

DIRECTORA

LYDIA JIMENEZ

CONSEJO EDITORIAL

RAMIRO FLOREZ

VICTOR GARCIA HOZ

RAUL VAZQUEZ

MARIANO YELA

AMANCIO LABANDEIRA

Cuadernos de Pensamiento 3

PUBLICACION DEL SEMINARIO "ANGEL GONZALEZ ALVAREZ" DE LA
FUNDACION UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

SUMARIO

HOMENAJE A ANDRES MANJON

PRESENTACION, por <i>Lydia Jiménez</i>	3
EL FUNDADOR DE LAS ESCUELAS DEL AVE MARIA, por <i>Víctor García Hoz</i>	7
CONDICIONES PEDAGOGICAS DE UNA BUENA EDUCACION, por <i>José Montero Vives</i>	21
DON ANDRES MANJON. ACOTACIONES SOBRE ALGUNOS TEMAS PEDAGÓGICOS, por <i>José Prellezo García</i>	39
UN ERROR HISTORICO: "MANJON EDUCADOR DE GITANOS", por <i>Oscar Sáenz Barrio</i>	55
ANDRES MANJON Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA, por <i>Manuel Lorenzo Delgado</i>	71
MANJON Y GINER DE LOS RIOS, LOS DOS GRANDES DE LA MODERNA PEDAGOGIA ESPAÑOLA, por <i>Juan A. Cabezas</i>	83
D. ANDRES MANJON Y D. MIGUEL DE UNAMUNO. RELACIONES, por <i>Victoriano Rostán Gómez</i>	101
BREVE ANTOLOGIA DE TEXTOS DE DOS PEDAGOGIAS PARALELAS: ANDRES MANJON Y DOMINGO LAZARO, por <i>Carmen Martínez Rascón</i>	107
DE 1898 A 1903. MANJON EN LAS PAGINAS DE "EL MAGISTERIO ESPAÑOL", por <i>Mercedes Eguibar Galarza</i> y <i>Virgilio Barquero Segovia</i>	115
DISCURSO LEIDO EN LA SOLEMNE APERTURA DEL CURSO ACADEMICO DE 1897 A 1899 EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, por <i>Andrés Manjón</i>	125

COLABORADORES DE ESTE NUMERO (orden alfabético)

BARQUERO SEGOVIA, Virgilio
CABEZAS, Juan A.
EGUIBAR GALARZA, Mercedes
GARCIA HOZ, Víctor
JIMENEZ, Lydia
LORENZO DELGADO, Manuel
MARTINEZ RASCON, Carmen
MONTERO VIVES, José
PRELLEZO GARCIA, José
ROSTAN GOMEZ, Victoriano
SAENZ BARRIO, Oscar

SECRETARIA:

Alcalá, 93. 28009 MADRID - Tel. 431 11 93

I.S.S.N.: 0214-0284

Depósito legal: M. 12.038-1980

Servicio Publicaciones Fundación Universitaria Española

El Centenario de la fundación de las Escuelas del Ave María (1889-1989) trae a primer plano la figura de su fundador Andrés Manjón. Este número monográfico de Cuadernos de Pensamiento quiere ser anuncio y portada de la conmemoración.

Desde hace años se viene percibiendo una especial sintonía de las ideas y las obras de Manjón con las ideas a las que nuevamente se concede validez tras el universal fracaso de los reduccionismos pedagógicos pragmatistas, políticos y nihilistas que vienen predominando a lo largo de este siglo. Los trabajos, recogidos en este volumen, de personas que se han dedicado con asiduidad al estudio de la obra de Manjón así lo atestiguan.

Lydia Jiménez

EL FUNDADOR DE LAS ESCUELAS DEL AVE MARIA

Por Víctor García Hoz

1.- Personaje singular.

Es D. Andrés Manjón un personaje en verdad interesante de la Historia de España, objeto de exaltaciones y silencios. Nace el 30 de noviembre de 1846 en una familia de labradores de Sargentos de la Lora, pueblo de la provincia de Burgos, en los límites con Cantabria. Su familia es la clásica del mediantín, propietario de algunas tierras que han de ser labradas por sus mismos dueños. Experimentó la dureza de la vida de los campos castellanos, cuyo recuerdo y experiencia conformarían buena parte de su carácter y su actividad a lo largo de la vida.

Vale la pena transcribir un texto muy expresivo del propio Manjón:

"Nací pobre, viví entre pobres, carecí de escuela formal y por esta causa pasé angustias y trastornos y sufrí retrasos en mi carrera, cuando un buen cura de aldea quiso dármele."

Mi origen, pues, y mis apuros y deficiencias me impulsaban a instruir a aquellos de mis hermanos que más se me aproximaban por la cuna, la ignorancia y la pobreza; mis simpatías fueron para los pobres".

Una triste experiencia escolar, en escuela poco acogedora y con un maestro de escasa cultura, cuyos rutinarios métodos se hallaban reforzados por la "palmeta", había de obrar también como reactivo en el pensamiento y la vida de Manjón. Tras la escuela de Sargentos, estudios en Sedano y Polientes, donde se preparaba a los niños que querían ingresar en el seminario. Andrés Manjón intentó entrar en el Seminario de Burgos, en el cual no pudo matricularse, por lo que hubo de estar algún tiempo en el colegio de San Carlos, regido por jesuitas, donde el encuentro con el padre Doncel le proporcionó la ocasión de ver otro tipo de maestros, sonriente, bromista y aun juguetón.

Ingresando ya en el Seminario, empieza a manifestar su carácter vivo, alegre, impetuoso, fuerte. Cree injusto un suspenso en Derecho Natural, pide examen de comparación y al no ser atendido decide abandonar el Seminario; pero el año siguiente vuelve de nuevo a él.

Mientras estudiaba cuarto de Teología estalla la revolución de 1868 y se cierra el Seminario de Burgos. Concluye los estudios teológicos en Valladolid, pero no se ordena sacerdote y opta por cursar Derecho en la Universidad. En ella se refleja el momento de agitación que se vive en España. Manjón capitanea el grupo de católicos militantes, y en 1873 finaliza su carrera con el doctorado en Derecho Civil. Tras unos años de profesor sustituto y auxiliar, gana la cátedra de Derecho Canónico en la Universidad de Santiago. Parece que no se encuentra a gusto, tal vez por el clima, y al

año siguiente pasa a la de Granada, de la que toma posesión el 28 de mayo de 1880. La desempeña hasta el 20 de septiembre de 1918, dos años después de haber cumplido los setenta, debido a que pidió al subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes permiso para continuar en la cátedra, petición que fué atendida.

En 1886 había ganado por oposición una canonjía en la Abadía del Sacromonte y pocos días después, el 19 de junio del mismo año, se ordenó sacerdote. Como canónigo del Sacromonte vivía en la Abadía; desde allí bajaba, diariamente, montado en una borriquilla, a dar su clase en la Universidad, convirtiéndose pronto en una figura popular y muy querida.

La carretera que lleva del Sacromonte a Granada transcurre entre cuevas de gitanos, que proporcionan a Manjón un contacto cotidiano con gentes paupérrimas que viven amontonadas en las cuevas excavadas en las faldas de la montaña. La vista de estas gentes que viven en suma ignorancia, extrema pobreza y una gran degeneración moral y social, es el detonante que lleva a Manjón a dedicar lo mejor de su vida a la educación de los pobres².

La obra escrita de Andrés Manjón es impresionante. Tras un folleto desaparecido, *Cosas de antaño escritas hogaño*, autobiográfico, según parece, *El derecho eclesiástico general y español*, publicado en 1885 y que alcanzó cuatro ediciones, así como la traducción de Tarquini, *Instituciones de Derecho Público Eclesiástico*, editado en 1890, toda la producción manjoniana está dedicada a temas educativos. Las *Memorias de las escuelas del camino del Sacromonte, 1889-92*, publicadas en este último año, inician la serie de escritos pedagógicos de Manjón que se habían de producir ininterrumpidamente, incluso hasta después de su muerte, ya que su última obra, el libro quinto de *El maestro mirando hacia afuera o de dentro afuera*, se publicó en 1924, un año después de morir su autor. Libros, folletos, artículos de periódicos, constituyen la obra escrita de D. Andrés Manjón, de los que no hay todavía una edición crítica completa, si bien se han publicado en diez volúmenes sus *Obras Selectas*, editadas por el Patronato de las Escuelas del Ave María, durante los años 1945 y 1946.

En el terreno de los hechos, tras su labor docente propia de un Catedrático de Derecho, su labor más conocida se desarrolló en las Escuelas del Ave María.

Las rápidas notas que acabo de destacar en su biografía dejan entrever las características de una persona singular en la que se sintetizan la socarronería del hombre de pueblo castellano con el aprecio del estudio y la razón propios del catedrático de la Universidad, el porte adusto y el vigor de su lucha contra la degeneración moral y material de la sociedad con la ternura de sentimientos que le lleva a dedicar toda su vida a la educación de los niños víctimas de cualquier marginación social, la mirada a los problemas de la humanidad con la permanente atención a la vida del hombre singular, vida interior, espiritual, son contrapuntos entre los que se desenvuelve la persona y la vida de Manjón.

2.- En ambiente polémico.

Es difícil encontrar una clave que explique la compleja figura de Manjón, que ha sido objeto de los juicios más apasionados. Mientras algunos de sus detractores le llama "tétrico, inquisitorial y despiadado sacerdote", uno de sus alumnos dice de él: "Los que recibíamos sus enseñanzas, no sólo le profesábamos un convencido respeto, sino que le consagrábamos un cariño verdaderamente filial. Su bondad no tenía

límites ni medida, y sus palabras, apacibles y de excepcional dulzura, reflejaban un alma buena, un corazón sano y jugoso y unos sentimientos cristianos tan sinceros como arraigados³.

De "creyente un tanto supersticioso o fanático, que no es pedagogo sino rutinario", tachó D. Luis Zulueta a D. Andrés Manjón⁴. Por el contrario, para algún crítico —el profesor Cabezas— es Manjón uno de los pedagogos "más creativos" de nuestra historia. ¿Qué hay tras de estas opiniones contradictorias?

Manjón vivió en una España polémica. En la Ley Moyano, promulgada en 1857, se puede considerar cristalizada la evolución de la primera mitad del siglo XIX y en ella están las bases para la ordenación educativa en la segunda mitad de la misma centuria; pero este hecho no debe llevar a pensar que el siglo XIX haya sido una especie de época tranquila en la cual las gentes se dedicaron a organizar la enseñanza para que el Estado pudiera hacerse cargo de ella. En realidad, a lo largo de todo él se desarrolla un proceso trabajoso en el que en medio de esfuerzos y luchas iba haciéndose efectiva, muy lentamente, la incorporación de la enseñanza a las preocupaciones públicas y también, desdichadamente, la utilización del sistema escolar como arma política.

Las polémicas sobre la enseñanza, que en el siglo XVIII tenían un carácter erudito con ciertos ribetes de filantropismo, y que se proyectaron sobre todo en el conflicto de la ciencia nueva y la ciencia tradicional, alcanzaron en el siglo XIX una virulencia especial porque entraron en escena nuevas fuerzas políticas y sociales.

Tras de la invasión napoleónica fué tomando cuerpo en la mente de los políticos españoles la idea de centralización de la enseñanza. Consecuencia de ella fueron los intentos de organizar la enseñanza de todo el país en un "plan nacional".

Con los intentos legislativos coexistió un movimiento de ideas que pretendía fundamentar y orientar la política educativa. El Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 y el Plan Calomarde de 1824, primeras manifestaciones de la aspiración a unificar la enseñanza son, a su vez, cada uno de ellos, indicadores de las dos corrientes que habían de subsistir, paralelas y polémicas, a lo largo del siglo XIX: la corriente liberal vinculada a la revolución y la corriente tradicional. Una y otra corrientes son paralelas en la medida en que ambas aspiran a regenerar a España mediante la educación.

Los sindicatos obreros, en su mayoría socialistas y anarquistas, reclamando la instrucción para el pueblo como un camino para remediar su triste situación, la Institución Libre de Enseñanza proyectándose en la educación de minorías, representan lo que con una expresión imprecisa se puede llamar educación revolucionaria, que presenta matices tan distintos que van desde el estecismo deísta y el moralismo puritano hasta la educación anarquista. Europeísmo, liberalismo, educación laica, son denominadores comunes de lo que se ha llamado pedagogía revolucionaria en España.

Espoleada sin duda por las ideas y la actividad de quienes pretendían reformar la educación y la sociedad española apartándose del camino tradicional, surgieron una serie de actividades y de ideas que se pueden englobar bajo la expresión de renacimiento católico que igualmente aspiraba a renovar la educación, pero insistiendo en el apoyo de los principios cristianos. También este movimiento tiene distintos matices, desde la actividad en la educación oficial como la ejercida por Carderera, hasta las fundaciones de nuevas instituciones dedicadas a tareas educativas, ya sean Congregaciones religiosas, ya sean instituciones escolares, como las Escuelas del Ave María.

Al terreno de la educación se puede aplicar la idea de las dos Españas. Fraternas, aunque a veces aparezcan y actúen como enemigas. Surgirán polémicas y actitudes encontradas; pero la dureza de la lucha es, a fin de cuentas, el reconocimiento que, por un lado y por otro, se hace del interés que la educación despierta.

Llamar "supersticioso o fanático" a Manjón, catedrático de la Universidad y fustigador de la educación entonces prevalente en España, es un juicio verdaderamente frívolo que se explica en el marco de una polémica de partido.

Contra lo que pudiera parecer, pienso que el rasgo de carácter en el cual se puede encontrar la explicación de las aparentes paradojas de su pensamiento y actuación, se halla en su actitud "abierta", aunque también "crítica", en la que opera el principio de complementariedad para explicar la realidad que le circunda. Esta actitud de aprecio especial a la cooperación sitúa al P. Manjón a un siglo de ventaja sobre sus coetáneos modernistas encerrados en el exclusivismo de la ciencia y la pura instrucción como medios de regeneración individual y social.

3.- *Actitud abierta y crítica.*

Curiosamente, en Manjón se da la paradoja de que su propia apertura a todas las esferas de la realidad le lleva a ser crítico con las actitudes reduccionistas. Entendió al hombre en todas sus dimensiones, desde la biológica hasta la religiosa, criticando tanto a quienes en posesión de medios económicos abandonan a los desheredados, cuanto a quienes, en posesión de la cultura, se olvidan de la religión. Es esta actitud, abierta y crítica, la que coloca a D. Andrés Manjón en una situación singular, en el campo del regeneracionismo español.

Sumariamente podemos caracterizar su singularidad, respecto de los que él llama liberalistas, socialistas y revolucionarios, en su firme idea de que toda educación, como toda política, se debe fundamentar en bases cristianas; respecto de la orientación predominante en la educación cristiana entonces existente, la necesidad de abrirse a todos los problemas sociales y cooperar con todas las instituciones influyentes en la educación.

Lo que de integradora tiene esta actitud, empieza por manifestarse en el intento de estudiar y conocer las ideas pedagógicas vigentes en su tiempo. Manjón tenía una formación básica, filosófica, teológica y jurídica. No le importó buscar y leer, estudiar y criticar las ideas pedagógicas y las actividades educativas de su mundo entorno.

No voy a entrar en el problema de los autores en los que se inspiró la obra de Andrés Manjón. Otros estudiosos han empleado su tiempo y atención en este problema⁵, al cual, por otra parte, van dedicados algunos artículos de este número de PENSAMIENTO. Me interesa resaltar que entre los autores en los que parece que principalmente se inspiró Andrés Manjón en sus primeros estudios pedagógicos, figuran nombres tan dispares como Carderera, Alcántara García, Rosell y Ruiz Amado.

Contrasta la actitud de Manjón con la de alguno de sus contemporáneos, ya que no faltó, en los comienzos de este siglo XX, quien negara la existencia de la ciencia pedagógica, ya sea porque a toda pedagogía se la considera una alquimia sin posibilidades de conocimiento científico, ya sea por creer que lo importante y digno de atención "no es el conjunto o sistema de ideas, sino la práctica afortunada del arte de educar".

El primer representante de la actitud que se acaba de mencionar fue don Julián

Ribera, uno de los autores del renacimiento de los estudios islámicos en nuestro país, quien desde su condición de científico arabista y profesor universitario, con una actitud totalmente acientífica, lanzó una feroz diatriba contra la Pedagogía en una obra cuyo título, *La superstición pedagógica*, es suficientemente expresivo⁶. Es una muy curiosa obra en la que, atacando a la Pedagogía se hace pedagogía, puesto que en ella se encuentran pensamientos atinadísimos, nacidos de la experiencia docente de su autor y que se pueden situar en el marco de la que he llamado pedagogía intuitiva, afirmaciones gratuitas y contradicciones; el mismo libro, como ya he apuntado, es una enorme contradicción.

Desde otro terreno, el de la enseñanza primaria, Manuel Sirot, periodista y abogado, que a imitación de Manjón creó las Escuelas del Sagrado Corazón en Huelva, presumía de que "no había visto un libro de Pedagogía en su vida", hecho que no le impidió escribir un libro sobre cuestiones de educación y enseñanza con el título *Cada maestrillo...*⁷.

Aunque no en manifestaciones escritas, sin duda ninguna, esta actitud, más o menos velada, antipedagógica, continúa en muchos ambientes intelectuales⁸.

Con esta actitud reduccionista, que desprecia lo que no conoce, contrasta la humilde disposición de Manjón que, siendo catedrático de la Universidad de materia jurídica, no tuvo a menos colocarse en la situación de un estudiante a fin de realizar con la mayor calidad posible sus nuevas tareas educativas. Claro está que su actitud no es de una receptividad acrítica, sino una aceptación previa de lo que se piensa y se dice para someterlo a juicio, con el fin de valorarlo adecuadamente y poder utilizarlo en una síntesis personal. Era una receptividad utilizada como base necesaria para hacer más completo su propio sistema educativo, que iría pensando y realizando a lo largo de su vida. "Somos, pues, hombres y maestros *del día*, oponemos verdades y derechos y deberes que los contradicen, segundo, porque nada hay *en el día* que se repute por adelanto, y no intentemos adoptarlo en la medida de nuestras escasas fuerzas"⁹.

Las anteriores palabras de Manjón hablan bien claramente de su actitud crítica. La dureza con que en ocasiones se expresa al hablar de las ideas y actitudes antireligiosas, constituye una de las caras del aspecto tal vez más llamativo de la persona de Manjón: su claridad, llena de aristas en muchas ocasiones, y la ternura de sus expresiones cuando se refiere a los niños. Y en medio de ellas, la actitud independiente para señalar las deficiencias de unos y otros y la socarronería para "encajar" las incomprensiones y los ataques de quienes mantenían posiciones opuestas a las suyas.

4.- Pedagogía y política.

Ha de quedar bien claro que Manjón no combatió las ideas pedagógicas sino en cuanto se oponían a la educación cristiana.

Corrientemente se contraponen a Manjón con la Institución Libre de Enseñanza. Ciertamente, las Escuelas del Ave María y la Institución Libre de Enseñanza tienen en común que son iniciativas pedagógicas. Sus actividades, que habrían de desarrollarse en el terreno común de la educación, responden, sin embargo, a concepciones distintas, y aun contrapuestas, especialmente desde el punto de vista religioso.

El artículo 15 de los estatutos de la Institución Libre de Enseñanza dice: "La

Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu o interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, proclamando tan sólo el principio de libertad o inviolabilidad de la ciencia y la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas"¹⁰. En la realidad, este neutralismo se manifestó en un laicismo militante de sectarismo anticatólico"¹¹. Dolores Gómez Molleda escribe: "Sabemos lo que la palabra neutralidad religiosa significaba para los innovadores –para el propio Giner, aun cuando no se lo confesase a sí mismo–, más que respeto hacia todas las confesiones, desconfianza fundamental hacia una sola, la católica. Lo mismo en la cátedra de la Universidad que en el cenáculo institucionalista, la neutralidad de los reformadores era prácticamente imposible"¹². Respecto de las Escuelas del Ave María, los hombres más representativos de la Institución Libre de Enseñanza la miraban con un cierto desprecio, de cosa arcaica. Véase lo que consigna D. Andrés Manjón en su diario: "El 30 impugnó D. Luis de Zulueta la subvención del Ave María, obra de un creyente un tanto supersticioso y fanático que no es pedagogo sino rutinario, bajo las apariencias de nuevos procedimientos. Contestaron con interrupciones Zabala y G. Guijarro, y con un discurso el ministro, que ha aumentado en 5.000 pesetas la subvención de las Escuelas del Ave María" (5 de abril de 1920)¹³.

Las siguientes palabras de Andrés Manjón, también consignadas en su diario, son suficientemente expresivas de su concepto y actitud respecto de la Institución Libre de Enseñanza: "¡Qué fastidiosos me parecen los trabajos pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza!; en todos ellos se ve la ausencia de piedad y borrado en absoluto el nombre de Jesucristo, maestro de los siglos. Es una secta racionalista"¹⁴.

Mas lo que a Manjón le preocupaba no era la acción que pudiera realizar la Institución Libre en tanto que entidad pedagógica. Más preocupado le tenían las consecuencias que habían de tener en el orden político y, tras de éste, en toda la educación española. Realmente Manjón se ocupó y combatió más a los políticos liberales, eso sí, alimentados ideológicamente por la I.L.E., que a la propia institución. Algunos datos, tomados del diario del P. Manjón, pueden resultar significativos. Los dos nombres más representativos de la I.L.E., Giner de los Ríos y Cossío, están citados por el P. Manjón en su diario únicamente dos veces cada uno, mientras que los personajes más representativos de la política liberal, anticatólica, Canalejas y Romanones, están repetidos seis y diecinueve veces, respectivamente. Ello da idea de hacia dónde iban más directamente las preocupaciones de Andrés Manjón.

Su actitud crítica no va sólo hacia el lado izquierdo. De los seminarios dice "que no tienen por regla general profesorado bien formado, garantido ni retribuído, porque en su mayoría son aprendices, y todos dependen de la voluntad del Obispo y perciben asignaciones mezquinas"¹⁵, si bien reconoce que saben imprimir su sello a los seminaristas, porque "hay en ellos unidad y un cuerpo de educadores que forman a su imagen a los educandos", cosa que no son capaces de hacer las Universidades.

Y en cuanto se refiere a ciertas entidades y actividades católicas, véase lo que consigna en su Diario:

17. (noviembre 1907). *Asamblea regional* de las Corporaciones Católico-Obreras de las provincias eclesiásticas de Toledo, Sevilla y Granada, celebrada en la Iglesia de Santo Domingo de esta ciudad.

18. Ayer y hoy visitan el Ave-María muchos asambleístas, quienes dan de limosna 75 pesetas. Como si la Asamblea fuera para el Ave-María (...).
19. *Continúan* los asambleístas hablando mucho y sobre muchas cosas, con lo cual los espectadores aplauden y los hombres prácticos se aburren y echan de menos la acertada dirección.
20. *El Ave-María* es visitado por seis prelados, cuatro marqueses, entre ellos Comillas y Casa Arnao; sesenta curas y más de cincuenta seglares, quienes se mostraron encantados con los juguetes pedagógicos de los niños. ¡Con poco se contentan los hombres!

Desde el Ave-María fueron los concurrentes a Santo Domingo, donde D. Félix Soto pronunció un discurso de siete cuartos de hora, que parecieron cortos al auditorio. Habló bien, dijo las verdades del barquero a todo el mundo y obtuvo muchos aplausos. Obispos, canónigos, curas, sacerdotes, frailes y autoridades, seglares, señoras: todos recibieron palos muy bien dados¹⁶.

5.- *Serenidad, socarronería y lirismo.*

Claro está que quien con tanta libertad exponía su opinión había de estar preparado para los ataques o incomprensiones de sus adversarios. Las expresiones con que se refiere a los ataques que recibe revelan el temple sereno de quien ha vivido entre dificultades. Buenos ejemplos las palabras transcritas en párrafos anteriores para responder y enjuiciar tales ataques o divergencias. Las aseveraciones de Vincenti oponiéndose a una subvención de las Escuelas del Ave María, diciendo que él había estado largo tiempo en estas Escuelas son comentadas por Manjón con un simple "esto no es verdad"¹⁷.

Pero donde aparece la socarronería del campesino castellano es en las referencias a quienes "no quieren excederse" en su ayuda a las Escuelas. Véase la deliciosa nota que pone al final de la edición de su Discurso inaugural de la Universidad de Granada:

"NOTA.- Sobre este patrón, y para indicar algunos remedios de los males que aquí se mencionan y lamentan, se han publicado, después de 1907, algunos trabajos, *que unos han aplaudido y otros han censurado*, como es natural.

La mayor parte de esos trabajos se contienen en los folletos u hojas del Ave María, donde se intenta desarrollar el pensamiento de una educación sana, española y cristiana, tomando la cosa desde la primera enseñanza.

Estos folletos u hojas se dan gratis a los bienhechores de las Escuelas, y para los que, sin serlo, no quieren excederse por carta de más ni de menos y piden precio, se les fija el de cinco pesetas. ANDRES MANJON"¹⁸.

Manjón polémico, firme en sus concepciones, crítico, socarrón... era un hombre sensible que mantuvo siempre, operante y viva, la influencia que en él ejerció su madre, una campesina excepcional. Todas las durezas de su expresión cuando se refiere a las actuaciones anticristianas se transforma en acendrado lirismo cuando habla de la mujer y la madre "primer elemento educador, en el tiempo y en la importancia (...). Pensemos en quién nos dio aquella primera célula o germen vivo de nuestro ser; y quién nos llevó y nutrió e inclinó en aquellos nueve meses primeros de

nuestra vida; y quién y para qué y por qué hizo de la madre nuestra nodriza durante año y medio o dos años; y quién y para qué formó aquel corazón, que es la maravilla de la naturaleza, el corazón maternal. Este corazón, rebosando amor, cariño, desvelo, actividad, desinterés, abnegación y sacrificio, no de un día, sino de todos los días de su vida, ofreciéndose a todo, incluso a la muerte, porque sus hijos, aquellos pedacitos de sus entrañas, vivan y nada les falte, sean buenos y dichosos y si la madre es cristiana, para que sirvan a Dios y todos se salven, es de lo más grande y hermoso que Dios ha formado"¹⁹.

El lirismo de Manjón nada tenía de retórica; no se compaginaba con él, que fue hombre de muchas palabras, escritas especialmente, pero al servicio de las obras. La exaltación lírica de la mujer expresaba claramente un aprecio excepcional por su función educadora. Tal aprecio no se quedó en sentimiento. Planteándose la cuestión de si las Escuelas del Ave María habían de ser para niños o para niñas, porque a los dos sexos había que educar, ante el dilema de dar prioridad a uno u otro, se inclinó por la educación de las niñas: "Si puedo, abarcaré los dos sexos, porque los dos lo necesitan; pero si no puedo, preferiré educar a niñas. Y para niñas se fundaron las primeras Escuelas del Ave María en Granada y en Sargentos (Burgos), mi pueblo natal"²⁰. Curiosa decisión que coloca al fundador de las Escuelas del Ave María entre los que pudieran ser considerados "feministas prácticos", época en la cual el feminismo era una bandera que enarbolaban los movimientos más o menos revolucionarios del siglo XIX.

6.- *Sacerdote. Intimidad y universalidad.*

No se puede tener una idea clara y completa de la persona y la personalidad de Manjón si se olvida su condición de sacerdote. También en su vida sacerdotal se vienen a complementar dos aspectos en apariencia muy distintos de la vida humana. Como reflejo de Dios, suprema inmanencia y suprema trascendencia respecto del hombre, Andrés Manjón vivió una síntesis en la que la atención a la humanidad entera se alimentaba en la intimidad de la oración: la mayor intimidad y la mayor apertura.

Andrés Manjón escribió un libro, tal vez el único al que se le puede atribuir carácter ascético y místico, *Visitas al Santísimo*. Se trata de una serie de meditaciones escritas con la intención de que sirvieran para la visita diaria que a Jesús y a María acostumbran a hacer las Escuelas del Ave María. En ellas va desgranando lo que es la Eucaristía bajo el aspecto de la fe como base del amor, en cuanto sacrificio, en cuanto comunión espiritual y sacramental, en cuanto medicina del alma, en sus relaciones con la Encarnación, en cuanto compendio y resumen de la vida de Jesús y María, para terminar en un libro octavo que trata "De la Eucaristía en relación con la humanidad y sociedad en general".

En el mencionado capítulo octavo, Andrés Manjón vierte compendiosamente sus ideas sobre lo que pudiéramos llamar Pedagogía social:

"No es lícito ser egoísta, ni aun para la piedad. No es buen cristiano el que no es buen ciudadano y se interesa por el bien social..

Del pequeño cosmos (microcosmos), que es el hombre, depende el grande cosmos, que es el mundo social..

Dos cosas hay que se influyen recíprocamente: individuo y sociedad. Cuanto más perfecto sea el individuo, mejor será la sociedad; cuanto más

perfecta sea la sociedad, mejor será el individuo...

Prescindiendo de Dios, se entronizó el hombre y, tras el ídolo de la libertad vino el individualismo materialista y con él el régimen capitalista, y contra él el socialismo, y de aquí la cuestión social..."²¹.

Sería muy aventurado decir que las anteriores ideas son originales. Más bien son reflejo del universalismo católico y de la preocupación social que en su tiempo se estaba extendiendo. Lo que sí es digno de notar es el lugar en que están consignadas. En un libro estrictamente religioso, que nace como consecuencia de la mirada directa, sin intermediarios, entre el sacerdote cristiano y el dios al que representa y sirve.

7.- Más allá de la modernidad.

Una personalidad con tan múltiples facetas necesariamente deja huellas profundas. Aun cuando en este trabajo no he entrado directamente en el terreno de las ideas de Manjón, me resisto a mencionar las que creo dos preocupaciones fundamentales del fundador de las Escuelas del Ave María: la formación de los maestros y la acción educativa familiar, especialmente la de la madre.

Es el aprecio del maestro visto con claridad meridiana por parte de Manjón, quien, aunque señala su papel fundamental, advierte, sin embargo, que el maestro no puede sustituir al discípulo, llegando a decir que el mejor maestro es el que trabaja menos y hace trabajar más a sus alumnos²². El desarrollo de los métodos experimentales en Pedagogía, coincidiendo en el tiempo con los últimos años de la vida de Manjón, dejaron a la figura del maestro un tanto en penumbra, en aras de la investigación objetiva de las aptitudes del estudiante y del influjo sistemático, y también objetivo, de los estímulos del proceso educativo. Pero las perturbaciones de los años sesenta, que dieron al traste con la modernidad en la Pedagogía, volvieron a poner de relieve la importancia primordial del maestro, hasta tal extremo que, en 1984, el Boletín Informativo de la Asociación Norteamericana de Investigación Pedagógica publicó un artículo que lleva el sugestivo título "The phoenix agenda: Essential reform in teacher education"²³. Bien claro este título expresa la idea de que la formación del maestro es cuestión que vuelve a revivir de sus cenizas como el Ave Fénix. De nuevo la figura de Manjón cobra un especial relieve.

Y otro tanto se puede afirmar de una idea, la influencia de la familia en la educación. Recogida del ambiente cristiano, adquirió caracteres peculiares en el pensamiento manjoniano al poner de relieve, cuestión a la que me referí en renglones anteriores, la especial influencia de la madre de familia. También la familia quedó oscurecida con la presunción técnica de la modernidad en la educación, y también las anormalidades escolares hicieron volver el buen sentido, tal como se pone de relieve en el siguiente texto aparecido en el New York Times en los comienzos de 1968, tras un año de perturbaciones académicas: "Los profesores pensaron orgullosamente que podrían resolver los problemas de la formación de la juventud sin interferencias de la familia. Hoy, más humildemente pero con mayor realismo, se quejan de que a ellos se les cargue la responsabilidad de la desorientación juvenil sin que la familia se haga cargo de sus obligaciones"²⁴.

No parece exagerado pensar que se adelantó sobre las ideas de la modernidad que entonces estaban en todo su auge y sintoniza con lo que de positivo tiene la época cultural en que vivimos, a la que, por no haber encontrado otro nombre, se suele llamar postmodernidad.

Es curioso que en algunas ocasiones Andrés Manjón utiliza la palabra *postcivilización*²⁵. Participa no sólo con la palabra, sino también con la actitud de la postmodernidad en lo que tiene de rechazo de la concepción positivista de la ciencia como único camino de salvación de la humanidad.

"Todo en el Estado moderno está montado para la cultura de la inteligencia, y la Escuela misma, hija de él, está hecha solamente para el talento. Buscar el talento, estimular el talento; cultivar el talento, premiar el talento, he ahí lo que saben hacer los profesores de *más talento*. ¿Y el corazón y la ciencia difícilísima de querer y obrar el bien? Acreca de esto hay teorías muy peregrinas en boga.

Para la Pedagogía usual del Estado, el gran Maestro de nuestros tiempos, son indiscutibles estos axiomas: las ideas paren virtudes; el crimen es hijo de la ignorancia; donde se abre una escuela se cierra un presidio; hagamos hombres ilustrados y tendremos hombres honrados; dejemos en amplia libertad a maestros y alumnos, que la libertad es el progreso; sin libertad no hay dignidad, y la libertad es como la danza de Aquiles, cura los males que causa; cada alumno es todo un hombre y hay que dejarle obrar con plena libertad; si no, carecería de mérito".

"De estas infantiles preocupaciones adolecen aún muchos candorosos maestros. A partir de tan alegres teorías e infantiles asertos, lo que importa es instruir, y el que más instruye más sana; en alumbrando la cabeza, el corazón puede dejarse a sus anchas; humanidad ilustrada, humanidad redimida. La escuela moderna cumple, pues, con su destino; el docetismo del Estado es digno de aplauso..."²⁶.

En todo caso, no hay duda de que en la modernidad opera un carácter reduccionista que elige caprichosamente una parte, el conocimiento científico, por el todo, la comprensión de la realidad, sacrificando por tanto siempre algo, a alguien, lo que tiene un tanto desgajador, disgregador.

Frente a esta acción disgregadora, Manjón se manifiesta siempre con un espíritu abierto, comprensivo, integrador.

Ante una educación puramente intelectual –sin despreciarla, como más adelante veremos– pide una educación del corazón, y en cuanto a su concepto de Pedagogía, ciertamente la reconoce como ciencia pero a ella añade algo que se está revalorizando en la realidad: el sentido común. "Pedagogía es ciencia y buen sentido práctico"²⁷.

Crítico de la sociedad y la educación entonces existente, las palabras de Manjón se pueden aplicar a nuestra situación en los finales del siglo XX: "Este siglo móvil, periodista, novelero, revolucionario, retórico, parlamentario y discudidor, no puede dar de sí abundancia de caracteres, y menos aún entre las clases llamadas ilustradas porque salen *mareadas* de la enseñanza con la muchedumbre de asignaturas que produce superficialidad, y con la oposición de criterios, de que nace la duda (...). Contribuyen a enervar los caracteres la molicie y la indolencia, el lujo y la vanidad, la política y la prensa, mas la ausencia de un riguroso método y sistema concluído de educación intelectual capaz de disciplinar las inteligencias y producir en ellas el carácter científico de todos los conocimientos"²⁸. ¿Costaría mucho suscribir estas palabras como diagnóstico de nuestra situación actual?

8.- *La influencia de Manjón. Curiosas coincidencias.*

Las Escuelas del Ave María y su fundador se hicieron extremadamente populares en toda España; se nutrían de alumnos pertenecientes a las clases más desheredadas y

eran de objeto de "curiosidad" y constantes visitas por parte de intelectuales, políticos, aristócratas, prelados, hasta el rey mismo. De todas partes de España llegaban solicitudes a D. Andrés Manjón para establecer Escuelas del Ave María.

Es posible que su popularidad llevara un cierto germen de debilitamiento. El ingenio de Manjón, que le llevó a idear multitud de materiales y juegos educativos, hizo más llamativas las Escuelas del Ave María y sus métodos; pero quizás se trataba en ocasiones de una visión folklórica que llamó la atención hacia lo que el mismo Manjón llamaba "túteres", ocultando el vigor y la fecundidad de las ideas.

La instauración de la República, ocho años más tarde de la muerte del fundador, contribuyó a oscurecer su figura y a dificultar la expansión de las Escuelas del Ave María, ya que quienes dirigían la política educativa eran justamente los continuadores de liberalistas y socialistas a los que tanto había combatido D. Andrés Manjón.

Mas, aparte de la que podemos llamar expresión o influencia institucional, las ideas de Manjón empezaron a influir en el mundo pedagógico a partir de sus primeras publicaciones en 1892, y especialmente desde la publicación del discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad Literaria de Granada y que, a partir de 1897 en que fué publicado, fué objeto de reediciones y comentarios posteriores.

Incidentalmente me he referido ya a la actitud humilde de Manjón, que, siendo ya profesor universitario, en lugar de adoptar la actitud "iluminada" de algunos intelectuales que presumían de no leer libros de Pedagogía y sin embargo educar bien, Manjón fue un estudioso de la Pedagogía y se relacionó personalmente, y a través de la lectura de los libros, con los cultivadores de la ciencia y los realizadores de la educación. Empezó siendo un discípulo y terminó siendo un maestro en la práctica y en la ciencia de la educación.

La influencia magistral de Manjón se ejerció de una manera difusa en todo el pensamiento pedagógico español, no tardando en llegar a los ambientes europeos, especialmente a través de Italia y Suiza. Su influjo se transmitió directamente con sus obras y sus escritos. Una mención especial debe hacerse de la obra de Rufino Blanco.

Rufino Blanco, profesor de Pedagogía Fundamental en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y el más importante estudioso de la bibliografía pedagógica, conoció pronto las escuelas del Ave María y enseguida se manifestó entusiasta de su realización y de las ideas que la animaban. Las primeras obras de Manjón fueron recogidas por el investigador en su monumental *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano*. Pero la influencia del fundador de las Escuelas del Ave María se pone de relieve principalmente en la obra sistemática de Rufino Blanco, *Enciclopedia Pedagógica*, en cuyos volúmenes están claramente recogidos el concepto de educación y de maestro expresado por Manjón, así como referencias a sus ideas y material didáctico y organizativo.

Y para terminar, unas notas curiosas respecto del influjo en el pensamiento cristiano. Agustín Parrado, arzobispo de Granada en 1945, en el prólogo que escribió a las *Obras Selectas de Andrés Manjón*, pone de relieve la condición de "adelantado mayor" de Manjón en el terreno de la educación cristiana: "Siete años después de haber bajado Manjón al sepulcro, se publicó para el mundo católico la *Divini Illius Magistri*, código de la enseñanza y educación. En la admirable encíclica no hay cuestión alguna que no hubiese tratado "per longum et latum" el pedagogo del Ave María. Y entre lo enseñado por Pío XI, y siete años antes por Manjón, se ve una coincidencia completa, no ya sólo en las cuestiones básicas, lo cual nada tiene de extraño, sino en los más pequeños pormenores"²⁹. Hasta aquí el texto del arzobispo Parrado. En cuanto a los

pormenores a que se refiere, se pueden señalar dos muy concretos: el aprecio del maestro, expresado por Manjón en la frase: "el maestro hace la escuela", y la expresión de Pío XI, según la cual "las buenas escuelas son fruto, no de las buenas ordenaciones, sino de los buenos maestros"³⁰. Y, al hablar del fin de la educación, Manjón dice que "lo que la educación intenta es formar verdaderos y dignos caracteres; es decir, hombres bien orientados a fines nobles, que persiguen constantemente". Pío en su encíclica dice que el fin de la educación es el hombre "que obra constante y coherentemente, es decir, el hombre de carácter"³¹.

Por los mismos días en que yo estaba escribiendo estas páginas, leía la nueva encíclica de Juan Pablo II, *Sollicitudo rei socialis*. Confieso que me impresionaron dos coincidencias que encontré entre la encíclica y el pensamiento manjoniano. En primer lugar, la mención del individualismo materialista, y con él el régimen capitalista, y el socialismo como fuentes de conflicto social³². En segundo lugar, y con mayor fuerza, la vinculación de los problemas sociales a la Eucaristía. Del mismo modo que en el mencionado libro octavo de las *Visitas al Santísimo Sacramento*, Manjón enraiza en la Eucaristía la solución a los problemas sociales, Juan Pablo II une la cuestión social al misterio eucarístico: "Quienes participamos en la Eucaristía estamos llamados a descubrir, mediante este Sacramento, el *sentido* profundo de nuestra acción en el mundo en favor del desarrollo y de la paz"³³. No parece aventurado decir que las huellas de la persona y la obra de Manjón siguen de nuevo abriendo camino.

NOTAS:

(1) Manjón A. (1946), "Hojas históricas del Ave María", *hoja 2ª*, en *Obras Selectas*, Patronato de las Escuelas del Ave María, tomo X, p. 275. Esta edición se indicará en adelante *Obras Selectas* y el tomo correspondiente.

(2) Pueden verse más detalles de la biografía de Manjón en Prellezo García, J. M., (1969), *Educación y familia en A. Manjón*, Zürich, Pas-Verlag, 2ª parte, cap. 1.

(3) Cfr. Prellezo, *Op. cit.*, p. 114.

(4) *Diario del P. Manjón*, Ed. crítica preparada por Prellezo, J.M., Madrid, B.A.C., 197 nota a 1122, p. 306. Esta obra se citará en adelante *Diario*.

(5) Cfr. Prellezo, J. M. (1969), *Educación y familia en a. manjón*, Zürich, Pas-Verlag, 5ª parte, cap. 1 y Apéndice 2.

(6) Ribera, J. (1910), *La superstición pedagógica*, Madrid, 2 vols.

(7) Siurot, M. (1920), *Cada maestro...*, Huelva.

(8) García Hoz, V. (1980), *La educación en el siglo XX*, pp. 196-197.

(9) "Hojas históricas del Ave María", en *Obras Selectas*, p. 411.

(10) *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, I, 1877-42.

(11) Prellezo García, J. M. (1969), *Educación y familia en A. Manjón*, Zürich, Pas-Verlag, p. 90.

(12) Gómez Molleda, D. (1966), *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., pp. 257-258.

(13) *Diario*, p. 306.

(14) *Diario*, p. 119.

(15) "Discurso", en *Obras Selectas*, IX, p. 33.

(16) *Diario*, p. 418.

- (17) *Diario*, p. 306.
- (18) "Discurso", en *Obras Selectas*, IX, p. 64.
- (19) "Hojas históricas del Ave María", en *Obras Selectas*, X, pp. 276-277.
- (20) *Ibidem*, pp. 275-276.
- (21) Manjón, A. (1946), *Visitas al Santísimo Sacramento*, Madrid, Blass, S.A. Tipográfica, libro octavo. La primera edición es de 1913.
- (22) Cfr. "Discurso", en *Obras Selectas*, IX, p. 34.
- (23) *Educational Researcher*, vol. 13, n. 4, abril, 1984, pp. 5-19.
- (24) *New York Times*, 12 jan. 1968.
- (25) *Obras Selectas*, IX, "Las escuelas laicas", p. 162, "El gitano et ultra", pp. 191, 308, 312.
- (26) "Discurso", en *Obras Selectas*, IX, p. 41.
- (27) "Discurso", en *Obras Selectas*, IX, p. 53.
- (28) "Discurso", en *Obras Selecectas*, IX, p. 47.
- (29) *Obras Selectas*, I, Prólogo, p. XXX.
- (30) Pío XI, (1929), Encíclica *Divini Illius Magistri*, nº 55.
- (31) *Ibidem*, Nº 59.
- (32) Cfr. Manjón, *Visitas*, p. 454 y Juan Pablo II, (1988), Encíclica *Sollicitudo rei socialis*, nº 20.
- (33) Juan Pablo II, *Op. cit.* Conclusión.

CONDICIONES PEDAGOGICAS DE UNA BUENA EDUCACION

Por José Montero Vives

Hace noventa años pronunciaba D. Andrés Manjón y Manjón, catedrático de Derecho canónico en la Facultad de Derecho de Granada, el discurso de apertura correspondiente al año académico 1897/98. Lo tituló *Condiciones pedagógicas de una buena educación y cuáles nos faltan*¹.

Nuestro catedrático de Derecho no era un especialista en Pedagogía. Había cursado tres años de Filosofía escolástica y tres años de Teología en el Seminario de Burgos, entre 1862 y 1868, y cuatro de Derecho civil simultaneados con los cuatro restantes de Teología, en la Facultad de Valladolid y Seminario de la misma ciudad, desde 1869 a 1873. Obtuvo el doctorado con un trabajo titulado *Sistemas diferentes respecto a la propiedad. Principios verdaderos*².

Durante su estancia en Valladolid tuvo que impartir clases en una Academia, que él mismo dirigía, para allegar los recursos económicos que le permitieran subsistir, ya que procedía de una familia humilde de Sargentos de la Lora, pueblecito de la provincia de Burgos³.

Al terminar sus estudios universitarios explicó, durante un semestre, *Historia de la Iglesia, Concilios y colecciones canónicas* en la Universidad en la que había realizado sus estudios, pasando al semestre siguiente a la Universidad de Salamanca donde enseñó *Derecho romano* durante otro semestre. Después, en 1875, pasó a Madrid, para preparar oposiciones a cátedra de Derecho. En la capital de España permaneció hasta 1879. Durante estos años, mientras preparaba las oposiciones, tuvo que dar clases y ejercer como inspector en el Colegio de San Isidoro, e impartió además clases privadas de Derecho a un marqués. (ME 533)

En 1879 obtuvo la cátedra de *Disciplina eclesiástica*, en la Universidad de Santiago. Al año siguiente, pidió traslado a la de Granada y se instaló definitivamente en la bella ciudad de la Alhambra, en mayo de 1880.

Durante un quinquenio, entre 1880 y 1885, trabajó afanosamente en la traducción de *Instituciones de Derecho Público Eclesiástico*, de C. Tarquini, publicadas en 1881, cuyo original estaba en latín y en la redacción de un texto de *Instituciones de Derecho eclesiástico general y español* que conocería cuatro ediciones (1885, 1891, 1913).

Cuando en octubre de 1888, dos años después de haber recibido la ordenación sacerdotal, tuvo lugar el providencial encuentro con la "Maestra Migas" en una cueva del Camino del Sacro Monte de Granada, Manjón carecía de una formación pedagógica sistemática, como se deduce fácilmente del breve "curriculum vitae" que acabamos de exponer. Al iniciar su primera escuela de un carmen granadino, en la ribera del Darro, en octubre de 1889, el catedrático granadino, a sus cuarenta y tres años, no pretendía desarrollar una teoría pedagógica preconcebida, sino que quería

resolver un problema social urgente. En este momento no sospechaba ni remotamente el desarrollo que iba a tomar su obra educativa, en la teoría y en la práctica.

Hasta 1892 no escribió lo que podemos denominar su primer escrito de carácter educativo: un breve folleto de treinta y una páginas, titulado *Memoria de las Escuelas del Camino del Sacro Monte o Colegio del Ave María 1889-1892*⁴ que sería actualizado y publicado de nuevo en 1895, con la denominación de *Pensamiento de la Colonia escolar titulada Escuelas del Camino del Sacro Monte*. Se trata de un escrito divulgativo que pretende dar a conocer la obra iniciada, para la cual necesita bienhechores que, con sus aportaciones económicas hiciesen posible la supervivencia de aquella obra benéfica.

La empresa iniciada por el canónigo sacromontano despertó una simpatía enorme en la ciudad de Granada y las ayudas económicas no faltaron.

Esta fue la razón por la que el Rector de la Universidad de Granada le pidiese, en 1892, que pronunciara un discurso de apertura del año académico, que él rehusó en ese momento por razones de enfermedad, según confiesa al iniciar su discurso, el uno de octubre de 1897: "Tanto como hace cinco años sentí no poder, según dictamen del médico, otro tanto me alegro hoy de poder cumplir con este grato y penoso deber de decir algo que pueda interesar a todos en la apertura de este curso académico.

Es grato este deber, por venir de quien viene, y dirigirse a maestros y discípulos tan queridos; y es penoso, para quien no es dado a discursos, y mucho menos si han de ser en estilo académico, acerca de altas cuestiones y al gusto de esmerados literatos y sabios profundos; porque ni yo he nacido para eso ni se avienen con mi tosco añinado ingenio los primores y grandezas del pensamiento y del estilo.

Es mi objeto hablar corto y llano acerca de un punto que de todos es conocido, y no para que se aprenda, sino para que no se olvide. A cuantos estamos aquí, alumnos y maestros, interesa que la enseñanza sea pedagógica, y he aquí el tema de mi trabajo: *Condiciones pedagógicas de una buena educación y cuáles nos faltan*". (ME 85)

El catedrático granadino reconoce tener una "afición especial a la educación y enseñanza", y acude "al buen sentido" y al "campo de sus ensayos" para redactar el discurso: "He elegido este punto, no solamente por el interés general que en todos despierta, sino por afición especial a la educación y enseñanza. Desde muchacho me metió en las escuelas esta afición y, pagado o de balde, recibiendo dinero o dándolo, puedo decir que en toda mi vida no he hecho otra cosa, y en ello he gozado y pienso morir. Claro que algo me enseñará la experiencia, algo me dirán tantos y tan variados ensayos con toda clase de jóvenes en los distintos grados de la enseñanza; y éste es el motivo especial del tema, acudir al buen sentido y al campo de mis ensayos, para vulgarizar lo que otros saben por principios de alta ciencia; porque es misión de entendimientos mediocres popularizar, reduciendo a fórmulas el buen sentido, las sublimes elucubraciones de los sabios, repitiendo al alcance de todos las verdades que en un principio fueron conocidas de muy pocos". (ME 85-86)

Preparación del discurso

Por el diario que fue escribiendo, a partir de mayo de 1895 hasta su muerte, acaecida en julio de 1923, conocemos bastantes detalles sobre la elaboración de este discurso programático⁵.

Por este diario sabemos que el encargo le fue comunicado el cinco de noviembre

de 1896: "*Discurso inaugural*. Me ha oficiado el señor rector de la Universidad para que acepte el del curso próximo, y no puedo negarme, por haberlo excusado, a pretexto de salud, hace cuatro años".

Tuvo que esperar a la terminación del curso para emprender la redacción del discurso, y con este motivo se marchó a su pueblo natal, Sargentos, más pronto que otros años.

Hasta julio de 1897 no pudo empezar a trabajar. Dedicó gran parte de las vacaciones del verano, cuando se acercaba a los cincuenta y un años, a leer libros de Pedagogía y a redactar el discurso. El 20 de julio escribía en su diario: "*Leyendo*. Tengo este mes dedicado a la lectura de libros pedagógicos para cumplir el encargo de escribir un discurso inaugural en el curso próximo".

En el texto impreso del discurso no se cita la bibliografía empleada para su elaboración. Sólo encontramos una cita textual del libro *La educación de la voluntad*, de Julio Payot, y una frase de Thiers.

Manjón leyó los libros de actualidad, que en aquel momento eran especialmente los publicados por miembros de la Institución Libre de Enseñanza, de los que hace el siguiente juicio el día 21 de julio: "¡Qué fastidiosos me parecen los trabajos pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza!; en todos ellos se ve la ausencia de piedad y borrado en absoluto el nombre de Jesucristo, Maestro de los siglos. Es una secta racionalista".

Una semana más tarde, el 27 de julio, se lamenta de no poder leer todo el tiempo que él deseaba, a causa de distintas ocupaciones: "*Sin leer*. Tengo necesidad de leer, para escribir después un discurso inaugural, y un día por premios, otro por visitas, no he podido cumplir mis propósitos en los últimos días".

Reanuda sus lecturas al día siguiente y al llegar la noche consigna en su diario: "*La ciencia de la educación*, por Alex Bain, que estoy leyendo, es un libro antipedagógico por lo variado y digresivo de la frase, aunque tiene observaciones raras, puntos de vista especiales y pensamientos a veces profundos. A mí me marea; pero no me atrevo a dejarlo. La traducción y papel son pésimos, el espíritu del cristianismo brilla por su ausencia, y huele que apesta al sensualismo inglés de Locke y Bentham. Es un filósofo en pedagogía".

Durante el mes de agosto continúa su trabajo. El día siete de ese mes anota una visita curiosa, de la que surge un comentario negativo sobre el tipo de educación que se imparte en España y del que se desprende el concepto que él tenía de lo que debe ser una pedagogía activa: "*El médico Cuadrado*, que lo es de apellido y forma atlética, y reside en San Martín de Lines, ha subido a visitarme y tuvimos este diálogo: - ¿Qué se hace?. - Preparar un discurso. - ¿Sobre qué?. - Sobre si nuestra enseñanza oficial es o no es pedagógica. - ¿Vd. cómo estudió la Química?. - Con alfileres. - ¿De qué le ha servido en medicina?. - De nada. - ¿Pero es necesaria?. - Sí, Señor. - Luego un médico sin química será...? - Un mero practicante. - Perfectamente. Si pues todas las profesiones adolecen del mismo vicio fundamental. ¿La enseñanza pública será...? - Una calamidad".

¿Qué otros libros utilizó para elaborar su discurso? No lo sabemos. En el archivo de las Escuelas del Ave María de Granada se conservan algunos libros que probablemente Manjón leyó en aquella ocasión. Uno de ellos es *Indicaciones de filosofía y pedagogía*, de Joaquín Sama^o. En la primera página del libro nuestro catedrático anota de puño y letra este juicio: "He leído este libro, del cual me he formado el juicio siguiente: Es malo. Malo en redacción. Malo en religión. Malo en intención, como obra al fin de un racionalista esclavo de todas las preocupaciones libero-racionalistas de la llamada Institución Libre de Enseñanza. Andrés Manjón".

Hay otro librito en el archivo, cuyo autor es Pedro de Alcántara García, titulado *La educación popular*⁷, en cuya portada Manjón estampa la opinión que le ha merecido: "El autor pertenece a la secta liberal y cerdea en cuestiones *religiosas*; pero más bien dejando entrever lo que piensa, que manifestando lo que escribiría en un país menos católico que España. Dios le perdone. A.M".

Hasta el trece de septiembre, ya en Granada, de vuelta de las vacaciones que pasó en Sargentos, no terminaría su trabajo: "*Discurso acabado*. Anoche a las 11 y ½, terminé el que se ha de imprimir y leer el 1º de octubre en la Universidad. Deo gratias. Dios haga no tenga el veto del rector, porque trata de los defectos de casa".

Reacciones ante el discurso

Por el mismo Manjón conocemos algunas de las reacciones ante el discurso. El primero de octubre resume su impresión personal en el diario: "Apertura del curso en la Universidad a las 12, con asistencia de unos 30 profesores y unos 500 alumnos. Se leyó un trabajo de un maestro del Ave María, que trataba de las condiciones pedagógicas de una buena educación y cuáles faltan en los centros de enseñanza", interesando a todos, aunque no a todos agradó, por ser verdades demasiado claras y amargas.

Como es normal, hubo reacciones de todos los signos. Las hubo de acogida favorable y esto llevó pronto a una nueva edición del discurso. Tres días después de ser pronunciado, el cuatro de octubre, anota en el diario: "Reimprimirán, según dicen, los estudiantes de derecho el discurso de apertura en la Universidad, para que se propague. Es chocante que tanto les gusten las disciplinas, que quieran repartirlas".

Pero no faltan los juicios desfavorables que él también recoge en su diario: "Canalla, hipócrita, inquisidor y otras lindezas dirige un escritor de "Las Dominicales del Libre Pensamiento" al autor del discurso de esta Universidad, por haberse atrevido a rezar un padrenuestro con el claustro". (11 de octubre)

Y al día siguiente, 12 de octubre, escribe: "El rector de la Universidad dijo al autor del discurso inaugural:

- ¿No han entrado los alumnos a clase?
- No, señor.
- Vea V. la ejemplaridad de su discurso.
- Y la justicia de las censuras".

Pocos días después se imprime la segunda edición. Así escribe el veintiuno de octubre: "Se han tirado tres mil ejemplares del discurso inaugural de A.M.: Es una reimpresión que iniciaron los estudiantes, y pagará el autor. Hoy se han enviado diez a cada Universidad, incluyendo Oñate y Deusto".

Manjón sigue recogiendo todo tipo de opiniones en torno al discurso. El 26 de octubre escribe: "El Criterio", periódico de empresa y bando liberal para maestros, que salió a la luz en Madrid el 23, inserta un artículo poco favorable para el Sr. Manjón censurando su discurso. Bien lo merece, acierte o no D. Gerardo Rodríguez García, que es el crítico".

Pocos días después de haber enviado a Oñate su discurso recibe juicios laudatorios sobre el mismo: "He recibido dos cartas de profesores de la Universidad de Oñate, felicitándome por el discurso inaugural". (1 noviembre).

La difusión del discurso se hace por diversos conductos, según se desprende de

esta anotación escrita el 13 de noviembre: "El Dr. Corpas, oculista de fama, está colocando entre sus clientes, ejemplares del discurso de apertura de la Universidad, a cinco pesetas uno".

El 26 de noviembre anota en su diario: "*Limosnas*. Se reciben algunas de diferentes puntos (Granada, Valladolid, Palencia, Oviedo, Lugo, Segovia y Barcelona) por decir en la cubierta del discurso inaugural del curso: "Edición 2ª debida a la iniciativa de los alumnos" y al reverso: "Precio: cualquier limosna a favor de las Escuelas gratuitas fundadas por D.A.M. en el Camino del Sacro Monte".

El tres de diciembre, entre otras noticias del día, recoge ésta: "Recibí una carta de Torres Asencio, muy entusiasmado por el discurso del 1º de octubre"⁸.

Todavía en el 15 de enero de 1898 escribe algún comentario más sobre los ecos del discurso: "Los Jesuitas de Madrid y Valladolid, y no sé si de otros puntos, han leído el discurso inaugural de Manjón en el refectorio, y dicen ellos que ese honor es tan raro, que no recuerdan haberlo otorgado a ningún otro trabajo de actualidad, exceptuando "El liberalismo es pecado" de Sardá y Salvani".

El contenido del discurso: un capital en ideas

La profunda reflexión que realizó el fundador de las Escuelas del Ave María con motivo de la elaboración de este discurso, a los ocho años de estar plenamente entregado a la tarea de la educación en un suburbio granadino, le fue muy útil para el desarrollo posterior de su obra, y así lo reconocería él más tarde. Cuando el propio Manjón hace un alto en su incesante caminar, en 1915, y quiere ofrecer una síntesis histórica de su obra, en las que denominó *Hojas históricas del Ave María*⁹ nos da a entender que el núcleo de sus ideas pedagógicas está contenido en este discurso.

