las fuerzas del niño; pero déjese inculto su entendimiento el más largo tiempo posible. De esta suerte se desarrollará con espontaneidad natural. Para hacerle odioso el vicio no se le predique, sino hágansele ver sus efectos desastrosos. Evitensele todas las ocasiones de *mentir*. De las mentiras de los niños tienen la culpa los que indiscretamente los tratan.

Cuanto a la educación física, hay que *endurecer* el cuerpo del alumno acostumbrándolo a *sufrir* el calor y el frío. Duerma mucho, pero no en cama muelle; ande descalzo, nade, corra, salte; sea su comida sencillísima, con lo cual se evita el desorden de la gula.

239. El libro III, le conduce de los 12 a los 15 años, edad importante, en la cual son más las fuerzas que las necesidades, y por tanto, hay que aprovechar ese sobrante para *adquirir conocimientos*. Sea el resorte del estudio la natural curiosidad y deseo de aprender; y el criterio la utilidad. Pregúntese siempre: «*Para qué aprovecha esto?*» Nada de comunicación del saber; sino hágase que el mismo alumno descubra la verdad y construya las ciencias bajo la próspera dirección del preceptor. Fúndese la Astronomía en la ordinaria obser-

vación del cielo; la Geografía en el conocimiento del propio lugar; la Física en los fenómenos que se ofrecen a los sentidos, y si son menester aparatos, sean sencillos, fabricados (lo mismo que los juguetes e instrumentos musicales) por el mismo Emilio y su educador. No se le enseñe lo que necesitará *más adelante*, sino lo que le hace falta *ahora*. Sea su biblioteca la Naturaleza, o a lo más, désele el *Robinson Crusoe*. Aprenda también un oficio manual (el de carpintero) y entérese de las cosas de los demás, viéndolos practicar. Con esto se hallará al mismo tiempo preparado para desafiar las dificultades en las épocas inminentes de revolución.

En el siguiente período (lib. IV) comienza propiamente su *educación moral*, haciéndole conocer las miserias y penalidades que sufren los hombres, para que sea compasivo. Para el mismo fin le ayudará la *Historia antigua* (no la moderna, donde los hombres carecen de carácter), sobre todo las *Biografías* de Plutarco. Entonces son también de provecho las fábulas, y finalmente la enseñanza *religiosa*, aunque sin educarle en ninguna religión positiva, sino sólo con el *deísmo*, o sea la reverencia vaga de Dios, autor de la Naturaleza.

A los 15 años no sabe Emilio que tiene un alma espiritual, y acaso sea aún demasiado prematuro instruirle en esto a los 18 años. Rousseau incluye en esta parte, la célebre «*Profesión de fe del vicario saboyano*», que no es sino el credo de una religión natural y deísta.

Ya ha llegado Emilio a la edad de ser introducido en la sociedad de los hombres y formar en ella su *gusto*; es a saber; enterarse de lo que a los hombres agrada o desagrada; y para esto va un año a París—lugar del

gusto más depravado, y apto para hacerle reflexionar. —Por el contrario, en la Naturaleza y en las obras de los antiguos, alcanzará el gusto de lo sencillamente bello. Ésta es, finalmente, la edad en que se despierta la natural inclinación hacia el otro sexo; y el educador, que habrá retardado lo más posible semejante crisis, dará entonces las más claras instrucciones sobre ella, explicando a Emilio la finalidad de esta voz de la Naturaleza que en él se despierta.

240. En el lib. V trata de la educación de *Sofía*, la esposa destinada para Emilio. Sus padres, obligados a salir de su patria, la han educado también en la escuela de la Naturaleza. La mujer está destinada a ser la compañera del varón, y su educación se ha de inspirar en este criterio. Se le ha dado el pudor para defenderla de su debilidad; pero puede esforzarse por agradar, pues ha de atraer al otro sexo. Se la debe instruir en la *religión* antes que al niño, pues, por una parte, no hay inconveniente en que se acostumbre a seguir inspiraciones ajenas, y por otra, si se hubiese de esperar a que pudiera entender las verdades religiosas, nunca acabaría de hallársela dispuesta. La hija debe profesar la religión de su madre, y la mujer la de su marido. (Él, que había cambiado de religión tres o cuatro veces, ¡no podía hallar gran dificultad en esto!) Su instrucción religiosa ha de tener un carácter principalmente *moral*. Por lo demás, no se puede reprender en el sexo débil algún fingimiento; pues le sirve para defenderse del más fuerte. Rousseau juzga que también las mujeres han de cultivar su inteligencia, para poseer con esto un apoyo de su debilidad; pero cree que no son aptas para las cosas abstractas. La joven ha de tener

ante los ojos la imagen de un hombre justo y prudente, a quien no podrá agradar sino con su modestia y moralidad.

Emilio instruye a su Sofía en la Filosofía, Física, Matemáticas, Historia, en una palabra, en todo. El preceptor le somete luego a la prueba de separarse de ella para viajar durante dos años, y conocer las instituciones civiles de los pueblos. Al propio tiempo buscará el lugar donde ha de establecer su familia, para vivir una vida lo más conforme posible con las leyes de la Naturaleza y alejado de las perversiones sociales.

En esta última parte, Rousseau se entrega al influjo de Fenelón, así en lo que toca a Sofía, en quien se refleja la Eucaris del primero, como haciendo leer a Emilio el *Telémaco*. Asimismo está llena esta parte de las ideas del Contrato social.

241. **Originalidad de Rousseau.**—El benedictino *Dom José Cajet* escribió todo un libro acerca de *los plagios de J. J. Rousseau sobre la educación*; y si es *plagio* la proposición de toda idea emitida antes por algún otro autor, sería más expedito que recopilar los plagios de Rousseau, hacer un brevísimo compendio de las cosas nuevas que se hallan en él.

El Emilio debe algo a Montaigne, mucho más a Fenelón, y muchísimo a Locke, de quien depende enteramente en cuanto se refiere a la Higiene y a la Psicología. «Es en verdad extraño, dice Ziegler, que siendo tan poco independiente en el fondo, y diciendo tan pocas cosas nuevas y no conocidas ya de antemano, se presente el Emilio al frente de una nueva época, como abriendo un nuevo período en la Historia de la Educación».

Pero hay que considerar que la *originalidad* del Emilio no está en las ideas, sino en la *tendencia*; pues, en medio del Ateísmo materialista que ahogaba en su tiempo la sociedad francesa, y le helaba y oprimía el corazón; y en medio del desquiciamiento de una cultura y unas instituciones que habían substituído, en todas las esferas de la vida, lo convencional a lo natural; Rousseau proclamaba el *evangelio de la Naturaleza* con una voz saturada de sentimiento. Y así vemos que, el primer efecto que produjo en aquella sociedad la ruidosa aparición del Emilio, fué un desencadenamiento del *bucolismo*, que ahora nos parece *cursi*; pero que se comprende como reacción contra una cultura artificial, que excluía de la literatura y de la vida todo lo natural y espontáneo (1).

Este bucolismo toma forma pedagógica en las *Escuelas de la patria* imaginadas por Bernardino de Saint-Pierre, en las cuales todo sería alegría y belleza, todo natural y campestre, hasta los nombres de los maestros y discípulos; y de las que no sería inconveniente que los alumnos salieran sin saber leer, escribir y contar, con tal que salieran llenos de sinceridad y de amor de Dios y de los hombres. Mas Saint-Pierre, a pesar de ser confidente de Rousseau, tenía un alma religiosa, y quería poner en las paredes de la escuela las imágenes de Jesús y María, y las sentencias más amables del Evangelio: *Dejad venir a mi los niños*, etcétera.

(1) Sabido es que de la Henriada, poema de Voltaire, se dijo, que no había en ella *hierba* con que dar un pienso a los caballos. ¡Tal era la ausencia de todo elemento natural!

El sentimentalismo de Rousseau despertó, sobre todo en Francia, apasionamientos femeninos, y hubo muchedumbre de educadoras *a la Jean Jacques*, y *a la Émile*, y algunas de ellas manifestaron en sus escritos la inspiración rusioniana, como vgr., Mme. de Épinay, que dió hospitalidad y trató íntimamente al sofista ginebrino, y Mme. de Stäel en su juventud; pues mas adelante conoció toda la frivolidad de los métodos rusionianos, y defendió, en la educación intelectual, los provechos del estudio de idiomas, y en la educación moral, la necesidad de los sacrificios penosos.

Por lo demás, a aquella explosión de sentimentalismo bucólico quedó reducido por de pronto, en Francia, el efecto de las teorías educativas de Rousseau. La Revolución que se vino encima con la fuerza de los aludes alpinos, no hizo más que destruir, sin dar tiempo ni vagar para positivos ensayos pedagógicos. Por eso no fué en Francia, sino en Alemania, donde primero formaron escuela los pedagogos influidos por Rousseau. Pero antes de tratar de ellos, digamos breves palabras sobre el juicio que las doctrinas pedagógicas del Emilio nos merecen.

242. **Crítica del Emilio.**—Si atendemos al conjunto y a lo fundamental de ese famoso libro (cuya lectura es para nosotros sumamente pesada, no obstante sus primores de estilo), podemos resumir nuestro juicio, conforme en esta parte con el de la inmensa mayoría de los pedagogos modernos, diciendo que el Emilio, es un verdadero *arte de hacer salvajes* (1); por con-

(1) Explícitamente lo declara Rousseau, al proponerse al *salvoje* como ideal de esa nueva Humanidad que pretende restaurar en Emilio.

siguiente, diametralmente opuesto a lo que debe ser un Tratado de Educación. ¿Qué otra cosa es un *salvaje*, sino un hombre criado lejos de todo ambiente de cultura social, y abandonado a las tendencias de su propia naturaleza caída? Pues esto es cabalmente, lo que Rousseau se propone hacer de su Emilio. Ni obsta la atenta vigilancia del discreto educador; como quiera que se le impone como precepto inviolable, *dejar obrar a la Naturaleza*, y no intervenir jamás para modificar su espontáneo curso, sino sólo para librar al niño de los peligros *físicos*, atendiendo a sus *necesidades*, y combinando los elementos naturales para *favorecer* su influjo.

En el hombre y en el niño hay dos elementos: el sensitivo y el racional. De la contrariedad entre ellos y de la supremacía del primero sobre el segundo, se originan todos los males morales. Mas Rousseau, no sólo no trata de subordinar lo sensitivo a lo racional, sino por el contrario, quiere que, por lo menos hasta los doce años, la educación se dedique a *reforzar* la parte sensitiva, y mantener en un profundo letargo la razón. Para formar un *hombre*, comienza por hacer de Emilio un *robusto bruto*; y luego ¡le bastan *tres años* para hacer de ese bruto un *racional!*

No creemos necesario insistir aquí en el disparate de reservar la instrucción y educación religiosa hasta los quince años. En la Religión no hay sólo verdades *metafísicas*, difíciles de comprender para los niños y aun para los hombres de cualquiera edad; hay, sobre todo, *sentimientos y nociones morales* (Dios no es sólo *hacedor y primer principio*, sino también *padre, salvador, amador, señor*); y estas nociones y senti-

mientos están tan lejos de ser inconvenientes para la tierna edad, que sólo en ella se asimilan y arraigan profundamente en el ánimo, de suerte que sean luego constante móvil de todas las acciones.

No es menos inconsistente y arbitraria la diferencia establecida por Rousseau entre la educación de los dos sexos. Si la Naturaleza guía por sí misma al varón ¿qué razón hay para pensar que no guiará con la misma rectitud a la mujer? ¿Por qué no se abandona a ésta a sus impulsos naturales como a Emilio, con la seguridad de obtener una mujer perfecta, como se espera sacar un perfecto varón?

Estos vicios radicales hacen disparatada la doctrina educativa del Emilio, cuyo influjo, favorecido por el *liberalismo* imperante en el siglo que inmediatamente le siguió, ha sido perniciosísimo en la educación pública. Contra él reaccionan en nuestra época casi todas las escuelas pedagógicas, aun las que parten de los más opuestos principios filosóficos y religiosos, excepto solamente los anarquistas, que son sus legítimos herederos.

243. Pero asentado esto, no cabe desconocer que el Emilio trajo poderosas sugerencias a la Pedagogía moderna, algunas de las cuales han sido beneficiosas y fecundas, por más que en el terreno de las ideas abstractas no tuvieran nada de *nuevas*.

En general, Rousseau atrajo *hacia el niño* la atención de los educadores, que por ventura se había embebecido con algún exclusivismo en la consideración de los *fin*es de la educación. Sin duda es de importancia trascendental conocer claramente el *fin* de la acción educativa; pero no por eso conviene perder de vista el

sujeto que a dicho fin debe ser conducido; y aunque en esta parte las escuelas católicas siempre habían *profesado* la doctrina filosóficamente verdadera, no nos parece negable que el Emilio influyó en que se fijara con preferencia la consideración en el factor hasta entonces menos atendido.

Fuera de esto, aunque ya se hallaban en anteriores pedagogos, Rousseau, por la celebridad que alcanzó su obra, contribuyó con más eficacia a que se redujesen a la práctica muchas ideas pedagógicas que han venido a caracterizar toda la Pedagogía moderna. Tales son la doctrina, que hay que *endurecer* el cuerpo de los niños (ya propuesta por Locke, y siglos antes por Raimundo Lulio), reaccionando contra las costumbres muelles fomentadas por el indiscreto cariño paternal. La dirección de la enseñanza primaria a los objetos naturales, más que al lenguaje, a que antes casi exclusivamente se reducía, aunque había sido ya propuesta por los pedagogos realistas, obtuvo nuevo impulso por la difusión del Emilio; y así podríamos señalar otras modificaciones de pormenor.

244. **Impugnadores del Emilio.**—Un libro eminentemente revolucionario, era natural que suscitara una viva contradicción. Ya dijimos la que encontró en las autoridades, así eclesiásticas como civiles, católicas y protestantes. Y asimismo se levantó contra Rousseau y sus doctrinas pedagógicas una pléyade de impugnadores. Algunos escritores católicos lo atacaron desde el punto de vista de su heterodoxia. Otros muchos impugnaron generalmente las ideas filosóficas y sociales de Rousseau, contenidas también en el Emilio.

El doctísimo religioso jerónimo, Fr. Fernando de

Ceballos y Mier, escribió un *Análisis del Emilio*, que quedó inédito, porque no se lo dejaron publicar los *ilustrados* ministros de Carlos III, quienes además persiguieron a su autor (1).

En este lugar nos limitaremos a hacer breve mención de algunos de los que contradijeron más particularmente sus doctrinas pedagógicas.

245. **El cardenal Gerdil** (1718-1802).—A los quince años entró en la Congregación de los Barbanitas, profesó la Teología en Turín, y fué preceptor del futuro rey Carlos Manuel IV de Saboya, para cuya educación escribió varias obras de mérito.

Pero la que le ha asegurado un lugar en la Historia de la Pedagogía es su «*Anti-Emilio*, o reflexiones sobre la teoría y práctica de la educación, contra los principios de M. Rousseau» (Turín, 1763) (2). Gerdil refuta las dos opiniones extremas: la de Hobbes, que hace del hombre una fiera, cuyo único remedio son las instituciones sociales; y la de Rousseau, que atribuyendo todos los males a la sociedad, cree en la bondad natural del hombre. El hombre salvaje—el hombre de la Naturaleza—se convierte en fiera por el desorden de sus apetitos, al cual opone un freno la educación y la vida social. Protesta asimismo contra la educación *negativa*: teoría, dice, muy cómoda para fomentar la pereza de los padres y maestros.

(1) Cf. Menéndez y Pelayo, *Heterodoxos*, t. III, págs. 315 y 325. Véanse algunos juicios sobre el *Emilio*, en *Bibl. ped.*, t. III, páginas 317 y sigs.

(2) Otro *Anti-Emilio* publicó Formey en Berlín (1763), con el epígrafe: ¡Cállate Rousseau! y el mismo autor escribió un *Emilio Cristiano* (1764), lo propio que Leveson: *Émile Chrétien*, París (1764).

Defiende la importancia educativa de los idiomas, y sostiene que, para dominar el latín, no basta la lectura, sino ha de añadirse la composición. Quiere que la educación se extienda a las clases populares, y anhela que sea pública y patriótica. Pero estima que sólo puede servirle de base sólida la religión.

246. D. Pedro **Montengón** (1745-1821) exjesuíta, escribió una imitación del Emilio, persuadido acaso de que la mejor manera de atacarlo era substituirlo. Pero en su *Eusebio* incurrió en el error rusoniano, de no dar ninguna noción religiosa a su alumno en los dos primeros tomos; bien que no lo hizo por el motivo que Rousseau, sino para que—comenzando por enaltecer la virtud meramente racional—ganara su libro la estimación de los irreligiosos (1).

Esta intención no le libró de que la Inquisición prohibiera su libro (publicado en 1786 y 87); por lo cual el autor lo corrigió declarando que, «proponer la moral sin los auxilios de la religión, es privarla de sus más sólidos fundamentos» (1807). Semejante percance sirvió para dar más boga a dicha novela pedagógica, que hoy se nos cae de las manos (2).

247. **La condesa de Genlis** (1746-1830).—Nacida con una de las más resueltas vocaciones pedagógicas, fué institutriz de los hijos del duque de Chartres (Felipe-Igualdad) y escritora infatigable, cuyas obras ocupan cien tomos. Particularmente contra el Emilio escribió otra novela pedagógica: *Adela y Teodoro*. Publicó

(1) Bueno será advertir que cuando se publicó el *Eusebio*, la Compañía de Jesús se hallaba extinguida.

(2) Cf. *Bibl. ped.*, II, núms. 1284-1300.

también los «Consejos sobre la educación del Delfín», parte de sus memorias, con el título de «Lecciones de una institutriz», las «Veladas del castillo», el «Teatro de educación», etc.

Por lo demás, Mme. Genlis, discípula de los Janseistas, se inclina al *realismo* en la enseñanza. Se gloría de ser la primera institutriz que introdujo en Francia la costumbre, ya usada en otras naciones, de enseñar a los niños las lenguas vivas poniendo a su servicio una persona del país respectivo. Por el contrario, no quiere que el latín comience hasta los doce o trece años, y (desconociendo su carácter educativo) juzga no ser ya tan indispensable como medio siglo antes. Las Matemáticas cree se han de estudiar desde los doce hasta los dieciocho, pero sólo con una lección alterna. En la educación física acostumbró a sus pupilos a despreciar las blanduras, durmiendo sobre una cama de madera cubierta sólo con una esterilla, etc.

Aunque educadora de príncipes, tuvo también algunas ideas sobre la necesidad de educar a los hijos del pueblo.

§ 2.º Los Filantropistas

248. **Juan Bernardo Basedow** (1724-1790), fué quien principalmente se asimiló las ideas de Rousseau, y las implantó en el suelo alemán, no sin acomodarlas a sus diferentes condiciones; de suerte que, si bien se conformó con su maestro en las cosas principales, separándose de él en no pocas fundó un propio sistema de educación, el cual se conoce en la Historia de la Pedagogía con el nombre de *Filantropismo*.

Basedow era hijo de un fabricante de pelucas de Hamburgo, y recibió en su casa tan malos tratamientos, que se decidió a huir, y entró al servicio de un médico rural, quien, conociendo las buenas cualidades del despierto mozo, le reconcilió de nuevo con su padre. Entonces frecuentó el *Johanneum* (gimnasio), estudió Teología en Leipzig, y en 1748 entró como preceptor doméstico en la noble casa del señor de Qualen, de Holstein. Allí se esforzó por hacer lo más fácil y agradable posible la instrucción de su pupilo, que no contaba más de siete años, al cual enseñó el latín, no por las reglas de la gramática, sino proponiéndole objetos e imágenes y hablándole sobre ellos, valiéndose como medio didáctico del *Orbis pictus* de Comenius.

En 1753 fué nombrado profesor de Moral y Bellas letras en la Academia danesa de nobles de Soroe (Seeland); pero como diera allí la instrucción religiosa conforme al espíritu de Rousseau, y defendiera sus opiniones en varios escritos, fué trasladado al gimnasio de Altona, donde después de muchas contrariedades, motivadas por el carácter irreligioso de sus ideas, se dedicó por fin a tratar materias pedagógicas, y en 1768 publicó sus *Reflexiones a los amigos de la Humanidad y hombres poderosos, sobre las escuelas, los estudios y su influencia en el público bienestar*, junto con el plan de un *Libro elemental de los humanos conocimientos*. Prometía transformar toda la enseñanza pública, y solicitaba apoyo para la realización de su proyecto. El éxito fué halagüeño, de suerte que en breve tiempo recaudó 15,000 talers (duros). En 1770 se publicó su *Libro metódico para padres y madres de familias y pueblos*, donde explicó su religión natural y sus planes para reformar la escuela. En 1774 la *Obra elemental, apropiado tesoro de todos los conocimientos necesarios para la ense-*

ñanza de la juventud desde los comienzos hasta la edad académica; para instrucción de los padres, maestros de escuela y preceptores. Este tratado abrazaba cuatro tomos, se dividía en diez libros y estaba ilustrado con cien láminas grabadas en cobre (en parte por Chodowiecki). Casi al mismo tiempo publicó también aparte el *Agathokrator, o sobre la educación de los futuros gobernantes.* Ambas obras despertaron grandemente la atención y le procuraron el favor de las clases directoras. El príncipe de Anhalt-Dessau le llamó a Dessau para establecer allí una escuela modelo, según sus ideas, la cual abrió Basedow en 1774, dándole el nombre de *Philantropinum* (Escuela de filantropía y buenas doctrinas para estudiantes y maestros jóvenes, pobres y ricos; como dijo en el prospecto dirigido al público).

En Mayo de 1776 dispuso un examen público, al cual invitó a gran número de personas distinguidas, y el juicio sobre los resultados de su establecimiento fué generalmente favorable y le ganó nuevos protectores. Principalmente excitó universal admiración la hija de Basedow, Emilia, que no teniendo más de siete años, mostró extraordinario dominio de las lenguas latina y francesa y de la Aritmética. Además de Basedow, que se limitaba a la dirección y escribía, enseñaban en el *Philantropinum* Wolke, Campe, Salzmann, Trapp, Olivier, etc.

El número de los discípulos fué en aumento; pero no era Basedow el hombre a propósito para dirigir un establecimiento semejante. Faltábale la necesaria calma y reflexión; su carácter vehemente y caprichoso le hizo indisponerse con sus maestros y hasta con el mismo Príncipe, y dió general escándalo por su desenfrenada afición a la bebida.

Por esta causa hubo de renunciar el cargo de director, y en 1778, después de haber fracasado el intento de dirigir el establecimiento juntamente con Wolke, salió definitivamente de Dessau. Desde entonces llevó una vida agitada, sin encontrar ninguna otra colocación permanente y hundiéndose cada día más en el vicio de la embriaguez, murió enteramente desacreditado.

249. **Pedagogía del Filantropinum.**—La índole y las costumbres de Basedow hicieron mucho daño a sus empresas pedagógicas. Su carácter pendenciero y caprichoso separó de él a sus mejores amigos; su incredulidad y sus ataques a varias doctrinas del Cristianismo, ofendieron los sentimientos religiosos de muchas personas; su jactancia y soberbia acabaron por enajenarle también a aquellos mismos que favorecían sus planes. Pero a pesar de todos estos defectos, no se puede dejar de apreciar la constancia y actividad incansable que demostró en el planteamiento de su reforma pedagógica, despertando con ella, en muchos círculos, el interés por la educación de la juventud y del pueblo.

Sus máximas pedagógicas tienen el mismo carácter totalmente racionalista que las de Rousseau, y a él se debe considerar como verdadero iniciador de *la educación y la enseñanza neutra* en Alemania; pero se separó de su maestro en cuanto prescribió el influjo *positivo* del educador en el alumno, y asimismo la *enseñanza directa*.

En materia de *religión*, quiso educar a la juventud sólo con cierta religiosidad general, no comenzando la enseñanza religiosa hasta que los niños hubieran alcanzado cierta madurez de espíritu; no sufría que se obligase a ninguno a rezar, y todo el culto divino consis-

tía, en su escuela, en ciertas conferencias edificantes tenidas en el dormitorio, con tan vaga generalidad de conceptos, que hasta un mahometano hubiera podido asistir a ellas.

A *la educación moral* puso por base la Etica racionalista, bien que separándose de Rousseau en imponer a los niños *mandatos y prohibiciones*. En los primeros años les exigía una *ciega obediencia*; más adelante podía el alumno preguntar las razones de lo que se le mandaba.

En la *disciplina* debía reinar la filantropía y suavidad. No se empleaban los castigos corporales, substituyéndolos con trabajo manual durante los tiempos de estudio, con poner al culpable en los puestos inferiores, encerrarle en un aposento vacío, próximo al lugar de la recreación, y asimismo con hacerle ayunar a pan y agua y tenerle en una especie de cárcel, aun durante la noche, etc. No se debía obligar a ningún niño al estudio por medio de castigos. Por otra parte, se hacía mucho uso de las *recompensas* y se fomentaba el sentimiento del *honor*. Poníanse en cuadros de honor los nombres de los alumnos que se habían señalado por su aplicación y buena conducta, se les asignaban los puestos según su diligencia, se les daba mejor comida, etc. Con tales distinciones se debía excitar la emulación entre los educandos y espolpearlos a la aplicación y buen comportamiento.

La enseñanza había de ser lo más atractiva posible, haciendo la adquisición de los conocimientos fácil y agradable. *No mucho, pero con alegría*. No mucho, pero con orden elemental, que va de lo fácil a lo difícil, no dejando en los fundamentos ninguna laguna o punto

flaco. No mucho, pero conocimientos puramente útiles y tales, que jamás puedan olvidarse sin perjuicio. La enseñanza sea tan agradable cuanto su índole lo permita, comenzando por el conocimiento de las cosas, y precediendo siempre la intuición del objeto mismo o de su imagen, a las palabras con que se designa.

En el plan de enseñanza se daba la preeminencia a los *conocimientos realistas* y a los *idiomas modernos*. Todo debía encaminarse a lo práctico y a lo útil. Para hacer agradable el estudio se le daba la forma de *juego*: así se practicaba, por ejemplo, el juego que llamaban del *comando*, en el cual mandaba el maestro en latín o en francés todo género de evoluciones, que los discípulos habían de ejecutar. El juego del *escondite*, en el cual el maestro escribía una palabra en la parte posterior de la pizarra, y por una serie de preguntas conducía a los niños a adivinarla. Para facilitar la enseñanza de la lectura se empleaban dados y tarjetas, y asimismo letras de pasta cocida, las cuales se daban como premio a los niños, para que las comieran. Se aprendía muy poco de memoria; las clases eran de corta duración y no más que tres o cuatro horas diarias. Después de cada media hora se hacía una pausa, la cual se empleaba en el juego, en el canto, o en trabajos manuales en cartón, madera, etc.

Se daba grande importancia a *la educación física*, cuyo fin era endurecer el cuerpo con el uso de vestidos ligeros, alimento frugal, mucho movimiento al aire libre, gimnasia, juegos, trabajos manuales, baños, natación, etc. Con esto quería Basedow contrarrestar la excesiva molicie de su tiempo, que dominaba principalmente en las clases elevadas.

250. En comparación de Rousseau, la pedagogía de Basedow implica un notable progreso. En ella se encuentra la positiva actividad del maestro y la enseñanza directa; se acostumbra a los niños a la obediencia y a la disciplina, se tiene cuenta con las exigencias de la vida y de la época, y no sólo se procura una educación formal, sino también material; no para volver al hombre de la naturaleza (salvaje), sino para promover el adelantamiento de la cultura. Basedow quiere educar a los jóvenes para su tiempo, con el fin de que sean útiles miembros de la Humanidad, trabajando para su provecho. La importancia dada al conocimiento de las cosas, a *la intuición*, a la actividad de los alumnos, el modo de despertar su interés y facilitarles el estudio, son los puntos luminosos de este sistema, aun cuando, en procurar facilidades, va demasiado lejos; pues la vida no es un *juego*, sino un *trabajo serio*, al cual es necesario acostumbrar a la juventud.

La suavidad de la disciplina y las máximas acerca de la educación física, son indudablemente estimables en la escuela de Basedow. Pero, por otra parte, no faltan en ella muy oscuras sombras. Tal es particularmente el excluir de la educación toda religión positiva, con lo que el sentimiento religioso de los jóvenes se hace superficial, y pierde toda su fuerza y santidad el más importante de los resortes educativos.

El plan de estudios estaba sobrecargado de materias; debían estudiarse todas las cosas posibles: Higiene, Agricultura, Silvicultura, Ganadería, etc., con lo cual había de sufrir necesariamente la solidez de la enseñanza. También se aplicaba a los niños demasiado pronto al estudio de idiomas extranjeros. Finalmente,

toda la acción pedagógica tuvo únicamente ante los ojos a los hijos de las clases elevadas, sin hacer nada por los hijos del pueblo.

Lo propio que Rousseau en Francia, logró Basedow en Alemania interesar eficazmente a las clases elevadas por la reforma de la enseñanza, y estimular a muchos para que influyesen en ella teórica y prácticamente. Así hallamos una larga serie de pedagogos que trabajaron con el espíritu de Basedow y extendieron sus ideas por toda Alemania, a los cuales se designa con el nombre de Filantropistas. Entre ellos son especialmente dignos de mención, Salis, Bahrd, Campe, Salzmann, Guts-Muths, Weisse, Olivier, etc.

251. **Joaquín Enrique Campe** (1746-1818), fué primero profesor y luego director del establecimiento de Dessau, y después fundó en Trittow, cerca de Hamburgo, una propia escuela filantrópica, la cual, no obstante, entregó muy pronto a su amigo *Trapp*, para acudir al llamamiento del Duque de Brunswik, que deseaba confiarle la reforma de la enseñanza en sus Estados. Luego se dedicó enteramente al trabajo de escribir, y fundó una propia librería, que más adelante obtuvo gran prestigio.

Su obra principal tiene por título: «*Revisión general de todos los sistemas de escuela y educación*», comprende diez y seis tomos, y se designa generalmente con el título de «*Obra de revisión*». En ella le prestaron su apoyo varios maestros, y consta de una colección de artículos y escritos sobre cuestiones pedagógicas. Pero la más popular de sus obras fué el *Nuevo Robinsón* (refundición del compuesto por el inglés Defoe), donde muestra de qué manera el hombre,

por sus propias fuerzas, puede elevarse gradualmente desde el más bajo estado natural hasta un alto grado de cultura, explicando todo este proceso en un sentido racionalista. Otros escritos suyos son «*Theophron*, o el experto consejero para la inexperta juventud», y el «Librito moral para los hijos de clases educadas». Con estos libros y con sus descripciones de viajes, asimismo destinadas a los jóvenes, abrió el camino a la bibliografía juvenil; al paso que su diccionario le hizo benemérito del cultivo de la lengua alemana.

En punto a Pedagogía insistió con exclusivismo en el principio de *la utilidad*, llegando a juzgar, que el mérito del que introdujo el cultivo de las patatas o la máquina de tejer, habían sido mayores que el del autor de la Iliada y la Odisea.

252. **Cristián Gotthilf Salzmann** (1744-1811), enseñó también en el *Filantropinum* de Dessau, y fundó luego en Schneferthal, cerca de Gotha, un propio establecimiento que subsiste todavía. Procuró librarse todo lo posible de los exclusivismos de Basedow, poniendo como fundamento de su escuela la vida de familia. Fué el principal educador práctico de los filantropistas, y se mostró asimismo fecundo como escritor.

Considera como fuente de la miseria humana la educación depravada, y para proponer vivamente esta verdad escribió el «*Libro del Cangrejo* o indicaciones sobre la educación irracional de los niños» (1780), al cual siguió más adelante (1806) el «*Libro de las Hormigas*, o indicaciones sobre la educación racional de los niños». Para el buen éxito de la educación, da importancia preeminente a las buenas cualidades del educador. «¡Ah! ¡Dadnos buenos educadores y la educación

procederá bien, sin que tengamos necesidad de nuevas teorías!» «¡Educate a ti mismo!» exclama, dirigiéndose al educador, y le da indicaciones prácticas para este efecto, vgr.: «Consérvate siempre sereno; aprende a hablar y tratar con los alumnos; obra siempre como quisieras que tus alumnos obraran». Como lema o máxima principal de la educación, establece que: «de todas las faltas y defectos del alumno, debe el educador buscar la raíz en sí mismo»; no precisamente porque el educador *cause directamente* todas esas faltas; pero necesita examinarse, para ver si ha dado alguna ocasión a que aquellas faltas se cometieran.

Entre los otros escritos suyos, son dignos de mención especial: «*Konrad Kiefer*, o instrucción para la educación racional de los niños», imitación del Emilio de Rousseau; «*Karl von Karlsberg*, o la miseria humana», novela pedagógica; y además una serie de escritos populares y para los jóvenes, que llenan doce tomos.

253. **Otros filantropistas.**—Ulises von *Salis* (1728-1800), varón noble y docto, estableció en su castillo de Marschlins una escuela superior fundada en Chur por el párroco Martín Planta y Juan Pedro Nasemann. Salis se encargó de la administración, y dejó a los otros dos cuidar de la enseñanza, según los métodos de Basedow. Aquel colegio hubo de cerrarse por el descrédito que le acarreo Bahrdt, que había sustituido a Planta.

Juan Federico *Bahrdt* (1741-1792), hijo de un párroco, fué despedido de Leipzig, donde enseñaba teología, por su inmoralidad; y luego de Giessen, por su irreligiosidad. Recomendado por Basedow, entró en el Colegio de Salis, y con su irreligiosidad e inmoralidad lo desacreditó de manera que acabó por cerrarse (1777). Acabó tabernero en Halle. Su vida y sus escritos, son más de un racionalista epicúreo que de un pedagogo.

Federico *Guts-Muths* (1759-1839) fué el más notable maestro del Instituto de Salzmann. Publicó un notable tratado sobre Metodología de la Geografía y fué maestro de Carlos Ritter, reformador de esta enseñanza. También sistematizó la enseñanza de la *gimnasia* escolar.

Enrique Fernando *Olivier* (1759-1812) es digno de memoria por sus esfuerzos en obviar los inconvenientes del *dele-treo*, dando idea a los niños del modo como se forman las consonantes en la boca.

Ernesto Cristian *Trapp* (1745-1818), fué profesor de Pedagogía en Halle, y aunque no tuvo discípulos, escribió un *Ensayo de una Pedagogía*. Asociado con Campe, le ayudó en su Obra de revisión; pero fracasó de nuevo cuando se le encargó la reforma de la enseñanza en Brunswik.

Los *filantropinistas* abogaron por la Educación *positiva* de la castidad. Véanse sus opiniones sobre este particular en nuestro libro acerca de la misma materia.

254. *El Barón de Rochow* (Federico Eberardo) (1734-1805).— Militar inválido de la Guerra de los Siete años, se retiró a sus fincas señoriales, donde se dedicó a mejorar la agricultura y levantar el nivel intelectual del pueblo, cuya rudeza hubo de palpar. Para este fin estableció escuelas a su costa, y él mismo se hizo maestro; dedicó al magisterio a su escribiente Julio *Bruns* (1), y entre los dos formaron muchos otros maestros.

