

Cahiers lasalliens

TEXTOS
ESTUDIOS - DOCUMENTOS

LA GUÍA DE LAS ESCUELAS ENFOQUE CONTEXTUAL

Hno. Léon LAURAIRE, F.S.C.

61

MAISON SAINT JEAN-BAPTISTE DE LA SALLE - 476, VIA AURELIA - ROMA

Título original:
La Conduite,
approche contextuelle

Traducción: Pascual Maymí, FSC

Hno. Léon LAURAIRE, F.S.C.

LA GUÍA DE LAS ESCUELAS
ENFOQUE CONTEXTUAL

ROMA 2008

PRÓLOGO

El texto más antiguo que tenemos de la *Guía de las Escuelas cristianas*¹ es el manuscrito N° 11.759 de la Biblioteca Nacional de París, del que existen tres ediciones recientes:

- la del Hno. Anselme, FSC, de 1951, con motivo del tricentenario del nacimiento de san Juan Bautista de La Salle;
- la del Cahier Lasallien 24, en el marco de las publicaciones de Etudes Lasalliennes. Esta edición es interesante porque presenta en paralelo el texto de dicho manuscrito (llamado de 1706) y el texto de la primera edición (1720);
- la que figura en el volumen de las *Oeuvres Complètes* de san Juan Bautista de La Salle, publicado en 1993.²

Algunas referencias históricas

El manuscrito de la Biblioteca Nacional de París suele datarse entre 1704-1706. Pero es copia de un texto que pudo ser escrito algunos años antes. De todos modos se sitúa unos veinticinco años después de la fundación de las

¹ El título original completo de la obra es *Conduite des Écoles chrétiennes, Guía de las Escuelas cristianas*. Cada palabra tiene su importancia; pero para simplificar diremos habitualmente la “Guía”.

² En las citas daremos la referencia de las *Obras Completas de san Juan Bautista de La Salle* (3 tomos, Ediciones San Pío X, Madrid, 2001) y la del Cahier Lasallien 24 (CL 24).

N.B.: Para pasar del texto castellano de las *Obras Completas* al texto francés de las *Oeuvres Complètes* (Roma, 1993) basta cambiar las siglas españolas por las francesas, de acuerdo con la tabla que hay al final de cada uno de los tres tomos de dichas *Obras Completas*.- **Ejemplo:** La cita de la nota 6 [*infra*] es “OC, GE 0.0.2”; remite a las *Obras Completas* (OC) de 2001, y se refiere a la *Guía de las Escuelas* (GE), párrafo 0.0.2. Pues bien, para hallar el mismo texto en las *Oeuvres Complètes* basta consultar, en la *Obras completas*, dicha tabla final y buscar ahí “Guía de las Escuelas”; vemos que la abreviatura GE (“Guía de las Escuelas”) debe cambiarse por CE (“Conduite des Écoles”). La referencia del texto francés sería, pues, la siguiente: “OC, CE 0.0.2”; o sea: *Oeuvres Complètes* (OC), *Conduite des Écoles* (CE), párrafo 0.0.2 (las cifras no cambian).

primeras escuelas “lasalianas” en Reims, en 1679. Notemos, de paso, que en esa época veinticinco años representaban la media de esperanza de vida en Francia. Un cuarto de siglo tenía, pues, una significación muy diferente de la que tiene hoy. Esto supone, en concreto, que varios de los primeros maestros que se habían unido a la obra emprendida por La Salle ya habían muerto o habían dejado la comunidad antes de la aparición de la *Conduite des Écoles chrétiennes*.

Durante este largo período los maestros -que ya se llamaban Hermanos- no iban cada cual por su lado. Los primeros biógrafos de La Salle³ subrayan la preocupación de éste, desde el principio, por mejorar el modo de vida y la calidad profesional de sus maestros, y por organizar lo que él llamó la “Sociedad de las Escuelas cristianas”.

Por otra parte y como dice el Prefacio del texto: *“Esta Guía se ha redactado en forma de reglamento sólo después de numerosos intercambios⁴ con los Hermanos de este Instituto, con los más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase; y después de la experiencia de varios años⁵, no se ha incluido en ella nada que no haya sido bien acordado y probado, y cuyas ventajas e inconvenientes no se hayan ponderado, y nada de lo que no se hayan previsto, en la medida de lo posible, los fallos o las malas consecuencias.”*⁶

Un proceso original

Este texto nos indica ya el método escogido por La Salle y sus compañeros para elaborar su proyecto de escuela. A las observaciones hechas por el mismo

³ Hno. BERNARD, manuscrito de 1721 (ver Cahier Lasallien 4). - Elías MAILLEFER, manuscritos de 1723 y 1740 (Cahier Lasallien 6).- Juan Bautista BLAIN, *La vie de Monsieur Jean-Baptiste de La Salle, prêtre, Instituteur des Frères des Écoles Chrétiennes*, edición de 1733 (Cahiers Lasalliens 7 y 8).

⁴ El original pone “conférences” (conferencias). Hay que entenderlo en el sentido etimológico de trabajo en común, en grupo. Se trataba de intercambios y discusiones. No tiene nada que ver con exposiciones magistrales, en el sentido que hoy damos a la palabra “conférence”.

⁵ Es interesante subrayar que los Hermanos se tomaron mucho tiempo para experimentar y reflexionar antes de establecer el texto que conocemos. Debido al calendario escolar de entonces, los Hermanos sólo se podían reunir una vez al año (salvo excepciones), en el mes de septiembre, único tiempo de vacaciones escolares.

⁶ OC, GE 0.0.2; o bien: CL 24, Préface.

La Salle al visitar las clases⁷ se añadía la participación directa de los Hermanos en esta reflexión, la aportación indispensable de su experiencia concreta.