Titula él la Hoja novena de manera curiosa: "*El capital del Ave María: en ideas*". Reconoce el prestigioso catedrático de la Universidad granadina, con una impresionante sencillez y modestia, que sus ideas no son originales. Comienza la Hoja así: "Dispensen, pues, los lectores de estas Hojas que llamemos capital a las ideas que viven estas nuestras escuelas, y que consignemos aquí algunas de estas ideas, ya que todas no cabrán; llamándolas nuestras, no por ser originales ni de nuestro exclusivo dominio, sino en cuanto forman nuestro pequeño bagaje y patrimonio"¹⁰.

Pedagogía y educación

Comienza el discurso ofreciendo las definiciones de pedagogía y de educación (lo que es la pedagogía y lo que es la educación).

Para el conferenciante, la pedagogía es "la ciencia y arte de educar e instruir al hombre, esto es, un conjunto de principios científicos y reglas prácticas cuyo objetivo final es hacer hombres cabales y completos, tal cual Dios los quiere y la sociedad los necesita". (ME 86)

A reglón seguido formula ante su auditorio una pregunta, ante la cual toma postura, haciendo una opción preñada de consecuencias prácticas a la hora de actuar: "¿Y qué es educar, ya que Pedagogía es el arte de la educación? Educar (de *educere*) es cultivar y desarrollar cuantos gérmenes de perfección física y espiritual ha puesto Dios en el hombre; es intentar hacer hombres perfectos con la perfección que cuadra a su doble naturaleza, espiritual y corporal, en relación con su doble destino, temporal y eterno, y en este sentido, es prestar en uno los dos más grandes servicios que

pueden hacerse en la vida: el uno es a Dios, y el otro es al hombre, a quien servimos acercándole a Dios, su ideal, por medio de la perfección". (ME 86-87)

No se trata simplemente de unas definiciones teóricas extraídas de un manual de Pedagogía. El concepto de Pedagogía responde a algo ya vivido y practicado. En efecto, ya en 1892 escribía en la *Memoria* que envió a los bienhechores de las Escuelas: El pensamiento de estas Escuelas es "formar, por medio de la educación de la juventud, hombres y mujeres dignos del fin para que han sido creados y de la sociedad a que pertenecen". (ME 269)

Tampoco nos ofrece una definición de educación tomada de la lectura de algún libro de Pedagogía, con motivo de la preparación del discurso. A los tres años de haber iniciado su tarea de redención del pueblo por medio de la educación, se hacía la misma pregunta: "¿Y qué es educar?" Y ya se daba esta respuesta: "Formar hombres, esto es, seres racionales, sanos, útiles y buenos, tales cuales Dios los quiere y la familia y la sociedad en general los necesitan. El objeto final de toda educación racional es preparar o disponer al hombre para cumplir su fin en este mundo y en el otro". (ME 272)

Cuando reeditó la *Memoria*, en 1895, amplió algo más esta definición de educación: "Hacer hombres cabales: sanos de cuerpo y de alma, capaces de emplear sus fuerzas corporales y espirituales, en bien propio y de sus semejantes. En suma, hombres y mujeres dignos del fin para que han sido creados y de la sociedad a que pertenecen"¹¹.

Como se ve, el perfeccionamiento personal, la dimensión social y la dimensión trascendente, están siempre presentes entre los objetivos que pretende lograr con la educación que se imparte en sus Escuelas del Ave María.

Después de tratar la importancia de la educación, explica sus posibilidades y límites. Afirma Manjón que "el pedagogo debe ser antropólogo": "Las leyes de la educación tienen por fundamento la naturaleza del educando, porque a la naturaleza no se la manda sino obedeciéndola, y así el que trata de dirigir y desenvolver al hombre, necesita estudiarle". (ME 88)

Se lamenta de la poca formación pedagógica de los maestros, ya que la pedagogía "se estudia en dosis homeopáticas en las Escuelas Normales", mientras "en Alemania y otros puntos la pedagogía se estudia en las Universidades; aquí no hemos llegado a tanto". (ME 88)

En dieciséis apartados señala hasta veintiuna condiciones que debe tener la buena educación. En cada uno de esos apartados explica las distintas características que, para él, debe tener la educación y al final del discurso, en las conclusiones, va mostrando que la educación que se imparte en los centros oficiales de la España finisecular carece de esas condiciones.

Veamos cuáles son las exigencias de una buena educación para el educador de las clases más desfavorecidas de la sociedad granadina.

1.- La educación debe ser una y no contradictoria

El hombre es uno por el origen, naturaleza y destino, afirma el conferenciante. El hombre, cada hombre, tiene un destino y se le debe ayudar a conseguirlo. Para nuestro profesor de derecho canónico ese destino del hombre está señalado por Dios mismo. Su posicionamiento no admite dudas: "El cristianismo ha dado al mundo los principios en que descansa la unidad de la educación, enseñándole que hay un solo

Dios, de quien todos traemos origen y a quien todos tenemos señalado como final destino; que todo hombre, por ser hijo de Dios, es hermano de todos; por tener idéntica naturaleza y destino, es igual ante sus hermanos... Partiendo de estas verdades, la pedagogía tiene base, norte y guía, sabe en qué se funda, a dónde va y cuál es el camino; sólo cabe discutir el modo de marchar, los procedimientos y métodos; lo cual da a la enseñanza aquel carácter de unidad sublime, seguridad y práctico conocimiento del hombre, que distingue a la Universidad antigua, en medio de una amplia libertad académica y enérgica vida intelectual". (ME 89)

Según la opinión de Manjón la educación que se imparte en los centros oficiales de enseñanza, en su época, "carece de *unidad*, en el fin, no bien determinado, y en el criterio discrepante de los maestros entre sí, y con la educación *inicial* de los padres". (ME 120)

Y plantea estos dos interrogantes a su auditorio: "¿Es educación *una* la que entrega la juventud a un magisterio que carece de unidad en las verdades más fundamentales, cuales son, el fin del educando y de la educación y de tal manera dan la enseñanza los profesores que uno dice lo que otro contradice?". ¿Será *acertada* educación la que comienza en el regazo de la madre, con frecuencia ineducada, aunque buena, y continúa en una sociedad y escuela que está de los padres divorciada?". (ME 121)

2.- *La educación debe ser integral*

El canónigo sacromontano, educado en la filosofía tomista más ortodoxa, parte del concepto aristotélico de que el hombre es un "animal racional"; el hombre está compuesto de cuerpo y alma. La educación, para que sea integral, debe afectar al cuerpo y al alma. Debe hacer realidad el "mens sana in corpore sano". (ME 90)

Al hacer el balance al final de discurso afirmará que la educación de su época "carece de *integridad*, puesto que se abandonan la parte física, ética y estética y se da mal la educación científica". (ME 121)

3.- *La educación debe comenzar desde la cuna*

Inicia este breve apartado con una afirmación que cada día es más aceptada por psicólogos y pedagogos: "El niño es educable desde la cuna, y de su primera educación depende gran parte de su porvenir". Y de ahí deduce tres conclusiones:

- 1.- "La educación del hombre comienza desde la cuna".
- 2.- "La primera y principal educadora del niño es la madre".
- 3.- "Importa más educar bien a la mujer que al hombre, porque a los hombres los forman las madres". (ME 91)

4.- *La educación debe ser gradual y continua*

Que la educación sea gradual y continua significa que debe estar acomodada al desarrollo físico y espiritual del alumno y ajustada en su marcha a las distintas facultades y tiempos. Hay que dar a cada facultad su aliento y a cada grado su tiempo, hay que adaptarse a cada alumno.

Las abundantes y prolongadas vacaciones escolares impiden la continuidad en el

trabajo. Refiriéndose a su época afirma: "En nuestro país el estudiante de escuela primaria suele asistir de siete a ocho meses, sumando todos los días; el de segunda enseñanza asiste seis meses, y el de Universidad cuatro o cinco, a lo más y el autónomo o libre, que está en mayoría, es maestro de sí mismo, *autodidacto*, y va por la Universidad a *pasar* asignaturas, es decir, asiste a los exámenes". (ME 92)

De acuerdo con esa realidad, al final del discurso concluye que la educación española "*carece de gradación*", por pasar de un grado a otro sin estar preparado el anterior, ni atender a la edad y condiciones del alumno" y "*carece de continuidad*, porque cada profesor construye la ciencia a su modo y se pasan los meses y meses de vacaciones". (ME 120)

Y concluye con estas preguntas: "¿Será *bien pensada* la que destruye en la escuela lo que se hace en la casa, y pasa de un grado a otro sin tener fijeza ni seguridad alguna en el grado precedente?". "¿Será educación *sabia* la que pretende hacer de niños hombres semisabios y consigue de la mayor parte que hablen de todo sin entender de nada, ni más ni menos que si hubieran estudiado para papagayos? ¿Será educar en el *amor al trabajo* pasar en la holganza la mayor parte del año?". (ME 121)

5.- *La educación debe ser progresiva*

Manjón aplica a la enseñanza la ley de todo progreso científico: pasar de lo conocido a lo desconocido. De no hacerlo así el alumno perderá el gusto por la enseñanza.

Desciende nuestro catedrático a una realidad concreta: "Llega el niño de diez años a estudiar Latín; se le suponen algunos conocimientos de gramática castellana, pero no lo sabe. Cursa en dos años, con otras cosas, gramática latina, y pasan tres sin que le hablen más de ella. Se supone que la aprendió para no olvidarla. Llega a matricularse en Literatura latina, Derecho romano o canónico, y se ve que ni uno entre mil sabe leer el latín ni menos traducir un texto. ¿Qué se va a hacer?. *Suponer* que lo saben, y declinar en los organizadores de la enseñanza el absurdo de aprobar a quienes ni leer pueden el texto que han de comentar. Esto sucede con la Química a los médicos, con Etica a los abogados, con las Matemáticas a los físicos y con la Pedagogía a los catedráticos". (ME 94)

Es lógico que concluya afirmando que la educación en España "*carece de progresión* rigurosa, por carecer de método, disciplina y estricto orden científico, que evite lagunas y saltos en el saber". (ME 120)

Y formula esta pregunta: "¿Será *progresar* avanzar a la carrera por el campo de la ciencia sin darse cuenta del camino recorrido ni del enlace, posición y dependencia de los objetos por él encontrados?". (ME 121)

6.- *La educación debe ser tradicional e histórica*

La postura de Manjón quiere mantenerse fiel al progreso y al pasado: "Al modificar el plan y método, han de tenerse en cuenta, no sólo las exigencias modernas, sino el carácter y tendencias sociales y seculares, y aún nacionales, de los pueblos". (ME 94)

Todos los siglos han trabajado para nosotros y debemos recoger y utilizar esa labor.

"El fin práctico de la educación de una generación afirma él, consiste en hacerla

apta para disponer de los bienes legados por las generaciones que la precedieron y transmitirlos aumentados a las generaciones sucesivas; para lo cual se necesita educar en el pasado y aprovechar la experiencia de los siglos" (ME 94)

Al hacer la aplicación al contexto español del siglo pasado, asegura que la educación "*carece de tradición secular y nacional*, por variar los planes a capricho de los ministros, los cuales hoy los forman según un patrón venido de Francia y mañana según otro venido de Inglaterra". (ME 120)

En torno a este tema formula dos interrogantes: "¿Será *juiciosa* una educación que, para tenerse por más adelantada, rompe con el pasado y menosprecia el saber y experiencia de los siglos, y así cambia de planes de la enseñanza como de calendarios y ministros?"

"¿Será *patriótica* una educación que censure u oscurezca las glorias más puras y brillantes de la patria, por no saber identificarse el maestro con las ideas y sentimientos que animaron a nuestros padres?". (ME 121)

7.- *La educación debe ser orgánica y armónica*

La educación, para el fundador de las Escuelas del Ave María debe abarcar todas las facultades del alma y todos los miembros del cuerpo y "debe atender a que cuerpo y alma vivan en armonía, y cuantas fuerzas hay en el cuerpo y potencias en el alma sean desenvueltas según pida su naturaleza y relativa importancia; que no haya atrofia en nada, ni desequilibrio entre la parte física y la espiritual". (ME 95-96)

En este apartado Manjón se plantea el tema de la memoria. ¿Cuál es su postura?. Adopta una posición ecléctica: "Conviene cultivar la memoria, preciosa facultad de retener en el alma los hechos pasados y evocarlos. Para imaginar, sentir, pensar, querer y obrar se necesita recordar, y así se ha dicho que tanto sabemos cuanto retenemos o recordamos. Pero si se trata sólo de cultivo de la memoria de signos o palabras, para repetir mecánicamente en exámenes lo que se ha prendido con alfileres, según frase gráfica, no conviene el excesivo desarrollo, porque es en detrimento de las funciones superiores de la inteligencia, como la razón y el juicio, las cuales se atrofian por desuso, resultando los dichos memoristas, a lo más asnos cargados de letras, y a lo menos, cangilones de noria, que toman un libro, lo vierten en el examen y se quedan tan frescos". (ME 96)

Al hacer la crítica de la educación española reconoce que "*carece de organización armónica*, por no atender al desarrollo armónico de todas las funciones y órganos, sino, a lo más a la memoria y entendimiento de repetición" (ME 120)

Ante esta realidad termina con esta pregunta: "¿Será *humana* una educación que consista en la repetición de más o menos libros de forma mecánica?". (ME 121)

8.- *¿La instrucción es la educación?*

Merece la pena reproducir íntegro este apartado, pues en él se establece una distinción cargada de consecuencias: "Siendo la educación la acción de desarrollar todas las facultades o energías del hombre, cultivándolas, dirigiéndolas y disciplinándolas, la instrucción es educación y no lo es; es educación en cuanto desarrolla, dirige y ordena la inteligencia hacia la verdad; es educación en cuanto ésta supone conocimientos y la instrucción es el medio de transmitirlos; es educación, porque el recto saber rectifica el querer y ayuda a bien obrar; y no equivale la

instrucción a la educación, porque aquella es una parte y ésta es el todo; educar es instruir y mucho más, es enseñar a pensar, querer, sentir y vivir. Hay hombres instruídos que no saben pensar, esto es, que no tienen educada la facultad de pensar, y otros muchos, que teniendo cultivada la inteligencia, tienen yermo el corazón y hacen inútil su vida; lo cual no sucedería si fuesen sinónimos instrucción y educación. En suma, sin instrucción no hay educación pero con ella sola tampoco, y de confundirla resulta el lamentable y funesto error pedagógico de reducir al maestro, que debe ser *todo un educador a mero instructor*, y a los alumnos a hacerlos *instruidos*, aunque queden *ineducados*, esto es, sin energía, dirección ni hábito en el pensar, querer y obrar". (ME 97)

Establecida claramente la diferencia entre instruir y educar concluye que en España se "carece de *fin educativo* porque los centros oficiales son sólo organismos docentes". (ME 120)

Con esta pregunta subraya profundamente su opinión: "¿Será *verdadera* educación la que sólo instruye, reduciendo el papel del maestro a un mero transmisor de ideas y el del alumno a hacerlo un mero joven ilustrado?". (ME 121)

Tampoco en este caso se trata de una distinción tomada de un tratado teórico de Pedagogía. En la *Memoria* publicada en 1892, en la que describe la labor que está realizando, escribe: "El fin primario de la escuela es educar, y la instrucción que no conduce a este fin, o es inútil o perjudicial".

9.- *La educación exige atención sostenida y unidad de objetos*

La educación debe ser constante y unitaria. Debe trabajarse con constancia, no extendiéndose a múltiples materias, sino procurando profundizar lo más posible en lo que se estudia. Reconoce este trabajador empedernido la tendencia generalizada a la holganza e insiste en el clásico "*non multa sed multum oportet studere*", poniendo de relieve que en España se estudia poco y de todo muy poco. (ME 94)

La opinión que le merece la situación de su época, en este sentido, es muy negativa: "*Carece de miras convergentes y sostenidas* hacia un objetivo, por llamar la atención sobre muchas materias divergentes a la vez". (ME 120)

Y termina con varias preguntas en torno a esta falta de constancia y unidad: "¿Será educación *reflexiva* la que impide al alumno pararse a meditar en nada?. ¿Será labor *honda* de educación la que promueve la superficialidad enseñando de todo un poco y de todo muy poco?. ¿Será *provechosa* al alumno una educación que le marca, distrae y desparrama en mil cosas a un tiempo, en vez de concentrar su atención en una sola?. ¿Será *ideal* una educación cuyo resultado final es acortar vidas y talentos en los alumnos aprovechados, y disfrazar la desidia habitual de perezosos, disipados y memoristas, que suelen ser los grandes haraganes de la inteligencia?". (ME 122)

10.- *La educación debe ser activa por parte del discípulo y del maestro*

En 1955 presenté en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica) la tesina para obtener la licenciatura de Ciencias pedagógicas. Se impartía en aquella Universidad en curso titulado *Los métodos activos en Pedagogía*. Se mencionaban todos los autores de la Escuela Nueva, de la Escuela activa, todos ellos de Centro Europa, no haciéndose ninguna mención a pedagogos españoles. Mi trabajo consistió en establecer un paralelismo entre lo que se nos decía en clase y lo que había escrito y

realizado Andrés Manjón, en España, antes de terminar el siglo XIX.

Yo había titulado mi trabajo *Manjón y la Escuela activa*. El prestigioso profesor R. Buyse, que me dirigió la investigación, quedó asombrado de la clarividencia de Manjón en este campo y cambió el título por el de *Manjón, precursor de la Escuela Activa*, ya que se había anticipado notablemente a los más prestigiosos defensores de la Escuela activa¹².

En efecto, ya desde 1897 podemos apreciar en el pedagogo granadino su clara visión de lo que es la auténtica actividad en la educación. En este apartado de su discurso encontramos párrafos de una gran belleza, que encierran una concepción activista de la educación: "El educando no es un ser pasivo, como la cera que se funde, el barro que se modela, la tabla que se pinta o el vaso que se llena; es un ser activo con destino propio, que nadie más que él tiene que cumplir, y con facultades propias, que con ningún otro puede permutar; al educador toca tomarle tal cual es para perfeccionarle y ayudarle; pero de modo alguno puede reemplazarle ni ocupar su puesto. A Dios corresponde crear, a los padres engendrar, y a los maestros continuar la obra de los padres y respetar y completar la obra de Dios. Cultivar el talento, el corazón, la salud y demás dotes que Dios ha puesto en el sujeto, para que la luz brille, el bien crezca, la salud se afirme, las malas inclinaciones se contengan, las pasiones se dominen y las pocas o muchas facultades se desarrollen, he ahí la misión del que sabe educar". (ME 100)

Y añade su concepción de lo que debe ser la actuación del maestro: "Aún en el orden de la inteligencia, al educador no le es dado poner talento donde no le hay, ni dar brillante imaginación al que es de carácter frío, ni suplir con su saber y estudio la falta de estudio y meditación del alumno y, al contrario, cuanto más trabaje él y menos el alumno será peor maestro. No es, pues, mejor maestro el que más sabe, ni siquiera el que más instruye, sino el que mejor educa, esto es, el que tiene el raro don de hacer hombres dueños de sí y de sus facultades, el que asocia su trabajo al de los alumnos y les hace participar de las delicias de la paternidad de sus conocimientos, el que se baja y allana hasta los últimos, y los ayuda y levanta de modo que los pone a su altura, y hasta en disposición de recorrer por sí nuevos horizontes; no el que lleva a sus alumnos sobre sí, como el camello, sino el que los conduce junto a sí, como el ayo, ése es el buen maestro. Júzguese por esa doctrina del valor pedagógico de la enseñanza en que todo el gasto lo hace el maestro y no el alumno; aquél habla, éste se aburre; aquél repasa y éste no estudia; el maestro cultiva la ciencia y no el discípulo; si aquél pregunta alguna vez, es para ver si el discípulo sabe repetir, no para que aprenda a saber y estudiar". (ME 101-102)

Para este pionero de la Escuela activa la educación en España "carece de actividad discente, ya que, por regla general, el alumno se reduce a escuchar y a veces a repetir", y "carece de actividad docente, ya que, por regla general, el maestro se reduce a hablar". (ME 120)

Los interrogantes que plantea expresan claramente su punto de vista: "¿Será fomento de la actividad intelectual el sistema de discursos enfáticamente pronunciados por los maestros y soñolientamente oídos por los alumnos?. ¿Será enseñar mostrar que se sabe, sin cuidarse de enseñar a estudiar, pensar, combinar ni hacer lo que se estudia? ¿Serán capaces de educar a otros los que sólo se han preparado para instruirlos, y esto por instinto más bien que por reflexión y estudio de los métodos de enseñanza? ¿Se pueden llamar instituidores o educadores los que sólo ven al alumno durante la hora de cátedra, y esa hora algunos no le tratan, pues no le preguntan?". (ME 122)

11.- *La educación debe ser sensible o estética*

Se deben fomentar los sentimientos nobles del alma por el gusto de lo bello. La educación integral debe cuidar también del sentimiento; por eso hay que educar la sensibilidad. En este apartado Manjón explica la necesidad de la educación física, la conveniencia de que la escuela esté al aire libre, el placer que produce la actividad, la importancia de cultivar la imaginación y los sentimientos morales.

También en esta dimensión el balance es negativo. El centro oficial "*carece de sensibilidad*, para educarla, y de formas sensibles y agradables, para hacer sentir y entender mejor lo que se enseña". El centro que se limita a transmitir conocimientos no educa. Por eso pregunta: "¿Son *centros de educación* los de enseñanza que no imprimen carácter, o forma y sello especial, a sus alumnos para toda la vida? ¿Será *agradable* y simpática una educación verbal árida y seca, dada en local triste, angosto y sombrío, no alternada con juegos ni hermoseaada con jardines, cuadros, museos, paseos, cantos, ni poesía alguna, dentro ni fuera de casa?". (ME 122)

12.- *La educación debe ser moral*

Este aspecto es fundamental para la educación integral, según nuestro autor. Hay que formar hombres de bien y esto es difícil, pues "si cuesta mucho aprender muy poco, aún cuesta más el querer y practicar constantemente el deber". (ME 106)

No basta con el cultivo de la inteligencia: "Media vara más abajo de cada frente hay un corazón; aquella se cultiva, éste se abandona, especialmente por la enseñanza oficial, media y superior; y resulta de aquí un desequilibrio entre la inteligencia y la voluntad, un desorden esencial y fundamental de la educación, que es imposible obtener ni disciplinar la voluntad ni domar las pasiones, las cuales, ganando el corazón, trastornan cabezas y voluntad". (ME 100)

De nuevo Manjón se muestra pesimista ante la realidad que él contempla, y opina que el centro público "*carece de moralidad*, por que no se cuida de la conducta de los alumnos, ni ejerce acción intencionada y constante sobre el corazón de éstos, ni sabe inspirar a los maestros el celo de apóstoles, antes al contrario, algunos carecen de criterio y los más prescinden de todo lo que no sean letras". (ME 120-121)

Y formula a este propósito tres preguntas que reflejan su pensamiento: "¿Será *varonil* una educación que saque alumnos enclenques y anémicos, inútiles para todo ejercicio, fuerte o violento? ¿Será *recta* y educadora una disciplina sin más código ni sanción que el aprobado o suspenso de fin de curso? ¿Será *bienhechora* una educación que para nada se cuida del corazón ni de la conducta moral del alumno? ¿Y si por contera hay maestros que escandalizan con sus dichos o malos ejemplos?". (ME 122)

13.- *La educación tiende a formar caracteres*

Para este sacerdote, formado en la dura ascética de un seminario de la segunda mitad del siglo XIX, la formación del carácter es de suma importancia. Para él es incuestionable que la educación debe dirigirse a formar hombres orientados hacia fines nobles, que persiguen constantemente, y a los cuales ordenan todas sus energías

y subordinan intereses y pasiones.

Cuando describe lo que son los hombres de carácter podemos afirmar que se está definiendo a sí mismo: "Estos hombres, que parecen hechos de una sola pieza por la sencillez y unidad de su vida, son siempre consecuentes e idénticos a sí mismos, tienen el dominio de sí, que es la más gloriosa de las conquistas, vencen todas las dificultades y reinan sin cetro ni corona sobre las gentes que le rodean. De ellos se ha escrito "querer es poder", porque tienen ideas fijas, voluntad constante, sentimientos nobles y acción ordenada hacia un fin grande, y las ideas, voliciones y costumbres, fundidas en un mismo molde al calor del sentimiento, dan por resultado esa grandeza moral y colosal poder que todo lo allana. Con razón se ha dicho que el mundo es de los caracteres, y que el carácter es la fisonomía moral del hombre, fisonomía tan bien dibujada por los rasgos de sus obras que con nadie permite confundirlo, porque revelan toda una persona. Importa, pues, formar caracteres". (ME 110)

La experiencia, que él tiene no es muy alentadora: "Este siglo móvil, periodista, novelero, revolucionario, retórico, parlamentario y discutidor, no puede dar de sí abundancia de caracteres, y menos aún entre las clases llamadas ilustradas, porque salen mareadas de la enseñanza con la muchedumbre de asignaturas, que producen superficialidad, y con la oposición de criterios, de que nace la duda". (ME 111)

"También le falta la orientación hacia fines elevados, por la ausencia de una educación religiosa y moral intencionada y constante, y por las miras interesadas y egoístas que suelen acompañar a las carreras, convertidas hoy en oficio, que son seguidas como medio de ganarse el pan más bien que por amor al saber. Contribuyen a enervar los caracteres, la malicia y la indolencia, el lujo y la vanidad, la política y la prensa, más la ausencia de un riguroso método y sistema concluido de educación intelectual, capaz de disciplinar las inteligencias y producir en ellas el carácter científico de todos los conocimientos". (ME 112)

Por eso afirmará al final de su discurso que los centros oficiales "*no imprimen carácter moral*, por las continuas contradicciones". (ME 121)

Y a este propósito plantea dos preguntas: "¿Será *eficaz* la educación moral dada sin modelo, norte y guía, o por hombres sin preparación especial ni celo de apóstoles para satisfacer a sus alumnos? ¿Será educación *seria y formal* la que, en vez de formar verdaderos y nobles caracteres, los deforma y hace juguetes de las pasiones y circunstancias, y produce esos viejos anticipados y vividores, que no miran dónde están el bien y el mal, sino donde dan pan"? (ME 122)

14.- La educación debe ser religiosa

Para nuestro teólogo, el hombre es no solamente un "animal racional" sino también un "animal teológico". Manjón no concibe una educación integral si se prescinde de Dios. La necesidad de la educación religiosa es incuestionable, pero hay que darla "*de modo que eduque*, porque si no sería un engaño; ha de darse, no con meras palabras y libros, sino con ejemplos y prácticas, intuitiva, real y efectivamente, enseñando, inspirando, amando y practicando los deberes religiosos con todos sus detalles; y no por accidente casual, sino como norma de la vida; de otro modo resultaría una mera palabrería, o mera pirotecnia de frases a lo divino enteramente inútil para la vida práctica". (ME 114)

La educación que se imparte en los centros oficiales "*carece de religión*, por no responder el Estado de las ideas de sus maestros, que en más de un caso resultan

impíos, y con frecuencia indiferentes". "¿Será educación *católica* la que no responde de la ortodoxia de sus maestros? ¿Será educación *concienzuda* la que no respeta la conciencia del educando? ¿Será educación *respetable* la que viola el derecho divino de la Iglesia para salvar, y el de los padres y los alumnos para salvarse?". (ME 122)

15.- *La educación, por lo mismo que es religiosa, debe ser libre con la libertad de que Dios nos dotó*

Como jurista plantea el tema de la libertad de cátedra y concluye afirmando que "los maestros que pretenden el derecho de perturbar la conciencia de sus alumnos con la enseñanza, se expiden a sí mismos la patente de incapacidad para educadores". (ME 115)

Se muestra totalmente contrario a la libertad de cátedra por todo lo que tiene de disgregador para la educación integral, pero ante la realidad que se impone por la fuerza del poder político se pregunta: "¿Y qué haremos? Vindicar por todos los medios posibles los derechos ultrajados de la conciencia cristiana que, no por ser de conciencia dejan de ser *derechos exigibles*, y pedir y organizar para ella instituciones de educación a cuyo amparo esa conciencia esté garantida y salga formada. Es lo menos que puede conceder el Estado liberal a una sociedad cristiana, la libertad académica, o facultad libre para que los padres eduquen a sus hijos en los establecimientos que les inspiren más confianza. En el momento en que el Estado dice: "Yo no *respondo* de la religión en mis casas de enseñanza", los padres y escolares tienen derecho a la libertad de elegir otras casas que *respondan*". (ME 116)

Respecto a la situación que él conocía, opina que en España se "*carece de libertad*, por imponer el Estado escuela, programa, texto y maestro, de manera más o menos franca. ¿Es *libre* la enseñanza que impone al joven matrículas, escuelas, textos y maestros sean buenos o malos, bajo pena de no tener carreras ni enseñanza, a no ser un potentado? ¿Es *edificante* una educación en la cual ciertos maestros alardean de tener una ciencia opuesta a la religión, y los representantes autorizados de ésta no pueden impedir esos alardes? ¿Es *sistemática* y perseverante la educación que pende de la voluntad y cambios ministeriales?". (ME 123)

16.- *¿Debe la educación, además de artística, ser manual?*

Para que la educación sea integral se debe cultivar el sentido de lo bello. Aunque no propone un programa completo, sí ofrece unas pistas interesantes: "Acerca de la extensión y objeto de esta educación no es dado fijar una regla absoluta; dependerá de la edad, grado de la enseñanza, posición y probable destino del educando. Música, dibujo y poesía, con sus derivadas y contenidas, son las tres bellas artes que debieran cultivarse en mayor o menor grado por todo hombre culto, y la escuela hallaría en ellas un recreo y el descanso de faenas más rudas". (ME 119)

También insiste en que la educación debe ser manual: "Las manos y órganos todos se nos han dado para ejercitarlos en artes liberales y no liberales; para ejecutar no basta *gustar* y *saber*, se necesita *hacer*, y de aquí la necesidad de la educación manual, o de las manos para *obrar*. La escuela es preparación y ensayo de la vida, y en esta hay que trabajar; la escuela es gimnasio de todas las energías, y las fuerzas musculares deben ejercitarse; en el mundo lo que vale es el amor al trabajo, y debe este amor inspirarse e infundirse por el hábito desde los primeros años; para

equilibrar el ejercicio mental viene muy bien el corporal; para cuando la carrera no da de comer conviene saber un oficio o arte; los estudios y artes serán tanto más honrados y perfeccionados cuanto las clases acomodadas entiendan más de ellos; y finalmente, si a la mujer se da educación manual con las labores propias de su sexo, ¿por qué la educación del hombre ha de ser meramente intelectual y verbalista?". (ME 119)

En nuestra patria, concluye, se "carece de toda educación artística y manual, porque no se dan ni bien ni mal; concluiremos preguntado: ¿tal educación es educación?". (ME 121)

Y termina con estas preguntas: "¿Es *estética* una educación de la cual está desterrado el arte? ¿Es *previsora y equilibrada* la educación que divorcia la ciencia del arte, la carrera del oficio, la cabeza que piensa de las manos que ejecutan?". (ME 123)

Evolución del concepto de educación en el pensamiento manjoniano

En las páginas precedentes he recogido las "definiciones operativas" de la educación que daba el fundador de las Escuelas del Ave María; es decir, lo que él pretendía con su obra educativa. Tanto en la *Memoria* de 1892 como en la de 1895 nos describe lo que se había propuesto con la educación en el barrio sacromontano. También he comentado la definición que ofreció en el discurso de 1897.

En la primera parte de *El pensamiento del Ave María* (1900), cuando lleva 11 años trabajando ilusionadamente en la tarea educativa de los más marginados y ha fundado ya varias Escuelas del Ave María (en Sargentos de la Lora, en Villavieja, Zujaira, en el barrio granadino del Triunfo, etc.) matiza más la definición de educación, poniendo siempre de relieve la dimensión trascendente del hombre: "*Educar* es perfeccionar la obra predilecta de Dios que es el hombre, hasta hacerla semejante a El; es dirigir, desarrollar y desenvolver los gérmenes de todo lo bueno que Dios ha plantado en el hombre para procurar su dicha temporal y eterna, y contener, si no es posible arrancar y destruir, cuanto se oponga a su cultivo, perfección y ventura. *Educar* es procurar la salud y precaver la enfermedad de cuerpo y alma; es intentar la robustez, agilidad y vigor físico y combatir la endeblez, ineptitud y la anemia; es promover el saber y cultura, y desterrar la ignorancia y la barbarie; es ordenar la vida hacia la honradez y santidad, y apartarla de todo lo que sea inmoral e impio. *Educar* es una palabra que compendia todos los medios ordenados al fin de hacer a los educandos hombres perfectos y cabales, o de alma y cuerpo enteros. *Educar* es precaver y mucho más; es formar hombres sanos, inteligentes y honrados; es formar hábitos, crear costumbres, hacer caracteres nobles y dignos, modelados según aquel divino tipo venido del cielo, que es el Hombre por antonomasia (*Ecce Homo*), y que nos dio el ideal de la educación perfecta en aquellas palabras del Evangelio: "Sed perfectos como lo es vuestro Padre celestial". (ME 307-308)

Cuando en 1906 publica la sexta parte de *El pensamiento del Ave María* o *Tratado de la Educación*, inicia el libro afirmando que la educación es obra de muchos coeducadores, y escribe: "Educar al hombre es perfeccionarle según todo su ser, físico e intelectual, moral y religioso, individual y social. Educar (de *educere*) es desarrollar en el el hombre todas las facultades que Dios le ha dado, y desenvolverlas en orden a los fines que El mismo le ha señalado, y conforme a las leyes por El establecidas. Educar es *cultivar hombres* o ejercitar sus fuerzas, desarrollar sus facultades, afirmar

sus virtudes, rectificar sus errores y corregir sus faltas o pecados; es orientar, es sanar almas y cuerpos, embellecer, adornar y pulimentar individuos y sociedades. Educar (de educere) es *sacar al hombre* o llevarle, en cuanto sea posible, de la debilidad a la firmeza, de la endebles a la salud, de la ignorancia al saber, de la bajeza a la dignidad, de la inercia a la actividad, de la acción irreflexiva a la acción bien orientada, pensada y consciente, de la impotencia al poder, del yugo y esclavitud de pasiones y pecados al dominio de sí mismos, de la vida casi embrionaria y animal a la vida racional y moral, humana y cristiana"¹³.

En su último libro, *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera* (1923), vuelve a repetir la misma definición que había ofrecido en el discurso de 1897¹⁴.

"Formar hombres y mujeres dignos del fin para que han sido creados y de la sociedad a que pertenecen", "formar hombres cabales", "intentar hacer hombres perfectos", "hacer el hombre semejante a Dios", "perfeccionar al hombre", son ideas que desarrollará en un opúsculo de 40 páginas, publicado, en 1907, como apéndice a las *Hojas coeducadoras del Ave María*, y que tituló *Educar es completar hombres*.

Evolución y desarrollo del pensamiento educativo de Manjón

Indiqué al principio de este trabajo que la formación de nuestro pedagogo fue, hasta casi los cincuenta años, predominantemente de jurista.

En el discurso de 1897 encontramos la génesis del pensamiento educativo de Andrés Manjón, pensamiento que fue desarrollando hasta el final de sus días. A partir de ese discurso su producción literaria en torno a temas relativos a la educación es ininterrumpida y abundante, llegando a tocar el amplio campo de la pedagogía en sus diferentes facetas.

En 1898 presenta una memoria en el quinto Congreso Católico Español, celebrado en Burgos, titulado *¿Cuál es el carácter y forma que debe revestir la educación en las escuelas sostenidas por los católicos?*.

En 1900 inicia la publicación de *El Pensamiento del Ave María*, que consta de las siguientes partes:

- 1ª.- *Lo que son las Escuelas del Ave María* (1900)
- 2ª.- *Lo que no quieren ser las Escuelas del Ave María* (1901)
- 3ª.- *Modos de enseñar en el Ave María* (1902)
- 4ª.- *Lecciones. Libro de los padres* (1903)
- 5ª.- *Hojas circunstanciales* (1905)
- 6ª.- *Hojas coeducadoras del Ave María* (1906), resumido en 1907 con el título de *Educar es completar hombres*.

Durante ese período de tiempo publicará casi una veintena de artículos en la revista *El Magisterio Español* (ME 17-19)

En el Congreso Católico de Santiago de Compostela, en 1902, intervino con un discurso sobre *Derechos de los padres de familia en la instrucción y educación de sus hijos*, en el que defiende ardientemente la libertad de enseñanza frente al monopolio del Estado.

En 1908 sacó a la luz el librito titulado *Ley, instrucción, reglamento y presupuesto del Ave María*, en el que podemos descubrir el estilo activo que imprimió a sus Escuelas: "El Ave María aspira a enseñar haciendo, para educar enseñando", dirá en el artículo 4º del Reglamento.

Desde 1909 hasta 1914 publicará las *Hojas catequistas y pedagógicas del Ave María* (primera y segunda parte, en 1909; tercera en 1910; cuarta, en 1912; quinta, en 1914). Es una enciclopedia, como las clásicas de su época, pero notablemente enriquecida con actividades de todo tipo para evitar el memorismo infecundo que reinaba en la escuela a principios de siglo.

En 1910, en pleno fragor de la batalla en torno a la laicización de la escuela, escribió un libro sobre *Las escuelas laicas*, en el que fustiga los males del laicismo y argumenta en favor de la educación religiosa.

Entre 1911 y 1914 colabora con diferentes temas en la revista *La educación hispanoamericana* (ME 19-21)

Asistió al primer Congreso catequístico nacional, celebrado en Valladolid, en 1913, y participó en él con la lectura de una memoria que llevaba como título *El catecismo como asignatura céntrica*. En ella propone que la religión sea el centro de convergencia de toda la enseñanza.

En 1915 aparecen *El maestro mirando hacia dentro*, profunda reflexión sobre las virtudes del maestro educador, y las *Hojas históricas del Ave María*, en las que cuenta el origen y desarrollo de sus escuelas.

Al año siguiente, en 1916, publica *El maestro ideal*, resumen elaborado por él mismo de *El maestro mirando hacia dentro*, y *Hojas paterno-escolares o el libro de los padres contrastados*, orientado a la formación de los padres como primeros educadores de sus hijos.

En 1921 salen a la luz *El gitano et ultra. Hojas de educación social et ultra del Ave María*, dura crítica a la sociedad de su tiempo, y las *Hojas cronológicas del Ave María*.

Y por último, en 1923, año de su muerte, comienzan a aparecer los cuatro primeros tomos de *El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*, publicándose la quinta parte en 1924. En esta última obra podemos encontrar más sintetizado su pensamiento en cuanto a la Didáctica general y las Didácticas especiales.

Por este breve elenco de las publicaciones pedagógicas de Manjón podemos apreciar que en el último tercio de su vida elaboró un pensamiento educativo orientado hacia la práctica de sus Escuelas. No es el teórico que especula en su despacho y dicta después lecciones magistrales, sino el fundador de escuelas (había unas trescientas diseminadas por toda la geografía española en el momento de su muerte) que tiene que orientar a profesores y padres, y para ellos lee y escribe incansablemente.

Tal vez no sea su pensamiento muy original (él mismo así lo reconoció: "Nuestra especialidad es no tener ninguna especialidad". ME 386)

Pero podemos afirmar que su originalidad consistió en haber sabido elaborar una síntesis armónica –una "síntesis feliz", que dice Renzo Titone¹⁵– de unas ideas que flotaban en el ambiente pedagógico de su época.

Manjón no se contentó con elaborar una síntesis personal coherente, sino que supo llevarla a la práctica en sus numerosas Escuelas del Ave María. Resulta relativamente fácil elaborar una síntesis ideológica, pero resulta tremendamente difícil llevarlas a la práctica. Y en esta tarea quemó nuestro prestigioso catedrático casi la mitad de su vida, la época más madura de su existencia: en educar armónicamente a los más necesitados de la sociedad en que vivió, poniendo a su servicio las ideas pedagógicas más avanzadas que él iba descubriendo en sus abundantes lecturas.

Mantuvo siempre su espíritu abierto al cambio. Cuando reeditó, en 1921, el folleto autobiográfico *Cosas de antaño contadas ogaño*¹⁶, escribió: "Mirando al

porvenir, hay que conservar todo lo antiguo que sea bueno y mezclarlo con lo nuevo que sea mejor"¹⁷.

Creo que esta reflexión en torno a las condiciones pedagógicas de una buena educación pueden ser útiles en un momento como el presente en el que se debate una *propuesta para la reforma* de la enseñanza y se habla de *educación* infantil, *educación* primaria, *educación* secundaria y *educación* profesional.

Después de todo lo expuesto, podemos afirmar, siguiendo los criterios manjonianos, que existe en ese proyecto de reforma una ambigüedad en el empleo de los términos *enseñanza* y *educación*, ya que la actual reforma afecta mucho más a la *enseñanza* que a la *educación*. Para Manjón la diferencia es clara: su fórmula es "educar enseñando"; el fin es la educación, el medio es la enseñanza"¹⁸.

NOTAS:

(1) *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad literaria de Granada*, Indalecio Ventura, Granada 1897. Este discurso está reproducido íntegramente en la antología preparada por J.M. Prellezo, *Manjón educador*, Magisterio Español, Madrid 1975, páginas 85/124. En adelante la designaré al final de cada cita con la sigla ME y el número correspondiente a la página. J.M. Prellezo ha estudiado a fondo este discurso en *Fuentes de los escritos pedagógicos manjonianos en Orientamenti pedagogici* 15 (1968), 1227/1255; en *Educación y familia en A. Manjón*, Pas-Verlag, Zürich 1973; y en *Manjón educador*, 57/60.

(2) Publicado en la revista *Magisterio avemariano*, 566/567 (1975) 9-43.

(3) Montero Vives, J., *Manjón y su época*, Ave María, Granada 1978 y *Andrés Manjón, perfil humano*, Ave María, Granada 1985.

(4) Publicada íntegramente en *Manjón educador*, 269/281.

(5) *El diario de un maestro*, como reza en el manuscrito ha sido publicado por J.M. Prellezo, *Diario del P. Manjón 1895/1905* BAC, Madrid 1973. En él se pueden encontrar todas las citas que aquí se ofrecen.

(6) Sama, J., *Indicaciones de filosofía y pedagogía*, Tipografía de Suc. de Cuesta, Madrid 1893.

(7) Alcántara, P. de, *La educación popular*, Librería Universal, Madrid 1881.

(8) Joaquín Torres Asencio era fiscal de la Rota, en Madrid y había escrito a Manjón en abril de 1897, proponiéndole aceptara ser auditor de la Rota, en la capital de España, a lo que no accedió Manjón por no abandonar las Escuelas (Ver diario días 17 de abril, 6 de julio, 25 de agosto de 1897).

(9) Publicadas parcialmente en *Manjón educador*, 282/303.

(10) *Hojas históricas del Ave María*, volumen X de la edición nacional, 375.

(11) *Pensamiento de la colonia escolar titulada Escuelas del Camino del Sacro-Monte*, Indalecio Ventura, Granada 1895, 3.

(12) Montero Vives, J., *Manjón, precursor de la escuela activa*, Ceppam, Granada 1958.

(13) *Tratado de educación*, volumen IV de la edición nacional, 15.

(14) *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*, volumen VI de la edición nacional, 19.

(15) Titone, R., *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid 1966, 138.

(16) Fue editado por primera vez en 1883 en el periódico *La lealtad*, 4 de enero a 17 de enero de 1883, nº 2926 a 2935 con el título *Cosas de antaño emprendadas ogaño, o sea en 1883*.

(17) *Hojas históricas del Ave María*, volumen X de la edición nacional, 367.

(18) Montero Vives, J., *Aportaciones a una consulta*, en *Magisterio avemariano*, 661/663 (1987), 3/6.

DON ANDRES MANJON
ACOTACIONES SOBRE ALGUNOS TEMAS PEDAGOGICOS

Por José Manuel Prellezo García

Está a punto de cumplirse el primer centenario de las "Escuelas del Ave María" (1889-1989). Su fundador, don Andrés Manjón, dejó una sugestiva evocación de los comienzos de la obra:

"Allá por el año 88 del siglo que pasó, revolvía yo en mi mente la idea de fundar una escuela para niños pobres del Camino del Sacro-Monte de Granada y sus contornos y me ocurrió lo siguiente: Canónigo en la Colegiata Magistral del Sacro-Monte y Catedrático del Derecho en la Universidad de Granada, iba a diario de uno a otro punto montado en una pollina, único automóvil por entonces usado.

Cuando he aquí que, a poca distancia del camino que llevaba, oigo canturrear a un grupo de niñas, semejante en el sonsonete a una escuela de usuales. Me apeo de la burra, asciendo por la vereda y hallo en la boca de una cueva a un grupo de niñas y párvulos, que no excedían de diez, algunos de los cuales tenía la tez y el vestido de gitano.

Presidía esta especie de escuela de cueveros o trogloditas una mujer pequeña de estatura y no bien nutrida ni trajeada, quien había plantado entre aquellos verdes nopales y ahumadas cuevas un centro de educación para su ayuda y sostenimiento, cobrando por la enseñanza lo que podía, ya a dos, ya a cinco céntimos por día y por niño¹.

El encuentro con esta "maestra Migas", una "pobre exhospiciana", fue decisivo: a una tal maestra debieron las Escuelas del Ave-María su nacimiento. Pues el fundador de ellas se dijo: "Si esta pobre mujer consigue tener alumnos en esta mísera cueva, sin local, material ni personal competente, y aun exigiendo dinero; mejorándolo todo y ofreciéndolo de balde, habrá cuantos niños se quiera"².

Al año siguiente -1889-, don Andrés abrió su "escuela primera de niñas" en un carmen del Valparaíso, a las orillas del Darro. La experiencia de Granada se extendió pronto a otros puntos de la geografía española. El abandono en que se hallaba la educación y el analfabetismo, "plaga nacional", estaban pidiendo soluciones urgentes, para dar una respuesta a la creciente demanda de cultura expresada por las masas populares. En 1920, tres años antes de su muerte, don Andrés escribía que las escuelas que llevaban el nombre y contaban con maestros del Ave María eran ya más de 300. Para estos maestros y para los "educadores en general", el fundador había publicado copiosas "hojas" y varios libros sobre temas de carácter pedagógico.

1. *Elogios desmesurados y silencios injustificables*

La obra educativa manjoniana y, en particular, su pensamiento pedagógico han encontrado apreciaciones dispares. Frecuentemente, y en contextos diversos, se ha puesto de relieve ese hecho. El lector que se acerque, por primera vez, a los estudios sobre este educador español puede quedar, sin duda, desconcertado ante juicios y enfoques contrastantes. Transcribo un texto, poco conocido, pero bastante elocuente. Es de Antonio Paplauskas Ramunas, catedrático de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Ottawa (Canadá). Según este autor, Manjón puede ser considerado como "uno de los más grandes educadores de los tiempos modernos. [...] En 1869, es decir, cuando *John Dewey* tenía 10 años, don Andrés Manjón fundó en Granada la primera escuela guiada por la idea y el ideal de los llamados métodos nuevos o *métodos activos*. Es decir, 20 años antes de la fundación de la primera *New School* en Abbotshome en el Derbyshire, Inglaterra, por el doctor *Cecil Reddie* (1889) y también 30 años antes de la fundación de la *Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas* por Adolfo Ferrière. En resumen —concluye Paplauskas— es don Andrés Manjón el fundador de la *primera escuela llamada Nueva, en Europa [...] Don Andrés Manjón es una de las estrellas más radiantes que se eleva sobre el horizonte pedagógico de occidente: eclipsa a Rousseau, Pestalozzi y John Dewey*"³.

Cuando vio la luz el artículo del catedrático de Ottawa, en 1962, había sido ya publicada la quinta edición de una afortunada obra sobre *La educación nueva* (1958) del español Lorenzo Luzuriaga, a la sazón, profesor de pedagogía en Buenos Aires. Luzuriaga hace una documentada reseña del citado movimiento pedagógico-didáctico; pero no recuerda el nombre de Manjón, ni su experiencia granadina.

Naturalmente, es fácil poner de relieve la inconsistencia de la mayor parte de las ditirámicas afirmaciones de Paplauskas. Basta, por el momento, recordar que Manjón no fundó las Escuelas del Ave María en 1869, sino en 1889; es decir, el *mismo año*, en el que Cecil Reddie fundara la "New School" de Abbotsholme. Pero, si se debe reconocer que son desmesurados los elogios del profesor canadiense, hay que añadir igualmente que es injustificable el silencio del escritor español, sobre todo, al ocuparse de las "instituciones" y "métodos" creados a finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX.

Estos planteamientos no son típicos únicamente de los años 60. Incluso en publicaciones relativamente recientes, se advierten enfoques sesgados. Mientras algunos autores continúan insistiendo en la originalidad de Manjón y en que "la escuela del Ave María de Granada es la primera escuela al aire libre del mundo"⁵, en publicaciones sobre la cultura española contemporánea, sigue ausente el nombre del educador de los cármenes granadinos; a pesar de que, en tales publicaciones, se dedica particular atención al tema de la educación y la escuela (Institución Libre de Enseñanza, Escuela Nueva, Misiones pedagógicas)⁶.

Cabe añadir, desde luego, que no nos encontramos ante un caso aislado. El mismo fenómeno se observa en trabajos sobre otros autores de nuestro reciente pasado, que han sido estudiados frecuentemente desde perspectivas estrechas y unilaterales. En el caso concreto de Manjón, tal modo de acercarse a su pensamiento y obra no responde (o no responde exclusivamente) a "prejuicios ideológicos". Se repiten tópicos y lugares comunes por falta de una documentación adecuada. Otras veces se siguen sosteniendo puntos de vista superados o discutibles a causa, probablemente, de cierto desconocimiento o de una lectura apresurada de los

trabajos publicados en torno a los diversos aspectos de la problemática manjoniana.

La conmemoración del centenario de la fundación de las Escuelas del Ave María puede ser una buena ocasión para acercarse al fundador con renovado interés y simpatía; pero también con la necesaria información y sentido crítico.

2. Datos para esclarecer algunos temas

Hay temas relevantes en torno a la obra y al pensamiento pedagógico del padre Manjón en los que se ha insistido más de una vez en publicaciones anteriores. A pesar de ello, se tiene la impresión de que aún quedan puntos insuficientemente esclarecidos. Quizás no sea, pues, completamente inútil volver a tocar algunos de estos puntos, con el intento de subrayar o matizar determinados aspectos que puedan ofrecer, por lo menos, datos para un diálogo enriquecedor.

Es curioso observar, ante todo, que la misma fecha de fundación de las Escuelas del Ave María y los destinatarios de éstas no siempre son indicados con precisión. El abultado error cronológico cometido por Papluskas se puede considerar excepcional; pero con cierta frecuencia, sin embargo, se sigue escribiendo distraidamente que Manjón fundó las escuelas en 1888, y que eran destinadas a los gitanos. He recogido en párrafos anteriores dos textos que no dejan lugar a dudas: el encuentro con la maestra "Migas" tuvo lugar en 1888; la primera escuela manjoniana fue abierta al año siguiente: en 1889. Si quedara alguna duda, se pueden leer las primeras líneas del *Diario* personal de don Andrés: "Escribo en las Escuelas del Camino del Sacro-Monte, que se fundaron en 1º de octubre de 1889, y llevan el simpático título del Ave-María".

Se trataría, en realidad, de un detalle de escasa importancia, si detrás de esa breve diferencia, no se escondiera la preocupación apologética de poner de relieve la "prioridad" de la experiencia avemariana. De mayor consideración es, en cambio, el tema de los destinatarios de las Escuelas. Ha tenido fortuna el *clisé*: "Manjón, desbravador de gitanos". Ya el anónimo colaborador del *Diccionario de pedagogía*, publicado en 1936 por la Editorial Labor, escribía que las escuelas manjonianas estaban "adaptadas muy ingeniosamente a la especial y huraña psicología de los pequeños gitanillos, que formaban, en sus comienzos, la casi totalidad de los escolares" (II, col. 72). En escritos más recientes se vuelve a encontrar esa tesis. Y hasta se dice que la fundación granadina nació "como una escuela especializada y dirigida a las peculiaridades psicológicas de los gitanos"⁸. Una tesis bastante sugestiva, si se quiere, pero insostenible desde el punto de vista histórico. El autor de la afirmación que se acaba de anotar aduce, como prueba de su aserto, el "preciosísimo libro de don Andrés sobre la psicología de esta raza: *El gitano et ultra. Hojas de educación social*. En realidad, la composición del libro es bastante tardía: fue publicado en 1921. En la presentación del mismo se precisa, además, que no se quiere estudiar los orígenes, la historia, ni otros hechos y costumbres de la raza gitana, dado que el objeto principal del trabajo "no va ordenado hacia los gitanos"⁹. Los fines que se propone son más amplios: enseñar, moralizar y socializar o hacer obra social. El desarrollo de los temas presenta interés para aproximarse a un aspecto poco estudiado del pensamiento de Manjón; pero no ofrece argumentos válidos para poder afirmar que éste creara una escuela 'especializada para los gitanos'. De hecho, la obra *El pensamiento del Ave-María* (1900), se dan algunas noticias que llevan a conclusiones muy diversas. Son las que, con ligeras variantes, el autor repetirá

después en *Hojas históricas*, y que ya conocemos. Tras decir que la maestra "Migas" estaba rodeada de "diez chiquillas", Manjón añade textualmente: "alguna de las cuales era gitana"¹⁰. Más adelante, precisa: "Hay entre nosotros alumnos y profesores de raza gitana, pero por excepción y por vía de ejemplo; pues la masa, la mayoría de nuestras escuelas es de castellanos".

Es verdad que el catedrático granadino sintió profundamente "el problema de la raza gitana" y la exigencia humana y cristiana de su "regeneración". A la pregunta: "¿Pero serán educables los gitanos?", responde con el argumento concreto de los hechos: "Yo tengo gitanos en mis Escuelas que son modelo de honradez y formalidad; no mienten, ni roban, ni dicen palabras malas, y son muy queridos de los niños; y hay gitanas de tal modo transformadas por la educación, que no se distinguen de las castellanas más decentes y cultas"¹¹. Pero, por otra parte, repite machaconamente que su institución está abierta a *todos*; con la finalidad de educar y enseñar, sobre todo, "al que puede pagarlo". Uno de sus primeros ensayos lleva el título: *Las Escuelas del Ave-María son para pobres* (1901). El proyecto inicial de fundar una escuela de niñas, para que éstas se educaran "de balde y sin ir muy lejos", fue tomando cuerpo en una red de "Escuelas enteramente gratuitas dedicadas a los niños más abandonados y pobres de los barrios más humildes y extremos de Granada"¹².

Al proyectar su obra, Andrés Manjón se había preguntado: "¿Para niños o para niñas?". Después de pensarlo despacio, se dijo: "Si puedo, abarcaré los dos sexos, porque los dos lo necesitan; pero si no puedo, preferiré educar a niñas. Y para niñas se fundaron las primeras escuelas del Ave-María". Dos motivos fundamentales le impulsaron a hacer esta opción: el abandono en que estaba sumida la instrucción femenina y el alcance que podía tener, por el contrario, la educación de la mujer: "Entiendo yo —escribe— que la mujer es la que forma el hogar y la familia, y es por lo tanto el primer elemento educador en el tiempo y en la importancia"¹³. Muy pronto las escuelas avemarianas pudieron abarcar a los dos sexos: "con las niñas vinieron los párvulos".

En este punto se abre otro tema que exige algunas puntualizaciones. Don Andrés habló muchas veces de la "coeducación". Pero el término tiene en sus escritos dos acepciones distintas. La lectura apresurada de determinados textos, sin tener en cuenta este hecho, ha conducido a afirmaciones inexactas o poco matizadas. Una interesante publicación manjoniana se titula, precisamente, *Hojas coeducadoras* (1906). En ella la palabra "coeducación" se emplea como sinónimo de "colaboración": la educación es "obra de coeducación", es decir, el resultado de factores y agentes diversos: educandos, maestros, familia, escuela, sociedad... En este sentido, Manjón habla de coeducación "activa". Obviamente, no ignora que el término viene usado con el significado de "educación conjunta de los sexos"¹⁴. En un breve capítulo de su última obra, *El maestro mirando hacia fuera* (1923), presenta esquemáticamente los diversos aspectos del problema, y se pronuncia contra este último tipo de coeducación, que él define "pasiva": presencia de niños y niñas en las mismas aulas, en los mismos juegos y ejercicios. Tal práctica sería, en su opinión, contraria a la naturaleza, que ha hecho diferentes a los dos sexos: cada uno con sus aptitudes, vocación y ritmo de desarrollo. La experiencia, por otra parte, demostraría que "los niños junto a las niñas se afeminan, y las niñas junto a los niños pierden recato, pudor y reserva, procediendo a imitar a los muchachos y hacerse *marimachos*"¹⁵.

A renglón seguido, y en neta contraposición, se indican las ventajas señaladas por los partidarios de la escuela mixta: normalidad de la vida familiar y social en la que se encuentran, juntos, hombres y mujeres; influjo recíproco positivo de los sexos;

fomento de relaciones espontáneas entre los adolescentes, sin manifestaciones románticas o morbosas... Manjón no se para a comentar o a rebatir estos argumentos; se limita a ponerlos en boca del "maestro sectario y crudo", del "maestro igualitario"..., añadiendo algunas acotaciones irónicas. El título mismo del capítulo es muy expresivo: "Los educadores frente a los coeducadores". Si quedara alguna duda sobre el punto de vista asumido por el autor, bastaría leer las "conclusiones" que cierran la exposición: "1ª Pase la coeducación entre párvulos. 2ª Pase, a más no haber, en la aldea donde entre niños y niñas habrá 20 educandos, en especial si hay Maestra celosa. 3ª Pero no pase como ideal ni como novedad imitable lo que es en sí poco delicado, menos discreto y algo antinatural y muy peligroso, singularmente en países templados y cálidos, y de costumbres muy francas"¹⁶.