Rochow fué el primero de los *filantropistas* que se dedicó a la enseñanza *popular* (los demás habían cultivado las clases acomodadas), para la cual escribió varios libros: *Ensayo de un libro escolar para hijos de labradores*; *Instrucción para maestros rurales*,

(1) Bruns resultó un maestro excelente. Formó más de 60 maestros, y a su muerte el barón de Rochow puso sobre su sepultura este epitafio: ¡Era un maestro!

y *El amigo de los niños*, libro de lectura para la Escuela rural.

Aboga porque no se encomienden las escuelas rurales a artesanos o soldados inválidos, sino a *seminaristas*, los cuales deberán tener sueldo decente, y ser además cantores en la parroquia. La escuela tendrá seis horas diarias de clase: cuatro por la mañana y dos por la tarde. En ella se enseñarán, religión, leer, escribir, cuentas, gramática y conocimientos útiles. La *forma* será la *Catequética*, por preguntas y respuestas, para las cuales el maestro se ha de preparar solícitamente. *No ha de dejar de estudiar* por haber ya obtenido una plaza. Hay que enseñar a los niños a *discurrir*, no contentándose con que aprendan de memoria. Hágaseles la escuela agradable y la disciplina suave.

SECCIÓN TERCERA

Pedagogía humanitarista

255. Para guardar la *analogía* con las demás de este período, apellidamos así la sección que, atendiendo a su adalid, pudiera llamarse con más propiedad *pestalozziana*; pues en ella el Pedagogo de Iferten o Yverdún ejerce una completa hegemonía, que hasta nuestros días no ha perdido en lo substancial.

El nombre de *humanitarismo*, no tanto expresa el carácter pedagógico de su sistema, cuanto el carácter social y los intentos de Pestalozzi, el cual se distinguió en esta parte radicalmente de Rousseau, a quien debe tantas inspiraciones. Pestalozzi obtuvo su primer triunfo con un libro que no es de Pedagogía, sino una página caliente fraguada al amor del pueblo, bajo la dura impresión de sus miserias; y su más brillante título es el de *Educador de los pobres*; al contrario de Rousseau, que no fué, después de todo, sino el último de los escritores acerca de la *Educación de Principes*.

Por lo demás, la doctrina pedagógica de los escritores en esta sección comprendidos, es realista en grado eminente.

§ 1.º Enrique Pestalozzi (1)

256. Este pedagogo (1746-1827), descendiente de una distinguida familia italiana, que en la época de la Reforma protestante (1555) emigró de Chiavenna y se estableció en Zurich, fué hijo de un hábil médico, casado con la sobrina de un general austriaco, mujer cristiana y piadosa. Pero habiendo fallecido el padre, cuando Pestalozzi no tenía más que seis años, se crió éste con mucho retiramiento, y mimado por su madre; y aquella educación afeminada influyó en toda su vida posterior, dando en él preponderancia a los sentimientos sobre la inteligencia, haciéndole confiado y animoso, y al propio tiempo inexperto, poco práctico y negligente en su porte y trato con los demás.

En Zurich frecuentó primero una escuela privada, conoció la vida del pueblo al lado de un pariente suyo, párroco de Höngg; luego pasó a la escuela de latinidad y entró por fin en el Colegio Carolino, donde hizo sus estudios mayores. Su primer designio había sido estudiar Teología; pero varias circunstancias le apartaron de aquella vocación. El *Emilo* de Rousseau le llenó la cabeza de fantásticas ideas de libertad, al paso que sus maestros Bodmer y Breitinger, a quienes estimó sobremanera, le contagiaron con el filosofismo, lo propio que su amigo Bluntschli; con lo cual sus sentimientos religiosos se replegaron en los más íntimos senos de su corazón, mientras perturbaban su inteligencia las vagas

(1) Para mayor información, puede verse el libro de D. Rufino Blanco, *Vida y obras de Pestalozzi*, Madrid, 1909.

ideas de aquella *Ilustración* pretenciosa. Entonces se resolvió a cursar Derecho; pero esta carrera no cuadraba bien con su índole; y además sobrevino un incidente que cambió segunda vez la dirección de sus estudios. En 1766 se publicó un folleto titulado «Coloquio de labriegos» dirigido contra el Gobierno aristocrático; y como la autoridad lo mandara recoger, Pestalozzi, que había contribuido a la difusión de aquel escrito, y protegido la fuga de su autor, fué castigado judicialmente y cayó en desgracia de los gobernantes.

Perdida así la esperanza de conseguir en su país un empleo ventajoso, se resolvió a dedicarse a la agricultura. Para emprenderla dirigióse a Burgdorf, donde el famoso agricultor Tschiffeli de Kirchberg, se dedicaba principalmente al lucrativo cultivo de la rubia. Apenas había pasado allí un año, compró Pestalozzi, en el campo de Birr, una finca rural a que dió el nombre de *Neuhof*, para establecer allí un cultivo semejante. Una casa de banca de Zurich le prestó el dinero necesario. En otoño de 1769 se casó con la instruída Ana Schultess, hija de un comerciante rico, la cual fué fiel y abnegada compañera de su vida. Su único hijo Jacobo murió en la juventud, dejándole un nieto, Gottlieb, a cuyo lado pasó Pestalozzi los dos últimos años de su vida.

Las empresas agrícolas de Pestalozzi en Neuhof, fracasaron completamente. Faltábanle los indispensables conocimientos y experiencia; el suelo resultó estéril, y nada a propósito para el cultivo de la rubia; los criados le fueron poco fieles, la casa de banca le retiró el dinero, y él se metió en otros desgraciados negocios, de suerte que sus deudas fueron en aumento, y no se

pudo salvar sino mediante un convenio con sus acreedores.

257. Con el fin de restablecer sus negocios, y dar a la finca un empleo provechoso de utilidad común, se le ocurrió entonces (1774), fundar un establecimiento para educar niños abandonados, ejercitándolos en los principales oficios domésticos e industriales, y no menos en los diferentes ramos de economía rural, para hacerlos de esta manera hombres de provecho. Por medio de una suscripción, juntó dinero para aquellos niños, los cuales por otra parte, se ganarían el sustento, en invierno con la manufactura del algodón; y en verano trabajando en los campos y huertos, donde se los acostumaría a una forma racional de cultivo. Al propio tiempo se les enseñaría a leer, escribir y contar, y se los instruiría en la religión y otras cosas útiles, aprovechando los diferentes trabajos y coyunturas (*instrucción ocasional*). Pero tampoco aquella empresa tuvo buen éxito. A pesar de la proclama de Pestalozzi: «*Súplica a los amigos y bienhechores de la Humanidad para que se dignen favorecer un establecimiento donde se da trabajo y educación a niños pobres en una casa de campo*», y a pesar de los muchos auxilios y recomendaciones de algunos buenos amigos, hubo de cerrarse ya en la primavera de 1780. Inútilmente había su mujer sacrificado casi toda su hacienda: la falta de sentido práctico de Pestalozzi había sido allí también causa de su ruina. «El que mis empresas tengan semejante fin, decía él mismo, no depende de la índole de los negocios, sino de las faltas que por mi inexperiencia no he podido dejar de cometer».

Entonces se dedicó Pestalozzi a escribir, exponiendo

sus ideas sobre la educación de la juventud y la cultura popular. En 1780 publicó su primer escrito: *Tardes de un solitario*, que es una especie de programa de su ulterior actividad pedagógica. En él considera como principal objeto de la educación, «la general elevación de las fuerzas interiores del hombre, hacia una prudencia meramente humana». Semejante educación es necesaria a todos los hombres de alto y bajo estado, y los ha de formar para la vida doméstica, política y religiosa, tomando por fundamento *la fe y el amor*. «La fe en Dios es fuente de toda justicia, de toda certidumbre, inocencia y seguridad; de todas las puras virtudes nacionales, y de toda la fuerza y bienandanza de los pueblos. La incredulidad, por el contrario, es causa de romperse todos los interiores lazos sociales, y la falta de fe en los que mandan es origen de la falta de obediencia en los inferiores». En todo aquel escrito se percibe todavía un tono cristiano que, por desgracia, va desapareciendo cada vez más en los posteriores.

258. La publicación de las «*Tardes de un Solitario*», no logró mejorar la situación de Pestalozzi, el cual se ensayó entonces en el género narrativo, más apropiado para la gente del pueblo. En 1781 publicó el más famoso y popular de sus libros: «*Leonardo y Gertrudis*», el cual le conquistó de un lance la celebridad (1). En él acertó Pestalozzi con el tono genuinamente popular; tomó el argumento de la misma vida del pueblo, y supo exponerlo con tan atractiva forma, que agradó a los altos y a los bajos. La idea misma que constituye el

(1) Versión castellana de Juan O. Monasterios. Leipzig, 1888. Edición de 1902, Madrid, *El Magisterio Español*.

fondo de dicha novela, es genuinamente pedagógica: la aldea de Bonnal está económica y moralmente arruinada por la ligereza, liviandad y vida tabernaria de sus habitantes y por el descuido de las obligaciones domésticas y civiles. La culpa principal pesa sobre el alcalde tabernero Hummel, el espíritu malo del pueblo; y todos sus daños se remedian—por *la familia*, cuya alma es Gertrudis, la cual logra mejorar también a su marido, que se había entregado a la bebida;—por la justa *autoridad*, representada en Junker Arner, que depone al mal alcalde y da al pueblo nuevos gobernantes;—por *la escuela*: el maestro Glülfi substituye al anterior maestro ignorante;—por *la Iglesia*, pues el párroco Ernesto contribuye a la renovación moral;—y por *la aplicación al trabajo*; el fabricante de algodón Meier, da a la gente jornales. De esta suerte la familia, el Estado, la escuela, la Iglesia y el trabajo, contribuyen de consuno a la renovación de la vida popular; y los beneficiosos resultados obtenidos en Bonnal, animan al Duque de quien depende, a introducir las mismas reformas en todo su Estado. Pero toda la renovación parte de Gertrudis, de *la madre*, a la cual acuden Junker, el maestro y el párroco para estudiar sus máximas educativas y aplicarlas después a la escuela, a la Iglesia y al Estado. En la buena madre estriba, pues, la bienandanza de la familia y de la sociedad.

Como continuación de «Leonardo y Gertrudis», siguió en 1782 «Cristóbal y Elisa», coloquio acerca del argumento del anterior libro, que tuvo, sin embargo, poca aceptación. Más que como escritor pedagógico-social, se distinguió Pestalozzi, en un semanario titulado «Schweizerblat» (1782), con el escrito «Figu-

ras para mi abecedario, o sobre los primeros comienzos de mi pensamiento» (1797), que era una colección de fábulas de argumento político y pedagógico; y con sus «*Investigaciones sobre el proceso de la Naturaleza en el desenvolvimiento del género humano*» (1797); libro donde se apartó grandemente de las ideas cristianas, y que fracasó de todo punto. En él se percibe claramente la influencia del incrédulo filósofo Fichte, a quien conoció en un viaje a Leipzig.

259. La invasión de Suiza por los franceses, a los cuales saludó Pestalozzi al principio como libertadores del pueblo, le proporcionó una nueva **ocupación en Stans**; pues, por efecto de los heroicos combates de Nidwalden, habían quedado huérfanos muchos niños, para los cuales erigió el Gobierno helvético un orfanotrofio, cuya dirección confió a Pestalozzi. Éste desempeñó su difícil incumbencia con grande abnegación, y expuso las ideas que le habían guiado en su labor educativa, en la «*Carta a su amigo Gessner sobre su residencia en Stans*». En su enseñanza tomaba pie de los acaecimientos y experiencias cotidianas, procurando enlazar con ellos de la mejor manera posible, la formación intelectual y moral. Consideraba el estudio como *ejercicio* de las facultades anímicas (criterio formal), e investigaba las leyes fundamentales de los elementos de todo aprendizaje y trabajo; reconociendo que «el ejercicio de la atención, reflexión, y tenacidad de la memoria, deben preceder a los ejercicios del arte de juzgar y sacar conclusiones». En aquella escuela echó mano, para auxiliares y colaboradores, de los niños de más edad, y juzgó poderse llegar a *simplificar los medios de enseñanza* hasta tal punto, que cual-

quiera hombre vulgar pudiera fácilmente enseñar por sí mismo a sus hijos. La residencia en Stans duró apenas nueve meses, pues en 1799, el orfanotrofio se transformó en hospital militar y Pestalozzi fué despedido.

A principios del siglo empezó su actividad propia-mente pedagógica, primero en una sencilla escuela elemental de **Burgdorf**, donde continuó fervorosamente sus investigaciones psicológicas para fundar una enseñanza conforme a las leyes de la Naturaleza. Quería ofrecer todos los más sencillos principios de la enseñanza en forma tal, que con sumo arte psicológico, fuera conduciendo al niño gradualmente, desde el primer paso al segundo, y luego, sin solución de continuidad, tomando como fundamento este segundo paso perfectamente asimilado, le condujera con rapidez y seguridad al tercero y al cuarto, etc. Los niños habían de aprender a *ver, pensar, hablar, antes que a leer y escribir*.

Después de un año se juntó con el maestro **Krusi** de Gais, que había llegado a Burgdorf con una porción de niños pobres, a quienes algunas personas ricas mantenían en el tiempo del hambre, en la Suiza oriental, y de quien había de ser allí maestro y educador. Ambos fundaron un establecimiento de educación para niños, el cual sería al propio tiempo una manera de *seminario de maestros*, empleando a los alumnos de más edad y talento como maestros auxiliares; y donde se plantearían los principios pedagógicos de Pestalozzi. El Gobierno suizo prestó para este fin el castillo de Burgdorf. En otoño de 1800 se abrió el establecimiento, y en breve tiempo alcanzó gran celebridad. Pestalozzi halló un hábil colaborador en el amigo y paisano de Krusi,

Tobler, que había estudiado Teología en Basilea. Éste atrajo al instruído oficial de encuadernador **Buss** de Tubinga, el cual dibujaba excelentemente; y pronto acudieron otros maestros hábiles, y salieron algunos del número de los alumnos.

260. Pestalozzi y sus maestros trabajaron entonces con incansable celo en la formación de aquel establecimiento, que contó pronto con más de cien alumnos de diferentes países; y asimismo en la composición de libros sobre la dirección de las escuelas. En aquella época se publicaron el «*Libro de las Madres*, o directorio para que las madres enseñen a sus hijos a observar y hablar», «*El A B C de la intuición*» (1), doctrina de la intuición de las relaciones de medida, o introducción a la Geometría, el dibujo y la escritura; y la «*Doctrina intuitiva de las relaciones numéricas*, o libro de cálculo» (2). El más importante escrito y la principal obra pedagógica fué, sin embargo, «*Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*» (1801), donde se contienen la pedagogía y metódica de Pestalozzi, en catorce cartas a su amigo el librero Enrique Gessner (3). En las primeras echa una ojeada al estado actual de las escuelas populares, a sus anteriores conatos pedagógicos y a la colaboración de Krusi, Tobler y Buss. La cuarta entra en sus planes para corregir los defectos de la escuela, ajustándose a las eternas leyes de la Naturaleza; en la quinta indica los principales medios para esto; desde la sexta hasta la novena procura disponer sistemática-

(1) Versión castellana de D. Juan Andújar, Pbro., Madrid, 1807.

(2) Traducido al castellano por D. Juan Andújar, Pbro., Madrid, 1807.

(3) Traducido por el chileno J. T. Sepúlveda (Leipzig, 1891). Ed. de Madrid, 1902.

mente la materia de la enseñanza según los conceptos de *sonido, forma y número*; desde la décima hasta la duodécima propone *la intuición* como fundamento de todos los conocimientos, y en la décima tercera y décima cuarta trata de la formación moral y religiosa.

Aun cuando, por una parte, dichos escritos fueron muy elogiados, no faltaron tampoco a Pestalozzi adversarios, principalmente del partido de los filantropistas. Fué un rudo golpe para su Instituto, habérsele quitado el castillo de Burgdorf; y después de varias vicisitudes logró por fin, en 1805, abrir de nuevo su establecimiento en Yverdún o Iferten, en el cantón suizo de Vaud, cuyo gobierno había arreglado para él dicho castillo.

261. En Yverdún alcanzó el Instituto de Pestalozzi una fama universal; de todas partes acudían a él maestros y hombres eruditos para estudiar su método; el Gobierno prusiano le envió una porción de jóvenes para que se formaran allí en el magisterio. Pero todas aquellas frecuentes visitas tenían también sus inconvenientes, pues, por una parte, fomentaban la vanagloria y exagerada estima de sí, y por otra hicieron que se procurasen efectos más aparentes que reales. A esto se añadió el periódico fundado en 1807: *Semanario para la cultura humanitaria*, de Enrique Pestalozzi y sus amigos, el cual acabó de irritar a sus émulos, y dió ocasión para que se levantara todo género de acusaciones contra la dirección del establecimiento. En 1809 se hizo, por orden de la Dieta suiza, una investigación, cuyo resultado redactó el P. Girard en un escrito (1),

(1) Puede verse en la *Bibl. ped.*, de R. Blanco, III, 194 y sigs.

que dió lugar en 1811 a una polémica desagradable y no poco perjudicial para el Instituto de Pestalozzi. Todavía fué más perniciosa para éste la desunión entre los mismos maestros, principalmente entre Schmid y Niederer, que motivó la salida del primero; mas como a ella siguiera la perturbación del régimen económico, se le volvió a llamar y se le recibió como a un salvador. Pero aun cuando acertó a reponer la hacienda del establecimiento, especialmente con una edición de todas las obras de Pestalozzi, que dió una ganancia líquida de 50,000 francos, se volvieron a encender las discordias entre los profesores, con lo cual fué decayendo la buena fama de aquel Instituto, y disminuyó gradualmente el número de los alumnos, en especial por haber Pestalozzi cometido el error de trasladar al mismo castillo el Instituto para la educación de las niñas, que estaba también bajo su dirección; lo cual movió a muchos de los padres a retirar de allí a sus hijos. Finalmente, en 1825, aquel Colegio, en otro tiempo tan floreciente, hubo de cerrarse con grande aflicción de Pestalozzi. «En verdad, dice, aquel fracaso fué para mí como un golpe mortal; ¡tanto fué el dolor que me causó!»

Pestalozzi, pobre y quebrantado por tantas contradicciones, se retiró a Neuhof, donde había comenzado su carrera, y pasó allí al lado de su nieto, los últimos días de su vida. Todavía escribió el *Canto del Cisne*, donde nos descubre el proceso de su desenvolvimiento intelectual y sus principales ideas sobre la educación primaria y popular, y las *Vicisitudes de su vida*, donde hace un estudio del desarrollo y las causas de la decadencia de su Instituto. Murió, después de una

breve enfermedad, en Brugg, y fué enterrado en la escuela de Birr, donde, con ocasión de su primer centenario, se le erigió un monumento con esta inscripción: «Salvador de los pobres en Neuhof; predicador del pueblo en «Leonardo y Gertrudis»; padre de los huérfanos en Stans; fundador de la nueva escuela popular en Burgdorf y Münchenbuchsee; educador de la Humanidad en Yverdún; hombre, cristiano, ciudadano; *todo para los demás, nada para sí; ¡benedicid su nombre!*»

262. **Juicio sobre Pestalozzi.**—Para formar un juicio equitativo de Pestalozzi, hay que tener en cuenta las circunstancias de su juventud, y el espíritu de la época en que vivió. Habiendo recibido de sus padres una educación cristiana, se extravió luego con las vagas luces de la falsa ilustración, por lo que su pedagogía vino a tomar un carácter racionalista, por más que él fuera personalmente inclinado al Cristianismo; pero sus ideas religiosas nunca llegaron a adquirir una forma definitiva. «Anduve, dice él mismo, vacilando entre los sentimientos que me atraían hacia la religión, y los juicios que de ella me apartaban, por el mortal camino de mi época». Este fué un lado sombrío y pernicioso de la pedagogía de Pestalozzi, que no ha dejado de influir en el desarrollo posterior de la educación y la escuela moderna. A lo cual se añadió su falta de sentido práctico, de tranquila reflexión y de talento organizador, y el predominio excesivo del sentimiento; circunstancias que influyeron poderosamente en sus fracasos. Pero al propio tiempo, se descubren en él no pocos puntos luminosos que pueden servir de ejemplo a maestros y educadores: su amor a los pobres y al

pueblo, su celo por mejorar la situación de éste, su incansable afán para levantar la escuela y perfeccionar los métodos de enseñanza, su desinteresada y sacrificada abnegación por sus ideales, aun en medio de las mayores dificultades y obstáculos, y su ánimo y confianza en Dios en todas las contrariedades y fracasos.

Grande ha sido su *influjo en el desarrollo de la escuela popular*. Sus ideas no son, a la verdad, nuevas; otros pedagogos anteriores las habían mucho tiempo antes propuesto, pero, generalmente, sin ser oídos, porque ni el pueblo ni los que le gobernaban estaban todavía dispuestos para comprenderlas. Pestalozzi, por el contrario, llegó en el tiempo oportuno, cuando las circunstancias políticas y sociales habían hecho sentir eficazmente, en los altos y en los bajos, la necesidad de la instrucción, e infundido la persuasión universal de que, el bienestar del pueblo depende, en gran parte, de su buena preparación en la escuela. Por esto fué escuchado favorablemente, por más que todavía hubo de pasar algún tiempo antes que sus ideas llegaran a realizarse de un modo universal en la práctica.

Süvern dice de Pestalozzi: Su método no es sino una débil emanación y precipitado de su espíritu y de sus ideas. No está lo importante en adquirir lo exterior de sus métodos, la habilidad para enseñar; sino en calentarse con el sagrado fuego que arde en el seno de este varón de la fuerza y del amor.

Y Morf, su biógrafo, ha escrito de él: Con su ardiente humanitarismo, que resistió a todas las tormentas; su encendido celo e incansable actividad por la educación popular; inspiró una vida nueva a la escuela y a la educación, e inflamó con su entusiasmo miles y

miles de corazones pertenecientes a todas las clases de la sociedad, desde el trono real hasta el taller y la cabaña.

263. **Ideas metódicas de Pestalozzi.**—Pestalozzi pretende hallar la *ley natural* del desarrollo de los conocimientos en el ánimo del niño, de suerte que, el enseñar y aprender, se reduzcan a un *mecanismo* que obre con la *necesidad* de las leyes naturales. En esto ve el único seguro medio para *popularizar* la enseñanza.

«El *método*, dice, es imperfecto en cualquier punto en que necesita estimular al niño a la reflexión; es imperfecto en cualquier punto en que un ejercicio determinado no sale como por sí mismo y sin esfuerzo de lo que ya sabe el niño». Pestalozzi pone al niño un objeto simple ante los ojos, y al mismo tiempo le pone en la boca la palabra con que se designa.

Para generalizar la instrucción hay que contar con la *madre*, y para esto es menester «volver a hacer de las madres aquello para que la Naturaleza tan maravillosamente las ha destinado»; para que de esta suerte los grados inferiores de la enseñanza común de la escuela, se puedan edificar sobre los cimientos de la educación maternal. Con esto se halla el medio general y psicológico de poner a todos los padres y madres en estado de instruir por sí mismos a sus hijos (a lo cual tienen inclinación). Sólo así cree en la *posibilidad de ennoblecer a todo el humano linaje*.

El *arte* de la educación se ha de limitar a reunir en un círculo ceñido, y aproximar a nuestros cinco sentidos, en ordenadas series, las cosas que la Naturaleza nos propone esparcidas, a grandes distancias y con mucha complicación.

Toda enseñanza humana no es otra cosa sino el arte de ayudar el espontáneo apetito o estímulo de la Naturaleza hacia su propio desenvolvimiento; y este arte descansa, sobre todo, en la proporción y armonía entre las impresiones que se han de comunicar al niño, con el determinado grado de desarrollo de sus facultades.

¡Cuán bien descansaré en mi sepulcro, exclama Pestalozzi, si llego a conseguir que la Naturaleza y el Arte se aúnen en la enseñanza popular, tan íntimamente como ahora están en ella violentamente desunidos! Hay que comenzar por los más simples elementos de los conocimientos humanos; hay que imprimir hondamente en el ánimo de los niños las formas esenciales de todas las cosas, desarrollando en ellos pronto y claramente la conciencia del número y las relaciones de medida, y dando palabras a todos los objetos de su conciencia y experiencia.

Cúidese, pues, de *ensanchar* más y más *el círculo de las intuiciones*; *imprímense* en ellos *las intuiciones recibidas*, con claridad, distinción y seguridad, y *dénseles palabras* para designar todos esos objetos.

Toda enseñanza ha de grabar en el ánimo lo esencial de su objeto, hondamente y de modo incommovible, y luego ir añadiendo lo menos esencial, gradualmente, pero con no interrumpida eficacia, de modo que todas las partes lleguen a formar un organismo viviente... No se tenga por maduro ningún juicio que no sea resultado de la intuición perfecta en todos sentidos.

Por tanto, apréndase, ante todo, a ordenar las intuiciones, y perfeccionar lo simple antes de proceder a lo compuesto o complicado. Procúrese, en todo arte, disponer *una serie de grados*, de los que cada uno añada una partecilla casi insignificante a lo ya sólidamente

adquirido. Todas las cosas se han de ordenar en el entendimiento, con el orden que tienen en la Naturaleza, subordinando lo accidental a lo esencial, y a ninguna cosa se dé artificiosamente mayor valor del que naturalmente tiene para el género humano.

Aclárense y vigorícense las impresiones de los objetos importantes, aproximándolos por medio del arte (pedagógico) y sometiéndolos a diversos sentidos.

264. Los *libros elementales* para los niños son los que pueden y deben dar una resuelta dirección contra el absurdo método de enseñanza de su tiempo. Su espíritu se hace para Pestalozzi cada día más claro: han de partir de los más simples elementos del conocimiento humano; han de imprimir en los niños hondamente las formas esenciales de todas las cosas; han de desarrollar en ellos pronto y claramente la primera conciencia del número y las relaciones de medida; han de darles palabras y lenguaje para todos los objetos de su conciencia y experiencia, y llenar generalmente los primeros grados de la escala del conocimiento, por donde la Naturaleza misma nos conduce a todas las artes y todas las facultades.

Es necesario, pues, procurarse libros *intuitivos* para la más tierna niñez; se ha de poseer una manera firme y determinada de explicar esos libros, y hay que proveer a los niños de lenguaje y vocabulario para expresar todo lo que conciben y perciben, aun antes que comiencen a deletrear. La ventaja de que los niños posean una extensa *nomenclatura* es inestimable. La firme impresión de las palabras hace que no olviden los objetos, y la serie y conexión de las palabras desenvuelve en ellos el sentido de las relaciones y conexio-

nes de las cosas. *No hay que imaginar* que, porque un niño no entiende *enteramente* alguna cosa, ya no le sirve absolutamente de nada. Nuestro espíritu, por su propia naturaleza, sube de las percepciones obscuras a los claros conceptos.

Los *medios* para aclarar todas nuestras concepciones proceden del *número, forma y lenguaje*. Por tanto, hay que llamar la atención del niño sobre estas circunstancias: 1.º Cuántos objetos y de cuántas clases hay ante sus ojos. 2.º Qué aspecto tienen; cuál es su forma y contorno. 3.º Cómo se llaman; cómo puede representárselos por un sonido, por una palabra.

La Pedagogía ha de enseñar por tanto: 1.º A considerar cada uno de los objetos que se ofrecen a los sentidos, como *unidad* distinta de los demás que aparecen enlazados con él. 2.º A conocer su forma, o sea, su medida y proporciones. 3.º Ha de enseñar cuanto antes las palabras que designan los objetos que conocemos.

Los objetos tienen otras cualidades sensibles; pero éstas no son fundamentales y, por el contrario, se enlazan cómodamente con las tres del número, forma y nombre. Estas hacen el conocimiento *determinado*; la adición de las otras cualidades lo hace *claro*, y el conocimiento de la conexión de todas ellas lo hace *perspicuo*.

Todos nuestros conocimientos proceden, pues, de *tres facultades elementales*: la de emitir sonidos, de donde nace el *lenguaje*; la de percibir indiferentemente impresiones sensitivas, que nos hace capaces de conocer la *forma*, y la de alcanzar percepciones determinadas no meramente sensitivas, de donde nace

el concepto de la *unidad*, y la capacidad de conocer el número y de contar.

265. La *lectura* se ha de subordinar a la palabra hablada, como la Naturaleza procede del *sonido* a la *palabra* y de ésta al *lenguaje*. (Nótese que, por esta causa, la Pedagogía antigua hacía comenzar la lectura por las *oraciones* sabidas de memoria por los niños; cosa que luego se dejó so pretexto de añadirles nuevas noticias o ideas).

La *enseñanza del lenguaje* tiene, por consiguiente, tres partes: enseñanza de los *sonidos*, de las *palabras* y de la *frase*. Para familiarizar a los niños con los *sonidos*, aconseja se los ejercite en combinaciones graduales de las letras (pronunciadas); luego pasa a las palabras, proponiendo un sustantivo conocido y buscando los adjetivos (cualidades) que le convienen, y viceversa: proponiendo un adjetivo y buscando objetos en quienes se halla dicha cualidad. En la enseñanza del lenguaje se ha de seguir el orden natural, pasando de los sustantivos (designación del objeto) a los adjetivos (cualidades) y luego a los verbos y partículas que designan sus relaciones. El lenguaje es el principal medio para aclarar los conceptos, antes confusos, del niño. Pestalozzi considera el lenguaje como una especie de archivo de los conocimientos adquiridos por la Humanidad, y por esto propone multitud de ejercicios para familiarizar con él al alumno. Pero aunque útiles en sí, estos ejercicios tienen el inconveniente de poder conducir a un vano verbalismo, si no se cuida de que los niños conozcan los objetos que se designan.

Después del *sonido*, introduce a los niños en el conocimiento de la *forma*, comenzando por el *arte de*

medir, como preparación para el *dibujo*, al paso que éste conducirá a la *escritura*. El dibujo procede por tanteos, y conduce al alumno por un prolijo camino (a lo que cree Pestalozzi), por no haber empezado familiarizando a los niños con las *medidas* de las dimensiones fundamentales. Quien conoce las propiedades y nombres de éstas y sabe aplicarlas, fácilmente pasa a su imitación, en que consiste el dibujo. Este ha de preceder a la *escritura*, la cual se debe ejercitar primero en la *pizarra*, y luego pasar al manejo de la pluma.

Mas para llegar a la claridad de conceptos, Pestalozzi antepone a todo el *número*, el cual, según él, nunca ofrece lugar a engaño, como le ofrecen la forma y el sonido. Pero es menester que la disciplina del número se funde en la intuición antes de pasar a operar con los símbolos aritméticos. La base fundamental ha de ser: *uno y uno dos; dos menos uno, uno*. Así, de uno en uno, se ha de ir dando claro concepto de la adición, sustracción, multiplicación y división de los enteros, y luego de las diferentes clases de unidades alícuotas, en que se funda el cálculo de los quebrados. Como medio didáctico aconseja valerse de las mismas tablas o encasillados del Silabario.

266. Morf resumió las ideas metódicas de Pestalozzi en los once *principios* siguientes:

- I. La intuición es el fundamento de la instrucción.
- II. El lenguaje ha de ir ligado a la intuición.
- III. El tiempo de aprender no es el del juicio ni de la crítica.
- IV. En cada ramo, se ha de comenzar por los elementos más sencillos y elevarse gradualmente conforme al desenvolvimiento del niño (por series psicológicamente encadenadas).
- V. Hay que detenerse bastante en cada punto, para

que el niño adquiriera su completa posesión y libre disposición.

VI. La enseñanza se ha de acomodar al desenvolvimiento del alumno, no al orden sistemático de la ciencia.

VII. La individualidad del alumno ha de ser sagrada para el educador.

VIII. El fin principal de la enseñanza elemental no es comunicar al niño conocimientos o habilidades, sino desenvolver sus energías intelectuales.

IX. Al *saber* se ha de unir el *poder*; a los conocimientos la práctica.

X. La disciplina y las relaciones entre el maestro y el discípulo han de ir fundadas en el amor y subordinarse a él.

XI. La instrucción se ha de subordinar al fin principal de la educación.

§ 2.º Secuaces de Pestalozzi

267. Pestalozzi ha ejercido un influjo inmenso en la enseñanza primaria durante el siglo XIX. Pero como secuaces suyos hay que mencionar principalmente los siguientes:

Fr. Dinter (1760-1831) ejerció particularmente su influjo en la enseñanza de la Religión, por medio de sus «Reglas principales de la Catequética» y su «Biblia del maestro». En los maestros no estimaba la multitud de los conocimientos, sino la claridad y fijeza de ellos y la habilidad en expresarlos. Es conocida su máxima: «La escuela se parece a un carro que anda sobre cuatro ruedas: formación, salario, inspección y libertad».

Bernardo G. Denzel (1773-1838) reorganizó las escuelas en Nassau; puso como fundamento de la enseñanza la intuición, comenzando por la misma escuela y escribió un Curso de metodología de la Escuela primaria.

Enrique Stefani (1761-1850) planteó el método fonético en la lectura, y ensayó un sistema de disciplina *constitucional*, entregada a los mismos alumnos.

L. Natorp (1774-1846) contribuyó a la legislación escolar de Prusia de 1819 en sentido pestalozziano. Tomó a pechos la formación de los maestros, según su máxima:

«Cualquiera escuela es buena, donde el maestro es bueno». Lleno de la importancia de la función docente, consideraba como un terrible y por extremo funesto prejuicio, el asignar a los maestros populares una posición social inferior a la de los profesores de Enseñanza superior.

Cristián Zerrenner (1780-1852) acertó a condensar en veinte Reglas principales, que han de ser para el maestro como otros tantos imperativos, las indicaciones más fecundas sobre la manera de enseñar.

Pero el principal y más influyente de los discípulos de Pestalozzi es *W. Harnisch* (1787-1864), jefe de la derecha de los pestalozzianos alemanes. Procuró en la enseñanza la actividad y la vida, evitando toda mecánica rutina, y dió más importancia que Pestalozzi a la formación realista. Pensaba que la escuela popular no había de ser escuela de los pobres condenados a la inferioridad, sino vivero para el desenvolvimiento de los fecundos gérmenes que se hallan en todas las capas de la sociedad humana.

268. **Federico Fröbel** (1782-1852).—Hijo de un párroco protestante de Turingia, y privado de su madre a los pocos meses, crióle su madrastra sin cariño, en la soledad del patio y huerto de la casa parroquial. A los 17 años frecuentó la Universidad de Jena, donde estudió ciencias naturales; luego emprendió la agricultura y la arquitectura; fué maestro en una escuela de *Gruner*, discípulo de Pestalozzi, y visitó a éste en Yverdún. En 1807 tomó a su cargo educar a los tres hijos del señor de Holzhausen, con los cuales se trasladó a Yverdún.

Reconociendo luego las deficiencias de su instrucción, volvió a la Universidad de Gottinga, siendo ya de 29 años, en busca de la *ley fundamental* de la verdadera educación humana. Allí comenzó por estudiar lenguas orientales, luego pasó a la Astronomía y después a la Mineralogía, donde creyó descubrir aquella *ley* en la cristalización (!). Asimismo se dedicó a la

Historia, Política y Economía. Para ampliar sus conocimientos en Mineralogía pasó a Berlín, donde oyó también a Fichte y Schleiermacher, que ejercieron indudable influjo en sus ideas metafísicas.

Voluntario más tarde, en la guerra contra Napoleón, trabó amistad con Langethal y Middendorff, que fueron luego sus colaboradores. La necesidad de encargarse de educar a tres sobrinos suyos huérfanos, le volvió a la escuela en 1816, decidiendo definitivamente su vocación pedagógica.