Ciertamente se trata de una *Guía* POR y PARA los Hermanos y los maestros, con el fin de crear una escuela para los hijos de los artesanos y de los pobres. Los Hermanos experimentan -larga y repetidamente- los métodos, los procedimientos didácticos, la organización y la disciplina, las relaciones educativas, etc. Ellos son también los que evalúan, primero de modo individual y luego conjuntamente, el aliciente y la eficacia de sus métodos, antes de establecer lo que hay que conservar y lo que se puede dejar.⁸

La *Guía* es obra de personas dedicadas a la escuela. Sólo quien tenga experiencias parecidas podrá captar todo su interés y toda su riqueza. Quien la lea partiendo tan sólo de teorías educativas o pedagógicas, o basándose en alguna ideología, corre el riesgo de no comprenderla debidamente.

Los autores de la *Guía* son, pues, los Hermanos, al cabo de un largo proceso de discernimiento, o de búsqueda y comprobación, aunque dejando a Juan Bautista de La Salle la redacción de la obra. A nadie tiene que extrañar, pues, que al hablar de la escuela de los Hermanos nos refiramos al trabajo de éstos. Será como una especie de homenaje a su aportación indispensable.

Yves POUTET expresa la misma idea cuando escribe: *“La Salle no fue el autor único. De hecho él animó. Organizó. Reunió a maestros experimentados. Fue organizador o director de orquesta, pero no solista o mero actor. La Guía de las Escuelas fue fruto de una colaboración incesante. La Salle, sin dejar de ser el responsable de esos textos (a los que dio forma sin autoritarismo ni dogmatismo), originó, además, una pedagogía nada estática y una obra en perpetua evolución”*⁹

Este modo de trabajar tiene gran interés no sólo para finales del s. XVII, sino también para nuestros días. Se trata de un proceso inductivo. Se empieza

⁷ Remitimos a la obra de Jean PUNGIER, *Comment est née la Conduite des Écoles*, Roma, 1980.

⁸ Esta forma de proceder no se limita a la redacción del primer manuscrito de 1706. Basta fijarse (valiéndose del CL 24, por ejemplo) en las supresiones y añadiduras que contraponen el manuscrito y la primera edición de 1720.

⁹ POUTET, Yves, CL 48, 137.

tomando conciencia de la realidad: necesidades educativas de los alumnos (término habitualmente empleado por La Salle y sus contemporáneos); condiciones, medios y dificultades de esa educación; posibilidades para el futuro y elección de los objetivos de la escuela. A partir de ahí se determinan las modalidades más adecuadas de enseñanza y de educación. Con este procedimiento es más probable hallar la debida adecuación entre la oferta y la demanda. Y se logra una escuela inculturada.

Por eso realzar el papel de los Hermanos no es disminuir el de Juan Bautista de La Salle. Él promovió el movimiento, guió su evolución de modo democrático, catalizó las intuiciones y formuló su contenido. Como nos dicen sus primeros biógrafos, su preocupación mayor y constante durante cuarenta años (1679-1719) se centró en la formación de los maestros y de los Hermanos, con el fin de capacitarlos para organizar y “llevar” las escuelas. A esto consagró lo mejor de su tiempo, de sus capacidades y de sus convicciones.

Cuestiones pendientes

Conocemos el proceso de elaboración. Pero también sería interesante conocer la fecha exacta de la primera redacción del manuscrito de la *Guía*. Algunas indicaciones de los biógrafos permiten suposiciones verosímiles, pero no certeza.

Varios autores sitúan la primera redacción de la *Guía* en 1694-1695. Por esas fechas La Salle estaba en la casa de Vaugirard (fuera de París, por consiguiente) y gozaba allí de tranquilidad muy favorable para escribir. Según BLAIN: *“Después de haber ordenado a su gusto en forma de Reglas todas las prácticas y costumbres de la Comunidad, el Sr. De La Salle las enriqueció con otras obras muy útiles para los Hermanos y sus Escuelas. Entre ellas hay que mencionar la Cortesía y urbanidad cristiana, las Instrucciones para la santa Misa, el modo de oírla debidamente y de recibir santamente los Sacramentos de la Penitencia y de la Eucaristía; Catecismos de muchas clases, pequeños para los niños; otros para los Hermanos, más amplios, más profundos, y completados con moral y prácticas piadosas. Estas son las fuentes en las que los maestros de las Escuelas Cristianas hallan sus luces para explicar las grandes verdades de la*

*Religión. Compuso también Meditaciones y otros libros de piedad para uso de sus discípulos.*¹⁰

Como vemos, no se menciona la *Guía*. Sin embargo varios autores se apoyan en este pasaje para fijar en esta fecha la primera redacción o el esbozo del manuscrito que conocemos. Hacia finales del s. XIX el Hno. LUCARD no duda en afirmar: “*El Venerable De La Salle compone algunas obras y escribe la Regla. El santo fundador aprovechó la tranquilidad que tenía en Vaugirard para componer algunas obras instructivas, destinadas a los alumnos, y la Conduite des Écoles para orientación de los maestros. Pero la obra escolar que cuidó especialmente fue las Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne...*”¹¹. Por su parte el Hno AROZ, a propósito del *Répertoire Chronologique de la vie de Jean-Baptiste de La Salle*, dice lo siguiente: “*1694-1695: el Sr. de La Salle escribe las Reglas de la Sociedad, la Conduite des Écoles y las Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne.*”¹¹ El Hno. Saturnino GALLEGRO dice lo mismo¹¹ y, más recientemente, el Hno. José María VALLADOLID, apoyándose en BLAIN y en GALLEGRO dice que en ese año 1694 “*Juan Bautista compone también otros libros... Esbozo de la Conduite des Écoles.*”¹¹