La última afirmación, aunque pueda parecer tajante, no es suficiente para definir la posición teórica del fundador de las escuelas avemarianas, ni refleja tampoco su experiencia de Granada. Hay que tener en cuenta otros escritos. En uno de los primeros, *El pensamiento del Ave-María* (1900), hay un párrafo que se abre con este título sugerente: "¿Debe educarse a los niños cerca de la mujer?". El autor responde acudiendo a su experiencia concreta de Valparaíso: En las mismas colonias, aunque en cármenes diferentes, viven, juegan y estudian niños y niñas, sin que haya habido que lamentar ningún escándalo. Al contrario, de tal manera se respetan los sexos, que pasando las niñas por los patios donde juegan los niños, no las molestan ni les dicen una palabra poco delicada. Es más, se han podido apreciar ventajas derivadas, precisamente, de esa "cercanía de los sexos":

"1ª que todos los hijos de una familia viven juntos, se cuidan unos a otros, se educan a la vez y en el mismo colegio y vuelven a la casa reunidos y fiscalizados unos por otros; 2ª que en todo acto público se sirven unos a otros de modelo y estímulo corrigiendo los defectos de cada sexo por las virtudes de su opuesto. Así los niños aprenden suavidad, afabilidad y delicadeza de las niñas, y éstas aprenden de aquéllos energía, valor, entereza y resolución. 3ª Puesto que en las familias, sociedad, calles y templos hombres y mujeres se han de ver y la separación absoluta no es posible, sino por algún tiempo y para muy pocos internados, no está mal que, habiendo vigilancia y hasta cierta edad, se eduquen niños y niñas en lugares próximos. Por lo menos en nuestras Escuelas no da esto que sentir"¹⁷.

Resulta curioso observar el paralelismo que existe entre las ventajas indicadas en este momento (1900), como fruto de la cercanía de los sexos, y las ventajas señaladas por los partidarios de la coeducación, que Manjón recogió en *El maestro mirando hacia fuera* (1923); pero sin hacerlas propias. Otro hecho resulta igualmente curioso: en la segunda edición de *El pensamiento del Ave-María* (1916), no aparece ya el párrafo: "¿Debe educarse a los niños cerca de la mujer?". Este cambio puede considerarse más significativo, si se tiene en cuenta que en las diversas ediciones de los escritos manjonianos no se introducen, ordinariamente, diferencias importantes.

Es cierto que el educador granadino no hablaba explícitamente, en 1900, de "coeducación" (aunque usara expresiones muy cercanas: "se educan a la vez y en el mismo colegio"...), y añadía que, tratándose de "escuelas mixtas", el asunto era "más espinoso". Aun así, se puede decir que entre las dos fechas señaladas 1900 y 1916, tuvo lugar un cambio de perspectiva en los escritos manjonianos respecto al tema apuntado. Su experiencia personal y los acontecimientos ocurridos en el contexto contemporáneo pudieron incidir sensiblemente. Especialmente, se debe destacar el influjo del jesuita R. Ruiz Amado, quien, desde las páginas de su revista "La Educación Hispano-americana", había iniciado una dura campaña contra la

coeducación (1911-1914). En este período, don Andrés fue colaborador asiduo de la publicación y mantuvo relaciones cordiales con Ruiz Amado. Este había afrontado anteriormente el problema de la escuela mixta en la obra *La educación moral* (1908), utilizada por Manjón ya en 1916, y ampliamente sintetizada por el mismo en *El maestro mirando hacia fuera*. Las páginas, en las que expone la opinión de los "coeducadores", están inspiradas en las punzantes consideraciones hechas por el jesuita. Manjón las sintetiza, usando expresiones muy cercanas a los materiales originales¹⁸.

Los documentos disponibles no permiten, pues, presentar al fundador de las Escuelas del Ave María como propugnador "de la coeducación en un ambiente puritano frecuentemente gazmoño"¹⁹. Con todo, se puede decir que, en sus primeros escritos, se descubre una actitud más abierta y serena ante la "cercanía de los sexos", teniendo presente la experiencia de Valparaíso. La atención al clima cultural y a las fuentes documentales usadas ofrece elementos útiles para comprender la actitud más rígida del autor en el último período de vida.

Es una consideración que tiene un alcance más general; no se circunscribe sólo a determinados puntos discutidos o polémicos del pensamiento manjoniano. El análisis comparativo de los escritos pedagógicos no sólo permite establecer "ciertas semejanzas", sino numerosos paralelismos y claras concordancias textuales entre las principales obras manjonianas e importantes pedagogos anteriores y contemporáneos²⁰. El tema merece un párrafo aparte.

3. *El padre Manjón y la pedagogía de su tiempo*

Del examen de la primera *Memoria* escolar publicada por Andrés Manjón, "director y administrador" de las Escuelas del Ave María²¹, se puede concluir que, en aquel momento (1892), su pensamiento pedagógico presentaba contornos todavía poco precisos. Por esto, no resulta sorprendente encontrar en su *Diario* personal esta anotación del 20 de julio de 1897: "Tengo este mes dedicado a la lectura de libros pedagógicos para cumplir el encargo de escribir un discurso inaugural en el curso próximo". Y después de una semana: "Tengo necesidad de leer para escribir un discurso inaugural". Sólo en el mes de septiembre apunta con satisfacción: "Discurso acabado".

Desde estas afirmaciones, no resulta aventurado afirmar que un estudio serio del pensamiento del padre Manjón debe tener muy en cuenta esa primera elaboración. El mismo solía considerar este discurso como el "capital en ideas" de las Escuelas del Ave María. Por este motivo, se le dedicará una particular atención en estas páginas. Los "libros pedagógicos" consultados, al redactar la lección universitaria (sobre el tema: "Condiciones pedagógicas de una buena educación y cuáles nos faltan") constituyen una buena base para precisar la postura del catedrático granadino de cara a las corrientes educativas contemporáneas (o, si se prefiere, a las corrientes innovadoras y tradicionales de la pedagogía de su tiempo).

Entre la bibliografía consultada aparecen libros escritos por los amigos de Francisco Giner de los Ríos. El 21 de julio de 1897, escribe, en efecto: "¡Qué fastidiosos me parecen los trabajos pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza!; en todos ellos se ve la ausencia de piedad y borrado en absoluto el nombre de Jesucristo, Maestro de los siglos. Es una secta racionalista".

Interesa hacer observar, ya desde este momento, que es la concepción *religiosa* de

los institucionistas la que le resulta inaceptable al canónigo granadino. Sus críticas no se refieren a los aspectos metodológicos o a determinadas consideraciones sobre el problema de la educación y de la escuela. Entre los libros leídos estaba la obra de un activo colaborador de Giner: Joaquín Sama (1840-1895). Hasta hace muy poco se podía consultar en la Biblioteca de Maestros del Ave-María de Granada el volumen *Indicaciones de filosofía y pedagogía* (1893), con esta nota autógrafa en la portadilla: "He leído este libro, del cual me he formado el juicio siguiente: Es malo. Malo en redacción. Malo en religión. Malo en intención, como obra al fin de un racionalista, esclavo de todas las preocupaciones liberoracionalistas de la llamada Institución Libre de Enseñanza. Andrés Manjón".

De nuevo, la misma observación hecha hace un momento: la crítica –excesivamente dura y poco matizada– se centra, fundamentalmente, en el enfoque "liberoracionalista" de la obra reseñada. No obstante, varios temas de carácter metodológico-educativo tienen formulaciones muy similares en la lección inaugural de don Andrés y en el volumen de Sama; por ejemplo: los vicios de la educación nacional (falta de integralidad con acentuado descuido de la formación física, verbalismo, pasividad de los alumnos...); y, como propuesta positiva: importancia de la misión educadora de la mujer, exigencia de la educación artística y profesional... (No se puede hablar, sin embargo, de un influjo relevante).

Si acudimos de nuevo al *Diario* manjoniano, vemos que la preocupación informativa se extiende más allá de las fronteras españolas. El 28 de julio de 1897, está leyendo *La ciencia de la educación* de Alex Bain, y lo considera un libro antipedagógico por lo variado y digresivo de la frase, si bien añade que tiene observaciones raras, puntos de vista especiales, y pensamientos a veces profundos. Concluye: "A mí me marea, pero no me atrevo a dejarlo. La traducción y papel son pésimos, el espíritu del cristianismo brilla por su ausencia, y huele que apesta al sensualismo inglés de Locke y de Bentham. Es un filósofo en pedagogía". Esta obra había sido traducida al castellano en 1882.

Los presupuestos positivistas del psicólogo inglés, y su "materialismo prudente y moderado" (Lange) –para usar la expresión de uno de sus comentaristas– dejaron perplejo, y no sin razón, al profesor español. Desde una concepción cristiana, el libro no le parece totalmente aceptable. Y se encuentran, sin duda, afirmaciones que dan pie a una serena crítica (por ejemplo, cuando dice Bain que si bien hay un elemento racional, la religión es "esencialmente emocional").

A pesar de las reservas apuntadas por él, Manjón supo captar el valor de esta obra, que constituye uno de los "primeros intentos de estudio científico del arte de enseñar"²². Sin reticencias, reconoce que hay en ella puntos de vista originales y pensamientos profundos. No se limita sólo a leerla hasta el final (430 densas páginas); en el desarrollo de varios argumentos del discurso es fácil detectar la huella de las doctrinas de Bain; de modo especial, al hablar de que el hombre está hecho para el placer, que tiende espontáneamente hacia él, y que, por consiguiente, hay que saber aprovechar, en función educativa, el gusto que la propia actividad produce en el sujeto.

Aun teniendo presentes estos y otros paralelismos que se podrían señalar, opino que la influencia del autor inglés no es demasiado marcada. Manjón bebió abundantemente en fuentes españolas, cuyas aguas llevaban, ciertamente, muchas esencias europeas. Hay un nombre que merece una atención especial: Pedro de Alcántara García (1842-1906). Este pedagogo, buen conocedor de las doctrinas educativas modernas, estaba realizando un importante esfuerzo por exponerlas

sistemáticamente en castellano. Su vasta producción tiene un indiscutible interés, y no sólo desde el punto de vista histórico. Algunas de sus publicaciones sorprenden, ya desde el título, por su aire de modernidad: *El método activo de la enseñanza* (1881). (El conocimiento de esta obra habría evitado más de una afirmación inexacta al hacer la crónica de la llamada "Escuela Activa"). Don Andrés no cita explícitamente a este autor, pero se puede afirmar, sin ningún género de duda, que conoció algunos de sus trabajos. En el archivo de la Escuelas del Ave María de Granada hay un ejemplar del folleto: *La educación popular* (1881). En la portada Manjón escribió, de su puño y letra, este juicio agrio: "El Autor pertenece a la secta liberal y cerdea en cuestiones religiosas; pero más bien dejando entrever lo que piensa, que manifestando lo que escribiría en un país menos católico que España. Dios le perdone. A.M.".

Pedro de Alcántara se pronuncia, en dicho folleto, contra la enseñanza de las religiones positivas en la escuela. Prefiere una enseñanza no confesional. Es el punto de vista que choca contra la mentalidad católica tradicional de don Andrés; aunque resulte difícil determinar si leyó el trabajo alcantariano antes de pronunciar la lección inaugural. Me atrevo, en cambio, a sugerir que tuvo en sus manos otro escrito del mismo Alcántara García, titulado: *Educación intuitiva y lecciones de cosas* (1881). Mi afirmación se basa en estos hechos: hay una cita implícita, a la que me referiré más adelante; y, además, gran parte de los temas desarrollados (trascendencia de la educación, necesidad de la formación teórico-práctica del maestro, contacto con la naturaleza, importancia del juego al aire libre, el niño como sujeto activo de la propia educación) está, desde ese momento, muy subrayados en los escritos manjonianos y con expresiones muy cercanas. Hay que precisar, sin embargo, que Alcántara García vuelve a tratar de estos temas, y de forma más orgánica, en trabajos posteriores; especialmente en el *Compendio de pedagogía teórico-práctica* (1891), volumen que figura entre los libros usados por el fundador del Ave María. Un detenido examen de textos autorizaría a concluir que éste, al redactar su discurso, tenía sobre la mesa de trabajo el compendio alcantariano. De hecho, recogió en él abundantes materiales.

No es el momento de hacer un análisis detenido, que resultaría prolijo²³. Pienso, sin embargo, que es oportuno destacar los puntos centrales: ayudan a descubrir los criterios selectivos usados por Manjón.

El concepto de pedagogía (como "ciencia y arte de la educación") y la definición de esta última, como "desarrollo de todas las facultades y energías del niño", no presentan novedad de relieve. Alcántara cita, en este caso, como autoridad en la materia, a Pestalozzi; y, al señalar como objetivo de la tarea educativa la perfección, apoya su punto de vista en un texto de Platón: "La buena educación es la que da al cuerpo y al alma toda la perfección y toda la belleza de que son capaces". Don Andrés recoge, substancialmente, estos conceptos, pero va más allá. Recalca que se trata de la perfección que cuadra a la doble naturaleza "espiritual y corporal" del hombre, en "relación con su doble destino temporal y eterno". Por eso repite, con Alcántara García, que la educación, ha de ser integral, ha de formar al hombre entero. Pero, por su cuenta, insiste reiteradamente en la dimensión religiosa y cristiana de esa misma educación. Un tema característico en el que merece la pena detenerse. Pedro de Alcántara dedica varias páginas a exponer la necesidad de conocer la naturaleza y sus leyes, para poder educar. Su opinión es que, sin un estudio serio de los datos ofrecidos por la *antropología*, no es posible llevar a cabo una auténtica educación completa. Su breve síntesis antropológica está en línea con la filosofía realista clásica: el hombre como ser personal, espíritu y materia, en continua interacción y mutua dependencia. Son las mismas ideas que recoge Manjón, después de haber afirmado

que el "pedagogo debería ser un antropólogo". Tampoco en esta ocasión tarda en completar la perspectiva: así como el hombre se define "animal racional", se puede definir del mismo modo "animal teológico": el hombre fue colocado, históricamente, en el orden sobrenatural; herido por el pecado, fue sanado por la gracia. Dios mismo se hizo hombre, "para enseñar al hombre a ser hombre". Dentro de esta perspectiva, el ideal de la educación es Cristo, modelo de hombre perfecto. Parece oírse aquí el eco de la conocida propuesta de Vives: "Scopus Vitae Christus".

El catedrático de Granada no elabora una teología de la educación, en sentido estricto. Recuerda, eso sí, verdades del acervo de la doctrina cristiana particularmente eficaces de cara a la obra educativa; partiendo de las cuales –dice– "la Pedagogía tiene base, norte y guía". Desde esta consideración, la labor educadora se ve estrechamente relacionada con el destino del hombre. Y, en consecuencia, escribe Manjón: "educar es enseñar para salvar".

Esta afirmación que se acaba de transcribir podía prestarse a una interpretación inexacta o ser objeto de fáciles críticas por parte de quienes, en aquel momento acusaban a la Iglesia y a las instituciones católicas de impartir una educación "equivocada de fecha": atenta sólo a preparar para la "otra vida". Por eso, Manjón añade, con cierta inflexión polémica: Aspiramos "a formar hombre cabales y no podemos satisfacernos con hacer hombres a medias o mutilados, a estilo de las Escuelas laicas; pero tampoco pretendemos ni queremos que los que han nacido para terminar su carrera en el cielo, no se interesen de lo que les incumbe hacer en el suelo donde moran, en la familia donde nacen y en la Patria donde se desenvuelven y crecen"²⁴.

Expresiones parecidas se pueden leer en obras de autores católicos que Manjón conocía, y cuyos textos reproduce, más de una vez, literalmente (Rosell, Carderera, Valentín Caballero...); pero tales textos adquieren en su pluma un vigor particular, en el clima polémico contemporáneo y en contraste con la fluida postura religiosa de los pedagogos institucionistas. Pedro de Alcántara, en su *Compendio*, confirma la tesis de neutralidad de cara a la religión, y en el volumen citado, *Educación intuitiva*, después de hablar de la "enseñanza práctica" y de los "métodos intuitivos", se abstiene de aplicarlos al campo de la educación religiosa, pues, a su parecer, ésta debe aspirar únicamente a la formación del sentimiento religioso. Una opinión que rimaba perfectamente con los presupuestos teóricos de la Institución Libre de Enseñanza, a cuya zona de influencia pertenecía el autor. Sin forzar el sentido del texto, se puede percibir una alusión a los mismos en este párrafo de la lección manjoniana: Hay algunos "que enseñan ciertas ideas generales, como la existencia de Dios y su providencia, y no descienden a más detalles; éstos son –añade Manjón con acritud– los diletantes o pisaverdes de la educación, que dicen ha de ser siempre *intuitiva y práctica* en todo... menos en religión"²⁵.

En este momento las posturas se hacen irreconciliables. La propuesta de una escuela neutra –no está mal repetirlo una vez más– choca bruscamente con la concepción católica tradicional del fundador del Ave María, quien, desde la primera hora, no se cansa de repetir que sus Escuelas son abiertamente cristianas y sinceramente católicas. Es un episodio más de la controversia entre tradicionales e innovadores, de que ha hablado Gómez Molleda en su obra: *Los reformadores de la España contemporánea*. Y también en este caso, es "menester reconocer que en lo más hondo del enfrentamiento hay –no puede negarse– una motivación religiosa"²⁶.

Muchos católicos del siglo diecinueve veían en la escuela neutra un atentado a la "unidad religiosa de España". La escuela laica significaba para ellos, sencillamente,

escuela anticatólica y atea. El fundador del Ave María no constituye una excepción. Interviene de forma activa en la campaña de prensa contra la reforma escolar del conde de Romanones, en 1913. La considera "un portillo" para ir hacia la escuela oficial neutra". Y hasta llega a protestar airadamente por el hecho de que se quiera hacer "*voluntaria*" la enseñanza del catecismo para los hijos de padres no católicos que lo pidan"²⁷. Estas afirmaciones responden a planteamientos teóricos discutibles (y muy discutidos ya en su tiempo). En el calor de la polémica se tomaban posturas intransigentes que, hoy, no dejan de sorprendernos. Pero hay que tener también en cuenta que el temor abrigado por el sector católico no siempre aparecía completamente injustificado. A este respecto, encontramos un testimonio nada sospechoso. Escribe Francisco Giner de los Ríos a final de siglo: "Mucha parte de los defensores de la llamada 'escuela laica' no lo son por razones jurídicas, ni por las exigencias de una educación verdaderamente racional, sino por combatir el influjo del clero católico [...] y fundar una supuesta educación 'anticlerical, racionalista y republicana'"²⁸.

A don Andrés Manjón le preocupa que, abandonada la tradición propia de las naciones cristianas, un día se pueda llegar a imponer el error por real orden, "para formar a la juventud fuera de todo elemento religioso". Proclama, por tanto, que la educación tiene que ser "tradicional e histórica"²⁹.

Acabo de enunciar los dos puntos fundamentales en que Manjón disiente de las tesis sostenidas por Alcántara García: el problema religioso y el sentido histórico y tradicional de la educación. Son –podría decirse– los dos ejes de coordenadas que orientan y sitúan sus opciones en campo educativo. Preciso que su apego a los valores tradicionales no le impiden mirar con simpatía las corrientes pedagógicas de su tiempo. Sin duda se hubiera encontrado a disgusto entre aquellos miembros del primer congreso pedagógico nacional de 1882 que exclamaban enfáticamente: El "magisterio español de 1882 tiene plena conciencia de cómo enseña y de lo que enseña y sabe enseñarlo perfectamente". Y, por supuesto, no hubiera suscrito la "castiza salida" de uno de los congresistas: "Yo no diré nunca que Fröbel es preferible a Montesino, porque yo soy español ante todo"³⁰.

Manjón formula, por el contrario, bastantes críticas a la escuela de su tiempo: maestros sin vocación que reciben sueldos de hambre, métodos rutinarios y memoristas, monopolio estatal de la enseñanza... Y no se queda en campo negativo, en lamentaciones estériles. En la bibliografía pedagógica manejada, sabe escoger algunas de las soluciones más innovadoras. Que son todavía de actualidad. En primer lugar: la educación como obra de excepcional alcance, que no puede limitarse a las primeras etapas del desarrollo, sino que debe abarcar todo el arco de la vida humana. Manjón –con Pedro de Alcántara– sospecha que un día puede hablarse no sólo de pedagogía sino de "antropogogía", dada la importancia de la educación de adultos. Sin dejar, por eso, de reconocer la trascendencia de los años infantiles desde el punto de vista educativo. Postula, en todas las etapas, una educación "orgánica": se "debe atender que cuerpo y alma vivan en armonía, y cuantas fuerzas hay en el cuerpo y potencias en el alma sean desenvueltas según pide su naturaleza y relativa importancia; que no haya atrofia en nada, ni desequilibrio entre la parte física y la espiritual, ni entre los factores de una [y] otra, y si acaso por vicios de educación o defecto de naturaleza hubiese desorden, se corrija, para que cada facultad o energía ocupe el puesto que le corresponde y del desenvolvimiento coordinado de todas resulte la dicha"³¹.

Acudiendo a la vieja terminología –muy en boga entonces–, apunta Manjón la necesidad de una metodología diferencial que trate, por ejemplo, al temperamento

sanguíneo de modo diverso que al linfático. Se trata, quizás, de afirmaciones demasiado genéricas, pero que manifiestan preocupación por acercar la obra del educador a las necesidades del educando. La atención al sujeto concreto, al "niño que se tiene delante", con su irrepetible originalidad, constituye un presupuesto fundamental y uno de los principios más válidos del pensamiento pedagógico manjoniano. En otros términos, un imperativo de "individualización" que se traduce en orientaciones metodológicas fecundas. Por eso, don Andrés repetirá, al maestro, que se debe partir siempre de "donde el niño está". Pero el respeto a la personalidad tiene expresiones más exigentes: el educador no puede imponer al niño unos esquemas "normales" pensados desde una mentalidad adulta. No importa –sostiene Manjón– que el educando se distinga y singularice, y que sus líneas características resalten y hasta "toquen la extravagancia", pues vale más "que resulten algunos raros y excéntricos que no carecer en absoluto de hombres originales y con propia personalidad o carácter"³².

Estas afirmaciones, un tanto paradójicas si se quiere, ponen de relieve otro aspecto importante de la concepción educativa manjoniana: la dimensión activa del mismo sujeto de la educación: "El educando no es un ser pasivo, como la cera que se funde, el barro que se modela, la tabla que se pinta o el vaso que se llena; es un ser con destino propio, que nadie más que él tiene que cumplir, y con facultades propias que con ningún otro puede permutar: al educador toca tomarle tal cual es"³³. Nadie puede, por consiguiente, reemplazarle ni ocupar su lugar. Este enfoque no le lleva a deslizarse hacia planteamientos unilaterales. Ya en su discurso granadino, al que pertenece el texto transcrito, don Andrés reconoce el papel imprescindible del adulto educador: "La educación debe ser activa por parte del discípulo y del maestro". Y aparece esbozada la figura de un maestro que tiene poco que ver con los modelos propuestos por una pedagogía de carácter autoritario y dogmático. Para Manjón, el maestro-educador es un sembrador de ideas en tierra fecunda, un suscitador de energías dormidas, un obrero inteligente de la verdad. Con rasgos bien marcados: "hombre sano, hábil, celoso, discreto, prudente, equilibrado, cortés, afectuoso, intachable en su conducta, de inteligencia cultivada, gustos sencillos y nobles, modesto, conocedor del mundo, de los educandos y de los procedimientos pedagógicos". Es un programa exigente. Al presentárselo al "pedagogo educador", recuerda, sobre todo, que es el niño-educando el que debe constituir el centro de gravedad de la acción educativa:

"No es, pues, el mejor maestro el que más sabe, ni siquiera el que más instruye, sino el que mejor educa, esto es, el que tiene el raro don de hacer hombres dueños de sí y de sus facultades, el que asocia su trabajo al de los alumnos y les hace participar de las delicias de la paternidad de sus conocimientos, el que se baja y allana hasta los últimos, y los ayuda y levanta de modo que los pone a su altura, y hasta en disposición de recorrer por sí mismo nuevos horizontes; no el que lleva sus alumnos sobre sí, como el camello, sino el que los conduce junto a sí como el ayo, ese es el buen maestro"³⁴.

Estos conceptos se hallan expresados repetidas veces en los escritos de Manjón; y, frecuentemente, con formulaciones incisivas y sugerentes que hubieran firmado sin dificultad quienes, en aquel momento histórico, afrontaban el problema educativo con talante europeísta e innovador. "Educar –se lee en un texto manjoniano de principios de siglo– no es transmitir ciencia, sino abrir ventanas, esto es, inteligencias al campo de la verdad".

Lástima que estas orientaciones, sin duda atractivas, no siempre lograran

encontrar una traducción ajustada en la situación concreta de la escuela. Basta ojear los manuales escolares que pone en manos de los alumnos del Ave-María, para darse cuenta de que el autor –hijo, al fin, de su tiempo– está demasiado preocupado por comunicar toda una serie de nociones y datos, casi una pequeña suma de "ciencia adulta". Un tema que toca la práctica de la escuela avemariana. Desde el punto de vista teórico, tiene más interés añadir que, cuando don Andrés habla de maestros, quiere referirse también a los padres, primeros maestros y educadores de sus hijos. Durante la primera infancia, aparece, justamente, destacada la función peculiar de la madre. Teniendo en cuenta este hecho, se comprende la urgencia de atender con particular cuidado a la formación de la mujer. El profesor granadino cree que "importa más, pero mucho más, educar a la mujer que al hombre"; y se rebela contra una concepción trasnochada que se expresa en afirmaciones como ésta: "Las niñas a barrer y a cuidar del rorro y a callar, para lo cual estorban las letras"³⁵.

Sobre los contenidos y modalidad de la educación e instrucción femeninas, conviene hacer algunas precisiones. El padre Manjón desea que la mujer adquiriera una cultura suficiente, y que las jóvenes que tengan talento, afición y dinero sigan una carrera o se dediquen al estudio; pero recorta enseguida su propuesta y añade que, en este campo, "las excepciones no son reglas, sino excepciones". (No podemos olvidar que, por aquellas fechas, doña Concepción Arenal tuvo que vestir el traje masculino para poder frecuentar las aulas universitarias). Condicionado por su experiencia y contexto cultural, al fundador de las escuelas avemarianas le sigue atrayendo la imagen de la mujer "reina del hogar". El 30 de julio de 1899, escribe a José Gómez Ocaña, profesor de la universidad de Madrid: "Doy la enhorabuena por tener una mujer que guisa; así las quiero yo, mujeres de casa, calceta y cocina".

La propuesta puede parecer, hoy, poco generosa. Para no emitir un juicio excesivamente riguroso, conviene tener en cuenta todo lo que significa, para don Andrés Manjón, la institución familiar de cara e la educación de los hijos. Y no es que se limite, simplemente, a hacer suya una posición muy viva en la tradición española; ni trata sólo de precisar con rigor de jurista los derechos paternos y los contornos de la competencia del Estado en este campo. Creë de verdad en el influjo educativo del clima familiar –saturado de afecto y amor– y en el valor ejemplar de la personalidad de los padres. Al recordarles sus propios deberes, toca también un problema delicado, al que no se dedicaba suficiente atención en su tiempo. Me refiero al problema de la educación sexual, o instrucción sobre "los misterios del amor" como él escribe. En su opinión, los padres son los primeros que tienen la responsabilidad de "ir descorriendo el velo" –con "toda parsimonia, gravedad y peso"–, cuando el hijo raye la adolescencia, cuando se despierte su curiosidad sobre determinados argumentos, o cuando empiece a tomar contacto con ambientes que pueden poner en peligro su inocencia. Como medios adecuados de instrucción, propone servirse de hechos ruidosos ocasionados por cierto tipo de faltas, de la explicación de la doctrina cristiana, de ejemplos tomados de la Sagrada Escritura, de visitas a hospitales, y usando "preparaciones anatómicas, los cuadros o libros"³⁶.

Esta sugerencia –formulada en 1906– significaba una apertura que en el ambiente católico contemporáneo se estimaba excesiva. El padre Ruiz Amado, en 1908, sintió la necesidad de manifestar algunas reservas respecto a las mesuradas orientaciones del fundador del Ave-María: "Movidos por la autoridad del Sr. Manjón, y por la sensatez y moderación de sus resoluciones, no vacilamos en suscribirlas en nuestro libro *La educación moral*, exceptuando sólo las que se refieren al empleo de medios *intuitivos o anatómicos*. Pero, actualmente, después de mayor estudio y meditación,

creemos deber acrisolar más sus afirmaciones y las nuestras"³⁷. El pedagogo jesuita terminaba, afirmando sin ambages que, tratándose de esta materia, no creía "en la positiva utilidad de la instrucción".

Probablemente, tal conclusión no derivaba sólo de una actitud personal de horizontes estrechos. pocos meses antes, la edición castellana de los ensayos de Stall (*Pureza y verdad, lo que debe saber el niño*) y de Wood-Allen (*Pureza y verdad, lo que debe saber la niña*) había dado origen a una encendida polémica. Los libros fueron prohibidos por la autoridad eclesiástica. El 18 de enero de 1908, el cardenal Casañas, obispo de Barcelona, hizo pública esta declaración de la Congregación del Indice: "De ninguna manera conviene que se eduque y forme la niñez en España a tenor de las reglas consignadas en los referidos libros"³⁸.

Manjón, por su parte, volvió a tocar el tema en 1923; pero, esta vez, sin hacer mención de cuadros o preparaciones anatómicas. Sin duda, el clima cultural y las observaciones del padre Ruíz Amado le movieron a usar una expresión más cauta.

* * *

La lista de los "temas pedagógicos" se podría alargar bastante. Creo que las acotaciones hechas en estas páginas son suficientes, por lo menos, para justificar la insistencia en algunos puntos.

El fundador de las Escuelas de Ave María se muestra bastante informado acerca de la literatura pedagógica existente en el mercado español contemporáneo. Leyó y extractó un buen número de obras. No se puede hablar sólo de que, en investigaciones anteriores, se han encontrado "ciertas semejanzas entre algunos escritos del P. Manjón y otros autores"³⁹, como P. de Alcántara García, M. Carderera, F. Riess, M. Rosell, V. Caballero, E. Benot, R. Ruiz Amado, R. Blanco. se debe hablar, más exactamente, de numerosos paralelismos, concordancias textuales y claras dependencias⁴⁰.

En las presentes notas me he detenido, de modo particular, en el primer autor citado, Pedro de Alcántara, por el valor de su obra pedagógica, por la importancia del influjo que ha tenido en el "capital en ideas" de Manjón, y porque ayuda a comprender el "método de trabajo" de éste: aun cuando no compartiera los presupuestos teóricos de un autor, don Andrés —desde su experiencia viva de la escuela— transcribía, a veces textualmente, orientaciones que, certeramente, consideraba actuales y fecundas.

El examen de los escritos manjonianos, situados en el contexto de la pedagogía y de la educación de su tiempo, induce a poner de relieve no tanto la originalidad de un sistema pedagógico, cuanto la sensibilidad por ciertos núcleos doctrinales, de particular densidad y eficacia educativos. muchos de esos "núcleos doctrinales" —de "ideas madres" hablaba Manjón— presentan aspectos sugerentes: visión integral del niño, como sujeto activo de la propia educación; amor a la naturaleza; importancia del trabajo manual, del juego y del clima de alegría en la escuela; sensibilidad por la renovación didáctica; importancia de la familia como ambiente educativo; sentido religioso y social; la educación como proyecto y obra de colaboración.

Pero en este campo quedan todavía caminos por andar. Tampoco está totalmente zanjada la cuestión de las fuentes literarias del pensamiento pedagógico del educador de los cármes granadinos, especialmente en lo referente a los presupuestos

filosófico-teológicos. Son tareas que merecen toda la atención de los estudiosos; y, no sólo por razones de carácter erudito o "académico". A don Andrés Manjón, más que elaborar un cuerpo doctrinal sistemático, le urgía poner los principios y orientaciones pedagógicos al alcance de los maestros, padres de familia y educadores en general, para que no fueran ni "ideólogos" ni "rutinarios". En este campo, su labor fue particularmente meritoria. (Sin que sea necesario seguir hablando de "Manjón, precursor de la escuela activa"). Su apertura a las propuestas modernas se une inseparablemente a un profundo respeto por los valores genuinos del pasado. Innovación y tradición constituyen dos aspectos, dos actitudes que logran armonizarse con realismo, y casi siempre sin estridencias, en el pensamiento y en la obra del fundador de las Escuelas del Ave María. lo supo expresar él mismo con nitidez: "Somos, pues, hombres y maestros *del día*: primero, porque a los errores y abusos *del día* oponemos verdades y derechos y deberes que los contradicen; segundo, porque nada hay *en el día* que se repunte por adelante y no intentemos adoptarlo en la medida de nuestras escasas fuerzas"¹.

NOTAS:

(1) A. Manjón, *Hojas históricas del Ave-María*, Granada Imprenta. Escuela del Ave-María, 1915, pp. 1-2.

(2) *Ibid.*, p. 2. Poco después, el autor insiste: "el pensamiento de fundarlas no fué hijo de un sabio ni de un pedagogo, sino inspiración de una *Maestra Migas*, quien enseñó cómo se pueden fundar escuelas para pobres aun en medio de los nopales" p. 17). Antes había escrito: "*Maestra Migas*, y también de *amigas*, llaman por aquí a la mujer que, piadosa y bienhechora, recoge en su portal a los niños más pequeños de los vecinos, cuidando de ellos y enseñándolos a rezar, y a veces a leer, por la modesta retribución de cinco céntimos diarios" (p. 2).

(3) A. Ramunas Paplauskas, *Pedagogía española en la perspectiva interamericana*, en "Revista Interamericana de Educación", 18 (1962) n. 119, 226. "Se ha afirmado, con toda razón, que 'toda la pedagogía manjoniana debe ser entendida como una reacción contra la pasividad del alumno', o que Manjón es precursor de la escuela activa" (A. Capitán Díaz), *Los humanismos pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*, [Granada], Universidad de Granada, 1980, p. 136).

(4) L. Luzuriaga, *La educación nueva*, Buenos Aires, Losada, 1967, 6 ed. En su *Historia de la educación y de la pedagogía* (Buenos Aires, Losada, 1982, 16 ed., p. 189), Luzuriaga escribe: "En el [grado] de la primaria hay que mencionar a don Andrés Manjón (1846-1932)" [sic]. Francisco Larroyo se limita a decir: "En los últimos años han influido también en la vida de la educación en España, Andrés Manjón [sic], Ruiz Amado y Rufino Blanco" (F. Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, México, Porrúa, 1976, 13 ed., p. 749).

(5) V. de la Cruz, *Andrés Manjón y Manjón*, Granada, Asociación Manjoniana, 1984, p. 223. Cf. A. Capitán Díaz, *Los humanismos...*, p. 136.

(6) Se puede ver, por ejemplo: M. Tuñón de Lara, *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, Madrid, Tecnos, 1971.

(7) *Diario del P. Manjón 1895-1905*; edición crítica de J. M. Prellezo, prólogo de L. Sánchez Agesta, Madrid, BAC, 1973, p. 21.

(8) J. Moreno Davila, "El padre Manjón y la educación integral", en: *Homenaje de la provincia de Burgos al padre Manjón*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1969, p. 27.

"Las Escuelas del Ave María fueron escuelas gratuitas sociales, pues no fue otro su origen; nacieron para remediar un mal endémico de la sociedad española y para prestar atención a las personas marginadas (los gitanos)" (P. Feroso Estébanez, *Teoría de la educación*, Madrid, Ediciones Agulló, 1976, p. 95).

(9) A. Manjón, *Discursos. Las escuelas laicas. El gitano et ultra. cosas de antaño*, Madrid, Patronato de las Escuelas del Ave-María, 1955, p. 161.

(10) A. Manjón, *El pensamiento del Ave-María. Colonia escolar permanente establecida en los cámenes del Camino el Sacro-Monte de Granada*, Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, p. 6.

- (11) *Ibid.*, p. 18.
- (12) Manjón, *Hojas históricas...*, p. 18.
- (13) *Ibid.*, p. 19.
- (14) Escribe polémicamente: "No se nos oculta que la palabra *coeducación* quieren algunos escritores que signifique la educación conjunta de los sexos, lo llamaba un amigo mío *suicería*, y otro, de país menos frío y pasiones más precoces, lo apellidaba *suciería*, por ser en aquel su país tal sistema expuesto á mil suciedades ó porquerías" (A. Manjón, *El pensamiento del Ave-María. Sexta parte. Hojas coeducadoras*, Granada, Imprenta-Escuela del Ave-maría, 1906, 37).
- (15) A. Manjón, *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*. Primera parte, [Madrid], Patronato de las Escuelas del Ave-María, 1949, p. 262.
- (16) *Ibid.*, pp. 263-264. A la luz de estas "conclusiones", habría que matizar algunos textos recientes: "Aunque Manjón es partidario de la coeducación -niños y niñas- en las Escuelas del Ave-María, no puede afirmarse que tal fenómeno, en sentido estricto, se diera en ellas. [...] Manjón en un principio sólo admite la coeducación (sexual) en los párvulos, o en aquellos centros en los que por falta de matrícula sea necesario; sin embargo, más tarde llegará a reconocer las ventajas de la coeducación. *El maestro mirando hacia fuera*. VI. 260 y ss.)" (A. Capitán Díaz, *Historia del pensamiento pedagógico en Europa II: Pedagogía contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1986, pp. 302-303, notas 29, 30).
- (17) Manjón, *El pensamiento del Ave-María. Colonia escolar permanente...*, pp. 155-157.
- (18) Basta transcribir, como ejemplo, un breve texto:
"Maestro *sectario* y crudo, dice que eso del *pudor* y *recato* son inconvenientes de una falsa educación religiosa, y la coeducación hace bien en desterrarlas" (Manjón, *El maestro mirando hacia fuera...*, p. 263).
"Otros argumentos que alegan ciertos autores laicos, se fundan en el falso supuesto de que el *pudor* y el *peligro* sexual son puramente engendros de una falsa educación ético-religiosa" (Ruíz Amado, *La educación...*, p. 351).
Para un examen más puntual, puede verse: J. M. Prellezo, *Notas sobre coeducación. Pensamiento de F. Giner y de A. Manjón*, en "Orientamenti Pedagógici" 18 (1971) 787-793.
- (19) Feroso Estebanez, *Teoría...*, p. 96. Cf. A. Aradillas - J. Puente, *Coeducación*, Madrid, Studium, 1969, p. 110.
- (20) Entre los autores españoles que han influido en el pensamiento manjoniano, se pueden indicar con seguridad los siguientes: P. de Alcántara García, R. Blanco, E. Benot, P. V. Caballero, M. Carderera, M. Rosell, R. Ruíz Amado. He afrontado este argumento en trabajos anteriores: *Fuentes de los escritos pedagógicos manjonianos*, en "Orientamenti Pedagógici" 15 (1968) 1227-1255; *Educación y familia en A. Manjón. Estudio histórico-crítico*, Zürich, Pas-Verlag, 1969, pp. 123-159; 329-363. Al redactar las presentes notas, se tendrán en cuenta esos trabajos.
- (21) *Memoria de las Escuelas del Camino del Sacro-Monte o Colegio del Ave-María 1889-1892*, Granada, Imprenta de José López Guevara, 1892. En la p. 31, se lee: "Granada, Septiembre de 1882 [sic]. El Director y Administrador, Andrés Manjón".
- (22) R. Blanco Sánchez, *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano...*, Madrid, Tip. de la Revista de Archivos, 1907, vol. II, col. 323.
- (23) Se pueden ver los trabajos citados en la nota 20. Cf. también: A. Romero López, *Nuevas aportaciones sobre las fuentes de los escritos pedagógicos manjonianos*, en "Historia de la Educación" 1985, n. 4, pp. 291-304. El autor, después de cotejar la obra del H. Agathon (*Las doce virtudes de un buen maestro*) y *El maestro mirando hacia dentro* (1915) de Manjón, concluye que hay "numerosísimos puntos de concordancia ideológica, literaria y textual" (p. 294).
- (24) Manjón, *Hojas históricas...*, p. 168. Este y otros numerosos textos manjonianos que se podrían citar no permiten sostener que, según el fundador de las Escuelas del Ave María, "la educación no ha de ser otra cosa que preparar al individuo para su unión con Dios en la eternidad" (A. Jiménez García, *El krausismo y la Insuñación Libre de Enseñanza*, Madrid, Cincel, 1986, p. 180).
- (25) A. Manjón, *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1899 [1898] en la Universidad de Granada*, Granada, Imprenta-Escuela del Ave-María, 1905 4ª ed., p. 43.
- (26) M. D. Gómez Molleda, *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, CSIC, 1966, p. 30.
- (27) *Diario...*, p. 412.
- (28) F. Giner, *Estudios sobre educación*, Madrid, Imprenta de José Rodríguez, 1882, p. 78.

- (29) Manjón, *Discurso...*, p. 16.
- (30) *Congreso nacional pedagógico. Actas...*, Madrid, El Fomento de las Artes, 1882, p. 141.
- (31) Manjón, *Discurso...*, p. 18.
- (32) A. Manjón, *El pensamiento del Ave-María colonia escolar permanente establecida en los cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada*, Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, p. 40.
- (33) Manjón, *Discurso...*, p. 24.
- (34) *Ibid.*, p. 26.
- (35) Manjón, *El maestro mirando hacia fuera*. Segunda parte, p. 373.
- (36) Manjón, *El pensamiento del Ave-María. Sexta parte. Hojas coeducadoras...*, p. 166.
- (37) R. Ruíz Amado, *A los confesores, educadores y padres de familia sobre la educación de la castidad*, Madrid, Razón y Fe, 1908, pp. 139-140.
- (38) Cit. por R. Blanco, *Bibliografía pedagógica...* vol. III, p. 790.
- (39) Capitán Díaz, *Los humanismos...*, p. 128. Más adelante, al examinar el concepto manjoniano de educación, Capitán Díaz escribe: "La influencia del *Compendio e Pedagogía* de Alcántara García es patente" (p. 130); y, al hablar de la educación como "proceso permanente, continuo y gradual", cita trabajos anteriores, en los que se "constata la clara influencia en estos temas del *Compendio de pedagogía teórico-práctica* (Madrid, Hernando, 1891) de Alcántara García" (p. 140). En una publicación reciente, se limita, en cambio, a repetir que se han encontrado "ciertas semejantes [semejanzas] entre algunos escritos del P. Manjón y de otros autores: (Capitán Díaz, *Historia...*, p. 292).
- (40) Cf. Romero López, *Nuevas aportaciones...*, pp. 291-292.
- (41) Manjón, *Hojas históricas...*, p. 169; cf. "Manjón y Manjón, Andrés (1846-1923)", en A. Escolano Benito (ed.), *Historia de la educación. II: La educación contemporánea*, Madrid, Anaya, pp. 225-226.

UN ERROR HISTORICO: "MANJON EDUCADOR DE GITANOS"

Por Oscar Sáenz Barrio

¿Cómo es posible que una persona que ha tratado a la raza gitana con tanta dureza, de forma despiadada a veces, como el P. Manjón, se haya acreditado en un plazo de pocos años como el "educador de los gitanos"? Un desapasionado estudio de la obra viva y escrita de este hombre –por todos los conceptos excepcional–, nos descubre una muy temprana desfiguración de su persona y de su obra hacia la mitificación y la leyenda. Esta orientación interesada en convertir a D. Andrés Manjón en el "apóstol de los gitanos", con dotarle de una cierta aureola evangélico-pedagógica, no es cierta, primero; pero además, significaría reducir su pasión educativa a una tarea misional en un colectivo étnico y cultural que no se corresponde con su obra real, mucho más universal, tanto por su concepción de la educación como por el grupo humano a que llegó. Con la mejor intención se ha convertido al P. Manjón en un *educador de barrio*.

La mistificación de la obra manjoniana es muy temprana. Nada menos que en 1898 Rufino Blanco publica un artículo cuyo inexacto título habría de hacer fortuna: *Los cármes del Ave María, escuelas para gitanos*¹. Desde entonces, una y otra vez se ha venido repitiendo la misma imagen, sin apenas enfoque crítico. Prellezo, un profundo estudioso de Manjón, es el único que ha dedicado una cierta atención a combatir "el cliché de Manjón desbravador de gitanos... tesis poco documentada, a mi parecer, desde el punto de vista histórico"².

El presente artículo, que divido en dos partes, tiene a su vez una doble intención: primero, desvelar qué hay de cierto en el Manjón educador de gitanos y, segundo, qué es lo que realmente Manjón pensaba de los gitanos, con una atención especial a su trabajo *El gitano et ultra*, obra poco conocida y peor interpretada.

I. EL ORIGEN DEL MITO Y SU TRANSMISION

El comienzo de la confusión parte de los mismos escritos del P. Manjón. Es bien conocido el episodio de la Maestra Migas, pero es imprescindible reproducirlo, porque ahí está la clave de nuestra argumentación:

"Más he aquí que un día que bajaba sobre mi burra blanca, para la Universidad (y montado, como siempre, en el borriquito de mi fijo pensamiento) oí sorprendido canturrear la Doctrina cristiana en una cueva que caía sobre el camino, y me dió un salto el corazón. Descendí de la burra, trepé por las veredas y hallé en una cueva a una mujer pequeña y vulgar, rodeada de diez chiquillas, alguna de las cuales era gitana".

Este párrafo perteneciente a una carta dirigida "a un amigo residente en Zaragoza", la inserta el mismo D. Andrés en 1901 en la primera edición de *El Pensamiento del Ave maría*. En 1915, cuando se editan sus *Hojas Históricas del Ave María*, relata la escena en su Hoja primera, de la siguiente forma:

"Cuando he aquí que, a poca distancia del camino que llevaba, oigo canturrear a un grupo de niñas semejando en el sonsonete a una escuela de las usuales. Me apeo de la burra, asciendo por la vereda y hallo en la boca de una cueva a un grupo de niñas y párvulos, que no excederían de diez, algunos de los cuales tenía la tez y el vestido de gitana. Presidía esta especie de escuela de cueveros o trogloditas una mujer..."

En ambos textos hay una notable coincidencia y una sutil diferencia. En los dos se habla de una cueva, sin matices ni calificativos; cuestión importante, por lo que después se verá. La diferencia estriba en que en el primero, de las alumnas de la Maestra Migas *alguna de las cuales era gitana*, mientras que en el segundo texto los canturreadores eran un grupo de niñas y párvulos... algunos de los cuales tenía la tez y el vestido de gitano. Allí se afirma que eran, aquí tienen la apariencia.

Como puede observarse no se menciona para nada la "cueva de gitanos" que tantas veces habría de repetirse posteriormente, y a la que el propio D. Andrés dió pie al comentar la creación de la escuela de Sargentos: *Así como en Granada comenzaron las Escuelas del Ave María en una cueva de gitanos, en una cueva de gitanos, en Sargentos comenzaron en una humilde troje de granos.* (*El Pensamiento...* p. 7). A mi entender, la expresión "cueva de gitanos" pocos párrafos más adelante de la descripción realista de aquella de la Maestra Migas, es retórica, y sólo para enfatizar la comparación con el granero aldeaño a la iglesia de Sargentos. La expresión hizo fortuna porque tenía mucho de evangélico y misional. Con esta finalidad la utiliza su sobrino Pedro Manjón, y más tarde Rostán en una sorprendente similitud:

"En una cueva de gitanos nacieron las Escuelas; no pudo ser, pues, más humilde su nacimiento; y para que veamos que la Obra es de Dios, se valió como causa ocasional de una exhospiciaria, y loca por añadidura".

"En una nueva cueva de gitanos nacieron las Escuelas del Ave María, año 1889. No pudo ser más humilde su nacimiento y, como obra del cielo, el Altísimo se valió como causa ocasional de una pobre mujer gitana (sic)".

Con el mismo criterio habría que interpretar las palabras del fundador cuando poco antes de su muerte escribe:

"Estas Escuelas que comenzaron en una cueva de gitanos ocupan hoy once hermosos cármenes en Granada y se han extendido con diferentes nombres y formas por España y otros países".

Es evidente que la intención de Manjón no es describir la cueva, sino comparar la precariedad de sus comienzos con la floreciente realidad de 1920.

Los errores a que estas "licencias" de Manjón han conducido, han sido fundamentalmente dos, y ambas de entidad:

– la primera, es situar la fundación de las Escuelas del Ave maría en 1888, fecha en que descubre la cueva de la Maestra Migas y sobre la que ejerce protección.

- la segunda, y mucho más importante, es la de reducir las Escuelas del Ave María a escuelas para gitanos, y la obra pedagógica de su fundador en un apostolado del gitano.

Veamos por separado estos dos aspectos:

1 - Creación de las escuelas.

Cuenta el P. Manjón en varias ocasiones, pero especialmente en *Hojas Históricas* núm. 1⁸:

"¿Quiere, dije a la maestra, trasladarse con esas migajillas de criaturas que la rodean a otra cuevecita con casa, que hay en el camino del Sacro-Monte, y yo pagaré las 4,50 pesetas mensuales que cuesta?... Sí, me dijo agradecida; iremos donde usted diga. En este nuevo local (un portal con cueva y algunas tejas) se duplicaron los alumnos; y ya que éstos podían andar, propuse que subieran a oír misa los domingos y demás días de fiesta, a la Colegiata del Sacro-Monte, donde se les explicaba el Evangelio y la Doctrina Cristiana. De esta manera comenzaron las Escuelas a ser Catequísticas".

Esto ocurría "un día de 1888". La Maestra Migas desaparece en el verano de 1889, y el primero de octubre de ese año se inaugura "mi primera escuela de niñas" dice Manjón.

La protección que D. Andrés ejerce sobre la Maestra Migas, -pagarle la cueva, trasladarle a otra más amplia, proporcionarle las sobras del Colegio de la Abadía, etc., ha de contemplarse como una obra de caridad, y de ningún modo como la iniciación de su obra pedagógica. Si los deseos de Manjón era *poner escuelas en el campo* para los niños más humildes, *deseos que se me recreían... y más cuando subí de Canónigo al Sacro-Monte y ví despacio aquellos caminos, cármenes y cuevas*, no puede admitirse que la escuela de la cueva, ni por las condiciones materiales, muy lejos de la idea de *escuela en el campo* ni por la índole de la maestra *ignorante y neurasténica, por no decir loca*, pueda ser considerada como una escuela manjoniana tal como se ha sugerido erróneamente en varias ocasiones. Por ejemplo el Diccionario de Pedagogía, Labor, de 1936, dice:

"La primera escuela manjoniana no fué creada, sin embargo, por el piadoso canónigo, sino que ya existía y se la conocía en aquellos barrios con el nombre de 'Escuela de la maestra Migas'... constituyendo la piedra angular de sus 'Escuelas del Ave María'".

Todavía en vida del P. Manjón, un difusor de su obra y profesor de las escuelas avemarianas de Dos Hermanas (Sevilla) escribió: "En una cueva, ignota cueva de gitanos, nacieron las Escuelas de que hablamos"¹⁰.

Es cierto que dice Manjón: *Y a una tal maestra debieron las escuelas del Ave María su nacimiento*. Pero lo que dice a continuación nos libera de explicación ulterior y evidencia lo equivocado del Diccionario:

"Pues el fundador de ellas se dijo: Si esta pobre mujer consigue tener alumnos en esta mísera cueva, sin local, material ni personal competente, y aún exigiendo dinero; mejorándolo todo y ofreciéndolo de balde, habrá cuantos niños se quiera"¹¹.

La primera Escuela del Ave María se inaugura el primero de octubre de 1889, en un carmen y con *una Maestra con título*, debajo de la primera cueva (que curiosamente no entró a formar parte del patrimonio del Ave María hasta 1905).

En octubre, mes del Rosario –apostilla Manjón– instala su primera escuela de niñas. En septiembre de 1893, y en un carmen contiguo, se pueden desdoblar las clases de niños y niñas. *¡Ya tenemos dos colegios!* decía D. Andrés. Esta sí es la piedra angular de las Escuelas Avemarianas.

2 - ¿Escuelas para gitanos?.

El segundo error a eliminar de la bibliografía sobre el P. Manjón es que sus escuelas se crearon para los gitanos.

En el año 1941 el jesuita Gabino Márquez hace la primera sistematización de la obra de Manjón agrupando sus escritos bajo epígrafes más respetuosos con la terminología pedagógica que la utilizada por su autor. Pues bien, para el P. Márquez, *el educando* está descrito en el opúsculo *El gitano et ultra*¹², equivocándose por partida doble, porque ni el destinatario de la educación avemariana es el gitano, ni la intención del escrito es presentar un determinado tipo de sujeto de la educación.

Algunas Historias de la Educación repiten el mismo error, tal vez porque recogen acriticamente opiniones ajenas. El mencionado Diccionario de Pedagogía dice un verdadero dislate, seguido de otro no menos inexacto:

"Pero no fué entre los obreros –trabajadores andaluces en situación casi equivalente a los parias–, sino entre los cobrizos gitanillos de las cuevas donde inició Manjón sus escuelas..."¹³.

"Las escuelas manjonianas puede decirse que están instaladas al aire libre y adaptadas muy ingeniosamente a la especial y huraña psicología de los pequeños gitanillos que formaban en sus comienzos la casi totalidad de los escolares"¹⁴.

En poco más de media docena de líneas se afirman cuatro errores poco disculpables:

- 1) Que la educación manjoniana no se inició entre los trabajadores más humildes.
- 2) Que se inició con los gitanos de las cuevas.
- 3) Que se adapta a la especial psicología de los gitanos.
- 4) Que la casi totalidad de sus alumnos, en sus comienzos eran gitanos.

1) Si algo tiene claro Manjón es el destinatario de su afán educativo:

"Allá por el año 88 del siglo que pasó revolvía yo en mi mente la idea de fundar una escuela para los niños pobres del Camino del Sacro-Monte y sus contornos..."¹⁵.

"Nací pobre, viví entre pobres, carecí de escuela formal y por esta causa pasé angustias y trastornos y sufrí retrasos en mi carrera, cuando un buen Cura de aldea quiso dármele. Mi origen, pues, y mis apuros y deficiencias me impulsaban a instruir a aquellos de mis hermanos que más se me aproximaban por la cuna, la ignorancia y la pobreza; mis simpatías fueron para los pobres"¹⁶.

- 2) Quienes afirman que la obra manjoniana se inició con los gitanos o para los gitanos, ni han leído a Manjón, ni se han preocupado siquiera de conocer el contexto urbano en que nació la institución. Veamos por separado ambas cuestiones.

A.- *Para qué y para quién:*

"Se abrió la escuela para educar a unos cuantos cueveros, de las inmediaciones, y acuden por docenas de lejanas calles, cuevas y cortijos"¹⁷.

"El carmen, comprado y destinado por siempre para Escuelas de Pobres está bien situado y es delicioso"¹⁸.

"Para regenerar y salvar a un pueblo numeroso y caído; para ensayar lo que puede una educación continuada con gentes y razas degeneradas; para hacer el bien a muchos y por largo tiempo; para mejorar el cuerpo y el alma de numerosos pobres conocidos, que desean recibir educación y carecen de pan y camisa; para llevar la luz, la esperanza y el consuelo a las míseras cuevas (por no decir antros o pocilgas), donde habitan por cientos hermanos cueveros, nacidos para ser algo más que ser menospreciados, bestias y temibles fieras..."

B.- *Quiénes son los cueveros:*

"El pueblo que por aquí habita yace en la suma ignorancia, vive en la extrema pobreza y está sumido es una degradación moral y social tan grandes, que sólo puede levantarse merced a una labor y auxilio constantes bien pensados y dirigidos, los cuales alumbrando la inteligencia y educando la voluntad mejoren los sentimientos y condiciones de la vida, y produzcan en los educandos hábitos o costumbres humanas y cristianos"²⁰.

"(El carmen)... puesto sobre la margen derecha del Darro, y a igual distancia de la ciudad y del Sacro-Monte, recoge toda la juventud que habita en las cuevas del Camino y no pocas del Albaycin y otros apartados cortijos y barriadas"²¹.

Estos y otros muchos testimonios del mismo Manjón que podrían citarse, dejan bien a las claras que sus alumnos eran los hijos de los humildes, pordioseros, braceros y jornaleros, en fin, una población marginada en la que no faltaban, por supuesto, los gitanos. Pero para que no quede ninguna duda de que Manjón no creó sus escuelas ni siquiera para los gitanos del Sacromonte, asentamiento físico de las primeras, hemos recogido algunos datos significativos de la tesis doctoral del Prof. Bosque Maurel²², contundentes a nuestro propósito.

Según la documentación aportado por el Dr. Bosque, la presencia de los gitanos en Granada data desde los años de la conquista, en que acompañaban a los ejércitos de los Reyes Católicos como herreros y en oficios similares. Terminada la guerra fué decretada su expulsión de la ciudad por las perturbaciones que causaban a la población civil, estableciéndose extramuros de la ciudad y en varios puntos de ella (Cerro de San Miguel, Mauror, Antequeruela, Sacromonte, Barranco del Abogado, Laderas del Beiro, etc.) construyendo viviendas trogloditas. Sin embargo:

"Hasta 1800 su trascendencia fué escasa; en los últimos cien años sobre todo, en que la población granadina ha tenido un rápido desarrollo y un crecimiento vertical es cuando la cueva ha llegado a desempeñar su primordial papel"²³.

"La llegada de importantes grupos de emigrantes de escasas posibilidades económicas, procedentes de regiones donde la vivienda troglodita era muy utilizada -Almería, Murcia, Baza, Guadix- favoreció el incremento de este tipo de viviendas"²⁴.

Atención especial dedica Bosque a la tipología de las cuevas; y es interesante para nuestra argumentación, no tanto por la estructura o configuración de sus dependencias, sino por el tipo humano que las habita.

a) Comienza por las que llama "cuevas-espectáculo", más frecuentes en el camino del Monte y habitadas por gitanos.

b) "El segundo tipo, el más frecuente y numeroso, es la cueva-residencia del jornalero industrial o, al menos del peón, no faltando tampoco, los obreros cualificados".

c) "El tercer tipo, muy frecuente en el Barranco del Abogado, pero que tampoco falta en el Sacromonte, ni en las laderas de San Miguel es el jornalero o peón agrícola".

d) Finalmente "en las orillas del Beiro, así como en el barranco de Puente Quemada (Sacromonte) y en las partes altas de San Miguel, aparece el último tipo, caracterizado por su extrema pobreza, que raya siempre en la miseria. Se trata, por lo general, de un simple hueco de escasa profundidad y anchura... donde se amontonan los diversos componentes de la familia, a menudo junto con los animales domésticos... La miseria o desidia de sus habitantes se ha limitado a utilizar el agujero tal como se encuentra. Peones de baja condición, mendigos y otras personas similares se amontonan en ellas".