En 1817 fundó la escuela de Keilhau, donde maestros y discípulos vivían en comunidad; pero las ideas demagógicas de los primeros fueron causa de que se viera perseguida y perdiera la confianza de las familias.

Por entonces escribió su principal obra: *La Educación humana* (1), y después de varias tentativas, fué llamado a Burgdorf, para dirigir la escuela elemental unida al orfanotrofio (1835). Allí comenzó propiamente, con niños de cuatro años, su método de ocuparlos y educarlos por medio de los juegos, y publicó el escrito: «El año 1836 exige la renovación de la vida», fundado en combinaciones cabalísticas; pues $1 + 8$ y $3 + 6$, hacen 9, cuyo nombre alemán se parece a *nuevo*; 9 es 3×3 , pronunciado en su dialecto, vale tanto como *fiel* y *fiel*, esto es: fiel a la Naturaleza y a la Humanidad; y la suma de los cuatro guarismos hace 18, que él pronunciaba *achtsen*, y equiparaba a *achtsam* = atento; sacando de todas estas cavilaciones, que aquel año

(1) Versión castellana de J. A. Núñez, Appleton, New York, 1900. También se ha traducido el libro de la Baronesa Marenhöltz-Bülow, *El niño y su naturaleza*, Exposición de las doctrinas de Fröbel (New York, 1896).

llamaba la atención para renovar la educación, fiel a la Naturaleza y a la Humanidad. Damos estos pormenores, porque caracterizan al hombre.

Finalmente, en 1837 estableció en *Blankenburg* un «Instituto para cultivar el estímulo de actividad de los niños y muchachos», al que tres años después dió el nombre de *Jardín de la Infancia*. Luego se vió necesitado a formar maestros y maestras para tales jardines, y hallando más aptitud para ellos en las mujeres, estableció en 1849 un *Seminario de jardineras*, en *Liebenstein*, donde ganó para su sistema a la Baronesa de *Marenhóltz-Bülow* y a *Diesterweg*. En 1851 el ministro de Cultos de Prusia prohibió aquellos jardines porque servían de vehículo a la propaganda de ideas socialistas, y poco después murió *Fröbel*, cuya vida azarosa ofrece no pocas semejanzas con la de *Pestalozzi*.

En *Fröbel* hay que distinguir las ideas irreligiosas (una especie de panteísmo monista, no muy diferente del de *Fichte*), de los *métodos pedagógicos*, que nada tienen que ver con ellas; y sin embargo han sufrido su influencia; pues muchos de los defensores e impugnadores de los *Jardines de la infancia*, se movieron principalmente por la simpatía o por la aversión hacia las ideas irreligiosas de su inventor. Actualmente se ha hecho ya esta necesaria distinción; y hay Religiosas que tienen *jardines de la infancia*, y los que los impugnan se mueven sólo por razones pedagógicas (1).

Su utilidad consiste en ocupar a los niños de edad

(1) En España ha dado a conocer este método D. Pedro de Alcántara García, en su *Manual teórico práctico de educación de párvulos*. Madrid, Hernando, 1899.

incapaz todavía de otro género de instrucción, por medio de juegos graduados, que ejercitan sus sentidos y facultades intelectuales, dando pábulo a su natural instinto de movimiento y actividad. Estos juegos se practican con bolas de diferentes colores, con cuerpos de forma regular (esfera, cilindro y cono), con cajas de construcciones preparadas, y luego construyendo libremente con tablitas, palitos, entretejiendo, plegando, etc., etc.

El sistema de Fröbel sólo se considera como provechoso para esa edad primera; y aun entonces conviene no descuidarse en ir enseñando a los niños *los nombres* de los objetos y operaciones en que se los ocupa; como quiera que el *lenguaje* es la manifestación más inteligible de los conceptos, y el no ejercitarlo conduce a la afasia y a la estupidez.

Por lo dicho se ve que también Fröbel pertenece, como Rousseau y Pestalozzi, al número de los hombres *desastrados*, que, no habiendo sabido regirse a sí mismos, han dejado sin embargo alguna idea fecunda para dirigir la educación de los demás.

269. **Adolfo Diesterweg** (1790-1866), uno de los que más contribuyeron a extender la Pedagogía pestalozziana, fué natural de Westfalia y maestro en la escuela modelo fundada en Francfort por el Dr. *Gruner*, discípulo de Pestalozzi, donde aprendió de *Delaspee* los métodos del maestro. Nombrado director del *Seminario* de Moers (1820), consagró todas sus fuerzas a la escuela popular, afanándose por dar a los futuros maestros una sólida instrucción y educación religiosa y moral, despertando en ellos el amor a su vocación y a los niños, y entusiasmandolos por la causa de la educación popular. Con este fin escribió libros escolares y publicó un periódico: *Rheinische Blätter fuer Erziehung und Unterricht*. (Hojas rinianas sobre educación

e instrucción). En 1832 fué nombrado director del nuevo Seminario de maestros fundado en Berlín, donde entabló la enseñanza *práctica* del magisterio, por medio de una escuela adjunta que le servía de ejercicio. Por entonces publicó también varios libros didácticos: el Manual metódico de la enseñanza aritmética, el Compendio de Geometría, etc., y sobre todo su *Guía para la formación de los maestros alemanes* (1835). En 1846 promovió una gran fiesta en honor de Pestalozzi y fundó un colegio para huérfanos pobres en memoria del mismo.

Desgraciadamente Diesterweg se fué separando en Berlín cada día más de la religión positiva, lo cual, y sus avanzadas tendencias políticas, le dió mucho que sentir, y finalmente, motivó su separación. Entonces escribió contra la *Regulativa*, publicada por el Gobierno prusiano en 1854 para restituir las escuelas al terreno religioso. Diesterweg por el contrario se hizo campeón de la *escuela neutra*, que llaman allí *no-confesional*. Desde 1851 publicó el Anuario pedagógico (*Pädagogisches Jahrbuch*). Sus ideas influyeron sobre todo en las *Disposiciones generales* dictadas para las escuelas en 1872 por el Ministro Falk.

Su Pedagogía se inspira en las doctrinas de Pestalozzi: su fin es el desarrollo de la *actividad propia* en servicio de lo verdadero, lo bueno y lo bello. *El medio* principal es la *instrucción*, creyendo erradamente que «toda verdadera instrucción es educativa».

Pero la educación no ha de ser sólo *humana*, sino también *nacional*; y para ello la instrucción ha de ser conforme a la *naturaleza* y a la *cultura* presente. Cuanto a lo primero, no hace sino proponer las ideas de Pestalozzi. Cuanto a lo segundo, la educación es acomodada a la cultura, cuando responde a las opiniones y necesidades del momento actual (*relativismo*).

La condición primera de la buena enseñanza es el *buen maestro*; mas en la descripción de éste, se deja llevar por las más soñadoras ilusiones, diciendo que debe ser un *naturalista*, tener la penetración de un Lessing, el ingenio de un Hebel, la elocuencia de un Salzmann y la sabiduría de un Sócrates. Tales ponderaciones sólo sirven para infatuar a los maestros.

En lo que mira a la organización de las escuelas, requiere que les precedan los Jardines de la infancia según los principios de Fröbel, y las sigan las escuelas de formación ulterior para los adultos.

270. **Federico Dittes** (1829-1896).—Director del Seminario de Gotha, trabajó luego en Austria en el mismo sentido que Diesterweg en Prusia. Desde 1868 fué director del *Pedagogium* de Viena. En 1875 publicó su *Escuela de Pedagogía*, especie de manual enciclopédico donde se contiene su Psicología, Lógica, Pedagogía moral e intelectual o Didáctica, e Historia de la misma. Contribuyó no poco a descristianizar la escuela y el magisterio en Austria.

Juan Gottlieb *Fichte* (1762-1814). Aunque menos conocido en la Pedagogía que en la Filosofía, tuvo algún influjo en la primera por sus *Discursos a la Nación alemana* (Berlín, 1808) en los que abogó por la educación *nacional*, haciéndola incumbencia del Estado; y recomendó la Escuela de Pestalozzi. Por efecto de esta recomendación, el Gobierno prusiano envió a Yverdún algunos maestros jóvenes, que aprendieran los métodos pestalozzianos.

APÉNDICE

Pestalozzi en España (1)

271. Los primeros que trajeron a España las ideas pedagógicas de Pestalozzi fueron dos suizos que servían en el ejército español: el oficial Francisco Voitel y el capellán de su regimiento D. José Döbely; los cuales fundaron en Tarragona (1803) la primera escuela pestalozziana de España, para educar a los hijos de militares pobres. Entre otras personas los favoreció el Arzobispo de dicha ciudad.

Solicitado por la Sociedad Cantábrica de Amigos del País, Döbely pasó a hacer un ensayo en Madrid y en Santander, y ganó para la causa pestalozziana al clérigo don Juan Andújar, ayo de los hijos del Duque de Frías. Andújar entusiasmó a D. Francisco Amorós y Ondeano, Secretario particular del Príncipe de la Paz (D. Manuel Godoy); e interesado Godoy, creó en Madrid (1805) una *Escuela pestalozziana* donde fué maestro el mismo Voitel. Al mismo tiempo se propagaba por la Prensa el conocimiento de sus métodos, y se crearon 50 plazas de alumnos *observadores*, o sea: maestros y clérigos que estudiaran prácticamente el sistema Pestalozziano.

Para asegurar la buena marcha del *Real Instituto Militar Pestalozziano* (como se llamó aquella escuela), se reclutaron en Suiza nuevos ayudantes, y Andújar tradujo y ofreció al Príncipe de la Paz varios libros de Pestalozzi: El *A B C* de la intuición; la doctrina de las relaciones nu-

(1) Véase R. Blanco, *Vida y Obras de Pestalozzi y Bibl. ped.*, tomo III, p. 198.

méricas; el Manual de las Madres, y Cómo educa Gertrudis a sus hijos.

Las malandanzas de este Instituto, comenzaron por intrigas internas (1). Amorós quiso ocupar la Dirección y relegar a segundo término a Voitel, para lo cual obtuvo del Príncipe de la Paz un nuevo Reglamento. Extraña manera de favorecer el nuevo método, fué la prohibición a los maestros públicos de enseñar según él. Por otra parte se mandaba educar conforme a él al Infante D. Francisco de Paula, y el Duque de Frías lo escogía asimismo para la educación de una hija suya. El Real Instituto fué cerrado a los dos años (1808) por orden del mismo Príncipe de la Paz, que no tenía ya dinero para ensayos pedagógicos.

Por el mismo tiempo se cerró también el Seminario pestalozziano de maestros regido por Döbely en Santander.

Los aciagos tiempos que siguieron en España eran poco favorables para promover la enseñanza popular. Lo peor para *Pestalozzi en España* ha sido que, en tiempos más recientes, han tomado su nombre como enseña muchos maestros sectarios; siendo así que sus métodos (como los de Fröbel) nada tienen que ver con la religiosidad o irreligiosidad de la Escuela, y que la primera escuela pestalozziana fué importada por católicos suizos, alguno de ellos sacerdote, y protegida por los Prelados.

(1) Véase la «Noticia de las providencias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de la enseñanza primaria de E. P. y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid con este objeto» (1807), *Bibl. ped.*, III, n. 1342.

SECCIÓN CUARTA

Pedagogía moralista

272. Hemos dudado si apellidar a esta sección *filosófica*, pues los pedagogos que en ella mencionaremos son filósofos; pero nos decidimos por el calificativo que va en el epígrafe, por ser los diferentes criterios sobre la *moralidad*, lo que constituye la diversidad fundamental entre sus sistemas pedagógicos.

Puede afirmarse que, así como todo sistema pedagógico necesita o admite una teoría filosófica; todo sistema filosófico, si es algo completo, engendra o es capaz de engendrar una teoría pedagógica; pues no hay escuela de Filosofía que no profese una cierta doctrina psicológica y ética; y hallándose la Pedagogía situada entre ambas disciplinas, no puede dejar de modelarse según la índole de ellas.

No vamos, sin embargo, a recorrer las ideas pedagógicas de los innumerables autores de sistemas filosóficos que han convertido en Campo de Agramante la Filosofía del siglo XIX; sino limitaremos esta breve enumeración a los de tendencia más peculiar, y que al propio tiempo escribieron tratados pedagógicos.

273. **Emanuel Kant** (1724-1804).—Su padre fué un guarnicionero de Königsberg, y su madre una solícita ama de casa, que le indujo a religiosas meditaciones. Educado en la escuela del hospital y en el Colegio Fridericiano, dirigido por los pietistas, entró en la uni-

versidad, donde se dedicó primero a las ciencias físicas y matemáticas, tomando como recreación la lectura de obras de Historia natural; y estudió también Filosofía y Teología, aunque ésta, según parece, de un modo harto somero. Muertos sus pobres padres y falto de medios para vivir, se dedicó durante nueve años al oficio de pedagogo o preceptor privado, y solía decir después, que acaso nunca otro lo desempeñó peor. En 1755 tomó su licenciatura en Matemáticas, Física y Filosofía; escribió algunas obras científicas, enseñó como *Privatdocent* durante quince años, y en 1770 alcanzó una cátedra. Desde aquella época abandonó la filosofía Wolfiana, que hasta entonces había seguido, y comenzó a elaborar su sistema del *Idealismo trascendental*.

En Königsberg estaba mandado que se explicaran ciertas lecciones de Pedagogía, en que alternaban los profesores de Filosofía. Kant tomó como pretexto de las suyas (según solía) el libro de Bock, y con aquellas prelecciones formó su *Tratado de Pedagogía*, que publicó Rink en 1803, cuando ya Kant estaba impedido por sus enfermedades.

Kant considera la Pedagogía como parte de la *Antropología*, la cual trató empíricamente; y ni elaboró un sistema cerrado, ni lo relacionó íntimamente con su sistema filosófico (1).

274. Según él, «el hombre no es sino lo que de él hace la educación». Sólo la educación le puede sacar de la esfera animal y convertirlo en un sér *social* y

(1) En éste no cabe propiamente la Pedagogía; pues, profesando la teoría de la *libertad trascendental*, todas las buenas o malas acciones dependen sólo del libre *arbitrio*, sin que en ellas pueda influir la educación.

progresivo. Por esto le parece mejor la educación pública que la doméstica; y según él, ha de tener carácter *cosmopolita*, esto es, mirar a la Humanidad en abstracto. Sólo mediante la educación de generaciones sucesivas, va elevándose el hombre al *ideal de la Humanidad*. El problema de la buena educación encierra el de la perfección humana. Los padres suelen educar a sus hijos para que se vadeen en la sociedad a que pertenecen; no para que lleguen a formar un estado social más perfecto. Los príncipes, por su parte, no miran al bien universal, sino a la utilidad de su imperio. Así que, el progreso de la educación no se puede esperar sino de los individuos progresivos, los cuales intentan *experimentos* pedagógicos. Por esta razón quiere Kant que haya escuelas donde los maestros tengan *libertad* de aplicar sus métodos y arbitrios, sin dependencia de los gobiernos.

Kant divide la educación en *práctica (moral)* y *física*: la primera procura formar el *sér libre*; la segunda se subdivide en *crianza*, que mira al *alumno* en cuanto tiene cuerpo animal; educación física *negativa* o disciplina (lo que Herbart llama *régimen*); educación física positiva o *didáctica*, que procura desarrollar en el *discípulo* las habilidades y talentos; y educación físico-moral del individuo social, o *pragmática (disciplina* de Herbart) que tiene por fin *civilizarle*.

La educación del cuerpo o *crianza* ha de ser *negativa*, cuidando sólo de que no se perturbe el desarrollo natural. Evítense los alimentos cálidos; hágase dormir al niño en lecho duro y frío, para que se endurezca. No se le acalle cuando llora, pues le es saludable gritar;

evítese mimarle y hacerle exigente. No se coarte su libertad sino con la libertad ajena.

La *educación física positiva* consiste en el ejercicio de las fuerzas del cuerpo y el ingenio. No se usen instrumentos artificiales, y si se emplean, sean los más sencillos y fabricados (lo mismo que los juguetes) por el mismo discípulo. Prefiéranse los juegos que sirven para ejercitar los sentidos y adquirir destreza. Dense al niño ciertas horas para jugar libremente (pues en esto está la esencia del *juego*); pero acostúmbresele asimismo a *trabajar* con la mayor atención posible. Omítanse las fábulas y cuentos que excitan su fantasía.

Ejercítense la memoria con los nombres de las narraciones (Historia y Geografía) y las lenguas. Aprenda a juntar la regla con el uso de ella, el *saber* con el *hacer*, para lo cual son a propósito las Matemáticas; y distinga la ciencia, de la opinión y creencia.

El mejor sistema para formar el ingenio es hacer por sí mismo lo que se pretende. De ahí la ventaja del método *socrático* o heurístico. No se introduzcan los conocimientos en el niño, sino sáquense de él. Pero en las cosas que no se pueden hallar de ese modo (como la religión revelada) nada hay mejor que el método *catequístico*.

No se fomente el sentimentalismo ni la imaginación; ni se emplee demasiada blandura, ni dureza sistemática.

275. Respecto a la *disciplina*, el niño se ha de haber pasivamente: ha de seguir la dirección del educador, que elige para él los medios de despojarle de su natural *fiereza* y prepararle a la vida social y moral. Para hacer que el niño sepa luego usar de su libertad (fin de la educación moral), es menester sujetarle pri-

mero a la *necesidad* de las leyes, y hacerle sentir su inevitable fuerza.

Para esto se necesita que la ley sea constante y una para todos; por lo cual, no ha de mostrar el maestro mayor indulgencia o mayor amor con uno que con otro; pues la ley perdería su universalidad y haría a los niños sediciosos. Por el contrario: ninguna infracción de la ley ha de dejarse impune.

Hay dos maneras de *obediencia*: una absoluta, por coacción, y otra voluntaria; mas para educar en la segunda, es necesario, en el niño, comenzar por la primera; siempre a condición que sienta la *universalidad* (objetividad) de la ley que se le impone.

Débase suprimir todo *premio*, pues si se premia la buena acción, luego se ejecuta por interés y deja de ser moral. De suerte que, precediendo a muchos pedagogos modernos, Kant suprime en la disciplina los premios y deja en pie los castigos; pero quiere que éstos se den de suerte, que el niño no los considere como *sanción*, sino como medio de hacerle mejor. Para esto es indispensable que se castigue sin ira.

Hay castigos *naturales* y artificiales; los primeros, que nacen de los mismos actos punibles, son los más educativos. Las penas artificiales son las establecidas en la sociedad por la voluntad de los hombres, y las mejores son las *negativas*. Las penas artificiales positivas engendran ánimo servil. Kant admite las penas que afectan al *honor*: «El deseo de la estimación y el honor, dice, es el más seguro camino para establecer penas ciertas; por eso *hase de fomentar dicha propensión*. Así, pues, si, vgr., el niño ha mentado, será pena suficiente, y la mejor para él, mostrarle rostro

desdeñoso. Las penas físicas positivas no se han de usar sino como *complemento* de las penas morales».

El único premio que Kant admite (aunque rehuendo el nombre de premio) es la manifestación de estima al que ha obrado bien; porque esto le ayuda a conocer la bondad de sus actos.

276. La *educación práctica (moral)* tiene por fin dar al hombre valor intrínseco y universal; y comprende la destreza, la prudencia y la moralidad.

La *destreza* (dice) es «la posesión de cierta habilidad que dispone para cualquiera fin, sin determinar ninguno, sino dejando al tiempo su determinación». Supone la educación física y didáctica; pero no es como ellas pasiva (receptiva), sino activa. Por *prudencia* entiende la destreza en valerosos de los hombres.

La destreza y la prudencia hacen al hombre hábil para perseguir todo género de fines, pero la *moralidad* hace que sólo quiera conseguir los buenos; es a saber: aquellos que todos aprueban necesariamente y que cualquiera se puede proponer para su acción libre.

El fin de la educación moral es el *carácter*. La perseverancia en el mal no es carácter, sino pertinacia. Para Kant la moralidad es independiente de la *religión*; porque ésta se funda en la voluntad de Dios, y aquélla es absoluta (autónoma). Asimismo pretende que no se debe hablar de Dios a los niños, hasta que conozcan los fines y las cosas que convienen para el hombre, y el orden y belleza de los fines naturales; con lo cual, el conocimiento algo mayor de la máquina del mundo, les facilita el concepto de un Sér supremo y sumo legislador. Pero como es imposible que no oigan hablar de religión y vean practicar actos de ella, se ha

de evitar que formen torcidos conceptos, dándoles idea de Dios como autor de la Naturaleza, y Padre de toda la humana familia.

Cuando la edad lo exige, hállese con el adolescente de las cosas pertinentes a la castidad, llanamente y sin ambages, infundiéndole respeto a sí mismo y al otro sexo; con lo cual evitará los pecados contra natura, y tenderá al feliz conyugio como a un alto premio. (Es de notar que Kant renunció a él).

Acostúmbrese al niño a formar un juicio absoluto de las cosas, sin cuidarse de lo que los hombres sienten de ellas, o de sus ventajas e inconvenientes. Aprenda a no estimar en mucho los placeres, y fórmese de la vida y de la muerte un juicio sano y exento de temor. Examine diligentemente sus acciones, para computar su valor, confiando que Dios hará de ellas la estima que su tendencia infinita merece.

277. **Juan Federico Herbart** (1776-1841).—Nació en Oldendurgo, cursó sus estudios en Jena, y fué preceptor de la familia Steiger (de Berna), a cuyos tres hijos educó. Por entonces visitó a Pestalozzi en Burgdorf y recibió de él importantes sugerencias. Siendo profesor de Filosofía en Gottinga publicó, en 1806, su principal obra pedagógica: «*Pedagogía general deducida del fin de la educación*». Desde 1809 a 1833 profesó la Filosofía en Königsberg, y luego, hasta su muerte, otra vez en Gottinga, donde publicó su última obra sobre Pedagogía: «*Bosquejo de prelecciones pedagógicas*». Su trabajo se encaminó a dar a la Pedagogía *forma científica*, relacionándola con las dos ciencias filosóficas en que se funda: la Psicología y la Ética.

La Pedagogía de Herbart, elaborada (y en parte desnaturalizada) por sus discípulos, se ha difundido grandemente en Alemania, y sirve todavía en la actualidad de base a los más de sus pedagogos científicos. En Inglaterra está asimismo muy extendido este sistema, e inspira las más y las mejores de las obras pedagógicas publicadas allí en los años últimos.

Herbart distingue tres períodos en la obra educativa: el *régimen*, la *disciplina* y la *educación* propiamente dicha. El *régimen* tiene un carácter exterior y, por la mayor parte, negativo; prescinde de la voluntad del niño, porque se emplea principalmente en el período en que dicha voluntad no está todavía bastante desenvuelta para gobernar al alumno por medio de ella. La *disciplina* es la educación *inmediata* de la voluntad, valiéndose de sus afectos o de sus actos, dirigidos por el pedagogo. Por el contrario, la *educación* propiamente dicha se hace por medio de las ideas, y comprende dos partes: la excitación del *interés* múltiple, y la formación del *carácter* moral.

En Herbart no se pone como fundamento la distinción de la educación física, intelectual y moral; aunque se distinguen claramente por los *finés*, según la teoría Herbartiana; pues, como dice Herbart, el educador, que representa para con el niño al *hombre futuro*, le ha de preparar a perseguir los fines que en su edad adulta necesitará. Mas estos fines son *necesarios* o *arbitrarios* (o contingentes). El fin *necesario* es la *moralidad*, y por consiguiente, la educación ha de formar el carácter moral. Los fines *contingentes* no se pueden prever en particular; pero hase de preparar de antemano su prosecución, comunicando al alumno *aptitudes* generales, las cuales, si se refieren a la salud y

fuerzas del cuerpo, pertenecen a la educación *física*, y si a las facultades naturales del ánimo, a la educación *intelectual* en su más amplio sentido. Sin embargo, Herbart no propone esta división, porque juzga que, así para la educación del carácter, como para la formación intelectual *general*, el medio mejor es despertar en el alumno un *interés múltiple*.

278. La enseñanza se ha de fundar en los elementos que la preceden en el natural desenvolvimiento del niño, es a saber: las *experiencias* de la Naturaleza, y el *trato* con los hombres. Infundiendo en el niño *claridad, asociación, sistema y método* en sus percepciones, hay que comenzar, pues, por analizar la maraña de los conocimientos preexistentes (*educación analítica*), y sólo después ha de venir la instrucción que le comunica otros nuevos, organizándolos con los primeros (*educación sintética*). De un modo semejante se ha de proceder para ensanchar la natural *simpatía*, hasta convertirla en amor universal de la Humanidad.

Asimismo, cuando se trata de la formación del carácter, hay que comenzar por estudiar los elementos *subjetivos*, o sea, lo que naturalmente precede a la educación en el niño, y sobre esto se ha de construir el edificio moral, que consiste en la incorporación de las *ideas morales*; es a saber: las ideas de libertad interior, de perfección, de benevolencia, de derecho y de sanción. El principio del carácter es la *acción*; por consiguiente, la educación ha de ser eminentemente activa. No basta el pasivo *oir* lecciones o conceptos; lo mismo que los músculos, las fuerzas anímicas intelectuales y morales no se desarrollan sino con la acción,

la cual da una convicción íntima de la posibilidad (1).

El mayor acierto de Herbart, es haber colocado la Pedagogía en su verdadero terreno: entre la Psicología (ciencia del niño) y la Ética (ciencia del fin a donde se le ha de conducir por la educación). Pero sus grandes defectos nacen cabalmente de los vicios de la Ética y Psicología Herbartianas.

La Ética de Herbart, funda la noción de la moralidad en la del *agrado*, en lo cual se muestra muy inferior a Kant, y socava de hecho (aunque no se dé cuenta de ello, ni lo admita) el carácter absoluto de la moralidad. Por otra parte, su Psicología desconoce y niega la distinción de las *facultades* del alma; por donde pierde la base sólida para trabajar en su desenvolvimiento especial, reduciendo toda la actividad anímica a ciertas *masas de conceptos*, sobre las cuales ha de operar la Pedagogía. Pero esto es dejar el terreno firme de la educación formal, para hundirse en la movediza arena de la enseñanza material. Bien es verdad que Herbart se esfuerza por evitar este escollo mediante su teoría del interés, que abstrae hasta cierto punto de la multiplicidad o infinidad de las *cosas* interesantes (2).

Sin embargo, podemos afirmar que la *Pedagogía* de Herbart es en gran parte independiente de sus yerros filosóficos, y puede desligarse de ellos, para servir de base a un sistema sólido y totalmente ortodoxo.

279. **Discípulos de Herbart.**—Eduardo *Beneke* (1798-

(1) Nos limitamos a estas breves indicaciones, porque tenemos expuestas las ideas de Herbart en un libro especial a donde remitimos al lector, *La Educación Moral*, 2.^a ed., 1913.

(2) Véase nuestro libro *La Educación Intelectual*, § XXXV.

1854) partió de una Psicología sensista y mecanizó la enseñanza, considerada como único medio de educación.

Tuiscon Ziller (1817-1882) fundó el *Seminario pedagógico* de Leipzig, con una escuela práctica, y la *Asociación para el estudio de la Pedagogía científica*. Extremó las ideas del maestro, formando el plan de enseñanza *histórico genético* (1), que pretende enlazar las etapas del desarrollo infantil, con las de la cultura de la Humanidad; y exageró la importancia de la lectura moralizadora, como centro de la escuela. Contribuyó a difundir las ideas de Herbart, y no menos a desnaturalizarlas, preparando con esto su des crédito.

Carlos Volmaro Stoy (1815-1885), fué profesor de Leipzig, rigió el Seminario pedagógico de Jena, y publicó la *Enciclopedia de la Pedagogía*. Se opuso a la mecanización de la enseñanza, intentada por Ziller.

Federico Guillermo Dörpfeld (1824-1893), rector de la escuela popular de Barmen, se pronunció también contra el *materialismo didáctico*, en su obra de este título, y sostuvo que, *sin teoría, la práctica anda a tientas*.

Guillermo Rein ha sostenido la tradición Herbartiana en el Seminario pedagógico de Jena, sin cerrarse a las nuevas tendencias de la Psicología experimental, y ha publicado la importante *Enciclopedia pedagógica* (Langensalza, 1903-1910, 2. ed.)

Federico Paulsen, profesor de Pedagogía más de 30 años en la Universidad de Berlín, representa la tendencia protestante conservadora. Su *Pedagogía*, ha sido publicada después de su muerte (1911) (2).

Otón Willmann es el más prestigioso de los pedagogos católicos de Alemania. Publicó una excelente edición de las obras de Herbart, y una *Didáctica como ciencia de la educación* (Brunsvik, 1894-95).

280. Juan José Jacotot (1770-1841) parisiense, huido en tiempo de la Restauración, enseñó en Lovaina lengua y literatura francesa. Merece un lugar en la Historia de la

(1) Véase nuestra *Educ. Intel.* § LXIV.

(2) Véanse sus principales ideas en nuestro folleto: *La última palabra de la Pedagogía alemana*.

Pedagogía por su método de *concentración material*, a que dió un fundamento filosófico disparatado, y que gozó de gran fama durante algún tiempo (1).

Pretendía Jacotot que *todo está en todo* (la verdad de lo que él concebía es: que todo puede relacionarse con todo); de donde infería que, acerca de cualquiera materia, se pueden enseñar todas las cosas que los alumnos necesitan que se les enseñen. A éste llamó *Método de enseñanza universal* (1822). Como materia tomaba el Telémaco. Empezaba por enseñar a leer, haciendo aprender algunas frases y analizándolas hasta llegar a las letras (método de lectura analítico). Asimismo enseñaba con el Telémaco la Gramática, la Historia y los elementos de las ciencias. La fuerza de este método (tan aplaudido como presto olvidado) estaba en la *repetición* de una misma materia, con que se enlazaban todas las enseñanzas (2).

281. **Herberto Spencer** (1820-1903).—Más que por su mérito real, nos creemos obligados a decir algo de Spencer por la importancia que se le ha dado como filósofo del transformismo darwinista, y por ser, en materia pedagógica, intérprete de no pequeña parte de la raza anglosajona.

En su tratado de *Educación* (1861) (3), comienza por preguntarse. ¿Qué conocimientos son *más útiles*? poniendo desde luego el criterio *utilitario* como cimiento de su sistema. Mas como la *utilidad* es una medida *relativa* (¿para qué es útil?), establece luego cinco *finalidades* de la vida: la conservación y provisión del individuo, la de la familia, la del Estado, y los entrete-

(1) Cf. Exposición razonada del método de enseñanza universal de Jacotot, etc. (1849). *Bibl. ped.* II, n. 756 y 1039.

(2) D. Miguel Rovira hizo un arreglo del Método de Jacotot para uso de los españoles: «Tratado completo de la enseñanza universal» (1835). *Bibl. ped.* III, n. 1621.

(3) Versión castellana de D. E. F. del Mazo, Madrid; y otras en Valencia y Nueva York.

nimientos y placeres; y para todos estos fines, ninguna cosa le parece más útil que la *Ciencia* (Higiene, Matemáticas, Física, etc.).

En esta parte, comete Spencer dos errores: el primero, poniendo como fin de la educación un bien meramente *relativo*; pues, para nada se preocupa de lo que *perfecciona* al hombre en sí mismo, sino de lo que le habilita para defenderse de los inconvenientes que vienen de fuera (enfermedad, pobreza, injusticia). En segundo lugar, aun para este provecho relativo, olvida que el hombre de ninguna cosa necesita saber tanto como del *hombre*, de quien le vienen los mayores daños o provechos; y este conocimiento no lo da la formación científica, sino la *humanista*.

Así, vgr., le parece que las ciencias son aptísimas para formar *el juicio*; pero no advierte que, el juicio de las cosas *humanas* se rige por cánones totalmente distintos que el de las cosas *naturales*. La experiencia de las causalidades *físicas*, no basta para orientar al hombre en el mundo de las causalidades *morales*, que son de índole totalmente diferente.

Mayores sofismas contiene todo cuanto dice acerca de las *artes*; es a saber: que necesitan de la Ciencia, y que la misma Ciencia proporciona placeres estéticos de más subidos quilates. Lo primero es falso. La Ciencia *da razón* de los aciertos de los artistas; pero es incapaz de *producirlos*. En esto se parece el Arte a la Naturaleza: que produce, de una manera ciega o instintiva, las perfecciones que luego forman el asombro del que científicamente las estudia. Además, aunque el trabajo científico tenga su lado estético, este deleite está reservado para los *pocos dichosos* que

alcanzan las más altas cimas del saber, y la inmensa mayoría de los mortales se ve necesitada a buscar en otra parte el encanto de la vida.

En la parte estrictamente pedagógica de su sistema, Spencer vive enteramente de la *inspiración rusoniana*, por más que contradiga a Rousseau en su teoría optimista de que el niño nace *bueno*. Para Spencer, por el contrario, se reproducen en el niño las etapas del desenvolvimiento de la Humanidad, y por tanto, nace *salvaje y bárbaro*, y necesita *civilizarse* poco a poco.

282. En lo tocante a la educación *intelectual*, establece los siguientes *principios*: 1.º—Hay que proceder de lo simple a lo compuesto; 2.º—de lo indefinido a lo definido; 3.º—de lo concreto a lo abstracto. 4.º—La educación del individuo debe reproducir el proceso del desenvolvimiento de la Humanidad. 5.º—Se ha de ir de lo empírico a lo racional. 6.º—Se ha de excitar el desenvolvimiento espontáneo. 7.º—Se ha de tomar por criterio, que lo *agradable* es lo *saludable* y viceversa, pues el deleite demuestra la conformidad con la naturaleza.

En todos estos principios hay mucha mezcla de verdad y falsedad, y mucha ocasión de extraviarse. Los antiguos decían con más exactitud y sencillez: que hay que ir *de lo fácil a lo difícil*. Lo compuesto, lo definido, es muchas veces más *fácil* que lo simple e indefinido. Lo concreto es a veces más difícil que lo abstracto; y en todos estos casos fallan los principios Spencerianos. Es más fácil formar concepto de la sal de cocina (compuesto) que del sodio (simple); es más fácil hacerse cargo de un esquema (abstracto), que de un complicado montón de cosas (concreto).

Identificar lo *placentero* con lo *saludable* es una confusión perniciosa. Sin duda es placentero para el borracho el beber, para el lujurioso el deleite bestial, para el iracundo la venganza, y generalmente, para los niños es agradable hombraear, escarnecer, holgazanear, etc. Por otra parte, los ejercicios educativos, cuanto más tienen de placenteros, tienen menos de *gimnasia* intelectual y moral. Según el mismo Spencer, el placer se ha de poner en último lugar entre las finalidades humanas. ¿Cómo se concilia esto con el principio: que hay que juzgar lo saludable de los ejercicios educativos *por el placer* que proporcionan? ¡Si el placer es el *criterio* de lo saludable, será *lo primero* que hay que buscar en la educación y en la vida!

Su pretensión de dejar la Gramática para después de conocer el idioma (por la razón de que, en la Naturaleza, antes hubo idiomas que gramáticas), es del todo fútil; y si algo probara demostraría, que *todo arte* se ha de aprender *después* de haber aprendido a hacer las obras artísticas, es decir: ¡cuando ya no sería útil para nada!