El Hno. Saturnino GALLEGRO, en la misma página de su libro remite también a otro pasaje de BLAIN, relativo ciertamente a la escuela, pero sin fecha. En un capítulo titulado *Celo del Sr. De La Salle por la santificación de los Hermanos*, el biógrafo escribe: “*Visitaba a menudo las Escuelas, tanto para comprobar si los niños aprovechaban la instrucción que se les daba como para ver de qué modo se comportaban con ellos los Hermanos, y para animarlos en el ejercicio de su ministerio, o para advertirlos de los defectos en que incurrían. Para que mantuvieran el orden y la disciplina que él quería en la escuela, redactó una especie de regla en la que explica todo lo que hay que hacer, de modo tan agradable y edificante que los Hermanos se han gloriado siempre de cumplirla en la medida de lo posible, con escrupulosa exactitud. No quería sin embargo que por*

¹⁰ 1 BLAIN, CL 7, 347.

¹¹ LUCARD, FSC, *Annales de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes*, París, 1883.- AROZ, FSC, CL 40.1, 9-47, *Répertoire chronologique de la vie de Jean-Baptiste de La Salle*, Roma, 1977. - GALLEGRO, FSC, *San Juan Bautista de La Salle*: 1. Biografía, p. 261 nota 48. BAC, Madrid, 1986.- VALLADOLID, FSC, *Chronologie Lasallienne*, p. 129, Roma, 1994.

adhesión a lo accesorio se descuidara lo principal. Por eso vemos que esa regla, después de extenderse ampliamente sobre el orden que hay que seguir para enseñar a leer, a escribir y las otras cosas necesarias, insiste particularmente sobre la manera de enseñar a los niños la Religión y a vivir como buenos cristianos. Todos estos desvelos del santo Sacerdote para que los niños fuesen instruidos en la piedad, no fueron en vano, pues tuvo la satisfacción de ver cómo aprovechaban a ojos vistas las instrucciones que se les daban, con gran edificación de todos.”¹²

Como sugiere Saturnino GALLEGO, en este pasaje podemos ver un boceto de lo que será la *Guía*. Consta que durante los últimos años del s. XVII La Salle compone varias obras. Y aunque no conocemos exactamente todas las fechas, es muy lógico opinar de esa manera. Recordemos que los quince primeros años de la Sociedad de las Escuelas Cristianas fueron un período de búsqueda y de estructuración, con sus dificultades, dudas y crisis..., como vemos por la historia de la fundación. Este recorrido traqueteante desembocó de modo positivo a principios de junio de 1694, gracias al primer compromiso con votos perpetuos de doce Hermanos en torno a Juan Bautista de La Salle y al “capítulo” subsiguiente. La fórmula de los votos y las decisiones que se tomaron en la reunión muestran que el Instituto de los Hermanos tenía ya clara conciencia de su naturaleza, de su finalidad y de su modo propio de funcionar. Esta etapa esencial requería la consolidación de lo adquirido. Juan Bautista de La Salle se consagró a ello escribiendo la mayor parte de sus obras, centradas todas en la formación de los Hermanos y en el ejercicio de su empleo-ministerio en la escuela gratuita, al servicio de los artesanos y de los pobres. Los “numerosos intercambios” de que habla el Prefacio de la *Guía* debieron de empezar antes sin duda; pero tuvieron que continuar durante este período. Y por supuesto se llevaron a cabo antes de la redacción del manuscrito.

El alcance de la *Guía de las Escuelas*

Hoy nos interesa comprender mejor el contenido de un texto que ha originado una larga tradición educativa. En efecto, sin olvidar las modificaciones introducidas a lo largo de los tres últimos siglos, hay que reconocer que el

¹² 2 BLAIN, CL 8, 367-368.

texto ha sido la referencia educativa para el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (y a veces también fuera de él) durante dos siglos. Se han contabilizado en este período unas veinte ediciones sucesivas¹³. Para despertar tanto interés y tantas ediciones, el texto debía tener un valioso contenido pedagógico, institucional, educativo y pastoral. Ampliando el enfoque, sería instructivo estudiar el papel esencial que ha desempeñado la *Guía* en la estructuración y evolución de la escuela primaria en Francia, sobre todo en los siglos XVIII y XIX, y ciertamente mucho después.

Importa precisar que la *Guía* habla sólo de la escuela primaria creada por La Salle y los primeros Hermanos. Pero sus iniciativas pedagógicas no se limitaron a este único modelo. Sabemos que en función de las necesidades, peticiones y circunstancias de la época ellos crearon:

- un curso provisional de formación para “jóvenes irlandeses”;
- “Escuelas dominicales” para jóvenes aprendices y trabajadores no escolarizados o deseosos de una formación complementaria;
- “Seminarios de formación de Maestros para las escuelas rurales”
- y la obra compleja y muy especial de “Saint-Yon”.

La *Guía* se centra, pues, en un tipo concreto de institución escolar y en una clientela determinada. Propone objetivos de formación y de educación, y también aprendizajes acordes con las necesidades de esta clientela. Pero las otras creaciones susodichas conocerán también una larga evolución y ejercerán reconocida influencia en el s. XVIII y más aún, quizás, en el s. XIX.