Y por último un testimonio definitivo; al mencionar a la población gitana de las zonas de las cuevas dice: "*Que si bien no es la más numerosa, es la más característica*"²⁵.

3) Si las Escuelas, pues, no se fundaron para los gitanos, mal puede decirse que se instalaron, como lo fueron, para adaptarse "ingeniosamente" a la especial y huraña psicología de los pequeños gitanillos". Por el contrario, cuando Manjón refiere la cueva de la Maestra Migas, ya menciona su modelo de escuela: *Llevaba en mi mente hacia años la idea de poner escuelas en el campo...* Si este pensamiento es muy anterior a su nombramiento como Canónigo del Sacromonte, surgido cuando paseaba por los alrededores de Granada... evidentemente los gitanillos poco debieron contrar como elemento causal. Muy otros eran los motivos. El retrato que de la escuela y la antiescuela hace Manjón en la *Hoja Histórica* núm. 1 pone de relieve el por qué se le ha podido considerar el primer educador de la Escuela Nueva, si no fuera porque su concepto de *educar en la naturaleza* tiene resonancias mucho más profundas:

"El ideal de las Escuelas del Ave María es aproximarlas todo lo posible al templo de Dios, que es donde mejor se vive, mejor se está, mejor se educa y mejor se enseña, que es en medio de la Naturaleza"²⁶.

"Yo recibo lo último de las últimas capas sociales en mis pobres escuelas; allí entra lo peor comido, peor vestido y hasta peor criado y habituado del pueblo más pobre; y sin embargo, merced al aire que respiran, la libertad de que gozan y la alegría que los inunda, sus caras y su mirada, sus piernas y sus pulmones, revelan la salud y energía de que disfrutan"²⁷.

4) En estrecha relación con las inexactitudes que se vienen criticando está la de que fueron los gitanos quienes se beneficiaron de la mayor parte de la acción educadora manjoniana. Este es otro disparate histórico por partida doble.

En primer lugar, parece olvidarse que las Escuelas del Ave María de Granada no se reducen a las construídas en los cármenes de Valparaíso (Casa Madre):

"Yo no contaba con más niños que los que se criaran en estos alrededores; pero la experiencia me enseñó que para los niños pobres no hay distancias, pues comenzaron a venir desde muy lejos... entonces ví la necesidad de extender el radio de acción desde el Camino del Sacro-Monte al Camino de Huetor, o sea desde Valparaiso a Quinta Alegre, y desde aquí a los llanos del Triunfo, y desde allí a la Huerta de los Angeles, con lo cual sitiamos a Granada con cuatro campamentos escolares, situados en los barrios extremos de los cuatro puntos cardinales"²⁸.

Renes²⁹, que recorrió las Escuelas en compañía del Padre Manjón, recoge el crecimiento espectacular de la matrícula desde su creación: doscientos alumnos en el curso 1889-90, hasta mil cuatrocientas treinta y uno en el curso 1895-96. *La del último curso era de dos mil niños*. Dado que el libro está publicado en 1922, el último curso debía referirse a 1921, año en el que el número de aulas era el siguiente: Casa Matriz, 13; Triunfo, 8; Vistillas, 5; Quinta Alegre, 6. Hacen 32 maestros en los cuatro puntos cardinales de Granada, como gustaba decir D. Andrés. A éstos había que sumar los que atendían a las clases nocturnas (con más de 250 adultos y trabajadores), más una escuela dominical, más una escuela profesional, más un Seminario de Maestros. Cuando en 1915 hace Manjón el recuento de su obra, que todavía seguirá creciendo varios años más, dice:

"Yo comencé pensando en 30 o 40 niños, número equivalente al de los niños que asistían a la Escuela situada en los claustros del Sacro-Monte, y para este número habilité local; pero me equivoqué de medio a medio"³⁰.

Si la matrícula en las escuelas de Valparaiso era de unos 600 alumnos, y suponiendo que todos ellos fueran gitanos, significaría menos de la tercera parte de la infancia atendida en las escuelas manjonianas. Aún así sería difícil seguir manteniendo el cliché de "Manjón, educador de los gitanos".

Pero ni aún este supuesto es cierto. Y acudimos a los propios testimonios del fundador. En la *Memoria de las Escuelas del Camino del Sacromonte*, publicada en 1892³¹, a la pregunta *¿Pero son educables los gitanos?* Responde.

"Yo tengo desde hace tres años uno en la escuela, que es un modelo de honradez, y lee, escribe, canta, sabe la doctrina Cristiana, confiesa, jamás pide aunque es pobre, y no dice una palabra mala. Otros dos no han llegado tan adelante".

De este texto parece deducirse que tres años después de crearse la primera escuela, y con una matrícula de 400 alumnos en la Casa Matriz, Manjón singulariza a tres gitanillos: *¿es que no hay más?*. El 30 de enero de 1899, recoge en su diario:

"Tres gitanillos del Camino que no solían venir a la escuela asisten hoy. Veremos mañana"³².

Esta contabilidad, un tanto minuciosa³³, pone de manifiesto que el número de gitanos es tan reducido en sus escuelas que puede identificarlos y controlar su rendimiento y asistencia. Pero el texto más definitivo, y parece que ignorado por muchos comentaristas de Manjón, es éste:

"¿Somos castellanos o gitanos?... La respuesta a esta pregunta puede ser de dos maneras: si por castellano, se entiende el de raza española, y por somos, los niños y maestros del Ave María, debemos responder que somos castellanos en la inmensa mayoría y gitanos tan sólo en una pequeña porción. Hay entre nosotros alumnos y profesores de raza gitana pero por excepción y por vía de ejemplo; pues la masa, la mayoría de nuestras escuelas es de castellanos".

Aún así nos encontramos con algunas afirmaciones sorprendentes. Por ejemplo, Galino³⁵ dice a propósito de Manjón: "Suele ser poco sabido que las escuelas al aire libre... se destinaron a gitanos et ultra, como dijo él graciosamente aludiendo a los muchachos desharrapados que formaron la primera población escolar". Rostán, que además es granadino y avemariano, comenta: "En sus idas y venidas pudo darse cuenta del triste estado social, moral y cultural en que vivían los habitantes de ese barrio, en gran parte gitano... la regeneración a través de la educación de una raza marginada...".³⁶ Llopis, en su Historia de la Educación afirma que "el espectáculo de la infancia abandonada, especialmente gitanos, le movió a dedicarse a la educación".³⁷ La escena tantas veces repetida del paseo diario por el Sacromonte, la Maestra Migas, la infancia abandonada, etc. hace suponer a Gutierrez Zuloaga que "fué suficiente para que Manjón pensara hacer una escuela alegre para los niños gitanos".³⁸

Con el último texto del P. Manjón identificando a la mayoría de sus profesores y alumnos como castellanos, parece increíble que se hubiera podido falsear la verdadera dimensión de la escuela manjoniana; y sin embargo así ha ocurrido, unas veces por el carácter un tanto exótico y pintoresco, filantrópico y romántico, que significaba el perfil diferencial de Manjón respecto de otros fundadores; y otras, porque frente a los regeneracionistas de la época, que instrumentaban la educación como plataforma social o política, era necesario ofrecer una figura eclesiástica cuya carta de presentación fuera el amor evangélico, misionero y apostólico, religioso y trascendente, y no el político, temporal y humano.

Y sin embargo aquí se equivocan los que reducen a Manjón a un fundador de escuelas catequísticas, pues si alguien ha hablado con claridad, y muchas veces con pasión, de la patria, del trabajo, del redencionismo de los humildes, de la opresión de los políticos y los poderosos, de la injusticia social, de los caciques, etc. ese fué D. Andrés Manjón, un cura, Catedrático de Universidad.

3 - Los Maestros gitanos

"Hasta los maestros, para educar a la pequeña prole gitanesca ha sabido sacarlos este pedagogo insigne de los mismos gitanos, a quienes supo antes suavizar la primitiva fiereza y hacerlos hombres".

"Entre ellos y para ellos (los gitanos) nació la obra de Manjón... así consiguió hacer de los gitanos incluso maestros".

Estos textos, de Solana el primero y de Sánchez Agesta el segundo, merecen un comentario aparte, lo mismo que éste de Renes: "Tener un educador gitano dice más de la obra manjoniana que todo cuanto nosotros pudiéramos decir. El P. Manjón no se ha conformado con hacer de los gitanos personicas decentes, sino que fué más allá; propúsose hacer maestros y lo consiguió".⁴¹

Tenía Manjón tan altísimo concepto de la función del maestro que en alguna ocasión llegó a afirmar que ninguno de los que conocía le parecía suficientemente bueno. Si ésto era así para la generalidad, para los maestros gitanos, que los tuvo, su

opinión estaba estrechamente condicionada por su propia condición de gitanos. No son muy abundantes los datos sobre el número de los que tuvo, pero sí hay referencias al menos de tres.

El más conocido, y más repetido en sus escritos y Diario, es D. Enrique Amaya Heredia, con cuyos padres y hermanos mantuvo D. Andrés bastante relación. D. Pedro Manjón tiene un párrafo en la biografía de D. Andrés en el que mezcla sus propias impresiones con las irónicas de su tío (éstas en cursiva):

"Era hermosísimo ver a aquellos jóvenes dirigidos por un *gitano Maestro*, el célebre D. Enrique Amaya, a quienes respetaban como autoridad y admiraban, *por ser el gitano más leído, y sabihondo de todos los gitanos de aquellos contornos y de toda la gitanería*"⁴².

El día 9 de octubre de 1911 anota D. Andrés en su Diario este comentario:

"Dice D. Pedro (Manjón) que el mejor maestro que ahora tiene su colonia es D. Enrique Amaya. ¿Cómo serán los demás?"

Renes, que le vió actuar, dice de él: "Amaya no tiene capacidad intelectual, ni puede enseñar más que cosas ordinarias; ...es práctico, sin llegar a rutinario"⁴³. D. Andrés es más cáustico:

8-12-1896: "*Enrique, quinto*. Enrique escribe desde Málaga donde ha sido incorporado al Regimiento de Borbón, y dice que no le gusta el rancho, y que está malo, y si no le traen a Granada se muere. La carta tiene menos de maestro que de gitano".

Y no le faltaba razón, a tenor de esta otra anotación:

20-21-I-1897: "...Como la guerra se lleva a los soldados hay que hacer cabos a los que saben trazar letras, y de aquí la elección de Amaya para cabo al mes y medio de ser soldado y negando que sabe leer y escribir"⁴⁴.

De otra gitana maestra hace el P. Manjón un breve retrato, pero con pinceladas tan precisas que no requieren detalles adicionales:

8-3-1897: "*Matilde Amaya* es una gitana mestiza que ha llegado a maestra auxiliar de las Escuelas del Ave María, no por su gran talento, sino porque donde esté Enrique Amaya de instructor bien puede figurar Matilde de instructora".

Otro maestro gitano; primero la fotografía física y moral, después el aguafuerte profesional:

11-5-1895: "*Luis, enfermo*. D. Luis, instructor gitano, sigue en Gavia (sic) enfermo de un constipado desde el lunes próximo (pasado). Este joven, que es bueno, tiene una constitución algo débil para el fuerte trabajo del Magisterio; pues de veinte días que hace está de prueba, ha pasado la mitad enfermo. Pertinéz, hospiciano, desempeña la clase del gitano. De todos los cuños tenemos maestros".

6-8-1895: "*De inspector*. En la mañana de este día asistí a la clase tercera, que repasa D. Luis Fernández, y me convencí de la necesidad que hay de inspeccionar la enseñanza, por cien motivos, que adivinará el curioso lector".

La admiración que en muchos despertó la utilización de maestros gitanos en el Ave María se debió, sin duda, al juicio rápido de una visita apresurada a las escuelas, y en algún caso al folklorismo de una escena preparada para el turismo:

"Cuando llueve, Amaya trabaja dentro del aula más típica de la escuela, en una vieja cueva pintada de blanco. Todo está en carácter, el lugar, los alumnos y el maestro".

Conociendo el espíritu pragmático de D. Andrés y el juicio que le merecían los maestros gitanos que conocemos por sus referencias, su presencia en el Ave María sólo cabe interpretarla a la luz de la rotunda expresión castellana, que él utilizaba con tanto desparpajo, "hacer de la necesidad virtud".

II. EL GITANO ET ULTRA

El que en este artículo, y en contra de una opinión muy generalizada, se mantenga que las escuelas avemarianas no las creó Manjón para los gitanos, no quiere decir que los ignorara ni desde el punto de vista social ni del educativo; antes al contrario, una pregunta le martilleaba constantemente, y como tal pregunta se la formula: *¿Pero serán educables los gitanos?* Antes de responderla, formulamos nosotros está otra: *¿Qué opinaba realmente Manjón de los gitanos?* Aunque toda su obra está salpicada de observaciones, juicios y comentarios sobre los gitanos, hay tres textos clave, uno más breve que desarrolla en *El pensamiento del Ave María*⁴⁶, y dos más extensos, el primero que va de las Hojas L a LXI de *El pensamiento del Ave María. Segunda Parte*⁴⁷ y otro *El gitano et ultra*⁴⁸, publicado como obra independiente.

Comparto totalmente el juicio de M.C. Segovia: "No podemos imaginarnos un ser más degradado que el gitano descrito por Manjón en sus obras"⁴⁹:

"Viven aquí los gitanos, raza degenerada, inculta, holgazana, de lengua procaz y vida airada, sin domicilio seguro ni oficio conocido, que así bendicen como maldicen y suelen hacer alarde de descoco y sinvergüenza en sus ademanes y acciones... Tengo observado que cuando se trata de vivir sin trabajar, aunque sea a costa de la moralidad y el decoro, crece de modo pasmoso la envilecida raza de los gitanos...

...La raza gitana, desconocida en sus orígenes e inexplicable en su existencia a través de los siglos, sin asimilarse ni civilizarse al contacto de los pueblos cultos, es otra de nuestras dificultades./ Tal como hoy se encuentra es una raza degenerada, y esta degeneración es hereditaria y se extiende a su parte física, intelectual y moral./ Los gitanos nacen oscuros, viven flacos, hay muchos débiles y contrahechos, habitan en pocilgas, se mantienen del desecho, viven al azar, malgastan la vida y se hacen viejos antes de tiempo./ Su inteligencia, obtusa para las ideas espirituales y abstractas, discurre a maravilla en cuanto se dirige a la vida animal y de instinto, y es astuta y sagaz para la mentira y el engaño, que parece en ellos ingénito./ Su voluntad es débil e inconstante como la de un niño, y como carece de fundamento religioso y del hábito de obrar bien, decide de su conducta la pasión o capricho del momento. Lo serio, formal y grave, cuanto exige esfuerzo, sacrificio, aprendizaje y sujeción, es opuesto a su modo de ser, que consiste en vivir al día, flacos y derechos como espárragos, alegres como castañuelas y libres como gavilanes./ Sus sentimientos bellos están reducidos al amor de la guitarra y del cante, música quejumbrosa y holgazana, que parece el eco de una raza sometida y sin esperanza de redención ni ideal de la vida".

Este largo texto lo enhebra Manjón en su reflexión sobre las dificultades y remedios para resolver este problema: *Ver lo que consigue una buena educación continuada para mejorar razas y pueblos degenerados y para perfeccionar a los que no lo están tanto*. La quinta dificultad a la que hace referencia es *el fermento de la raza gitana, contumaz a la cultura* y el remedio que propone: *una labor especial para mejorarla, y algo que tienda a remover todo fermento que no sirva sino para inficcionar a la masa*.

Uno de los aspectos más notables del juicio de Manjón sobre los gitanos es su contumacia –para utilizar una palabra que él les adjudica–. No cambia. Desde 1892 en que publica su primera *Memoria*, hasta 1921 en que vé la luz *El gitano et ultra*, no ha modificado un ápice su durísimo juicio, más propio de un despiadado censor que de un sacerdote obligado a la caridad.

Pero ¿quién es Andrés Manjón? Es un castellano viejo, de la paramera de Burgos, familia de campesinos y con figura él mismo de campesino castellano. Chaparro de cuerpo, cabeza maciza, cuellicorto, nariz roma, mirada directa y un tanto escéptica, y entrecejo fruncido en casi todos sus retratos. La vida fué dura para él, no sólo en la niñez y juventud. Siendo ya Catedrático, en sus visitas veraniegas a Sargentos, aún ayudaba a su madre en las faenas del campo. Trabajador incansable y una fé a machamartillo habían construido aquel carácter de roca capaz de levantar una monumental obra educativa sin una peseta, sólo con tesón, vigilia, oración y fé.

Sus ojos castellanos sólo veían en dos colores, blanco o negro; para él no había grises, claros u oscuros o matices. Era inflexible con él mismo y con sus ideas, que forjadas de una vez y de una pieza, las mantenía hasta el fin. En sus obras repite mucho ideas anteriores, de una Hoja a otra, de una Memoria a otra, de un Pensamiento a otro, lo que demuestra que hay una línea de criterio directa, rígida, inflexible. "Tengo para mí –escribe J. M. Moreno–, que Manjón fué un hombre obsesivo, de ideas fijas, pero de ideas excelentes y fecundas"⁵⁰.

Este "adusto burgalés", como le llama Prellezo, vió durante toda su vida a los gitanos exactamente como los veían en los pueblos de Castilla. En el pueblo de mis padres (provincia de Logroño) a los chiquillos no nos dejaban salir de casa cuando llegaba la "tribu" de gitanos. Este cliché del gitano, transcrito más arriba no le abandonaría nunca. Incluso su contacto directo con ellos en Granada no sirvió para matizar o dulcificar un estereotipo forjado desde la niñez.

Sin embargo ¿qué le llevó a preguntarse si serían educables los gitanos?:

"¡Pobres gitanos, lástima me da veros tan decaídos, que nadie se atreva a levantaros, tan malos, que todos os desahucien por incurables.../ A los gitanos hay que civilizarlos como a los indios, conllevando sus defectos, tratándolos como a niños mal educados, exigiéndoles poco esfuerzo, ayudándolos a vivir, fomentando y purificando el amor de familia, en ellos muy pronunciado, habituándolos a la vida sedentaria, premiándoles la hombría de bien, reformando su lengua, traje, casa, oficio y hábitos; para todo lo cual se necesitan instituciones y leyes, tiempo, dinero y paciencia./ Salvar a los gitanos es un deber de cristianos y ciudadanos. Son hijos de Dios y hermanos nuestros los gitanos, y con ésto está dicho lo que debemos hacer como cristianos; son seres racionales, y por lo tanto capaces de educación; viven entre nosotros, y si no son miembros útiles, habrán de ser nocivos; porque gente que no entra en escuelas ni templos, suele entrar en la cárcel, y allí hay que mantenerla, y fuera de allí sostener un ejército de policía que la vigile y contenga.../ Hay que hacer algo serio por salvar a estos desgraciados, tan hijos de Dios y tan destinados a

la virtud y la gloria como nosotros. Ni es buen cristiano quien desespere de su salvación, ni es buen patriota quien, viendo esa postema social, no se interese por curarla o estirparla, considerando que el mal no tiene otro remedio que la guardia civil o el calabozo. Vengan leyes o cúmplanse respecto de los gitanos las que hacen obligatoria la primera Enseñanza; reglántense sus profesiones, colóquense bajo el patronato de una institución celosa y bienhechora, y veremos si se hacen hombres o presidiarios"³¹.

1 - El cumplimiento del deber

"No es el origen, ni el talento, ni la riqueza, ni el poder lo que más vale en el hombre; es el cumplimiento del deber en todas las ocasiones de la vida"³².

Aquí está, para mí, la clave de la atención manjoniana a los gitanos. los tenía por una raza despreciable y envilecida, y sin embargo hay un doble requerimiento del deber: como cristianos y como patriotas. No es la entrega altruista del filántropo ni el desprendimiento generoso del hombre de religión, ni el amor sensible del artista; es el deber, el deber siempre presente en sus escritos: *en el catecismo el párroco cumple con su deber; nuestra prueba consiste en amar lo que debe y como debe; se impone el deber y la conveniencia de enseñar...*

"Quien por carecer de sentido social no tiene reparos en sacrificar el bien y los destinos de los demás en el altar del ídolo de sus ideas, intereses o pasiones, falta así al deber de respetar, enseñar e inculcar el deber de la fraternidad social, deber que incluye el respeto a la tradición social, unida al mejoramiento de la sociedad actual y la preparación de la sociedad de mañana, pues el presente, el pasado y el porvenir de individuos y pueblos están unidos con gran solidaridad"³³.

Este sentido del deber, más el pragmatismo campesino que nunca le abandonó, hizo de Manjón un regeneracionista sui géneris: *La educación debe ser un medio de regeneración individual y social*. El carácter regeneracionista de su pensamiento y de su obra ha sido claramente abordado por Gómez Molleda⁵⁴, y de una forma u otra por todos los intervinientes en el homenaje que se le tributó en Granada en el cincuentenario de su muerte. Pero es sui géneris, porque su sentido del deber le llevó, no a hacer sociología de la educación, sino a "demostrar el movimiento andando", *descendiendo de las altas teorías del deseo y ensueño a las impuras y laboriosas realidades del mundo de los hechos*⁵⁵.

2 - El gitano et ultra

Es una de las obras monográficas más extensas (155+V). Publicada en 1921, Manjón tenía ya una larga convivencia con los gitanos; era de esperar que su juicio sobre la raza se hubiera dulcificado, o al menos hubiera encontrado razones históricas, sociales y culturales que le permitieran comprender al menos, o justificar, al más, su régimen de vida, su ideología, su conducta, su moral, etc. Pero no es así; su juicio sigue siendo inmisericorde.

Y sin embargo, la intención de la obra no es difamatoria, sino didáctica. El subtítulo de *este ligero trabajo*, como él lo llama, indica claramente su intencionalidad: *Hojas de Educación Social et ultra*. Su realismo descarnado y cruel tiene todas las trazas de un libelo. ¿Qué pretende Manjón?

"Poner en parangón el estado de la triste, errante, decadente y misteriosa raza gitana, con esa otra raza, que es la nuestra, tan orgullosa de su cultura y civilización cuando, infeliz, sin conocerlo resbala insensible e incesantemente con toda la fuerza de su peso por la pendiente que la lleva hasta el fondo del abismo en su retroceso como ha dicho Taine, que no es católico ni español.../ Este es el pensamiento"⁵⁶.

Se trata, pues, en palabras de Manjón, "de poner en parangón" dos razas, dos culturas; es decir, un estudio comparado. Pero D. Andrés no es un sociólogo, ni conoce los métodos etnográficos y comparatistas; sino que es fundamentalmente un educador, y un educador social; de ahí que no pueda encontrarse en toda esta obra un estudio descriptivo, que no pretende, sino una monición didáctica. El subtítulo *Hojas de educación social et ultra*, expresa con claridad, como ya se ha dicho, la intención del autor, aunque ello no justifique, a mi entender, ciertos excesos verbales que desde la distancia histórica hoy serían inaceptables, y no porque quizá hayan cambiado las circunstancias del objeto, sino porque las contextuales no los hubieran hecho posible.

Esta es mi acusación: exceso verbal, acritud, expresión descarnada y desabrida, que de ninguna manera compensa algún que otro toque de ternura ("¡pobres gitanos!", "el infeliz gitano") y el recuento de un reducidísimo elenco de valores y virtudes (creencia en Undivé, solidaridad de raza, respeto por los mayores, amor a los hijos, etc.), desvalorizados en ocasiones con el comentario irrespetuoso de que *tienen más de gitano que de humano*.

En su descargo se podría decir que el *ánimus moniendi* prevalece sobre el *injuriandi*:

"El objeto principal de este trabajo no va ordenado hacia los gitanos, que no han de leerlo, porque no saben, sino a los ultra gitanos, que, sea por ignorancia, sea por falsa educación, torcida ilustración o por verdadera corrupción y perversión, van en muchas cosas más allá que los gitanos en punto a decadencia, degeneración y barbarie; y de aquí el nombre que les damos"⁵⁷.

El procedimiento usual en la didáctica manjoniana es la comparación y la extrapolación, es decir, extraer conclusiones a partir de una especie de silogismo formado por dos proposiciones particulares, o de una mayor sin término medio. A Manjón le importa menos el rigor lógico del proceso que la contundencia de la conclusión. Es evidente que metodológicamente no es un ortodoxo:

"No vamos a estudiar los orígenes, historia, dialectos, ni otros hechos y costumbres de la raza gitana, sino aquello sólomente que, por estar a la vista de todos, es de todos conocido, o es público y notorio"⁵⁸.

Pero ¿quiénes son "todos"? ¿para quién es "público y notorio"? Una opinión no puede elevarse sin más a categoría, sobre todo, cuando se está trazando el perfil antropológico de una comunidad. Pero el rigor del discurso, repito, es menos importante para Manjón que su efecto. El tipo de razonamiento en *El gitano et ultra* es lo que yo llamaría *comparación hiperbólica*, es decir, tomar unos rasgos más o menos reales (referentes a la vida gitana), hipertrofiarlos, caricaturizarlos, adscribirlos a otro tipo humano (los ultra-gitanos) y sacar consecuencias prácticas y edificantes (lo antigitano); de lo negativo, concluir lo positivo:

"Enseñar, moralizar y socializar o hacer obra social, son los tres fines que nos proponemos, y se pueden comprender en uno solo, educar. Pues cuando mostramos la decadencia gitana y ultragitana, educamos con el escarmiento, y cuando lo hacemos con la doctrina y ejemplo de la civilización cristiana, educamos con el ideal y modelo que debe estudiarse y seguirse".

A partir de aquí se explica que Manjón dé rienda suelta a todos los juicios y prejuicios gitanos que, vistos, experimentados, intuídos, o simplemente sospechados, son útiles para combatir los errores doctrinales, sociales, políticos, educativos, laborales, sindicales, culturales, etc. Porque D. Andrés no deja títere con cabeza en su lucha contra lo que llama *los males profundos e inveterados* de nuestra raza y nuestra patria.

Claro está que si *nuestra obra no es nada si no regenera y salva*, algunos podrían justificar el procedimiento manjoniano. Mi opinión personal es que, aunque *El gitano et ultra* aparezca como un brutal ataque a la raza gitana, su intención no es descriptiva sino educativa y salvífica, aunque no pueda compartir la metodología; bien es cierto que en el caso concreto de la obra que nos ocupa, Manjón podría decir en relación con la educación moral y social, lo mismo que Feyerabend respecto de la ciencia: anything goes, todo vale.

Pero la más grande, profundo y entrañable de D. Andrés Manjón y Manjón es que con su corazón, con sus actos, con su obra y con su vida, ofrecida a los pobres, a los desheredados, a los ignorantes, y con ellos también a los gitanos, dió un mentís rotundo a lo que pensaba su cabeza cuadrada de campesino castellano.

NOTAS:

- (1) Blanco Sánchez, R. (1898): Los Cármenes del Ave María, Escuelas para gitanos. *El Magisterio Español*, 32, 3.
- (2) Prellezo, J. M. (1975): *Manjón, educador*. Magisterio Español, Madrid (pág. 68).
- (3) *El pensamiento del Ave María. Colonia Escolar Permanente establecida en los cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada*. Imprenta de las Escuelas del Ave María. Carmen de S. Juan o la Victoria, Granada, 1901 (pág. 6).
- (4) *Hojas Históricas del Ave María*. Imprenta Escuela del Ave María. Granada. 1915 (págs. 1 y 2).
- (5) Maestro, Un (1946, 3ª): *Vida de D. Andrés Manjón y Manjón. Fundador de las Escuelas del Ave María*. Patronato de las Escuelas del Ave María. Granada (pág. 113).
- (6) *Hojas circunstanciales. Hojas Históricas. Hojas cronológicas del Ave María*. Gráficas Nebrija. Madrid (1956) (ed. nacional de las Obras selectas de D. Andrés Manjón) (pág. 491).
- (8) Op. cit. págs. 2 y 3. También en *El pensamiento del Ave María* págs. 6 y 7.
- (9) *Diccionario de Pedagogía* Ed. Lábor. Barcelona 1936 (Vol. II, col. 1972).
- (10) Renes (1922): *Leído, visto y soñado a la sombra del Ave María de Granada*. Edit. por Escuelas profesionales salesianas de Artes y Oficios. Sevilla (pág. 14).
- (11) *Hojas Históricas* pág. 2.
- (12) Márquez, G. (1941): *Obra y escritos de D. Andrés Manjón* Apostolado de la Prensa. Madrid.
- (13) *Diccionario de Pedagogía* op. cit., col. 1971.
- (14) Id. id. col. 1972.

- (15) *Hojas Históricas* pág. 1.
- (16) *El pensamiento...* pág. 18.
- (17) (18) (19) *Memoria de las Escuelas del camino del Sacro-Monte o Colegio del Ave María. 1882-92.* No he podido consultarla directamente, sino a través de la reproducción íntegra de Prellezo (1975) op. cit., pág. 278-280.
- (20) *El Pensamiento...* pág. 11.
- (21) *Memoria...* En Prellezo (1975) op. cit. 279.
- (22) Bosque Maurel, J. (1950): *Geografía Urbana de Granada*. Depto. de Geografía Aplicada 'Juan Sebastián Elcano' del CSIC. Zaragoza.
- (23) Bosque, op. cit. pág. 253. En este párrafo hace refeencia al incremento de la población que se produce desde mediados del s. XIX hasta mediados del XX por la prosperidad que registra el cultivo de la remolacha y la industria azucarera, principalmente.
- (24) Id. id. pág. 254.
- (25) Id. id. pág. 256. El énfasis tipográfico es nuestro.
- (26) *Hojas Históricas*. Págs. 11-12. Y así escribe Manjón "Naturaleza", con mayúscula.
- (27) *Hojas Históricas* pág. 8.
- (28) *Hojas Históricas* pág. 24.
- (29) *Renes*, op. cit. pág. 18.
- (30) *Hojas Históricas* pág. 24.
- (31) *Memoria...* En Prellezo (1975) op. cit. 274.
- (32) Prellezo, J. M. (1973): *Diario del P. Manjón. 1895-1905*. BAC. Madrid. (pág. 173).
- (33) "A la escuela dominical, abierta exclusivamente para adultas, asisten 18 gitanas", dice en otra ocasión. *El pensamiento...* pág. 18.
- (34) *El pensamiento del Ave María. Segunda parte. El mismo pensamiento mirado del revés*. Imprenta de las Escuelas del Ave María. Carmen de la Victoria. Granada. 1901 (pág. 232).
- (35) Galino, M.A. (1951): Estudio de los pedagogos contemporáneos españoles. En De Hovre, E.: *Pensadores pedagógicos contemporáneos FAX*. Madrid. (pág. 571). La expresión que Galino encuentra "graciosa" no hace referencia a los destinatarios de sus escuelas; por el contrario, a nuestro entender, se trata de una visión tremendista y exagerada de los vicios y deformidades de la raza gitana, a efectos metodológicos de crítica moral y social.
- (36) Rostan, V. (1973): Aportaciones del pensamiento manjoniano a la Sociología de la educación. En *El pensamiento educativo de Andrés Manjón*. CEPPAM. Granada (pág. 73). En el texto de esta conferencia, enuncia el autor lo que llama "código de dificultades de la raza gitana para su educación". En realidad, tales dificultades no las propone Manjón como específicas de los gitanos, sino como propias "de un pueblo como el nuestro", refinándose al pueblo español en general; sólomente la dificultad número 6 se la aplica singularizadamente a la raza gitana: "El fermento de la raza gitana, contumaz a la cultura".
- (37) Llopis, J. (1969): *Historia de la educación* Editado por el autor. Barcelona (pág. 472).
- (38) Gutierrez Zuluaga, I. (1968): *Historia de la educación* ITER. Madrid (pág. 363).
- (39) Damseaux, E. y Solana, E. (1967): *Historia de la pedagogía*. Escuela española. Madrid. (pág. 470).
- (40) Sánchez Agesta, L.: Andrés Manjón. Maestro de gitanos. *Ya*, Madrid 22 de Agosto, 1971. Artículo recogido en *Magisterio Avemariano*, año LIV, Jul. Dic. 1971. (Págs. 7 y 8).
- (41) *Renes*, op. cit., págs. 70-71.
- (42) *Vida...*, op. cit., pág. 155.
- (43) *Renes*, op. cit., pág. 75.

(44) La gitanería de Enrique Amaya, negando saber leer y escribir para librarse de la propuesta para cabo, debió doler infinitamente a un hombre como D. Andrés, que amaba profundamente a su patria. No obstante, gracias a sus gestiones, Amaya fue trasladado al Regimiento Córdoba de Granada. Escribe Manjón el 2-III-1897: "¡Qué bondad, Dios mío, la de este ministro!, y qué confusión para mí. Amaya y su madre se van a volver locos". D. Enrique se le marchó tres veces a la Argentina, con no muy buena fortuna, pues a la tercera tuvo que solicitarle D. Andrés un pasaje al Marqués de Comillas, que se lo gestionó gratuitamente.

(45) Renes, Op. cit. pág. 7.

(46) Op. cit., párrafo 5º: *Contra el fermento de la raza gitana, un algo que tienda a sanarla o eliminarla*. págs. 17 a 19.

(47) *El pensamiento del Ave María. Segunda parte*. págs. 232 y 280.

(48) Manjón, A. (1921): *El gitano et ultra. Hojas de educación social et ultra del Ave María*. Imprenta Escuelas del Ave María. Granada.

(49) Segovia, M. C. (1969): *Manjón, pedagogo social* CEPPAM. Granada.

(50) Moreno García, J. M. (1973): Don Andrés Manjón y el futuro de su pedagogía. En *El pensamiento educativo de D. Andrés Manjón. Homenaje en su cincuentenario*. pág. 35.

(51) *El pensamiento...* op. cit., págs. 18 y 19.

(52) *El gitano et ultra* op. cit., pág. 40.

(53) "Educar es completar hombres". En *Tratado de educación. Hojas educadoras y coeducadoras*. Edición nacional de las obras de Manjón. Imprenta-taller penitenciario. Alcalá de Henares, 1947 (pág. 421).

(54) Gómez Molleda, M. D. (1966): *Los reformadores de la España contemporánea*. CISIC, Madrid.

(55) De una carta de Manjón al P. Poveda en 1912.

(56) *El gitano et ultra*, op. cit., pág. 1.

(57) Op. cit., pág. 2.

(58) Op. cit., pág. 1.

(59) Op. cit., pág. 2.

ANDRES MANJON Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

Por Manuel Lorenzo Delgado

Introducción.

Sin duda, el P. Manjón fue un teórico de la educación, pero más aún fue un "pedagogo de la práctica". Su amigo, D. Rufino Blanco, ya lo dejó reflejado cuando aún vivía: "Con ser importantes -dice- las obras pedagógicas escritas de D. Andrés Manjón (...) no sufren comparación con las obras pedagógicas vivas que el Sr. Manjón ha fundado. Si en vez de juzgar obras didácticas de Pedagogía se juzgasen aquí las obras en acción, habría de afirmarse que el fundador de las Escuelas del Ave María es el primer pedagogo español de los tiempos modernos"¹.

A pesar de ello, se ha venido trabajando más, por parte de los estudiosos, sobre la arquitectura teórica de su pensamiento educativo, tratando de sistematizar sus planteamientos pedagógicos, profundizando en sus variables constitutivas o contextuales, que sobre la riqueza de la práctica didáctica de sus escuelas y su metodología concreta de cada una de las materias de la enseñanza.

Este artículo se inscribe, precisamente, dentro de esta segunda vertiente del polifacético pedagogo granadino, centrándose, para ello, en lo que era el núcleo básico del currículo de la escuela primaria de su tiempo: la lectura y la escritura.

En efecto, "enseñar a leer, escribir y contar" constituía, a nivel real, el grueso del contenido cultural a transmitir por esta institución docente, la mayor preocupación de profesores y alumnos y el mayor gasto de tiempo y energías lectivas. Así lo veía, entre otros muchos, Pedro de Alcántara y García al referirse al "mucho tiempo que en las escuelas se consagra al estudio de esas materias, con razón consideradas como la base, como el fondo de la enseñanza primaria elemental"². Más encendidamente se pronuncia posteriormente, Fernández y Fernández Navamuel, quien concluye un lírico párrafo dedicado al asunto, enfatizando que "es el escrito una preciosa arca de caudales" y la lectura, "la llave de oro con que aquellas riquezas se ponen de manifiesto"³. Y arrancando de mucho antes, no es difícil encontrar testimonios como el de Don Josef Closa, Director Primero del Colegio Real Académico de Primeras Letras de Barcelona, quien, en el discurso leído en la Junta General celebrada el 29 de enero de 1801, "con motivo de haberse publicado en ella el Plan de "ejercicios Académicos", mantiene que "el más infeliz artesano o labrador, debe aprender a leer, escribir, y contar; pues el conocimiento de todas estas tres cosas es una ciencia esencialmente necesaria, para todo miembro de la Sociedad humana, si ha de vivir en ella. Las naciones civiles se distinguen de las menos civilizadas, y éstas de las bárbaras, en tener dicho conocimiento"⁴.

El artículo presenta, en primer lugar, un análisis de los antecedentes y del

contexto en el que Andrés Manjón se desarrolló respecto a la didáctica de la lecto-escritura, penetrando, posteriormente, en un análisis de la misma, que se estructura en torno a los objetivos, métodos o procedimientos y, finalmente, recursos utilizados.

1.- *Antecedentes y contexto histórico-didáctico*

J. M. Prellezo reconoce la influencia de las obras de Carderera y Rufino Blanco, entre otros, en el pensamiento y en la práctica pedagógica de D. Andrés⁵. Como es sabido, el primero de ellos, publicó, en 1854, su "Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza", que es el primer intento de sistematización exhaustiva de todos los saberes pedagógicos del momento. El mismo lo dice: "El *Diccionario* no es una serie de definiciones más o menos exactas, como pudiera creerse a primera vista, sino la reunión de verdades pedagógicas que se expresan en pocas palabras y es preciso extraerlas de volúmenes difusos e interminables; la coordinación de conocimientos diseminados en multitud de obras, raras y costosas muchas de ellas; en fin, una verdadera enciclopedia pedagógica"⁶.

Por estas razones, parece una fuente aconsejable y necesaria para, junto a otras, obtener una panorámica de la situación didáctica en la que operó Manjón. Siguiendo a Don Mariano, se puede ofrecer la siguiente:

1.- A pesar de ser la actividad "casi exclusiva de las antiguas escuelas", los métodos de lectura, en primer lugar, no han progresado adecuadamente; segundo, no salen del "limitado círculo" de abreviar el procedimiento *mecánico* del aprendizaje, a pesar de que "cada día se daba a la luz un nuevo arte..." Por tanto, finalmente, no se había reducido en nada "lo penoso de esta enseñanza, haciéndola agradable y útil desde los primeros pasos"⁷.

2.- Los *métodos* de enseñanza de la lectura son, en esencia, de dos tipos: el *deletreo*, que arranca de la letra para llegar a la palabra y la frase, y el *silabeo*, que parte de la sílaba. Frente a ellos, Carderera optará por la tercera vía, el método *verbal*, ya que "nosotros tenemos, no solo por conveniente, sino por necesario, el comenzar la enseñanza de la lectura por el análisis y la síntesis completa de la palabra escrita, que es la que se ha de interpretar cuando se lee"⁸.

La anterior clasificación es la más generalizada, con idénticas o diferentes denominaciones, entre los autores de la época. Don Rufino Blanco, por ejemplo, los divide en literales, silábicos y verbales⁹. Alcántara y García usa las mismas denominaciones que Carderera¹⁰, mientras que Fernández y Fernández-Navamuel utiliza la misma denominación que Rufino Blanco¹¹.

3. Sobre la estructura metodológica anterior se configuran cuatro tipos de *procedimientos* de la didáctica lecto-escritura: los que se apoyan en la vista, en los órganos orales y el oído, en ambos sentidos y "los fundados en principios aplicables a todas las enseñanzas". Interesa, de entre ellos, destacar las variantes que surgen del primer tipo de procedimientos: el *geométrico*, consistente en "distribuir artificialmente las letras del alfabeto, atendiendo a su generación por la línea recta o curva, o por la reunión de ambas". A tal efecto, se presentan "reunidas aquellas cuya figura tiene más puntos de contacto, a fin de que los niños perciban mejor las diferencias que las caracterizan"¹². El *iconográfico* asocia una figura o dibujo a cada letra, mientras que el *mecánico* emplea medios como las letras móviles que los niños deben colocar adecuadamente para formar sílabas o palabras. Por último, el *n neumónico*, llamado por Pedro de Alcántara "*fonomímico*", presenta los sonidos acompañados por un gesto.

4.- Los autores, cuyos manuales se consideran los más extendidos y divulgados, son, sin duda, el P. Delgado, Naharro y Vallejo, mucho más cuestionado éste último.

En los dos primeros, el estudio comienza por las vocales a las que siguen las consonantes, ordenadas según el grado de dificultad de articulación que poseen. En opinión del propio Carderera, todos los métodos que intentaron modificarlos, "no han llegado ciertamente a conseguir lo que se propusieran, ni aún a igualarlos en mérito"¹³. Alcántara los considera como los métodos silábicos más importantes¹⁴.

El método de Vallejo es, en cambio, verbal. A imitación de lo que Jacotot había hecho en Francia, propone una única frase, cuya descomposición gradual permite aprender a leer siguiendo algunas reglas de enorme complejidad. La frase en cuestión es: "Mañana bajará chafallada la pacata garrasayaza"¹⁵. La dificultad de que semejante frase adquiera sentido para el niño se complica con el aprendizaje de reglas como ésta: "Si en una palabra se halla una sola vocal entre consonantes, todas las consonantes modifican a la vocal por su orden sucesivo; como: bol, den, col, dar, coz, des..."¹⁶. A esta sílabas, le siguen otras ochenta para completar la regla. Frente al optimismo casi mesiánico con que el autor presenta su método¹⁷, Carderera lo considera poco inteligible.

5.- No puede decirse que existiera unanimidad entre los tratadistas sobre la metodología más adecuada en la didáctica de la lectura. Aunque Carderera considerara la controversia a favor de uno u otro método como "disputas inútiles, que a nada conducen", puesto que "por ambos métodos se aprende a leer, porque por ambos se descompone y recompone la palabra escrita"¹⁸, opta, sin embargo, por la bondad de los métodos verbales. Ruiz Amado aconseja también el método sintético, "por ser mucho más fácil"¹⁹. Alcántara y García se inclina, así mismo, por los métodos verbales, pero no como lo hicieron Jacotot o Vallejo, sino con "frases familiares a los niños, cuyo significado conozcan"²⁰. Don Rufino Blanco, por el contrario, señala que "los métodos literales son preferibles para la enseñanza de la lectura". No le importa que sean más lentos, pues "aunque se gaste algún tiempo más, se compensa la pérdida con la firmeza y seguridad del conocimiento adquirido"²¹.

En lo que sí están todos de acuerdo es en el aprendizaje simultáneo de la lectura y la escritura, es decir, en "enseñar la lectura por la escritura", expresión que repiten Rufino Blanco, Pedro de Alcántara, Fernández y el propio Mariano Carderera²².

6.- La breve panorámica precedente, hecha al hilo de los planteamientos de Carderera, pone de relieve que: 1º La clasificación de los métodos de aprendizaje lecto-escritor está ya consolidada; 2º Existe desacuerdo para optar por un método que sea considerado como el más bondadoso. Este desacuerdo, que aún perdura, se extiende también al uso de los diversos materiales o recursos, pero es reflejo de una crisis más amplia en la didáctica de la Lengua que abarca aspectos tales como la ortografía, como pone de manifiesto algún autor, por ejemplo, Munarriz²³. 3º Se ha generalizado a nivel teórico la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura. 4º Con todo, a nivel práctico, poco se había adelantado en hacer agradable y adaptada a la capacidad infantil esta enseñanza, tal como reflejaba más arriba Carderera y, con mayor frescura literaria, lo hacía un seguidor de Manjón, Siurot, recordando su infancia: "Había que verme, con mis cinco años, mi pluma de 1ª, mi papel Iturzaeta con rayas oblicuas, haciendo unos palotes estupendos, con la mano izquierda sujetando el papel, en la derecha cogido el palillero y la muñeca dura e inflexible como barra de hierro, procurando que la pluma no pinchara, que el papel no se moviera, que la tinta no emborronase y, mientras tanto, preocupadísimo del dibujo de los perfiles, y por añadidura, sudando la gota gorda, pues con tantas dificultades juntas, mi agarrotamiento se resolvía siempre en mocos y en sudor. Un encanto"²⁴.

2.- La didáctica lecto-escritora en A. Manjón

En la metodología que el P. Manjón desarrolla para la enseñanza de la lectura y escritura, parte de unos presupuestos, de unos criterios didácticos, sobre los que se sustentan, de modo coherente, todas sus aportaciones. Estos son algunos de ellos:

1.- "Deben enseñarse las letras haciéndolas y diciéndolas, es decir, que la escritura y lectura deben ser simultáneas"²⁵ Manjón opta claramente por la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura.

2.- No es necesario atiborrar a los niños con ejercicios de "palotes" sin sentido para ellos. Basta enseñarles a hacer rectas y curvas y, en seguida, las letras, pues éstas "se deben empezar a hacer desde el primer día en que el niño asista a la escuela"²⁶.

3.- El niño debe comenzar por escribir letras "manuscritas", pasando, sólo después, a las "impresas". Igualmente, debe comenzar por las minúsculas. Don Andrés, en efecto, incluye el alfabeto de mayúsculas y las minúsculas impresas al final del proceso de conocimiento de las letras²⁷. Renes, en su relato de las vivencias y recuerdos suscitados por su estancia en las escuelas del Ave-M^a de Granada, confirma estos criterios: "En este sistema, dice, el abecedario no se estudia al principio, sino cuando ya se han hecho ejercicios con todas y cada una de las letras. Entonces dos días bastan para ratificarse en su conocimiento"²⁸.

4.- El procedimiento geométrico, enunciado ya en el punto anterior, recibe las preferencias del Catedrático de Derecho de la Universidad de Granada. Obsérvese, en efecto, su punto de partida: "Para simplificar el aprendizaje, nótese que las letras todas, o se componen de líneas rectas, o de curvas, o de líneas mixtas de rectas y curvas". Y especifica aún más:

- Son letras de líneas rectas: i, l, ll, h, m, n, ñ, t, u, z.

- Son curvas: c, e, o, s, x.

- Son mixtas: b, d, f, q, j, k, p, g, r, rr, v, w, y²⁹.

5.- El último presupuesto didáctico se refiere a la consideración del factor tiempo. Ya se ha visto la preocupación de los tratadistas por construir métodos que abreviaran este aprendizaje básico de la escuela. Cada nuevo método se presentaba más "rápido" en sus resultados que los precedentes. Manjón, en cambio, piensa que el aprendizaje lecto-escritora no tiene que ver con las prisas. Hay que suprimir, efectivamente, tanto ejercicio previo con palotes, pero en el conocimiento de las letras, "no duela el tiempo que en esto se emplee, que tardando es como más se adelanta"³⁰. Esta última frase es recogida textualmente por Renes, lo que parece indicar que era una constante del pensamiento de Don Andrés al respecto, y añade, además, la siguiente reflexión: "¿Qué será más fácil, aprender una letra sola o dos?... Si el profesor logra que su discípulo aprenda de dos en dos días una letra, en dos meses sabrá ya leer éste, y aun escribir, que es más importante. ¿Puede anhelarse mayor adelanto?"³¹.

Manjón piensa, en definitiva, que es mejor un aprendizaje seguro que un aprendizaje rápido y, con Carderera, que "la indiscreta y poco meditada economía del tiempo es un gran mal"³².

3.- Los objetivos

Sobre la base de los presupuestos anteriores, se está en condiciones de abordar aspectos más concretos del modelo didáctico empleado por Manjón para la

enseñanza de la lecto-escritura: objetivos, metodología y recursos.

Desde el célebre Discurso de inauguración del curso 1897-1898 en la Universidad de Granada³³, en que sistematiza por primera vez todo su pensamiento pedagógico, hasta, cuando tres años antes de su muerte, colabora con Don Rufino Blanco en la edición del "Año Pedagógico Hispanoamericano" de 1920³⁴, a Manjón le preocupa la coherencia en la educación, que debe ser "una", "no contradictoria", e "integral". Dicha coherencia nace de poner toda actividad educativa al servicio del "ideal que está sobre todas las ideas de educación inventadas por los hombres" y ésta es la bondad moral, inseparable de la religión, puesto que "son buenos moralmente los actos que se encaminan al último fin del hombre", que no es otro que un fin religioso. Hasta el punto de que "pueblos que se hacen irreligiosos, se hacen inmorales"³⁵. Con ese enfoque, toda la enseñanza es un medio para tal fin y la escuela una plataforma de regeneración y formación social y humana tanto como de salvación religiosa³⁶. Cada materia curricular habrá de considerarse, pues, como una aportación a ese ideal común y general. Así, en relación con la Lengua escribe: "Si, pues, queremos ser a la vez racionales y creyentes, admitamos lo que nos dice la razón y la fe, que sin Dios no hay hombres, que sin palabra de Dios no hay palabra para el hombre. Y a partir de esa verdad, estimemos, agradezcamos, adecemos y perfeccionemos el lenguaje"³⁷.

Por tanto, el aprendizaje lecto-escritor, como una de las parcelas del cultivo de la Lengua, es:

- a.- Uno de los más grandes dones de Dios.
- b.- El instrumento más necesario de nuestro desarrollo intelectual y moral.
- c.- La vestidura del humano pensamiento.
- d.- El principal medio de enseñanza y educación.
- e.- El vínculo del cielo con la tierra por medio de la oración y el culto.
- f.- El eco de la verdad en todas sus manifestaciones.
- g.- La garantía de la honradez con todas sus consecuencias.
- h.- El medio de establecer, conservar, cultivar y perfeccionar las sociedades"³⁸.

Con estas metas como trasfondo, no es extraño que el aprendizaje de las vocales lo inicien los niños con la señal de la cruz o que, a modo de descanso, inserten el canto del Ave-María entre letra y letra, como relata Renes³⁹, ni que se destaque de otros autores más seculares, como su propio amigo Rufino Blanco, para quien la enseñanza de la escritura tiene como fin simplemente "disponer a los niños para que puedan expresar su pensamiento clara y correctamente por medio de signos gráficos"⁴⁰. No obstante, Carderera ya había propuesto que en cuanto el niño llegue a la lectura de frases cortas, estas "han de versar sobre Dios y el hombre, sobre los deberes de los niños para con Dios, para con la familia, para con la patria, para con los maestros, para con el prójimo en general, y para consigo mismo; por manera, que este primer aprendizaje ha de constituir un curso preliminar de moral"⁴¹.

4.- Metodología y procedimientos didácticos

Don Josef Closa achacaba, en 1800, a la inmadurez del pulso infantil la dificultad y el retraso en el aprendizaje lecto-escritor, pues "no consiste el escribir bien en tener bueno o mal talento, sino en tener buen pulso". En consecuencia a los niños "se les cortará bien las plumas con que deben escribir, para que sin mucho trabajo puedan señalar las letras, de suerte que no les sea violento este ejercicio"⁴². Manjón no

piensa, sin duda, así. Sólo exige un breve aprendizaje previo: hacer rectas y curvas. En seguida, como ya se ha indicado, el niño entra de lleno en el aprendizaje, cuyo orden y procedimiento es el siguiente:

a.- *Las vocales:*

- La *i* es esta rayita (La hacen y la dicen)

- "Esta curva es la *o*"

- Combinándolas, se tiene la *a*

- Repitiendo la recta de la *i*, se obtiene la *u*

- "Rompiendo la línea curva de la *o*, para hacerle un ojo en la parte superior, es la *e*"

- A partir de ahí, se escriben y leen combinaciones de dos vocales.

Renes ofrece una visión más plástica de estos aprendizajes primeros y merece la pena reseñarla porque son transcripciones más o menos fieles, por lo menos aproximadas, de la realidad. En una de ellas, un maestro avemariano invierte el orden precedente de enseñanza de las vocales: "Todos de pie y mirando lo que yo hago. (Dibuja la *o*, que sin duda es la más fácil para los niños, por la propensión que se nota en ellos a trazar curvas). Vedla bien... Hagámosla en el aire... Otra vez..., Otra. Ahora en el suelo... ¡Qué bien está la *o* de Gilito!

- ¿Y la mía, D. Angel?, clama un vanidoso.

- Muy bien hecha, por cierto.

- ¿Y la mía?

- Admirable... Todos de pie... Decid: Hemos hecho una *o*. Repetirlo... Otra vez... Hacedla otra vez en el suelo, junto a la de antes..."⁴³.

b.- *Las consonantes*

La enseñanza de las consonantes se inicia con las que, según se ha visto, Don Andrés llama "letras de línea recta":

- *m, n, ñ*: "Si repetimos -dice- la línea recta de esta forma *m, n, ñ*, tenemos tres letras consonantes fáciles de hacer". A partir de aquí, el niño ya empieza a escribir y leer palabras: niño, año, etc. Renes, por su parte, incluye ejercicios con la *m* como: mamá, mía, mima, amo mío, amo a mi mamá, mi mamá me mima, etc."⁴⁴.

- *t*: "Si a la *i* algo prolongada la cruzamos"

- *L*: Como prolongación hacia arriba de la *i*. Igualmente *ll* y *h*

- *Z*: "Si hacemos una línea quebrada"

- *b, d, p, q*: Su distinción, señala Manjón, es "una de las mayores dificultades al enseñar las letras". Para salvarla propone un procedimiento netamente geométrico e intuitivo: "Háganse cuatro líneas de *o o o o*.

Trácese en una de esas, líneas rectas ascendentes a la izquierda de la *o* y será *b*.

En otra a la derecha de la *o* y será *d*.

Hacia abajo y delante de la *o* y será *p*.

Hacia abajo y detrás de la *o* y será *q*.

Con dos alambres, uno recto y otro en *c*, se puede enseñar esto mismo"⁴⁵.

De los autores que Don Andrés presumiblemente manejó, el más próximo a sus planteamientos puede ser Pedro de Alcántara. No obstante, sus diferencias son claramente apreciables. El pedagogo cordobés, en efecto, propone el siguiente procedimiento metodológico:

- 1º.- Letras minúsculas de trazo recto y que no se salen del renglón: *i, n, m, u, t*.
- 2º.- Letras de trazo curvo, que no se salgan del renglón: *a, c, e, o*.
- 3º.- Letras de trazos mixtos, que no pasan del renglón: *v, x, s, r*.
- 4º.- Letras que exceden del renglón: *l, b, d, p, q, h, q, f*.
- 5º.- Mayúsculas⁴⁶.

El criterio de graduación es, evidentemente, mucho más arbitrario que el de Manjón, ya que, si bien sigue el mismo esquema geométrico, lo subordina al simple hecho de quedar dentro o sobresalir del espacio del renglón.

Se puede concluir, a la vista del análisis precedente, que el planteamiento metodológico que del tema hace el pedagogo avemariano se caracteriza, como mínimo, por los siguientes rasgos:

1º.- Adopción clara y uso efectivo de la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, principio, como dice Alcántara, "admitido por todos los pedagogos".

2º.- Opción, dentro del abanico diverso y hasta divergente de métodos didácticos de la época, por el verbal. Se ha evidenciado, en efecto, que los niños no aprenden el nombre de las letras, comienzo normal de los métodos literales o de deletreo, ni tampoco las sílabas. Le enseñan las letras sin nombrarlas y, desde las vocales mismas, se comienzan a escribir y leer palabras, que primero son diptongos y se van engrosando vocablos a partir de cada nueva letra consonante que se aprende.

3º.- El P. Manjón hace una adaptación personal del orden de la presentación de las letras. La graduación de las mismas permite, al menos el aprendizaje de una nueva letra cada dos días como él mismo señala y puede corroborarse con asertos de Renes.

4º Del elenco de procedimientos que Carderera muestra en su Diccionario, elige, con seguridad, el geométrico. Esto se hace nuevamente evidente no sólo en la clasificación de las letras, sino en la diferenciación que hace de la *b, d, p y q*, o en la presentación de las rectas antes que las curvas. Ciertamente no es el único que utiliza semejante procedimiento, pero sí es original en la forma. Así difiere de Alcántara o de precursores más alejados en el tiempo, como el presbítero de Villacañas, Malo de medina, quien, un siglo antes, enseñaba con procedimientos como éstos: "La *c* tirando desde la punta de arriba para la de abaxo un tilde o rayita, es *a*. La *c* natural juntándole la otra al rebés juntas por las puntas, es *o*. La *o* abriéndole un ojo en la punta de arriba, es *e*", etc.⁴⁷. La última propuesta es, incluso, casi la misma que se ha visto emplear a Manjón.

5.- Recursos y materiales

Al menos a nivel de manuales, Manjón podía disponer de una variada y rica gama de recursos para utilizarlos en la didáctica de la lectura y la escritura de su tiempo. Los listados que proporcionan diferentes autores son amplios. Fernández y Fernández-Navanuel, por ejemplo, hace referencia a carteles, cartillas, tableros, encerados con cuadrículas y letras, cintas extendidas o plegadas, abecedarios fijos e impresos, abecedarios móviles etc.⁴⁸.

Como es lógico, tampoco faltan en este campo antecedentes, alguno, incluso, bastante curioso. Valga esta muestra de Malo de Medina: "Siendo dos o tres los Niños (ó Niñas), se puede hacer aprender con facilidad las letras por otro método más sencillo. Se hacen veinte y seis bolitas de madera, ó se cortan otras tantas tablillas o cartones de una pulgada en cuadro, al modo que se hace con los números de la lotería..."⁴⁹.