No es menos vana la razón con que quiere demostrar que, lo más útil como *instrucción* es lo más eficaz como *educación* intelectual: «Sería, dice, contrario a la armonía de la Naturaleza, que tuviésemos necesidad de una cultura como instrucción y dé otra distinta como gimnasia mental». La Naturaleza nos ofrece innumerables ejemplos de que, una ha de ser la *adquisición* de los medios, y otra la *consecución del fin*. Ciertamente la operación de *hacer el pan*, no es nutritiva, aunque el pan se hace para alimentarnos con él; y tampoco alimenta la labor de sembrar el trigo, aunque el fin de

sembrarlo es sustentarnos con la cosecha. El niño se educa para conseguir su completo desarrollo intelectual y moral, *mediante* el cual, pueda adquirir todos los conocimientos necesarios y útiles, y practicar los actos virtuosos. El mismo Spencer admite que hay que valerse de la *obediencia* (a que sujeta a los niños todavía *bárbaros*), para prepararlos a una vida *libre* (civilizada); y no ve en esto (porque no la hay) la contradicción o falta de armonía de la Naturaleza, que exige un tratamiento para la voluntad aniñada, y otro para la ya desarrollada.

283. La educación de la *voluntad* es lo más endeble de la Pedagogía de Spencer, reduciéndose toda a desarrollar la teoría rusioniana del *castigo pedagógico*. No se ha de castigar a los niños; sino *hacerles sentir las consecuencias naturales* de sus actos, con la inflexible constancia y regularidad con que obran las leyes de la Naturaleza. Todo otro género de *corrección* engendra aversión del niño a sus padres, y hábito de arbitrariedad; mientras que dicha clase de castigo, hace cauto, mostrando las relaciones de *causalidad*, y fomenta la simpatía entre padres e hijos.

Spencer está cargado de razón (cuanto vacío de originalidad) en cuanto dice para condenar la *arbitrariedad* en el régimen de los niños. El *humor* de los padres poco dueños de sí, es el peor guía para regir a los hijos. Pero tampoco es cierto que pueda limitarse la educación *moral* a enderezar las cosas, para que el niño sienta los *efectos naturales* de sus acciones. El efecto *natural* de la mala conducta en los primeros años, es la *mala educación*, y al cabo la *infelicidad*; y la educación, lejos de dejar sentir estos efectos a los

jóvenes, debe, con todas sus fuerzas, librarlos de ellos. Ciertó, los efectos de la deshonestidad son quitar la paz a las familias y destruir la salud del lujurioso. ¿Por ventura habremos de dejar que el joven *experimente* esos efectos, para educar en él la virtud de la castidad?

Convenimos con Spencer, en que hay que *educar para la libertad*; pero insistimos en que, lo que es término, no puede ser camino hacia él; y la mejor educación para la libertad *crisiana*, es la *crisiana obediencia*, como tenemos demostrado en otra parte.

Sobre este cañanazo de sofismas y errores, no deja de entretejer Spencer algunas reflexiones provechosas. ¡Sólo que ésas no son originales, ni se desprenden de los principios de su Pedagogía!

284. En lo tocante a la educación *física*, parte del principio: que la primera condición del éxito en este mundo es *ser un buen animal*, y la primera necesidad para la prosperidad de las naciones, es componerse de *buenos animales*. Fuera de la grosería de esta expresión, su exactitud o inexactitud depende de lo que por *buen animal* se entienda. Si equivale al *corpus sanum* de los antiguos pedagogos, no hay inconveniente en admitirla como *regla común*, que no excluye honrosas excepciones. Hay innumerables hombres que han ascendido a todas las cimas intelectuales, morales y sociales, con cuerpos enfermizos. El gotoso Leiva ganó la batalla de Pavía y cautivó al gallardo Francisco I. El mejor de nuestros cómicos, Alarcón, fué jorobado por delante y por detrás. Cervantes era manco, y con una sola mano escribió lo que los más *rollizos bímanos* no se cansan de leer, etc., etc. La mayor parte de los Santos y de los sabios, se han estropeado la salud con los extremos

de la austeridad o del trabajo, y han vivido enfermos. Pero no hay inconveniente en declarar *excepciones* (aunque harto numerosas) a todos éstos, y admitir que la robustez *animal* es *una de las condiciones* para la eficiencia intelectual y social, con tal que no se pierda de vista que, un muy floreciente sistema muscular oprime a veces, bajo su robusta *mole*, el entendimiento, y arrastra a las pasiones bestiales. Por algo llamaron los antiguos *pingüe*, al ingenio *romo*, y aún nosotros hablamos de errores *crasos*; y los Santos han afirmado que hay que mortificar la *carne*, para vivificar el *espíritu* (1).

El criterio de Spencer, en lo relativo a la educación física, es semejante al sostenido en los demás capítulos: el natural *apetito* del niño ha de ser la mejor indicación de lo provechoso y lo nocivo, así en lo que pertenece a la alimentación, como a los vestidos y ejercicios corporales.

Crítica el régimen alimenticio escaso y *monótono*, a que se somete a los niños en Inglaterra, y con mayor razón, la absurda moda de llevarlos con vestidos ligeros y piernas desnudas, sin hacer caso de sus sensaciones. El que se acostumbren a tolerar el frío, no demuestra que dejen de experimentar sus dañosos efectos; y mientras se trata de *endurecerlos* o curtirlos, frecuentemente se los condena a mil enfermedades y aun a la muerte.

Pero la causa principal de la decadencia física de

(1) Colins, en su novela *Man and Wife*, se propuso criticar la educación atlética generalizada en Inglaterra, y apta para producir bellos *ejemplares* humanos, más que *hombres cultos* y *caracteres morales*.

nuestra raza está en el exceso de trabajo mental y en la escasez de expansión física (juegos) que se permite a los niños, y más todavía a las niñas. Sin embargo, de poco sirve acumular conocimientos en su memoria, si se estropea su salud o se menoscaban sus fuerzas.

Es vergonzoso que los padres entiendan más de la cría de caballos y ganados, y se preocupen más de ella, que de la crianza de sus hijos, la cual confían enteramente a ignorantes mujeres. Es menester, pues, formar su *conciencia física*, y hacerles conocer la gravedad de los *pecados físicos*, pues nadie tiene derecho a perjudicar su salud, y mucho menos la de sus hijos.

285. **Alejandro Bain** (1818-1903), psicólogo y profesor de Lógica en Aberdeen (1860-1880), siguió a Stuart Mill en la Psicología, aportando a ella gran número de finas observaciones, particularmente tocantes a la Psicología de la asociación.

En 1879 publicó una obra de Pedagogía: *La educación como ciencia* (1), en la que desarrolla las ideas de Spencer, fundando sobre ellas una especie de Manual metódico para el educador. En la primera parte, estudia los fundamentos psicológicos de la educación, el orden de *desenvolvimiento* de las facultades, que ha de servir de norma al orden de los estudios. En la segunda trata de los *métodos* de la enseñanza; y en la tercera propone un nuevo *plan* acomodado, a su parecer, a la educación moderna.

Este plan comprende tres ramos, que se han de estudiar, con todo, simultáneamente: las ciencias, las

(1) Hay una traducción castellana, publicada por «La enciclopedia de educación de Montevideo».

humanidades modernas y la Literatura. Entre las ciencias distingue las que se deben estudiar a fondo (aquellas que engendran hábitos científicos), y las que sólo se pueden desflorar en la enseñanza educativa, por constar de infinito número de *datos* o hechos (como la Historia natural). Desecha los estudios de lenguas, y hace consistir las modernas humanidades en la Historia y la Sociología, la Economía política y la Jurisprudencia.

Estribando en una filosofía sensualista y utilitarista, como Locke y Spencer, desconoce enteramente el influjo educativo de los idiomas y de las antiguas humanidades.

286. **Juan Pablo Richter** (1763-1825) fué maestro de escuela más chistoso que metódico, hasta que se dió a conocer como poeta, especie de Quevedo alemán. Pero no sólo en algunas obras literarias trató asuntos de la vida escolar, sino escribió una obra poético-pedagógica: *Levana* (1), llena de ingeniosas reflexiones sobre la educación, su fin y sus medios: como la religión, los mandamientos y prohibiciones, el juego, el ejemplo, la educación de las niñas, etc.

Al revés que los utilitaristas ingleses, cree que la educación ha de preparar al alumno a resistir al medio ambiente. Considera como medio efficacísimo para la educación religiosa, la Historia bíblica, sobre todo, la Vida de Cristo, y de los héroes del Cristianismo.

«Conserva como sagrado gérmen la fe de los niños, sin la cual no es posible ninguna educación. Nunca olvides

(1) *Levana* era una divinidad femenina a quien invocaban los romanos al nacer un niño, para que moviera al padre a admitirlo (*suscipere filium*).

que el niño te mira como a un sér superior y un apóstol lleno de revelaciones que hacerle; y que las mentiras de un apóstol bastan para asolar todo un mundo moral. La amistad, la religión, el amor, descansan sobre la fe.—La vida es una guerra, y el Maestro ha de ser el poeta que entusiasme para pelear sus batallas. No considere el porvenir como una serie de inocentes goces, sino como un tiempo de lucha, para la que hay que disponerse. El gozar, agota presto; pero el esfuerzo dura largo tiempo y fecundiza la vida. No es menester en el maestro mucha ciencia, sino mucho carácter. Ha de ser un *hombre recto*».

SECCIÓN QUINTA

Pedagogía política

§ 1.º La Revolución francesa y la enseñanza

287. Si los protestantes y heterodoxos de todos los matices ensalzan a Lutero como *padre o creador* de la enseñanza popular, aunque no fundó escuelas populares, sino destruyó las que existían; no menos sublimes himnos entonan en loor de la Revolución, hija legítima del Protestantismo y, según ellos, principio de una nueva era en la educación y enseñanza de los pueblos. Pero la Historia verdadera; la que no se aturde con ciegos apasionamientos, sino atiende a los hechos y juzga conforme a la realidad de las cosas, no puede formular, acerca de la obra pedagógica de la Revolución, distinto juicio que acerca de la obra escolar de Lutero: aquélla como éste no hicieron otra cosa sino *demoler*, y sólo cuando hubo pasado el ciclón por ellos promovido, comenzaron los hombres, obligados por la necesidad, a reparar *como pudieron* los destrozos causados en la enseñanza.

El primero de los efectos que produjo el espíritu de la Revolución, aun antes de prorrumpir en los estallidos políticos que derribaron los tronos y los altares, fué la

expulsión y supresión de *la Compañía de Jesús*, en cuyas manos estaba, en la segunda mitad del siglo XVIII, la mayor parte de la segunda enseñanza, y parte no pequeña de la enseñanza superior. Verdad es que esta obra de asolamiento fué llevada al cabo, en Francia por los Parlamentos, en Portugal por el envidioso Marqués de Pombal, y en España por los ministros volterianos del imbécil Carlos III; pero el espíritu que movía en todas partes a estas despóticas medidas, era uno mismo: era el espíritu que se manifestó poco después en la Revolución francesa: una quintesencia del jansenismo, del racionalismo, del volterianismo y de todas las formas de la impiedad; mas su primer efecto en todas partes fué la destrucción de la segunda enseñanza, que había ido pasando gradualmente a manos de los Jesuítas, a quienes por bastante tiempo no fué posible substituir.

En Francia, los Oratorianos y los universitarios entraron en posesión de muchos de los colegios que habían sido de la Compañía de Jesús; pero no pasaron muchos años, sin que otras olas de la Revolución barrieran esos mismos establecimientos, suprimiendo todas las Congregaciones docentes, e introduciendo el caos en la enseñanza, lo propio que en todas las otras esferas de la vida civil.

En España tomaba a su cargo, el *paternal* gobierno de Carlos III, conservar de algún modo los establecimientos que se pudiese.

Sobre los efectos que produjo la expulsión de los Jesuítas, en la enseñanza, especialmente de las Humanidades y Filosofía, y en particular en las poblaciones secundarias, véase la *Historia de las Universidades* de D. Vicente de Lafuente, tomo IV, pág. 48, sigs. «Todo el mundo, dice, quedó convencido de que había bajado mucho el nivel de la enseñanza segunda o intermedia, especialmente en Gramá-

tica y Humanidades, y asimismo en la educación de la aristocracia».

Por un R. D. de 1770 restableciéronse los estudios del Colegio Imperial de Madrid, fijando las cátedras que había de haber, y lo que en cada una debía enseñarse, y los empleados y hasta «los barrenderos que cuiden del aseo de las clases y oficinas».

«Las obligaciones de los maestros, la economía de feriados que haya de haber, y deberán ser solos los precisos y los días festivos; el arreglo general de horas en que cada uno ha de enseñar; los ejercicios literarios y *espirituales* de los discípulos, *con el cuidado principal de la instrucción sólida en la doctrina cristiana*, práctica de las buenas costumbres, de la *verdadera* piedad y devoción, y uso de los Santos Sacramentos; en suma, las constituciones que en todo deberán observarse, me las propondrá el Consèjo para su aprobación, como también el *método y plan* que estimare más conveniente para el mejor arreglo de estos estudios, a fin de que se logre en ellos la más útil y perfecta enseñanza» (1).

Para proveer de maestros las cátedras *creadas*, estableció Carlos III un modelo de *concurso* (oposiciones) que se decidiría gubernativamente.

Cuáles fueran los resultados de este nuevo sistema de enseñanza *carolina*, lo indica con harta claridad la Real Orden de Carlos IV, de 11 de Febrero de 1804:

«La razón y la experiencia, dice, concurren a demostrar las fatales consecuencias que resultan de reducir el ejercicio de ciertas artes o enseñanzas a un corto número de individuos, los cuales, gozando exclusivamente del título de maestros o profesores, privan a otros, que por su instrucción y talento pudieran enseñarlas con notoria ventaja, del derecho que tiene todo hombre a coger el fruto de su trabajo; retraen a muchos de seguir una carrera a que su

(1) Ley III, tít. II, libro VIII de la Novis. Recop.

genio o inclinación los llama particularmente, y en que, por lo mismo, serían utilísimos al Estado; y defraudando al público de los adelantamientos, y de la perfección que produce en todos los ramos la emulación noble, que nace de la concurrencia, le condenan a que se valga precisamente del ministerio de unas personas que, seguras de que siempre han de echar mano de ellas, no tienen interés ni motivo para esmerarse en servirle» (1).

288. En medio de aquella general desolación no hubo un espíritu *positivo* que edificara algo sólido; pero en cambio pulularon los *profetas* que *veían visiones*, y si no construían nada en la realidad práctica, levantaban *castillos pedagógicos* en su calenturienta fantasía, prometiendo a los pueblos todo género de educativas panaceas. Aquellos *visionarios* son honrados por ciertos historiadores de la Pedagogía con el título de *pedagogos de la Revolución*.

El parlamentario bretón, Renato de La Chalotais (1701-1785), publicó un *Essai d'éducation nationale*, cuyo principal mérito es su espíritu laico. Voltaire lo juzgó, diciendo: «Que era un terrible libro contra los Jesuítas, cabalmente por su aparente moderación».

Cuán lejos estuviera aquel *golilla* de pensar en la difusión de la instrucción popular, lo muestra su animosidad contra los Hermanos de la Doctrina Cristiana, *precisamente* porque enseñaban al pueblo sencillo: «No se debería, dice, enseñar a leer y escribir, a personas que no habrían de aprender sino a dibujar y manejar el cepillo y la lima; pero los Hermanos, con la instrucción que dan, acaban de echarlo todo a perder» (2).

(1) Ley V, tít. I, libro VIII.

(2) *Anales del Instituto*, t. II, pág. 274.

Su *educación* nacional era, pues, una educación *burguesa*, como dicen ahora, y se dividía en dos períodos: de los cinco a diez años, y de diez a diez y siete. En uno y otro manifiesta La Chalotais sus tendencias *realistas*, y está empapado de Locke y de Rousseau; por más que combate la educación puramente *negativa*, por éste prescrita, y defiende la enseñanza de la Historia.

Insiste en los sofismas ya entonces corrientes, acerca la inutilidad o poca utilidad de las lenguas clásicas (desconociendo su aspecto educativo), y cree hallar en las Matemáticas el mejor medio de educación intelectual desde la primera edad. Su ignorancia en materias pedagógicas llega al extremo de pensar que se puede suplir la falta de buenos maestros, con buenos *libros escolares* mandados hacer por *las Academias*. ¡Se quería desembarazarse de los maestros eclesiásticos, y como no se disponía de otros, se recurría a tan burdos expedientes!

289. El presidente del Parlamento de París, **Rollin** (1734 a 1794), intervino en la administración del Colegio «Louis Le-Grand», el más brillante de los que había poseído la Compañía de Jesús, y procuró suplir del mejor modo posible la falta de sus antiguos maestros.

En lo tocante a la enseñanza, no se salió de las tradiciones universitarias codificadas por Rollin en su *Tratado de los Estudios*; aunque la decadencia a que habían venido los ejercicios humanísticos, hizo que declinara más hacia el lado del realismo y de las lenguas modernas.

Pero no estaba la dificultad en formar *planes* de estudios, sino en hallar *maestros* con que substituir

a los religiosos expulsados. El mismo Rolland confiesa esta dificultad y los malos resultados de sus intentos en dicho sentido; lo cual le inspiró la idea de establecer una escuela *normal*, o como se decía entonces: un *Seminario* de maestros. Hay que reconocer a Rolland el mérito de haber entendido: «que no basta el grado de maestro en Artes, para habilitar al profesor; pues bien pudiera éste poseer conocimientos y carecer del talento de enseñar».

A Rolland pertenece asimismo la gloria, poco envidiable, de haber precedido a Napoleón en la idea de *centralizar* la enseñanza, poniendo al frente de todos los colegios y universidades nacionales un *Bureau de Correspondence*.

290. A los modernos encomiadores de la Revolución, todo se les vuelve ponderar lo que *se proyectó* en la época revolucionaria. Esa es, con efecto, la característica de los *pedagogos* de la Revolución: *proyectar* mucho, pero no realizar nada. Ya los diputados que acudieron en Francia a los Estados generales, llevaban buen número de *proyectos* para remediar, por vía gubernativa, la desolación que habían producido en la enseñanza las alcaldadas de los gobiernos volterianos. Pero hay que hacer justicia a los hombres de la revolución; así en Francia como en España, embriagados con los ideales de la *libertad*, no pensaron en limitar por ninguna manera la de la enseñanza. Sólo cuando la experiencia mostró a los jacobinos, que la libertad se volvía contra ellos, y que, dejando enseñar a la Iglesia, la Verdad hallaría armas con que confundir al error y destruirlo, se entró en las vías tiránicas del *monopolio*, para formar un pueblo, no de ciudadanos libres, sino de

esclavos del Estado; no de *espartanos*, sino de *ilotas*.

En este concepto, son dignos de mencionarse los proyectos de Mirabeau, Talleyrand y Condorcet.

En sus discursos sobre la *organización del cuerpo docente*, y sobre la de un *liceo nacional*, expuso el marqués de Mirabeau (1749-1791) sus ideas sobre la reconstitución de la enseñanza pública.

Con criterio más semejante al de La Salle que al de los parlamentarios que prepararon la Revolución, sostiene Mirabeau la conveniencia de instruir al pueblo: «Sólo instruyendo al pueblo lograrán los ricos moralizarle, y asegurar el goce de sus propias dichas». Pero aunque aspira a difundir la instrucción, respeta ante todo la libertad, y le parece contrario a la igualdad obligar a todos los contribuyentes a pagar la enseñanza pública, de que sólo gozan algunos. En la enseñanza dirigida por el Estado, ve un peligro para la libertad: «Porque si el Estado se encarga de velar sobre las escuelas públicas, la enseñanza quedará sometida a sus designios, los cuales no siempre son conformes al interés del pueblo. El cuerpo docente no dependerá por tanto (en la república) del Estado».

Mirabeau no proponía otra *unidad* en la enseñanza, sino la que materialmente resultaría de la creación, por él acariciada, de un *liceo nacional* en París, a donde concurriera la flor de la juventud francesa para perfeccionar su educación.

Conforme a estas ideas, que habían dominado en la Asamblea constituyente, la *Constitución de 1791* respetó en Francia la libertad de enseñanza; pero dispuso, que para substituir las instituciones docentes de carácter religioso, se *creara y organizara* una enseñanza

pública, común a todos los ciudadanos, y *gratuita* en lo que se refiere a los conocimientos elementales para todos necesarios.

291. Para realizar este *proyecto*, Talleyrand, obispo apóstata de Autún (1758-1838), redactó un *rapport* que presentó a la Asamblea constituyente. Pero ésta terminó su fatigosa vida sin poder *establecer las bases* (cuanto menos el edificio) de la nueva educación, y remitió el proyecto de Talleyrand a la Asamblea legislativa.

Según él, la educación es el natural contrapeso de la libertad, y no es posible que los ciudadanos sean libres e iguales, si no se extiende a todos la enseñanza. Pero Talleyrand dejó sin embargo incólume la *libertad de enseñanza*: «Todo particular, dice, con tal que se someta a las leyes generales sobre la enseñanza pública, podrá formar libremente establecimientos de instrucción; sólo estará obligado a dar cuenta al Municipio y publicar su reglamento».

La organización de la Instrucción pública debe estar fundada, no en principios pedagógicos, sino en la división política y administrativa (espíritu burocrático de la escuela). En cada *cantón* habría una escuela primaria, en cada *distrito*, una de segunda enseñanza, en cada capital de *departamento*, una escuela superior, y en París un *instituto nacional*. Sólo la instrucción primaria será *gratuita*, y abrazará la lectura, escritura, cuentas, gramática francesa, religión y moral e *instrucción cívica*. La *declaración de los derechos del hombre* será el catecismo de los futuros ciudadanos. ¡No se enseñará ya al niño, que es criado para conocer, amar y servir a Dios; sino para *conocer, amar y perfeccionar la constitución!*

Fuera de esto, Talleyrand, el obispo apóstata y *casado*, puede reivindicar la gloria de haber puesto como base de la enseñanza la *moral neutra*, para evitar, dice, las disiden-

cias originadas de las diferentes creencias religiosas. Las religiones *dividen* a los hombres; la *moral* los ha de unir. La dirección de la Instrucción pública y nombramiento de los maestros pertenecería al rey.

En lo tocante a la educación de la mujer, así Talleyrand como Mirabeau, dan un salto hacia atrás: creen que la *fuerza* de la mujer consiste en su *debilidad*; que su misma dicha reclama que permanezca alejada de la vida pública; por lo cual se ha de contentar con la educación doméstica. No obstante, para substituir los conventos que se habían arruinado, se pensó en crear una educación oficial para las niñas. *¡Se pensó...* y en esto quedó! Pues la Asamblea legislativa no se cuidó ya del *rapport* de Talleyrand, sino encomendó otro a *Condorcet*.

292. Es de notar que ni Condorcet, ni Talleyrand, ni Mirabeau eran *pedagogos* de profesión. No eran más que políticos, como han sido los más de los *proyectistas* de enseñanza que les han sucedido en la era liberal. Por otra parte, sus proyectos quedaron en el papel (como los de tantos sucesores suyos) y el de *Condorcet* no mereció siquiera los honores de la discusión.

Conviene con Talleyrand en fundar la necesidad de la instrucción general en la libertad e igualdad política, y asimismo la considera como base de la pública moralidad y del *progreso indefinido* (por más que, si el progreso fuera, como él dice, *una ley de la Naturaleza*, ¡se realizaría necesariamente a pesar de la falta de instrucción de muchos o de todos!).

Sin embargo, Condorcet vindicó la libertad de enseñanza, en nombre de los derechos de la familia y de la verdad. En la concurrencia de las escuelas privadas

con las públicas, ve «el estímulo que forzaré a estas segundas a mantenerse al nivel de las particulares iniciativas».

Desde el punto de vista pedagógico hay que observar, que Condorcet funda la distribución de las escuelas primarias en el número de la población (una para 400 habitantes), introduce la escuela primaria *superior*, y los cursos de *adultos* (la *Fortbildung*, que tanto ha preocupado y prosperado en Alemania). Quiere asimismo que se atienda a la preparación *profesional* de los alumnos de las escuelas populares, dotándolas de bibliotecas y museos adecuados.

Al contrario de los anteriores, defiende la necesidad de la *instrucción de la mujer*, completamente equiparada a la del varón, y se funda en la futura condición de madre y esposa, igual al marido.

La instrucción debería ser *gratuita* en todos sus grados; el Cuerpo docente gozaría de entera independencia, y los estudios deberían tener carácter realista, anteponiendo las ciencias a las humanidades.

«La Asamblea constituyente y la Asamblea legislativa (dice un fanático entusiasta de la Revolución) no habían hecho sino *preparar informes y proyectos de decretos*, sin llegar ni siquiera a discutirlos y votarlos. La Convención llegó a hacer esto; pero... ¡faltóle el tiempo para ejecutar las resoluciones, por otra parte *contradictorias o incoherentes*, a que la arrastraban de día en día las fluctuaciones de la política!» (Compayré).

En realidad, para el lector *no francés* de la Historia de la Pedagogía, ningún interés pueden tener todos aquellos planes y proyectos, presentados, rechazados, aprobados y derogados con rapidez vertiginosa. Oigamos el extracto que da el autor citado, sin advertir que se contiene en él la condenación más elocuente de la obra revolucionaria:

«Las ideas moderadas triunfaron al principio en el pro-

yecto *Lanthenas*, y se manifestaron todavía en el proyecto *Sieyès-Daunou-Lakanal*, presentado en Junio de 1793 y desechado tras breve discusión. Mas a la influencia de los girondinos sucedió la dominación de la Montaña: en Agosto de 1793 se adopta el plan de *Lepelletier*, apoyado por Robespierre; en Octubre del mismo año se vota el proyecto de *Romme*, y en Diciembre siguiente se convierte en decreto el de *Bouquier*. Pero la reacción del 9 Thermidor puso fin a la obra *pedagógica* (¡digámoslo así!) de la Convención. Vuélvese a tratar del proyecto *Sieyès-Daunou* y el 27 Brumario (Noviembre de 1794) substituye al de Bouquier; finalmente, reemplazada la Constitución del 93 por la del año III, se vota una nueva ley de Instrucción pública basada en el proyecto del exoratoriano *Daunou*, la cual rige durante el Directorio».

¡Cualquiera entiende los efectos *educativos* que pudieron producir leyes y decretos y proyectos, desfilando por semejante cinematógrafo! La nota más saliente es la tesis de *Danton*: que *los hijos no son de los padres, sino de la patria*, sostenida por los jacobinos, hasta proyectar el *internado obligatorio*, a costa del Estado, para todas las *niñas* de cinco a once años y los niños de cinco a doce: «Todos los que han de formar la República, dice Lepelletier, han de ser vaciados en *el molde republicano*».

En medio de aquel carnaval pedagógico y legislativo, es mérito de Lakanal haber procurado el establecimiento de *escuelas normales* para formar los maestros que cada día hacían más falta, suprimidas las Congregaciones religiosas que tantos millares de ellos habían formado antes.

Resultados pedagógicos de la Revolución

293. Ahora conviene examinar los *resultados* que, en

la práctica de la educación, había producido la época revolucionaria, cuyas *laudes* pedagógicas cantan tan fervorosamente los modernos jacobinos de acá y allá de los Pirineos.

Estos resultados aparecen de cuerpo entero en las relaciones de los Consejeros de Estado, encargados por el Primer Cónsul, a principios del año IX, de recorrer todos los departamentos, para enterarle de la situación del país. M. Rocquain, el primero que publicó íntegras aquellas relaciones, resume en los términos siguientes lo tocante al estado de la instrucción primaria:

«Sobre todo, dice, en la instrucción primaria, era donde abundaban las lagunas. En los departamentos de la Mancha, del Orne y Calvados, sólo se había organizado una parte de las escuelas elementales exigidas por la ley de 3 Brumario del año IV; y si bien su número no estaba en relación con el número de habitantes, aquellas escuelas eran todavía menos frecuentadas que las escuelas centrales. Otro tanto acaecía en los demás departamentos. En la 8.^a división militar, que comprendía los condados de Aviñón y Niza y la Provenza, *no sabía leer la décima parte* de la población. En los departamentos del Ain, del Doubs, del Jura y el Alto Saona, *todo* se había de rehacer en esta parte, según el informe de Thibaudeau. El inspector de la 24.^a división militar decía, ser preciso apresurarse a organizar la enseñanza, si no se quería que careciesen totalmente de ella generaciones enteras. El consejero de Estado Redón observaba por su parte, que pocas regiones de Europa eran *tan ignorantes* como los países comprendidos en la 25.^a división militar. Barbé-Marbois, después de visitar la Bretaña, había demostrado que, no sólo los municipios pequeños estaban desprovistos de medios de enseñanza, sino que hasta había ciudades que carecían aun de escuelas primarias. El Consejero de Estado Duchâtel, enviado a los departamentos del Isère, de la Drôme y de los Altos-Alpes, declaraba que la instrucción primaria, mediana en Grenoble, era totalmente nula en Gap y Montelimar.

»En el departamento del Sena se habían establecido las 56 escuelas mandadas (de ellas 24 en París); pero su existencia no era más que aparente, pues no acudían a ellas discípulos. Las de París tenían un término medio de 40

alumnos, es decir: *la décima parte* de los que debían tener. Y eso sin hablar del mal estado de la enseñanza e irregularidad de la asistencia, que hacía que aquellos pocos discípulos *no aprendieran nada*.

»Los maestros se veían abandonados a la *indigencia y desnudez*. La ley de Brumario del año IV les había prometido sólo *habitación*; pero este artículo estaba sin cumplir. Para su mantenimiento, se contaba con las remuneraciones de los discípulos; pero como sólo asistían los pobres, no pagaban, y si a alguno se reclamaba la mensualidad, retirábase de la escuela. Lugar había donde el maestro no tenía recursos ni aun para pagar la tinta. Hasta la caída del Directorio no se dejó de solicitar para los maestros un sueldo, por mínimo que fuese; mas no se consiguió. Pero no era esto lo peor: *los maestros*, elegidos precipitadamente, atendiendo a sus opiniones revolucionarias, más que a su capacidad y moralidad, no tenían los títulos necesarios para inspirar confianza a los pueblos. Según las relaciones oficiales, muchos de ellos, además de *ignorantes e ineptos*, eran *borrachos* y de malas costumbres; y la irreligión de que hacían alarde era un nuevo motivo que retraía a las familias de confiarles sus hijos.

»En resumen: el año IX, la organización de las escuelas primarias era casi en todas partes nula o irrisoria; había una inmensa población de niños, así en las ciudades como en los campos, condenados a todas las vergüenzas y a todos los daños de una completa ignorancia» (1).

Hasta aquí el resumen de Rocquain. Compárense estos datos con los que M. Compayré recoge para demostrar, que el estado de la instrucción primaria era lamentable *antes de la Revolución*. No diremos nosotros que fuera entonces *ideal*, ni mucho menos; pero está evidenciado que la Revolución no hizo sino empeorarlo. «Se cuentan, dice, los colegios, sin pensar que algunos no tenían alumnos». Eso mismo nos dicen de

(1) *L'Etat de la France au 18 brumaire...*, por Félix Rocquain, París, Didier, 1874.

las escuelas creadas por la Revolución. «En 1790 había 53 varones y 73 mujeres por ciento, que no sabían escribir». Diez años después de las *reformas* revolucionarias ¡en muchos departamentos sólo *la décima parte* de la población sabía leer! «Los maestros estaban antes dependientes del cura y mal retribuidos»; pero después estaban muertos de hambre (cosa que no suele acontecer a los que viven *dependientes* de la Iglesia), y no tenían ni con qué comprar tinta para sus escuelas.

Pero sobre todo, la ruina, acarreada por la Revolución, de algo bueno o tolerable que existía antes de ella, se echa de ver en las reclamaciones de los Consejos generales que, por la misma época, pedían *se les devolvieran* los maestros que antes de la Revolución había.

294. El ministro **Chaptal** resumió los procesos verbales, en que se solicitaba: (*Aisne*) que se reorganizaran las corporaciones dedicadas a la enseñanza elemental de uno y otro sexo; (*Aude*) que se restablecieran los Hermanos de las Escuelas cristianas, con el nombre de *Hermanos de la Instrucción pública*, y se les confiaran las escuelas primarias; (*Côte-d'or*) que, para remediar el estado aflictivo de la instrucción de la infancia, se les devolvieran los *Hermanos* y las *Ursulinas*; (*Haute-Marne*) que se devuelvan sus posesiones a las *Hijas de Santo Tomás de Villanueva*, para que enseñen a los niños; (*Pas-de-Calais*) que vuelvan a aplicarse a la enseñanza de uno y otro sexo los *Frères ignorantins*, las *Hijas de la Caridad* y de la *Providencia*; (*Bajos Pirineos*) que se vuelva a autorizar a las *Hermanas de la Unión cristiana* para que instruyan a las niñas, etc., etcétera (1).

Los hombres de la Revolución, que gobernaban du-

(1) Chevallier, *Les Frères des Écoles Chrétiennes après la Révolution*, Paris, 1887.

rante el Consulado, sentían grande empacho para restablecer las *congregaciones* que tanto se habían difamado; pero declarando que no era su intento restituir a la existencia aquellas corporaciones, daban sin embargo permiso a los individuos que de ellas quedaban, para reunirse y recibir nuevos prosélitos con que proseguir en sus benéficos empleos.

Portalis, al mismo tiempo que continuaba la ejecución de las leyes que suprimían las Congregaciones religiosas, exceptuaba de ella las consagradas a la *educación gratuita de las niñas pobres* (16 Vendimiario X). El 24 Vendimiario del año XI se restablecían las *Hermanas de la Caridad*, y el 28 Prairial las *Hermanas de la Escuela cristiana* (Vatelottes). Para justificar esta disposición, tuvo que refutar Portalis el sofisma (tantas veces repetido después), de que las personas célibes no podían desempeñar el oficio de educadores. Portalis decía entonces: «que sin ser *madre de familia* se podía merecer bien de la patria y de la Humanidad; que no era menester haber engendrado hijos para ser capaz de educarlos, y que *si el matrimonio podía hacer madres, también las podía hacer la caridad*».

Finalmente, con todo ese tiento para no renegar demasiado abiertamente de los principios de la Revolución que los había encumbrado, los organizadores de la sociedad francesa no tuvieron más remedio que volver a los *antiguos maestros* y a las antiguas *escuelas*, autorizando a los *Hermanos de las Escuelas cristianas*, y poco a poco a todos los antiguos educadores religiosos, que han sido los que han llevado en Francia *el peso del día y del calor* durante todo el siglo XIX,

hasta que ha venido a arrojarlos de allí la recrudescencia del espíritu sectario.

Esta es la más eficaz demostración de la *inanidad* de los conatos revolucionarios para *crear* una Instrucción pública en Francia, a principios del siglo XIX. Si la Revolución, dueña del país, hubiese logrado organizar una enseñanza pública, nunca hubiera consentido la vuelta de los educadores que bien sabía eran enemigos de su impiedad. Pero tuvo que acudir a ellos cuando se hubo persuadido de que su poder, en materia de enseñanza, ¡se extiende a destruir, pero no a reedificar!

§ 2.º Decadencia y secularización de los estudios en España

295. La división de los espíritus, que se comenzó a manifestar en España en el siglo XVIII, influyó no poco en la decadencia de nuestros estudios, aferrándose unos (particularmente las universidades) a lo antiguo, no tanto en su esencia íntima, cuanto en las formas exteriores, muchas veces vacías ya de substancia; y asimilándose otros lo nuevo que en el extranjero se hacía, conocido a veces a medias y apetecido por la única razón de ser exótico, nuevo y *vedado*.