Cuatro enfoques complementarios

Como ha subrayado la sociología moderna, la escuela instruye y educa dentro de una sociedad determinada y para esa sociedad. Para lograr su cometido la escuela debe enfocar los contenidos, las estructuras, los métodos y los medios en función de las necesidades y expectativas de la sociedad. A veces debe incluso aceptar los condicionamientos económicos, políticos, cultura-

¹³ Ver CL 24, IV-VI; y *Rivista Lasalliana* N° 3-1991, artículo de SCAGLIONE, Secondino, FSC, *Le edizioni della Conduite des Écoles, dal 1720 al 1965*.

les, éticos o religiosos de esa sociedad. Durante la segunda mitad del s. XX se ha discutido mucho sobre la cuestión siguiente: ¿la escuela cambia a la sociedad o la sociedad cambia a la escuela? Es una pregunta interesante, sobre todo para los y las que trabajan en la escuela. Pero quizá es también una cuestión inútil porque suele darse influencia recíproca y porque es muy difícil determinar la parte de cada cual.

Esto es válido también para los siglos XVII y XVIII. Es válido para la *Guía de las Escuelas cristianas* y los otros textos pedagógicos de esa época. Esta imbricación compleja entre escuela y sociedad guía nuestro trabajo. Por eso proponemos al lector tres volúmenes, en primer lugar:

El primero será un enfoque contextual respecto de la *Guía*. Nos parece indispensable, en primer lugar, situar esta obra en el contexto donde nació. Aunque sólo fuese para no leerla a partir de nuestras concepciones, situaciones y realizaciones actuales. Cuidado con los anacronismos. Gracias a numerosos estudios recientes, hoy podemos comprender mejor las dimensiones políticas, económicas, sociales, culturales y religiosas del Antiguo Régimen francés (“Ancien Régime”). Ahora bien, todos estos aspectos influyeron directamente en la escuela popular creada por los Hermanos, bajo la dirección de Juan Bautista de La Salle. Y esos aspectos de la sociedad y de la Iglesia de la época han dejado huella en la *Guía*.

El segundo volumen será un enfoque textual. Esclarecido el contexto, será más fácil deslindar los objetivos y los ejes principales de la formación ofrecida a los alumnos de la época. Pero la *Guía* describe sobre todo las prácticas escolares de los primeros Hermanos. Es lástima que estas prácticas no sean explicadas mejor o incluso justificadas. De ahí que parezca indispensable enmarcar la *Guía* dentro del conjunto de los escritos de san Juan Bautista de La Salle, y a veces justificarla a partir de ellos. La inspiración, el sentido, la dimensión espiritual de esas prácticas escolares se hallan muy a menudo en las demás obras del *Corpus Lasaliano*. Teniendo en cuenta el conjunto de estos escritos, uno se da cuenta fácilmente -creemos nosotros- de que el centro lógico de todo está constituido por tres textos-clave: la *Guía*, las *Meditaciones para los días de retiro* y las *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana*. Creemos que así se verá a lo largo de este estudio.

El tercer volumen será un enfoque comparativo. Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos no se han encontrado con un mundo escolar vacío. Más bien lo contrario, si tenemos en cuenta el vigoroso movimiento de escolarización propio de la segunda mitad del s. XVII francés. La Salle ha tenido predecesores y contemporáneos en el campo de la instrucción del pueblo, en la preocupación por los niños pobres. Conoció personalmente a algunos (Nicolás Roland, Nicolás Barré, Carlos Démia, por ejemplo) y conoció sus realizaciones. Como ocurre siempre, pudo estar influenciado por algunas ideas comunes en la Iglesia y en el ambiente escolar de su tiempo. Será útil, por consiguiente, intentar un estudio comparativo entre la *Guía* y otros textos análogos, contemporáneos o inmediatamente anteriores a las escuelas de los Hermanos.

Un enfoque diacrónico. Los tres volúmenes precedentes constituirán un estudio sincrónico de la *Guía*. Como ya hemos dicho, el texto inicial ha sido modificado a lo largo de los dos siglos posteriores. La sociedad francesa, el papel del Estado en la educación, el sistema escolar francés, la pedagogía... han ido evolucionando. Será interesante ver si la evolución de la *Guía* refleja o no estos cambios. Esto nos llevará a un estudio diacrónico cuyas fechas extremas podrían ser la primera edición de 1720 y la edición de 1903. Con el s. XX se terminan las ediciones retocadas sucesivas. Esto se explica por la dispersión del Instituto de los Hermanos en Francia y por la expatriación de su gobierno central, debido a las leyes de 1904 contra las congregaciones docentes. Hay una segunda razón no menos clara: hasta entonces el Instituto era mayoritariamente francés; por lo tanto la *Guía* era concebida, modificada y redactada en función del sistema escolar francés. La internacionalización del Instituto a principios del s. XX ya no permitía seguir pensando en un texto único para tantas culturas, sociedades y sistemas escolares diferentes.

Por eso las ediciones recientes no aportan novedades; reproducen los textos originales, los de 1706 y 1720, bastante alterados por las revisiones sucesivas. Desde luego esas reediciones recientes -consignadas al principio de este prólogo- no pretenden recrear un marco normativo común para todas las escuelas lasalianas del mundo; hay que verlas como un retorno a los orígenes, realizado durante la segunda mitad del s. XX.

INTRODUCCIÓN

“El fin de este Instituto es dar cristiana educación a los niños; y con este objeto tiene las escuelas, para que, estando los niños mañana y tarde bajo la dirección de los maestros, puedan éstos enseñarles a vivir bien, instruyéndolos en los misterios de nuestra santa religión, inspirándoles las máximas cristianas, y darles así la educación que les conviene.” (RC 1,3)

Este pasaje de las Reglas comunes de 1718 indica claramente la finalidad y los quehaceres principales de la escuela fundada por Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos. Aunque este texto no es de la *Guía*, puede ayudarnos a comprender el dinamismo general de ésta. Y si bien es cierto que el texto no menciona prioritariamente a los “hijos de los artesanos y de los pobres”, esta precisión aparece claramente en los tres artículos siguientes de esta Regla, y la volveremos a encontrar más abajo.