Sobre la bondad de cada uno de ellos, por otra parte, se dan las mismas divergencias, lógicas por demás, que se han evidenciado en cuanto a métodos y procedimientos. El citado Fernández-Navamuel los considera facilitadores del trabajo, "haciéndole agradable sin que pierda la nota de instructivo". Sin embargo, la pizarra "tiene muchísimos inconvenientes"⁵⁰. Esta misma opinión tiene Rufino Blanco respecto a la mayoría de los medios didácticos de la lectura: "Se usan, escribe, en las escuelas medios materiales para la enseñanza de la lectura, de cuya explicación puede prescindirse por la escasa utilidad pedagógica"⁵¹. Sin embargo, pocas páginas más atrás califica de "útiles" a los carteles⁵². Y, así mismo, páginas antes mantiene una actitud mesurada ante los recursos para la escritura, al señalar que "en este punto, como en otros muchos, sucede que solamente el abuso es censurable"⁵³. Tres actitudes, pues, distintas en un sólo autor. Alcántara García también se muestra reticente: "Los maestros deben confiar poco en estos medios mecánicos que materializan y hacen rutinaria toda enseñanza, y esperarlo todo del interés que den a sus lecciones y sepan despertar en sus discípulos"⁵⁴. De estas reticencias hay que hacer una excepción con la pizarra, "base del procedimiento de la lectura y escritura simultánea"⁵⁵.

Ante el panorama que los estudiosos de los recursos didácticos presentan, el Padre Manjón no se entretiene en disquisiciones teóricas. Se puede afirmar que usa todo aquello que le permite hacer una enseñanza activa, de la que es considerado genuino representante con razón. Por eso, quizás, es difícil extraer de sus escritos contenidos directos para desarrollar esta cuestión. Pero, sí ofrece una fuente suficientemente rica y, además, contextualizada la obra de Renes.

De su análisis se obtiene información del empleo de recursos tales como:

La *pizarra*, que es el más importante. "Adviértase –dice Renes– la intención del insigne Maestro; es a saber: que los carteles o no se conozcan en la escuela o no más que como auxiliares en necesidad imprescindible. El cartel, por excelencia, será el pizarrón (...). Esta es la práctica en las Escuelas del Ave-María, resultando discípulos tanto más aventajados, cuanto más inclinación a la pizarra muestra el profesor"⁵⁶.

Más importancia aún adquiere este medio si se tiene en cuenta que los alumnos poseen una pizarra propia: el suelo. Cuenta el visitante: "Borra el profesor lo que hay en la pizarra y dice: Ahora voy a trazar una letra que vosotros no conocéis. (Traza la i).

–Sí, señor; la i.

–Pues ahora no la conocéis. (Traza la o).

–Sí, señor; la o...

–Está bien. Ahora dos palitos así u... vosotros en el suelo"⁵⁷.

En las escuelas del Ave-María hasta los zócalos son pizarras para los niños. Sólo en caso contrario, "distribúyanse pizarritas individuales con su correspondiente pizarrín".

Siurot no es menos expresivo: "Los niños aprenden a escribir en mis escuelas en el suelo, que está preparando para eso"⁵⁸.

Otros materiales están pensados para facilitar el juego instructivo. Así, los "escapularios", que cuelgan sobre sus cuellos y llevan en el anverso letras de tela de color y, en el reverso, números, permiten que los niños se identifiquen por tales letras o números cuando el maestro lo indica: "Venga la a..."⁵⁹; los "cubitos", que se vuelcan en el centro e igualmente posibilitan juegos para identificar letras; las "tablitas de madera", versión de los escapularios, pero adecuados a la pizarra⁶⁰, o los "moldes",

cuya empleo describe así Renes: "Cantan, mientras recogen los escapularios y reparten los moldes. Son éstos de metal, las letras vaciadas, anchas y de forma manuscrita, casi verticales, para que el tránsito a la letra de imprenta sea más fácil. Se reparte uno a cada niño, que debe: 1º, dibujar el contorno sobre la pizarra y, mejor, con lápiz sobre papel, y 2º, rellenar el hueco"⁶¹.

Es fácil deducir, con todo, que en Manjón se dan otros recursos, de tipo funcional, que están por encima del simple uso de estos medios mecánicos. El diálogo es permanente, el juego es actividad fundamental, la dramatización, etc. Como había defendido Pedro de Alcántara, en relación con los recursos, "dar animación a las lecciones, hacerlas atractivas para interesar en ellas a los alumnos, es a lo primero que debe atender (el maestro)"⁶². Manjón conjugó las dos cosas: empleó los medios a su alcance y con ellos supo motivar y mantener la actividad de sus alumnos.

6.- Conclusiones

Con el trabajo, que aquí concluye, se ha intentado dar una visión global y sistemática del pensamiento y acción Don Andrés sobre la didáctica de la lectura y escritura.

Se ha elaborado con la ilusión, más que de historiador, área que no cultiva el autor profesionalmente, con la de granadino, y con la esperanza también de abrir una puerta de bastantes posibilidades para quien quiera acercarse al estudio del P. Manjón: didáctica de la ortografía, gramática y, en general, todas las llamadas didácticas especiales.

Dichos trabajos darán más profundidad y consistencia al aquí presentado, necesariamente provisional.

NOTAS:

(1) Blanco, R.: *Bibliografía Pedagógica*, Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, Madrid, 1908, tomo II, pág. 518.

(2) Alcántara y García, P. de: *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, Gras y Compañía, Madrid, 1886, tomo VI, pág. 367.

(3) Fernández y Fernández-Navamuel, M.: *Apuntes de Organización Escolar y Didáctica Pedagógica*, Imprenta de Ricardo Rojas, Madrid, 1907, pág. 293.

(4) Ciosa, Don Josef: *Oración Inaugural sobre los deberes del Maestro de Primera Educación*, Por la Compañía de Jordi, Roca, y Gaspar, Barcelona, 1801, pág. 27.

(5) Pallezo, J. M.: *Manjón educador*, Magisterio Español, Madrid, 1975, págs. 55-56.

(6) Carderera, M.: *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, Imprenta de A. Vicente, Madrid, 1854, tomo I, p. VII. La misma intención declarará Pedro de Alcántara al presentar los nueve volúmenes de su *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, casi cincuenta años más tarde (1879): "Este trabajo ha de constituir una *Enciclopedia* y un *Diccionario de educación y enseñanza*, con la forma de una *Biblioteca Pedagógica*", que pueda ilustrar al maestro "en todas las cuestiones relativas a su profesión" (págs. 16 y 19).

(7) Carderera, M.: "Lectura (Enseñanza de)": *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, tomo 3, págs. 358-374.

(8) *Ibidem*, pág. 361.

(9) Blanco, R.: *Teoría de la Enseñanza*, Impr. de la "Revista de Archivos", Madrid, 1912, pág. 281.

(10) Alcántara y García, P. de: op. cit., págs. 368-376.

(11) Fernández y Fernández-Navamuel, M.: op. cit., págs. 293-296.

- (12) Carderera, M.: op. cit., pág. 261.
- (13) ibidem, pág. 364.
- (14) Alcantara, P. de: op. cit. pág. 370.
- (15) Vallejo, J. Mariano: *Teoría de la lectura o Método analítico para enseñar y aprender a leer*, Imp. que fue de García, Madrid, 1825, pág. 23.
- (16) Ibidem, pág. 95.
- (17) Bajo el título, por ejemplo, aparece este párrafo explicativo en la portada: "Método analítico para enseñar y aprender a leer independientemente del conocimiento aislado de las letras, del silabeo y deletreo, y de cuantos métodos se han conocido hasta el día: el cual es adaptable, tanto a las escuelas de muchos como pocos niños, cualquiera que sea su disposición y arreglo; y es tan sencillo, que se puede poner en ejecución hasta por las mismas madres, sin molestia suya ni de los niños".
- (18) Carderera, M.: Op. cit., pág. 360.
- (19) Ruíz Amado, R.: *La educación intelectual*, Librería Religiosa, Barcelona, 1920, pág. 294, (2ª edición).
- (20) Alcantara, P. de: Op. cit., pág. 374.
- (21) Blanco, R.: Op. cit., pág. 285.
- (22) Cfr. Blanco, R.: Op. cit., pág. 278; Alcantara, P. de: Op. cit., pág. 330; Fernández, M.: Op. cit., pág. 300; Carderera, M.: Op. cit., pág. 389.
- (23) Munarriz, P.: *Memoria sobre la ortografía española*, Imprenta y Librería de Joaquín Lorda, Pamplona, 1887, págs. 11-15.
- (24) En Renes, A.: *Leído, visto y soñado a la sombra del Ave-María de Granada*, Escuelas Profesionales Salesianas, Sevilla, 1922, pág. 242.
- (25) Manjón, A.: Hojas Pedagógicas de las Escuelas del Ave-María, Edición Nacional de las obras Selectas de D. Andrés Manjón, patronato de las Escuelas del Ave-María, Madrid, 1955, tomo VIII, pág. 16.
- (26) Ibidem.
- (27) Ibidem, pág. 17.
- (28) Renes, A.: Op. cit., pág. 248.
- (29) Manjón, A.: Op. cit., pág. 16.
- (30) Ibidem.
- (31) Renes, A.: Op. cit., pág. 247.
- (32) Carderera, M.: Op. cit., pág. 368.
- (33) Manjón, A.: "Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad Literaria de Granada", Edición Nacional..., tomo IX.
- (34) Blanco, R.: *El año pedagógico hispanoamericano*, Prelado, Páez y Compañía, Madrid, 1920.
- (35) Blanco, R.: Op. cit., págs. 13-15.
- (36) Cabezas Sandobal, Juan A.: "Manjón y la palingenesia española", en Varios: *El pensamiento educativo de Andrés Manjón*, CEPPAM, Granada, 1973.
- (37) Manjón, A.: *Hojas Pedagógicas...*, pág. 19.
- (38) Ibidem, pág. 20.
- (39) Renes, A.: Op. cit., pág. 268.
- (40) Blanco, R.: Op. cit., pág. 268.
- (41) Carderera, M.: Op. cit., pág. 372.

- (42) Closa, Don Josef: Op. cit., pág. 31.
- (43) Renes, A.: Op. cit., pág. 234.
- (44) *Ibidem*, 248.
- (45) Manjón, A.: *Hojas Pedagógicas...*, págs. 15-18.
- (46) Alcantara, P. de: Op. cit., pág. 383.
- (47) Malo de Medina, F.: *Guía del niño instruido y padre educado*, Impr. Real, Madrid, 1787, pág. 38.
- (48) Fernández y Fernández-Navamuel, M.: Op. cit., pág. 298.
- (49) Malo de Medina, F.: Op. cit., pág. XVI.
- (50) Fernández, M.: Op. cit., pág. 298.
- (51) Blanco, R.: Op. cit., pág. 287.
- (52) *Ibidem*, pág. 295.
- (53) *Ibidem*, pág. 276.
- (54) Alcantara, P. de: Op. cit., pág. 372.
- (55) *Ibidem*, pág. 377.
- (56) Renes, A.: Op. cit., pág. 233.
- (57) *Ibidem*, pág. 235.
- (58) Renes, A.: Op. cit., pág. 242.
- (59) *Ibidem*, 237-238.
- (60) *Ibidem*, 248.
- (61) *Ibidem*, 247.
- (62) Alcantara, P. de: Op. cit., pág. 375.

MANJON Y GINER DE LOS RIOS, LOS DOS GRANDES DE LA MODERNA PEDAGOGIA ESPAÑOLA

"Si el ideal de la Escuela es el jardín situado en el campo, en nuestros cármenes escolares ese ideal está realizado antes que en ninguna parte de Europa"

(Manjón)

"La Institución Libre es la primera que en España ha introducido el trabajo manual en toda la enseñanza primaria, y tal vez una de las primeras en Europa que lo ha introducido en la secundaria"

(Giner)

Por Juan A. Cabezas

I. Introducción

España cuenta con una de las tradiciones pedagógico-educativas más gloriosas de Europa. Los grandes hitos o puntos de referencia de esta tradición vienen prácticamente a coincidir con los de la evolución, cambio y desarrollo de la pedagogía y educación europeas. Las *Institutiones Oratoriae* del español Quintiliano constituyen, sin duda, el mejor exponente de toda la pedagogía romana. *Blanquerna* y *Félix* o *Libre de maravelles* de Ramón Llull son las dos obras literario-pedagógicas más originales y creativas del Medio Evo. Luis Vives y Juan Huarte de San Juan, dos clásicos del Renacimiento, son los primeros que, de modo formal y sistemático, intentaron fundar la pedagogía y la metodología pedagógica en una psicología verdaderamente *empírica*. José de Calasanz es un eminente pionero de la escuela popular europea. Y dentro de esta línea tradicional, llamemosla *clásica*, de la pedagogía española nos encontramos en tiempos más cercanos a los nuestros, en el último tercio del XIX, con tres grandes figuras de talla igualmente europea: Luis Simarro, Andrés Manjón y Francisco Giner de los Ríos.

El valenciano Luis Simarro Lacabra fue todo a un tiempo neuropsiquiatra eminente, gran psicólogo experimental y pedagogo, que de todo esto nos ha dado y dejado pruebas sobradas y convincentes.

Como neuropsiquiatra proporcionó a don Santiago Ramón y Cajal dos técnicas que le iban a ser decisivas para el desarrollo de su obra neurohistológica¹. Desde el punto de vista psicológico, él fue el gran introductor y promotor de la psicología fisiológica en España. A tan solo 10 años de distancia de la fundación del primer laboratorio de psicología experimental en Leipzig por W. Wundt, fundó él el suyo en Madrid, que con el tiempo iba a convertirse en la raíz de la frondosa planta de la moderna psicología española. Pero como justamente advierte Temma Kaplan en su estudio sobre *Luis Simarro's Psychological Theories*, este "estuvo menos interesado por la psicología como disciplina formal que por su posible aplicación a la educación...

Luis Simarro creyó que únicamente a través de la educación sería posible cualquier reforma en España².

Luis Simarro fué colaborador asiduo del Boletín de la ILE, y allí publicó numerosos trabajos sobre los temas que mayormente preocupaban e interesaban a los pedagogos en aquella hora, tales como el problema de la fatiga escolar, la influencia de la dieta, del sueño, del ejercicio físico sobre el desarrollo y rendimiento del niño... Pero Luis Simarro pedagógicamente no creó nada.

Los dos grandes de la pedagogía española en este momento histórico son, sin género de duda, Manjón y Giner. Los dos crearon las dos instituciones educativas más originales, creativas e imaginativas no sólo de España, sino tal vez de Europa. Desde luego, las Escuelas del Avemaría y la ILE respectivamente son las dos mayores aportaciones de España al mundo europeo de la educación y la escuela en estos últimos tiempos.

Manjón fue, y aún sigue siendo, menos conocido dentro que fuera de España; con Giner ocurre acaso lo contrario. Hombres tan eminentes de nuestra cultura y tan conocedores de nuestra propia historia como don Ramón Menéndez Pidal que, en su *Prólogo a la Historia de España*, ha dedicado algunas páginas a ensalzar la obra educativa y regeneradora de Giner, o don Salvador de Madariaga, –por citar tan solo dos ejemplos altamente significativos–, que llega a decir que don Francisco Giner representaba la esperanza de España –“*the hope of Spain*”³–, y considera a la ILE como a la verdadera nodriza de la España contemporánea–, “*the true nursery of contemporary Spain*”⁴–, dejan la impresión de ignorar hasta la existencia misma de Manjón, mientras historiadores extranjeros le saludan y ven en él a uno de los mayores pioneros y precursores que ha tenido la moderna escuela europea; así Luigi Romanini, por ejemplo, en el volumen II de su obra *Il movimento pedagogico all'estero*, escribe textualmente:

"Toto coelo l'uno dall'altro lontani, Manjón e Decroly i due maggiori pioneri dell'educazione nuova... giurista insigne Manjón, medico psiquiatra Decroly”.

Y de esta misma opinión son Boyer, Volpicelli, Deveaud, Buyse, Planchard... Este último confesaba que en las Escuelas del Avemaría

"on pratique une pédagogie, une education que n'a rien à envier aux meilleurs réalisations modernes”.

Y el propio Manjón tuvo ya en su tiempo conciencia de no ser en su propia casa, en su propia patria debidamente valorado, por eso, con motivo de una visita que realizaron a sus escuelas tres profesores extranjeros, anotaba en su Diario: "Tres catedráticos de Universidad visitaron el Avemaría, movidos por la fama. Dos son doctores en ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires... El tercero es profesor de Berlín, y es de Charlotemburgo, donde nació la primera escuela al aire libre de Europa, según los que escriben pedagogías, unos 14 años después de estar las nuestras funcionando ¿Por qué no habremos nacido nosotros junto a Berlín, en Charlotemburgo, por ejemplo? Pero, no, ya supo Dios lo que hacía al darnos los Cármenes de Granada que riega el río de las arenas de oro, que superan en belleza a Charlogemburgo”⁷.

Manjón y Giner, los dos fueron igualmente singulares y eminentes en el mundo de la educación y de la escuela, si en unos aspectos Giner aventaja a Manjón, en

otros, Manjón supera a Giner. Giner y Manjón dos clásicos de la pedagogía española.

Queremos aprovechar la ocasión que nos brinda la conmemoración del *I Centenario de la Fundación de las Escuelas del Avemaría* para ocuparnos de su personalidad, mientras otros lo harán de su obra, tratando para ello de establecer un paralelismo entre estos dos grandes realizadores y pioneros de la moderna escuela europea.

II Paralelismo psicopedagógico entre Giner y Manjón

Entre Giner y Manjón advertimos extrañas coincidencias junto a marcadas diferencias.

Los dos fueron universitarios, catedráticos de Derecho, y, como universitarios, muy habituados a la reflexión y estudio de los problemas. Fruto de esta reflexión son los más de 10 amplios volúmenes de la obra escrita de Manjón⁸ y los 21 de Giner. Los dos cuentan con una gran preparación intelectual y una buena experiencia docente antes de convertirse en pedagogos y maestros.

Poseyeron los dos una personalidad sumamente atractiva y decisivamente influenciadora sobre cuantos les trataban. Salvador de Madariaga en el vigoroso retrato, que nos ha dejado de Giner, destaca entre otras cosas "*su indefinible encanto*"⁹, para llegar a la conclusión de que fué tal vez la figura más noble de todo el siglo XIX¹⁰. Y de su poderosa influencia, de su capacidad persuasiva –"*his sweet persuasiveness*" (Madariaga)–, es un buen indicador lo que don Marcelino Menéndez Pelayo solía decir de Giner: que era capaz de convertir en krausistas hasta las mismas piedras. De hecho vemos agrupadas en torno a su persona a figuras de la talla e independencia mentales de un Galdós, Valera, Echegaray, Simarro, Salmerón, Costa, Cossío... Todos espontáneamente le saludaban, consideraban y tenían por maestro.

Y de don Andrés Manjón dice precisamente Unamuno, tan poco propenso siempre a prodigar a nadie el epíteto ensalzador, que era nada menos que *todo un hombre*.

"Y saludé –escribía a su amigo don José Segura el 9 de agosto de 1899– al hombre, y al decir esto me refiero a Manjón, porque es *el hombre*, así, *sin apelativo*, en el sentido más noble de esta palabra. Usted sabe bien el deseo de ver por mi mismo su obra es acaso el más fuerte de los que a Granada me han de llevar".

Y resulta sorprendente y hasta conmovedor oír a un hombre de la categoría intelectual y humana del Dr. Oloriz, uno de los catedráticos más significados de la Facultad de Medicina de la Universidad de Madrid, decir, refiriéndose al educador de Granada:

"Lo saludé al principio algo aturdido, lo seguí después sugestionado por un *encanto indefinible* de que no se da él cuenta y que cautiva en su favor las voluntades... Acaso la grandeza moral de don Andrés *absorbía de tal modo mis facultades*, que del tiempo que pasé a su lado me queda la impresión de algo inmenso, sublime, inexplicable, pero *muy superior a cuanto yo he sentido jamás junto a ningún otro hombre*"¹¹.

Pero es que otro tanto le ocurrió a don Luis Maldonado, vicerrector de la Universidad de Salamanca, cuando por ausencia del Rector, don Miguel de

Unamuno, que por motivos familiares había tenido que desplazarse a Bilbao, hubo de dar la bienvenida a don Andrés, que llegaba a Salamanca en el tren procedente de Asturias, y acompañarlo hasta Villavieja de Yeltes, pequeña localidad salmantina, a donde se dirigía a inaugurar una escuela rural de nuevo cuño. Cuando más tarde comentaba confidencialmente Maldonado al Rector, de regreso ya de Bilbao, la impresión que el pedagogo les había causado a todos los acompañantes, le confesaba que había sido "extraordinaria, emocionante". Les había impresionado particularmente su personalidad y la lección que impartió a los niños del pueblo en la plaza. El relato de este encuentro avivó el deseo de Unamuno, que a la sazón andaba a vueltas con su novela *Amor y pedagogía*, de viajar hasta Granada para poder, como decía epistolarmente a su amigo granadino, conocer personalmente a don Andrés y su obra. Y cuando pudo realizar su deseo sabemos que empleó nada menos que cuatro horas en visitar las Escuelas del Avemaría y le prometió a don Andrés volver¹².

Y entre los rasgos compartidos por ambas personalidades podemos citar, como los más destacados y sobresalientes:

1º *La claridad de ideas y la tenacidad de voluntad*. Los dos fueron hombres en el terreno de las ideas muy seguros y muy claros. Supieron siempre muy bien adónde iban, lo que pretendían y querían. Por eso, estamos seguros de que ninguno de los dos hubiese dado la respuesta que dió D. Bosco a la pregunta que, en cierta ocasión, le dirigió Mons. Dupuy sobre cómo se las arreglaba él para guiar las almas a la cima de la sabiduría que es el amor de Dios:

"¡Mah!... Non lo so neppur io! Sono semper andato avanti come il Signore m'inspirava e le circustanze esigevano".

Los dos fueron muy voluntariosos. De ellos bien hubiera podido decirse lo que Cicerón dijo de Bruto:

"Quindquid vult vere vult"

Lo que querían, lo querían de verdad. Nada ni nadie sería capaz de atajarles en su camino. Esa tenacidad y fuerza de voluntad se refleja también en su capacidad de trabajo. Los dos fueron formidables trabajadores. Uno no puede menos de asombrarse, porque no sabe de dónde y cómo pudieron sacar el tiempo para poder llevar a cabo la obra que realizaron: La organización y funcionamiento de las escuelas, en el caso de Manjón, esparcidas por los más diversos lugares del territorio nacional, la preparación y asistencia a las clases y compromisos académicos de la Universidad, atender a la abundantísima correspondencia, lecturas, publicaciones...

2º *La altiva independencia de criterio*. Los dos fueron muy independientes, muy suyos muy personales, muy seguros de sí mismos y muy fieles o coherentes con sus propias convicciones e ideas

"Nosotros –decía Manjón con la rotundidad y franqueza que le caracterizaron siempre– no adulamos a nadie ni servimos para ello. No hemos nacido para esclavos... y donde vemos la verdad desconocida y la justicia violada, allí estamos para defenderla"¹³.

Y con motivo de su nombramiento, como Consejero de Instrucción Pública, Manjón en carta al titular del Ministerio de Fomento, conde de Romanones, le dice:

"Estoy dispuesto a renunciar a los honores antes de borrar lo escrito y dejar de escribir y obrar como pienso y he pensado en mi vida"¹⁵.

Y por lo que se refiere a Giner, a propósito de la célebre "*Cuestión Universitaria*" el propio Cánovas le prometió dejar en suspenso las medidas tomadas por su ministro de Fomento, marqués de Orovio, si él se comprometía a cesar en su protesta, pero Giner prefirió ser suspendido indefinidamente de empleo y sueldo, y ser enviado al exilio antes que aceptar aquel compromiso, que para él hubiera significado una inconfesable claudicación.

3º *El desinterés o falta absoluta de ambiciones.* Ninguno de los dos fué ambicioso. A don Francisco, a raíz del triunfo de la Revolución del 68, le llovieron las más halagadoras propuestas para cargos económicamente importantes y socialmente relumbrantes, y las fué rechazando una tras otras. Durante el período de la Revolución sabemos que fue él el principal inspirador de las reformas más importantes llevadas a cabo en el área de la legislación penitenciaria y, sobre todo, en el campo de la educación y de la escuela, pero él nunca aparecía en primer plano, dejaba que *figurasen* otros.

De don Andrés sabemos que pudo haber sido abad del Sacramento, abreviador en la Nunciatura, uno de los puestos más ambicionados, como él mismo lo reconoce, por todo canonista¹⁶, decano de la Facultad de Derecho y rector de la Universidad, y los rechazó todos:

"No quiero ser rector de la Universidad -anota en su Diario el 10 de mayo de 1899- Hoy se me ha ofrecido. Y no quiero serlo, ni valgo ni quiero"¹⁷.

Se reía para sus adentros viendo a la gente ambicionar, correr, disfrutar y gozar de lo que para él no eran más que fruslerías, bagatelas, bisutería... humo.

"¡Pobres viejos cómo disfrutan con el humo!"¹⁸, exclama espontáneamente Manjón, viendo disfrutar todo emocionado, ufano y gozoso a don José Echegaray con motivo del homenaje que le rindieron en 1905.

Y otro tanto le ocurría con los ditirambos, lisonjas o elogios que recibía, sea referentes a su persona, o a su obra. Les dejaban poco menos que indiferentes. Se conocían bien a sí mismos, y sabían que aquello que estaban haciendo para ellos merecía y valía la pena, y los juicios de los demás les tenían prácticamente sin cuidado, porque como advierte C. Rogers, "*para el individuo creativo el valor de su producto no está determinado por el elogio o la crítica ajena, sino por él mismo*".

Así, cuando don Antonio Sánchez Moguel, consejero de Instrucción Pública y catedrático de la Universidad de Madrid, visita el Avemaría y le dice a don Andrés que ha visitado los más afamados países de Europa, comisionado por el Gobierno para ver escuelas, y que en los niveles básicos las suyas son las mejores que ha visto¹⁹ Don Andrés se ríe burlescamente y lo anota en su Diario como una "*andaluzada*". Y cuando ve que en un artículo aparecido en la *Revista Ibero-Americana de Ciencias Médicas* y firmado por el redactor jefe, Dr. Luis Marcos, "autor no piadoso", que se le compara con León Tolstoi, todo lo que se le ocurre decir es "¡Vaya por Dios!" Todo lo que sabe de Tolstoi se reduce a esto:

"que es ruso, conde, rico, filósofo, fundador de escuelas, favorecedor del pobre y un tantico soñador, socialista y utopista, que más de él no sé".²⁰

Esta indiferencia por cargos, puestos, homenajes... raya, en el caso de Manjón, en el desdén y la descortesía. El Ayuntamiento le nombra Hijo Predilecto de la Ciudad

"Y ese hijo predilecto ha contestado a su padre y predilecto, el Ayuntamiento de Granada, que le dispensen si no va en persona a darle las gracias, por no saber hablar ni presentarse"²¹.

^{4º} *Un radical espíritu crítico.* Como todos los grandes tipos inventivos y creadores, Manjón y Giner fueron sumamente críticos e inconformistas. Tenían la sensibilidad para percibir problemas, lagunas, deficiencias, cosas que estaban mal hechas, elementos que no encajaban, donde los demás no veían nada extraño. Manjón, por ejemplo, no veía ya en su tiempo que la pompa, el boato, el lujo, la ostentación propia de una consagración episcopal se compaginase del todo con la sencillez, humildad, transparencia y pobreza evangélicas; y por eso, al presenciar la consagración del obispo de Tarazona, Sr. D. José Carrera, interiormente se escandaliza, y por la noche en su Diario se pregunta:

"¿Si seré yo Judas? Veo lo que cuesta en dinero hacer un obispo (el lujo en trajes, bulas, convites, regalos). Ningún pobre puede ser consagrado sin empeñar la mitra por ocho o más años, a no ser que halle un padrino generoso y rumboso que le abra el bolsillo para que meta la mano y tire lo que le dé la gana... Y yo me digo:

¿Seré yo impío? Yo quisiera que el obispo fuera rico para dar a los pobres y pobre en los gastos, yo desearía que entrara en esa alta jerarquía sin trampas ni deudas ni pujos de duque, ni alardes de opulencia, ni aparatos de novia conspicua, que reclama y ostenta regalos de mucho costo; yo siento vergüenza y pena al ver humildes hijos del pueblo, y de las últimas capas sociales, sufrir pidiendo para echárselas de príncipes y ostentar un lujo y posición económicos que se *compadece mal* con su estado anterior y no muy bien con el humilde pastorado de las almas..."²².

Y cuando el director del diario integrista "*El Triunfo*" le pide que le de un juicio crítico sobre el mismo, Manjón le contesta en estos términos:

"Muy señor mío: He leído con curiosidad y relativo gusto su periódico, y debo decirle que alabo su intención, desapruébo el modo, y temo el fracaso... Sea menos pesadillo y nervioso, menos destemplado y ahuecado en sus pujos integrista; dé noticias *nuevas*... monte un servicio telegráfico; sea más periodista y menos catedrático; más *suetista* y menos teologazo; más ligero, saleroso y con garbo y menos machacón, pesado y basto..."²³.

Pero, como ya hemos advertido, su crítica es universal y, sobre todo, mucho más estruendosa que la de Giner. Con una agilidad y acometividad espirituales, que nos sorprende, recorre uno a uno todos los departamentos del vivir nacional: la política interna y externa, la administración, el comercio, la agricultura, las minas, el ejército, la cultura, la enseñanza, las costumbres y la raza. Nada se esconde a su vista de lince. Pocos han dicho cosas tan duras ni tan en voz alta como él las dijo en su *Segunda Parte del Pensamiento del Avemaría*, y la imagen que nos ha dejado de la España de las postrimerías del XIX no puede ser ni más crepuscular ni más triste. Ve a su patria

desprestigiada en el extranjero; políticamente dividida en bandos y partidos; económicamente hundida: la industria en mantillas, la agricultura atrasada, abandonada o poco atendida, un comercio ruín y mísero, las minas explotadas por compañías extranjeras militarmente vencida y vergonzosamente derrotada; espiritualmente desmoralizada, descreída, corrompida por la inmoralidad, la holgazanería, la blasfemia y el engaño; racialmente degenerada, "agitanada"; históricamente extraviada, pedagógicamente rutinaria, extranjerizada y monopolizada²⁴. La crítica de Giner no es tan apasionada como la de Manjón, pero no por eso menos radical y dura. Arremetiendo contra el Gobierno le dice que con la cantidad de dinero que dedica a la educación y a la enseñanza no se puede esperar que nuestro pobre país tenga

"ni otra política, ni otra ciencia, ni otra magistratura, ni otro clero, ni otra milicia, ni otra industria, ni otros ingenieros, ni otro comercio, ni otra hacienda, ni otros maestros, ni otra policía, ni otra administración, ni otras costumbres, ni otro bienestar, ni otra civilización que las que tenemos, y gracias".

Pero ni Manjón ni Giner son de aquellos

"que entre nosotros -advertía Unamuno- se pasan la vida plañiendo y repitiendo, aquí está todo por hacer, aquí está todo perdido".

Su crítica, como la de todos los espíritus creativos, fué positiva y constructiva.

5º *El patriotismo*. Los dos fueron grandes patriotas. Los dos sintieron como personal el problema nacional. Las Escuelas del Avemaría como la ILE fueron la instrumentación de este amor, de este sano patriotismo. Las dos instituciones surgieron del deseo más acendrado y de la voluntad más pura de redimir y salvar, cada una a su manera, a la Patria. Mal conocen a Manjón quienes no ven en él más que al mero "*desbravador de gitanos*" (A. Machado) del barrio del Albaicín. Don Andrés, desde el rincón de Granada, piensa en España, y en las miserias del cuerpo y del alma de aquellos niños, payos o gitanos, él ve las miserias del cuerpo y del alma de España que él sueña con remediar y curar. Por eso, puesto a buscar un nombre para sus Escuelas que las defina en su propósito final, Manjón no encuentra otro ni más acertado ni más adecuado que el de *Avemaría*, porque

"si con el *Avemaría* comenzó nuestra rendición y con el *Avemaría* se implantó el Cristianismo en España (testigo el Pilar de Zaragoza); si con el *Avemaría* empezó la Reconquista (Covadonga) y con el *Avemaría* terminó (Granada): ¿No será justo y conveniente, español y santo al acudir al *Avemaría* para rehacer y renovar, y, en cierto sentido, regenerar y reconquistar nuestro suelo y nuestra propia alma?"²⁵.

A los dos les duele, y los dos piensan en España, porque como reconocía noble y objetivamente Majón, "*a España la amamos todos*".

6º *Amor a la naturaleza*. Con el amor a España compartieron igualmente el amor por la naturaleza y el campo. A don Francisco le encantaban los dilatados horizontes de Castilla, el aire limpio y la luz pura del Guadarrama

"Si la vida al aire libre fuese posible, ya para la salud, ya para la comodidad, ya para el mejor logro de nuestros fines sociales e individuales, nadie habría soñado en levantar casas, ni ciudades, porque el único aire puro es el aire completamente libre, el aire del campo, como es también el campo donde el ojo disfruta durante el día a la luz más saludable"²⁷.

Y para mantenerse en contacto y comunión con el campo organizó y promovió sus famosas excursiones al Guadarrama.

La vida de Giner transcurrió prácticamente toda ella en la ciudad, en la urbe; Manjón, en cambio, nació, se crió y creció en el campo. Era hijo de campesinos, y, como el "mujik" de Máximo Gorki, Manjón sintió siempre la tierra bajo sus pies. Fue un enamorado del campo

"Recuerdo –nos dice– que, siendo joven estuve diez días del mes de abril retenido en cama por una ligera enfermedad, y cuando salí a la calle y *me vi en el campo*, no cabía en mí de gozo porque el sol, la tierra, los animales, las plantas, todo me pareció nuevo, alegre y soberanamente hermoso"²⁸.

Los motivos que llevaron a Manjón a fundar o crear la primera escuela al *aire libre* de Europa fueron, sin duda, varios. Fueron *higiénicos*: el deseo de fortalecer y vigorizar la raza. No conozco otro educador en España que haya dado a la educación física, a la salud y el vigor físicos la importancia y el volumen que les concedió Manjón. El *leitmotiv* de su pedagogía está resumido en el

*"hagamos animales perfectos, si queremos tener racionales perfectos"*²⁹

Intervinieron también motivos *piscopedagógicos*, porque también él estaba convencido, como los restantes pioneros de *L'Ecole Nouvelle*, de que el "*habitat*" natural del niño es el campo. En parte alguna se encuentra el niño tan a gusto, tan a sus anchas como en el campo y en medio de la naturaleza.

Y fueron también motivos puramente *visceral*es y *personales*. Como campesino sentía una honda vocación telúrica, una gran pasión por la tierra y el campo, y al campo, a la naturaleza se llevó la escuela.

^{7º} *La vocación pedagógica*. Los dos estuvieron genialmente dotados por la naturaleza para la educación y la escuela, y los dos a su manera fueron igualmente creativos en este terreno, porque los dos estuvieron animados por una misma vocación o "*eros pedagógico*", como diría G. Kerschensteiner.

A nosotros nos ocurre con Manjón y Giner lo que a Maslow le ocurría con los hombres autorrealizados en general, que tenemos, en nuestro caso, no la impresión sino la certeza de que los dos amaban pasionalmente lo que estaban haciendo, la tarea que se traían entre manos, de que la educación y la escuela la llevaban muy dentro, en la sangre, de que era algo muy adecuado para ellos, algo para lo que estaban hechos, algo para lo que habían nacido, para lo que habían venido a este mundo. Y esta tarea les llenaba totalmente, se entregaron enteramente a ella y la llegaron amar más que a nada en este mundo. Manjón en uno de sus momentos de sinceridad llega a decir a sus colaboradores que

"así como hay quien gasta vida y dineros en humos y moños... y en ello goza y no merece; así nosotros quizá y sin quizá, gastamos vida y dineros, en jugar a la enseñanza y en vivir entre chiquillos, sin que Dios ni los hombres nos deban nada, pues, no hacemos en ello sino nuestro gusto. Respecto a mí así lo creo"³⁰.

Maslow observó igualmente que esta clase de individuos que aman su vocación

"tienden a identificarse con su trabajo (introyectarlo, incorporarlo) y a conyertirlo en una característica definitoria del yo"³¹.

Si alguien hubiese preguntado a cualquiera de estos dos: ¿Quién eres? o ¿Qué eres? Los dos hubiesen sin duda contestado en terminos de su vocación: "*Yo soy educador*", "*Yo soy maestro*", "*Yo soy pedagogo*", y en el caso concreto de Manjón: "*Yo soy maestro cristiano*", "*educador cristiano*", "*pedagogo cristiano*".

Esa era su identidad, esa la característica más definitoria de su personalidad. Por eso, si alguien les hubiese preguntado, formulando de manera distinta la pregunta: "Suponiendo que no fueras educador, maestro, pedagogo, ¿qué serías entonces?" "Si no fueras educador... ¿entonces qué? También a nosotros nos parece como a Maslow que, en este caso, la respuesta sería de desconcierto, de sorpresa y preocupación, y no tendrían a mano una respuesta. O bien podría ser algo gracioso y divertido. Su respuesta sería: "Si no fuera maestro, educador, pedagogo, entonces no sería yo".

Con toda justicia pudo decir Madariaga de Giner que fue un educador nato –"*a bom teacher*"–, pero con la misma justicia podemos aplicárselo a Manjón.

Los dos fueron educadores natos, "pedagogos", en el sentido más puro y etimológico del término.

8º *La fe en la Escuela*. Los dos comparten naturalmente una misma fe y un mismo entusiasmo por la Escuela. Los dos ven en ella una palanca de fuerza capaz de dar un vuelvo a todas las instituciones y estructuras del país. Pero los dos piensan en una escuela muy distinta de la conocida, de la usual. En este sentido, los dos se sintieron íntimamente vocacionados a transformar y regenerar la educación y la escuela para poder llevar a cabo la tan ansiada por todos "*palingenesia*" de España. Y los dos piensan igualmente en la *escuela primaria*, en la escuelas de los niveles básicos. A Giner sabemos que le impulsaban y apremiaban amigos y colegas a crear, al amparo de la legislación liberal de la Restauración (1876), una universidad privada que fuese una réplica a la del Estado. Pero don Francisco se lo pensó muy bien y acabó rechazando las sugerencias de sus amigos. El tenía otros planes bien distintos, quería que la obra comenzase por abajo y desde abajo³².

Manjón lo tuvo claro desde el principio. Su cuartel de operaciones, como él solía decir, lo pondría en *la escuela primaria*.

Pero a este respecto advertimos una notable diferencia entre estos dos grandes educadores. Manjón estuvo pensando y se decidió a favor de una escuela eminentemente popular, es decir, de una escuela pensada y destinada al niño común y pobre de los suburbios urbanos y de los pueblos y aldeas. Y así cuando don Miguel visitó sus Escuelas de Granada pudo admirarse de no ver allí más que a los hijos de obreros³³.

A favor de estas escuelas Manjón alega dos tipos de razones: unas, digamos, viscerales o puramente sentimentales; las otras, más profundas, son de índole socio-política. El, como sabemos, había nacido, crecido y educado en el ambiente campesino de un pueblo pobre de Castilla y

"mi origen... y mis apuros y deficiencias me impulsaron hacia aquellos de mis hermanos que más se aproximaban por la cuna, la ignorancia y la pobreza. Mis simpatías fueron por los pobres".

Y en otro lugar, volviendo sobre esta misma idea, confiesa que comenzó

"por abajo porque mi origen no es alto y cada cual simpatiza con sus semejantes"

Pero Manjón fué mucho más lejos de los puros sentimientos. Sabía otear y leer el signo de los tiempos, las tendencias que seguía el mundo. Y vió muy claro que el nuevo signo de los tiempos que se avecinaban era la *democracia*; por eso, de manera contundente aseguraba que

"el movimiento en el orden político-social camina hacia la democracia"

Y en otra parte, no menos categoricamente, escribe:

"Es más, afirma, pues, lo ve, que la tendencia en nuestros tiempos es hacia esa forma de gobierno... y considerando que la democracia sin ciencia y virtud es la peor de las barbaries, se afana por hacer que el pueblo sea culto y bueno"

El pueblo-pueblo –"los muchos"– constituye la base misma de la granpirámide social y el sustento de la democracia, y si esta base no está firme y bien consolidada no habrá nunca estabilidad social ni democracia que valga.

Giner, a este respecto, opinaba de manera contraria. Sus escuelas estuvieron pensadas e iban destinadas, si no exclusivamente, si fundamental y primordialmente a los que pudieran llegar, el día de mañana, a ser líderes de la comunidad, a pensar elegir y tomar decisiones por los demás, que constituirían la masa silenciosa y no pensante.

Hoy, a cien años de distancia, creemos que Manjón estaba más próximo a la verdad. Sin un pueblo bien educado y culto es poco menos que impensable la gran aventura de la democracia, como diría J. Dewey.

Y junto a estas extrañas coincidencias nos encontramos con diferencias como las siguientes: Manjón es *del norte*.

"Nació –nos dice él mismo– en una aldea del norte, que tiene cincuenta vecinos"³⁴.

Giner es un *meridional*. Nació en Ronda, 1839³⁵.

Manjón fué de origen humilde, un hijo de campesinos, y su aire y aspecto físicos y externos delataban de lejos, como él mismo solía humorísticamente decir, "al hijo de aldea con humos de villa".

Giner era, en cambio de origen distinguido, y su semblante y apariencia física transparentaban nobleza, distinción y elegancia.

Caracterológicamente y temperamentalmente Manjón fué franco y abierto, pero brusco, agresivo, duro, falto de modos y formas. Su lenguaje³⁶ y las descripciones espontáneas que nos ha dejado en su Diario de las distintas personalidades que él conoció y trató constituyen un buen indicador de su humor lacerante y falto de delicadeza y elegancia³⁷. Por otra parte, él mismo tuvo clara conciencia de esta brusquedad y rudeza nativas, que tan malas pasadas le jugaron en su vida³⁸.

Giner es, todo lo contrario, un hombre de cara y modales finos, corteses, delicados. Mientras Manjón grita él apenas levanta la voz. Mientras Manjón arremete y se descomponen él no pierde nunca la calma. Deja la impresión de estar muy por cima de todós los reveses de la fortuna. No tiene la pugnacidad de Manjón, pero tampoco su diafanidad y transparencia.

Los intereses de don Francisco Giner dan la impresión también de no tener

fronteras. Su curiosidad intelectual es insaciable. Se interesa, amén naturalmente de las materias más próximas, como eran para él el Derecho y la Pedagogía, por la filosofía, la historia, la sociología, la antropología, la psicología, las artes, las letras; es decir, por todas las grandes manifestaciones del espíritu creador del hombre. El círculo de intereses de Manjón fué bastante más reducido y discreto.

Pero a don Francisco Giner le cuesta mucho escribir, y él mismo tiene conciencia de que lo hace mediocrementemente, por eso, envidia tanto a los que como Galdós o Leopoldo Alas lo hacen con tanta facilidad y tan bien

"Ay, querido Alas! ¿Cómo diablos se arreglan ustedes para escribir? ¡Qué lucha, qué lucha!"

Manjón, en cambio, en este aspecto lo hace mejor. Encuentra con facilidad la frase gráfica, acertada, lapidaria

"La misión de la escuela es educar enseñando, pero para educar enseñando hay que educar haciendo"

Es todo un ejemplo de este estilo lapidario, conciso, agustiniano. Pero las diferencias más acusadas entre los dos las encontramos en el ámbito de lo espiritual y religioso.

Manjón fué un hombre profunda y sinceramente religioso. Un hombre de fe. La fe y la religión constituyeron siempre el gozne de su vida personal y la clave de boveda de toda su pedagogía.

"La asignatura céntrica"

Y la fe y religiosidad de Manjón fueron muy determinadas y concretas. Si Giner hubiese preguntado a Manjón *¿y cuáles son tus creencias? ¿Cuál es tu fe?* Manjón rotundamente hubiese contestado: "Mi fe es la fe de la Iglesia Católica, Apostólica y Romana". En este punto, de Manjón podríamos decir lo que A. Farinelli dijo de don Marcelino Menéndez Pelayo: que "no conoció jamás la duda". Pero no podemos olvidar que la Iglesia del XIX está todavía a 65 años de distancia del Vaticano II. Una Iglesia que había literalizado en exceso el "*nihil innovetur*" de San Ireneo. Una Iglesia estancada, fijada en el pasado y no muy abierta a los nuevos aires de renovación y modernidad. Manjón fue un hijo fiel a la Iglesia y refleja la actitud de aquella Iglesia. Pero Manjón no fué nunca un "integrista" cerrado e intolerante. Supo escuchar, respetar y reconocer lo que de bueno y valioso había en los que no pensaban como él. Así, por ejemplo, en lo referente a la educación moral y religiosa disintía de "los indiferentes y ateos, pero

"en lo demás vamos hasta donde podemos, teniendo en cuenta el porvenir de nuestros alumnos y cuantos medios discurran los hombres para mejor enseñar y educar"⁴⁰.

Nos consta que estaba al tanto de los trabajos y publicaciones de los hombres de la ILE⁴¹, y mantuvo relaciones positivas con hombres como Moret, Canalejas, Riaño... todos muy alejados de su mundo espiritual y religioso. Giner también fué un hombre religioso, y hasta diríamos que un espíritu profundamente religioso, pero de una religiosidad mal definida, muy difícil de concretar Giner nos recuerda al personaje

galdosiano, Daniel Morton, del que nos dice Galdós que era "una persona bien nacida, de carácter noble y recto, delicadísimo, adornada de una instrucción vastísima, y sumamente respetuoso con la fe de los demás. Pero ni Gloria, su novia, ni el obispo, tío de ésta, fueron nunca capaces de saber cuáles eran sus creencias.

"No le he oído una sola vulgaridad. Mas nada puedo sacar en claro respecto a lo concreto de sus creencias -dijo Su Ilustrísima con lástima- Lo que si puedo asegurarle con toda verdad es que... es un alma profundamente religiosa"⁴².

Giner se confiesa "neutral" en punto a religión, pero se apresura a puntualizar que

"no a la verdad con esa neutralidad indiferente del vulgo que se encoge de hombros y confunde con el mismo desdén a cuantos por diferentes caminos se afanan por sacarlo de su embrutecimiento; ni con la escéptica tolerancia de Renán o de Spencer, fundada en la imposibilidad de cosa alguna de cierto, sino con la firme conciencia⁴³ de que aún los más graves errores aportan su contingente de verdad"

O sea que porque cree en todas las religiones no cree en ninguna determinada. Arremetiendo contra los defensores o partidarios de la escuela y enseñanza confesionales explicita aún más su pensamiento en este punto:

"Los partidarios de la enseñanza confesional alegan que sin espíritu religioso, sin elevar el alma del niño al presentimiento siquiera de un orden universal de las cosas, de un supremo ideal de la vida, de un primer principio y nexos fundamentales de los seres, la educación es incompleta, desvirtuada, mutilada, y en vano pretenderá desenvolver íntegramente todas las facultades e iniciar al niño en todas las esferas de la realidad y del pensamiento. Esto, a nuestro entender, es indispensable... Pero lo que hace falta probar es que la elevación de las almas por cima del horizonte visible, la formación del espíritu religioso en el niño requiere el auxilio de los dogmas particulares de una teología histórica, por sabia y respetable que sea, en vez de una dirección amplia y verdaderamente universal, atenta tan solo a despertar en aquel esa "*quaedam perennis religio*", ese elemento común que hay en el fondo de todas las confesiones positivas, como en el de todos los sistemas filosóficos y en el de todos los partidos políticos, por divergentes y aún hostiles que entre sí parezcan"⁴⁴.

Manjón, que aparenta ser más intransigente y reaccionario, se interesaba, como acabamos de ver, por la obra de Giner. Giner, en cambio, que pasa por ser más liberal, respetuoso y abierto no nos consta que se interesara por la de Manjón. En sus 21 volúmenes no lo hemos visto citado una sola vez.

Estas características reseñadas de sus respectivas personalidades podemos apreciarlas objetivadas y proyectadas también en sus obras.

III *El Avemaría y la ILE*

Estas dos grandes realizaciones educativas responden a dos visiones o concepciones diferentes del mundo, de la vida y del problema de España. Las dos se basan en dos filosofías muy distintas. La que subyace y anima a las Escuelas del Avemaría es la visión, digamos, intimista, tradicional y conservadora que del hombre, de la historia y de la realidad de España con tanto ahínco como inteligencia defendió

don Marcelino Menéndez Pelayo, y que tan bien y fielmente supo reflejar en sus personajes de ficción don José M^a de Pereda.

La ILE se basa, en cambio, en una visión más europeísta, abierta, racionalista, secularizada y moderna que el krausismo trató de difundir en España y que tan bien la encarnan los personajes galdosianos.

En este sentido nos encontramos en el Avemaría y en la ILE con la mejor ilustración de una tesis, que bien merecería un más cumplido desarrollo: la de la mutua interdependencia entre estas tres áreas: filosofía, literatura y pedagogía. Sabemos que Manjón no fué nunca, lo que se dice, un apasionado lector, y menos de obras literarias, aunque como dejamos dicho poseía un nativo talento literario nada común, no obstante, sacaba siempre tiempo para leer lo último que publicaba Pereda. Pereda, ya desde sus años de estudiante universitario en Valladolid, fué su autor predilecto.

Pero es que otro tanto le ocurría a Giner con Galdós. Estaba muy al tanto y atento a cuanto publicaba el gran novelista canario, y nos consta que lo leía con mucha atención y estudio.

Y es que, en el fondo, inconscientemente, tanto el uno como el otro encontraban o veían objetivados en aquellos personajes de ficción los arquetipos o modelos de seres humanos que ellos deseaban y soñaban crear a través de la educación y la escuela.

Un ejemplo podría ilustrar magníficamente esto que estamos diciendo. Gloria y Agueda son dos personjes de ficción. Son las dos protagonistas de *Gloria* (Galdós) y *De tal palo, tal astilla* (Pereda) respectivamente, que encarnan muy bien dos mentalidades, dos actitudes bien distintas, dos maneras de ver diferentes, en este caso, "Creo el mundo de la fe y de la creencia, de la religión y de la ciencia.

En Gloria se enfrentan –advierte J. Casaldueiro– dos mundos, dos familias. Los Lantigua y los Morton. Iguales en todo. Son igualmente religiosos, igualmente educados y generosos, igualmente cultos, pertenecen igualmente al alto estrato social... y económico. Hasta son iguales en el odio que se tienen, porque los unos son católicos sinceros y los otros sinceros judíos, y cada uno creyéndose en posesión de la verdad, por lo tanto no puede transigir con el otro, que lo único que posee por necesidad ha de ser falso⁴⁵.

En *De tal palo, tal astilla* asistimos al mismo espectáculo de un enfrentamiento también radical de dos mundos muy distintos, en este caso, el de la creencia *versus* la increencia, el de la fe *versus* la ciencia.

Nuestras dos protagonistas literarias, Agueda y Gloria, tienen la misma edad –18 años–. Las dos son igualmente ricas, igualmente educadas y cultas e igualmente hermosas. El Doctor *Pateta*, padre de Fernando, encontraba a Agueda "una rubia preciosa".

De ella nos dice Pereda que había heredado

"de su madre... los contornos artísticos y graciosos, la corrección de facciones y la arrogancia del conjunto".

Galdós llama a Gloria

"gala de la tierra y regocijo de la humanidad"

Las dos comparten esta misma fe religioso-católica:

"Creo en Dios uno, Señor del cielo y de la tierra; creo en Jesucristo que murió en la Cruz para redimir al genero humano; creo en el perdón de los pecados y en la resurrección de la carne, en la vida perdurable..."⁴⁷

Las dos, finalmente, están tierna y profundamente enamoradas, Gloria de Daniel Morton, judío sefardita, Agueda de Fernando, médico racionalista y ateo.

La diferencia que separa a las dos protagonistas está en la distinta actitud que cada una de ellas adopta frente al problema que la vida les ha planteado.

Para Gloria lo primero es el amor. El amor es la savia misma de la vida. Nada ni nadie debe anteponerse a constituir un obstáculo al amor. Desde su filosofía ella no ve que su fe religiosa pueda ser un impedimento, como pretenden hacerle creer su padre y su señor tío, el obispo, porque el amor rebasa y trasciende las diferencias, todas las diferencias que puedan existir entre dos seres humanos que se aman de verdad. Los que se aman de veras son de una misma religión, de la verdadera, de la que realmente viene de Dios, es luz del alma y existe para el bien y la felicidad de los hombres.

"¡Ay! Los que se aman –exclama Gloria– son de una misma religión. Los que se aman no pueden tener religión distinta, y si la tienen, su amor les bautiza en un mismo Jordán. Quédense las sectas distintas para los que se aborrecen. Mirándolo bien, veo dos religiones: la de los buenos y la de los malos. ¡Concebir yo que Daniel no está con Jesús, yo que Daniel no es de la religión de los buenos... eso no puede ser!"

Y esto ella, Gloria, lo tiene muy claro, tan claro como la luz, como la existencia de Dios, como su propia existencia. Y esta certeza le lleva a alzarse y rebelarse contra la manera de entender e interpretar la religión que tienen tanto su padre como Su Ilustrísima. Se paran –según ella– en la pura letra, en lo epidérmico de la religión sin llegar al fondo ni captar su espíritu. Y ella está convencida, convencidísima de estar más cerca de la verdad que ellos dos juntos

"Sí, sí. Yo sé más que mi padre, yo sé más que mi tío. Les oigo hablar, hablar mucho con el lenguaje de los libros, y en mis adentros digo: "Con una sola frase echaría abajo toda esa balumba de palabras". Ellos son buenos, están llenos de rectitud; pero no sienten el amor, que es el que ata y desata. Se fijan en la superficie pero no ven el fondo. Yo, iluminada, lo veo y toco. No puedo equivocarme porque una luz divina me acompaña, porque amo, porque las sombras que a ellos oscurecen la vista caen delante de mí"⁴⁸

La fe y la religión, así entendidas, no pueden constituir nunca un obstáculo para el amor. No se trata para Gloria de tener que elegir entre... su fe y su amor, porque los dos son enteramente compatibles. Por eso, momentos antes de morir, dirigiéndose a Daniel, le dice:

"Te amo judío lo mismo que te habría amado cristiano"⁴⁹

La actitud y la reacción de Agueda son muy distintas. Y es que –y aquí radica la cuestión– aunque material y verbalmente compartan las dos una misma fe y religión cristianas, formal y espiritualmente son muy diferentes. Gloria ha hecho de su fe y religión cristianas una hermenéutica muy particular, muy personal y muy suya. Su

religión y su fe no son ya ni las de su padre –la tradición–, ni las de su tío, el obispo –la de la Iglesia Católica–. Son una fe y una religión cristianas de sobrenaturalizadas; es decir, no reveladas ni divinas; por eso, su religión cristiana ya no difiere de la de Daniel ni de la de todos los buenos. Ha perdido su especificidad.

La fe y la religión de Agueda son, en cambio, las mismas que las de su madre⁵⁰, las mismas que las de sus abuelos; es decir, las de la tradición, las de la Iglesia Católica. Son una fe y una religión cristianas, reveladas, sobrenaturales y divinas. Y para Agueda esta fe, la de sus padres es anterior a todo. Para ella es, todo a un tiempo, luz que ilumina los senderos de su vida, fuerza y seguridad que la sostienen, savia que vivifica y anima toda su personalidad. Nada a cambio de esta fe. Nada. Una vida sin fe firme es para ella una vida "*des-fondada*", gris, opaca, sin sentido. Por eso, ella ve que la distancia que separa a una vida animada por la fe de otra vacía de ella es sencillamente "infranqueable", y así se lo confiesa rotundamente a Fernando, su pretendiente, joven científico, racionalista y ateo⁵¹.

- "¡Tan grave te parece mi delito!
- ¡Enorme, Fernando!
- Y no obstante, jamás quisiste someterme a un juicio desapasionado y sereno.
- En delitos de esta naturaleza no hay grados... El más y el menos importa poco. *Descubriendo mi fe, lo mismo nos separa un punto que la inmensidad*"⁵².

El gran sueño pedagógico de Giner y de la ILE fue siempre llegar a poblar un día España de jóvenes como Gloria; los de Manjón y las Escuelas del Avemaría fueron, en cambio, sacar hornadas de chicas como Agueda, porque el educador de Granada estaba absolutamente convencido que de estas jóvenes tan orgullosamente fieras y seguras de su fe cristiana católica, como Agueda, eran las que España necesitaba para su ansiada regeneración moral y espiritual.

Dos instituciones educativas distintas, con dos filosofías diferentes, pero, sin embargo, animadas por un mismo amor a España. Manjón y Giner –ya lo hemos advertido– fueron los dos grandes patriotas.

NOTAS:

(1) Conf. José M^a López Piñero, *Hace... cuatrocientos años*, en "Rev. Investigación y Ciencia" Nov. (1980) pp. 3 y 5.

(2) "Simarro –escribe textualmente Temma Kaplan– was less interested in psychology as an intellectual discipline than in its possible application to education... He believed education was an antidote to the natural processes of degeneration. Temma Kaplan, *Luis Simarro's Psychological Theories*, Comunicación presentada al III Congreso Nacional de Historia de Medicina, celebrado en Valencia del 10 al 12 de abril 1969, Vol. II pp. 554, 555.

(3) "In this battle of the three Franciscos, the true, the great, the creative Francisco, *the hope of Spain*, was crushed out of action by the other two... It was the spirit of Don Francisco Giner which the majority of Spain preferred" S. Madariaga, *Spain*, Oxford, 1946, p. 367.

(4) *Idem.*, O.c. p. 72.

(5) L. Romanini, *Il movimento pedagogico all'estero*, La Scuola Editrice, Brescia 1953, Vol. II. p., 167.

(6) E. Planchard, *Introduction à la Pedagogie*, Ed. Nauwelaerts, Louvain, 1966, p. 225.

(7) *Diario del P. Manjón*, B.A.C., Madrid, 1973, p. 48.

(8) Los 10 volúmenes de la *Edición Nacional* no representan más que una parte de su abundante producción literaria. Falta una edición crítica de sus obras y este *I Centenario* podría ser una buena ocasión para pensar seriamente en ella.