Los escolásticos de las universidades, gastaron demasiado tiempo y energías en disputar sin término acerca de cuestiones a las que ya se había sacado *todo el jugo*, repitiendo hasta la saciedad las antiguas controversias y soluciones. Esto hizo que el cansancio de aquellas discusiones verbalistas, empujara a algunos a apetecer otra Filosofía, la cual, aunque menos sólida, ofrecía por lo menos el atractivo de la novedad; y así entraron, aunque tímidamente, en nuestra patria, las ideas de Descartes y de Wolf.

No fueron los Jesuitas (relacionados por la misma extensión de su Instituto, con el movimiento científico ultrapirenaico) los últimos que procuraron aprovechar los elementos nuevos para remozar con ellos su enseñanza; y así, hacia la época de su extrañamiento de España, había Padres muy estimados, como Eximeno, Arteaga y otros varios, que no sólo conocían los nuevos sistemas, sino simpatizaban con ellos.

Pero aun los que perseveraban en los rieles de la Filosofía aristotélica, no por eso desconocían ni despreciaban los útiles descubrimientos que comenzaban a aportar las ciencias físicas.

Tal se advierte, por ejemplo, en el **P. Luis de Losada**, autor de un *Curso de Filosofía* de incomparable potencia dialéctica; el cual, al paso que combate la nueva Filosofía cartesiana o atomista, defendida entre otros por el P. Tosca, muestra conocer los adelantos que habían hecho ya entonces las Ciencias naturales, y se manifiesta no menos agudo crítico que Feijoo en desechar las preocupaciones vulgares del tiempo pasado.

296. Entre los que propusieron entonces *reformas*, apoyándose aún en los estudios antiguos, y con más o menos marcada tendencia a los nuevos derroteros, nos contentaremos con citar a Feijoo, Hervás y Jovellanos.

P. Benito Jerónimo Feijoo (1676-1764).—Nació en una aldea de la provincia de Orense, y entró a los catorce años de edad en la Orden de San Benito; y después de estudiar en la universidad de Salamanca, enseñó ciencias sagradas en la de Oviedo. Pero su celebridad estriba principalmente en su labor como publicista (*El Teatro crítico*, en ocho tomos, y otros cinco tomos de cartas). Entre los diversísimos argumentos

que trató, encaminados a desarraigar las supersticiones y preocupaciones de su época, dedicó a materias pedagógicas algunos capítulos de los tomos VII (10-14) y VIII (1-4) del Teatro crítico, y algunas de sus cartas (I, 20, 22; II, 16; III, 31; V, 8, 25).

El P. Feijoo es todavía escolástico, y tiene confianza en la enseñanza tradicional; pero impugna sus defectos y excesos, así en lo tocante a la materia como al método. En este concepto se le puede colocar al lado de los franceses Rabelais y Montaigne, a los cuales hace gran ventaja en tener criterio mucho más sólido y ciencia más profunda que ellos.

Reconoce la eficacia de las *disputas* en la educación formal, pero reprende el abuso de disputar de todo inacabablemente. «El ejercicio de la disputa instruye y habilita para defender con ventajas los dogmas de la religión e impugnar los errores opuestos a ella; y este motivo es de suma importancia». Reclama contra el exceso de los *dictados*, en que algunos profesores se pasaban la mayor parte del año. Si se dicta, sea sólo la substancia de los argumentos, no su desarrollo, si no es al principio de la Dialéctica. Pero mejor sería adoptar buenos textos, como el que el P. Losada acababa de escribir para los Jesuitas.

Estímese mucho la autoridad, sobre todo en las materias que no se alcanzan inmediatamente por razón; pero en la Filosofía estribese en la razón natural y en el valor de los argumentos, y en vez de pasarse la vida en averiguar qué sintió o dijo Aristóteles sobre las cosas naturales, aplíquese el estudio a la misma Naturaleza. «Cerca de dos mil años estuvieron, los que se llaman filósofos, estrujándose los sesos, no sobre el examen de la Naturaleza, sino sobre la averiguación de Aristóteles».

No menos condena el vicio de pasarse todo un curso en

apurar hasta el fastidio y náusea de los alumnos, *un par* de cuestiones, no siempre de las más importantes. Reprensión que podría convenir a ciertos filólogos modernos, no menos que a los escolásticos del siglo XVIII.

Reprende el *memorismo*, aunque da medios para cultivar la memoria. Es dispendio lamentable de tiempo, aprender a la letra los dictados del profesor, sobre todo siendo prolijos. Y fuera de la pérdida de tiempo, se sigue de ahí otro daño, que es no soltarse los discípulos a razonar en latín sobre la facultad que estudian.

297. **P. Lorenzo Hervás y Panduro** (1735-1809). —Más conocido como *abate* Hervás, porque este nombre llevaba cuando escribió sus libros, desterrado en Italia y extinguida la Compañía de Jesús a que había pertenecido, el P. Lorenzo Hervás es generalmente celebrado como *creador* de la Gramática comparada, pues él fué quien, saliendo de la comparación de meros vocablos, en que hasta entonces se habían detenido los lingüistas, se aplicó a la comparación del artificio gramatical de las lenguas, en que está su parte formal y verdaderamente característica.

En cambio se suele hacer caso omiso de Hervás en la Historia de la Pedagogía (escrita generalmente por los que no conocen, o *no quieren* conocer, las cosas de España), no obstante haber embebido en su *Historia de la vida del hombre*, un verdadero e importante tratado de educación, donde se anticipa a muchos pedagogos que han alcanzado posteriormente fama de iniciadores, en tantas cosas pertenecientes a la Educación física y a los demás ramos de la Pedagogía.

Las primeras manifestaciones de la *racionalidad* del infante, y los cuidados que con él se deben tener desde la

cuna, son objeto de sendos artículos del primer tomo, lib. II, y en el mismo trata de la *educación física, moral y científica* de la infancia y de las escuelas que para ella se han de destinar. Deplora que esta parte de la educación se abandone a mujeres que no la han tenido, y sostiene que la mujer ha de educarse e instruirse, así porque debe ser luego la primera educadora de los niños, como porque ha de llevar vida racional, y no de papagayos parleros que no saben lo que se dicen.

La educación física del infante se ha de encaminar a criarlo sano y robusto. No se le sujete demasiado a las horas de comer, sino entre ellas désele, siempre que lo pida, *pan* que le nutre y no excita desordenadamente su apetito, y con el pan désele frutas dos o tres veces al día. No se le permita el uso de licores, ni apenas el vino; duerma nueve y hasta diez horas. Lávensele pies y piernas con agua fría, y lleve de ordinario la cabeza descubierta y el pelo corto. Use vestidos holgados, y tenga natural expansión en sus juegos.

«La sanidad del cuerpo *suele ser* medio necesario para la del espíritu»; por eso la educación física se anticipa a la *moral*. Esta se divide en educación *civil* o urbanidad, y *moral* y *religiosa*. Nada enseña la urbanidad a los niños, como el *buen ejemplo*, al cual ayuda tomar los libros de urbanidad como asunto de las primeras lecturas.

También en la educación *moral y religiosa* es primer factor el *ejemplo*; pero se le ha de añadir la instrucción religiosa desde la más temprana edad. «Es imprudencia grandísima y de resultas dañosísimas, el no acostumar los infantes a distinguir el *mal moral* del civil o físico».

«El más infeliz artesano o labrador debe aprender a leer, contar y escribir. Los Gobiernos han de fundar, por tanto, escuelas donde no las hay; como en los Estados Pontificios (dice) no hay país de cien familias en que el Público no pague escuelas de leer, escribir y contar y lengua Latina». El *aprender de memoria* facilita a los infantes todo conocimiento; y los mismos forman concepto de la Religión, no según la razón en

que se funda, mas según los ejercicios exteriores que en ella se practican.

En lo referente a *civilidad*, como dice Hervás, se muestra el influjo ejercido sobre él por las costumbres francesas en su tiempo avasalladoras. Sus avisos no son, sin embargo, inútiles; como el de no obligar a los niños a una quietud excesiva o demasiado prolongada, y evitar que conciban falsas aprensiones, vgr., a los muertos o parajes solitarios, para lo cual, dice, no se les cuenten jamás fábulas ni romances ridículos.

En el libro III da grande importancia a la *educación moral* de la *niñez*, y acusa el defecto de los padres que suelen creer, ser todavía poco capaces de ella los niños. Tiene por imposible prescindir del *castigo* en la educación, pero quiere que se modere, se aplique con ánimo sereno, y se le prefieran los medios de emulación y honor. «Todo lo que propone de nuevo Rousseau, dice, es *efecto de una mente delirante*».

Cree que a los españoles nos basta *entender* el francés y el italiano (sin pronunciarlos), lo cual, dice, es facilísimo para nosotros si conocemos el Latín. Estima muy conveniente que se traduzcan a nuestro idioma sus mejores producciones, para hacer innecesario el conocimiento de aquellas lenguas. La lengua que conviene cultivar *para asegurar los progresos literarios* es la latina; por más que «*la tropa de gentes semiliteratas, que injustamente dan al siglo presente el nombre de ilustrado*, ha querido desterrarla al reino de las tinieblas». Los enemigos del Latín le recuerdan la zorra descolada de Esopo, que quiso persuadir a las demás se cortaran sus colas. Los jansenistas fueron enemigos del Latín, por su odio al Catolicismo que usa dicha lengua como oficial. Hervás funda su necesidad en su carácter de lengua *universal científica*. Además, antes de la pubertad no se aprenden bien ciencias, y se puede emplear con provecho sumo dicho tiempo estudiando el Latín, que

introduce al conocimiento de los grandes autores. Para su enseñanza nada hay igual a la Gramática y Diccionario de Nebrija (cree ser autor de la primera el P. La Cerda).

Quiere, no obstante, que se comience por la *Gramática castellana*, la cual, dice, se puede reducir a dos pliegos; de suerte que, para su estudio, sean suficientes dos o tres meses. Tampoco le parece bien que se den en latín los preceptos de la Gramática antes de la Sintaxis. Desea que se hagan ediciones escolares de clásicos con diccionarios particulares o índices de sus voces, para que los alumnos no hayan de perder el tiempo manejando diccionarios mayores y, finalmente, aconseja para los principiantes, versiones gramaticales interlineares.

Aunque se han de señalar lecciones de *memoria*, no se debe emplear en el ejercicio de ésta más de una hora diaria. En la distribución de materias y horas, sigue casi enteramente el *Ratio studiorum* de la entonces extinguida Compañía.

La *Retórica* se debe estudiar después de la Dialéctica, y hay que distinguir una Retórica general (educativa), y otra especial que ha de dejarse para los estudios profesionales de los teólogos, abogados, etc.

En lo tocante a la *Lógica Metafísica* es donde, sobre todo, reclama la reforma de los absurdos estudios y procedimientos que se habían arraigado en las escuelas de España. Repite las censuras de Feijoo; pero va más allá, cerrando generalmente contra el que llama *peripatetismo*, juzgando que los peripatéticos, no tanto siguen a Aristóteles, cuanto a los árabes que corrompieron los escritos del Estagirita y los rellenaron con las vanas sutilezas de los Brahmanes, así en lo relativo a la Didáctica como a la Metafísica, de la cual hace una crítica acerba. El estudio de la Dialéctica se debe reducir a tan pocas reglas, que puedan aprenderse en *dos meses*, como se hacía en la Compañía de Jesús; en vez

de pasarse en ello uno o más años, según lo practicaban entonces otras escuelas. Alaba algunas cosas en Descartes, y hasta en la Lógica de Port-Royal; pero tampoco le satisfacen, y los reprende de abrumar a los discípulos con un inmenso cúmulo de reglas.

Por lo dicho se ve, que Hervás no es propiamente *realista*, sino más bien defiende una razonable restauración de los estudios humanísticos y filosóficos; pero, no obstante, desea que se dé toda la importancia que requería el adelanto de las Ciencias, a los estudios que llaman ahora *realistas*, que eran los que él más había cultivado. Recuerda que los chinos y los rusos, a pesar de sus leyes y preocupaciones, abrieron a los Jesuítas las puertas de sus imperios, sólo porque eran eminentes matemáticos, y asegura que: «El estudio de las *Matemáticas*, no solamente hace temporalmente felices los grandes reinos o sociedades, mas también la más pequeña población... Las artes volarían a su perfección, si en los que las ejercitan se hiciera común la noticia de los principios matemáticos». Por esto, en las primeras letras, se han de incluir la Aritmética y Geometría.

Por lo que mira a las ciencias mayores, el P. Hervás ofrece un verdadero Tratado de *Didáctica*, en cuyo análisis no entraremos aquí. Pero insiste en la importancia preeminente que se ha de dar a la *Educación moral*, sin la cual de nada sirve la ciencia, para la felicidad de los individuos ni de las sociedades. No basta educar moralmente en la niñez, pues esta educación, por buena que sea, es *tierna*, y no resiste a los peligros de la edad juvenil; en la cual debe, por consiguiente, continuar la educación moral y religiosa, especialmente en las clases elevadas, que se hallan expuestas a mayores peligros.

Finalmente, el P. Hervás, influido por su siglo, cuenta demasiado con la *tutela pública* de la instrucción y educación de la juventud.

298. **Gaspar Melchor de Jovellanos** (1744-1811). —Este magistrado, literato y hombre político, ni fué pedagogo en la estricta acepción del vocablo, ni perteneció al número de los revolucionarios de la educación pública que en su época surgieron en casi todas partes. Jovellanos había alcanzado todavía una mediana formación humanística; pero en medio del general decaimiento en que yacían en su tiempo aquellos estudios, y de la boga que alcanzaban los progresos científicos, se inclinó, naturalmente, del lado de la instrucción realista, participando del desvío hacia las lenguas clásicas, que han inspirado a tantos otros los absurdos procedimientos empleados en su enseñanza.

Entre sus variados escritos, merecen particular mención, el que compuso, hallándose preso en el Castillo de Bellver (Mallorca), con el título de *Memoria sobre educación pública*, o sea Tratado teórico-práctico de Enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños; el *Reglamento literario e institucional*, extendido para llevar a efecto el Plan de estudios del Colegio imperial de Calatrava en la ciudad de Salamanca; el *Curso de Humanidades Castellanas*, y las *Bases* para la formación de un Plan general de Instrucción pública, las cuales redactó como individuo de la Junta Central, y en las que redujo a forma práctica las mismas ideas que expresa en el primero de los mencionados escritos. De suerte que, para hacerse cargo de las ideas pedagógicas y didácticas de Jovellanos casi basta analizar la *Memoria* citada.

Después de ensalzar la Instrucción pública (o sea, *popular*), como primer origen de la prosperidad social, manifiesta sus preferencias por la educación *doméstica*;

por lo cual los *internados* (seminarios) sólo le parecen útiles como medio supletorio, para los casos en que la educación doméstica no es posible.

«El hombre es el único sér educable, porque es la única criatura *instruible*; y constando de alma y cuerpo y facultades físicas e intelectuales, su perfeccionamiento habrá de consistir en el desenvolvimiento de dichas facultades. La *crianza* física ha de confiarse a la familia». En las *bases* mencionadas, añade, que ha de haber una *educación física pública*, que consista, para la primera edad, en juegos convenientes, y para los jóvenes crecidos, en ejercicios que los preparen para la milicia, y unos y otros deberían estimularse con públicos certámenes (a la manera que se hacía en Grecia), sin olvidar los ejercicios de tiro tan usados en Suiza.

El hombre debe conocer la Naturaleza, a sí mismo, y a Dios, su Autor: Dios, el hombre y la Naturaleza han de ser los objetos de todo su estudio; pero los estudios se dividen en dos principales ramas o grupos: *disciplinas metódicas* y estudios *instructivos*. Las primeras nos *dan medios* para adquirir la verdad; los segundos nos conducen, mediante el uso de aquellos mismos medios, al conocimiento de las verdades particulares (Disciplinas formales y materiales).

Las ciencias *metódicas* puédesse decir que son unos métodos para *analizar nuestros pensamientos*, y se reducen al *arte de pensar* acerca de las cosas que percibimos con los sentidos o deducimos por la reflexión. Y como todo pensamiento se formula en *palabras*, y el arte de pensar coincide con el arte de hablar, las disciplinas metódicas se reducen al estudio de las varias

formas de lenguaje: *Gramatical* (que comprende la Gramática e idiomas, la Retórica y la Lógica), *Numérico* (Aritmética) y *Geométrico* (Estudio de la extensión).

En cuanto al estudio gramatical, Jovellanos se pronuncia contra el método antiguo de comenzar por el Latín. Se ha de comenzar por la lengua nativa; pero a su gramática ha de preceder la *Gramática general*, que abre la puerta a la inteligencia de todas las lenguas. Conocida la gramática general y, por medio de ella la castellana, se presenta la elección entre los idiomas extranjeros. Las lenguas clásicas tienen grandes ventajas y son indispensables para el teólogo, el canónigo y abogado, y para las personas de cultura superior. Pero los que se han de dedicar a estudios profesionales (ingenieros, militares, etc.), hallarán más ventajas en estudiar el francés y el inglés. Asimismo aconseja el estudio de las *lenguas vulgares*, y como se dirige a mallorquines, señala el estudio del mallorquín.

La Retórica y la Poesía se han de estudiar también en castellano, para conocer los recursos y elegancia de nuestra lengua, ilustrada ya por tan grandes escritores.

Pero lo más original de la Didáctica de Jovellanos es su confusión de la *Lógica* o Ideología, con la Filosofía racional. Las formas del discurso se han aprendido ya en la Gramática general, junto con las formas de expresión del pensamiento. La Lógica ha de comunicar *nociones generales*.

Acerca del lenguaje *numérico*, dice con más brevedad, ser necesario el estudio de la Aritmética, no sólo mecánico, sino razonado. Asimismo quiere se incluya en la enseñanza el *dibujo*, «cuya grande utilidad,

así para las ciencias como para las artes, está generalmente reconocida». En cambio se extiende largamente sobre el estudio de la Ética, e insiste en el de la *Religión*, que desea se enseñe los *domingos* a grandes y chicos, como verdadero fundamento de la *moral*. En esta enseñanza se han de distinguir *cinco grados*: Catecismo común, Catecismo histórico (Fleury), el Símbolo de la fe (Granada, a ser posible, refundido), Historia del Antiguo y Nuevo Testamento, y lectura de la santa Biblia, precedida de explicaciones convenientes, para hacerla inteligible.

Jovellanos da grande importancia al *método*, por el cual «alcanza un joven, en pocos años, todas las verdades descubiertas por los sabios en los siglos pasados. La perfección del método sólo puede consistir en la perfección del lenguaje científico y en el enlace del mayor número posible de ideas en una serie». Cuán atrasado estuviera, no obstante, en materia de métodos, este contemporáneo de Pestalozzi, se ve en que piensa haberse de comenzar la enseñanza por las nociones más *abstractas* y generales.

Desea que los libros escolares tengan *fondo moral* e instructivo, para que, al paso que se aprendan las disciplinas metódicas, se adquieran también los conocimientos que se han de grabar en lo más hondo del alma. Por esta razón recomienda la obrita publicada por D. Tomás Iriarte que contiene unos elementos de Moral, Geografía e Historia de España, y el tratado de las obligaciones del Sr. Escoiquiz.

Jovellanos defiende la *generalidad de la instrucción*: «Si deseáis, dice, el bien de vuestra patria, abrid a todos sus hijos el derecho de instruirse, multiplicad

las escuelas de primeras letras; no haya pueblo, no haya rincón, donde los niños, de cualquiera clase y condición que sean, carezcan de este beneficio.»

Asimismo propuso que la instrucción primaria fuese *gratuita*. En las *Bases*, dice que se determine,—«si convendrá que toda la enseñanza conveniente a la generalidad de los ciudadanos, ya para su primera educación, ya para el estudio de las ciencias especulativas y prácticas, *sea enteramente gratuita*»; lo cual, aunque lo pone en forma de interrogación, expresa indudablemente su manera de sentir (según se ve leyendo todas aquellas interrogaciones, que esperan respuesta afirmativa).

Resumiendo, pues, vemos que Jovellanos estaba dominado por las ideas que reinaban en Francia e Inglaterra, en su época, sobre la instrucción pública y educación intelectual. No quiere se abandonen los estudios clásicos (*Blasfemia literaria* llama a semejante proposición); pero los limita a *traducir*, y los reserva para determinadas profesiones, desconociendo su general eficacia educativa. Por muy patriótico que fuese su espíritu, su inteligencia se hallaba asediada por los influjos franceses, y en medio del decaimiento general de los estudios en nuestra patria, dirigía los ojos a la brillante cultura ultrapirenaica, sin acertar a reanudar nuestras gloriosas tradiciones.

Desea se traduzcan las gramáticas generales de Dumasais, Gibelin, Condillac; que se pongan en castellano los textos latinos usados hasta entonces en la enseñanza científica; y con todo invoca la autoridad de Mariana, Herrera, León y Granada, sin echar de ver que ellos sostuvieron doctrinas opuestas a las que él propone.

En una palabra, Jovellanos inicia la serie de los *liberales doctrinarios* que, con un pie en España y otro en Francia, con deseos de religiosidad y moralidad y pensamientos de la Enciclopedia y el Regalismo jansenista (como texto único de Derecho canónico señala a Van Espen), se han separado de nuestras antiguas tradiciones nacionales, sin acabarnos de enderezar por los derroteros de las naciones que admiraban, ni darse cuenta de las causas que producían en ellas esa misma cultura deslumbrante que les robaba el alma.

No obstante, Jovellanos es todavía superior a la mayor parte de los políticos que después de él se han ocupado en España en la organización de la Enseñanza pública; y por eso es digno de ser mencionado con algún detenimiento en la Historia de nuestra Pedagogía.

299. **D. Manuel José Quintana** (1772-1857) merece asimismo particular mención, entre los políticos que han influido en la dirección moderna de nuestros estudios.

Como secretario de la Junta, creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción pública, redactó una Memoria, fechada en Cádiz a 9 de Septiembre de 1813, en la cual condensó sus ideas relativas a la enseñanza, descartando expresamente cuanto toca a la Educación física y moral.

Quintana propone que la Primera enseñanza sea *universal y gratuita*, como siempre lo había sido la de las Universidades. El maestro ha de ser designado por el Municipio, pues necesita *la confianza del pueblo*, y su sueldo no debe bajar del valor de 50 fanegas

de trigo. La enseñanza se limitará generalmente a leer, escribir y contar, y religión y moral.

La Segunda enseñanza quiere que sea *enciclopédica*, abarcando Ciencias exactas y naturales, Literatura, y Ciencias morales y políticas. Se debían fundar para ella *universidades de provincia*. La educación intelectual se fundará en las Matemáticas, y se proveerá la Instrucción pública de bibliotecas, museos, jardines botánicos y gabinetes.

La *tercera enseñanza* se dará en 9 universidades y en las Escuelas especiales. En las primeras se reducirán las facultades a las de Teología y Derecho, enviando la Medicina a los Colegios de los Hospitales.

Quintana se muestra *centralista*. Toda la enseñanza pública dependerá de la Dirección general de estudios; habrá una Universidad central, a donde habrán de acudir para las oposiciones cuantos aspiren a cátedras oficiales. Los planes serán *uniformes* y la doctrina *una* misma en todas partes, suprimida la libertad medioeval de las antiguas universidades.

Sólo en la parte literaria se manifiesta todavía apegado a la tradición, confesando que «nadie se atreverá a emprender el curso de Literatura, sin haber antes estudiado su lengua y la Latina, y la Lógica».

Los proyectos de Quintana, interrumpidos por la restauración Fernandina, no se llevaron a la práctica hasta el año 1822, en que le vemos pronunciar su discurso en la instalación de la Universidad central (1).

§ 3.º Reformas legislativas en la enseñanza superior

300. En parte por no haberse reformado espontá-

(1) Así éste como la Memoria que suscribió como secretario de la Junta, están en el tomo de sus Obras de la Colección de Ribadeneira.

neamente las antiguas instituciones docentes, y sobre todo, por el viento de revolución secularizadora que soplaba desde la otra parte de los Pirineos, en el último tercio del siglo XVIII comenzó el Estado a mezclarse por manera intrusiva en los negocios académicos, empezando por ordenar frecuentes *visitas* a las Universidades, continuando con la imposición de *planes* y reformas, impropios (en el antiguo régimen de la enseñanza) de la Potestad secular, y acabando por la desamortización de los bienes vinculados a la enseñanza, destrucción de los Colegios universitarios y abolición de la autonomía de aquellas instituciones venerandas, que habían sido focos del saber, y honra de nuestra Nación, y quedaron desde entonces sometidas sin resistencia a todos los caprichos y segundos fines de una política burocracia.

Según la *Guía histórica* de las Universidades y demás institutos docentes, publicada en 1768, existían entonces en España las universidades de Salamanca (con 52 cátedras y 1.851 estudiantes), Valladolid (44 cat. y 1.299 est.), Alcalá (31 cat. y 450 est.), Toledo (24 cat. y 416 est.), Santiago (34 cat. y 1.036 est.), Oviedo (20 cat. y 385 est.), Osma (16 cat. y 100 est.), Ávila (11 cat.), Granada (28 cat.), Cervera (36 cat. y 891 est.), Sigüenza (9 cat.), Valencia (44 cátedras y 1.174 est.), Sevilla (22 cat. y 518 est.), Zaragoza (24 cat. y 1.171 est.), Oñate (12 cat. y 882 est.), Osuna (17 cat. y 226 est.), Orihuela (23 cat. y 283 est.), y Almagro (10 cat.).

En estas Universidades, sin duda alguna decadentes, no se cultivaban generalmente con alguna intensidad más que las Leyes (civiles y canónicas) y la Teología. Las Artes y la Medicina habían decaído, y faltaban clases de Matemáticas en diez universidades (había dos cátedras de ellas en Salamanca, Valencia y Orihuela, y una sola en Santiago, Oviedo, Sevilla y Zaragoza). Verdad es que las ciencias exactas y naturales se cultivaban en algunos otros estable-

cimientos, como vgr., en el Colegio de Vergara, fundado en 1765, en el edificio que había sido Colegio de los Jesuitas, por los *Amigos del país* reunidos de las tres Provincias Vascongadas; y en el Instituto de Gijón, fundado por Jove-llanos en 1794.

Al mismo tiempo se había corrompido la pureza doctrinal de las enseñanzas, y como dice La Fuente, el Volterianismo, más o menos disfrazado, cundía en las Universidades de Alcalá, Valladolid, Salamanca, Sevilla y Zaragoza; y el Jansenismo, al principio encubierto, se desvergonzaba en Murcia, al amparo de Floridablanca, en Oviedo al de Jove-llanos, en Zaragoza al de Roda, en Sevilla al de Olavide, etcétera, etc. Estos volterianos y jansenistas (dice el mismo autor) fueron los que, en 1807, se metieron a reformar las Universidades de España, redactando el Plan que hizo suyo el cismático ministro Caballero, y cuyas principales innovaciones se reducían a suprimir las Universidades menores colegiadas o conventuales (1) e imponer obras de texto jansenísticas.

La guerra de la Independencia abrió un paréntesis en la enseñanza superior, por falta de recursos y de estudiantes, muchos de los cuales acudieron a tomar las armas. Restituída la tranquilidad, no fué tan fácil restituir los recursos pecuniarios, cuya dilapidación había comenzado ya antes el famoso Príncipe de la Paz. Se restablecieron algunos de los *colegios* de Salamanca (los de San Bartolomé y del Arzobispo), y se trató de restablecer otros en Alcalá; pero la desolación de las haciendas sólo era comparable con la depravación de las ideas; y todo contribuía a dificultar el renacimiento de aquellas antiguas instituciones docentes, que habían sufrido en su espíritu científico y reli-

(1) Las suprimidas fueron Toledo, Osma, Oñate, Orihuela, Ávila, *Irache*, *Baeza*, *Osuna*, Almagro, *Gandía* y Sigüenza, las cuales se agregaron a las *once* que quedaban. Nada se dijo de la de Murcia. Fueron restablecidas en 1814.

gioso, no menos que en el cuerpo de sus fundaciones.

301. La heroica lucha y definitiva victoria obtenida en la guerra de la Independencia, fué acompañada de una inmensa derrota moral; por cuanto los mismos que expulsaron de nuestro país a los extranjeros invasores, se quedaron con sus malas ideas, que invadieron todas las esferas de la vida nacional, y particularmente la enseñanza universitaria. No es, pues, de maravillar que la dominación Napoleónica, rechazada por la Nación, quedara entablada en la Enseñanza, la cual, desde principios del siglo XIX, se ha venido vaciando en los moldes franceses.

En 1818 los reaccionarios triunfantes derogaron el plan de 1807 y restablecieron el formado en 1771 para Salamanca. Prohibiéronse las obras jansenísticas de Van Espen, Cavallari, y la Teología Lugdunense, y se substituyeron por autores católicos.

En 1821 se creó la *Universidad central*, y la Dirección general de Instrucción pública, cuyas atribuciones había tenido antes el Consejo de Castilla. También se proyectaron *Universidades provinciales de segunda y tercera enseñanza*, o sea, los Institutos provinciales establecidos después en 1845. En 1822 se verificó la traslación a Madrid de la Universidad de Alcalá, alojándola en el antiguo Colegio Imperial de los Jesuitas.

En 1830, intimidado el Gobierno por la Revolución de Francia, suspendió *los estudios* en las universidades, dejándoles ejercer sólo el ministerio de examinar y conferir grados a los que hubieran estudiado privadamente. Esta disposición fué de carácter *transitorio*, y no tuvo otro fin sino evitar la *aglomeración* de los estudiantes. Por consiguiente, fué hija de un *miedo* más o menos reprobable, pero no de hostilidad contra la enseñanza, como se ha querido hacer ver, poniendo

en la picota el nombre del ministro Calomarde, que no fué peor que los ministros posteriores que han venido sometiendo los intereses de la enseñanza a los intereses de la política.

En 1836 se suprimieron de todo punto los *colegios mayores*, fundaciones establecidas de antiguo para dar carrera a los estudiantes pobres, y la Universidad de Alcalá, que había sido restablecida, se trasladó definitivamente a Madrid. Lo que quedaba de los *colegios menores* se suprimió en 1843. Los liberales, engolosinados con el sabor de la *desamortización*, como dice D. Vicente de la Fuente, echaban el ojo a todo lo desamortizable, para aumentar con los bienes destinados a las antiguas *causas pías* (en cuyo número se contaba la enseñanza de los pobres), el acervo formado con las haciendas de los conventos.

De esta manera, la enseñanza pública, que se había sostenido hasta entonces con *bienes eclesiásticos*, quedó convertida en carga del Estado; con tan primoroso artificio (y en esto consistió propiamente su *secularización*), que los secularizadores se apropiaron los bienes afectos a la enseñanza, y repartieron a los contribuyentes el nuevo impuesto que por esta causa se originaba.

302. Ya hemos dicho arriba, de qué manera se había ido formando la *segunda enseñanza*, separándose de la Facultad de Filosofía o *artes* de las Universidades, y concentrándose en los Colegios de los Jesuítas, Escolapios y otros similares. Expulsados los Jesuítas y privadas de sus rentas las corporaciones que sostenían en parte tales enseñanzas, se resolvió la *creación* de los *Institutos provinciales de Se-*

gunda Enseñanza. Algunos de éstos nacieron propiamente antes de la ley del 45; pero su existencia fué tan precaria, que no merecen ser mencionados en esta breve reseña.

Aunque era entonces ministro D. Pedro Pidal, «alzóse con la gloria de la reforma (dice La Fuente), el Director de Instrucción pública D. Antonio Gil y Zárate (1), Catedrático de la Escuela de Comercio del Consulado de Madrid, que no conocía las Universidades sino *de oídas*». Al año siguiente publicó los *programas* de las asignaturas de Filosofía, los cuales no fueron peores que los que ha habido después. Pero despertada la *comezón* reformatoria, el año 1847 dió un nuevo Plan de Estudios el Sr. Pastor Díaz, y a los tres años (1850) otro el Sr. Seijas Lozano. Y así continuaron menudeando las reformas hasta 1857, en que el señor Moyano obtuvo la *Ley de Instrucción pública*, la *menos mala* de las disposiciones que ha dictado en España el Estado docente; pero en la cual, los posteriores Reales decretos y Reales órdenes, no han dejado títere con cabeza.

§ 4.º Secularización y organización burocrática de la Instrucción pública

303. Limitada primero la función escolar a los monasterios y al clero parroquial, que la ejercitaba aun en las más miserables aldeas donde había un cura o un sacris-

(1) *Gil y Zárate* (1781-1856) pasó en Francia parte de su juventud y fué profesor de francés y notable literato. Su obra principal es la *«De la Instrucción pública en España»*, de carácter histórico y criterio liberal.

tán, se había ido extendiendo y multiplicando a medida que lo reclamaban las nuevas necesidades sociales. Todas las ciudades de España estaban provistas de maestros y maestras, cuya existencia se revela por los clamores que alzaron cada vez que una Congregación religiosa trató de compartir con ellos, para mejorarla, la enseñanza de las primeras letras.

Los maestros se formaban en los *estudios de latinidad* que, por una parte, abrían la puerta a las Facultades mayores, y por otra servían de preparación para la enseñanza elemental. Todavía en la actualidad vemos que los jóvenes seminaristas que, durante su carrera, se persuaden no tener vocación eclesiástica, se dedican las más veces al magisterio elemental, y no suelen ser inferiores a los maestros formados de otro modo.

La formación de las maestras era más deficiente, por no poder acudir a las escuelas de latinidad. Pero entonces la educación femenina de las clases populares no requería más que la Doctrina cristiana, las labores propias de su sexo, leer, y escribir *con mala ortografía*; y esos conocimientos, y los procedimientos usados para comunicarlos, los iban transmitiendo unas maestras a otras, antes del establecimiento de las Escuelas normales femeninas.

304. Por otra parte, los maestros, siguiendo el ejemplo de todas las otras profesiones, se habían *agremiado*, constituyendo en Madrid, el año 1642, con permiso de Felipe IV, la *Congregación o Hermandad de San Casiano*, a la cual, entre otros privilegios, se le dió el de examinar a los demás maestros del Reino. Ya vimos las dificultades que opuso dicha Hermandad

al establecimiento de las Escuelas Pías, pretendiendo someter a su examen a los Padres Escolapios. En 1743 Felipe V concedió a los maestros de primeras letras los privilegios que gozaban los profesores de Artes liberales, confirmando a la Hermandad el derecho de examinar a los aspirantes y el de nombrar *inspectores* que vigilasen las escuelas con el título de *veedores*.

En 1771 se ordenó que, para poderse dedicar a la primera enseñanza, hubiera de acreditarse: 1.º Haber sido aprobado de Doctrina cristiana por el Ordinario eclesiástico; 2.º Haberlo sido por la Hermandad de San Casiano en el arte de leer, escribir y contar; 3.º Acreditar limpieza de sangre y buenas costumbres. Mediante esto, el Consejo de Castilla expedía el título, dejando a la Hermandad el cuidado de señalar las escuelas. Las maestras sólo necesitaban el examen de Doctrina y la licencia del Consejo.