En efecto, los iniciadores y primeros artífices de las “escuelas cristianas” tenían muy claro a quiénes las destinaban. Así es, de modo global; pero no basta. En este primer volumen queríamos identificar con más precisión lo siguiente: quiénes eran los hijos de los artesanos y de los pobres; cuáles eran sus condiciones de vida; qué problemas o dificultades podían encontrar en su vida cotidiana y de qué manera la escuela que nos describe la *Guía* podía ayudarles a superarlos.

Este primer volumen quería también mostrar la coherencia educativa que había entre las intenciones proclamadas y la realidad vivida en la escuela. Por consiguiente tendremos que ir subrayando en la *Guía* las expresiones y los pasajes que nos remiten, de modo claro pero generalmente breve, a las realidades de fines del s. XVII. Las connotaciones de estos pasajes eran sin duda evidentes para los primeros lectores o utilizadores de la *Guía*. Pero hoy requieren algunas explicaciones.

Al mismo tiempo estos pasajes dan testimonio de lo mucho que los autores de la *Guía* -los primeros Hermanos en torno a La Salle- tenían conciencia cabal de las realidades de su época y querían elaborar un proyecto de escuela muy realista e inculturado. Realidades socioculturales o económicas, realidades profesionales y religiosas... ellos tenían conciencia de dirigirse a una clientela específica.

Por consiguiente a lo largo de este trabajo habrá que identificar esta clientela y situarla en el conjunto del tejido social de la época. Juan Bautista de La Salle no nos ha dejado ningún tratado sistemático sobre la sociedad de su tiempo, pero la mayoría de sus obras aluden a ella de modo muy evidente. Los pasajes de la *Guía* que estudiaremos prueban que él conocía bien esas realidades socioeconómicas y quería construir una escuela adaptada. Correlativamente, si conocemos las características particulares de la sociedad y de la Iglesia del Antiguo Régimen, podremos comprender mejor a los artífices de la “escuela cristiana” de los comienzos: maestros, padres, alumnos. El texto tiene en cuenta, hasta en detalles minúsculos, las particularidades de esos tres grupos de personas. De una manera más lejana, el texto refleja también la sociedad política, cultural, socioeconómica y eclesial de la época de Luis XIV. Sin embargo no pretendemos añadir un libro de historia general a los libros excelentes que ya existen, sobre todo desde hace algunos decenios, y a los cuales remitimos naturalmente. Estas realidades históricas nos interesan sobre todo en la medida en que repercuten en la concepción, organización y funcionamiento de la escuela de los Hermanos. Para comprender mejor ciertos aspectos de la *Guía* es indispensable referirse a las realidades sociales de la época, sobre todo al mundo de los artesanos y de los pobres. Por ejemplo: las cautelas a la hora de inscribir nuevos alumnos, las disposiciones de organización interna de las escuelas, las relaciones interpersonales maestros-alumnos, las exigencias disciplinarias y los contenidos de la formación profesional, humana y religiosa de esos jóvenes.

Estas referencias constantes al contexto justifican, a nuestro parecer, el orden de los volúmenes que hemos propuesto en el prólogo. Igual que en todas las épocas, la escuela del s. XVII era el reflejo de la sociedad, como se ve por la historia de la enseñanza y de la educación. Y la escuela que nos describe la

Guía no escapa a esta ley general. Querríamos mostrar cómo la *Guía* nos ayuda a captar de qué manera la escuela de los Hermanos quería realizar una triple inserción: en la sociedad urbana, en la Iglesia y en el sistema escolar de la época, sin dejar de afirmar sus características propias.

* Insertarse en la sociedad urbana del s. XVII, con su organización, su mentalidad, sus actividades económicas y sus necesidades educativas. Una sociedad inmersa en problemas, dificultades y crisis muy característicos.

* Insertarse en la Iglesia post-tridentina. Por tradición la Iglesia desempeñaba en Francia un rol social considerable, que la hacía prácticamente omnipresente en la vida cotidiana de la población. Aquí lo que más nos interesa es el dinamismo pastoral que demostró durante la segunda mitad del s. XVII, dinamismo de evangelización y de catequización del pueblo, uno de cuyos instrumentos fue la escuela popular. La preocupación de la Iglesia por los pobres era también una realidad que compartieron profundamente, desde el principio, Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos.

* Insertarse en el sistema escolar vigente: la Iglesia tenía, de modo oficial y desde hacía más de doce siglos, la responsabilidad del sistema de enseñanza a todos los niveles. Desde finales del s. XVI la Iglesia se orientaba decididamente hacia la escolarización del pueblo. Multiplicaba la creación de Pequeñas Escuelas (“Petites Écoles”), hasta el punto de que podemos hablar de abundancia de iniciativas en el momento en que La Salle y sus primeros maestros entraron en este movimiento, en 1679. Pero como veremos, evitaron identificarse con cualquier tipo de escuela si no apreciaban claramente su organización, sus contenidos o sus métodos. Distinguirse sin oponerse, y proyectar algo mejor, tal parece haber sido su norma.

No queremos ofrecer un nuevo trabajo sobre el s. XVII en general ni sobre el sistema escolar en su conjunto. Con el fin de acotar nuestro trabajo y para no alejarnos demasiado de la *Guía* nos centraremos en algunos pasajes del texto y los iluminaremos con lo que nos dice la historia sobre las realidades de la época.

Al mismo tiempo tendría que ir apareciendo cómo la escuela de los Hermanos, a pesar de su novedad y originalidad, quería responder exacta-

mente a las expectativas y necesidades de los destinatarios. Ella quería inculturarse, aunque la palabra no se usaba todavía.