(9) His spirit –escribe Madariaga– was not so much in his books as in his living and personal communication, in the indefinable charm and quiet authority of his nature, his sweet persuasiveness, his endless patience, enlivened here and there by a subtle vein of irony, his sure taste, his genuine friendliness, his unflinching loyalty and his total lack of self-seeking" S. de Madariaga, O.c. p. 73.

(10) "...was perhaps –escribe textualmente– the nobles Spanish figure of the nineteenth century: Don Francisco Giner de los Rios, S. de Madariaga, O.c. p. 71.

(11) Dr. Oloriz, *Recuerdos de una visita a la Colonia Escolar fundada por D. Andrés Manjón, Catedrático de la Universidad de Granada y Canónigo del Sacro-Monte*, Madrid, 1900, p. 13.

(12) El 10 de septiembre escribía Manjón en su Diario: "Unamuno, rector de la Universidad de Salamanca y escritor un tanto raro y averiado, ha visitado por cuatro horas el Avemaría, y me prometió volver..." Diario del P. Manjón, p. 329.

(13) P. Ricaldone, *Don Bosco educatore*, Lib. Dott Crist., Colle don Bosco, 1953, Vol. I p. 26.

(14) Manjón, *Pensamiento del Avemaría*, Ed. Nac. Madrid, 1948, T. V. p. 225.

(15) Diaria del P. Manjón, p. 87.

(16) Diario del P. Manjón, p. 106.

(17) Diario del P. Manjón, p. 185.

(18) Diario del P. Manjón, p. 385.

(19) Diario del P. Manjón, p. 385.

(20) Diario del P. Manjón, p. 180.

(21) Diario del P. Manjón, p. 227.

(22) Idem p. 287.

(23) Idem p., 218.

(24) *Segunda Parte del Pensamiento del Avemaría*, Impr. Escuelas del Avemaría, Granada, 1900 p. 229 y ss.

(25) Giner, *Obras Completas*, Espasa-Calpe, Madrid 1965, T XI p., IX-X.

(26) *Hojas circunstanciales, hojas cronológicas, hojas históricas del Avemaría*, Ed. Nac. Madrid, 1946, p. 41, 309.

(27) F. Giner de los Ríos, *Obras Completas*, Espasa-Calpe, Madrid, 1933, T. V. p. 198.

(28) A. Manjón, *Tratado de la educación*, Ed. Nac. Madrid, 1948, Vol. VIP., 67-68.

(29) A. Manjón. *Lo que son las Escuelas del Avemaría*, Ed. Nac. Madrid, 1948, T V p., 386.

(30) *Los grandes cuestiones vistas desde una escuela*, La Cantábrica, Oviedo 1902, p. 68.

(31) A. Maslow, *La personalidad creadora*, Ed. Rairós, Barcelona, 1982, p. 363-354.

(32) "But D. Francisco Giner had other ideas... He knew that the work had to be begun at the beginning" S. de madariaga. O.c. p. 74.

(33) "Al dar Unamuno una conferencia *pedagógica* (?) en la Universidad... dijo entre otras cosas... que le había causado penosa impresión el no ver allí a los hijos de los ricos. También dijo varias cosas no ligadas ni bien niveladas" Diario del P. Manjón p. 329.

(34) Diario del P. Manjón, p. 227. La aldea fue Sargentos de la Lora, y nació el 30 de noviembre de 1846.

(35) Para Madariaga es "the most picturesque of Andalusian towns".

(36) Hablando del método para enseñar la Historia, que se ha de comenzar por lo más cercano al niño, escribe: "Saber mucho de celtas, fenicios, griegos y romanos e ignorar lo hecho por nuestros padres

y abuelos no deja de ser una erudición al revés, hija de una pedagogía tergiversada, huera y pedante, que consiste... en saber quien fué Midácrilo e ignorar la madre que lo parió". *Lo que son las Escuelas del Avemaría*, p. 279-280.

(37) "Muere el arzobispo de Granada, D. José Mazón, a los setenta y nueve años y 14 arrobas".

Don Juan Rubio, boticario, introductor de la industria azucarera en Granada y España está enfermo de diabetes; es decir, que fábrica azucar hasta con el cuerpo".

Castelar ha muerto: que Dios le haya perdonado. Ha hecho mucho mal con los pulmones y murió asfixiado".

"Leí cosas muy raras de un medio-chiflado, medio-científico, medio-cristiano medio-pagano, llamado Miguel de Unamuno.

(38) Dirigiéndose a don Eugenio Montero Ríos le dice: "V.E. nació en ciudad, yo en aldea; V.E. en Galicia, con carácter suave y dulce yo en Cantabria, con cierta rudeza e inflexibilidad". Citado por el Autor de la *Vida de don Andrés Manjón y Manjón*, p. 77.

(39) Cit por M. Prellezo, *Francisco Giner de los Rios y la ILE.*, LAS, Roma, 1975, p. 20.

(40) *Hojas circunstanciales, hojas históricas, hojas cronológicas del Avemaría*, p. 411.

(41) A lápiz, en la página en blanco de la obra de Joaquín Sama, *Indicaciones de Filosofía y Pedagogía* (1893), dejó estampado este juicio: "He leído este libro del cual me he formado el juicio siguiente: Es malo. Malo en la redacción. Malo en todos los prejuicios libero-racionalistas de la llamada Institución Libre de Enseñanza" (firmada A. Manjón).

(42) Pérez Galdós, *Gloria*, Alianza Editorial, Madrid, 1984, p. 19.

(43) F. Giner, *Educación y enseñanza*, Espasa-Calpe, Madrid, 1933. T. XII p. 135, 136.

(44) Francisco Giner de los Ríos, *B.I.L.E.*, Tom. VI (1882) p. 173.

(45) J. Casaldueiro, Introducción a "*De tal palo, tal astilla*", Ed. Cátedra, Madrid, 1981, p. 26.

(46) José M^a de Pereda, O.c. p. 99, 116.

(47) Pérez Galdós, *Gloria*, Ed. Alianza, Madrid, 1984, p. 171.

(48) Galdós, O.c. p. 159-160.

(49) Galdós, O.c. p. 508.

(50) Pereda, O.c. p. 126, 129-130.

(51) Pereda, O.c. p. 84. En estos términos resume Pereda la filosofía racionalista de Fernando: "...unos cuantos sabios y yo hemos convenido en dar por no hecho o no existente cuanto no explique la razón humana, o se oculte a la investigación científica. No toco ni veo el alma... pues la niego. No concibo al autor de las maravillas del universo... pues lo niego..."

(52) Pereda, O.c. p. 130.

D. ANDRES MANJON Y D. MIGUEL DE UNAMUNO. RELACIONES.

Por Victoriano Rostán Gómez

"De esta mi visita saco un fruto, y es que a la vista de los niños despierta mi niñez que es la fuente de mis mejores inspiraciones. "Dejad que los niños se acerquen a mí" -dijo Jesús-, y añadió: "el que no se hiciere como uno de estos pequeños, no entrará en el reino de Dios". El me dé infancia que no acabe. Mientras escribo estas líneas están cantando las niñas y resulta así letra de bocas limpias de las peores inmundicias. Haga Dios que sean siempre mis letras tan puras como esta música".

Este fragmento, de una reflexión más amplia sobre educación y recursos didácticos, escribía Miguel de Unamuno en el Album de las Escuelas del Ave-María el 10 de Septiembre de 1903 al terminar una larga visita de más de cuatro horas a esta institución educativa¹.

Era viejo deseo en Miguel de Unamuno visitar las Escuelas al aire libre fundadas por Andrés Manjón como se recoge en carta suya escrita el 9 de Agosto de 1899, dirigida a D. Manuel Segura Fernández, amigo de ambos y que fue Catedrático de Derecho Romano en las Universidades de Salamanca y Granada. En dicha carta Unamuno hace un encendido elogio del fundador de las Escuelas del Ave-María. Dice D. Miguel:

..."Y saludo muy especial al hombre, y al decir esto me refiero a Manjón, porque es el hombre, así, sin apelativo, en el sentido más noble de la palabra. Usted sabe bien que el deseo de ver por mí mismo su obra es acaso el más fuerte de los que a Granada me han de llevar. Ensancha el pecho del alma ver que mientras los más no hacemos más que hablar y soltar a los cuatro vientos retórica regeneradora, hay quien calla y obra. Esto me recuerda lo que decía Carlyle, de que la palabra es del tiempo y el silencio de la eternidad.

Y si ese hombre trabaja es porque le mueve un ideal, alto, más alto que la patria, que no es un fin en sí. Es lo que ocurre cada vez que leo que hay que levantar España..., ¿Para qué?. Mientras no nos formemos un ideal del fin de España misma, de su papel en el mundo, no haremos más que ensanchar nuestro egoísmo, haciéndolo colectivo o patriótico. Me explico que trabaje con fe quien aspira a contribuir a salvar para siempre a sus prójimos, pero el que España suene en la historia no es ideal bastante alto. Los patriotas ingleses, alemanes, rusos, se forman una idea, más o menos borrosa o neta, de la misión de sus respectivos pueblos en los destinos eternos de la humanidad; nosotros, como los franceses, no aspiramos más que a vivir y a lo sumo a enriquecernos y hacernos fuertes. Ricos y fuertes ¿para qué?. Por estas filosofías, y otras que me callo y usted adivina, creo que no hay obra más patriótica, más hondamente patriótica, que la de Manjón, porque trabaja en esta patria puesta la vista en la otra"².

Pero Manjón no siente por Unamuno la misma consideración y estima, como se refleja en las impresiones que escribe en su Diario, impresiones algo mejoradas de las que tenía del Rector salmantino antes de su visita a las Escuelas del Ave-María:

"Unamuno, Rector de la Universidad de Salamanca y escritor un tanto raro y averiado, ha visitado por cuatro horas el Ave-María, y prometió volver. Me ha parecido ilustrado, simpático, no católico; le gusta se hable de él y goza con decir lo contrario de lo que todo el mundo diga. En el Ave-María le sucedió un chasco; preguntó qué significaba un triángulo que había en la rayuela (Manjón utiliza un cuadro sinóptico llamado "rayuela" para recoger y condensar todos los sucesos significativos de la historia de España) frente a Isabel II, le dije que la Masonería, que la destronó y nos impuso la revolución, y se quedó pasando saliva por un rato". (10-IX-1903).

Un día después, el 11 de Septiembre, D. Miguel pronunció una conferencia en el Paraninfo de la Universidad granadina³. A ella asistió Manjón y en su Diario escribe:

"Al dar Unamuno una conferencia *pedagógica* (?) en la Universidad a los maestros, dijo, entre otras cosas, que se reservaba emitir juicio definitivo sobre el Ave-María; pero, que le había producido penosa impresión el no ver allí a los hijos de los ricos. También dijo varias cosas *no ligadas* ni bien *niveladas*..." (11-IX-1903).

No es juicio desacertado de Manjón decir (Diario, 10 de Septiembre, 1903) que a Unamuno "le gusta se hable de él". Por esas fechas, el rector salmantino se siente llamado a realizar una tarea mesiánica. Poco tiempo después de visitar las Escuelas del Ave-María, el 3 de diciembre de 1903, escribía a su amigo P. de Múgica:

"Desde hace algún tiempo, desde que pasé cierta honda crisis de conciencia, se va formando en mí una profundísima persuasión de que soy un instrumento en manos de Dios y un instrumento para contribuir a la renovación espiritual de España. Toda mi vida desde hace algún tiempo, mis triunfos, la popularidad que voy alcanzando, mi elevación a este rectorado, todo ello me parece enderezado a ponerme en situación tal de autoridad y prestigio que haga mi obra más fructuosa"⁴.

A pesar de que los juicios emitidos por Manjón sobre Miguel de Unamuno pueden ser calificados de duros, sin embargo son corroborados por alguien que frecuentó su trato a principios de siglo y que escribió un artículo titulado "El Unamuno de 1901 a 1903 visto por M.". En dicho artículo leemos:

"Estuvo explicando la razón de sus sinrazones, el por qué de sus chifladuras y locuras, el fin deliberado, según dice, que se ha propuesto haciéndose aparecer excéntrico y loco, que es el deseo de darse a conocer, el dar que hablar, el volver locos a los demás, para que así, formada atmósfera como ahora dicen, poder hacerse oír y que no pase desapercibido"⁵.

Estas apreciaciones tan severas sobre la controvertida personalidad de Unamuno, no están desprovistas de fundamentos como se desprende incluso de unas palabras del mismo D. Miguel que Buenaventura Delgado cita:

"Unos me creen un señor grave y adusto, arisco y desabrido que pasa seis u ocho horas al día sumergido entre libretes; otros me creen un hombre quisquilloso y malhumorado, que tiene la manía de llevar a todos la contraria. Nadie está libre de la leyenda, y después de todo ¡qué caramba!, peor sería no tenerla"⁶.

Aunque en ocasiones los comentarios de Unamuno sobre Manjón y su obra son elogiosos, los métodos didácticos que se emplean en las Escuelas del Ave-María no le entusiasmaron demasiado. En una conferencia que D. Miguel pronunció en Málaga, en 1906, evoca los recuerdos de su visita al Ave-María:

"Hace tres años visité en esta misma Andalucía unas Escuelas que han adquirido

cierta fama, y contestando luego a los que me preguntaban por el efecto que me causaron, no pude menos de decirles: "La obra de estas Escuelas es una obra moral muy laudable: siempre es de alabar el que un hombre salga del sosiego de una vida tranquila y asegurada para entregarse a una obra social; pero como obra pedagógica me parece, no ya laudable sino más bien equivocada y funesta".

Contrasta esta última expresión con la primera parte del texto citado y con elogios diversos manifestados en otras ocasiones. Valgan las referencias que el Dr. Cabezas Sandoval hace del primer contacto que el Rector de la Universidad de Salamanca tuvo con la obra de Manjón visitando la escuela avemariana de Villavieja de Yeltes "quedando altamente impresionado de la meritoria labor de renovación que estaba llevando a cabo la escuela recién fundada".

Es en el texto de la citada conferencia pronunciada en Málaga donde encontramos las razones de su discrepancia y desacuerdo con los métodos manjonianos: "Allí, en efecto, se han buscado procedimientos para que los niños aprendan con el menor esfuerzo, y lo más agradablemente posible, conocimientos que después de adquiridos han de resultarles inútiles o poco menos. Allí hay más preocupación de cómo se ha de enseñar que no de lo que ha de enseñarse. Al aire libre, jugando y respirando libremente, aprenden aquellos muchachos los nombres de romanos y cartagineses, y un seco esquema de historia de España, una tabla de sus dinastías, sin adquirir la menor representación vivamente imaginada de lo que aquellas épocas pasadas fueron... Ello es una rutina, tan rutinaria como la antigua, y con el mal, además, de que, procurando que aprendan en juego, se acaba de convertir el juego en enseñanza"⁷.

También leemos en un artículo de Unamuno "Sobre el clasificacionismo" publicado el 12 de enero de 1918 en el "Boletín Escolar" nº 69, año II, págs. 1007-1009:

"Gracias a Dios! Ya hay una autoridad oficial, el Director General de Primera Enseñanza, que le declara la guerra al *Epítome de Gramática Castellana* de la Real Academia Española de la Lengua. ¡Ya era hora...!" Arremete a continuación contra la enseñanza memorística y mecánica de clasificaciones en la Lengua, Catecismo, Geografía, Geometría, Historia y termina diciendo: "...Y luego para enseñar esas cosas del *Epítome*, y lo de prudencia, justicia, fortaleza y templanza –y aquí se queda todo–, y lo de antecos, periecos, metecos y antípodas, y lo de recta, curva, mixta y quebrada y lo de íberos, y celtas, y celtíberos, y fenicios, y cartagineses, y godos... y etc.; para enseñar estas cosas, el Sr. D. Andrés Manjón y otros señores se les ocurrió aplicar el juego de la rayuela y el del corro y otros juegos. Y jugando aprenden los niños las mismas vaciedades, las mismas tonterías que aprendían sin jugar. Y no quieren entender los maestros que en pedagogía lo que importa es lo que se ha de enseñar y no cómo se ha de enseñarlo y que enseñar jugando puede parar en jugar a que se enseñe".

Manjón consigna la publicación del artículo con las siguientes palabras: "Arma gran ruido contra el Ave-María Miguel Unamuno con un artículo que inserta en el Boletín Escolar, nº 68, según dicen" (16-II-1918). (Hay un error en el número que recoge Manjón; no es el 68, sino el 69).

¿Cómo juzgar la crítica unamuniana a los métodos de enseñanza avemarianos?

Consideramos que es sesgada y no ajustada del todo a la verdad. Si D. Miguel vió un día una lección práctica de historia sobre la rayuela, no debió conocer lo que Manjón escribió y practicó en otros momentos. Basta leer su "*Modos de enseñar*", publicado en 1902 para comprender la idea que D. Andrés tiene sobre el *fin de la historia*. A ello dedica diez páginas en las que nos dice:

..."preparar los hombres del porvenir es la misión de la Escuela, y para preparar los hombres del porvenir se ha hecho y escrito la Historia, y así debe enseñarse" (O.C. pág. 106).

"En consecuencia: 1º Hay, pues, que unir el pasado con el presente; 2º Hay que alumbrar el porvenir con el pasado y el presente; 3º Hay que enseñar a pensar y preparar el porvenir de la patria, mostrando lo mejor y más saliente de nuestra Historia, para que los niños y los grandes tengan modelos que imitar e ideales o destinos que cumplir". (O.C. pág. 107).

Al desarrollar el primer punto hay una coincidencia exacta con la crítica de Unamuno. Afirma Manjón: "Saber mucho de celtas, fenicios, griegos y romanos, e ignorar lo hecho por nuestros padres y abuelos, no deja de ser una erudición al revés, hija de una enseñanza abusiva y de una pedagogía tergiversada, hueca y pedante, que consiste en estudiar siempre lo de lejos y rara vez lo de cerca, en verse celta, griego o romano, y no castellano o español de nuestros tiempos y, para completar una frase gráfica, en saber quien fue Midácrito e ignorar la madre que le parió" (O.C. pág. 108).

No era objetivo histórico para Manjón que los escolares recitaran listas de reyes. Según él, "hay que mirar el porvenir, hay que marcar rumbos, fijar direcciones, señalar fines y dejar en marcha hacia esos fines seculares la nación; ésto es, no sólo debemos saber lo que hicieron nuestros precursores y lo que hacemos nosotros, y el por qué sino el *para qué* se ordena el pasado y el presente".

Continúa con una serie de interrogantes que ha de resolver la Historia y, aunque en ocasiones se aprendan listas de reyes, también muestra interés por las biografías: "Las monografías de hechos, personajes o lugares, bien escogidos y presentados, es la mejor manera de ampliar el estudio elemental de la Historia patria. Esas monografías, escritas se leen; pintadas, se exponen; representadas, se contemplan y sienten, y deja raíz más en el alma que una serie interminable de nombres, fechas y lugares".

También sobre la Gramática el fundador de las Escuelas del Ave-María ideará juegos para mejor aprender las clasificaciones de las partes de la oración, accidentes, etc., al uso en su época, pero concede mayor importancia al saber escribir y redactar. Sobre lo que es el Diario, cómo se lleva, su utilidad, sus aplicaciones, dedica doce páginas.

El objetivo básico de la Gramática no es aprender nada memorísticamente, sino hablar y escribir correctamente:

"El maestro cuidará de respetar mucho la personalidad de cada alumno, en cuanto sea digna de respeto, ésto es, en todo lo que tenga de original y bueno. Dejará, por consiguiente, a todos sus alumnos una muy amplia libertad en la elección de punto y en el modo de desarrollarlo..." (O.C. pág. 25).

Las demás disciplinas y materias encuentran también especial tratamiento en Manjón que, aunque puso énfasis en la renovación de los procedimientos de enseñanza por las vivencias que de su niñez tenía, sus realizaciones prácticas son una muestra clarísima de que su esfuerzo renovador trasciende lo puramente didáctico.

Pero las diferencias entre Manjón y Unamuno eran más profundas. Recogemos el juicio del Dr. Puellezo García: "Las divergencias entre el Catedrático de Granada y el Rector de Salamanca no se reducían a unas meras cuestiones didácticas. Había problemas de fondo en los que su punto de vista es netamente contrastante. En este punto es Manjón el que muestra abiertamente su disparidad de criterio. Y, a veces, con expresiones duras. El 31 de diciembre de 1904 escribe a D. Filemón Blázquez, amigo suyo de Salamanca: "Unamuno ha ido a Barcelona a armar escándalo, según

dicen. Es racionalista y pretende, como los sectarios, que el catolicismo debe ceder su puesto a la secta"⁸.

Tenemos que coincidir con José M. Prellezo en que eran grandes y profundas las diferencias entre Manjón y Unamuno, diferencias que arrancan desde la publicación por D. Miguel del ensayo que tituló "De la enseñanza superior en España" (octubre de 1899) y que fue mal recibida en los ambientes universitarios, como nos señala Buenaventura Delgado, biógrafo del Profesor salmantino⁹.

La lectura que meses después hizo Manjón de dicho trabajo no debió convencerle por los ataques que contiene contra los profesores, los programas, los métodos, los hábitos intelectuales y la cultura universitaria en general.

Así se expresa D. Andrés en su Diario el día 14 de enero de 1900: "Me dormía, como de costumbre, a las 9 de la noche. Leí cosas raras de un medio chiflado, medio científico, medio cristiano, medio pagano, llamado Miguel Unamuno, sobre "Enseñanza Superior".

Las divergencias y opiniones contrarias entre Manjón y Unamuno fueron notables, como queda de manifiesto en este trabajo y como reflejó en su día el intercambio epistolar entre uno y otro.

NOTAS:

(1) Cabezas Sandoval, J. A.: "Una visita de D. Miguel de Unamuno a las Escuelas del Ave-María de Granada", en "Salmanticensis", IX (1962), págs. 231-239.

(2) "Cuatro cartas inéditas de Unamuno". Rev. Razón y Fe. Nº 947, Diciembre de 1976. Pág. 435.

(3) El "Defensor de Granada", año XXV, del 12 de Septiembre de 1903, recoge así la noticia: "A las cuatro en punto de la tarde dió ayer su anunciada conferencia en el Paraninfo de la Universidad el Rector de Salamanca, D. Miguel Unamuno... La pedagogía es una cosa formal, un método, no tiene contenido, y por ser formal no sirve para crear conocimientos. De aquí que deba preocuparnos más que el cómo enseñar, el qué y para qué enseñar... A este propósito refirió el señor Unamuno la estupefacción de un catedrático su amigo, que habiendo presentado a exámenes una colección de chicos muy preparaditos, fue interpelado por el orador con estas palabras: Estos chicos aprenden todo lo que Ud. quiere que aprendan; pero ¿para qué les sirve?..."

Da a conocer la impresión más culminante por él recogida en su visita a las Escuelas del Ave-María respecto a las cuales reserva su juicio hasta tenerlo madurado, pero sí recibió la impresión de que enemigo de aquel hermoso espectáculo de la Naturaleza, se observa una obra tan grande y meritoria; pero se echa de menos un aspecto social importantísimo que vale mucho más que el dinero; se observa que no están allí mezclados con los hijos de los pobres los hijos de los ricos. La obra social de la enseñanza no será completa mientras no se llegue al ideal de que todos los niños vayan a la misma escuela juntos para aprender letras y vida social; no mientras ocurra lo que ahora viéndose la generalidad de las gentes acudir a escuelas que tienen algo de hospicios y de limosna, por un lado, y por otro, unos cuantos señoritos que educan el ayo o la institutriz y que no servirán nunca para nada. Atribuye esta falta de unión a la cobardía y pusilanimidad dominantes en España, y sobre todo al miedo que tienen las madres españolas al mal físico. Si llegaran a comprender que esa enseñanza en común de los niños no es un peligro, llegaríamos a ver el día venturoso en que lo mismo que redimiere al pobre de su pobreza, redimirá de su riqueza al rico".

(4) Buenaventura Delgado: "Unamuno educador", pág. 60. Magisterio Español, Madrid, 1973.

(5) Buenaventura Delgado: O.C. pág. 25.

(6) Buenaventura Delgado: "Unamuno educador" Pág. 23. En el estudio que este autor hace sobre la compleja personalidad del rector salmantino pone de manifiesto sus extravagancias. Andrés Manjón supo intuir las a través de los contactos epistolares y personales que tuvo con Unamuno. El fundador de las Escuelas avemarianas fue un fino observador de personalidades y hechos sociales coetáneos.

(7) Unamuno tiene una idea totalmente distinta sobre la enseñanza de la historia. Ver: Aguilera, C. "Pensamiento educacional en D. Miguel de Unamuno" Madrid, 1965. (Separata de la Revista Calasancia, nº 44, oct-dicbre 1965). En la página 510 leemos: "Unamuno nos dice que para su gusto la historia –así, la enseñanza de la historia, el aprendizaje o el conocimiento de la historia– tiene valor educativo, no instructivo".

(8) Pallezo G. José M. "*Manjón y su ambiente cultural*", en *Orientamenti pedagogici*, año XVI, 1969. Págs. 568-580.

(9) Buenaventura Delgado: O.C. pág. 239: "Esta grave ofensa dirigida a todos los catedráticos ocasionó a Unamuno no pequeños disgustos por parte de sus compañeros de Claustro".

BREVE ANTOLOGIA DE TEXTOS DE DOS PEDAGOGIAS PARALELAS:
ANDRES MANJON Y DOMINGO LAZARO

Por Carmen Martínez Rascón

Con motivo de la conmemoración –este año– del centenario de la instauración de la Compañía de María en España, se me encargó sistematizar antológicamente el pensamiento de uno de sus grandes pedagogos desaparecidos hace medio siglo: el P. Domingo Lázaro. En mi lógico interés por conocer las fuentes del pensamiento educativo en las que había bebido, me encontré la figura del P. Manjón. Quedé muy sorprendida por la gran coincidencia de ideas de estos dos hombres, que tenían, también en común, la formación filosófico-teológica y su preocupación por adaptar los procedimientos pedagógicos a las nuevas corrientes de la Pedagogía. Adjuntamos un testimonio gráfico de que el P. Lázaro conocía y admiraba la obra del P. Manjón: una tarjeta postal en la que éste le anuncia un envío de "Hojas del Ave María" al Colegio "Santa María" de San Sebastián del que aquél era director.

Transcripción:

Sr. D. Lázaro (3 marzo 1911)

Muy Sr. mío, compañero y paisano:

Adjuntas van dos colecciones de las *Hojas del Ave María* certificadas, y cuyo impar de 36 puntas puede Vd. reducirlo a 26 o lo que a bien tenga.

Mucho me alegro de saber que hay un burgalés al frente de un colegio tan numeroso y cristiano y que cuenta con tan buenas voluntades colaboradoras.

D. V.a.a. y s.s.m.C.C.

Andrés Manjón

Pasamos a la comparación de textos.

La Pedagogía católica es la única pedagogía completa. Los procedimientos educativos no son patrimonio de nadie.

En el nº 39 de la revista "Atenas", órgano de la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE), correspondiente al mes de abril de 1934, escribía el P. Lázaro, su fundador y director: "La Pedagogía católica –pues hay una pedagogía católica– no es una pedagogía inepta ni truncada; antes bien, y analizando el caso, es la sola

pedagogía integral. Es la sola Pedagogía completa¹. Porque "el educador católico reconoce la existencia en el educando de valores de orden superior, y asigna a su actuación pedagógica un contenido más completo, y un alcance más trascendental"².

La formulación del P. Manjón revela una idéntica concepción: "El cristianismo ha dado al mundo los principios en que descansa la unidad de la educación, enseñándole que hay un solo Dios, de quien todos traemos origen y a quien todos tenemos señalado como final destino. Partiendo de estas verdades, la pedagogía tiene base, norte y guía, sabe en qué se funda, adónde va y cuál es el camino; sólo cabe discutir el modo de marchar, los procedimientos y métodos"³.

Efectivamente, aunque el P. Manjón y el P. Lázaro, como representantes netos de la corriente educativa perennialista en España, sostuvieran que los principios de la Pedagogía católica eran los únicos verdaderos, al reconocer ésta al educando como un ser religioso y trascendente, pensaban que en cuanto a los procedimientos educativos, nadie tenía la exclusiva. Esta convicción demostraba su altura e imparcialidad científica.

"No olvidemos, que si tenemos el monopolio y la ventaja de un sistema inmovible de principios y de fines, no podemos pretender que tenemos la exclusiva de los buenos procedimientos. Estos, además, han de adaptarse a los tiempos y a las circunstancias, y tiempos y circunstancias varían constantemente, suscitando problemas nuevos que precisan nuevas soluciones"⁴.

Aludía el P. Lázaro a la actitud cerrada de muchos sectores de la Iglesia a cualquier innovación metodológica. Los dos, también el P. Manjón, supieron asimilar, sin que padeciesen los principios cristianos, cuanto de bueno había en las modernas corrientes metodológicas que emanaban de la Escuela Nueva.

Así pues, podemos afirmar que el pensamiento educativo en ambos constituye una síntesis equilibrada en la que se concilian en jerarquía lo inmutable y perenne, y cuanto había de aceptable en las "novedades" de la Pedagogía de la época que por ello fue apellidada Nueva. En el P. Manjón hay más sistematización de pensamiento. En el P. Lázaro, en cambio se encuentra más diseminado en artículos de la revista "Atenas" y otra publicaciones. Uno y otro, se expresan quizá en un lenguaje que nos parece algo anticuado y formalista, pero de gran vigencia en sus planteamientos, aun para nuestro tiempo. De ahí el significado e importancia de estas dos figuras de nuestra pedagogía que trasciende, por su flexibilidad, apertura y clarividencia, el propio ámbito eclesiástico en el que se formaron.

Bases comunes en el pensamiento pedagógico del P. Manjón y del P. Lázaro.

1.- De su *fundamentación perennialista* hay que tener en cuenta: Su *concepción antropológica aristotélico-tomista*: "El hombre es un conjunto de espíritu y materia"⁵. La educación debe tener en cuenta estas dos dimensiones: "La vida natural y la vida sobrenatural. Vida natural que es un hecho; vida sobrenatural que no es un derecho sino una *gracia* que constituye en cierto modo, un anhelo y casi un postulado profundo de la naturaleza humana"⁶.

La educación, por tanto, ha de ser *integral*, de todo el hombre.

"No educa bien quien abandona el cuerpo o el alma, ni puede educar bien quien tenga al educando por una mera bestia más o menos culta"⁷.

El *fin de la educación* no es otro que el de la existencia humana, con un sentido principalmente trascendente.

"El ideal de la educación general es hacer hombres completos, sanos y aptos en el alma y el cuerpo para cumplir su destino temporal y eterno"⁸. Es decir, "hombres cumplidos, cabales, perfectos; natural y sobrenaturalmente. Hombres lo más hombres posible y hombres divinizados por la Gracia"⁹.

El *modelo* del educador y del educando debe ser Jesucristo, que fue maestro e Hijo a la vez. Con lo que se valora más la dignidad del hombre, superándose así la intrascendencia de las corrientes laicistas de su época.

"Cristo debe ser el ideal del educador, dice el P. Lázaro, y debe formar a Cristo en las almas de sus alumnos"¹⁰.

El P. Manjón lo expresa también con gran rigor: "Sólo Cristo y el cristianismo o su Iglesia contienen el ideal de una educación perfecta"¹¹.

La escuela es magistrocéntrica, y consiguientemente, será lo que sea el educador.

"Las buenas escuelas son fruto, no tanto de las buenas ordenaciones, cuanto principalmente de los buenos maestros"¹², decía el P. Lázaro.

Por su parte, el P. Manjón repetía: "El maestro es el que hace la escuela"¹³.

Las necesidades de la infancia constituyen la base de todo sistema educativo.

Para el P. Lázaro, "el niño, sin duda, es necesariamente imperfecto e incompleto: está inacabado; no es que sea un hombre en miniatura o un hombrecito: es propiamente un hombre en ciernes"¹⁴.

En opinión del P. Manjón, sólo la educación es capaz de ayudarle a madurar.

"El hombre es un ser muy imperfecto, pero inmensamente perfectible, y la educación es la encargada de esta obra magna de convertir lo imperfecto en perfecto"¹⁵.

Por último, la *Ética* es la base de la pedagogía de estos dos educadores, que tendrá un sentido intencional y finalista: hacer hombres virtuosos. Esta es una labor costosa pero muy necesaria, según el P. Manjón.

"Así como la inteligencia ha sido hecha para la verdad, la voluntad, ha sido formada para el bien; pero si cuesta mucho aprender un poco, aún cuesta más el querer y practicar constantemente el deber"¹⁶. De aquí la necesidad de educar al niño "en todo aquello que dignifica al hombre, especialmente en el culto a la verdad, a la verdadera belleza y al bien"¹⁷.

2.- De su *respuesta a concepciones de la Nueva Pedagogía*, hay que destacar: El *respeto absoluto por el niño*.

Dice el P. Manjón: "Las bases y cimiento de la educación están por encima de nuestro capricho, y así como a la naturaleza se la dirige obediéndola, al joven se le educa respetándole y dirigiéndole según las exigencias de su propio ser"¹⁸.

Pero si el educador es cristiano, verá en el educando a la propia persona de Jesucristo, según P. Lázaro.

"El sujeto de la educación es un ser respetabilísimo que lleva un potencial misterio cuya ulterior trascendencia desconocemos. ya en su aspecto meramente natural requiere e impone respeto, pero si se le mira en cristiano mi alma de educador debe vibrar con santo estremecimiento: el verdadero educador, respeta y venera, bajo la persona frágil del niño, a la persona misma de Jesucristo"¹⁹.

Por tanto, el P. Manjón y el P. Lázaro *son partidarios de una disciplina no autoritaria*, un rasgo muy notable y llamativo de su pedagogía.

Para el primero, "la autoridad del maestro debe ser semejante a la de los padres con sus hijos"²⁰.

Para el segundo, "es un verdadero trasiego del alma del educador en la del educando, no para violentarla o suplantarla, sino para proporcionarle ayuda, elevarla,

darle luz, infundirle energías, suplir deficiencias e ir poniéndola en condiciones de que ella misma se vaya posesionando de sus actividades y venga a "acabamiento de ser ome" según dicen las Partidas"²¹.

El *clima ambiental* de la actividad educativa es la *alegría*, para el P. Manjón, porque "no se puede dar una buena educación sino en una atmósfera de alegría... La escuela debe ser la antesala de la gloria"²². Para el P. Lázaro el clima "es la *amistad* y el educador tiene que ser un amigo. Amistad intelectual, amistad moral, amistad religiosa. Amistad; es decir, amor benévolo y benéfico, generosidad, donación y sacrificio de sí mismo, en aras, en bien del amigo"²³.

La educación no es un negocio: es obra de amor, y requiere una gran *vocación* por parte del *educador*, además de una amplia *cultura técnica*. Pues no basta con que el maestro sepa, sino que hace falta que sepa enseñar y educar, "porque incluso los que saben mucho precisan de una labor ímproba y muy inteligente para adaptar sus explicaciones a la capacidad mental del alumno"²⁴.

Pero, sobre todo, "el maestro ha de *educar enseñando*, que significa tanto como enseñar desarrollando facultades, y construyendo con ellas y los conocimientos adquiridos y ordenados el edificio mental dentro del cual ha de vivir el educando por toda la vida"²⁵. Pues, el punto de partida del conocimiento es la *intuición* (entendida como percepción sensible). Así lo expresa el P. Manjón: "Es la intuición un medio aplicable a la mayor parte de la enseñanza, sobre todo al principio de la vida, cuando el niño no conoce otro mundo que el de lo sensible que le rodea. Viendo, observando, mirando, analizando y comparando las cosas que tenemos a la vista, es como adquirimos con rapidez y seguridad idea de ellas, y abstrayendo después y generalizando es como se llega al saber científico"²⁶.

Esta es la base de la *metodología* de las Escuelas del "Ave María", fundadas por el P. Manjón, (cuyo centenario se celebra este año); también lo es de los colegios marianistas que dirigió el P. Lázaro: "Santa María" de San Sebastián y "El Pilar", de Madrid. Porque, como decía este: "lo que en el niño se hace sin el niño mismo no permanece"²⁷.

De todo lo cual, podemos concluir que tanto el P. Manjón como el P. Lázaro son claros introductores de la Escuela Nueva en España y, por ello, vanguardistas en la aceptación y aplicación de las nuevas metodologías educativas. El primero, incluso, se adelanta al nuevo movimiento pedagógico mundial con su celebrada adaptación a la condición de los habitantes del Sacromonte de Granada. Es decir: en esta cuestión de las "novedades" metodológicas compartieron la primera línea de vanguardia con la Institución Libre de Enseñanza (ILE), de la que sólo les separaba la consideración de los principios cristianos como cimiento de una pedagogía más completa, aún más, la única completa. He aquí la raíz de la fuerte polémica que mantuvieron con dicha Institución que llevó al P. Lázaro a crear la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE), en su afán de frenar el avance laicista que aquella propugnaba. Porque como decía este:

"Y esa Institución que es en los papeles meramente despreocupada en Religión; en el fondo es atea y factor de irreligión"²⁸. O el P. Manjón: "Lleva la batuta en materia de enseñanza anticristiana, y prácticamente secunda los planes de la masonería"²⁹.

En efecto, el hombre para la ILE no era un ser trascendente, por más que hicieran gala de una diluida religiosidad panteísta. Y tanto el P. Manjón como el P. Lázaro, estaban convencidos de que toda Pedagogía que no tuviese en cuenta la dimensión espiritual del hombre era deficitaria.

"Toda Pedagogía que merme o cercene ese fin –el hacer "hombres... perfectos natural y sobrenaturalmente– es forzosamente truncada y deficientemente constructiva; la que a sabiendas, la niega o prescinde de él es, en realidad, ruinoso, injusta y, en cierto modo, homicida, aunque no fuese más que por dejar improductivas y atrofiadas las virtualidades y capacidades más soberanas del ser humano"³⁰.

"Puede una acertada educación pedagógica evitar el atraso, la degradación y el embrutecimiento; puede perfeccionar hombres...; lo que no puede es hacer milagros ni contradecir las leyes impuestas por Dios y por la naturaleza"³¹.

El papel educador de la familia.

Sin duda, de las páginas más bellas escritas por el P. Manjón y el P. Lázaro fueron las dedicadas al tema de la familia, "la base de toda obra educativa"³².

A pesar de todo lo dicho anteriormente sobre la importancia del maestro, éste no es sino "un auxiliar de la familia, un encargado por los padres de instruir a sus hijos"³³.

Por tanto, el verdadero centro de educación no es el colegio, es el *hogar*. "Los colegios pueden poco para la verdadera educación, y lo poco que pueden, no lo pueden sino cuando los padres *educan* en casa, y... en el *colegio*, por su influencia, por el recuerdo de su amor y de su dignidad. El colegio puede poco, muy poco, cuando a él no llega la sombra del padre, ni hasta él se irradia el calor del corazón de la madre"³⁴.

Ambos educadores coinciden también en destacar la gran importancia de la influencia materna, sobre todo, en los primeros años de la vida del niño.

El P. Manjón considera a la madre como "la primera y principal educadora del niño"³⁵ ya que la educación de éste comienza desde la cuna. En consecuencia, importa más educar mejor a la mujer que al hombre porque "a los hombres los forman las madres"³⁶.

El P. Lázaro, por su parte, lo expresa así: "La madre es el sol en el sistema planetario de las almas de sus hijos... de tal manera que un hombre que no haya conocido a su madre es un hombre incompleto, y esa deficiencia nadie de este mundo la puede salvar como es debido"³⁷.

"En los procedimientos de la madre está, en sustancia, toda la Pedagogía, que es obra de abnegación, de entusiasmo y de amor"³⁸.

La educación es un deber y un derecho de la familia.

Es un *deber* porque es en la familia donde se afirma la *personalidad* del educando de un modo más patente. Si propio de la institución docente es la educación intelectual, el más propio contenido de la institución familiar es la *educación moral*, "formación del carácter, de los sentimientos, de la voluntad... porque la educación propiamente dicha es *fabricación del alma*"³⁹.

Entendida así la educación, el *deber* y el *derecho* de los padres a educar es manifiesto, pues, "nacen del sagrado deber y derecho de la paternidad"⁴⁰.

Por lo tanto, frente a la creciente estatalización de la educación ambos educadores propugnaron la *libertad de enseñanza*. Al Estado sólo le compete "reconocer y apoyar los derechos de los padres; fomentar la enseñanza; promover la iniciativa privada; suplir, si fuera necesario, las limitaciones de ésta; exigir una cultura mínima a los ciudadanos"⁴¹.

Este tema, de palpitante actualidad, fue motivo de intervención por el P. Manjón

ya en el Congreso Católico de Santiago de Compostela en 1902, despertando gran interés, dada su condición de catedrático de Derecho. Sin embargo, aunque fue muy combativo en sus escritos en torno a este tema, se mantuvo alejado de las luchas del siglo, inmerso como estaba en la gran obra del "Ave María"; mientras que el P. Lázaro participaba de la lucha de la Iglesia contra la secularización de la enseñanza, sobre todo, a partir de la creación de la F.A.E.

Distintos orígenes de la vocación de estos dos maestros de la Pedagogía.

Burgaleses ambos y con una formación muy similar (más internacional en el P. Lázaro), el P. Manjón puso en marcha su propósito educativo impactado por el estado de pobreza e ignorancia en que se encontraban los niños -gitanos principalmente- del barrio del Sacromonte, de Granada. Las escuelas del "Ave María" nacieron con un claro sentido "social". En el P. Lázaro, en cambio, su trayectoria de creciente y personal preocupación por la educación se enmarca dentro de su vinculación a la Compañía de María, Institución nacida para dedicarse a la enseñanza y formación de adolescentes, con unos resultados muy brillantes. Los alumnos marianistas eran de una clase social más privilegiada.

Lógicamente, debido a esta dedicación a educandos de distintas edades y niveles, cada uno dedicó toda su atención a un distinto sector de la enseñanza: el P. Manjón llegó a conocer mejor la realidad de la Enseñanza primaria; mientras que el P. Lázaro, profundizó en los problemas e inquietudes de la Enseñanza media. Rufino Blanco subrayó, en la semblanza que hizo del P. Lázaro recién desaparecido, que fue un experto informador de los planes de estudio que proponía el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Conclusión.

Hemos reunido una breve antología de textos paralelos de dos grandes maestros de la Pedagogía española de principios de siglo, a la que fecundaron con sus actuaciones y escritos. Los frutos y beneficios de tal fecundación son *vida* en muchos hombres y mujeres de nuestra sociedad de hoy. Es lo que celebramos al conmemorar también paralelamente los centenarios de la Instauración de la Compañía de María en España y la Fundación de la Obra de las Escuelas del Ave María.

Podríamos continuar este trabajo, pero no es necesario. Los textos reunidos y comparados sirven suficientemente a la finalidad propuesta: recordar que magníficos pedagogos, punteros en su tiempo, desaparecidos hace medio siglo, y aun más, están ahí para que los educadores de hoy sigan beneficiándose de sus concepciones fundadas en valores que creemos perennes, y del ejemplo de su entusiasmo por la tarea de formar hombres.

Será por tanto, conveniente, releerlos, redescubrirlos. La breve muestra de su pensamiento que hemos ofrecido es una invitación a hacerlo.

NOTAS:

(NOTA: Las citas del P. Manjón están tomadas de la obra antológica de J. M. PELLEZO, *Manjón educador* y de M. A. GALINO, *Textos pedagógicos hispanoamericanos*).

- (1) Lázaro Castro, D., "Dos actitudes", *Atenas*, t. V, año V, nº 39, abril de 1934, p. 276.
- (2) Ibidem, "Editorial", *Atenas*, t. I, año I, nº 1, abril de 1930, p. 2.
- (3) PELLEZO GARCÍA, J. M. *Manjón educador*, ed. Magisterio Español, madrid, 1975, p. 89.
- (4) Lázaro Castro, D., "Dos actitudes", o.c. p. 277.
- (5) PELLEZO, o.c., p. 90.
- (6) Lázaro, "Después de leer un libro", *Atenas*, t. I, año I, nº 5, diciembre de 1930, p. 149.
- (7) PELLEZO, o.c., p. 90.
- (8) Ibidem, p. 90.
- (9) Lázaro, "Después de leer un libro", o.c., p. 149.
- (10) Ibidem, "Un examen muy oportuno: el de nosotros mismos", *Atenas*, t. I, año I, nº 2, junio de 1930, p. 41.
- (11) PELLEZO, o.c., p. 239.
- (12) Lázaro, "Leyendo un librito", *Atenas*, t. I, año I, nº I, abril de 1930, p. 9.
- (13) PELLEZO, o.c., p. 251.
- (14) Lázaro Castro, D., "Forjando el porvenir", Fundación de Educación Atenas, Colección para padres y maestros nº 2, Gráficas Aragón, 1946, pp. 89 y 26.
- (15) PELLEZO, O.c., p. 126.
- (16) Ibidem, p. 106.
- (17) Lázaro, "Un examen muy oportuno", o.c., p. 41.
- (18) Galino Carrillo, M. A., *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, ed. Narcea, Madrid, 4º edic., 1982, p. 1091.
- (19) Lázaro, "Un examen muy oportuno", o.c., p. 40.
- (20) Galino, o.c., p. 1119.
- (21) Lázaro, *Forjando el porvenir*, o.c., p. 86.
- (22) PELLEZO, o.c., p. 171.
- (23) Zaragueta Bengoechea, J., "Ante el problema nacional pedagógico", *Atenas*, t. VI, año VI, nº 49, marzo de 1935, p. 91.
- (24) Lázaro, "Editorial", o.c., p. 2.
- (25) Galino, o.c., p. 1120.
- (26) Ibidem, p. 1114.
- (27) Lázaro, "Un examen muy oportuno", o.c., p. 40.
- (28) Ibidem, carta a D. Miguel Schleich, 20 de abril de 1930.
- (29) PELLEZO, o.c., p. 49.
- (30) Lázaro, "Después de leer un libro", o.c., p. 149.
- (31) PELLEZO, o.c., p. 87.

- (32) *Ibidem*, p. 62.
- (33) *Ibidem*, p. 184.
- (34) Lázaro, *Forjando el porvenir*, o.c., p. 43.
- (35) Prellezo, o.c., p. 91.
- (36) *Ibidem*, p. 91.
- (37) Lázaro, Retiro que dió en Escoriaza (Guipúzcoa en 1909).
- (38) Lázaro, *Forjando el porvenir*, o.c., p. 34.
- (39) *Ibidem*, p. 28.
- (40) Prellezo, o.c., p. 200.
- (41) *Ibidem*, p. 64.

DE 1898 A 1903. MANJON EN LAS PAGINAS DE
"EL MAGISTERIO ESPAÑOL"

Por Mercedes Eguibar Galarza
Virgilio Barquero Segovia

Produce verdadera satisfacción abrir los volúmenes que guardan, como preciado tesoro, la colección compuesta por los millares de números –ya está próxima la publicación del once mil– de *El Magisterio Español*, periódico profesional de la enseñanza nacido el año 1866, lo que le convierte en el decano de la prensa no diaria de nuestro país. En ellas encontramos no sólo la historia de España de los últimos ciento veintiún años, sino, lo que para nosotros tiene especial interés, la historia de la evaluación de nuestro sistema educativo, de la profesión docente, de las ilusiones y esperanzas de los maestros, de sus luchas, de sus inquietudes, de sus muchas decepciones y de sus pocas alegrías.

Junto a ésto, encontramos la idea, el pensamiento de notabilísimas personas que, por méritos propios en la ciencia, la literatura, la política, la investigación educativa, la enseñanza, la práctica docente... han pasado a engrosar la nómina interminable de españoles ilustres. Entre ellos están los premios Nobel Echegaray, Ramón y Cajal, Benavente y Juan Ramón Jiménez; figuras como Unamuno, Manuel Bartolomé Cossío, Rufino Blanco, Andrés Manjón... y un largo etcetera.

Manjón es colaborador asiduo de *El Magisterio Español*, hasta el punto de considerar a este periódico como cosa suya; hasta hacer de él tribuna, entre los años 1898 y 1903, desde donde difundió sus ideales educativos y contribuyó de modo notable al afianzamiento y divulgación de la metodología activa, de la escuela del "aprender haciendo". Al tiempo que demostraba, quizás sea ésto lo más importante, cómo podían formarse hombres de bien. No ya a través de especulaciones intelectuales, sino de la realidad práctica, desde la eficacia de sus escuelas del "Ave María", nacidas en la barriada más modesta de su querida Granada y extendidas luego por todo el mundo. En las páginas de *El Magisterio Español* encontramos muchas de las ideas manjonianas inspiradores de estas escuelas.

Sabido es que cuando se analizan las realizaciones de cualquier persona ha de tenerse en cuenta para ser imparciales, su circunstancia histórica, los antecedentes y las circunstancias que la configuran. Esto puede aplicarse plenamente cuando se estudian las aportaciones del padre Manjón a la innovación pedagógica ya que es cierto que gran parte de su obra, y aún de su doctrina, se halla condicionada por el medio, por la realidad social en que vivían los gitanillos del Sacromonte, la pobre y triste realidad de la España de su tiempo. Encuentra unos problemas, trata de resolverlos y, dentro de sus posibilidades, y aún superándolos, los resuelve. Si su labor hubiese terminado aquí, de su figura apenas quedaría otra cosa que el recuerdo. Pero Manjón

rebasó ampliamente a su tiempo y trascendió al futuro. Fuertes y firmes eran sus raíces. Hombre del pueblo –del pueblo de la fe y del trabajo– se esforzó para educar, para abrir caminos prometedores, llenos de esperanza, a los más sencillos, a los humildes, a los pobres, a los marginados, en lengua de hoy. Esto, en principio, le da vigencia, actualidad. Y futuro.

Injusticia de la marginación

Para Manjón, la marginación es una injusticia. Otros la admiten como un mal necesario, como algo que está ahí y no tienen remedio. Manjón se opone a ella con todas sus fuerzas, con toda su alma, con toda su inmensa caridad. Y triunfa en su empeño. En su artículo publicado en el número 2338 de *El Magisterio Español*, de fecha 17 de enero de 1900 –en los albores del siglo del progreso, pero también de las injusticias– propone una fórmula de integración social original y valiente, apoyada en la ayuda mutua y en la convivencia.

Presenta la integración de pobres y ricos a través de una tarea educadora común. El lector sabrá separar lo que aparece en el texto manjoniano derivado de su situación conyuntural, referido a un lugar y momento concreto, –casi un siglo nos separa– y resplandecerá lo permanente, el centro de una doctrina en la cual la sociedad actual ha de buscar apoyo si, en verdad, desea resolver los más acuciantes problemas humanos de nuestro tiempo. Dice el padre Manjón: "Hay una caridad que salva cuerpos y almas, que hace del limosnero un apóstol, del pobre un hijo de Dios, de la sociedad una gran familia unidas por los lazos del socorro, de la protección, del consejo, del amor de Dios y del prójimo".

Seguidamente aplica esta doctrina a sus escuelas y diseña para ellas un eficaz proyecto de integración social: "Si la escuela del Ave María pudiera hacer algo más que soñar, aproximaría las clases sociales, derribaría las montañas, educaría a los ricos por medio de los pobres, y a los pobres por medio de los ricos, sacaría a los unos de sus casas y los llevaría a los tugurios, haría a los otros salir de sus cuevas y chozas y los llevaría a los palacios y casas, y entre el palacio del rico y la choza del pobre pondría el jardín de la escuela, campo común y casa central donde todos fueran a socorrer y ser socorridos, a educar y ser educados, no con discursos, sino como ejemplos, no charlando, sino obrando; siendo el anillo de oro de esta cadena de amores puros y nobles el niño, que es lo más puro, sano y amable del mundo y lo que Dios más estima y por los que se desvela diciendo: a quien les dé un vaso de agua, le daré yo el cielo".

Como fuente de su idea integradora transcribe las palabras dichas por un amigo entusiasta de las escuelas del Ave María: "Yo tengo cuatro hijos; entre mi familia y relaciones quizá pudiera reunir cincuenta niños pobres de las escuelas, servirían de apoyo a éstos socorriendo a sus alumnos, serían el vehículo de la simpatía para con sus padres y hermanos, aprenderían a socorrer educando y a educarse socorriendo, y darían un hermoso ejemplo para la aproximación de clases, que tanta falta hace, y este ejemplo no dejaría de tener imitadores. ¿Por qué no hemos de hacer ésto?"

Ayuda mutua

A partir de aquí desarrolla una doctrina de hermandad, de ayuda mutua, de cuya aplicación todos salen ganando, porque si el rico da al pobre, éste también da al rico.

Esta doctrina, que alguien pudiera tildar de paternalista o trasnochada, sigue vigente porque en el mundo actual también hay ricos y pobres. Posiblemente, más ricos que nunca, los ricos; y más pobres, los pobres. Lo que en el texto manjoniano aparece como caridad (hacer el bien por amor) hoy es justicia social (dar por obligación, recibir porque se tiene derecho). El cauce por el cual circula la ayuda es el administrativo, menos afectivo que el trato directo, personal. El apoyo al necesitado se llama redistribución de la riqueza que realizan los Estados en lugar de los individuos.

Y si de la pequeña comunidad familiar, local de pobres gitanillos del suburbio granadino, lo extrapolamos a la realidad universal, ¿qué diremos del deber que tienen los países ricos, desarrollados, de ayudar a los que aún permanecen en la pobreza, en el subdesarrollo?. Quizá la clave del impulso que imprime carácter a la ayuda hay que buscarla en "el porqué" de esta ayuda. Los argumentos más frecuentemente utilizados por políticos y aún por sociólogos, se apoyan en la necesidad de evitar conflictos, de "limar tensiones" que pueden llevar al mundo a un enfrentamiento armado. Para Manjón, hombre de fé, está en el amor de Dios y al prójimo: "Sabed –dice– que no ama a Dios quien no socorre al prójimo, y que la mejor de las caridades, por no decir la única, es la que tiende a mejorar socorriendo".

El amor, eje y guía

El sentido del amor late en toda la pedagogía manjoniana como eje y guía. En el número de *El Magisterio Español* correspondiente al 5 de enero de 1898, Manjón publica unas reflexiones agrupadas bajo el epígrafe "A mis Maestros" entre las que figura esta: "Para el que ama, todo es sencillo y muy simpático; para el que no sabe amar, es ridículo y pueril. Si tal os parece, dejad de educar, que no habéis nacido para ello, y en cualquier profesión seréis más felices". La educación requiere profesionalidad, la posesión de saberes y de técnicas para transmitirlos, pero su fuerza motriz es el amor hacia el niño, hacia el alumno, hacia la obra educadora en general. ¿Está en su ausencia la clave de no pocos de los fallos actuales de sistema educativo, dónde se sustituye el amor del maestro por las destrezas del enseñante? Tal vez muchos de estos enseñantes debieran meditar en el consejo manjoniano y seguirlo.

Salvar al pueblo por el pueblo

Años más tarde, en el número de *El Magisterio Español* de 19 de marzo de 1902, publica en su sección "De Pedagogía", un artículo que puede ser todo un símbolo de progresismo social. Su simple título lo explica bien claro: "Hay que salvar al pueblo por el pueblo". Parte de la idea básica de que las personas, los pueblos, tienen que esforzarse para vivir y mejorar ya que hay muchas necesidades que las ayudas ajenas no pueden satisfacer: "Ya pueden los políticos hacer mil leyes, los ricos vaciar sus bolsillos, los que mandan la fuerza recopilar soldados y amedrentar con balas; nada de esto salvará al pueblo que no haga por redimirse y salvarse..." Sin este esfuerzo, la decadencia y la muerte son inevitables. Explica las condiciones que deben reunir los "verdaderos amantes del pueblo" para distinguirlos bien, "porque también hay en esto mucha moneda falsa", para llegar a la conclusión de que sólo le ama de verdad quien le ofrece "su talento, poder y vida para instruirle, mejorarle, sanearle, perfeccionarle y ponerle en situación de salvarse y redimirse". La salvación de los individuos y de los

pueblos pasa por la educación. "El problema de la educación –dice– es el problema de la salvación de individuos y pueblos; por eso quien ama a los hombres y a la patria, no puede menospreciar la educación, que es la llave del porvenir temporal y eterno".

Une, como hemos visto, las ideas de educación y salvación. Da, por tanto, gran importancia a la figura y a la acción del educador como agente de la salvación de los pueblos. Se entiende, claro está, el buen educador "cuya gloria excede en mil codos a la de los científicos, artistas, conquistadores y legisladores, que nada podrían conseguir respecto a los hombres, si otro no se los preparara o educara". Cuando Manjón habla de salvación se refiere, como hemos visto, a lo temporal y a lo eterno. Buena muestra de ello lo encontramos en la realidad de su fundación encaminada a conseguir el hombre bueno, amador de Dios, pero también a formar para el trabajo y la convivencia como bases para el progreso de los hombres y los pueblos. Insiste en esta idea y dice: "Al pueblo, repetimos, no lo salva nadie como él no se salve, pero no puede salvarse si no hay quien le ayude: quien enseñe a más y mejor el camino de la salvación, ese es de hecho el más grande de los hombres".

Ahora, que tanto se habla "del pueblo", conviene mirar hacia todas partes y buscar dónde se halla la fuerza capaz de remediar sus males, que le sane y prepare para un brillante futuro. No aparecerá en las palabras de los falsos profetas de los sembradores de envidias, resentimientos, odios y venganzas; la hallaremos, por el contrario, en la doctrina expuesta por Manjón, que podemos resumir en dos palabras: amor y educación.

Participación de los padres

Manjón sabe poner el dedo en la llaga; tiene valentía para señalar el mal y sabiduría para ofrecer el remedio. En *El Magisterio Español* de fecha 25 de Abril de 1900, publica un artículo titulado "Padres que educan a sus hijos" cuya vigencia, en el momento presente, es total. En él hace un estudio de las obligaciones y derechos de los padres apoyándose tanto en la propia ley natural –la condición de progenitores– como en la doctrina tradicional de la Iglesia. Empieza con esta clara llamada a la responsabilidad de aquellos: "Vuestros hijos son cosa vuestra, porque los habéis engendrado; pero lo serán para vergüenza y tormento vuestro si no sabéis educarlos, así como para vuestra alegría y descanso si sabéis hacerlo".