Carlos III, en 1780, suprimió la Hermandad de San Casiano, y le subrogó un *Colegio Académico*, dirigido, dice, al adelantamiento y mayor perfección del *Arte de primeras letras*, y heredero de los privilegios de la antigua Hermandad, aunque no de su carácter cristiano. «El fin y objeto principal de este Colegio Académico, se decía en la provisión, es fomentar, *con transcendencia a todo el reino*, la perfecta educación de la juventud en los *rudimentos de la fe católica*, en las reglas de bien obrar, *en el ejercicio de las virtudes*, y en el noble arte de leer, escribir y contar». El Estado, pues, con su intervención, nada añadía a la materia de primera enseñanza.

El Colegio Académico monopolizó las funciones de la enseñanza primaria, e instituyó algunas escuelas gratuitas;

bien que la mayor parte de la educación de niños pobres continuó a cargo de las Escuelas Pías y otros establecimientos religiosos y benéficos. Evidenciado por la práctica, que el Colegio Académico, a pesar de su pomposo nombre, nada añadía a la enseñanza sino trabas que la dificultaran, fué suprimido en 1791 por Carlos IV, y substituído por una *Academia de primera educación*, que compartía sus facultades con la *Junta general de Caridad*, bajo la dependencia de la Primera Secretaría o Ministerio de Gobernación.

En 1804 se quitó su jurisdicción y función examinadora a dichas Juntas, y en su lugar se formó una *Junta de exámenes*; y parece que esta mayor libertad favoreció al desarrollo de las escuelas, durante el gobierno, por lo demás desastroso, del Príncipe de la Paz. Este mismo desatentado ministro encargó a los agentes de España en el extranjero, que nos buscasen por aquellas tierras la panacea con que reavivar nuestra enseñanza primaria, y la comisión nombrada al efecto, propuso el *sistema de Pestalozzi*, como arriba se ha dicho [271]. La guerra de la Independencia abrió un paréntesis en estos experimentos docentes del Estado español.

Terminada la guerra, y restituído al trono de sus mayores nuestro *deseado* Fernando VII, encargó (19 Noviembre de 1815) a los Prelados y Ordenes religiosas, la creación de escuelas caritativas de instrucción primaria; y al año siguiente, el que fué luego Cardenal *Romo*, arzobispo de Sevilla, presentó un proyecto para organizar la instrucción elemental en todo el Reino, a cargo del clero y sustentada con rentas eclesiásticas.

D. Judas José **Romo**, que fué obispo de Canarias, arzobispo de Sevilla y Cardenal Arzobispo de Toledo, se mostró decidido propagador de la educación popular, y escribió varios libros pedagógicos. Plan ejecutivo para el establecimiento de las escuelas de primeras letras en todas las feligresías, acompañado de un discurso filosófico a S. M. el rey D. Fernando VII. Escrito en 1816 y publicado en 1820.

Arte de leer el latín y castellano. Colección de los opúsculos sobre primeras letras. Exposición a la Real Junta de primera educación con una censura crítica de la Teoría de la lectura del Sr. D. José Mariano Vallejo, Director de estudios (1835) (1).

D. José Mariano Vallejo defendía por entonces su *Teoría de la lectura*, con la que pretendía entablar un método analítico, que substituyera el deletreo y silabeo. Para ello formó una frase sin sentido (aunque él pretendía que lo tiene), en la cual entran una sola vocal y todas las consonantes. Haciendo aprender a los niños esta frase, y ejerciéndolos en cambiar en ella la vocal, y analizarla hasta llegar a las letras, creía poder enseñar más fácilmente la lectura. En 1833 publicó un libro titulado: «Modo de poner en ejecución el nuevo método de enseñar a leer, publicado bajo el título de Teoría de la Lectura, en toda clase de escuelas, sean o no de enseñanza mutua» (2).

305. Estas últimas palabras aludían al **Método de enseñanza mutua de Bell y Lancáster**, que algunos aristócratas patrocinaban por entonces y pretendían generalizar para regeneración de nuestra abatida escuela elemental.

Andrés Bell (1753-1832), misionero escocés de la India, encargado de una numerosa escuela en Egmore, cerca de Madras, se valió del sistema de enseñanza mutua, practicado entre los indos, y regularizó su aplicación. De vuelta a Inglaterra, lo dió a conocer y lo extendió, gracias a haberlo adoptado la Sociedad Nacional fundada en 1811 por el clero anglicano.

Dividía la escuela en clases, conforme al desarrollo y aptitud de los alumnos. El *maestro único* se auxiliaba de los mejores de éstos, para enseñar a los demás; y establecía *monitores* para velar por la conservación del material escolar.

Los alumnos auxiliares no eran siempre unos mismos,

(1) Cf. *Bibl. ped.*, t. III, ns. 1604-1613.

(2) Cf. *Bibl. ped.*, t. IV, ns. 2836 y 37.

sino ascendían y descendían del carácter de alumno al de monitor o auxiliar, conforme a su aprovechamiento.

Escribió un «Ensayo sobre la educación de las escuelas de Madras» (1798) y unas «Instituciones para la dirección de las escuelas» (1798).

José Lancáster (1778-1838) cuáquero de Londres que, de simple obrero, se hizo preceptor hábil, imitó el sistema de Bell, o lo halló simultáneamente, y lo entabló en las escuelas de la Sociedad británica y extranjera (1813), las cuales adoptaron la neutralidad religiosa. Esto las hizo blanco de los ataques del clero anglicano.

Lancáster tuvo que irse a América en 1820; protegido por Bolívar, fundó escuelas en Colombia, y luego pasó a los Estados Unidos donde murió en la mayor pobreza.

Su método, expuesto en sus obras «Educación de las clases obreras» (1803) y «Sistema inglés de educación», tenía por objeto facilitar a un solo maestro la enseñanza de mil discípulos, sin disminuir la actividad de éstos.

Se vale de los *monitores*, usa grandes carteles y pizarras, que puedan ser leídos por 500 alumnos a la vez, etc. Este sistema no se admite actualmente sino en los casos de ineludible necesidad.

Lancáster juntó la enseñanza de la lectura y escritura.

No faltaron, sin embargo, *impugnadores* del Sistema. D. Vicente Naharro presentó en 1820 una Memoria a la Junta General de Caridad «para dar idea del mejor sistema de enseñanza», «la cual (dice R. Blanco) refleja la hostilidad de los maestros españoles al sistema de enseñanza mutua de Bell y Lancáster, y muy particularmente al señor Kearney que dirigía la escuela Lancasteriana de Madrid».

Naharro, dedicado a la enseñanza desde 1788, escribió además una «Nueva arte de enseñar a leer a los niños» (1815) adoptando el método del silabeo; una Descripción de los juegos de la infancia (1818) y una Memoria en que pretende que un niño de seis años pueda obtener su educación escolar en dos (1).

D. José Díaz Manzanares publicó un folleto sobre las «Nulidades de la enseñanza mutua» (1821) en que critica

(1) Cf. *Bibl. ped.*, t. III, ns. 1327-29.

atinadamente aquel sistema. La misma tendencia tiene el «Informe de la Academia de profesores de primera educación de esta corte al Excmo. Ayuntamiento constitucional de la misma» (1838), firmado por su secretario D. Alejandro Palomino. A pesar de estas impugnaciones, el sistema de encomendar a los alumnos mayores las *secciones* de las escuelas, perduró hasta nuestra mocedad, como remedio contra el excesivo número de discípulos encomendados a un mismo maestro.

Para plantear en España este método, se trajo al inglés Kearney iniciado en él, y se le puso al frente de una escuela creada de propósito en Madrid. A pesar de que sus elevados protectores sacaron una orden de 30 de Marzo de 1891, declarando aquella escuela *central*, proponiéndola por modelo, y señalando fondos para propagar otras semejantes, la escuela Lancáster tuvo tan efímera existencia y desdichado fin como la Pestalozziana; pero su influjo se extendió rápidamente en España y América, como medio de subsanar las más sensibles deficiencias de la Escuela (1).

306. Más que en adoptar sistemas pedagógicos, se lucían nuestros liberales en promover alteraciones políticas, y en su nuevo gobierno de 1820 decretaban un *Plan de es-*

(1) De la propagación del sistema de Bell y Lancáster, da idea el crecido número de obras a que dió origen. He aquí las principales, citadas por R. Blanco en su *Bibl. ped.* En 1816 se tradujo el Plan de enseñanza del Conde A. de Laborde, según los métodos combinados de Bell y Lancáster, adaptados a la religión católica.—En 1818 D. J. Ferrer y Casaus tradujo el Sistema de Lancáster; y la Sociedad de Amigos del país de Cádiz tradujo el opúsculo francés de Mr. Nyon sobre el mismo. En 1819 el Obispo de Córdoba hizo imprimir unas Lecciones de enseñanza mutua para repartirlas a los maestros; y el mismo año hallamos un Plan para las escuelas Lancasterianas de la Habana y de Puebla de los Angeles (*Bibl. n.* 2674). En 1820 hallamos un Método de enseñanza mutua, aprobado por S. M. y mandado observar en la Escuela central de Madrid. En 1821 D. Joaquín Catalá, presbítero, Director de la Academia cívica de Barcelona, publicó un Manual para las escuelas Lancasterianas de Cataluña.

tudios, creando (en la región de las ideas) la enseñanza pública *gratuita*, y poniéndola a cargo de una *Dirección general de Estudios*. Pero... *les faltó el tiempo* (a todos los revolucionarios les falta siempre para reedificar, después de haber destruído). El gobierno reaccionario publicó, en 1825, un *Reglamento general de Escuelas*, dividiéndolas en cuatro clases, exigiendo a los maestros exámenes y títulos, y creando *comisiones* para el fomento de la instrucción primaria, con una central en Madrid que había de dar a todas el conveniente impulso. Un escritor tan enemigo de la reacción como Gil y Zárate confiesa que aquel reglamento era excelente... sólo que no se puso en práctica, ¡como todas las disposiciones *excelentes* que ha prescrito el Estado, metido a maestro de escuela!

El gobierno liberal de D.^a Cristina creó, en 1834, *otra comisión*, encargándole reorganizar las escuelas con el método Lancasteriano. Formóse una estadística de las escuelas existentes, y se halló que, a pesar de la calamidad de los tiempos, aún había en España 16,000, y los maestros examinados eran 3,500. La misma Comisión redactó el proyecto que *provisionalmente* obtuvo carácter legal en 1838. En él se establecían las *comisiones* provinciales y locales, se dividían las escuelas en *elementales y superiores*, se hacía la enseñanza primaria obligación de los municipios; pero el artículo sobre la *obligatoriedad* de la enseñanza no se aprobó.

La novedad más importante de la ley de 1838 fué la creación de las **Escuelas normales**.

Ya el decreto de 31 de Agosto de 1834, al formar la mencionada Comisión, le había encargado establecer una Escuela normal de instrucción primaria. Con este fin se enviaron a Londres dos jóvenes que se preparasen allí para ser maestros de ella. Pero todo esto quedó por entonces en proyecto.

La primera escuela normal se inauguró en 1838, y en 1845 las había ya en 42 provincias de España, y se les concedió el monopolio de la carrera del Magisterio.

En 1849 se hizo otra reforma, dejando sólo una Normal central en Madrid, nueve *superiores* en las cabezas de los distritos universitarios, y 22 *elementales* en capitales de provincia.

307. La *Ley de Instrucción pública* de 9 de Septiembre de 1857, reguló toda nuestra enseñanza, disponiendo, por lo tocante a la primaria, que hubiera una escuela de niños y otra de niñas (por lo menos incompleta) en todo pueblo de 500 almas, y dos de cada clase en los de 2,000 habitantes (1).

Se restablecieron las Normales en todas las capitales de provincia, agregándoles una escuela práctica.

Regularizada algún tanto de esta suerte, la formación del Magisterio, tomó algún impulso, bien que muy modesto, el cultivo de la Pedagogía, que adolece, en este período, de la poca preparación filosófica de los escritores.

La primera obra que se publicó en España, para dar esta enseñanza, fué el *Curso de Pedagogía* de Ambrosio Rendu, traducido del francés al castellano en 1845 por Don Mariano Carderera (2). Le siguió el de Federico Enrique Cristián *Schwarz*, traducido del alemán por D. Julio Rühn en 1846 (3).

Anteriores a estos libros, sólo cita D. R. Blanco el Manual para los maestros de escuelas de párvulos de Don Pablo Montesino (1840), y el Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta de D. Laureano Figuerola (1841), cuyo título revela todavía la influencia Lancasteriana (4).

(1) La ley de Instrucción pública del 57 está, en rigor de Derecho, vigente, aunque en la práctica se la ha desnaturalizado con un cúmulo inextricable de disposiciones gubernativas.

(2) *Bibl. ped.*, III, n. 1511.

(3) *Bibl. ped.*, III, n. 1742.

(4) Este D. Laureano Figuerola, que fué luego ministro radical de la República, abogaba en 1841 por la enseñanza religiosa y e

D. Pablo *Montesino* (1781-1849) médico liberal, formado en Salamanca, diputado en 1822, y emigrado a Inglaterra durante la restauración; estuvo desde 1835 al frente de la enseñanza primaria, fué primer director de la Normal de Madrid y fomentó la fundación de escuelas de párvulos, para las cuales escribió el libro mencionado.

Los primeros profesores que dieron un texto nacional a la enseñanza pedagógica de las Escuelas Normales, fueron D. Joaquín *Avendaño* y D. Mariano *Carderera*, inspectores generales de instrucción primaria del reino. Su «Curso elemental de Pedagogía» fué el que privó durante el segundo tercio del siglo XIX.

El Sr. *Carderera*, cuya acción pedagógica (en opinión de D. Rufino Blanco) sirvió de contrapeso y freno durante algunos años a la influencia creciente de *La Institución libre de enseñanza* en la dirección de la Pedagogía nacional (1), publicó además un «Diccionario de Educación y métodos de enseñanza» (1854 y sigs.), veintiocho años anterior al francés de F. Buisson; en el cual procuró reunir lo más acendrado de las ideas y noticias pedagógicas que adquirió en el uso de los libros nacionales y extranjeros y conocimiento práctico de las escuelas. También es digna de mencionarse, entre sus obras, la «*Guía del Maestro de primera enseñanza*» (1852) en que traza a los maestros sus reglas de conducta.

Al establecerse las *Normales de Maestras* (1858), escribió para ellas D. Julián López y Candeal, sus «Nociones generales de Pedagogía», excesivamente resumidas.

El primer texto que se ofreció a los normalistas para estudiar la *Historia de la Pedagogía* fué el francés de Julio *Paroz*, traducido por D. Prudencio Solís (1887) (2). En esta materia es donde las Normales han estado más dependientes de traducciones de libros extranjeros, no sólo ignorantes de las cosas de España, sino de ideas nada conformes con las de nuestro católico pueblo.

Respeto del Maestro al Párroco. Véase este curioso pasaje en R. Blanco, *Bibl. ped.*, t. II, p. 137.

(1) *Bibl. ped.*, I, p. 401.

(2) *Bibl. ped.*, III, n. 1370.

SECCION SEXTA

Reacción católica en la Pedagogía

308. **Juan Ignacio Von Felbiger** (1724-1788).— Mientras en el campo racionalista se teorizaba y se intentaban reformas arriesgadas, haciendo experimentos en los niños *tamquam in anima vili*, los católicos, no contentos con la conservación de las antiguas escuelas y métodos, procuraban asimilarse los rendimientos más acendrados de los nuevos sistemas.

Entre los que así obraron, merece ser mencionado en primer lugar, el abad de la Colegiata de Sagán en Silesia, Felbiger, el cual dedicó todos sus esfuerzos a levantar en su país la *escuela popular*. Tropezando, como casi todos los reformadores de la enseñanza, en la falta de maestros capaces, se dió al estudio de la Pedagogía, y envió algunos jóvenes para que se formasen en el Seminario de maestros de Berlín, y en 1763 publicó una ordenanza sobre la organización de sus escuelas, en las cuales estableció la enseñanza por clases. Asimismo procuró proveerlas de libros didácticos, componiendo el Catecismo de Sagán, un libro de lectura, y hasta 70 libros escolares.

El florecimiento de las escuelas de Sagán, hizo que el Gobierno adoptara sus reglamentos para todo el Ducado

de Silesia y condado de Glaz, fundando cinco seminarios de maestros e imponiendo la enseñanza obligatoria.

En 1774 María Teresa llamó a Felbiger a Austria para encomendarle la reorganización de toda la Instrucción pública según sus ideas. Tomó la dirección de la Escuela normal, estudió las circunstancias del país, y redactó un *Orden general* de las escuelas normales y primarias, que fué ley para el Austria, y produjo un rápido mejoramiento de la enseñanza.

Su obra principal es el «Libro metódico» (1775), verdadera Pedagogía escolar, traducida a varios idiomas. Su principio fundamental es: *la escuela ha de preparar para la vida*. Da grande importancia a la religión y al lenguaje; para instruir en las cosas naturales, estimula la afición a coleccionar; en la Geografía va de lo conocido a lo desconocido, de la parte al todo; en Geometría, Dibujo, Economía, se debe aprender sólo lo que inmediatamente sirve para la práctica.

Recomienda el método catequético, y se vale del sistema *literal* de Hähn [269], reduciendo las sentencias a sus iniciales, para ayudar a la memoria.

La disciplina ha de ser suave, y se ha de conservar en el pueblo el resultado de la enseñanza elemental por medio de escuelas dominicales.

Dió grande importancia a la formación de los maestros, haciéndoles concebir mucha estima de su profesión, y exigiéndoles extensos conocimientos y vida muy cristiana.

Como se ve, Felbiger coincide en muchas cosas con La Salle.

309. **Bernardo Enrique Overberg** (1754-1826), hijo de padres pobres de Westfalia, hizo con muchas privaciones su carrera sacerdotal, y se dedicó a la en-

señanza popular con tanto éxito, que llamó la atención de las autoridades. Hacía tiempo que el barón de Fursenberg trabajaba en Münster para levantar los estudios, y deseando formar una Escuela normal confirió su dirección a Overberg (1783). Este comenzó por recorrer el país para enterarse del estado de las escuelas, y lo halló en todos conceptos deplorable. Comprendió que era necesario formar mejores maestros, pagarlos mejor, y hacer obligatoria la asistencia a las escuelas, al paso que se las hacía amables con la suavidad de la disciplina.

Para mejorar los maestros en ejercicio, instituyó cursos normales de dos meses, que se sucedían sin interrupción, para que, en poco tiempo, todos los maestros pudieran pasar por ellos. La amabilidad de Overberg atrajo a dichos cursos a los que ya enseñaban, y dispuso asimismo otros para las maestras. Pero luego acudieron también los aspirantes al magisterio, y los cursos pudieron alargarse.

En 1793 publicó su obra principal: *Instrucciones para la buena enseñanza*, dirigidas a los maestros de la diócesis de Münster (1); en 1799 la *Historia bíblica*, en 1804 su *Manual de Religión* y dos Catecismos, mayor y menor; todos los cuales tuvieron muchas ediciones y se usan todavía, algo refundidos, en la actualidad. También colaboró en la *Ordenación para las escuelas*, dictada por Fursenberg en 1801, como fruto de una experiencia de muchos años. En ella prescribía un programa bastante completo, se establecían escuelas dominicales para continuar la instrucción después de la edad escolar, advirtiéndose que se atendiera a prevenir a los jóvenes contra los *peligros de la fe*

(1) Hay una versión castellana publicada en Valparaíso en 1861. Cf. *Bibl. ped.*, IV, n. 2636.

y de la castidad. El maestro no debía cobrar por sí mismo los estipendios, sino por medio de un *receptor*.

Después de muchas tentativas, logró Overberg, en 1825, abrir un Seminario de Maestros, y su curso normal de 1826 fué el último trabajo de su vida. Según él, los maestros han de poseer una buena formación intelectual y metódica. Deben entender bien lo que han de enseñar, y la manera de comunicarlo. Mas para alcanzar un buen método, hay que comenzar por conocer el alma humana; por tanto, se necesita el estudio de la Psicología. La enseñanza ha de tener la mira en cada una de las facultades del alma, valiéndose de las impresiones de los sentidos y de las imágenes de la fantasía, para alcanzar conocimientos claros. Se ha de ejercitar la memoria, evitando el memorismo. La voluntad se cultiva con la buena *disciplina* escolar, la cual debe ser suave y razonable.

Aunque la enseñanza se haga por *clases*, ha de tener ante los ojos a *cada uno* de los discípulos; y se ha de comenzar por los ejercicios hechos en la pizarra, repitiendo todos lo que el maestro escribe y pronuncia. El contar de memoria es gran ejercicio intelectual. Como forma didáctica recomienda la *catequética y socrática*, que convierte la enseñanza en una *amigable conversación*. Overberg se adelantó a Pestalozzi en la reforma de las escuelas primarias, conciliando en ella la acción de la Iglesia y del Estado, y haciendo ver los bienes que de tal cooperación resultan, no menos ahora que en tiempos pasados.

310. **P. Gregorio Girard** (1765-1850).—Se aventajó mucho a todos los demás reformadores de la enseñanza primaria, por la extensión y solidez de su in-

flujo, no sólo en Suiza, sino en Francia (1) y Alemania.

Ya siendo niño ayudó a su madre en la educación de sus numerosos hermanos, y a los dieciseis años entró en la Orden de San Francisco, haciendo sus estudios en Lucerna y Wurzburg. Como en 1799 el ministro Stapfer tratara de reformar la enseñanza en toda Suiza, presentóle el P. Girard un plan (*Project d'éducation publique pour la République helvétique*) que fué muy alabado. Visitó a Pestalozzi y se apropió algunas de sus ideas. En 1804 fué nombrado Prefecto de las escuelas primarias de Friburgo, su patria, donde comenzó a desenvolver su grande actividad pedagógica.

Introdujo la enseñanza por clases, compuso libros escolares, prometió premios para despertar la emulación; mejoró las escuelas y su disciplina, así como la formación de los maestros, y no se cansó de predicar la trascendencia de la educación de la juventud. Mientras Pestalozzi daba importancia preponderante al número, el P. Girard la dió al lenguaje, pero escogiendo las lecturas con tendencia práctica; y para suplir la falta de maestros, se valió del sistema de enseñanza mutua, aunque el empleo de este método (de grandes inconvenientes para la educación) le acarreó no pocos disgustos. En 1823 el Gobierno prohibió su uso, y el P. Girard, despechado, se trasladó a Lucerna, donde continuó empleándose en la dirección y reforma de las escuelas (2).

(1) Casimiro Perrier, Ministro de Luis Felipe, fué discípulo del P. Girard.

(2) Algunos encumbran al P. Girard especialmente, porque fué de ideas liberales y se opuso al restablecimiento de los jesuitas en Friburgo en 1818; aunque no consiguió su objeto.

Retirado luego en Friburgo, publicó varias obras pedagógicas: *La enseñanza regular de la lengua materna* (1844-1848) (1), el *Curso educativo de la lengua materna* (seis tomos), que es como una práctica de la anterior.

Todavía tomó parte el P. Girard en la preparación de la nueva «Ley escolar» de 1848, pero la muerte le impidió verla planteada.

Aventajó a Pestalozzi, juntando la educación objetiva con la formal, demasiado exclusiva en el pedagogo de Yverdún. Como él, quiere que la instrucción comience en la *escuela materna*, dirigiéndose a formar la inteligencia, el corazón y la voluntad. Su lema es: «Las palabras para el pensamiento, los pensamientos para el corazón y la vida». (*Les mots pour les pensées, les pensées pour le cœur et la vie*). Coincidió con Pestalozzi (entre otras muchas cosas) en la vana esperanza de suplir la capacidad del maestro con la perfección del método, del cual el maestro habría de ser simple *ejecutor*, como el mecánico que hace funcionar una máquina.

311. **Antonio Rosmini** (1797-1855), aunque nació en Roveredo, en el Sud del Tirol, desplegó principalmente su actividad en el Piamonte, donde a principios del siglo XIX hallamos una fervorosa agitación pedagógica, promovida por Gerdil, los escolapios Soresi y Brunó Bruni, Anselmi, Aporti, etc.

Las obras pedagógicas de Rosmini, publicadas después de su muerte, son: *Del principio supremo de la Metódica y de algunas aplicaciones del mismo al servicio de la educación humana* (Turín, 1857); varios escritos sobre Método y Pedagogía: «De la educación cristiana», «Ensayo sobre la

(1) Versión castellana de D. P. Solís (1876, Valencia).

unidad de la educación», «Del método filosófico», «De la libertad de enseñanza», y una serie de Reglamentos y Programas; treinta Cartas pedagógicas y diecisiete fragmentos de escritos pedagógicos, todo ello publicado por Paoli, su secretario particular, en 1883.

La educación ha de tener *unidad* en sus fines, en sus doctrinas y en la penetración y actuación de todas las facultades. Su fin supremo es la perfección del individuo, la cual no puede hallarse sino en la Religión y Moral cristiana, y se ha de obtener por el desarrollo *armónico* de todas las potencias. La educación pública y la privada deben andar de acuerdo, apoyándose mutuamente. La formación intelectual ha de subordinarse a la moral. No hay que descuidar el cultivo de las facultades inferiores, pero subordinándolas a las superiores. El proceso pedagógico se ha de acomodar al psicológico, y por consiguiente, presupone su conocimiento. Rosmini supone que hay un orden *natural* para la adquisición de los conocimientos, al cual es menester atenerse.

Conforme a este orden compuso su *Catecismo dispuesto según el orden de las ideas* (Milán, 1844). Según él, el primer grado del conocimiento consiste en las percepciones de lo subsistente, el segundo en las primeras abstracciones que habilitan para el lenguaje, el tercero en la estimación de ciertas cualidades, que dan aptitud para la lectura, el cuarto en la deducción de consecuencias, etc.

312. **Juan Antonio Rayneri** (1810-1867), fué el más notable de los discípulos de Rosmini, de quien se separó, sin embargo, en las doctrinas pedagógicas. Apenas terminada su carrera sacerdotal, obtuvo en su ciudad, Carmagnola, la cátedra de Filosofía, a la cual estaban adjuntas las de Física y Matemáticas.

En 1844 el Gobierno piemontés abrió ciertos cursos de Metódica para dirección de sus maestros, y Rayneri los frecuentó, y luego dirigió otros semejantes en Saluzzo y Génova, y en 1848 fué nombrado profesor de Pedagogía de Turín. Por entonces trabajó también en preparar la Ley Buoncompagni, que fué la primera Ley escolar de Italia, y se adhirió a la «Sociedad para la Educación e Instrucción», fundada por Gioberti.

Las obras principales de Rayneri son, *Los principios fundamentales de la Metódica*, y su *Pedagogía* en cinco libros. En ésta establece, que el punto de partida de la enseñanza ha de ser la *autoridad* del maestro, y su blanco, la *libertad* del discípulo. La Pedagogía es el arte de ejercitar la autoridad én beneficio de la libertad: el arte de hacer libres a los hombres.

La educación ha de tener, *unidad, universalidad y armonía*.

La educación intelectual se ha de acomodar a los períodos de desenvolvimiento del niño, caracterizados por los conceptos oscuros, claros, credulidad, imaginación, ciencia, filosofía; o bien, memoria, imaginación, inteligencia.

La educación estética tiene por objeto el cultivo de la imaginación; por fin, el buen gusto; y por medios, el estudio de la Poesía, de la Música y artes gráficas.

La educación moral es propiamente *final*, y con relación a ella las demás no son sino *instrumentales*. Las buenas costumbres se engendran con la *vigilancia, imitación e instrucción*. El dechado sumo ha de ser Jesucristo, y el medio general de la educación la *autoridad*.

La educación física ha de subordinarse a la moral, como el cuerpo al alma. Puede ser *higiénica y gimnástica*, y ésta, natural y artificial. Su finalidad ha de estar en el perfeccionamiento de los miembros y sentidos, y en el perfecto dominio del espíritu sobre el cuerpo (verdadera libertad efectiva).

313. José María de Gerando (1772-1842) discípulo de los Oratorianos de Lión, defendió esta ciudad contra los Convencionales y escapó a la guillotina huyendo a Suiza y Nápoles. Vuelto a su patria sirvió a Napoleón en el Ministerio del Interior y en la Restauración fué par y vicepresidente del Consejo de Estado. En 1815 fué uno de los fundadores de la Sociedad para la instrucción elemental que introdujo en Francia el sistema de Bell y Lancáster y por medio de él extendió la instrucción a las clases pobres. Consagró su talento al fomento de la educación popular y beneficencia y escribió muchas obras, entre las que debemos mencionar su *Curso normal para maestros de primeras letras*, o preceptos de educación física, moral e intelectual,

y *Lecciones de Pedagogía*, ambas traducidas al castellano (1853 y 1863). Inició en París la enseñanza normal y ejerció extenso influjo, con sus obras, en España y América (1).

314. El P. **Lacordaire** (1802-1861).—Entre los renovadores de la educación cristiana en el siglo XIX, merece ser citado el restaurador de la Orden Dominicana en Francia e iniciador de las célebres Conferencias de Nuestra Señora de París. Imbuído en su mocedad en las ideas de Rousseau, sintió, después de su conversión e ingreso en la Orden de Santo Domingo, un gran fervor por la educación de la juventud, que dirigió por medio de sus *Cartas a los jóvenes* (2), y fomentó con la fundación de la «Tercera Orden dominicana» para la enseñanza (1843), dirigiendo personalmente (1854) el Colegio de Sorèze, a que dió grande celebridad.

El P. Lacordaire se distingue por cierto optimismo benévolo respecto de los jóvenes, muy diferente del modo de ver pesimista y rigorista, extendido en Francia como una resonancia del Jansenismo.

Lacordaire cree en las almas de los jóvenes a quien educa, y así cuenta mucho con sus buenos movimientos espontáneos, que el educador ha de atisbar para fomentarlos y guiarlos. «No retardaba nuestros entusiasmos, dice un discípulo suyo; antes lisonjeaba los latidos y movimientos generosos de nuestra alma; como si tomara entre sus manos y sobre su corazón todas nuestras facultades, para engrandecerlas enseñoreándolas». Tenía por máxima, que nada puede hacer en la educación sino el *amor*.

El P. *Félix* (Celestino José, S. J.; 1810-1891), es digno de mencionarse aquí por sus Conferencias de Ntra. Señora de París de 1861, acerca del Progreso por medio de la Edu-

(1) Cf. *Bibl. ped.*, II, ns. 882-884.

(2) *Lettres du P. Lacordaire aux jeunes gens*, editadas por el ab. Perreyve, París, 1884, 10ª ed.

cación cristiana, donde explana magistralmente los temas de la obediencia, el respeto y la pureza en la educación.

315. **Mgr. Dupanloup**, obispo de Orleans (1802-1878) desplegó una grande actividad pedagógica, no sólo como maestro del Príncipe de Orleans y Director del Seminario elemental (Petit séminaire) de St-Nicolas-du-Chardonnet, sino también como escritor y político, influyendo mucho en la promulgación de la Ley Falloux, la cual dió a Francia *medio siglo de libertad* de enseñanza, hasta que los jacobinos bloquistas la han vuelto a esclavizar, haciéndola servir a sus intentos de des-cristianizar a los franceses.

Las obras pedagógicas de Dupanloup son principalmente sus dos libros *De la educación* (3 tomos, 1850-1862) y *De la educación intelectual superior* (3 tomos, 1855 y sigs.) (1). Aunque se propuso en primera línea levantar los estudios de los seminarios, para asegurar al clero francés una formación que le habilitara a su difícil ministerio; su influencia se extendió mucho más, promoviendo generalmente la educación cristiana y clásica, y de un modo especial la educación de la mujer.

Para él, la educación es obra de autoridad (de una autoridad que viene de Dios) y de respeto; ha de respetar religiosamente la dignidad del niño, y se ha de valer de la religión, de la disciplina y de la instrucción, sin descuidar la educación física. Hay que distinguir la educación formal de la profesional. La educación popular debe ser religiosa; de lo contrario los maestros de

(1) Se han traducido al castellano sus Cartas sobre la educación intelectual (1872), El niño (1905), La educación de las jóvenes (1880), etc. Cf. *Bibl. ped.*, II, núms. 659-664.

escuela serán otros tantos *anticuras*, y el cura y el maestro, contraponiendo su acción y contrarrestándola, dejarán al pueblo en la barbarie.

Dupanloup no se forja ilusiones sobre la naturaleza del niño; conoce sus defectos y quiere remediarlos con caridad y dulzura, pero con energía y vigilancia. Algo tímido se muestra, sin embargo, respecto al estímulo del honor, que es el resorte de la emulación escolar.

316. **El V. P. Antonio Claret** (1807-1870) merece un lugar distinguido entre los educadores que iniciaron la saludable reacción de la Pedagogía en el campo católico, aunque, por desgracia, el movimiento de que fué adalid, quedó interrumpido en España por la Revolución de 1868.

Si bien tuvo más de *misionero* que de *pedagogo*, y la más importante y duradera de sus obras es la Congregación de *Misioneros Hijos del Inmaculado Corazón de María*, no hay que olvidar sus esfuerzos, en Cuba y en España, para levantar la entonces tan decaída enseñanza, ni su labor como autor de libros pedagógicos.

Doña Isabel II le nombró Presidente de El Escorial, a la sazón enteramente abandonado, donde fundó un Colegio de enseñanza primaria superior, y de segunda enseñanza, y un Seminario central que había de servir de foco para los estudios superiores del Clero español. Particularmente en el Colegio de Segunda enseñanza empleó métodos y obtuvo resultados, que debían haber servido de norma y experiencia a los presuntos reformadores de aquel asendereado ramo de Instrucción pública.

Uno de los caracteres más notables del P. Claret fué, haber sabido juntar, con rara amplitud de miras, la estima de lo bueno antiguo, con el discreto aprecio de los estudios modernos; y así, reconociendo la eficacia educativa de las humanidades latinas y griegas, a que dió grande, aunque por desgracia, pasajero impulso, les juntó las lenguas modernas, principalmente el alemán, cuya fuerza educativa se va reconociendo en nuestra época.

Cuanto al método, combatió el memorismo y el *poco*

más o menos en la instrucción, origen de los semieruditos, que tienen alguna idea de todo menos de su ignorancia.

Entre las numerosas obras del V. P. Claret, las cuales no bajan de 122, y de las que se han hecho más de 500 impresiones, sumando un total de más de *seis millones* de ejemplares, son dignas de mencionarse en la Historia de la Educación, *El colegial instruído, La colegiala instruída, La vocación de los niños; cómo se han de educar e instruir* (1864); cuya primera parte trata de la educación familiar y primaria, la segunda de la educación moral parroquial, y la tercera de la enseñanza de las primeras letras y las humanidades. Acaso fué el primero que afrontó el problema de la educación de la castidad, escribiendo para preservar a los niños del vicio, su *Bálsamo eficaz*.

317. D. **Jaime Balmes**, Pbro. (1810-48), el primer español que pensó por su cuenta en el siglo XIX y miró cara a cara a las nuevas ideas que se imponían sin ser discutidas, no fué un profesional de la Pedagogía; pero no debe ser omitido en la Historia de ella, siquiera sea por haber escrito su *Criterio*, libro de Filosofía popular, única que puede ser de provecho a la Escuela y al Magisterio primario. Sobre la atención, sobre los métodos de estudiar, sobre el talento y la elección de carrera, sobre la manera de discurrir con solidez y evitar los errores vulgares, etc., contiene enseñanzas clarísimas y prácticas, amenizadas con caracteres y anécdotas que se graban indeleblemente en el ánimo.