PRIMERA PARTE

**UNA ESCUELA PARA
LOS ARTESANOS Y LOS POBRES**

Escuela en ambiente urbano

Cuando san Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos empezaron sus escuelas, Francia tenía unos 21 millones de habitantes, de los cuales el 80%, por lo menos, en medio rural. Ahí los pobres no eran menos abandonados ni las necesidades escolares eran menores que en las ciudades. Y ésta fue una de las razones de un éxodo rural bastante importante en el s. XVII, y que continuó en los siglos siguientes. Esto provocó un aumento considerable de la población urbana y el crecimiento del dinamismo económico de las ciudades.

Como veremos después, debido a “las calamidades de la época” (*“les malheurs du temps”*) y, en particular debido a la gran mortalidad por causas diversas, los matrimonios eran frágiles, la población no era estable y había mucho cambio.

A pesar de todas estas circunstancias, que él conocía y palpaba directamente, La Salle optó por trabajar en la ciudad y sólo en la ciudad.¹⁴ Sin embargo las ciudades estaban proporcionalmente más escolarizadas que el campo, como se ve por numerosos estudios históricos. Seguramente La Salle tuvo en cuenta que la mayor densidad de población de las ciudades aseguraba el número de alumnos y, sobre todo, unos alumnos más estables, más asiduos a lo largo del año escolar, mientras que en el campo las actividades rurales obligaban a menudo a los alumnos a ausentarse de la escuela varios meses al año. Ahora bien, La Salle estaba persuadido (como se ve en varios pasajes de sus escritos y especialmente en la *Guía*) de que la asiduidad es necesaria para que la escuela sea provechosa de veras a los alumnos.

¹⁴ Ver POUTET, Yves y PUNGIER, Jean, *Un éducateur aux prises avec la Société de son temps*. Particularmente las páginas 61-64. Centre Lasallien Français, París, 1987.

Hubo ciertamente otros motivos para esta opción. Quizá simplemente el hecho de que siendo él de ciudad, se sentía más a gusto en este medio. Reims era una ciudad mediana, pero tenía, para su tiempo, todas las características propias de la ciudad: murallas, “ciudadanía”, diversidad de actividades económicas, edificaciones... Era, para La Salle, un entorno familiar, cuyo funcionamiento y necesidades escolares conocía bien.

Sin embargo su biografía nos dice que su familia tenía bienes en el campo y que él mismo, en su juventud, pasaba con frecuencia sus vacaciones en el pueblecito de Brouillet. Por consiguiente su elección no fue por hostilidad hacia el medio rural sino porque la ciudad ofrecía posibilidades suplementarias. Y si examinamos las fundaciones de escuelas que aceptó a lo largo de su vida, lo primordial no parece haber sido la talla de la ciudad, sino sus características urbanas. Vemos, en efecto, que los Hermanos se establecen lo mismo en París, Marsella, Aviñón o Grenoble que en Mende, Alès, Les Vans...

Esta opción por la ciudad era fruto de una decisión muy firme, casi testaruda, como ilustran ciertos episodios narrados por sus biógrafos. Rehusó enviar Hermanos a los pueblos, a pesar de las peticiones del duque de Mazarin, a Guipavas en Bretaña, a Crosne cerca de París; y hacia el final de su vida suplicó a su sucesor al frente del Instituto, el Hno. Bartolomé, que no mandara Hermanos a Canadá, porque iban a ser dispersados en ambientes rurales.

Pero no era insensible a las necesidades del campo, como lo prueba el hecho de que buscó reemplazar sus propias escuelas mediante la fundación del Seminario de Maestros para las escuelas rurales. Pero era un proyecto distinto del suyo: se trataba de maestros que podían trabajar aisladamente, ocuparse en actividades varias, incluso orientarse hacia las funciones eclesiásticas. Unos maestros muy diferentes de los “Hermanos” de su Instituto, tal como los concebía.

Reticente, pues, hacia los pueblos pero solícito respecto de las ciudades: así se nos muestra La Salle a través de su vida y de su obra. Se le adivina incluso cierta prisa por salir de Reims y aceptar, en 1688, el ofrecimiento que le hacen en París, en la parroquia de San Sulpicio, puesto que desde ahí podrá

extenderse por toda Francia, gracias al prestigio de la capital. Los acontecimientos lo fueron demostrando así; basta fijarse en la repartición geográfica de las escuelas de los Hermanos al morir el Fundador: aunque esas escuelas se situaban en la mitad Este del país, no había ninguna reticencia ni exclusión respecto de las otras regiones. Fue el resultado de las circunstancias.

La ciudad, en efecto, le permitía realizar el proyecto de escuela que tenía y que fue desarrollando progresivamente con los Hermanos: una escuela con varias clases -dos o tres, de hecho-, que permitía crear una pequeña comunidad educativa, organizar niveles escolares más adaptados a las necesidades de los alumnos, trabajar concertadamente los maestros, erigir comunidades viables... porque las ciudades disponían, más fácilmente que los pueblos, de los medios necesarios para realizar semejante proyecto.

La *Guía* describe, pues, una escuela pensada para la ciudad y caracterizada por el número de clases, los principios de organización, las exigencias para con los alumnos y sus familias, la flexibilidad necesaria para el funcionamiento en medio de un mundo tan variado, e incluso por los contenidos de formación que se ofrecen a los alumnos.

Es pues indispensable que nos intereseamos, en primer lugar, por esa realidad social urbana que aflora de continuo en los capítulos de la *Guía*.