Destaca que algunos padres, pese a que se preocupan mucho de los bienes materiales y se interesan de cómo son administrados, para conocer si esto se hace bien, no se preocupan tanto de lo que sucede en la escuela a la que envían a sus hijos. Ante esta situación, que si en su tiempo era alarmante, hoy no lo es menos y, tal vez la supera, dice: "Y aún hay quien se extraña de que los hijos salgan mal educados, aprendan poco y se despeguen de la escuela; cuando los padres no se acercan jamás al maestro, ni se ponen de acuerdo con él para la educación y la enseñanza, y a veces no se recatan de hablar mal del maestro..." Basta con leer las páginas de la prensa diaria, semanal, profesional... o recurrir a la propia experiencia a la de otros docentes conocidos para comprobar que hay padres que no sólo "no se recatan de hablar mal del maestro" sino que le faltan en la relación personal e, incluso, le tratan con violencia. ¿Qué conducta esperan de sus hijos?

Manjón no se limita a denunciar el mal y a reprender a quien lo practica, sino que ofrece remedios a partir del ejemplo, porque el Gran Maestro es Don Ejemplo: "si tú, padre, quieres que tu hijo sea piadoso, sélo tú; si le quieres respetuoso, respeta

tú; si le quieres veraz, no mientas; si le deseas formal, no engañes ni faltes jamás a tu palabra; si le quieres sobrio, no te embriagues ni recrees su gula con manjares exquisitos, si le quieres sencillo y noble, no seas enrevesado, ni artificioso, ni doble; si lo quieres activo, asóciate al trabajo y sé tú diligente maestro y modelo; si le quieres sano y fuerte, sé tú puro y continente, y dale buena sangre, en primer lugar, después buen alimento, y siempre mucha higiene, gran vigilancia y ejercicios campestres, cuando puedas; si le quieres pudoroso y honrado, sé tú modelo de pudor y honradez; si le quieres austero, incúlcale la verdad, el deber, la dignidad con tu conducta severa e intachable; si le quieres amoroso, influye con tu amor en su corazón; si le quieres que sea de la familia, haz que tus hijos vivan en familia, viviendo tú con ellos; si le quieres inteligente, asóciate a su trabajo intelectual y por nada le privas de sus clases, habla con sus maestros y procede de acuerdo con ellos; finalmente, si tú, padre, quieres que tu hijo sea *tuyo*, educa-lo tú, por tí o por medio de auxiliares de confianza, nunca por *sustitutos*".

Larga es la cita, pero merece la pena. No falta ni sobra nada. Es una lección incomparable, que todo padre debe tener en cuenta si en verdad desea buena educación para sus hijos. Y es que el ejemplo, en educación, es algo esencial. Si esto lo trasladamos a la sociedad, podemos decir que el progresivo perfeccionamiento –la buena educación– de los nuevos miembros que a ella llegan a través del natural mecanismo de perpetuación del hombre, debe partir del ejemplo de los mayores. Actuando cada uno de ellos conforme Manjón indica a cada padre respecto a su hijo. Por el contrario, una sociedad en la que prime la divulgación de sus defectos, o no haga lo necesario para corregirlos. ¿Cómo educará? ¿Cómo puede educar bien a las nuevas generaciones una sociedad llena de vicios, plena de egoismos, de indiferencia hacia los demás, insolidaria con los más necesitados, donde el odio abunda más que el amor? ¿Cómo puede pensarse en la posibilidad de que el niño o el joven de más fé a las palabras del adulto que a sus obras, que ve?

Insiste en que la educación de los hijos es una responsabilidad de los padres, y aunque delegue en auxiliares –los profesores reúnen esta condición– no pueden conformarse con esto ni eludir dicha responsabilidad descansando en otros. "La virtud de las virtudes y el talento de los talentos de un padre, es saber educar a sus hijos, y el mayor de los pecados, y la torpeza suma, es no cuidarse de eso o hacerlo con poca diligencia y por sustitutos". Reconoce lo difícil que resulta informar y educar bien a los hijos por lo que "son muy pocos los padres que saben ser padres" lo que puede conducir a que muchos hijos no lleguen a ser hombres.

Escuela de padres

La escuela no puede quedar al margen y eludir responsabilidades apoyándose en el hecho cierto de que los padres son los primeros y principales educadores de sus hijos. Manjón apunta una idea que hoy tiene plena vigencia: la necesidad de la escuela de padres. Pero no se conforma con hacer sugerencias, sino que las convierte en realidad práctica al asignar al "Ave María" la misión de "Ayudar a los padres, enseñar a los padres, educar a los padres, para que los padres nos ayuden a enseñar y educar a sus hijos. Para ello –añade– es menester que la escuela y los padres se aproximen y entiendan, y esto es lo que deseamos, que los padres nos pregunten y se interesen por sus hijos. ¡Qué menos!".

Aunque Manjón crea y divulga doctrina, no por eso es un teórico de la educación

al estilo tradicional. Por el contrario, lleva sus ideas a la práctica y las transforma en una realidad viva. El punto de encuentro de doctrina, práctica, educadores y educando, está en las escuelas del Ave María. En ellas desarrolla una metodología de vanguardia, una pedagogía activa cuya eficacia promueve su generalización a otros muchos centros hasta constituirse en una conquista de valor universal. Las páginas de *El Magisterio Español* de aquellos años están pobladas de lecciones magistrales de pedagogía activa.

El punto de partida es, como dijimos, el amor. Un amor que hunde sus raíces en el evangelio: "sed como niños". El maestro no puede pedir que el alumno se eleve a su talla de adulto. Es él quien ha de adaptarse al niño: debe conocerle y ajustar su conducta a las características de éste. ¡Qué lección para quienes pretenden ser "enseñantes" mediante la exposición, más o menos técnica, de unos saberes con la pretensión que la ciencia debe ser adquirida por el hecho de ser expuesta! Manjón da estos sabios consejos a sus maestros: "No olvidéis que entre un sabio y un niño prefiere el niño a su compañero, y seréis tanto más sabios enseñando cuando os hiciéreis más niños". "Más os digo; jugad con los niños y enseñad jugando; pero no olvidéis que sois los niños mayores, cuyo oficio es dirigir hábilmente los juegos a algún fin práctico"

¡Y con qué claridad recomienda el buen empleo de la palabra como recurso didáctico! "Puesto que la conversación a todos gusta y casi nunca cansa, conversad enseñando y haréis la enseñanza agradable". Desterrad los discursos de las escuelas y educad como las madres educan a sus hijos; enseñad como los hermanos mayorcitos suelen enseñar a los más pequeñuelos, hablando familiarmente con ellos y dándoles lecciones sobre las cosas que se presenten a su observación, o que ellos representan o pintan".

Pedagogía activa

Veamos algunos ejemplos de pedagogía activa divulgada por Manjón desde las páginas de *El Magisterio Español*. En 1902 aparece dentro de su sección habitual "De Pedagogía" un interesante trabajo dedicado a la enseñanza de la geografía. Su tema concreto: "España: su población, lengua y gobierno". Cada uno de estos puntos del programa los trata de acuerdo con el siguiente esquema: exposición de los contenidos que el alumno debe adquirir, procedimiento metodológico, y lo que nos enseña, lo que debemos aprender no como doctrina científica, sino como norma de conducta. Creemos de gran interés por su vigencia, dedicar atención a las conclusiones prácticas a que llega en cada uno de los citados puntos del programa, después de seguir los correspondientes pasos de su eficaz metodología.

Inicia su exposición con el estudio de la población de España, tanto absoluta como relativa, a cuyo término comenta: "Poca gente para tan ancha casa". Tras comparar la población de España con la de Europa mediante diversos ejercicios que han de realizar los propios alumnos, llega a la conclusión de que nuestro país está poco poblado en relación con otros y dice que "No es por falta de nacimientos, que, gracias a Dios, nacen aquí tantos como en las naciones prolíficas; es por exceso de muertos". Expone y completa con datos estadísticos las principales causas de mortalidad: viruela, sarampión, paludismo, tifus, tuberculosis..., y llega a la conclusión de que, aparte del hambre, la violencia y las catástrofes naturales, "como causa principal de nuestra despoblación está la falta de higiene sin la cual los fuertes se

hacen débiles y los débiles sucumben, y cuando merced a la incuria el mal toma fuerzas, arrastra al sepulcro en montón a fuertes y débiles". Como culminación a este estudio termina exponiendo su deseo de que se fomente la salud: "Todos tenemos interés en que el prójimo esté bien y sea bueno". ¿No aparece aquí un anticipo claro de la necesidad de establecer un programa de educación sanitaria, de campañas de higiene y de medicina preventiva, que tanto nos preocupan hoy? Es cierto que la situación ha cambiado; que muchas de aquellas enfermedades han perdido su peligrosidad, pero hay otras, y la higiene sigue siendo su remedio.

Lengua general y lenguas

El capítulo dedicado a la lengua termina con unas conclusiones de plena actualidad en la España de las Autonomías. Después de hablar del castellano como "lengua general y oficial de España", y referirse a las demás lenguas que se hablan en nuestra patria, se pregunta si éstas deben proscribirse (cuestión muy debatida entonces y en posteriores tiempos) a lo que responde terminantemente: "No, porque quizá no entiendan otro; no, porque sin duda no entienden también ninguno otro; No, porque le aman más que a ninguno otro; no, porque quizá no aciertan a pensar, ni a orar, ni hablar en otro; no porque para mirar por la unidad de la Patria, no es necesario matar las regiones: basta con que la lengua común, que es la castellana o española, sea la lengua oficial, como afirmación, testimonio y conservación de esta unidad. Y lo demás dejarlo al tiempo". ¿No tiene esta doctrina manjoniana plena actualidad?. La vigencia de estas ideas la vemos plasmada en el artículo tercero de la Constitución española.

En cuanto al gobierno de la nación, concretamente referido al gobierno de su tiempo, las conclusiones a las que llega son sumamente curiosas. Después de estudiar las características del régimen político, que define como "monárquico, constitucional o representativo y hereditario", analiza la composición del gobierno, estructurado en ocho ministerios, y tras sugerir una metodología activa para que los niños entiendan bien las funciones de cada ministro, termina así: "Lo que enseña la geografía política" enseña:

- 1.- Que el gobierno en nuestros días es *complicadísimo*.
- 2.- Que, por lo mismo, es *dificilísimo*.
- 3.- Que está *centralizadísimo*.
- 4.- Que, por lo mismo, es *omnipotente*.
- 5.- Que es *peligrosísimo*.

¿No aparece aquí un atisbo de la necesidad de contrarrestar la tentación centralista del gobierno, con las consecuencias que la siguen? El artículo segundo de nuestra Constitución dá cumplida respuesta a esta pregunta.

El Mapa Mundi sumergido

De esta lección de geografía política pasemos a otras de geografía física publicada en enero de 1903, también en su sección "De Pedagogía", ejemplo evidente de su escuela activa. La titula "El Mapa mundi sumergido" y empieza así: "El mapa mundi de relieve y sumergido en agua, es un medio muy apropiado para fijar la

atención del alumno y hacerle entender fácilmente lo que es la tierra con sus continentes y mares. Y hasta consideramos dicho mapa como una síntesis de la geografía descriptiva, como verá el que leyere".

Seguidamente describe cómo es el mapa, que sitúa en una alberca con toma de agua y desagüe, rodeada por un muro, "y un parral la hace sombra". Explica de qué y cómo está hecho este mapa y diseña la metodología más conveniente para desarrollar una lección eficaz de geografía vivida, que alcanza, a partir de la realidad que se ve y se toca, al planisferio, a la esfera terrestre, a la atmósfera... Utiliza como hilo conductor la fantasía del escolar: "Y decía un soñador, al ver este mapa: Voy a suponer que hay aquí lo que yo imagino". "Y así iba elevándose y remontándose este observador, hasta traer aquel punto y mapa todo el sistema planetario con el estudio de toda la geografía astronómica. Yo le oía contento y le aplaudía convencido; pero le dije: descendamos por ahora de esferas tan altas; que no están los niños para emprender aún viajes aéreos".

A través de este fantástico viaje conocer cómo son las montañas, los ríos, las islas, los continentes, los mares..., las nubes, la niebla, la lluvia, el viento..., los pueblos, los hombres, las razas... Y termina diciendo: "¿Pero esto es una lección o un tratado de Geografía? Es una lección, de la cual se puede hacer un tratado, es una síntesis que se presta a poco y a mucho; allí se ve y se palpa y se anda en globo, y sobre él se hace y representa todo".

Enseñar jugando

De la geografía pasamos a la historia a través de la lección que nos ofrece en el artículo publicado en el número de *El Magisterio Español* correspondiente al día 16 de abril de 1903, titulado "Enseñar representando y jugando". Manjón inicia este trabajo pidiendo a los lectores que recuerden su propia experiencia en cuanto a determinados principios favorecedores de la enseñanza. Emplea razonamientos sencillos, claros, en los que se aprecia una sabia lección de pedagogía activa, al tiempo que se vislumbran no pocos estímulos para favorecer la creatividad, tan potenciada en la actualidad. Dice así: "Si os acordáis de que fuisteis niños y pensáis en que los niños de hoy son como los de entonces, hallareis en vuestra propia vida muchas lecciones aprovechables para ordenar y perfeccionar la vida de los niños y adolescentes que os encomienden. Recordad vuestra pasión por el juego, y enseñareis jugando; recordad vuestro mal humor al hallaros encerrados en casa, y optareis por enseñar y jugar en el campo; recordad el aburrimiento que os producían las reglas de una gramática de la Academia, y enseñareis la lengua al revés de como allí intenta enseñarse; recordad lo que gozábais poniendo tiendas, fabricando carros con ruedas, molinos con aspas, casas con piedras y huertos con plantas, y aprenderéis a enseñar agricultura, industria y comercio, no en extractos quintaesenciados de obras magistrales (sólo útiles para repaso de quienes las estudiaron), sino en los hechos y juegos, poniendo juguetes donde no haya cosas, y aceptando figuras y representaciones donde os falten artefactos; recordad que el ruido, la corneta, el tambor, los soldados os sacaban de casillas entusiasmándoos, y quizá o sin quizás intentareis aprovechar estas inclinaciones para fines de enseñanza, como lo intentó un maestro que enseñaba la defensa de Tarifa por Guzmán el Bueno representándola de la siguiente forma".

A continuación incluye una pequeña pieza teatral dividida en tres escenas para que sea aprendida y representada por los niños y, de esta forma, vivan la historia. Una

vez finalizada la representación, "sentados los alumnos a la sombra de un olivo y reclinado el maestro sobre el tronco de éste, les explica en breves y pintorescas frases quién era D. Sancho el Bravo y cómo luchó toda su vida con rebeldes y traidores por haberse él rebelado y hecho traición a su padre, Alfonso X el Sabio". Continúa el maestro informando a los niños acerca del infante D. Juan y de Guzmán el Bueno, al tiempo que saca de todo ello lecciones morales y de servicio a los demás y a la patria.

Termina la lección ante el mapa sumergido para que los escolares conozcan bien, de modo intuitivo, lo que es y representa el estrecho de Gibraltar y las tierras españolas y marroquíes que le circundan, como enlace entre dos mares y puente entre dos continentes.

Muchas son las conquistas realizadas por la escuela en los años transcurridos desde que Manjón fundara las del "Ave María", pero la frescura y vigor que supo sembrar en ellas su fundador, permanecen y aún, diríamos, son cimiento y garantía de un futuro lleno de esperanza. Por ello nos parece bueno recordar estas palabras de otro ilustre pedagogo, D. Rufino Blanco y Sánchez, publicadas en *El Magisterio Español* en el año 1898: "Por muchas escuelas que hayais visitado y por muchos maestros que conozcáis ni habréis visto escuelas como las del "Ave María", ni hombre parecido a su fundador".

Ahora, en estos años terminales del siglo, en los que el mundo aparece ensoberbecido por sus progresos materiales aunque, tal vez, empobrecido en sus valores morales, bien podemos mirar hacia el pasado, hacia los años puente entre la anterior y presente centurias. Allí encontraremos al Padre Manjón en quien nuestra sociedad y su escuela, a punto de iniciar el siglo XXI, hallarán fuente de inspiración para diseñar su futuro.

DISCURSO LEIDO EN LA SOLEMNE APERTURA DEL CURSO ACADEMICO DE 1897 A 1899 EN LA UNIVERSIDAD LITERARIA DE GRANADA (*)

Excelentísimo e Ilustrísimo Señor:

Señores:

Tanto como hace cinco años sentí no poder, según dictamen del médico, aceptar el encargo de nuestro querido Rector, por hallarme enfermo, otro tanto me alegro hoy de poder cumplir con este grato y penoso deber de decir algo que pueda interesar a todos en la apertura de este curso académico.

Es grato este deber, por venir de quien viene, y dirigirse a maestros y discípulos tan queridos; y es penoso, para quien no es dado a discursos, y mucho menos si han de ser en estilo académico, acerca de altas cuestiones y al gusto de esmerados literatos y sabios profundos; porque ni yo he nacido para eso ni se avienen con mi tosco y añinado ingenio los primores y grandezas del pensamiento y del estilo.

Es mi objeto hablar corto y llano acerca de un punto que de todos es conocido, y no para que se aprenda, sino para que no se olvide. A cuantos estamos aquí, alumnos y maestros, interesa que la enseñanza sea pedagógica, y he aquí el tema de mi trabajo:

CONDICIONES PEDAGOGICAS DE UNA BUENA EDUCACION Y CUALES NOS FALTAN

He elegido este punto no solamente por el interés general que en todos despierta, sino por afición especial a la educación y enseñanza. Desde muchacho me metió en las escuelas esta afición, y, pagado o de balde, recibiendo dinero o dándolo, puedo decir que en toda mi vida no he hecho otra cosa, y en ello he gozado y así pienso morir. Claro que algo me enseñará la experiencia, algo me dirán tantos y tan variados ensayos con toda clase de jóvenes en los distintos grados de la enseñanza; y éste es el motivo especial del tema, acudir al buen sentido y al campo de mis ensayos, para vulgarizar lo que otros saben por principios de alta ciencia; porque es misión de entendimientos mediocres popularizar, reduciendo a fórmulas de buen sentido, las sublimes elucubraciones de los sabios, repitiendo al alcance de todos las verdades que en un principio fueron conocidas de muy pocos.

I. Lo que es la Pedagogía

A la ciencia y arte de educar al hombre llamamos hoy Pedagogía; mañana se llamará quizá Antropogogía. Mucho ha ganado esta palabra en el transcurso del tiempo. *Pedagogos* (*paidagōgos*) llamaban los griegos a los esclavos que conducían los niños del amo a la escuela o gimnasio; *pedagogos* dijeron los romanos a los que instruían a sus niños; *pedagogos* apellidaron nuestros padres a los preceptores y maestros de primeras letras; mas hoy se llama *pedagogo* no sólo al que forma la juventud educándola física, intelectual y moralmente, sino al que estudia y trata de las materias referentes a la educación y, como parte de ella, a la enseñanza.

(*) Se publica íntegro este discurso porque constituye una síntesis del pensamiento manjoniano. Contribuirá también a un mejor aprovechamiento de la lectura de algunos artículos publicados en las anteriores páginas, en los que repetidamente se le cita.

Así la *Pedagogía*, que era simplemente el oficio de acompañar niños al gimnasio, es hoy la ciencia y arte de educar e instruir al hombre, esto es, un conjunto de principios científicos y reglas prácticas cuyo objeto final es hacer hombres cabales y completos, tal cual Dios los quiere y la sociedad los necesita.

Difícil será hallar cosa de mayor importancia que la obra magna de la educación de un hombre; ¿qué será la de todo un pueblo?

II. *Lo que es la educación*

¿Y qué es educar, ya que Pedagogía es el arte de la educación? Educar (de *educere*) es cultivar y desarrollar cuantos gérmenes de perfección física y espiritual ha puesto Dios en el hombre; es intentar hacer hombres perfectos con la perfección que cuadra a su doble naturaleza, espiritual y corporal, en relación con su doble destino, temporal y eterno, y en este sentido es prestar en uno los dos más grandes servicios que pueden hacerse en la vida: el uno es a Dios, a quien servimos perfeccionando su obra predilecta, y el otro es al hombre, a quien servimos acercándole a Dios, su ideal, por medio de la perfección. Porque Dios es el Ser de las perfecciones, y es ley de hijos el parecerse a sus padres, ley de raza que está aplicada al hombre en aquellas palabras de Jesucristo, Maestro de los siglos: "Sed perfectos, *como* lo es vuestro Padre celestial".

Siendo *educar perfeccionar*, menester será que la educación saque de los dones naturales el mayor partido posible, desenvolviéndolos, adornándolos, ennobleciéndolos y dirigiéndolos a los altos fines para que están ordenados, a fin de que en el hombre venzan el saber a la ignorancia, la razón a la pasión, el deber al placer, y siempre que haya conflicto entre el bien y el mal, el hombre sea hombre y no bestia.

Mirada así la educación, es un poderoso medio de redención individual y social: sana al hombre, le libra del atraso y envilecimiento, contribuye a su dicha temporal y eterna y, mediante el hombre, salva y levanta a familias y pueblos.

La educación de un pueblo da la medida de su progreso, y si queréis investigar las causas que motivan las diferencias entre pueblos bárbaros y cultos, buenos y malos, nobles y degradados, hallaréis como principal, si no única, la buena o mala educación que han recibido.

Es, pues, la buena educación aquella margarita preciosa del Evangelio en comparación de la cual todo otro tesoro no tiene precio, es el negocio de los negocios, la más grande obra de caridad que cabe en un corazón, el pensamiento más hondo de política y religión que puede concebir un cerebro.

Ahora bien, si Pedagogía es la ciencia de educar, y la educación vale tanto, ¿será lícito a ningún hombre culto, sacerdote o maestro, padre de familia o jefe de un pueblo, mirarla con indiferencia?

Visto lo que una buena educación puede hacer, veamos lo que no está en su mano conseguir.

Puede una acertada educación pedagógica evitar el atraso, la degradación y el embrutecimiento; puede disminuir la enfermedad, la ignorancia, la inmoralidad, la pobreza y el crimen; puede perfeccionar hombres y pueblos, elevándolos paso a paso, de perfección en perfección y de progreso en progreso, hasta hacerlos dignos de sí y de sus altos destinos: lo que no puede conseguir es hacer milagros ni contradecir las leyes impuestas por Dios y por la naturaleza.

Así como no puede la educación hacer de animales hombres, tampoco le es dado hacer de mujeres varones; no puede a los ineptos darles aptitud, ni a los ignorantes repentina ciencia, ni a los incultos subitánea cultura y adelanto, ni a los enfermos degenerados cabal salud, ni a los muy envilecidos sentimientos delicados y exquisitos, ni a los seres libres absoluta bondad; no puede ni debe a seres sensibles educarlos con solas ideas, ni a seres de razón con solas artes, ni a seres de moralidad y destinos eternos como meros animales industriosos. Lo cual quiere decir que la educación, para ser tal, necesita condiciones, y si éstas faltan, el hombre queda sin educar o educado al revés, que será la mayor de sus desgracias.

Las leyes de la educación tienen por fundamento la naturaleza del educando, porque a la naturaleza no se la manda sino obediéndola, y así el que trata de dirigir y desenvolver al hombre, necesita estudiarle, el pedagogo debe ser antropólogo; pero como la Pedagogía es ciencia y arte, el educador ha de conocer no sólo los principios generales, sino las aplicaciones y reglas prácticas, ha de ser hombre de ideas y acción, teórico y práctico, ni ideólogo ni rutinario,

sino conoedor de los métodos y muy experimentado en los procedimientos de la enseñanza. Esta experiencia no la dan los libros, sino los maestros y la práctica.

¿Ciencia y arte tan importante como la Pedagogía figurará en los planes de enseñanza? Sí, se estudia en dosis homeopáticas en las Escuelas Normales, sólo allí y por los alumnos menos aptos para entenderla, pues, por regla general, son humildes campesinos que en dos años cursan dieciséis asignaturas y, mediante dieciséis exámenes y una reválida, salen a pedagogos. Cuentan que en Alemania y otros puntos la Pedagogía se estudia en las Universidades; aquí no hemos llegado a tanto.

III. *La educación debe ser una y no contradictoria*

Esta unidad de la educación puede considerarse o con relación al hombre en general o con relación a cada hombre en particular. Siendo todos los hombres unos o idénticos por su origen, destino y naturaleza, procede lo sean también en los medios generales de superfección, que la educación proporciona. Esto por un lado, que si se considera, no al hombre general y abstracto, sino al individual y concreto, a tal o cual educando en particular, la idea de la unidad se acentúa con energía. Cada hombre, decimos, es *un hombre*, no dos; tiene un destino y se le debe ayudar a cumplirlo. Ese auxilio o ayuda le da una buena educación, y no sería buena si fuera divergente. Un fin último señalado a una naturaleza idéntica, he ahí lo que da la unidad esencial a los fines secundarios, que son medios subordinados, en tanto racionales y humanos en cuanto quepan dentro del fin total asignado al hombre. Todo está bien con tal que del Sumo Bien no nos aparte.

¿Queréis más libertad, maestros y educadores de la humanidad? Pues privada ésta de sus derechos y quitada a Dios la facultad de señalarle destinos: para que vosotros crezcáis es menester que Dios y el hombre mengüen.

Para que la educación del hombre lleve el sello de unidad es necesario saber lo que esto vale y por qué lo vale, a fin de ordenar su formación en relación con su destino y dar a cada cosa su relativa importancia.

El hombre es más noble que el mundo, porque el hombre piensa y el mundo no, el hombre es inmortal y el mundo se acabará, el mundo se ha hecho para el hombre y el hombre para rey del mundo. Si el mundo vale es por ser morada del hombre. El Hijo de Dios se hizo hombre, no mundo, para enseñar al hombre a ser hombre, y no para instruirle en las ciencias del mundo, que dejó entregado a las disputas de los hombres, y, poniéndose a sí mismo por modelo, dejó en la Iglesia su figura, para que ésta fuera modelando hasta el fin del mundo hombres perfectos según el ejemplar venido del cielo. Jesucristo es el Hombre perfecto y la Iglesia es la gran Educadora de los hombres conforme a ese divino modelo. he aquí el ideal de la educación cristiana.

El Cristianismo ha dado al mundo los principios en que descansa la unidad de la educación, enseñándole que hay un solo Dios, de quien todos traemos origen y a quien todos tenemos señalado como final destino; que todo hombre, por ser hijo de Dios, es hermano de todos; por tener idéntica naturaleza y destino, es igual ante sus hermanos; y por ser hijos todos de Adán y Eva, primeros prevaricadores, están todos expuestos al pecado. Jesucristo, Hijo de Dios y Hombre verdadero, vino al mundo para enseñar y salvar al hombre, habiendo fundado una Institución docente para continuar entre las gentes su obra de educación y redención hasta el fin del mundo.

Partiendo de estas verdades, la Pedagogía tiene base, norte y guía, sabe en qué se funda, a dónde va y cuál es el camino; sólo cabe discutir el modo de marchar, los procedimientos y métodos; lo cual da a la enseñanza aquel carácter de unidad sublime, seguridad y práctico conocimiento del hombre, que distingue a la Universidad antigua en medio de una amplia libertad académica y enérgica vida intelectual.

Después de Dios nada hay para un educador cristiano que valga lo que el hombre; a éste, pues, debe ordenarse la obra de la educación, relacionándola con su destino: educar es enseñar para salvar; la perfección es el ideal de la educación, y ninguno es perfecto si de Dios se aparta.

¡Qué pensamiento más grande y qué misión más sublime la del educador cristiano! Participa de la misión de Cristo, es un coadjutor de la Providencia; quien sabe educar tiene en su mano los destinos temporales y eternos del hombre. ¿Puede darse empleo más noble, misión más alta?

Si algunos pedagogos modernos se apartan de estos principios y, desentendiéndose de la

Iglesia, entregan la enseñanza a los Estados para que éstos *modelen la juventud a su imagen* (Thiers) y semejanza, los cuales, a su vez, la entregan a sus Maestros, para que cada uno la modele según sus opiniones, y entre todos la entregan a la confusión y escepticismo, que, lógicamente, producen sus contradicciones y opuestos sistemas, ¿debemos considerar esto como una desdicha o como un adelanto? Sin unidad no hay fuerza educativa, y los Maestros se contradicen en las verdades fundamentales; sin inteligencia entre los Maestros no hay escuela, sino más o menos clases; sin ideas fijas y fines ciertos ni la inteligencia adquiere fijeza ni la voluntad firmeza; y como sin estas condiciones el hombre no es hombre, o la razón es locura, o tales centros de instrucción pueden convertirse en loqueras. En este caso el alumno que mejor sale es el que menos tiene que olvidar.

IV. La educación debe ser integral

El hombre, chico o grande, "es un animal racional" (Aristóteles), esto es, un compuesto personal de cuerpo organizado y alma espiritual, que siente, piensa y quiere y se da cuenta de sus actos. No es mero espíritu, como los ángeles, ni tampoco mera bestia, como los animales, sino conjunto de espíritu y materia tan íntimamente unidos que forman un sujeto, una persona, un solo ser, el hombre; por lo que estos dos elementos guardan entre sí tal dependencia que no puede el uno obrar sin el otro y se están influyendo recíprocamente. Estas son verdades de experiencia que la Antropología desarrolla y comenta, y de las cuales la pedagogía deduce las conclusiones siguientes, entre otras:

1º. El ideal de la educación general es hacer hombres completos, sanos y aptos en el alma y el cuerpo para cumplir su destino temporal y eterno: *mens sana in corpore sano*, que decían los antiguos.

2º. La educación debe ser *integral*, o del hombre todo, y no educa bien quien abandona el cuerpo o el alma, ni puede educar bien quien tenga al educando por una mera bestia más o menos culta.

Luego hay errores que incapacitan para el Magisterio.

V. La educación debe comenzar desde la cuna

El niño, que es un hombre chico, es educable desde la cuna, y de su primera educación depende en gran parte su porvenir.

El niño tiene cuerpo y alma, con sus facultades, inclinaciones, temperamento, instinto y el bien y el mal latentes en el germen de humores y pasiones, esperando una buena o mala educación para convertirse en salud o enfermedad, en virtudes o vicios.

La facilidad con que el niño de meses, muy consentido, se hace caprichoso, egoísta, envidioso, avaro, irascible, y la dificultad con que se borran estos vicios de una educación torcida, vicios que suelen durar lo que la vida, prueban la necesidad de educar, y educar bien, desde la más tierna infancia. A la madre toca especialmente esta misión delicada y trascendentalísima, de cuyo feliz desempeño dependen en gran parte el porvenir del hombre, de la familia, de la religión y la Patria. Concluimos, pues:

1º. La educación del hombre comienza desde la cuna.

2º. La primera y principal educadora del niño es la madre.

3º. Importa más educar bien a la mujer que al hombre, porque a los hombres los forman las madres.

VI. La educación debe ser gradual y continua

Así como el niño se hace hombre paso a paso, no por saltos, sino poco a poco y por sucesivos grados, así la educación que aspira a perfeccionarlo, ha de ser gradual y continua.

Educación *gradual* y *continua* o sucesiva, significa acomodada al desarrollo físico y espiritual del alumno y ajustada en su marcha a las distintas facultades y tiempos. Procederá despacio, siempre andando y nunca corriendo, por pasos imperceptibles, de modo que no se note lo que se anda en cada momento, pero sí lo recorrido en períodos determinados, dando a cada facultad su alimento y a cada grado su tiempo. No conviene forzar las facultades, para que el niño se luzca como si fuera un viejo, ni tampoco dejarlas estancadas y como incapacitadas de

desenvolvimiento; debe marchar la educación como el reloj bien montado, que ni se apresura ni se para, sino que da su hora en tiempo oportuno.

La Pedagogía no quiere talentos precoces, que suelen agotarse o desgraciarse, ni talentos dormidos, cuando ha llegado la hora de despertarlos.

Para lograr una educación completa, deben escalonarse las enseñanzas y los organismos docentes de tal modo que uno prepare para otro y sea éste consecuencia del que le precedió, y así, perseverando la acción unida de padres y maestros, es como se obtienen buenos resultados. ¿Mas qué sucederá si los maestros no se entienden, o la educación sufre interrupciones frecuentes? Que la educación dará malos resultados. Las frecuentes intermitencias del estudio, o excesivos vacantes, se oponen a la educación continua, porque, cuando son frecuentes, la perturban, y siendo largas, la interrumpen, y a veces la anulan.

En nuestro país el estudiante de escuela primaria suele asistir de siete a ocho meses, sumando todos los días; el de segunda enseñanza asiste seis meses, y el de Universidad cuatro o cinco, a lo más, y el autónomo o libre, que está en mayoría, es maestro de sí mismo, *autodidacto*, y va por la Universidad a *pasar* asignaturas, es decir, asiste a los exámenes.

Si la clase es un accidente *extraordinario* en la vida del escolar, y éste, cuando no asiste a clase, no hace sino holgar, ¿quién duda que la enseñanza, así entendida, es escuela de holgazanería? Siendo la enseñanza parte principal de la educación nacional, considerad lo que será la nación donde así se educa. Si el trabajo perseverante es el que engendra hábitos y da resultados, medita los resultados intelectuales y morales de tales costumbres o corruptelas, unas ya seculares, y otras que datan de fecha no lejana.

En realidad la asistencia a clase es hoy voluntaria para maestros y alumnos y carece de sanción eficaz; a ningún profesor se le quita la cátedra por quedarse en su casa o farmacia, y a ningún alumno se le suspende en exámenes respondiendo algo; y para estos fáciles triunfos, basta saber leer, no son necesarios maestro ni cátedra.

Pidiendo la educación gradual que a cada facultad se dé por pasos contados el debido alimento a su tiempo, peca contra esta regla del buen sentido el sistema seguido en nuestras *Universidades*, chicas y grandes, para la admisión y retención de alumnos. En ellas se admite y retiene a cualesquiera jóvenes, sean niños o no, estén sanos o enfermos, sean listos o ineptos, den pruebas de aplicación o de obstinada holgazanería, sepan bien lo del grado anterior o no sepan nada. Así se consigue poblar estos centros, en parte notable, con chiquillos sin juicio, o jovencuelos entecos de alma y cuerpo, mezclados con haraganes obstinados, que sirven de rémora y escándalo a los buenos en la clase y en la calle, y *con aquella turba magna de impreparados* que, por culpa y desgracia de todos, pasa adelante sin saber bien lo de atrás.

Que se exijan años, más bien quince que catorce, para ingresar en Instituto, como se piden ya para ingreso en la Normal, y diecinueve o veinte para entrar en la Universidad; que preceda en todo caso riguroso examen sobre conocimientos previos y condiciones de salud y talento para el estudio; que el suspenso segundo equivalga a una declaración de ineptitud para el estudio; y dividida la enseñanza en grados, se pase de uno a otro con tales pruebas, que sea imposible para los negados, y sobre todo, para esa bandada de memoristas que siguen la carrera de papagayos. Podrían con estos y otros medios, como el de cobrar los Maestros por asistencias y no por sueldos, remediarse muchos males.

VII. La educación debe ser progresiva

Esto es consecuencia de lo anterior. Si educar es desarrollar, será también progresar, porque el desarrollo del ser humano está sujeto a leyes físicas y espirituales y ha de hacerse con el tiempo, subiendo poco a poco y por grados en la escala de la perfección, a lo cual llamamos progresar. La educación supone al sujeto educando en constante movilidad o marcha de lo menos perfecto a lo más perfecto, y su misión es dirigir esa vida en acción de lo menos a lo más, esto es, de lo sensible a lo espiritual, de lo espontáneo a lo reflexivo, de la percepción a la observación, de lo exterior a lo interior, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, sin dejar huecos ni lagunas, que sería muy difícil llenar después y retrasarían en todo caso la marcha del alumno y de la clase. *Festina lente* es axioma de todo adelante; *marcha despacio*, que hacer las cosas bien, eso es progreso.

Para comprender mejor lo que significa avanzar siempre con paso firme y sin dejar enemigos a la espalda, apliquemos a la enseñanza esta ley de todo progreso científico: *Pasar de*

lo conocido a lo desconocido. Esta es una regla del arte de enseñar que no puede violarse sin destruir la enseñanza misma, trastornando y confundiendo la inteligencia del alumno. Si éste no entiende los términos de una explicación, si titubea o ignora los principios en que se apoya una demostración, si desconoce los datos necesarios para una deducción o conclusión, no puede atender con provecho ni gusto a una enseñanza para la cual no está preparado. Sea poca o mucha su ciencia, el profesor que no quiera perder el tiempo, ha de partir de donde el discípulo está, para llevarle por sus pasos contados sosegada y metódicamente a donde él se encuentra. No hay otro medio. Ciencia es la verdad razonada, sea por deducción o por inducción.

Sucede, por varias causas, que el Instituto y Escuela Normal reciben los alumnos sin preparar, y los despiden Bachilleres o Maestros, llenos de vanidad y vacíos de saber; las Universidades toman estos bachilleres imberbes y presuntuosos e intentan desde el primer día hacerlos científicos, y como no tienen base, porque estudiaron muchas cosas y no saben bien o no recuerdan, que es lo mismo, ninguna, pierden maestros y alumnos el tiempo; y así, de uno en otro imposible, se van rodeando asignaturas y cursos, contentándose con mal repetir algunos detalles sin orden, trabazón ni unidad científica en los exámenes de papagayo.

Un ejemplo patentizará esto. Llega el niño de diez años a estudiar Latín; se le *suponen* algunos conocimientos de Gramática Latina, y pasan tres sin que le hablen más de ella. Se *supone* que la aprendió para no olvidarla. Llega a matricularse en Literatura Latina, Derecho Romano o Canónico, y se ve que ni uno entre mil sabe leer el latín ni menos traducir un texto. ¿Qué se va a hacer? *Suponer* que lo saben y declinar en los organizadores de la enseñanza el absurdo de aprobar a quienes ni leer pueden el texto que han de comentar. Esto sucede con la Química a los médicos, con la Ética a los abogados, con las Matemáticas a los físicos y con la Pedagogía a los catedráticos.

Consecuencias nada halagüeñas de esta enseñanza son:

1ª El atraso general de las clases directoras, que no pueden elevarse a la altura de los conocimientos por falta de método, ni saben, por lo mismo, salvar de la penuria y el atraso a los pueblos que dirigen.

2ª La informalidad en la vida; pues si no hay seriedad en el estudio ni rigurosa disciplina de escuela en el templo de la ciencia ¿qué va a aprender esa triste juventud, sino que la vida es comedia y la ciencia un título, y nada más, para representar un papel en el gran teatro del mundo?

Por aquí se ve cómo la ausencia de las condiciones debidas en la enseñanza convierte bienes en males, la mala instrucción en rémora para el progreso, y la ineducación en verdadera calamidad pública.

Ya no extrañará que nuestra grandeza se haya eclipsado, que el porvenir sea oscuro, y que escaseen los hombres de cuerpo entero bien nacidos y bien criados: basta la mala educación para comprometerlo y agostarlo todo.

VIII. *La educación debe ser tradicional e histórica*

Es tal la importancia y dificultad de la buena educación, que es, o debe ser, obra de todos los siglos, y al darla, y mucho más al modificar el plan y método, han de tenerse en cuenta, no sólo las exigencias modernas, sino el carácter y tendencias sociales y seculares, y aun nacionales, de los pueblos.

La educación debe ser *secular, tradicional e histórica*, porque todos los siglos han trabajado para nosotros y debemos recoger y utilizar esa labor. El fin práctico de la educación de una generación consiste en hacerla apta para disponer de los bienes legados por las generaciones que la precedieron y transmitirlos aumentados a las generaciones sucesivas; para lo cual se necesita educar en el pasado y aprovechar la experiencia de los siglos. Además, hay cosas que perseveran en todos los tiempos y están por encima de todas las veleidades y cambios, y deben ser respetadas ahora y siempre. La obra de la educación es la obra colectiva de la humanidad, y ha comenzado con ésta para no concluir antes que ella; obra tan grande no la pueden terminar una ni dos generaciones, tiene por duración los siglos y por obreros a todos los hombres.

Dentro de los intereses y marcha general de la humanidad, existen las naciones, con su historia y destinos especiales, que deben tenerse en cuenta al formar la juventud de cada pueblo.

Júzguese por aquí de cómo andará la Pedagogía en algunas desdichadas naciones, donde al cambiar de los Ministros, que son tan móviles como las hojas, cambian los planes de enseñanza; qué será de la educación de los pueblos cristianos, cuando algunos de esos Ministros, imbuidos en ideas o influidos por hombres no católicos, imponen sus errores de Real Orden, o abandonan la tradición cristiana, protectora de la fe, para formar a la juventud fuera de todo elemento religioso, ni más ni menos que si la fe no existiera ni la patria estuviera fundada a su sombra; y qué frutos sazonados se podrán obtener, ni humanos, ni patrióticos, ni cristianos, con ese continuo tejer y destejer, montando la enseñanza hoy a la española, mañana a la francesa, y pasado mañana a la inglesa o americana, como si alumnos y maestros fuesen elásticos como la goma, adaptables a todos los genios y gustos, y muy capaces de improvisarse a sí mismos y hacerse repentinamente otros hombres, a estilo del sargento que llevaba en diez años cinco pronunciamientos y otros tantos despronunciamientos, para vivir en paz con el coronel. ¿Qué experiencia cabe ni qué entusiasmo en el cuerpo docente por unos sistemas y planes que así cambian y le son impuestos?

IX. La educación debe ser orgánica y armónica

Es decir, que así como el educando es un organismo completo, en el cual hay muchos miembros y todos forman un cuerpo, y en el alma hay varias facultades y todas forman un alma, y el alma y el cuerpo forman un pequeño mundo (microcosmo) de admirable sabiduría y concierto, la educación, llamada a *desarrollar* al hombre en formación, a *dirigirlo* para que no se tuerza, y a *corregirlo* para que se enderece, debe ser también *orgánica* y *armónica*, esto es, debe atender a que cuerpo y alma vivan en armonía, y cuantas fuerzas hay en el cuerpo y potencias en el alma sean desenvueltas según pida su naturaleza y relativa importancia; que no haya atrofia en nada, ni desequilibrio entre la parte física y la espiritual, ni entre los factores de una otra, y si acaso por vicios de educación o defecto de naturaleza hubiese desorden, se corrija, para que cada facultad o energía ocupe el puesto que le corresponda y del desenvolvimiento coordinado de todas resulte la dicha.

Entran aquí muchos casos a los cuales debe aplicarse la regla. ¿Hay cuerpos enfermizos con alma enérgica?, procúrese contener los bríos del alma para que el cuerpo no perezca. Por el contrario, ¿cuerpos exuberantes de vida contienen almas que están como embotadas y adormecidas?; pues promuévase el desarrollo anímico. A los temperamentos sanguíneos se los educa de modo distinto que a los linfáticos, en los razonadores que no recuerdan, hay que cultivar la memoria, y en los memoristas que no discurren, la razón. Fijémonos en esto.

Conviene cultivar la memoria, preciosa facultad de retener en el alma los hechos pasados y de evocarlos. Para imaginar, sentir, pensar, querer y obrar se necesita recordar, y así se ha dicho que tanto sabemos cuanto retenemos o recordamos. En este sentido debe cultivarse y acrecentarse la memoria. Pero si se trata sólo del cultivo de la memoria de signos o palabras, para repetir mecánicamente en exámenes lo que se ha prendido con alfileres, según frase gráfica, no conviene el excesivo desarrollo, porque es en detrimento de las funciones superiores de la inteligencia, como la razón y el juicio, las cuales se atrofian por desuso, resultando los dichos memoristas, a lo más, asnos cargados de letras, y a lo menos, cangilones de noria, que toman un libro, lo vierten en el examen y se quedan vacíos y tan frescos.

¿Podrá la Pedagogía aprobar una educación que se reduce a desarrollar la memoria de repetición o mecánica del alumno, quien se aprende cada año cuatro o cinco libros, que repite literalmente en los exámenes, obteniendo quizá por este mérito otros tantos sobresalientes?

Si vemos a este joven, modelo de aplicación, perder su salud, y al fin de su carrera o carreras, notamos que no sabe nada, ni pensar, ni sentir, ni querer, ni vivir, y es semejante a un niño que habla, o a un viejo que vacila y duda en todo, es indudable que la tal educación es funesta, y que sería más hombre si no hubiera estudiado, porque estaría menos desequilibrado.

Añadamos, para conclusión, que eso es lo que se hace en muchas cátedras: educar la memoria de signos, y la educación intelectual es lo más que se pide en los planes de enseñanza. ¿Y la sensibilidad y la educación física? Como si no existieran: ante nuestra pedagogía usual, la inteligencia es el hombre y la instrucción es el todo. ¡Y qué instrucción!

X. *¿La instrucción es la educación?*

Siendo la educación la acción de desarrollar todas las facultades o energías del hombre, cultivándolas, dirigiéndolas y disciplinándolas, la instrucción es educación y no lo es: es educación en cuanto ésta supone conocimientos y la instrucción es el medio de transmitirlos; es educación, porque el recto saber rectificó el querer y ayuda a bien obrar; y no equivale la instrucción a la educación, porque aquélla es una parte y ésta es el todo; educar es instruir y mucho más, es enseñar a pensar, querer, sentir y vivir. Hay hombres instruídos que no saben pensar, esto es, que no tienen educada la facultad de pensar, y otros muchos, que teniendo cultivada la inteligencia, tienen yermo el corazón y hacen inútil su vida; lo cual no sucedería si fueran sinónimas instrucción y educación.

En suma, sin instrucción no hay educación, pero con ella sola tampoco, y de confundirla resulta el lamentable y funesto error pedagógico de reducir al Maestro, que debe ser *todo un educador, a mero instructor*, y a los alumnos a hacerlos *instruídos*, aunque queden *ineducados*, esto es, sin energía, dirección ni hábito en el pensar, querer y obrar.

XI. *La educación exige atención sostenida y unidad de objeto*

La pereza o desidia es un pecado capital; no es un mero accidente que pasa, sino un defecto fundamental y connatural del hombre, y especialmente del escolar.

Trabajar, y trabajar constantemente con método e intensidad en orden a un fin determinado, es el mayor esfuerzo que se puede pedir a nuestra naturaleza, y si ese trabajo es del orden espiritual, crecen las dificultades: estudiar y meditar es siempre pesado.

El niño, que es todo actividad, se resiste cuanto puede al trabajo metódico; el salvaje prefiere morir a trabajar con sujeción a un oficio; el hombre culto es tentado a solicitar un empleo, porque así piensa no cuidarse ya de nada; el joven acomodado pasa la vida en conversación, lectura, crítica y mil esparcimientos variados que le ocupan y distraen, y así se libra de pensar en nada serio; el *diletante* científico, que viaja, canta, lee y censura obras ajenas, escribe para la prensa, y quizá reúne datos para escribir libros con libros ajenos, es un perezoso desparramado, que se ocupa en mil cosas variadas e inconexas, porque carece de voluntad para tratar de una sola y estudiarla con orden y empeño. Todos llevamos el germen de la desidia en nuestra sangre y son muy pocos los que se sustraen al vicio capital de la holganza; tomamos por trabajo los mil disfraces de la pereza y con esto no la curamos, porque ni siquiera la reconocemos. Nos haría una injuria quien nos dijera que comemos el pan a traición, por estar persuadidos que lo amasamos con el sudor de la frente. Muchas veces he considerado cuál es el defecto capital de la raza gitana, y si existe entre ella y la nuestra alguna barrera insuperable, y he sacado en conclusión que su vicio capital es el amor a la holganza, y que entre ellos y nosotros no hay otra diferencia que la del grado. A todos, blancos, negros y pardos, gusta pasar la vida con el menor gasto posible de ideas. Veámoslo en nuestros centros de enseñanza.

De cada diez estudiantes, estudia uno; de doce meses del año, los más trabajan uno; de las múltiples subfacultades del entendimiento, la inmensa mayoría sólo trabaja con una, con la memoria mecánica o de palabras; de doce años que dura la carrera, sumados, no resulta uno de estudio; de miles y miles de estudiantes que no estudian, si perseveran en examinarse, quedará uno entre mil por inepto, los demás todos son aprobados; de cada mil hombres con título, ¿habrá diez que trabajen en el estudio?; los demás ya estudiaron cuando cursaron. No creo exagerar la estadística, y si no que cada estudiante, presente o pasado, la compare con la historia de sus compañeros.

¿Qué parte cabrá en estos resultados a nuestros sistemas de enseñanza? No pequeña.

Las ideas que pasan por la mente a escape son huéspedes que pronto se van; para que sirvan en la vida, es menester que vivan largo tiempo dentro de casa, y allí se arraiguen y crezcan y se desarrollen y se enlacen con otras y germinen y broten estas ideas, ya nuestras, otras y otras, que consideraremos como hijas del alma, por ser producto de las ideas madres, a las que hemos hecho dueñas y señoras de todos nuestros pensamientos quizá por muchos años.

Vi a un campesino encerrar en su palomar vacío un par de pichones prestados, y allí los cuidaba y mantenía y no los dejaba salir al campo hasta que, mayores, sacaron cría. Al año aquella pareja había poblado el palomar, y el campesino me dijo: "Si los hubiera soltado cuando pichones, ni hubieran criado en mi casa, ni hubieran vuelto; ahora crían, van y vienen, y siempre son míos".

He ahí lo que debemos hacer alumnos y maestros con las ideas, cerrarlas en casa hasta que críen y vayan y vengan y siempre sean nuestras. *Non multa, sed multum oportet studere*. No son los más sabios los que saben de muchas cosas, sino los que saben mucho de una.

Hombres de una idea que la incuban largo tiempo y la nutren con toda clase de observaciones y conocimientos y la hacen madre de todas sus ideas y objeto de todos sus desvelos, estos son invencibles, hombres siempre de mérito, y a veces hasta verdaderos genios. Newton descubrió la gravitación universal "pensando constantemente en ella". Goethe dió a luz el Fausto a los treinta años de tenerlo en su mente. Cristóbal Colón descubrió el Nuevo Mundo persiguiéndole toda la vida. Los santos consiguen la gloria perseverando en el cumplimiento del deber hasta la muerte. Señalar un blanco y apuntar a él siempre, ése es el secreto del saber, valer y poder del hombre. ¿Lo entienden así nuestros planes de enseñanza? ¿Lo entendemos así nosotros?

"Sensible nos es reconocer cómo todo nuestro sistema de enseñanza contribuye a agravar la pereza fundamental de la inteligencia. Los programas de segunda enseñanza parecen destinados a formar de cada alumno un *extraviado*, obligando a los desgraciados adolescentes, con la variedad de materias que deben asimilar, a libar en todo sin permitirles profundizar en nada. ¿Cómo no ha de creer el joven en lo absurdo de todo el sistema actual de segunda enseñanza, y por tanto en su tendencia a sofocar en el alumno todo espíritu de iniciativa y todo conato de voluntaria buena fe para el trabajo? En nuestro actual sistema de educación no se da lugar a que los conocimientos adquiridos profundicen lo necesario. ¿Quieres detenerte? No puede ser. ¡Adelante! ¡Adelante! -No he comprendido bien, apenas me he formado idea de este pensamiento por una simple lectura-. ¡Adelante! Nuevo Judío-Errante, debes caminar sin descanso; atravesarás las Matemáticas, la Física, la Química, la Zoología, la Botánica, la Geografía de las cinco partes del mundo, dos Lenguas vivas, varias Literaturas, la Psicología, la Lógica, la Moral, la Metafísica, la Historia de los sistemas... ¡Adelante! marcha hacia la medianía y sal del Instituto de segunda enseñanza con la costumbre adquirida de verlo todo superficialmente y de juzgar por las apariencias...

"Esta vertiginosa carrera no se moderará en la Universidad, donde, por el contrario, aumenta su velocidad para muchos estudiantes". Estas palabras de Julio Payot, en su libro "La Educación de la Voluntad", parecen escritas para nuestra patria, en la que los Institutos, Escuelas Normales y Universidades parecen montados para consolidar en su primitivo estado a los tontos y volver locos y tísicos a los alumnos más pundonorosos y despiertos. ¡Qué batiburrillo de materias, qué de farragosos y caros libros, qué de numerosas clases, qué largura de programas, qué de discrepancias magisteriales, qué ir y venir de aquí para allá, de clase en clase, de libro en libro, de apunte en apunte, de programa en programa, libándolo todo y gulusmeándolo con la inestabilidad de la mosca y la vivacidad del azorado ratoncillo! Al pie de treinta exámenes sufre el mozo que cursa tres años del Magisterio; una bestia se carga con los libros que ha cursado un Bachiller; y un año se necesita para leer dos veces algunos textos de Medicina y Derecho. El alumno que salga sano y airoso de tales pruebas, bien puede dar gracias a Dios, que le ha dado salud y talento superabundantes; puesto que, después de haber abusado por tanto tiempo de uno y otro, ha llegado a ser una medianía, en vez de estar lisiado o haerse vuelto loco o tonto, lo cual es un consuelo; de lo que no se consolará es de ver el tiempo perdido en achicar su vida y acortar su talento.

XII. La educación debe ser activa por parte del discípulo y del maestro

El educando no es un ser pasivo, como la cera que se funde, el barro que se modela, la tabla que se pinta o el vaso que se llena; es un ser activo con destino propio, que nadie más que él tiene que cumplir, y con facultades propias, que con ninguno otro puede permutar: al educador toca tomarle tal cual es, para perfeccionarle y ayudarle; pero de modo alguno puede reemplazarle ni ocupar su puesto. A Dios corresponde crear, a los padres engendrar, y a los maestros continuar la obra de los padres y respetar y completar la obra de Dios. Cultivar el talento, el corazón, la salud y demás dotes que Dios ha puesto en el sujeto, que para la luz brille, el bien crezca, la salud se afirme, las malas inclinaciones se contengan, las pasiones se dominen y las pocas o muchas facultades se desarrollen, he ahí la misión del que sabe educar.

Por eso se dice que el maestro es el *comadrón* del entendimiento (Sócrates), el *conductor* y *guía* del discípulo, un *despertador* de sus energías dormidas, un *cultivador* de sus dotes, y un *sembrador* de ideas sanas en tierra fecunda, un *obrero* inteligente y activo de la verdad y el bien,

que intenta hacer fructificar en las almas nacidas para ello, y para lograr esto, necesita condiciones poco comunes.

El pedagogo educador ha de ser hombre sano, hábil, celoso, discreto, prudente, equilibrado, cortés, afectuoso, intachable en su conducta, de inteligencia cultivada, gustos sencillos y nobles, modesto, conocedor del mundo, de los educandos y de los procedimientos pedagógicos, digno, en suma, del gran fin a que está llamado, que es formar hombres sanos, robustos, inteligentes y honrados. Si el educador está enfermo, o es inhábil, o abandonado, indiscreto, imprudente, desequilibrado, desatento y grosero, frío y apático, de conducta dudosa, de inteligencia inculta, aficionado a la ostentación o a gustos bajos, si no conoce el mundo ni sabe enseñarlo, si no observa a los alumnos ni acierta a dirigirlos, o ignora los mejores procedimientos para instruirlos y moralizarlos, si odia la compañía de los alumnos y procura perderlos de vista, etc., mal podrá contribuir a la obra más grande, difícil y delicada de la regeneración social por medio de la escuela.

¿Hombres así nacen formados o habrá que formarlos? ¿Bastará una oposición o un decreto para confiar discretamente la juventud a cualquier pedagogo así improvisado?

Sin maestros no hay escuelas y sin escuelas no hay maestros. He aquí un círculo del cual no puede salirse. Nuestros Gobiernos pretenden, sin embargo, tener maestros sin haberlos formado y formar escuelas con maestros improvisados.

Bien es verdad que lo que se busca no son educadores, sino instructores; no pedagogos, sino catedráticos; no intuitivos de la juventud, sino personas más o menos científicas encargadas de ir por una o más horas a un sitio denominado Universidad, Instituto o Escuela, donde concurren jóvenes matriculados para oír los discursos o conferencias que aquéllos pronuncian. Pasado ese rato, se retira cada cual a sus tiendas y no hay más contacto.

El maestro enseña, cultiva, a lo más, un ramo del saber; de los demás se desentiende. Hasta los maestros de escuela tienen humos de catedráticos, y ya se avergüenzan de ir a Misa y demás actos públicos con sus alumnos, o si lo hacen, es protestando de que nadie puede obligarlos a otra cosa que a dar su jornada de cinco horas dentro de la escuela, y, acabada la oficina, terminó el oficio.

Las ideas convencen, los ejemplos persuaden y conmueven; cuanto más cerca y por más tiempo esté el alumno junto al maestro, saldrá aquél mejor formado, siendo éste buen modelo. Si hay, pues, instituciones que, entendiendo así la educación, se imponen el sacrificio de asociarse al educando para ser a toda hora sus mentores, diremos que son dignas de aplauso, ya que no las imitemos. Si hay otras instituciones que tienen un organismo de maestros y carecen de cuerpo de educadores, diremos que no pueden llenar sino a medias su objeto.

El amigo forma amigos, el periódico partidarios, los conventos hacen frailes y los seminarios (que no tienen por regla general profesorado bien formado, garantido ni retribuido, porque en su mayoría son aprendices, y todos dependen de la voluntad del Obispo y perciben asignaciones mezquinas) saben, no obstante, imprimir su sello a los seminaristas, porque hay en ellos unidad y un cuerpo de educadores que forman a su imagen a los educandos. ¿Por qué las Universidades no aciertan a imprimir su sello a las hechuras de su fábrica? Quizá porque no hay unidad, ni continua y perseverante acción sobre el alumno, y porque se limita a formar ideas, no corazones: hay maestros, no hay educadores.

Aun en el orden de la inteligencia, al educador no le es dado poner talento donde no le hay, ni dar brillante imaginación al que es de carácter frío, ni suplir con su saber y estudio la falta de estudio y meditación del alumno y, al contrario, cuanto más trabaje él y menos el alumno, será tanto peor maestro.