Debería ser el libro de lectura de los niños mayores, sobre todo de las clases populares que no han de recibir ulterior enseñanza filosófica.

318. D. **Juan Bosco** (1815-1888), justamente llamado el *apóstol* de los niños abandonados, nació de una humilde familia de labradores cerca de Turín, y ordenado de sacerdote en 1841, entró para completar sus estudios en el Colegio de San Francisco de Asís.

Venciendo innumerables dificultades, abrió en Turín el «Oratorio de San Francisco de Sales» (1846), que llegó a ser en breve un establecimiento pedagógico de primer orden. Aunque su primera intención fué ense-

ñar a los niños abandonados el Catecismo y sus deberes morales, pronto incluyó en su esfera de acción las artes industriales y los estudios literarios, y para dar consistencia y perpetuidad a su obra educativa, fundó en 1868 la «Pía Asociación Salesiana», a que agregó, en 1874, la Congregación femenina de «María Auxiliadora», y en 1876 la de los «Cooperadores salesianos», especie de *tercera orden* que atiende a sostener los establecimientos salesianos.

La obra de D. Bosco ha venido a llenar una necesidad pedagógico-social, y ha alcanzado tan rápido desarrollo, que al morir su fundador dejaba ya 182 establecimientos, donde se educaban 130,000 niños. *La oración y la caridad* cristiana son los resortes de la pedagogía salesiana. De ellas nace el amor a los niños pobres, la suavidad de la disciplina y la pródiga tendencia a suministrar a los hijos del pueblo los conocimientos que han de asegurar su porvenir social.

318 bis. **D. Andrés Manjón**, nació en 1846 en Sargentos (Burgos). Doctor en Derecho, ganó la cátedra de Canónico en las Universidades de Santiago y Granada (1871), y a los 40 años se ordenó de sacerdote y obtuvo una canongía en el Sacro Monte. Movidó por el abandono de los niños pobres, comenzó a formar en 1889 sus *Colonias escolares* permanentes, o escuelas al aire libre, en los barrios extremos de Granada, y supo sacar de la escasez de medios didácticos, estímulo de la actividad pedagógica, enseñando con elementos sencillísimos y en medio del campo.

La *intuición* y la acción en forma de *juego*, son sus caracteres externos, y los internos, el espíritu cristiano y patriótico de la Escuela, donde la Religión es

la asignatura de concentración. Sobre la base de sus **Escuelas del Avemaría** ha establecido un *Internado* para la formación de *Maestros*.—Sus ideas pedagógicas se contienen en sus publicaciones *El Pensamiento del Avemaría* (1900) y *Hojas del Avemaría* (desde 1904) y en su precioso libro *El Maestro mirando hacia dentro* (1915). El Dr. Manjón ha realizado en sus Escuelas el *ideal de la escuela popular española*, y sólo falta que los gobiernos conformen con ellas las Escuelas nacionales.

Por iniciativa privada, las *Escuelas del Avemaría* han comenzado a extenderse en varias ciudades de España; muchos pedagogos acuden a las de Granada para inspirarse en sus métodos, y los maestros formados por el Sr. Manjón, solicitados por muchas instituciones de España y América, llevan a las escuelas que desempeñan los gérmenes de renovación pedagógica, conforme al espíritu de su maestro.

SECCIÓN SÉPTIMA

La nueva Pedagogía científica

319. La influencia del *positivismo*, que pretende excluir del campo de la ciencia todo lo que no se funda en la *experimentación*, se ha dejado sentir en la Pedagogía, produciendo una nueva tendencia científica, hermana de la que en Psicología ha dado origen a la Psicología *experimental*. Esta nueva Ciencia pedagógica, ha sido llamada por unos Pedagogía *científica*, por otros Pedagogía *exacta*, y por no pocos, *Paidología* o Pedagogía *experimental*.

El nombre de *Paidología* procede de O. Chrisman, que publicó en Jena (1896) su disertación: *Paidologia: Esbozo de una Ciencia del niño* (1). Pero cuanto al fondo, su abolengo es mucho más antiguo.

En realidad muchos pedagogos antiguos, como Raimundo Lulio, Luis Vives, y más modernamente, Rousseau, y sobre todo Herbart, llevaron al educador muy particularmente al estudio del niño.

320. Pero la *nueva* Pedagogía científica suele reconocer como iniciador al profesor de Marburgo *Thierry Tiedemann*, quien, en 1787, publicó un trabajo «*Sobre el desen-*

(1) Véase su plan en nuestro folleto *Plan de un curso de Pedagogía*, pág. 33.

volvimiento de las facultades animicas del niño» (1), el cual fué conocido de pocos hasta que lo vulgarizó traduciéndolo al francés Michelan, en el «Journal général de l'Instruction publique» (1863).

J. E. *Löbisch* publicó una «Historia del desenvolvimiento del ánimo infantil» (1851) y Bertoldo *Sigismund*, en su librito *El niño y el mundo* (1856) adoptó el procedimiento biográfico de Tiedemann. Guillermo *Preyer* dió un paso más en su obra «*El alma del niño*» (1882), juntando a la mera observación biográfica el método experimental (2).

321. Pero la Pedagogía *experimental* no podía avanzar sólidamente, si no le allanaba el camino la *Psicología experimental*; y por este concepto, debe mucho a Guillermo *Wundt*, que fundó el primer *laboratorio* de Psicología en la Universidad de Leipzig en 1879. Aunque la Pedagogía científica ha recibido utilísimas sugerencias de Francia, y ha realizado una enorme masa de trabajos en los Estados Unidos; podemos afirmar, no obstante, que su moderno impulso procede del laboratorio experimental de Leipzig.

En Leipzig se fabrican principalmente instrumentos de precisión para las mensuraciones psicológicas y pedagógicas (sobre todo en casa Zimmermann); se publica la revista *Psychologische Studien* (desde 1905; antes, 1881-1904 *Philosophische Studien*), se fundó el Instituto de Pedagogía y Psicología experimental; y de allí, los numerosos discípulos de Wundt han llevado a todas partes este movimiento filosófico y pedagógico.

322. En los *Estados Unidos* se mira como fundador de la Psicología del niño a *G. Stanley Hall*, presidente de la Clark-University (Worcester), quien ha cultivado este ramo

(1) Publicado en Hessischen Beiträgen zur Gelehrsamkeit und Kunst.

(2) La obra de Preyer ha sido traducida al castellano por don Martín Navarro, Catedrático del Instituto de Tarragona. (Madrid 1908). Véase una noticia en la *Bibl. ped.* de R. Blanco, t. III, p. 310.

en sus lecciones, en sus laboratorios y en la revista «The Pedagogical Seminary» (desde 1891). Con ocasión de la Exposición universal de Chicago (1893) se fundó la «Asociación nacional para el estudio del niño», a la que siguieron luego otras asociaciones.

La obra más importante de Hall es *Adolescencia: su psicología y sus relaciones con la Fisiología, Antropología, Sociología, sexo, crimen, religión y educación* (1).

Desde 1894 Stanley Hall adoptó como base de investigación (con el fin de extenderla) el *Método de los cuestionarios*, los cuales, traducidos a varias lenguas, han hecho posible la labor colectiva. Verdad es que *Münsterberg*, alemán, director del laboratorio de la Harvard-University, el mejor de los Estados Unidos, hizo ruda oposición a este sistema, calificándolo de poco científico, por la diversidad de criterio y defectuosa preparación científica de los colaboradores. Pero Hall ha procurado subsanar sus vicios, estableciendo en Worcester una Comisión permanente que rectifica y sintetiza los datos enviados, tomando en cuenta su procedencia.

Otros importantes laboratorios de los Estados Unidos son: el de la Universidad de *Yale*, dirigido por Carlos H. Judd, que ha publicado un Manual del laboratorio de Psicología; el de la *Columbia University* (Nueva York) dirigido por James Mac Keen Cattell. En la misma ciudad enseña Eduardo L. Thorndike, autor de *Psicología educacional* (1903) y *Teoría de las mensuraciones mentales y sociales* (1904). Además se han señalado allí como psicólogos educacionistas Earl *Barnes* (California), J. M. *Baldwin*, director del laboratorio fundado por Hall en la *John Hopkins University* (1881), Fr. Tracy, N. Oppenheim, Wipple (Cornell University), *Goddard* que en su Laboratorio pai-

(1) Dos tomos, Appleton, New York, 1905.

dológico de Vineland (Nueva Jersey) estudia los anormales, etc.

323. En Francia, fuera de algunas indicaciones de Taine sobre la adquisición del lenguaje por los niños, parece haber sido Egger el primero que trató de estos estudios en sus «*Observaciones y consideraciones sobre el desarrollo de la inteligencia y del lenguaje en los niños*» (1877).

Poco después comenzó a publicar Bernard Pérez su obra «*La psicología del niño*» (1878-88) en que trató con toda extensión de la psicología infantil hasta los siete años. En el tomo primero se ocupa en los tres primeros años del niño; en el segundo le considera de tres a siete años, y en el tercero trata del Arte y la Poesía en el niño.

Pero el más notable de los psicólogos franceses ha sido Alfredo Binet (1857-1911) quien publicó, en 1897, sus estudios sobre la sugestibilidad, y luego sobre la fatiga intelectual (1898). Nombrado presidente de la «Sociedad libre para el estudio psicológico del niño» (1900) dirigió hasta su muerte el Boletín de la misma. En 1906 organizó un laboratorio de Pedagogía normal, donde hizo los experimentos que le condujeron a formar su célebre *escala métrica* de la inteligencia infantil, que ha servido de base para los numerosos estudios realizados sobre esta materia en Alemania y en los Estados Unidos.

Los métodos empleados en la Psicología y Pedagogía experimental se hallan reunidos en la obra de Toulouse, Vaschide y Pieron: *Técnica de la psicología experimental* (1904). Versión castellana, Madrid, 1906.

Según dice el P. J. de la Vaissière, autor de un reciente tratado de *Psychologie Pédagogique* (1916), los franceses no se han dado con mucho empeño a estos trabajos de Pedagogía experimental, que hasta muy reciente fecha no han comenzado a interesar al público culto, y que tal vez son más a propósito para los pacienzudos germanos y sajones, que para nuestra viveza y genialidad latinas.

324. En Suiza, Ed. Claparède organizó (1906) en su laboratorio de Psicología experimental, un *Seminario de Psicología pedagógica*, para libertar de la rutina los estudios de las Normales. No habiendo prosperado aquel intento, ha fundado posteriormente en Ginebra (auxiliado por otro psicólogo, Pierre Bovet) un *Instituto de las ciencias de la educación* (1912), que publica una revista llamada *Intermediario de los educadores*. Su libro «Psicología del niño y Pedagogía experimental», ha contribuido poderosamente a vulgarizar estos estudios entre el público de lengua francesa.

En Bélgica, Schuyten fundó un laboratorio paidológico en Amberes (1900), que publicaba el *Anuario paidológico*. También publicó una *Síntesis* de los trabajos paidológicos hasta 1911 (Gante, 1911).

En Gante organizó otro laboratorio *Van Biervliet*, y luego se crearon otros tales en las escuelas normales de Bruselas, Mons y Charleroi.

La Srta. *Joteyko* estableció en Bruselas una Facultad internacional de Paidología, y dirigía desde 1908 la Revista psicológica, que principalmente miraba a la Pedagogía experimental.

325. En Alemania el Dr. *Ebbinghaus* ha dado celebridad a su laboratorio de la Universidad de Halle, donde practicó notables estudios sobre la memoria. También dirige una revista psicológica (*Zeitschrift für Psychologie*). En Berlín, *Stumpf* ha estudiado los problemas relativos a la percepción de los sonidos; y Th. *Ziehen*, los fenómenos de la conciencia infantil, de que trata en su obra: «Asociación de ideas de los niños» (1900). Entre los católicos alemanes, ha alcanzado justo renombre como pedagogo experimental, el Dr. Constantino *Gutberlet*, profesor del Seminario de Fulda.

Se han formado en Alemania varias asociaciones para fomentar estos estudios; vgr., la General unión alemana para el estudio del niño (1899), con su centro en Jena; la Sociedad austríaca de la Ciencia del niño, fundada en Viena (1906), etc.

W. Ament ha publicado una muy completa bibliografía de esta materia en sus «Progresos del estudio del alma del niño»

(Forschritte der Kinderseelenkunde, Leipzig, Engelmann).

Finalmente, Ernesto Meumann ha reunido en sus *Prelecciones para introducción en la Pedagogía experimental*, todo lo más sazonado de los inmensos trabajos realizados en diversos países sobre esta nueva ciencia (1).

326. En *Hungría* se ha distinguido en estos estudios el Dr. *Ranschburg*, que fundó un laboratorio de Pedagogía correccional en Buda-Pest. Allí mismo han hecho notables trabajos J. O. Vertes (que los expuso en el Congreso de Bruselas de 1910), y G. E. Müller, notable por sus estudios sobre la memoria y la atención.

En *Rusia* se han distinguido los profesores *Sikorsky* y *Netschayeff*, de los que el segundo dirigió desde 1904 un importante Instituto paidológico en San Petersburgo, y publicó en 1901 su «Psicología experimental contemporánea con relación a las cuestiones de la enseñanza escolar».

En *España* apenas se han cultivado estos nuevos estudios. Merecen una mención el Dr. D. Federico Olóriz, por sus trabajos sobre la clasificación de los anormales; y don Rufino Blanco, por sus mediciones antropométricas de los niños de las escuelas de Madrid.

En *Italia* (Mosso, de Sanctis, etc.), y en el *Japón*, han estudiado con empeño los problemas de la fatiga mental, y otros encaminados a las soluciones pedagógicas fundadas en datos científicos.

(1) Parte de esta obra titánica, cuyo autor ha fallecido poco después de terminarla, ha sido extractada en nuestra *Didáctica y Paidología*.

APÉNDICES

I. Congregaciones docentes femeninas

327. Aunque no tenemos el propósito de tejer la Historia de las Instituciones religiosas que se han dedicado, principalmente en España, a la educación de la mujer, no por eso queremos incurrir en la injusticia (harto común en los historiadores heterodoxos de la Pedagogía) de dejarlas enteramente sepultadas en el olvido (1).

Lo mismo que los monasterios de varones tuvieron adjuntas escuelas en todas las épocas, así también los monasterios de monjas admitieron por lo común cierto número de educandas, las cuales vivían dentro de la clausura y estaban sujetas a ella todo el tiempo de su educación.

Pero además ha habido, en la época moderna, Congregaciones de menos estrecha clausura o totalmente libres de ella, que abrieron colegios para dar cristiana educación a las niñas.

A este número pertenecen muchas Congregaciones de *terciarias*, o sea, religiosas agregadas a las Orde-

(1) G. Barbarin, vgr., en su *Hist. de la Ped. española*, llega a denominar la Escuela de Institutrices del sacerdote apóstata don Fernando de Castro, «*único* centro no oficial con que contó la mujer en España para instruirse». ¡Cómo si *no existieran* los Institutos religiosos!

nes monásticas o Mendicantes, que viven bajo la Regla de ellas, pero sin profesar toda su estrechez.

Las *Terciarias Dominicas* han tenido colegios en España, por lo menos desde el siglo XVIII, en que el obispo de Huesca don Antonio Sánchez Sardinero, fundó a las religiosas del Beaterio de Santa Rosa de Lima, una escuela con tres clases de educandas: pobres (a quienes se socorría además de educarlas), populares (externas), y pensionistas que vivían a expensas de sus familias. Las mismas religiosas tuvieron un Colegio en Zaragoza, el cual padeció mucho el año 1808 en los famosos sitios.

En nuestra época se han fundado varias Congregaciones, parte de Enseñanza, parte de Enseñanza y Caridad, como las *Terciarias Carmelitas*, Franciscanas y Agustinas, todas las cuales tienen numerosos Colegios.

A éstas pueden agregarse las de la *Compañía de Santa Teresa*, llamadas comúnmente *Teresianas*, recientemente establecidas por el fervoroso sacerdote de Tortosa don Enrique Osó, las cuales se extienden principalmente en las Repúblicas de la América latina.

A principios del siglo XIX se establecieron en Barcelona las *Hermanas de la Caridad*, las cuales están actualmente muy extendidas y tienen gran número de Colegios, además de los hospitales. En muchos pueblos de España, el hospital y la escuela de niñas está al cuidado de las edificantes hijas de San Vicente de Paúl.

328. **Las Ursulinas** (1535 y 1612).—La fundadora de las Ursulinas fué *Santa Angela de Mérici* (1474-1540), la cual, después de una vida extraordinaria, estableció en Brescia una Asociación de doncellas seculares, que se reunían cada día para ciertos actos de piedad y obras de misericordia. Paulo III, en 1544, confirmó aquella congregación; pero quien más contribuyó a su florecimiento fué *San Carlos Borromeo*, el cual les persuadió que llevasen vida común y las llamó a Milán, desde donde se esparcieron por varias provincias de Italia. *César de Bús*, fundador de la Congregación de la Doctrina cristiana [205], las llevó a Francia, y luego se fueron extendiendo por casi todas las naciones de Europa, y por diferentes partes del mundo (América y Oceania). La Revolución y secularización destruyeron los más

de sus establecimientos; pero han sido restablecidos de nuevo, y León XIII y Pío X han procurado reunir las todas en una sola Congregación con la casa principal en Roma.

Al principio se propusieron las Ursulinas ejercer todas las obras de misericordia; pero las Congregaciones de París y de Burdeos, que fueron las más extendidas, se fijaron particularmente en la enseñanza del sexo femenino, abriendo *escuelas y pensionados* o internados; las primeras, en especial para niñas pobres. Actualmente se han dedicado también a la *cultura superior* de las jóvenes, para lo cual tienen, sobre todo en Alemania, escuelas superiores, y las religiosas acuden, para prepararse al magisterio, aun a las clases de la Universidad (por ejemplo, en Innsbruck). Se dedican asimismo a la formación de buenas maestras.

Al presente poseen más de 300 establecimientos con unas, 7.000 religiosas, las más de ellas en Alemania, Austria-Hungría, Bélgica, Holanda, Italia y América; y bien se puede decir que van al frente de la enseñanza femenina.

329. **Religiosas de la enseñanza** (Compañía de Nuestra Señora, 1607).—La *Beata M. Juana de Lestonnac* (1556-1640), hija de un consejero del Parlamento de Burdeos y de una hermana de Miguel de Montaigne, y viuda del marqués de Montferrand, dirigida por los PP. Bordes y Raymond de la Compañía de Jesús, fundó esta Congregación para atender a la educación cristiana de las niñas, imitando en lo posible la actividad docente de los Jesuítas.

Este Instituto fué aprobado por Paulo V en 1607, y entraron en él varias señoras navarras y catalanas; lo cual fué ocasión de que penetrara en España ya en el año de 1650, en que se dirigieron a Barcelona algunas religiosas del convento de Beziers. En 1687 se estableció en Tudela, y de allí se extendió a Zaragoza y a muchas otras ciudades de España y América.

Estas religiosas tienen educandas enteramente internas, y también colegios de externas. A fines del siglo XVIII poseían en Francia cuarenta y siete casas; el Papa Gregorio XVI las llamó a Roma y les dió el convento de San Dionisio. En la actualidad hay doce casas en España y cinco en América. En Francia había, hace pocos años, otras treinta y cinco.

330. **Las Salesas o Visitandinas** (1610 y 1618).—Fueron fundadas por San Francisco de Sales, por medio de Santa Juana Francisca Fremiot de Chantal, al principio como Congregación de votos simples y sin clausura, para practicar todas las buenas obras de la vida activa y contemplativa. Su primera casa se estableció en Annecy (Saboya) en 1610. Pero habiéndose fundado otra casa en Lyon, el obispo de esta ciudad juzgó mejor que guardaran la clausura e hiciesen votos solemnes como religiosas estrictamente dichas. San Francisco de Sales se acomodó a este parecer (aunque contrariaba al suyo) y la Orden fué confirmada en esta nueva forma por Paulo V en 1618.

Aunque no están obligadas a enseñar por Instituto (antes al principio tuvo reparos San Francisco de Sales, en que admitieran este ministerio), tuvieron, sin embargo, desde muy antiguo, *pensionados* en los que debían admitir un corto número de niñas para cuidar de su educación y enseñanza. Ya en 1636, cuando la santa fundadora visitó las casas de Francia, tenían, según parece, todas, pensionados adjuntos.

Las Salesas vinieron a España en 1758, por empeño de Doña Bárbara, mujer de Fernando VI, que les fundó el primer monasterio de Madrid, para educar niñas nobles en claustro cerrado. El segundo monasterio se construyó en 1798 en la calle de San Bernardo. En 1806 fundaron en Calatayud y luego otros varios conventos.

En la actualidad poseen 164 casas en los principales Estados de Europa y América, y en Siria, con un total de cerca de 7.000 religiosas.

331. **Las Damas inglesas** (1609 y 1631).—Fué promotora de esta Congregación docente femenina, la inglesa Miss María Ward, la cual abrió, en 1609, en Saint-Omer, el primer colegio de las Jesuitinas, asociación religiosa que pretendió adaptar al sexo femenino las Constituciones de la Compañía de Jesús, para hacer en la enseñanza de las niñas lo que los Jesuitas venían haciendo desde medio siglo en la de los niños. Pero esta Asociación, a pesar del rápido incremento de sus colegios, no logró ser aprobada por la Autoridad eclesiástica; y fué suprimida por Urbano VIII (1631).

Pero como el Papa permitió a las damas que quisieran seguir observando sus votos, con carácter de *simples*, continuar viviendo reunidas como señoras seglares, bajo la obediencia de los obispos ordinarios, y llevar adelante su misión docente; se formó el «Instituto de María» o de las *Damas inglesas*, que se extendió mucho, no sólo en Alemania, sino también en Inglaterra, donde sufrió persecuciones hasta la época de la Revolución francesa. Esta, y el sectarismo de los gobiernos masónicos, le ocasionaron a su vez grandes quebrantos en Europa. Pío IX aprobó su Instituto en 1877, y de él procedió en 1822 el de las *Hermanas de Loreto*, que sólo en el nombre se distinguen de las anteriores, a las cuales pertenecía la irlandesa Miss M. Frances Ball, que fundó en 1822 el Convento de Loreto, cerca de Dublín, a instancias del obispo de dicha ciudad.

La principal novedad introducida por las Jesuitinas y Damas inglesas, fué la supresión de la clausura en la educación religiosa de las niñas, la cual se había prescrito antes a todas las educandas de las Órdenes religiosas. Esta innovación, que han imitado después casi todas las Congregaciones de enseñanza, cambió radicalmente el carácter de ella, y le dió más universal extensión.

332. **Religiosas del Sagrado Corazón** (1800 y 1826).

—Su fundadora fué la Beata *Magdalena Sofía Barat* (1779-1865), la cual, aunque de humilde nacimiento, había recibido una educación e instrucción rarísima en aquella época en personas de su sexo. En 1800 se consagró la M. Barat al Sagrado Corazón con algunas compañeras, las cuales comenzaron a catequizar a las niñas (a pesar de estar entonces prohibida en Francia la enseñanza cristiana), y al siguiente año hicieron los votos religiosos y abrieron su primer Colegio en Amiens. En breve se vieron solicitadas por muchos obispos de Francia para que establecieran otros en varias diócesis, y en 1818 enviaron ya una colonia a la América del Norte. León XII aprobó sus constituciones en 1826 y las llamó a Roma, al paso que se extendían por Alemania, Bélgica e Inglaterra.

En 1864 abrieron su primer colegio español en Sarriá (Barcelona), y poco después la Duquesa de Pastrana les fundó los de Chamartín y Madrid. A la muerte de la Ma-

dre Barat (1865) poseían 87 casas con 3.500 religiosas. Actualmente tienen en diversas partes del mundo 140 casas (quince en España) con unas 6.500 religiosas.

Además de los votos religiosos, hacen el de consagrarse a la educación. Sus educandas no tienen clausura y pasan las vacaciones con sus familias (al contrario de las antiguas Congregaciones, que las retenían todo el tiempo de su educación). Procuran infundirles espíritu de familia, y continuar influyendo en ellas toda su vida por medio de las congregaciones o hermandades, correspondencia, retiros, etc.

333. **Religiosas de Jesús María** (1818 y 1847).—No muy desemejante al de las Religiosas del Sagrado Corazón, el Instituto de Jesús María fué fundado por *Claudina Thévenet* (en religión, *María de San Ignacio*), hija de un comerciante de Lyon (1774-1837) y educada en la abadía de San Pedro de dicha ciudad. Claudina vió a sus hermanos fusilados en los horrores del 93, y para remediar la falta de educación católica, que entonces se sufría, se asoció con algunas compañeras y comenzó a juntar a las niñas, poniéndolas al principio bajo la vigilancia de las Hermanitas de San José. Dirigida por el P. Coindre, formó en 1818 su primera Comunidad, y en 1821 el primer *pensionado*, y obtenida la aprobación de la Iglesia, en 1823, vistieron las nuevas religiosas su hábito y se consagraron a Dios con votos.

Este Instituto fué aprobado por Pío IX en 1847, y en 1850 fundó su primer establecimiento en España, es a saber: el Colegio de San Andrés de Palomar, suburbio de Barcelona.

En la actualidad poseen 48 casas repartidas por España, Italia, Inglaterra, Suiza, América e Indias orientales, con un total de 1.860 religiosas.

II. La enseñanza de párvulos

334. Aunque la educación y enseñanza de párvulos—o sea: niños de edad inferior a la escolar—es incumbencia eminentemente *maternal*; porque hay niños que no tienen madre, o cuya madre no puede ocuparse

en su educación, se ha mirado de antiguo como obra de *misericordia* acoger a los parvulitos en establecimientos donde se cuida de educarlos.

Las *Religiosas de Caridad y Enseñanza* tuvieron párvulos, y a los mismos recogieron otras *maestras* seglares (1). Pero la verdad es que no se había adelantado gran cosa en el arte de *ocuparlos* provechosamente hasta que *Fröbel* propuso sus *dones* y ejercicios; por lo cual se le mira comunmente como iniciador de la Pedagogía científica de párvulos.

Se considera como las primeras escuelas de párvulos, las fundadas en 1779 en Steinthal (Alsacia) por el pastor protestante Juan Federico *Oberlin* (1740-1826). Propiamente su escuela de párvulos era el grado primero de su escuela popular, dividida en tres grados. Formó maestras para su gobierno, entre las cuales se distinguió Luisa Schleppe. A los niños menores les enseñaba a enmendar las malas costumbres contraídas, y los educaba en la obediencia, sinceridad, mansedumbre y urbanidad. Les ofrecía una enseñanza intuitiva; procuraba corregir su lenguaje *patois* y les hacía deletrear sin libros.

Oberlin fué un protestante piadoso, pero lleno de supersticiones apocalípticas, afiliado al iluminismo y vacilante ante las ideas de la Revolución francesa que estalló en su tiempo.

La primera que fundó escuelas de párvulos en Alemania fué la Princesa Paulina de Lippe-Detmold (1802).

335. En España, la supresión de muchas Comuni-

(1) Estas maestras se llamaban «amigas» y «escuelas de amigas» las de párvulos y niñas por ellas regentadas. En Inglaterra había *Dame-schools* y en Francia *Salles d'asile*, etc.

dades religiosas hubo de hacer sentir la necesidad de ocuparse en la educación de los párvulos. Así nació la *Sociedad* para propagar y mejorar la educación del pueblo, cuyo principal objeto era extender por todo el reino la educación de los párvulos. (R. O. de la Reina Gobernadora de 24 de Mayo de 1838).

La primera escuela de párvulos se fundó en Madrid (Atocha) y se llamó de *Virio*, por el nombre de su principal bienhechor. En 1850, el Estado la tomó a su cargo, como *Normal* o modelo.

D. Pablo Montesino, que había estudiado las escuelas de párvulos existentes en Inglaterra (1) escribió (1840) para las españolas la obra citada, en que prefiere que haya al frente de la escuela de párvulos un maestro, si es numerosa; aunque desea que esté auxiliado por alguna mujer.

En 1847 D. Francisco Fernández *Villabril* publicó su «Escuela de párvulos», obra útil para su tiempo.

D. Julián López *Catalán* dirigió la Escuela modelo de párvulos de Barcelona (1863) y publicó su *Arte de educar*; curso completo de Pedagogía teórico-práctica aplicada a las escuelas de párvulos.

Algo después (1868) D. Cayetano *Collado* y *Tejada*, publicó su *Enseñanza intuitiva*; lecciones prácticas para párvulos basadas en la intuición. Lo cual prueba que costaba aclimatar aquí los métodos de Fröbel, contra los que López *Catalán* se había pronunciado claramente.

Por orden ministerial de 31 de Octubre de 1874 se mandó que en la Escuela Normal Central de párvulos, de Madrid, se ensayase el método de Fröbel, y en 1878 se levantó el nuevo edificio para los Jardines de la Infancia.

Abierto un concurso para adoptar un libro, llevó el premio el de D. Pedro de Alcántara García: «Manual

(1) Habían sido allí comenzadas en 1816 por Jacobo *Buchanan*, oficial tejedor, y mejoradas por Samuel *Wilderspin*, escribiente.

teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de la Infancia de F. Fröbel» (1873 y sigs.), que ha servido para dar a conocer a los más de los maestros españoles el método fröbeliano.

En 1882 se reservó la enseñanza de párvulos a las *maestras*, para las que se estableció un curso de un año en Madrid.

336. En Francia la *Escuela maternal* nació de la institución de las *Salas de Asilo* por obra de María Pape-Carpantier (1815-1878). Encargada esta señora del Curso práctico de las Salas de Asilo, escribió unos *Consejos* para su dirección, y fundó en 1847 una *Escuela maternal normal* en París, donde formó multitud de maestras imbuidas en los métodos fröbelianos. Sus ideas avanzadas la obligaron a dejar dicha escuela en 1874; pero luego fué nombrada Inspectora general de las Escuelas maternas.

Su enseñanza comienza por las *cosas*, con las que va enlazando todo lo demás. Escribió numerosos libros pedagógicos, especialmente *Historia* de objetos usuales (1).

A Mme. Pape-Carpantier sucedió en la Inspección Madame Paulina Kergomard, autora del libro «La educación maternal en la escuela» (2); aconseja el estudio psicológico del niño. Su criterio es totalmente laico.

337. Ferrante Aporti (1791-1858) clérigo italiano y rector de la Universidad de Turín, promovió con sus obras pedagógicas la reforma de la enseñanza y fundó en Italia las primeras escuelas de párvulos o *Asili d'infanzia* (Cremona, 1827), para las cuales publicó su *Manuale per le scuole infantile*.

La Dra. María Montessori ha dado una nueva forma a las escuelas de párvulos, en sus *Casa de' Bambini* (Casas de niños). Esta señora, practicante primero en una clínica y dedicada al cuidado de niños idiotas según los métodos

(1) Ha sido traducida al castellano su Enseñanza práctica de las escuelas de párvulos (Madrid, 1860). Cf. *Bibl. ped.*, IV, pág. 732, n. 3315.

(2) Versión castellana de Matilde García del Real, 1906. *Bibl. ped.*, II, n. 1062.

de Itard y Séguin, se dió a conocer en el Congreso pedagógico de Turín de 1898. Sus *Case de' Bambini* tuvieron por objeto recoger a los niños pequeños de familias pobres, ocupadas durante el día en el trabajo.

La Sra. Montessori cree que se debe dejar al niño a su espontáneo desenvolvimiento (en lo cual coincide con Rousseau, aunque se separe de su espíritu antireligioso). Su principal mérito está en la invención de todo un menaje de párvulos y numerosos juegos educativos, que se distinguen de los de Fröbel, en la *auto-corrección* de los errores, que hacen saltar a la vista del niño que los emplea.

Las Escuelas de párvulos Montessori, se han propagado en los Estados Unidos y en otras partes, y recientemente en Cataluña, por la protección que les presta la Diputación de Barcelona.

III. Pedagogía de anormales

338. **Educación de los ciegos.** La Antigüedad protegió al ciego, pero no tuvo medios especiales para educarle. Moisés prohíbe que se le ponga tropiezo (Lev. xix, 14). Los griegos creyeron que la Divinidad se comunicaba preferentemente a los ciegos, dándoles facultad de adivinar. El primero que recogió a los ciegos en un asilo para tener especial cuidado de ellos, parece haber sido San Basilio, que fundó en Cesarea un hospital para ciegos y otros anormales (350). En la Edad Media hubo también esta clase de asilos, como el fundado por San Bertrand en Pontlieu (Sarthe) en el siglo x, el hospital de San Nicolás fundado en el siglo xi en Memmingen por Welf VI, y por San Luis en París (1260).

No obstante, el primero que buscó medios *especiales* para la educación de los ciegos parece haber sido *Valentin Haüy* (1745-1822), el cual abrió en París (1784) un Instituto para educar ciegos, dándoles ins-

trucción escolar y enseñándoles música y oficios. J. W. Klein promovió en Viena la fundación de otro instituto semejante (1804). Desde entonces los Estados han consagrado alguna atención a la educación y amparo de estos anormales.

J. Barbier (n. 1767) proyectó un alfabeto para la lectura de los ciegos. Pero quien lo perfeccionó fué el ciego L. Braille (n. 1809), autor del método generalmente usado.

339. **Enseñanza de sordomudos.** A dos españoles pertenece la iniciativa en esta obra de misericordia. El primero que trató de esta enseñanza y halló medios eficaces para realizarla, fué el monje benedictino don Pedro Ponce de León (1570) (1), y el primero que escribió un libro sobre esta materia fué el aragonés Juan Pablo Bonet (2).

Durante el siglo XVIII trataron teórica y prácticamente de este ramo, el jesuíta italiano Lana-Terzi y los españoles P. Andrés (Carta sobre el origen y las vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los sordomudos, 1794), y P. Hervás y Panduro (Escuela española de sordomudos); el médico inglés Bulwer, el holandés Helmont, y el suizo Amman (El mudo hablando, 1692).

Pero merecen especial mención el Abate de l'Épée, fundador en París del primer establecimiento para la educación de sordomudos; y el pedagogo alemán Sa-

(1) Véanse las noticias insertadas por D. Eloy Bejarano y Sánchez, en su memoria presentada al XIV Congreso internacional de Medicina (Madrid, 1903). En el Colegio Nacional de Madrid, se le erigió un monumento.

(2) Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos, Madrid, 1620. En el Colegio de Madrid se hizo una edición facsímil.

muel *Heinicke* (1778), que inició el método moderno de enseñar a los sordomudos a pronunciar, y leer en los labios de su interlocutor, introduciéndolos en el verdadero lenguaje oral.

En 1805 se creó en España el *Colegio de sordomudos y ciegos* de Madrid, cuyas enseñanzas han dado lugar a no pequeño número de trabajos y publicaciones, como los de D. Francisco Fernández *Villabrilte*, D. Juan Manuel Ballesteros, D. Carlos Nebreda y López, etc.

En Diciembre de 1906 se celebró en Madrid la Primera Asamblea nacional para mejorar la suerte de los sordomudos y ciegos, cuyos temas y conclusiones inserta R. Blanco en su *Bibl. ped.*, t. IV, pág. 229.

340. **Anormales mentales** o idiotas. La educación de esta clase de anormales, que se divide en muchas secciones diferentes, según el género y extensión de la anormalidad, es tan moderna, que más pertenece a los *problemas* de la Pedagogía que a su Historia.