Capítulo 1 - Los artesanos y los pobres en la sociedad urbana

¿Cómo estaba organizada y cómo vivía la población urbana? Estas son las primeras preguntas que vamos a formularnos y a las que intentaremos responder de alguna manera. Por fortuna disponemos de numerosas obras recientes y monografías sobre el conjunto de la población francesa, sus actividades y formas de vida.¹⁵ Este interés que hoy despierta esa época, antes desacreditada y despreciada, nos permite captar cada vez mejor esa realidad compleja.

Actualmente los estereotipos tradicionales, transmitidos por los manuales escolares de historia (los tres “Órdenes” de la nación, el absolutismo real, la omnipotencia de la Iglesia, un supuesto oscurantismo...) son muy criticados, tienen menos partidarios y son reemplazados por estudios más profundos. Las “apariencias”, las lentejuelas de la corte, la pompa de los ricos... son ventajosamente sustituidas por un enfoque más prudente y más documentado de la realidad económica, cultural, religiosa y social.

Estas perspectivas nuevas son muy interesantes para comprender mejor el texto de la *Guía*. Aunque La Salle no escribió ningún tratado sobre la sociedad de su tiempo, la lectura atenta de sus escritos, incluida la *Guía* por supuesto, nos revela que él la conocía con bastante realismo y que la tenía en cuenta a la hora de concebir y realizar su escuela. Tampoco nosotros queremos proponer aquí un panorama completo de esa sociedad; sólo pretendemos recordar los aspectos que repercutían lógicamente en los destinatarios y en la organización de las escuelas lasalianas.

1. Oficialmente, una sociedad estratificada en “Órdenes”

Recordemos provisionalmente la presentación clásica de esa sociedad, la de

¹⁵ En la bibliografía, al final de ese volumen, citamos algunas de estas obras. Hay muchas más.

los tres Órdenes de la nación: el clero, la nobleza y el Tercer Estado. Tres Órdenes cuyo origen y evolución podemos encontrar en los siglos anteriores al s. XVII; también se pueden definir sus características principales. Pero esta división global no se ajusta realmente a la complejidad efectiva de la sociedad y apenas permite ubicar la clientela de las escuelas lasalianas de los orígenes. Añadamos que esta división sólo nos permite decir que la escuela de los Hermanos se dirigía tan sólo al Tercer Orden, debido a una opción y debido también al sistema escolar francés de la época, como veremos más abajo. Digamos de paso que el Tercer Estado comprendía a la inmensa mayoría de la población francesa.

Sin embargo, puesto que la gente daba mucha importancia a la pertenencia individual a tal o cual Orden, conviene recordar que esa jerarquía social se basaba esencialmente en cinco criterios que influían en la mentalidad, en la conciencia de sí, de la propia identidad y, por tanto, en las relaciones entre los grupos y en los comportamientos sociales. Estos elementos constitutivos de la conciencia de sí mismo eran: la dignidad, el poder, la fortuna, la consideración y el servicio.

La dignidad. Bastaría este elemento para constituir una sociedad estructurada en Órdenes. La dignidad permitía distinguir los dos Órdenes privilegiados -clero y nobleza- del Tercer Orden, carente de dignidad, según la mentalidad de la época. Todo esto iba a cambiar con la revolución de 1789; baste recordar la célebre fórmula que se acuñó entonces: “¿Qué es el Tercer Estado? - Nada! ¿A qué está destinado? - A todo!” Pero a finales del s. XVII el Tercer Estado (el pueblo) carecía de toda dignidad, debido a sus ocupaciones profesionales, sus pocos recursos, su falta de instrucción y de poder.

Muchos historiadores han recalcado que sólo los dos Órdenes privilegiados tenían y ejercían **el poder civil y religioso**, en todos los niveles de la sociedad, si bien a partir del s. XVIII la burguesía, salida del pueblo, intervino más y más, hasta confiscar este poder en provecho propio, gracias a la revolución de 1789. Esta división en Órdenes condicionaba también el tipo de trabajo y de ocupaciones que cada cual podía tener, en función de la pertenencia a tal o cual Orden, según el criterio de dignidad y conveniencia. No tenerlo en cuenta era exponerse a fracasar.

La fortuna. A lo largo de los siglos la fortuna había acompañado la separación progresiva de los tres Órdenes y había permitido que algunos se enriquecieran aprovechándose a menudo de los otros y a su costa. El Tercer Estado, en efecto, debía contribuir al enriquecimiento del clero y de la nobleza mediante el trabajo y los diversos impuestos que tenía que pagarles. Pero la fortuna no sonreía a todos por igual. En el clero y la nobleza del s. XVII había gran diversidad económica, desde los más pobres a los muy ricos. Mientras tanto en el Tercer Estado iban surgiendo nuevos ricos, los burgueses. Este criterio de la fortuna tiene particular interés para nuestro trabajo, puesto que hablaremos mucho de escuela para los pobres. Sin embargo la pobreza económica no acarrea la exclusión de un Orden privilegiado. Esto nos permite comprender por qué la pobreza económica era vivida interiormente de modo diverso según la pertenencia social de las personas. No se trataba todavía de clases sociales (en el sentido actual de la palabra) definidas en función de los ingresos. El fuerte sentimiento de pertenencia a un Orden no impedía la existencia de “pobres vergonzantes” pertenecientes a los diversos Órdenes y que rehusaban ser controlados por la sociedad, por miedo a la humillación que esto suponía o por no perder la propia dignidad.