No es, pues, mejor maestro el que más sabe, ni siquiera el que más intruye, sino el que mejor educa, esto es, el que tiene el raro don de hacer hombres dueños de sí y de sus facultades, el que asocia su trabajo al de los alumnos y les hace participar de las delicias de la paternidad de sus conocimientos, el que se baja y allana hasta los últimos, y los ayuda y levanta de modo que los pone a su altura, y hasta en disposición de recorrer por sí nuevos horizontes; no el que lleva sus alumnos sobre sí, como el camello, sino el que los conduce junto a sí, como el ayo, ese es el buen maestro.

Júzguese por esta doctrina del valor pedagógico de la enseñanza en que todo el gasto le hace el maestro y no el alumno; aquél habla, éste se aburre; aquél repasa y éste no estudia; el maestro cultiva la ciencia y no el discípulo; si aquél pregunta alguna vez, es para ver si el discípulo sabe repetir, no para que aprenda a saber y estudiar.

XIII. *La educación debe ser sensible o estética*

Sensible quiere decir que abarque la parte sensible del educando y haga la enseñanza sensible y agradable, y fomente los sentimientos nobles del alma por el gusto de lo bello.

La actividad del educando es no sólo general, sino específica, se manifiesta entendiendo, queriendo y sintiendo, y así como no sería completa una educación que abandonara la inteligencia o la voluntad, tampoco lo será la que para nada se cuide del sentimiento: no es lícito mutilar al hombre. Dios, que es Verdad, Bondad y Belleza Suma, e hizo al hombre a su imagen y semejanza, puso en el alma tres facultades, que son como tres sentidos con los cuales perciba los tres resplandores de su esencia, y quiere que las tres se perfeccionen. Además de esto, de tal modo está hecho el hombre para la dicha y el placer, que instintiva o conscientemente le busca en todo, y ni la verdad ni la virtud tendrían sobre él suficiente ascendiente, sino se las presentaran coloreadas y animadas con los encantos de la belleza o con los estímulos del placer o el dolor. El hombre es un animal que siente, y hay que tomarle tal cual es, si se le quiere educar.

La sensibilidad física, o de los sentidos, produce las sensaciones, las cuales son como los gérmenes de los sentimientos, y unas y otros influyen en nuestras ideas y acciones, y a su vez deben ser dominados y dirigidos por una voluntad bien asesorada; todo lo cual quiere decir que para que la educación sea armónica y no desequilibrada, conviene educar la sensibilidad a la par de la inteligencia y la voluntad.

¿Cómo? He aquí la dificultad, porque es muy difícil medir la intensidad de las sensaciones, emociones y sentimientos, y son tantas y tantos que no hay lugar para enumerarlos siquiera en un trabajo de este género.

Bajo tres puntos de vista debemos considerar aquí la sensibilidad: en cuanto produce dicha, en cuanto favorece el orden intelectual, y en cuanto contribuye al orden moral.

Gozar de vida, salud, fuerza y desarrollo armónico de todas nuestras facultades; respirar una atmósfera sana en lugar limpio, alegre, tranquilo y apropiado; rodear de cuantos encantos se pueda los primeros años de la juventud, haciéndola gozar de los placeres inocentes de la naturaleza y del arte, y especialmente de los juegos y entretenimientos propios de su edad; es hacer en una dos obras buenas, porque se contribuye a su dicha presente y se establecen las bases de la futura.

Entra aquí la educación física, que tiene por objeto hacer que el cuerpo sea sano, fuerte, robusto, flexible, ágil, y hasta bello, ya considerándole como instrumento y morada del alma, ya como la obra más perfecta y maravillosa del mundo material. De aquí la necesidad e importancia de atender al desarrollo de todos y cada uno de sus órganos hasta el grado de perfección posible, armonizando este desarrollo con el de las facultades del alma; porque entre el cuerpo y el alma hay íntima unión y constante influencia, y así se observa que si predomina la actividad muscular, se aletargan las disposiciones superiores, y si se atiende sólo al desarrollo del espíritu, viene la endeblesz corporal, la enfermedad. Para que el espíritu tenga en el cuerpo un instrumento sano y útil, es menester atender al cultivo armónico de uno y otro; si no se perderán ambos, o estarán imperfectamente servidos. De aquí el ejercicio alternado de las facultades físicas y anímicas y la necesidad de ahorrar fuerzas para gastarlas en el duro trabajo escolar.

"Mientras digieras no estudies, mientras estudies no comas. --Tras el trabajo el descanso, tras el descanso el trabajo--. Sin mesa, sueño y recreo, no hay cerebro, y si de ellos se abusa, mucho menos. Vela que arde a la vez por dos cabos pronto se acaba", y otros muchos aforismos indican la necesidad de atender al cuerpo y alma para que no venga el desequilibrio y la muerte.

Supongamos ahora un país donde las escuelas, sumergidas entre altas casas, fueran pequeñas, tristes, oscuras e insanas, sin patios ni jardines para desahogo y recreo de los escolares, ni más que un cuarto o sala donde se dan las clases y están seis horas los niños, que son alegres y bulliciosos como los pajarillos, condenados al silencio e inmovilidad de figuritas de cera y más cohibidos que los presos de una cárcel; supongamos que en sus caras pálidas y macilentas se lee por el ojo menos experto la anemia producida, no por falta de alimento, que algunos son ricos, sino por la intoxicación de un aire impuro y sin sol y por la enervación de una quietud tanto más violenta cuanto la sangre les pide chillar, correr en plena libertad y gastar el exceso de vida, travesura y alegría en juegos arriesgados y vertiginosos movimientos; estos niños, ¿no tomarían antipatía a la escuela, a la enseñanza y al maestro? Si conocieran el mal que se les causa, ¿no aborrecerían la escuela con toda su alma?

Trasladémonos de la escuela de niños, que no saben quejarse, a la Normal, donde se forman los maestros y hay una escuela agregada, para que puedan aprender a enseñar aquéllos. ¿Hay allí espacioso local, gusto artístico, dibujo o música, algo que anime esos centros e infunda en los futuros pedagogos el gusto de lo bello? *Suele* allí haber, como en la Universidad e Instituto, muchas letras, explicaciones verbales, intelectualismo puro, considerando a los estudiantes, de gramático arriba, como viejos cargados de años, desengaños y libros, tan sosegados, juiciosos y enamorados del estudio que no hay necesidad de hermosearlo ni suspenderlo con esparcimientos académicos. Harto juegan cuando no están en clase...

La educación sensible favorece el orden intelectual.

La sensibilidad, que es la puerta para llegar a la sala del entendimiento, y el deseo de aprender, que, logrado, produce en el alma un delicado sentimiento de placer, se utilizarán por todo maestro conocedor de los resortes de la enseñanza para lograr la atención y la afición del alumno al estudio. Sabiendo el maestro que de lo sensible se va a lo suprasensible y de lo individual y concreto se pasa a lo general y abstracto, utilizará en la enseñanza, cuando le sea posible, la intuición, y llevará como por la mano de hecho en hecho y de inducción en inducción a encontrar la identidad en la variedad, esto es, el hilo que ata los hechos singulares con el lazo de lo general y abstracto, sin cuya uidad no hay ciencia. La curiosidad del educando, excitada, sostenida y dirigida con habilidad por el maestro será el medio de lograr la atención, y el resultado de aprender o descubrir una verdad que antes no sabía, producirá en el alumno un exquisito sentimiento de placer intelectual.

El placer de la actividad, que no es sino la espontaneidad natural puesta en acción, es un recurso para la educación, pues, bien dirigida por el maestro, ya por la claridad con que expone la verdad, ya por el diálogo con que sostiene la atención, ya por el misterio de la curiosidad de que sabe revestir sus explicaciones, ya por las utilidades y aplicaciones prácticas que de ellas deduce, ya por los encantos y colorido que les da la imaginación, consigue que aquella actividad tenga un objetivo y halle un placer en su propio desarrollo y satisfacción. El estudio es trabajo duro y penoso, y cuanto tienda a facilitarle y hacerle agradable es de tomar en cuenta por el educador.

Para ver esto más de relieve, digamos algo de la imaginación, que es la facultad que tiene el alma de reproducir y crear imágenes de cosas sensibles como si las tuviera presentes. Tanto la imaginación que reproduce lo pasado, como la que inventa lo porvenir y aun lo que nunca vendrá, tiene grande influencia en la educación, por los bienes o males que puede producir, singularmente en la juventud. La imaginación anima la vida, resucita el pasado, colorea el porvenir, enciende el corazón, promueve el entusiasmo, hace al artista, da a la ciencia las hipótesis, al guerrero los planes y al genio sus alas. pero si es mal dirigida, nubla la razón, conmueve las pasiones, trastorna a individuos y pueblos y produce la infelicidad de sueños irrealizables, el disgusto de la realidad y, a veces, la locura, la destrucción y la muerte.

¡Cuántos maestros ha habido que trastornaron el cerebro de la juventud, convirtiendo la cátedra en tribuna, las hipótesis en verdades y científicas demostraciones, coloreando la falta de saber con excesos imaginarios, o disfrazando sus odios sectarios con pintura sde amor científico y humanitario! ¡Cuántos que, por agradar a la imaginación, disolvieron la ciencia en pirotecnia de frases poéticas, y cuántos que por carecer de imaginación causaron el tedio y aridez en sus cátedras! ¿Qué remedio para estos y otros males? El cultivo de la razón y del deber como soberanos, el auxilio de la imaginación como súbdita del juicio, y no suelta, cual si fuera una loca de la casa; el cultivo de ésta mediante la lectura de buenos libros, el estudio de buenos modelos y la práctica de las bellas artes, y ojalá que tuvieran los escolares museos, jardines, juegos, representaciones, cantos, dibujo, composiciones y expediciones, donde la imaginación se espaciara sin peligro y se adoctrinara y afinara en la buena crianza. Habría entonces más alegría y menos tedios y enfermedades, más gusto en las escuelas y menos en garitos y otros lugares de perdición.

Maestros y discípulos debieran compenetrarse, reprimir toda exageración emocional y favorecer, por la imaginación bien ordenada, la mejor concepción intelectual y el equilibrio y subordinación de las facultades según su relativa importancia, y así harían un bien de gran trascendencia social.

La sensibilidad es también poderoso medio de disciplina escolar, sin la cual no hay enseñanza ni educación. El amor, la emulación y el temor son los sentimientos que utilizará el maestro para triunfar de la pereza, disipación, tedio al trabajo y tendencia a la rebelión. El amor tendrá dos caras, una dulce y agradable, como de padre para con hijos que merecen las

manifestaciones de un prudente cariño, y otra fría, severa, imponente, como de juez para con los que merecen castigo o están en vías de merecerle. La emulación que nace de la propia dignidad y aspira a adquirir las virtudes y méritos que ve en otro, es de alabar, porque fomenta la actividad y ahorra castigos; si degenera en envidia o venganza, es perjudicial. El temor de desagradar al padre o maestro, el de perder un puesto, o ser sorprendido y vituperado y otros castigos, es saludable; la privación del alimento superfluo y el aislamiento es a veces conveniente; y hay naturalezas inferiores y ciertos casos en los que ahora y siempre se ha aplicado algún castigo corporal, que ojalá nunca fuera necesario.

La sensibilidad se manifiesta además en forma de sentimientos morales, que son la base de toda buena conducta. La conciencia siente bienestar y placer en las acciones buenas, y pena, disgusto o remordimiento por las malas; en fomentar por todos los medios ese disgusto o repugnancia a todo lo malo, y esa afición y gusto por todo lo bueno, consiste la educación, que padres, maestros, Iglesia, Estado y Sociedad contribuyen a formar por distintos medios.

Esto nos lleva a la educación de la voluntad.

XIV. *La educación debe ser moral*

Así como la inteligencia ha sido hecha para la verdad, la voluntad ha sido formada para el bien; pero si cuesta mucho aprender muy poco, aún cuesta más el querer y practicar constantemente el deber. De aquí la necesidad de educar al joven para hombre de bien.

Esta educación es tanto más necesaria cuanto importa más la virtud que el vicio, valen más los buenos que los sabios, e interesa más hacer hombres honrados que científicos, ya que el sabio sin moralidad es instrumento peligroso. Hasta para el estudio sirve más la virtud que el talento, puesto que el aplicado se sobrepone al ingenioso.

Si toda escuela enmudeciera, la ignorancia crecería por sí misma; si estando abierta enmudece para lo que es piedad y virtud, la inmoralidad se extenderá junto al saber sin esfuerzo, y habrá en las escuelas tanta o más indiferencia y concupiscencia que ciencia. Pascal ha escrito: "A medida que se tiene más inteligencia las pasiones son más grandes", y la experiencia nos dice que en los grandes centros, la civilización es la medida de la corrupción. Y decimos: ¿para qué sirve una ilustración que no mejora, una civilización que empeora?

Media vara más abajo de cada frente hay un corazón; aquélla se cultiva, éste se abandona, especialmente por la enseñanza oficial media y superior; y resulta de aquí un desequilibrio entre la inteligencia y la voluntad, un desorden esencial y fundamental de la educación, que es imposible obtener sin disciplinar la voluntad ni domar las pasiones, las cuales, ganando el corazón, trastornan cabeza y voluntad "*Del corazón salen los malos pensamientos*, los homicidios, los adulterios, las fornicaciones, los hurtos, los falsos testimonios, las blasfemias, que es lo que mancha al hombre" (S. Mateo XV), y por el hombre la Sociedad.

Por carecer la educación de corazón carece de encantos la instrucción, y es ridículo entusiasmarse por ella, aún siendo verdad. ¿Qué será si el intelectualismo degenera en puro verbalismo? He ahí la calamidad en boga; quien charla sabe, quien parla gobierna, quien fabrica retóricos sabe enseñar, hacer discursos es ser un hombre, y con tanto hombre como sabe discursar y escribir, cunde la anemia intelectual y social que es una pena.

Todo en el Estado moderno está montado para la cultura de la inteligencia, y la Escuela misma, hija de él, está hecha solamente para el talento. Buscar el talento, estimular el talento; cultivar el talento, premiar el talento, he ahí lo que saben hacer los profesores de *más talento*. ¿Y el corazón y la ciencia difícilísima de querer y obrar el bien? Acerca de esto hay teorías muy peregrinas en boga.

Para la Pedagogía usual del Estado, el gran Maestro de nuestros tiempos, son indiscutibles estos axiomas: las ideas paren virtudes; el crimen es hijo de la ignorancia; donde se abre una escuela se cierra un presidio; hagamos hombres ilustrados y tendremos hombres honrados; dejemos en amplia libertad a maestros y alumnos, que la libertad es el progreso; sin libertad no hay dignidad, y la libertad es como la danza de Aquiles, cura los males que causa; cada alumno es todo un hombre y hay que dejarle obrar con plena libertad; si no, carecería de mérito".

De estas infantiles preocupaciones adolecen aún muchos candorosos maestros. A partir de tan alegres teorías e infantiles asertos, lo que importa es instruir, y el que más instruye más sana; en alumbrando la cabeza, el corazón puede dejarse a sus anchas; humanidad ilustrada, humanidad redimida. La escuela moderna cumple, pues, con su destino; el doctismo del Estado es digno de aplauso..."

Mas he aquí que, a medida de las escuelas crecen los presidios y las inmoralidades, y nada temen más las madres, después del cuartel, que los centros a donde se ven precisadas a enviar a los hijos del alma en busca de enseñanza.

¿Qué tiene que ver, dirá alguno, la enseñanza con tales temores y abusos de libertad? Mucho más de lo que suele creerse. Hay ocasiones en que el libro y el maestro enseñan la incredulidad, impugnando la fe, o riéndose de las prácticas religiosas inculcadas por las madres; en tales casos la enseñanza es cátedra de impiedad. Hay otros, y son los más, en que la indiferencia religiosa es la base de la enseñanza oficial, en la cual toda doctrina tiene campo abierto y de la cual toda práctica piadosa se halla desterrada; este ejemplo habitual hace gran mella en el alma del alumno, por lo mismo que es diario y procede a la callada.

En todo caso, en los centros de enseñanza oficial se respira una atmósfera de independencia tal que ni el maestro reconoce, de él arriba, potestad doctrinal alguna, ni el alumno tiene que dar cuenta a nadie de sus actos fuera de la escuela. Universidad, Instituto y Escuela Normal consideran a sus adolescentes alumnos como hombres formados y cabales, muy capaces de vivir sin tutor, y los abandonan a su propia inexperiencia y pasiones sin guía ni vigilancia ni freno alguno.

El resultado es que la mayoría vuelven a sus casas mucho menos hombres de lo que salieron.

La Pedagogía usual consiste en tomar al joven por viejo, y, a partir de éste viceversa, se le deja en la más amplia libertad, ignorando que el saber ser libre es lo más tardío, difícil y costoso; y convertir la libertad en licencia lo más fácil y frecuente: y esto es lo que se está haciendo, la libertad está siempre en los labios, y el libertinismo en las obras.

Mientras el hombre sea hombre se verá solicitado por estímulos y objetos encontrados, y mientras el joven no esté bien formado y habituado a la virtud, triunfará de él el pecado. Esta es una verdad de fe y de experiencia: las ideas del deber en frente de los objetos de las pasiones, salen derrotadas. Vemos, como dice San Pablo, lo bueno y lo aprobamos, y hacemos lo malo.

Cuando por influjo de preocupaciones reinantes se proclama la libertad igual para el mal que para el bien, confundiendo el libre arbitrio de hacer o no hacer con la libertad moral de hacer lo que se debe, se afirma un error de suma trascendencia pedagógica. Si el hombre es tan bueno que, entregado a sí, se basta para practicar el bien, ¿a qué limitarle su libertad con desconfianzas injusticiadas? Nace educado para el bien y no abusará de la libertad. Mas ¡ay! es todo lo contrario; cuesta muchísimo ser bueno.

Para educar la voluntad de la colectividad es necesario arrinconar, por inservible y nocivo, el error que confunde el arbitrio con la libertad. Es indudable que somos libres en cuanto podemos querer y obrar el bien y el mal, pero no es ésa la libertad moral, es decir, la de querer y hacer lo que debemos, ésta la poseen muy pocos y afortunados hombres; todos creen ser libres, y bajo esta creencia, casi ninguno trabaja para hacerse dueño de sus actos, para ser real y verdaderamente libre y no esclavo de pasiones y vicios.

Si por una parte falta un ideal fijo para la educación moral, y por otra se deja ineducada la voluntad, ¿qué unidad puede haber en el triste educando? ¿No será víctima de la más desoladora anarquía? Sus pasiones, sus caprichos, los objetos caducos, las inclinaciones y ciegos instintos se repartirán la vida de este desgraciado, quien, sin norte, piloto ni brújula, navegando en la edad de las tormentas por el mar de los escándalos, irá a un naufragio seguro. ¿De qué le servirá ser estudiante? Mas le valiera no haber nacido.

Supuesto que con la instrucción se ha de dar a la juventud escolar educación moral, se pregunta: ¿quién fijará la ley del deber, por quién se inculcará y cómo? ¿No sería mejor dejar esta enseñanza para la familia y la Iglesia?

En país católico es fácil y clara la respuesta. Dios ha fijado la ley de la moral en los Mandamientos; Jesucristo la ha confirmado y ampliado con sus consejos; la Iglesia ha recibido misión de interpretarla y explicarla a los hombres y pueblos. Ya sabemos, pues, quién es el legislador, la ley y el juez llamado a interpretarla. Mas ¿quién deberá enseñarla? Además de la Iglesia, y bajo su vigilancia, todos tenemos obligación de enseñarla con el buen ejemplo, y los padres y maestros tienen además el deber positivo de inculcarla a sus hijos y discípulos, como parte que es de la educación, y la más necesaria e importante por cierto.

¿Y cómo se dará? Empírica y didácticamente. Hay quien piensa que haciendo aprender el Catecismo de memoria ya ha cumplido con esta enseñanza en la escuela primaria, y que, logrando se dé un texto en la segunda enseñanza (Institutos y Normales), ya son éstos religiosos. Bueno es eso, pero no basta.

Para la educación moral no basta instruir, se necesita inculcar, persuadir, mover, obrar, formar conciencia y buenos hábitos, y para esto es menester disciplinar las pasiones, dirigir los instintos, interesar el sentimiento, marchar delante, inspirar el amor a la virtud haciéndola simpática e interesante; se necesita que padres y maestros sean no sólo instructores, sino verdaderos misioneros y apóstoles de sus casas y escuelas; aprovecharán todas las ocasiones y casos que vean los niños; traerán otros de lejos, del Evangelio o la Historia; utilizarán la parábola, la fábula y el cuento; harán converger sin violencia hacia el fin moral toda otra enseñanza; sentirán y harán lo que dicen, y el mejor discurso será el buen ejemplo. ¿Educan así las Escuelas Normales a sus maestros? En caso negativo, no esperemos que éstos sean educadores; nadie da lo que no tiene; contentémonos con que no escandalicen, y éste es el máximo de lo que hoy se pide a los maestros de estudios superiores, que no deseduquen a sus alumnos con doctrinas de perdición y malos ejemplos; pero a esto estamos obligados todos, y si no hacen más, ¿para qué sirven en el orden moral los maestros? ¿Volveremos al error de que harto moralizan instruyendo? No; es necesario educar a la vez inteligencia, voluntad y sentimiento. La inteligencia piensa, discurre, calcula y propone; el corazón siente, adivina, espera y manda; unir inteligencia y corazón es la misión de toda educación que aspire a ser racional y práctica. Con sola inteligencia no se hace nada; con solo corazón se pueden hacer grandes desatinos; uniendo ambas cosas, ni el saber será estéril, ni el obrar será indiscreto. Y puesto que un corazón hermoso vale por cien inteligencias grandes, aspiremos sobre todo a formar corazones sanos, y sean buenos y santos nuestros alumnos, tengan o no aptitudes para sabios. La virtud es para todos, la ciencia de muy pocos, y aun de éstos, si no son buenos, hay que decir con Cervantes: "letras sin virtud son perlas en muladar".

XV. La educación tiende a formar caracteres

De lo dicho acerca de la unidad, integridad y continuidad de la acción educadora sobre todas y cada una de las facultades del niño desde la cuna hasta la edad perfecta, y de la subordinación que todos los medios guardan con el objeto final, que es hacer hombres cabales y perfectos, se deduce que lo que la educación intenta es formar verdaderos y dignos caracteres; es decir, hombres bien orientados hacia fines nobles, que persiguen constantemente, y a los cuales ordenan todas sus energías y subordinan intereses y pasiones.

Estos hombres, que parecen hechos de una sola pieza por la sencillez y unidad de su vida, son siempre consecuentes e idénticos a sí mismos, tienen el dominio de sí, que es la más gloriosa de las conquistas, vencen todas las dificultades y reinan sin cetro ni corona sobre las gentes que los rodean. De ellos se ha escrito "querer es poder", porque tienen ideas fijas, voluntad constante, sentimientos nobles y acción ordenada hacia un fin grande, y las ideas, voliciones y costumbres, fundidas en un mismo molde al calor del sentimiento, dan por resultado esa grandeza oral y colosal poder que todo lo allana. Con razón se ha dicho que el mundo es de los caracteres, y que el carácter es la fisonomía moral del hombre, fisonomía tan bien dibujada por los rasgos de sus obras que con nadie permite confundirlo, porque revelan toda una persona. Importa, pues, formar caracteres; ¿mas cómo?

Hay quien opina que el carácter es condición innata e inmutable y, bueno o malo, inmodificable. Kant, Schopenhauer y Spencer sostienen este error, que, admitido, llevaría al fatalismo. Hay otros que, tomando el libre albedrío por la libertad moral, sostienen la alegre teoría de que el carácter es hijo del mero querer, sin que para ello haya necesidad de otro trabajo ni esfuerzo que un *fiat* de la voluntad; como si la conquista de su propia libertad no fuera la cosa más difícil y rara del mundo. Estos hacen creer a la vanidosa juventud que todos tienen carácter, puesto que todos pueden querer, y querer es poder, y así no trabajan por conquistar el dominio de sí mismos, y son maniqués algo conscientes movidos acá y allá por sus pasiones y las circunstancias, a las cuales no saben sustraerse. De estos esclavos que se creen libres, de estos monigotes que se tienen por hombres, está lleno el mundo.

Los santos creen con fe viva, esperan con esperanza firme, aman con amor sobresaliente a Dios, a quien constantemente aspiran; observan la ley divina con exactitud, meditan, discuten su conciencia, huyen las ocasiones de pecar, están siempre sobre sí, luchan a brazo partido con las pasiones, aunque las tengan domadas, oran y emplean otros medios divinos y humanos para conquistarse a sí mismos, y con trabajo llegan a ser imágenes de Cristo, caracteres formados según este modelo de los hombres de carácter. ¿Y pensamos nosotros lograr de balde esa constancia en la bondad, que tanto vale como cuesta? Esta opinión es pueril y funesta.

El carácter es la resultante de una porción de concausas dominadas y dirigidas a un fin por el señorío de la voluntad enérgica, que, perseverando en las acciones chicas o grandes, engendra la fisonomía moral del hombre. Para que la voluntad quiera con constancia y obre lo que debe necesita ver claro (con el ojo de la razón o la fe), sentir hondo y amar con pasión el noble fin a que aspira; necesita educarse a sí misma en ejercicios laboriosos y diarios, que le den fuerzas y hábitos de bien obrar; necesita vencer uno a uno a sus muchos enemigos (pereza, lujuria, gula, ira, envidia, orgullo, avaricia, ignorancia, errores corrientes, escándalos, respetos humanos, egoísmo, etc.); necesita para esto aliarse con todas las fuerzas amigas (sentimientos nobles, pasiones dignas, intereses legítimos), y (por qué no decirlo) hasta con la sanción de premios y penas, con todo lo que conduzca a ayudarla a ser buena; necesita, sobre todo, el ejemplo de buenos modelos: los caracteres los forman los caracteres.

Y aquí de nuestro tema. El educando, que es un carácter en esperanza, como si dijéramos, en estado constituyente, si antes de estar formado o constituido lo deforman con sistemas y contrasistemas, afirmaciones y negaciones, actos de fe y dudas heréticas, dogmatismos aquí y críticas demoleadoras allá que le hacen titubear y dudar de todo, ¿podrá llegar nunca a constituirse? Para obrar con energía se necesita ver con claridad y amar con pasión, y el que duda, ni ve, ni ama, ni obra por propio impulso; es arista que lleva el viento del interés y de la pasión, no es ideal que aspire a realizarse. Donde no hay unidad de disciplina no se forman dos caracteres.

Este siglo móvil, periodista, novelero, revolucionario, retórico, parlamentario y discutidor no puede dar de sí abundancia de caracteres, y menos aún entre las clases llamadas ilustradas, porque salen *mareadas* de la enseñanza con la muchedumbre de asignaturas, que produce superficialidad, y con la oposición de criterios, de que nace la duda.

También le falta la orientación hacia fines elevados, por la ausencia de una educación religiosa y moral intencionada y constante, y por las miras interesadas y egoístas que suelen acompañar a las carreras, convertidas hoy en oficio, pues son seguidas como medio de ganarse el pan más bien que por amor al saber. Contribuyen a enervar los caracteres, la mollicie y la indolencia, el lujo y la vanidad, la política y la prensa, más la ausencia de un riguroso método y sistema concluido de educación intelectual, capaz de disciplinar las inteligencias y producir en ellas el carácter científico de todos los conocimientos.

El hecho es que salen de las aulas muchos jóvenes *aprovechados* con miras de viejo y pocos hombres formados para la vida del pensamiento y de la abnegación. Nuestros abuelos formaban más hombres que nosotros; sabiendo menos, aprovechaban más; y es que su educación tenía unidad y perseverancia, había en ella fijeza en los principios y conformidad en los procedimientos.

El compadrazgo, el apadrinamiento del parentesco o la política entran por mucho en las miras de nuestros jóvenes viejos; leyes, nombramientos, castigos y premios, todo es hijo, para ellos, no de la justicia, sino del interés de bando o de familia, y consecuentes con estas miras, se afilian a una pandilla antes de saber el alcance político de los partidos, y pensando que el mundo no es de los que estudian, sino de los que hablan y se agitan, ponen más empeño en ser retóricos y flexibles que en ser pensadores, estudiosos y rectos.

Y aquella serena majestad del deber que hace del hombre justo un ser impávido, sin miedo a nadie más que a Dios y a su conciencia, que, inflexible, ni cruel, ni débil, castiga y perdona sin miedos ni miras egoístas, sólo por amor al bien, ¿dónde encontrará inteligencias y caracteres que vean y ejecuten sus mandatos? ¿Dónde está la constancia, que es la forma más rara del valor y la nota más saliente del carácter? ¿Dónde la consecuencia? ¿Será quizá en esa plaga de retóricos y pretendientes que producen nuestras Universidades y se agitan en redacciones, urnas y parlamentos? La sociedad, cansada de palabras, pide hechos; hastiada de oradores, pide caracteres; ¿quién se los dará? Yo no sé quién se los dará; pero sí sé quién debiera dárselos.

XVI. La educación debe ser religiosa

Así como el hombre se define "animal racional", se puede definir también "animal teológico", porque en todos los climas y tiempos, y desde la cuna al sepulcro, aspira a fines religiosos. Sí, pues, la educación perfecciona al hombre, a *todo el hombre*, tal cual es por naturaleza y destino, o debe ser religiosa o no puede decirse *integral*. Y como el sentimiento religioso, que, con las ideas y deberes, forma la conciencia del hombre, dura toda la vida y debe

recibir un cultivo proporcionado a los distintos grados del educando, la educación religiosa, que comienza en el regazo de la madre, no debe interrumpirse jamás, sino desarrollarse y ampliarse a medida de las demás fuerzas; de otro modo, el niño *cambiará de naturaleza* con los años o las escuelas, dejando de ser hijo de Dios ante el maestro, en cuanto llegue a los doce o trece años y entre en la segunda enseñanza o en la superior. Y de este modo resultará que, debiendo se la educación *integral, continua y gradual en todo* , habrá que establecer una excepción absurda en el orden religioso.

Parecidos argumentos, acerca del fondo o la forma, pueden formularse examinando con relación a este punto todas las otras condiciones que hemos dicho debe tener la educación, de ser *progresiva, tradicional, orgánica y armónica, activa, sensible, estética, moral y propia para formar honrados y nobles caracteres* . Fijémonos en una de estas propiedades, en la unidad de la educación por su destino final.

Sentada la unidad de la educación por razón del fin, que no el hombre, sino Dios ha establecido, síguese de aquí la necesidad de que sea aquélla religiosa, puesto que los medios han de guardar proporción con los fines, y la educación es un medio que dirige el hombre a su destino temporal y eterno. Así lo entienden las madres, que saben amar; así la Iglesia, madre de las almas; así los grandes educadores de la humanidad, que han sabido amarla con amor de madres. "¿Qué aprovecha al hombre ganar el mundo entero si pierde su alma?" (Jesucristo, Mateo 16). ¿Habrá algún bien que pueda compensar la pérdida de Dios? Si la eternidad no es nuestro destino, ¿para qué sirve una vida llena de amarguras? Si hemos nacido para algo más que animales terrestres un tanto industriosos y cultos, ¿merece el nombre de educación la que se da sin religión? Es necesaria otra vida para poder explicar y reparar los misterios o injusticias de la presente; y una de dos: o la anarquía es honrada, o la impiedad, que lógicamente la produce, es un crimen. Cualquiera, sin ser héroe, sacrifica en aras de un ídolo, individual o social, un bien tan efímero, y a veces insoportable, como es la vida presente, que carece de toda esperanza en el porvenir. Quitado Dios del horizonte de la vida pública y privada, queda el hombre enfrente del hombre, *et homo homini lupus* . El gran crimen del siglo no es la anarquía, sino la educación políticosocial en la libertad de la impiedad, que goza de derecho y es la *madre honrada* del criminal anarquismo. La gran *tontería* del siglo es haber señalado como ideal una libertad sin criterio, dentro de la cual caben las ideas que matan y no caben los ideólogos prácticos que asesinan; se proclama la absoluta libertad de pensamiento para enseñar, escribir, propagar errores y desatinos, y se castiga a los discípulos aprovechados y *lógicos* que ponen en práctica la libertad de acción por aquellos maestros enseñada; lo cual es absurdo e inicuo.

Si queremos, pues, educar, entremos por el camino de la honradez lógica, y, abandonando las sabias contradicciones entre la libertad de nuestros pensamientos y la coacción de nuestras acciones, volvamos al buen sentido práctico, y, reanundando la tradición histórica de la humanidad cristiana, salvemos a la sociedad educándola en el santo temor de Dios, ya que por culpa de todos se halla al borde del abismo.

Supuesta la necesidad de la educación religiosa, resta preguntar cómo y por quién se dará. Se dará de modo que eduque y por todo el que eduque. *De modo que eduque* , porque si no sería un engaño; ha de darse, no con meras palabras y libros, sino con ejemplos y prácticas, intuitiva, real y efectivamente, enseñando, inspirando, amando y practicando los deberes religiosos con todos sus detalles; y no por accidente casual, sino como norma de la vida; de otro modo resultaría una mera palabrería o mera pirotecnia de frases a lo divino enteramente inútil para la vida práctica.

La educación religiosa se dará *por todo el que eduque* , pues todo maestro está obligado a respetar la imagen de Dios impresa en el alma del alumno, y a continuar en su esfera la obra de los padres y secundar en su puesto los planes de la Providencia. Y quien para esto no valga, retírese de la enseñanza; que no hay puesto ni ciencia que valga lo que la salvación de las almas.

Pedagogos hay que positivamente destruyen la obra de Dios y de los padres hablando y obrando contra la religión, mas éstos son pocos. Otros hay que no hablan en pro ni en contra, sino que *prescinden* de toda educación en la religión; éstos son muchos. Y hay otros, finalmente, que enseñan ciertas ideas generales, como la existencia de Dios y su providencia, y no descenden a más detalles; éstos son los diletantes o pisaverdes de la educación; que dicen ha de ser *siempre intuitiva y práctica* en todo... menos en religión...

XVII. La educación, por lo mismo que es religiosa, debe ser libre con la libertad de que Dios nos dotó

Entre todos los abusos del que manda no hay uno que iguale al del maestro que tiene la audacia de faltar a sus deberes de educador de la inexperta juventud, perturbando su conciencia al amparo de la cátedra.

Dirá alguno: ¿y la santidad de la ciencia?, ¿y la inviolabilidad de la cátedra? Son palabras y nada más que palabras. Si fueran hechos justos, la santidad de la Religión y la inviolabilidad de la conciencia serían meras palabras. ¿O es que la ciencia admite derechos contra derechos? Entonces habrá que convenir en que científico y tonto son palabras sinónimas, pues para el buen sentido la contradicción no es ciencia, sino falta de lógica y de sentido común.

Y si las ideas científicas del profesor están en contradicción con las creencias religiosas del alumno, ¿cuáles deberán prevalecer? En España este caso no puede darse sin pasar por encima de la Constitución, ni en parte alguna debiera darse, porque maestro y educador son lo mismo, y la primera condición de la educación es la unidad, y si en lo fundamental hay divergencia entre los agentes principales, que son el alumno, los padres, la religión y el maestro, la educación no se consigue. Los maestros que pretenden el derecho de perturbar la conciencia de sus alumnos por la enseñanza se expiden a sí mismos patente de incapacidad para educadores.

Supongamos que hay maestros para quienes ni la Constitución ni la Pedagogía son respetables y pretenden, no obstante, ser respetados en sus cátedras, desde las cuales emiten ideas que están en oposición con las creencias de los alumnos, ¿cuáles deben prevalecer, los maestros o los alumnos?

Los alumnos, porque tienen, ante todo y por encima de todo, el derecho a salvarse, derecho divino natural, sagrado e inviolable, hasta para los catedráticos: los alumnos, porque representan en la cátedra los sacrosantos derechos de la familia, que quiere a sus hijos piadosos y no incrédulos; y, aunque pese a algún sultán de las inteligencias, es evidente que los hijos son *de* sus padres antes que de los catedráticos: los alumnos, que son hombres de conciencia, tan dignos de respeto y más que los maestros, porque son seres inermes e inexpertos, a quienes, abusando de su superioridad intelectual, cualquier profesor, por torpe e inepto que sea, puede robar la fe y la conciencia con hechos falsos y sofismas científicos: los alumnos, que, siendo cristianos, personifican y representan los derechos de la santa Iglesia, su Madre infalible, tan digna de respeto, y un poco más, que los más conspicuos maestros.

Y si la Iglesia se equivoca, ¿no podrá enmendarla la ciencia? Quien tal pregunta formula, revela candorosa ignorancia. Ni la Iglesia ni la ciencia se equivocan como tales, en cosa de monta, ni pueden en tal sentido ser rivales, sino amigas que se ayudan y se apoyan. Lo que hay es que la ignorancia, la vanidad, la ligereza, la superstición, el odio y otras miserias de la triste humanidad se disfrazan de religión o ciencia, y atribuyen a lo que ignoran sus propios errores y miserias. Si fuera verdadera esta proposición: "el catedrático es la ciencia", nada habría seguro en el mundo, porque no ha habido disparate que no le haya sostenido algún maestro.

Después de la inmensa lista de quiebras científica (errores con disfraz de ciencia), como la Iglesia ha condenado a través de los siglos, lo menos que puede exigirse de quien sabe algo de la historia de las ideas es que reconozca el gran respeto que merece ante la ciencia la institución docente que ha confundido a tantos doctores, y el descrédito científico de quien contra ella se levante en nombre de la ciencia. Esta es una verdad de experiencia histórica.

Ante el pretencioso catedrático que se yergue diciendo: "Yo soy la ciencia y en su nombre combato la Religión en las almas de mis alumnos", se levanta majestuosa la Iglesia y dice: "Yo soy la Religión, la Educadora de la humanidad en ese punto; condeno tus errores, que son extravíos anticientíficos, y tus invasiones en la conciencia de mis hijos, que valen más que tu ciencia".

La Pedagogía, que es ciencia de educación y buen sentido práctico, ¿de parte de quién se pondrá?

Supongamos ahora que los hombres del poder en un Estado cristiano no quieren garantizar los derechos naturales y divinos de los alumnos, de los padres y de la Iglesia, sino, al contrario, volcando la constitución y riéndose de lo pactado y de la unidad de la educación nacional, admiten y sostienen en las aulas lo mismo a profesores heterodoxos que a los católicos; ¿qué juicio formaremos? ¿Qué conducta seguiremos?

El juicio, si no falta la honradez lógica, ha de ser poco favorable.

Diremos que un poder que no cabe en la justicia no es poder, sino fuerza; diremos que un gobierno que falta al respeto debido a la conciencia de niños y adolescentes, sosteniendo un ejército asalariado de maestros con facultad de pervertir sus almas, es una inhumanidad; diremos que obligar a los hijos de cristianos, directa o indirectamente, a asistir a las clases y obtener notas y títulos de maestros anticristianos es la más odiosa de las tiranías, contra la cual debe protestar todo hombre honrado; diremos que un Estado que así entiende la libertad debe retirarse de la enseñanza, ya que para educador no sirve.

¿Y qué hremos? Vindicar por todos los medios posibles los derechos ultrajados de la conciencia cristiana, que no por ser de conciencia dejan de ser *derechos exigibles*, y pedir y organizar para ella instituciones de educación a cuyo amparo esa conciencia esté garantizada y salga formada. Es lo menos que puede conceder el Estado liberal a una sociedad cristiana, la libertad académica, o facultad libre para que los padres eduquen a sus hijos en los establecimientos que les inspiren más confianza. En el momento en que el Estado dice: "Yo no respondo de la religión en mis casas de enseñanza", los padres y escolares tienen derecho a la libertad de elegir otras casas que *respondan*.

De otro modo, habría que convenir en que la libertad se ha hecho para los catedráticos y para nadie más, para que gocen de ella los maestros del Estado a costa de los alumnos, familias y pueblos cristianos, que tienen que pagarlos, oírlos y aguantarlos, aunque sean enemigos declarados de sus almas. Y si esto es libertad, ¿en qué se diferencia de la iniquidad?

El campo de la libertad no es ilimitado: ningún poder ni maestro la tienen absoluta, y cuando a éstos se les dice: "vuestra libertad no tiene otros límites que la discreción", se dice a los alumnos y súbditos: "vuestrós derechos no tienen otra garantía que la arbitrariedad del que enseña o manda". ¡Qué ruin libertad y qué mezquino derecho!

Hay, pues, necesidad, en materia de enseñanza, de acortar y alargar, de quitar licencia y dar libertad, de limitar la llamada libertad de enseñanza del maestro y de ampliar lo que llamamos libertad académica o de elección de escuela, método y maestro, y lo que es necesario se impone por sí mismo. *¿Cómo? Hoc opus, hic labor.*

Es urgente, por más de un motivo, pasar del abuso doctrinal al justo medio, del pensamiento libre al respeto del derecho ajeno, y para que la religión y ciencia marchen unidas en la educación del pueblo no hay sino dos medios: que el Estado sea católico en la enseñanza, o que deje de enseñar.

¿El primero es realizable *hic et nunc* en nuestra Patria? Esto equivale a preguntar si en la forma de gobierno que nos rige hay jefes de bando *gubernamentales* capaces de entender y aplicar esta regla de gobierno. Puesto que la sociedad es católica y el Estado también, séalo la enseñanza, y sirve el poder para refrenar la audacia del maestro oficial que falte a este deber de Estado. Difícil será hallar hombres de estas condiciones; yo no los conozco; habría que hacerlos.

Pero aunque se hallara un cristiano cabal, español y Ministro de cuerpo entero, dispuesto a gobernar a la nación tal cual es, ¿podrá tal hombre remediar el mal? Podría hacer mucho bien, pero el mal volvería a reproducirse al cambiar el Ministerio; y duran tan poco los hombres de Estado en el poder como en casa con deudas las amas de gobierno. Este hecho da lugar a consideraciones que apenas. ¿Conque es decir que la educación de la juventud, y, por tanto, el alma y porvenir de la patria están en manos de un poder sin conciencia, plan ni subsistencia? La educación, que es todo previsión, labor y calma, ¿está lanzada en el mar agitado de la política? La educación, que es planta delicada, ¿está expuesta a ser víctima de las pasiones de las sectas y bandos que juegan a la política? La formación de las nuevas generaciones, que tanto amor pide, unidad, altura de miras y constancia, ¿está sometida a tantas cabezas cuantos Ministros, a tantos vaivenes como Ministerios y a tantos errores y miserias como es capaz de defender y plantear la cabeza de un político de combate en situación de cartera? ¡Oh! Si más razones no hubiera para sostener que el Estado no debe ser maestro, éstas bastarían. La educación de la juventud, que entraña el porvenir de la religión y de la patria, es un asunto demasiado trascendental y grande para jugar con él a la política. La misión docente no es atribución propia del Estado, no la tiene; pero tampoco la necesita ni le conviene. No la tiene, porque nadie se la ha dado, ni nadie probará que es función esencial del poder político hacer médicos y boticarios; no la necesita, porque para proteger la enseñanza le basta tener dinero y saberlo distribuir entre los organismos sociales que de ella se encarguen; y para exigir condiciones de profesor, abogado, médico, boticario, literato y albéitar, etc., no necesita fabricarlos. Tampoco le conviene hacer la competencia, ni acaparar los estudios, ni

erigirse en amo de la enseñanza, porque esto lleva consigo gravísimas responsabilidades y exige condiciones de fijeza, etcétera, que él no tiene; en fin, para qué lo hemos de negar, lo hace bastante mal, y no tiene derecho a impedir que otros lo hagan mejor, sino interés en librarse de una carga psada para él y más para la patria.

¿Qué hará el numeroso ejército de profesores oficiales si el Estado deja de ser maestro? Seguir enseñando por su cuenta y sin perder el sueldo. ¿Cómo? De varios modos. Concediendo autonomía a la Universidad, la cual se encargará de la inspección de todos los organismos docentes que de ella dependan; convirtiendo el cuerpo de catedráticos en cuerpo de inspectores, maestros de los maestros y examinadores constantes; supliendo la función social de la enseñanza donde la sociedad no acierte libremente a hacerlo; conservando algo modificada la actual organización por el período que dure la transición del estado de monopolio oficial al de la justa libertad social y académica, etcétera.

A grandes males grandes remedios, y cuando las cosas no pueden seguir adelante, tienen que volver atrás. No hay más remedio; el caminante que se extravía, cuando llega a conocerlo, no sigue por el torcido camino, sino que le desanda y vuelve al que por error había abandonado si quiere llegar al término. ¿Hemos los hombres de letras de tener menos sentido que cualquier viajero? ¿Han de carecer los legisladores y clases directoras del instinto de rectificación que no falta al arriero?

XVIII. *¿Debe la educación, además de artística, ser manual?*

En cuanto el sentimiento de lo bello es tan natural al hombre como el de lo verdadero y lo bueno, y la educación debe cultivar todos los gérmenes que Dios ha puesto en el educando, la educación debe ser artística para que sea integral o completa.

Verdad, bondad y belleza se dan la mano y ayudan mutuamente al educando para más y mejor conocer, querer y sentir; y así la estética es un poderoso medio de educación intelectual, moral y religiosa, y aun las artes mecánicas reciben de ella su belleza y perfección. El gusto artístico se nota pronto en todas las manifestaciones individuales y colectivas de los pueblos cultos, y las mismas diversiones y placeres de los hombres dependen de su educación, siendo más nobles y dignos en los que más cultivado tienen el gusto de lo bello.

Acerca de la extensión y objeto de esta educación no es dado fijar una regla absoluta; dependerá de la edad, grado de la enseñanza, posición y probable destino del educando. Música, dibujo y poesía, con sus derivadas y contenidas, son las tres bellas artes que debieran cultivarse en mayor o menor grado por todo hombre culto, y la escuela hallaría en ellas un recreo y el descanso de faenas más rudas.

¿Deberán cultivarse dichas artes con un fin pedagógico o utilitario? En la escuela se atiende principalmente a educar, a poner en disposición de gustar, entender y saborear las bellezas del arte y de la naturaleza (y esto es lo esencial); pero como educando las facultades se conocen las vocaciones y aptitudes, del ejercicio del arte resultará el descubrimiento de los artistas, y esto nos lleva a la educación manual o ejercicio de las artes bellas y no bellas.

Las manos y órganos todos se nos han dado para ejercitarlos en artes liberales y no liberales; para ejecutar no basta *gustar* y *saber*, se necesita *hacer*, y de aquí la necesidad de la educación manual, o de las manos, para *obrar*.

La escuela es preparación y ensayo de la vida, y en ésta hay que trabajar; la escuela es gimnasio de todas las energías, y las fuerzas musculares deben ejercitarse; en el mundo lo que vale es el amor al trabajo, y debe este amor inspirarse e infundirse por el hábito desde los primeros años; para equilibrar el ejercicio mental viene muy bien el corporal; para cuando la carrera no da de comer conviene saber un oficio o arte; los oficios y artes serán tanto más honrados y perfeccionados cuanto las clases acomodadas entiendan más de ellos; y, finalmente, si a la mujer se da educación manual con las labores propias de su sexo, ¿por qué la educación del hombre ha de ser meramente intelectual y verbalista?

No decimos cuáles ni cuántos, pero hacer casi obligatorio el aprendizaje de un arte u oficio para todos, ricos y pobres, y preparar las escuelas inferiores y superiores para poder dar, en mayor o menor grado, la educación manual compatible con sus fines especiales no sería un *exceso*.

En este punto todo está por hacer en nuestra Patria.

XIX. Conclusión

Según la Pedagogía, debe la educación, *para merecer el nombre de tal, ser una*, por el fin y unidad de criterio del magisterio que educa; *inicial*, o que comience en el regazo de la madre; *integral*, o que abarque al hombre todo; *gradual*, o por grados bien medidos y proporcionados a la edad y condiciones del sujeto; *continua*, o dada en sucesión no interrumpida; *progresiva*, o en desarrollo constante y progresivo; *tradicional*, o conforme a la tradición de los siglos; *nacional*, o según el genio especial y destino de las naciones; *orgánica*, o de modo que alma y cuerpo y todas sus facultades y órganos reciban armónico desenvolvimiento, y de aquí el llamarla *armónica, instructiva y educadora*, y no meramente ilustrada; *convergente*, orientada constantemente hacia un objetivo; *activa*, por parte del maestro y alumno a la vez, y no meramente pasiva; *sensible*, o que eduque la parte sensible y haga agradable e intuitiva la enseñanza, en cuanto pueda, y cultive los sentimientos de lo bueno y de lo bello; *moral*, o que eduque el corazón para la virtud; que *imprima carácter* por la fijeza y perseverancia en el bien; *religiosa*, o que atienda al fin último y a los medios a él ordenados; *libre*, en cuanto al derecho de elegir escuela, maestros y métodos; *artística*, o cultivadora del sentimiento de lo bello, y *manual*, o comprensiva de ejercicios prácticos.

Si, pues, en la educación de nuestros centros oficiales de enseñanza faltan: la *unidad*, en el fin, no bien determinado, y en el criterio discrepante de los maestros entre sí, y con la educación *inicial* de los padres; la *integridad*, puesto que se abandonan la parte física, ética y estética y se da mal la educación científica; la *gradación*, por pasar de un grado a otro sin estar preparado en el anterior, ni atender a la edad y condiciones del alumno; la *continuidad*, porque cada profesor construye la ciencia a su modo y se pasan meses y meses de vacaciones; *progresión* rigurosa, por carecer de método, disciplina y estricto orden científico, que evite lagunas y saltos en el saber; de *tradicón secular y nacional*, por variar los planes a capricho de los Ministros, los cuales hoy los forman según un patrón venido de Francia y mañana según otro llegado de Inglaterra; de *organización armónica*, por no atender al desarrollo armónico de todas las facultades y órganos, sino, a lo más, a la memoria y entendimiento de repetición; de *fin educativo*, por ser sólo organismos docentes; de *miras convergentes y sostenidas* hacia un objetivo, por llamar la atención sobre muchas materias divergentes o diversas a la vez; de *actividad docente y discente*, por reducirse, por regla general, el maestro a hablar y el alumno a escuchar, y a veces a repetir; de *sensibilidad*, para educarla, y de formas sensibles y agradables, para hacer sentir y entender mejor lo que se enseña de *moralidad*, porque no se cuida de la conducta de los alumnos ni ejerce una acción intencionada y constante sobre el corazón de éstos, ni sabe inspirar a los maestros el celo de apóstoles, antes, al contrario, algunos carecen de criterio y los más prescinden de todo lo que no sean letras; *no imprimen carácter moral*, por las mismas causas y las continuas contradicciones; *carece de religión*, por no responder el Estado de las ideas de sus maestros, que en más de un caso resultan impíos, y con frecuencia indiferentes; de *libertad*, por imponer el Estado escuela, programa, texto y maestro de manera más o menos franca; de *toda educación artística y manual*, porque no se dan, ni bien ni mal; concluiremos preguntando: *¿tal educación es educación?*

¿Es educación *una* la que entrega la juventud a un magisterio que carece de unidad en las verdades más fundamentales, cuales son el fin del educando y de la educación, y de tal manera dan la enseñanza los profesores que uno dice lo que otra contradice?

¿Será *acertada* educación la que comienza en el regazo de la madre, con frecuencia ineducada, aunque buena, y continúa en una sociedad y escuela que está de los padres divorciada?

¿Será *cabal* la educación que sólo cuida de la inteligencia, y abandona voluntad, sensibilidad y desarrollo físico al mero acaso o accidentes mil de la vida?

¿Será educación *bien pensada* la que destruye en la escuela lo que se hace en la casa, y pasa de un grado a otro sin tener fijeza ni seguridad alguna en el grado precedente?

¿Será educación *sabía* la que pretende hacer de niños hombres semisabios y consigue de la mayor parte que hablen de todo sin entender de nada, ni más ni menos que si hubieran estudiado para papagayos? ¿Será educar en el *amor al trabajo* pasar en la holganza la mayor parte del año?

¿Será *progresar* avanzar a la carrera por el campo de la ciencia sin darse cuenta del camino recorrido ni del enlace, posición y dependencia de los objetos en él encontrados?

¿Será *juiciosa* una educación que, para tenerse por más adelantada, rompe con el pasado y menosprecia el saber y experiencia de los siglos, y así cambia de planes de enseñanza como de calendarios y Ministros?

¿Será *patriótica* una educación que censure y oscurezca las glorias más puras y brillantes de la patria por no saber identificarse el maestro con las ideas y sentimientos que animaron a nuestros padres?

¿Será *humana* una educación que consista en la repetición de más o menos libros en forma mecánica?

¿Será *verdadera* educación la que sólo instruye, reduciendo el papel de maestro a un mero transmisor de ideas y el de alumno a hacerlo un mero joven ilustrado?

¿Será educación *reflexiva* la que impide al alumno pararse a meditar en nada?

¿Será labor *honda* de educación la que promueve la superficialidad enseñando de todo un poco y de todo muy poco?

¿Será *provechosa* al alumno una educación que le marea, distrae y desparrama en mil cosas a un tiempo, en vez de concentrar su atención en una sola?

¿Será *ideal* una educación cuyo resultado final es acortar vida y talento en los alumnos aprovechados y disfrazar la desidia habitual de perezosos, disipados y memoristas, que suelen ser los grandes haraganes de la inteligencia?

¿Será *fomento de la actividad* intelectual el sistema de discursos enfáticamente pronunciados por los maestros y somnolientemente oídos por los alumnos?

¿Será *enseñar* mostrar que se sabe, sin cuidarse de enseñar a estudiar, pensar, combinar ni hacer lo que se estudia?

¿Serán *capaces de educar* a otros los que sólo se han preparado para instruirlos, y esto por instinto más bien que por reflexión y estudio de los métodos de enseñanza?

¿Se pueden llamar *instituidores* o educadores los que sólo ven al alumno durante la hora de cátedra, y en esa hora algunos no le tratan, pues no le preguntan?

¿Son *centros de educación* los de enseñanza que no imprimen carácter, o forma y sello especial, a sus alumnos para toda la vida?

¿Será *agradable* y simpática una educación verbal árida y seca, dada en local triste, angosto y sombrío, no alternada con juegos ni hermoseedada con jardines, cuadros, museos, paseos, cantos ni poesía alguna, dentro ni fuera de casa?

¿Será *varonil* una educación que saque alumnos enclenques y anémicos, inútiles para todo ejercicio fuerte y violento?

¿Será *recta* y educadora una disciplina sin más código ni sanción que el aprobado o suspenso de fin de curso?

¿Será *bienhechora* una educación que para nada se cuida del corazón ni de la conducta moral del alumno? ¿Y si por contra hay maestros que escandalizan con sus dichos o malos ejemplos?

¿Será *eficaz* la educación moral dada sin modelo, norte y guía, o por hombres sin preparación especial ni celo de Apóstoles para santificar a sus alumnos?

¿Será educación *seria* y *formal* la que en vez de formar verdaderos y nobles caracteres, los deforma y hace juguetes de las pasiones y circunstancias, y produce esos viejos anticipados y vividores, que no miran dónde están el bien y el mal, sino dónde dan pan?

¿Será educación *católica* la que no *responde* de la ortodoxia de sus maestros? ¿Será educación *concienzuda* la que no respeta la conciencia del educando? ¿Será educación *respetable* la que viola el derecho divino de la Iglesia para salvar, y el de los padres y los alumnos para salvarse?

¿Será educación *discreta* y prudente la que se da por maestros tan libres que su libertad no tiene otros límites que su discreción y prudencia?

¿Es *libre* la enseñanza que impone al joven matrículas, escuela, textos y maestros, sean buenos o malos, bajo pena de no tener carrera ni enseñanza, a no ser un potentado?

¿Es *edificante* una educación en la cual ciertos maestros alardean de tener una ciencia opuesta a la Religión, y los representantes autorizados de ésta no pueden impedir esos alardes?

¿Es *sistemática* y perseverante la educación que pende de la voluntad y cambios ministeriales?

¿Es *estética* una educación de la cual está desterrado el arte?

¿Es *previsora* y *equilibrada* la educación que divorcia la ciencia del arte, la carrera del oficio, la cabeza que piensa de las manos que ejecutan?

En suma, ¿es educación una enseñanza que, a lo más, instruye, pero no educa?

Dad vosotros la contestación.

Si estos trabajos no fueran cortos de Real Orden, trataríamos aquí, expuesta ya la enfermedad, del remedio pero no es posible, ni fácil, ni es obra de un día o de un solo cerebro.

Para remediar en parte tan graves males, trabajemos todos, alumnos y maestros, a fin de dar a la enseñanza las condiciones pedagógicas de una buena educación; eduquémonos y eduquemos de verdad a toda la generación presente, y este pueblo infeliz, hoy mal alimentado, mal vestido, mal administrado y mal regido, tendrá seguramente pan, camisa, administración y gobierno cuando esté bien educado, porque de la educación buena o mala depende la grandeza o la ruina de las naciones.

Queridos compañeros y amados discípulos, la Religión, la Patria y la Ciencia de la educación esperan que cada uno de nosotros sabrá cumplir con su deber en el curso que comienza. Es lo menos que podemos hacer, mas con ello se remediarían muchos males y evitarían otros mayores.

Antes de terminar, me siento impulsado a pedirlos una oración para tres profesores, hace poco tiempo muertos: don Juan Creus, don Francisco J. Simonet y don Rafael Branchat. Fueron en vida buenos cristianos, excelentes maestros y grandes bienhechores. Estas tres glorias de la Universidad granadina murieron orando y pidiendo a sus amigos oraciones. Más duradera que la vida y más poderosa que la muerte, es la oración el único trato y amistad provechosa con los seres de ultratumba; si, pues, los amamos y deseamos complacerlos, oremos, recemos por ellos siquiera un padrenuestro, que lo estimarán más que cien discursos. (Y se rezó).

HE DICHO.

NOTA.- Sobre este patrón, y para indicar algunos remedios de los males que aquí se mencionan y lamentan, se han publicado, después de 1907, algunos trabajillos, que unos han aplaudido y otros han censurado, como es natural.

La mayor parte de esos trabajos se contienen en los folletos u hojas del Ave María, donde se intenta desarrollar el pensamiento de una educación sana, española y cristiana, tomando la cosa desde la primera enseñanza.

Estos folletos u hojas se dan gratis a los bienhechores de las Escuelas, y para los que, sin serlo, no quieren excederse por carta de más ni de menos y piden precio, se les fija el de cinco pesetas.

ANDRES MANJON