El amparo de los idiotas fué atendido en los antiguos establecimientos de beneficencia, que no dejaron sin socorro ninguna de las miserias humanas. Pero el principio de su *cultivo* se suele atribuir al Profesor *Troxler*, que, en una Asamblea de naturalistas suizos, tenida en 1830, estimuló al estudio de estos problemas.

Un idiota que oraba diariamente delante de un Crucifijo (en Seedorf, cantón de Uri), llamó la atención del médico *Guggenbuhl*, y le movió a fundar un establecimiento para educación de los tales, en Abendberg, cerca de Interlaken (1841). Esta fundación fracasó; pero fué no obstante el germen de las que hoy florecen en Alemania y en otros países.

En Francia inició estos estudios el Dr. *Itard*, practicando un método para excitar las adormecidas facultades mentales de los idiotas. Este método fué perfeccionado por Eduardo *Séguin* (m. 1880). En principio, se comienza por excitar el *sentido muscular*, para vigorizar por correlación todos los sentidos y llegar al sentido interno, órgano cuya debilidad menoscaba en los idiotas las funciones intelectuales.



ÍNDICE ALFABÉTICO

DE LOS PEDAGOGOS CITADOS EN ESTA HISTORIA

(Los números indican las páginas del libro)

- Abelardo, 131.
Acosta, S. J., 207.
Acquaviva, 206.
Adorno, S. J., 207.
Adriano, 76.
Agathon (H.), 258 (1), 263.
Agatistas, 241.
Agrícola (R.), 141.
Agustín (S.), 86, 101, 108.
Agustín (S.) de Cantorbery, 115.
Alcuino, 116.
Alejandro Severo, 77.
Alejandro de Ville-dieu, 140.
Alvarez (Emanuel), 225.
Ament, 434.
Amman, 447.
Amorós, 349.
Andrés, S. J., 446.
Andújar, 349.
Angela de Mérici, 437.
Anselmi, 421.
Anselmo (S.), 130.
Anselmo de Laon, 131.
Antonino Pío, 76.
Antístenes, 65.
Apolonio Díscolos, 73.
Aporti, 444.
Apuleyo de M., 86.
Arnauld, 231.
Arnobio, 97.
Aristarco, 63.
Aristippo, 65.
Aristóteles, 59.
Arteaga, S. J., 388.
Atanasio (S.) de Nápoles, 113.
Atalo, 63.
Atteio Philólogo, 71.
Augusto, 76.
Avendaño, 415.
Aznar (Josefa), 188.
Azor, 207.
Bacón, 215 (2), 273.
Bain, 369.
Bahrdt, 320.
Baldwin, 432.
Balmes, 427.
Ball (Francés), 440.
Ballesteros (J Manuel), 447.
Baños de Velasco, 187.
Barat (Bta.), 439.
Barbarin, 436 (1).
Barbé-Marbois, 383.
Barbier (J.), 446.
Barnes, 432.
Barré, 254.
Barthelemy (H.), 259.
Basedow, 311.
Basilio (S.), 100, 109.
Bathes, S. J., 287 (2).
Beda (S.), 114.
Bejarano (Eloy), 446 (1).
Belarmino, 219.
Bell, 14, 410.
Beneke, 360.
Benito (S.), 110.
Benito (S.) Biscop, 115.

- Berlitz, 232.
 Bernabé (S.), 98.
 Bérulle, 228.
 Beza, 204.
 Bidpai, 13.
 Binet, 433.
 Blanco (R.) (*), 435.
 Bluntschli, 324.
 Boccaccio, 136.
 Bock, 352.
 Bodmer, 324.
 Bonet (Pablo), 446.
 Bonifacio (S.), 115.
 Borromeo (S. C.), 240, 437.
 Bosco, 427.
 Bossuet, 171 (1).
 Bouquier, 382.
 Bourdoise, 254.
 Bovet, 434.
 Braille (L.), 446.
 Breitinger, 324.
 Brendani, 243.
 Brenz, 205.
 Brocense, 159.
 Bruni, 421.
 Bruns, 321.
 Buchanan, 443 (1).
 Budeo, 163.
 Buddha, 16.
 Bugenhagen, 205.
 Buisson, 415.
 Bulwer, 446.
 Bus (César de), 241, 437.
 Buseo, S. J., 207.
 Buss, 331.
 Caballero, 403.
 Cajet, 303.
 Calasanz, 242.
 Calomarde, 405.
 Calvino, 204.
 Campe, 318.
 Canisio, 215.
 Carderera, 415.
 Cárdulo, S. J., 226.
 Casiodoro, 111.
 Castro (Fern. de), 436 (1).
 Catalá, 412 (1).
 Catalina (Sta.), 104.
 Catón el Antiguo, 70, 78.
 Catón (Dionisio), 140.
 Ceballos, 309.
 Cecilio Epirota, 71.
 Celma, 250.
 Cicerón, 71 (1), 79.
 Cirilo (S.) de Jerus., 98.
 Cisneros, 129.
 Clavio, S. J., 226.
 Claparède, 434.
 Claret (V. P.), 426.
 Clearco, 65.
 Clemente Alej., 17, 96, 98, 104.
 Clemente (S.), *Papa*, 97.
 Clerc, S. J., 207.
 Collado (Cayet.), 443.
 Columbano (S.), 113.
 Comenius, 284.
 Compayré, 3 (3), 37 (1), 197, 238, 255 (1), 264, 384.
 Condillac, 276.
 Condorcet, 380.
 Condren, 228.
 Confucio, 34.
 Constantino, 77.
 Contreras, 187.
 Cornelio Celso, 86.
 Cornelio Epicado, 71.
 Costar, S. J., 207.
 Crates, 72.
 Crisipo, 65.
 Crodogango (S.), 120.
 Cusani, 240.
 Champagnat, 264.
 Chaptal, 385.
 Charondas, 47 (1).
 Charrón, 169 (1).
 Chrismann, 430.
 Chytraeus, 212.
 Daniel, S. J., 94, 116.
 Danton, 382.

(*) Citamos con frecuencia su *Bibliografía Pedagógica*, 5 tomos, Madrid, 1907-1912.

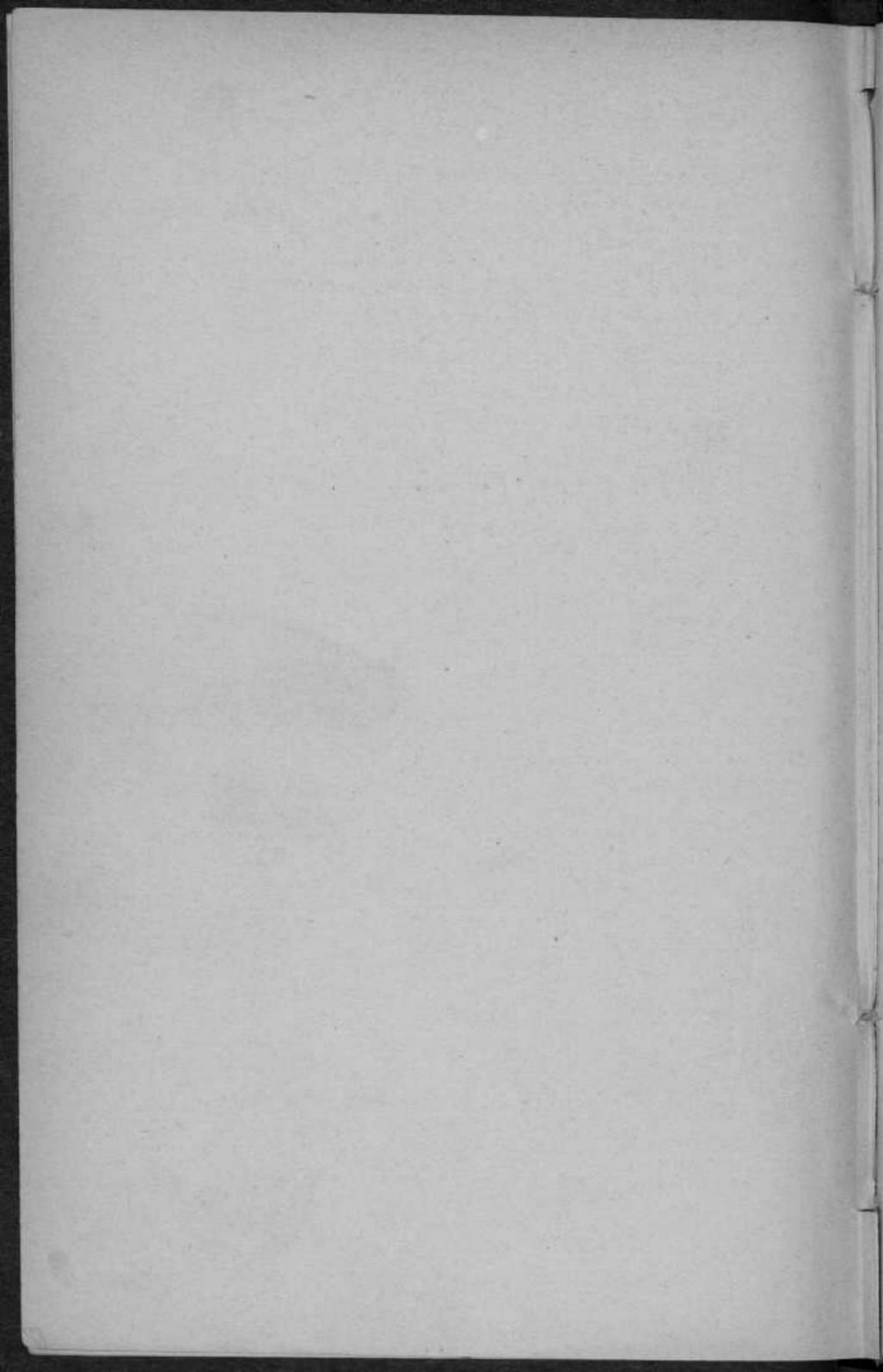
- Dekam, S. J., 207.
 Delgado, 252.
 Delaspée, 346.
 Demia, 254.
 Demócrito, 65.
 Denzel, 342.
 De Sanctis, 435.
 Descartes, 274.
 Despauterius, 236.
 Díaz Manzanares, 411.
 Diderot, 278.
 Diesterweg, 346.
 Dinter, 342.
 Diocleciano, 77.
 Dionisio Tracio, 73.
 Dittes, 348.
 Döbely, 349.
 Dominici (Fr. J.), 150.
 Dörpfeld, 361.
 Dragonetti, 243.
 Duchâtel, 383.
 Dudith, 212.
 Dumarsais, 399.
 Duns Scoto, 135.
 Dupanloup, 425.
 Ebbinghaus, 434.
 Egger, 433.
 Eneas Silvio, 146.
 Ennio, 85.
 Epicteto, 85.
 Erasmo de R., 151.
 Eratóstenes, 63.
 Escoiquiz, 398.
 Escoto Eriúgena, 121.
 Escribonio Afrodiseo, 71.
 Esra Ezardi, 30.
 Estaberio Eros, 71.
 Estobeo, 65.
 Euclides, 47, 63.
 Eusebio (S.) de Verceli, 120.
 Eximeno, S. J., 388.
 Farel, 204.
 Feijóo, 388.
 Felbiger, 410.
 Felipe (H.), 263.
 Félix, S. J., 424.
 Fenelón, 169, 178.
 Ferrer y Casaus, 412 (1).
 Fichte, 348.
 Figuerola, 414.
 Fonseca, S. J., 207.
 Formey, 309 (2).
 Fourier (S. P.), 253.
 Franke, 266.
 Fremiot de Chantal, 439.
 Fröbel, 343.
 Froment, 204.
 Furstenberg, 418.
 Gagliard, S. J., 207.
 Galantini, 241.
 García, Sch. P., 243.
 García (P. de Alcántara),
 345 (1), 443.
 García del Real (M.), 444 (2).
 Garofalo, S. J., 207.
 Gaume, 94.
 Genlis (Condesa de), 310.
 Gerando, 423.
 Gerberto, 121.
 Gerdil, 309.
 Gersón, 133.
 Ghellini, 243.
 Gibelin, 399.
 Gil, S. J., 207.
 Gil y Zárate, 406.
 Girard (P.), 419.
 Gniphó, 71.
 Goddard, 432.
 González, S. J., 207.
 Gordiano, 77.
 Goyson, S. J., 207.
 Graetser, S. J., 226.
 Gratry, 230.
 Gregorio Nac., 98, 100.
 Gregorio Niseno, 98, 100.
 Gregorio (S.) Magno, 112.
 Groote (G.), 139.
 Gruner, 346.
 Guevara, 161.
 Guex, 197 (2).
 Guggenbuhl, 447.
 Guillermo de Champ., 131.
 Gurrea, 185.
 Gutberlet, 434.
 Guts-Muths, 321.
 Guyot, 233.

- Hahn, 269.
 Harnisch, 343.
 Haüy, 445.
 Hecke, S. J., 207.
 Hecker, 269.
 Hegio (A.), 142.
 Heinicke, 447.
 Helmont, 446.
 Helvetius, 278.
 Herbart, 357.
 Herodiano, 73.
 Hervás, 390.
 Himerio, 97.
 Hiparco, 63.
 Homero, 40.
 Horacio, 85.
 Hornero, 250.
 Hypatia, 104.
 Ickelsamer, 204.
 Ignacio (S.), 189.
 Ioteyko, 434.
 Iriarte, 398.
 Isidoro (S.), 113.
 Isócrates, 48, 65.
 Itard, 448.
 Jacotot, 361.
 Jansenio, 230.
 Jarava (M. de), 158.
 Jenofonte, 59.
 Jerónimo (S.), 102, 105.
 JESUCRISTO, 88.
 Jesuitas, 205.
 Jonás, rabino, 30.
 Josué ben Gamala, 30.
 Jovellanos, 395.
 Juan de Damasco, 65.
 Juan Crisóstomo (S.), 108.
 Judd, 432.
 Julio César, 76.
 Julio Hyginio, 71.
 Juvenal, 85.
 Juvencio, S. J., 221.
 Kant, 351.
 Kearney, 412.
 Kempis (T.), 139.
 Kergomard (Paulina), 444.
 Klein (J. W.), 446.
 Kropf, S. J., 223.
 Krusi, 330.
 Laborde, 412 (1).
 La Cerda, S. J., 159 (2).
 Lacordaire, 424.
 La Chalotais, 375.
 Lafuente, 373.
 Lakanal, 382.
 Lambino, 163.
 Lamy, 230.
 Lana-Terzi, S. J., 446.
 Lancaster, 411.
 Lancelot, 231, 235.
 Lanfranco, 130.
 Lanthenas, 382.
 Lao-tsé, 33.
 Lasalde, 244, 252 (2).
 La Salle, 253, 255.
 Ledesma, S. J., 218.
 Leneo, 71.
 L'Epee, 447.
 Lepelletier, 382.
 Lestonnac (Bta.), 438.
 Licurgo, 42.
 Lino, 39.
 Livio Andrónico, 85.
 Löbisch, 431.
 Locke, 279.
 López y Candeal, 415.
 López Catalán, 443.
 López de Montoya, 187.
 Loriguet, S. J., 207.
 Losada, S. J., 388.
 Lucio Appuleyo, 73.
 Lulio, 132.
 Lupo Servando, 120.
 Lutacio Daphnides, 73.
 Lutero, 189, 193.
 Mac Keen, 432.
 Maffeo Vegio, 147.
 Maimónides, 31.
 Maintenon (Madame), 181.
 Maldonado, S. J., 207.
 Malebranche, 276.
 Manera, S. J., 207.
 Manjón, 428.
 Manón, 121.
 Marciano Capella, 86.
 Marco Aurelio, 77, 85.

- Marenhöltz-Bulow, 344 (1).
 Mariana, 226.
 Marineo Sículo, 161 (2).
 Mayans, 161.
 Mayr, S. J., 226.
 Melanchton, 199.
 Melisso, 71.
 Meumann, 435.
 Mirabeau, 378.
 Magio, S. J., 226.
 Moisés, 27.
 Montaigne, 166.
 Montengón, 310.
 Montesino, 415, 443.
 Montessori, 444.
 Morales, S. J., 207.
 Morf, 335, 341.
 Mosso, 435.
 Moyano, 406.
 Müller (G. E.), 435.
 Münsterberg, 432.
 Murbelius, 144.
 Museo, 39.
 Nadal, S. J., 216.
 Naharro, 411.
 Natorp, 342.
 Neander, 201.
 Nebreda, 447.
 Nebrija, 158.
 Netschayeff, 435.
 Niemeyer, 269.
 Nicole, 231.
 Notkero, 120.
 Nyel, 255.
 Nyon, 412 (1).
 Oberlin, 442.
 Olivier, 321.
 Oloriz, 435.
 Orbilio, 71.
 Orfeo, 39.
 Orígenes, 95, 96, 99.
 Osó, 437.
 Otero, 186.
 Overberg, 417.
 Pacomio (S.), 107.
 Pachtler, S. J., 141.
 Padilla (Luisa), 188.
 Palomino, 412.
 Pámfilo, 48 (1).
 Panicola, 243.
 Panini, 13.
 Panteno, 96.
 Pape-Carpantier, 444.
 Pardo, S. J., 207.
 Paroz, 415.
 Parra, S. J., 226.
 Pascal, 231.
 Pascal (Jacqueline), 237.
 Pastor Díaz, 406.
 Patricio (S.), 113.
 Paúl, Sch. P., 250.
 Paulo Diácono, 121.
 Paulsen, 361.
 Pedro de Pisa, 121.
 Pedro Lombardo, 125.
 Pedro Mártir, 161 (2).
 Pérez, 433.
 Perpignan, S. J., 226.
 Perraud, 230.
 Pestalozzi, 324.
 Petrarca, 136.
 Pidal, 406.
 Píndaro, 50.
 Pitágoras, 50.
 Platón, 56.
 Plinio, 87.
 Plutarco, 83.
 Policarpo (S.), 98.
 Ponce de León, 446.
 Pontano, S. J., 219.
 Portalis, 386.
 Preconius, 73.
 Preyer, 431.
 Proeresio, 97.
 Protógenes de Edesa, 118.
 Ptolomeo, 62.
 Quesnel, 231.
 Quintana, 400.
 Quintiliano, 82.
 Rabán Mauro, 116, 119.
 Rabelais, 164.
 Ramón Lull, 132.
 Ramus (P.), 162.
 Ranschburg, 435.
 Rashdall, 137.
 Ratke o Raticnius, 282.

- Ratperto, 120.
 Rayneri, 422.
 Redon, 383.
 Rein, 361.
 Remio Palemón, 71, 73.
 Rendu, 414.
 Reyher, 289 (1).
 Ribera, S. J., 207.
 Richter (Juan Pablo), 370.
 Rink, 352.
 Roberto Sorbón, 128.
 Rochow, 321.
 Roding, 212.
 Rocquain, 383.
 Rolland, 376.
 Rollin, 171.
 Romme, 382.
 Romo (Card.), 409.
 Roothaan, 207.
 Roscelino, 131.
 Rosmini, 421.
 Rousseau, 293.
 Rühn, 414.
 Sacchini, S. J., 220.
 Sacy, 233.
 Saint-Cyrán, 231.
 Saint-Pierre, 289.
 Salcedo, 186.
 Sales (S. Fr. de), 440.
 Salzmann, 319.
 Sánchez de Arévalo, 159 (1).
 Sánchez de las Brozas, 159.
 Sánchez Sardinero, 437.
 Schlepper (Luisa), 442.
 Schuyten, 434.
 Schwarz, 414.
 Scio, 250.
 Séguin, 448.
 Seijas Lozano, 406.
 Semler, 269.
 Séneca, 80.
 Sertorio, 78.
 Servio Nicanor, 71.
 Sigismund, 431.
 Sikorsky, 435.
 Silvio Antoniano, 240.
 Simón Abril, 160.
 Sirácides, 29.
 Sócrates, 52.
 Sofistas, 49.
 Solis, 320.
 Solís (Prud.), 415.
 Solón, 49.
 Soresi, 421.
 Spencer, 362.
 Spener, 266.
 Spurio Carvilio, 71 (1).
 Stanley Hall, 431.
 Stefani, 342.
 Stephano, S. J., 226.
 Stoy, 361.
 Stumpf, 434.
 Sturm, 202.
 Sturm (S.), 117.
 Suárez, S. J., 135.
 Suárez (Cipr.), 226.
 Tagetis Disciplina, 68 (1).
 Talleyrand, 379.
 Tchu-hi, 36.
 Teodulfo de Orleans, 119.
 Teofrasto, 65.
 Tertuliano, 95.
 Thevenet (Claudina), 441.
 Thomassin, 230.
 Thorndike, 432.
 Thoth, 17, 20.
 Tiedemann, 430.
 Timoteo (H.), 258.
 Tobler, 331.
 Tolosa (Marquesa de), 188.
 Tomás de Aquino, 134.
 Torres, S. J., 185.
 Toulouse, 433.
 Trajano, 76.
 Trapp, 321.
 Trotzendorf, 300.
 Troxler, 447.
 Tucci, S. J., 207.
 Turnebo, 163.
 Tyrius, S. J., 207.
 Vaissière, 433.
 Valerio Catón, 71.
 Vallejo, 410.
 Van Biervliet, 434.
 Vang-po-heu, 35.
 Varrón, 80.

- Vaschide, 433.
Verrio Flacco, 71, 73.
Verney, 238.
Vertes, 435.
Vespasiano, 76.
Vicente de Beauvais, 132.
Victorino de Feltre, 148.
Villabrille, 443.
Villegas, 186.
Virgilio, 85.
Virio, 443.
Vives (Luis), 154, 176.
Vivet, 204.
Voitel, 349.
Wagner, S. J., 224.
- Walafrido Strabon, 120.
Ward (María), 439.
Wilderspin, 443 (1).
Willmann, 361.
Wimpheling, 143.
Wolf (Jerónimo), 203.
Wundt, 431.
Xilón, 70.
Zenón, 65.
Zerrenner, 343.
Ziehen, 434.
Ziller, 361.
Zoroastro, 21.
Zwinglio, 205.



ÍNDICE ANALÍTICO

	<u>Págs.</u>
PRELIMINARES	1
PRIMERA ÉPOCA: Pedagogía tradicionalista	9
SECCIÓN PRIMERA.— <i>La India</i>	11
SECCIÓN II.— <i>Egipto</i>	17
Apéndice I.— <i>Persia</i>	21
Apéndice II.— <i>Caldeos y Asirios</i>	23
SECCIÓN III.— <i>El pueblo hebreo</i>	26
SECCIÓN IV.— <i>La China</i>	33
SEGUNDA ÉPOCA: Pedagogía humanística	38
SECCIÓN PRIMERA.— <i>Grecia</i>	39
§ 1.º Esparta	42
§ 2.º Atenas.	45
§ 3.º Pedagogos griegos	50
§ 4.º Escuelas helenísticas.	62
§ 5.º La Pedagogía	64
§ 6.º La enciclopedia griega	65
SECCIÓN II.— <i>Roma</i>	68
§ 1.º Roma republicana.	69
§ 2.º Roma Imperial	75
§ 3.º Pedagogos romanos	78
§ 4.º Los autores de enciclopedias.	86
TERCERA ÉPOCA: Pedagogía neo-latina	88
SECCIÓN PRIMERA.— <i>Pedagogía patristica</i>	92
Educadores insignes de este período	97
La Pedagogía femenina en la Antigüedad	103

	Págs.
SECCIÓN II. — <i>Pedagogía monástica</i>	106
§ 1.º Educadores insignes de este período	109
§ 2.º Escuelas clericales	117
SECCIÓN III. — <i>Pedagogía escolástica</i>	123
§ 1.º Escuelas de este período	125
§ 2.º Pedagogos escolásticos.	130
SECCIÓN IV. — <i>Pedagogía humanística</i>	136
§ 1.º El Renacimiento y el Humanismo	136
§ 2.º Los Jeronimianos	139
§ 3.º Los Humanistas	144
Pedagogía femenina humanística	176
Apéndice: Educación de príncipes	183
SECCIÓN V. — <i>Formación de la segunda enseñanza</i>	189
§ 1.º San Ignacio y Lutero.	189
§ 2.º Pedagogos protestantes	199
§ 3.º La Compañía de Jesús	205
§ 4.º Pedagogos de la Compañía de Jesús	213
§ 5.º Decadencia de la pedagogía humanística.	226
Los Oratorianos franceses	228
Los Jansenistas	230
La educación femenina en Port-Royal	237
SECCIÓN VI. — <i>Organización de la enseñanza primaria</i>	239
§ 1.º El Concilio de Trento (1545-1563)	239
§ 2.º Las Escuelas Pías (1617 y 1621).	242
§ 3.º Los Hermanos de las Escuelas Cristianas	252
§ 4.º Hermanos Maristas (1817 y 1836)	264
§ 5.º La Escuela Pietista	265
CUARTA ÉPOCA: Pedagogía racionalista	270
SECCIÓN PRIMERA. — <i>Pedagogía realista</i>	273
§ 1.º Nuevas tendencias de la Filosofía	273
§ 2.º Pedagogos realistas	279
SECCIÓN II. — <i>Pedagogía filantropista</i>	292
§ 1.º «Emilio o sobre la Educación»	296
§ 2.º Los Filantropinistas	311
SECCIÓN III. — <i>Pedagogía humanitarista</i>	323
§ 1.º Enrique Pestalozzi	324

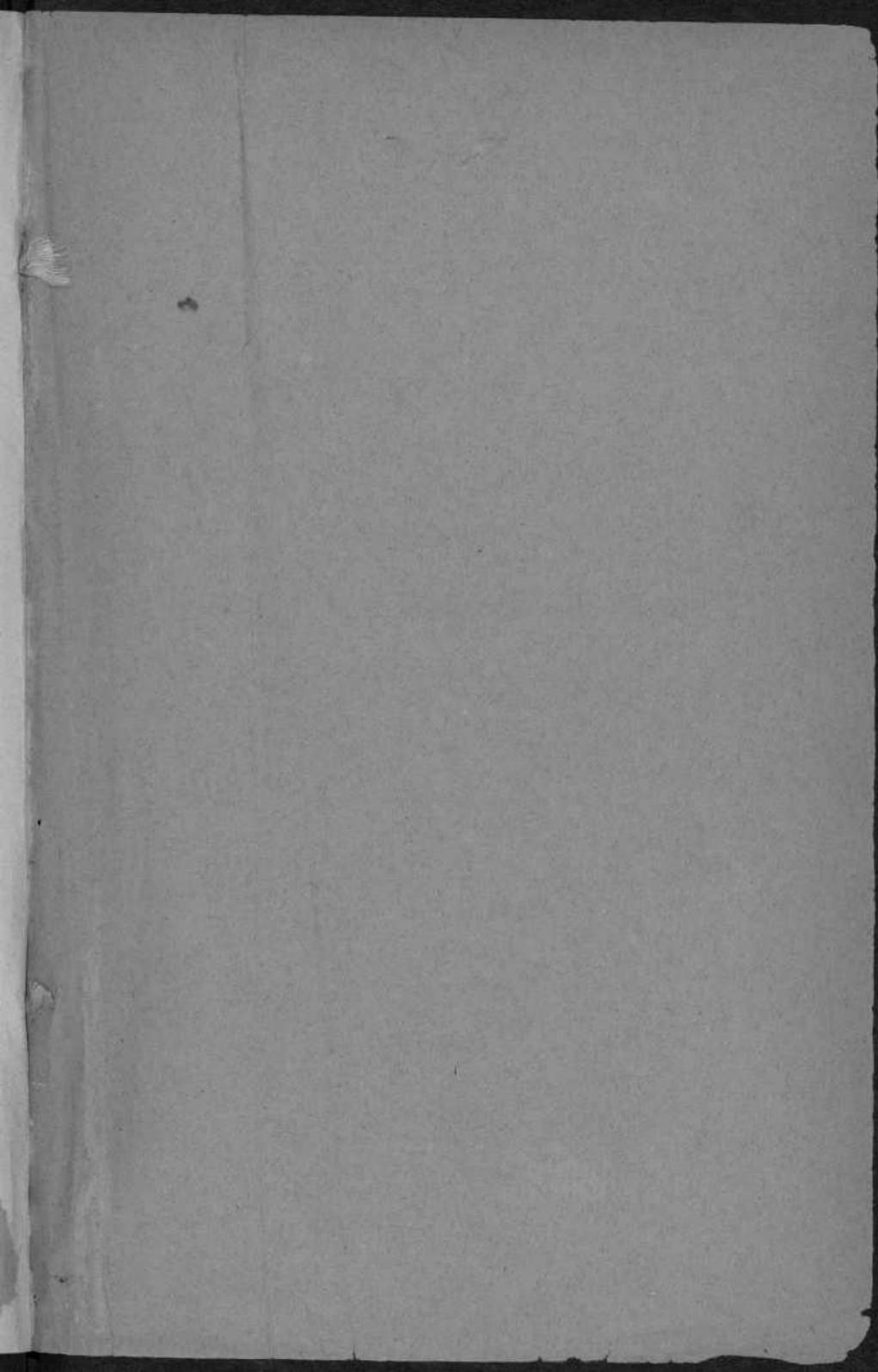
	Págs.
§ 2.º Secuaces de Pestalozzi	342
Apéndice: Pestalozzi en España	349
SECCIÓN IV.— <i>Pedagogía moralista</i>	351
SECCIÓN V.— <i>Pedagogía política</i>	372
§ 1.º La Revolución francesa y la enseñanza . .	372
Resultados pedagógicos de la Revolución .	382
§ 2.º Decadencia y secularización de los estudios en España.	387
§ 3.º Reformas legislativas en la enseñanza su- perior	401
§ 4.º Secularización y organización burocrática de la Instrucción pública	406
SECCIÓN VI.— <i>Reacción católica en la Pedagogía</i> .	416
SECCIÓN VII.— <i>La nueva Pedagogía científica</i> . .	430
APÉNDICES:	
I.—Congregaciones docentes femeninas.	436
II.—La enseñanza de párvulos	441
III.—Pedagogía de anormales	445
Índice alfabético	449

ALGUNAS OBRAS DEL R. P. RAMÓN RUIZ AMADO, S. J.

	Precios Ptas.	
Amad a los niños	En rústica,	0'30
Apologética (Epítome escolar de)	Cartoné,	2'00
Culto Católico (El).	»	2'00
Ética (Nociones de) o Filosofía		
Moral	En rústica, 1'50	Cartoné, 2'00
Historia Bíblica del Antiguo Tes-		
tamento	Cartoné,	2'00
Historia de España (Comp. de) .	»	3'50 En tela, 4'00
Historia de la Iglesia, por J. Marx.	»	7'50 » 8'50
Historia del Comercio	»	2'00
Historia Universal (Comp. de).		
Tres tomos a	»	2'00 uno
En un tomo		En tela, 7'50
La Iglesia y la libertad de ense-		
ñanza	En rústica,	1'00
La leyenda del Estado enseñante.	»	1'00
Nuestra fe (Conferencias).	»	4'00 En tela, 5'00
Pedagogía alemana (La última		
palabra de la)	»	0'50
Pedagogía de la libertad.	»	0'50
Pedagogía Ignaciana	»	0'50
Piedad ilustrada (La).		En tela, 1'00
Plan de un curso de Pedagogía .	»	0'50
Secreto de la felicidad (El).	Cartoné,	2'00 » 3'00
Secreto del éxito (El).	En rústica,	3'00 » 4'00

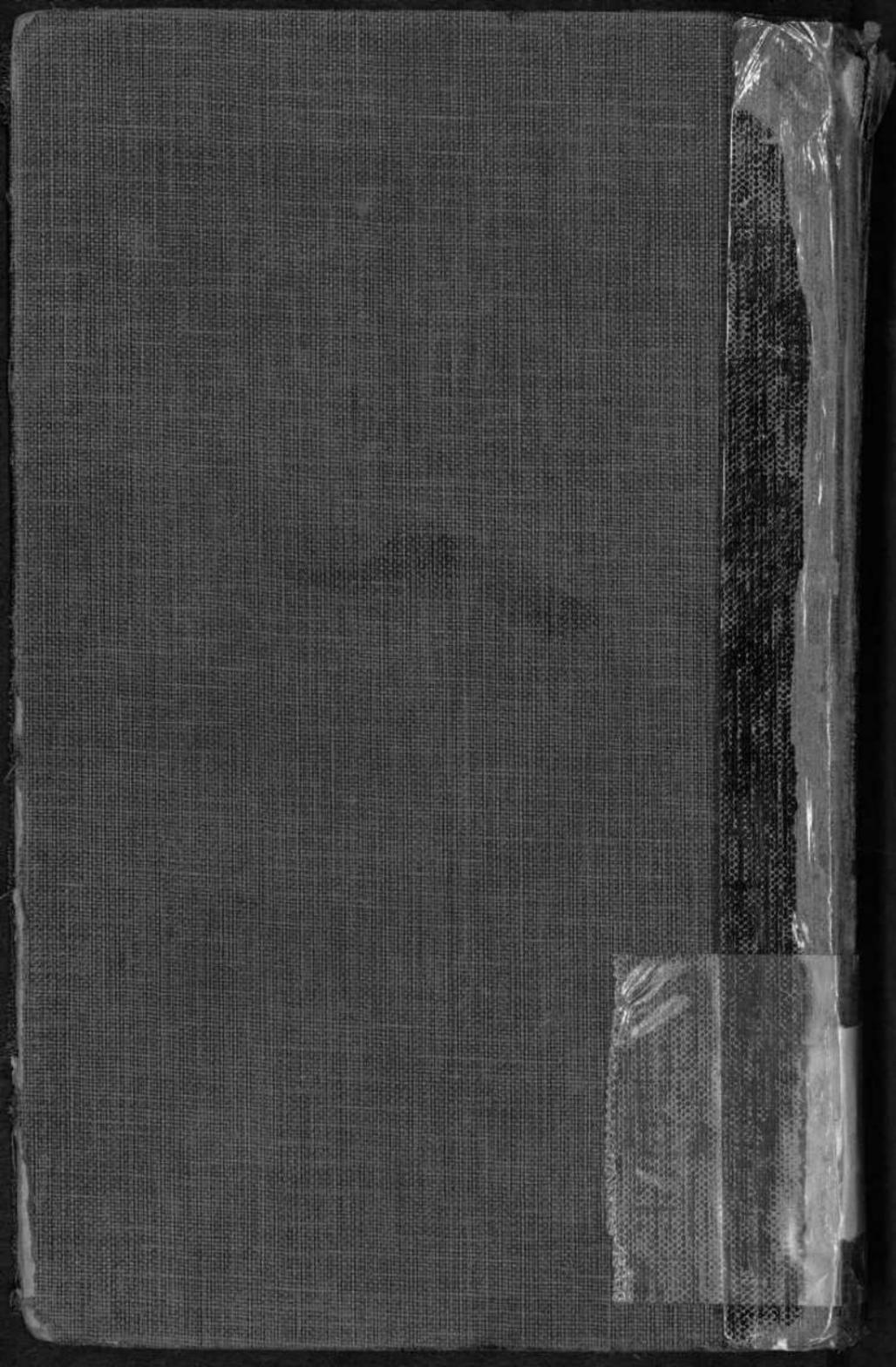
EN PUBLICACIÓN:

- Educación cívica.
- Historia de la Civilización.









21295