La consideración era la vertiente social de la pertenencia a un Orden. Por encima de las diferencias económicas y de los vaivenes de la fortuna, era esencial conquistar y mantener cierto nivel de consideración social. Es decir, un lugar en el concierto de la sociedad, una valía, un honor y una consideración otorgada por la opinión pública; esta consideración podía ser reforzada o negada en circunstancias particulares. Muchos documentos históricos dan fe de que esa consideración no era sólo individual; concernía también a los grupos sociales, las corporaciones gremiales, las congregaciones religiosas. Las manifestaciones públicas -las fiestas y procesiones, por ejemplo- eran ocasión excelente para comprobar la consideración que uno tenía. En efecto, la consideración era un elemento versátil: se podía estropear por la degradación, un revés de fortuna o el comportamiento reprochable por parte de un grupo. Se luchaba y competía para mejorar el propio nivel de consideración, pero la vida colectiva pública seguía siendo un barómetro sin piedad.

El quinto criterio de pertenencia a un Orden era el **servicio**, es decir el servicio que había que prestar o que se había prestado a la sociedad, en lo material o en lo espiritual. Más aún, este concepto de “servicio prestado” originaba la estructuración de los tres Órdenes: el clero era considerado como el primer Orden de la nación porque debía cuidar de la dimensión espiritual de la población; la nobleza, el segundo Orden, velaba por la seguridad y defensa del pueblo. De ahí los privilegios otorgados a esos dos Órdenes. El Tercer Estado debía atender las necesidades materiales de todos. El servicio era pues algo fundamental en esa sociedad, tanto más cuanto que el servicio era más evidente, más amplio y estable que los criterios precedentes. De acuerdo con la posición social, el estado de vida y el trabajo, uno podía, pues, servir a Dios, al rey, al Estado, a la Iglesia, al pueblo o, simplemente, a algún señor local.

Esta noción de servicio tenía muchas consecuencias, entre las que importa recordar que había que prepararse adecuadamente según el servicio que uno debía prestar a la nación; o sea, había que frecuentar los establecimientos educativos correspondientes. Lo detallaremos más abajo. Pero digamos ya brevemente que esto explica por qué los hijos de la nobleza y los aspirantes al sacerdocio frecuentaban obviamente Colegios, Universidades y Seminarios cuya finalidad, contenidos de formación y métodos se adaptaban al fin buscado, mientras que los hijos del pueblo, en atención a los servicios que tendrían que prestar, se formaban en las corporaciones gremiales. y/o en las Pequeñas Escuelas o escuelas populares.

2. Importancia relativa de los tres Órdenes.

* El Clero:

En esa época los “clérigos” no eran sólo los curas. Se entraba en la clericatura mediante la tonsura, una de las órdenes menores, a veces sin intención de ir más lejos. La tonsura permitía acceder a los “beneficios eclesiásticos”, cosa nada despreciable. Debemos, pues, disociar tonsura y vocación sacerdotal.

Los que iban más lejos, recibiendo las órdenes menores y el diaconado, constituían propiamente el clero, dentro del cual había diferencias notables,

correlativas, a menudo, al origen social de los interesados. Los vástagos de familias nobles tenían cargos importantes, como obispo, abad de grandes monasterios, canónigo de catedrales de prestigio. Ahí reencontraban no sólo la dignidad de su propio Orden sino también los ingresos correspondientes.

Los canónigos, en los cabildos catedralicios, solían tener atribuciones particulares, algunas de las cuales nos interesan. Especialmente el cargo de “Chantre” o “Écolâtre” o “Episcol” (según los lugares), que implicaba la responsabilidad de las escuelas de la diócesis; el cargo de “Chancelier”, que daba autoridad sobre los maestros y los enseñantes a todos los niveles, puesto que de él dependía la autorización para enseñar; el cargo de “Théologal”, que era el responsable de la enseñanza religiosa (cargo que desempeñó en Reims Nicolás Roland, amigo de Juan Bautista de La Salle).

A los sacerdotes de origen humilde les correspondían los cargos de párroco y vicario de parroquia. Constituían “el bajo Clero”, el más numeroso, por supuesto. Para tener una referencia cuantitativa sobre el clero, recordemos que a finales del s. XVIII los datos eran los siguientes: 139 arzobispados u obispados; unos ocho o nueve mil canónigos; 40.000 párrocos y 50.000 vicarios. Una proporción ínfima respecto del conjunto de la población. Sin embargo, a esas cifras habría que añadir las del clero regular y -en cantidad mucho mayor- las cifras de las religiosas, cuyo número varía mucho según los historiadores: entre 130.000 y 400.000. Pero se cree, por lo común, que el total general era inferior a 500.000. Es decir un porcentaje muy débil.¹⁶

* La nobleza

La palabra misma indica ya un estado distinguido que encumbra, a los que la poseen, por encima de los otros súbditos del rey. Era el segundo Orden del Estado; su número aproximado parece situarse entre doscientas y trescientas mil personas, al final del Antiguo Régimen. Había mucha diversidad: los

¹⁶ Para más detalles sobre los tres Órdenes, ver por ejemplo:

– CABOURDIN et VIARD, *Lexique historique de la France d’Ancien Régime*, Colin, Paris, 1981.

– MARION M., *Dictionnaire des institutions de la France: XVII^e - XVIII^e siècles*. Éditions Picard, Paris, 1989.

– BLUCHE François et divers, *Dictionnaire du Grand Siècle*, Fayard, Paris, 1990.

nobles de nacimiento y hereditarios, los que llegaron a nobles por el ejercicio de ciertos cargos en el gobierno, en la administración o en el ejército; y en fin los que habían comprado títulos de nobleza, como algo personal o algo transmisible. Pero los títulos de nobleza también se podían perder, sea por “déchéance” (descuidando los deberes vinculados al título), sea por “dérogéance” (dedicándose a actividades incompatibles con la nobleza, como los trabajos manuales o ciertas profesiones mercantiles).¹⁶

* El Tercer Estado

“El Tercer Estado o clase de la sociedad, por oposición a los dos primeros, clero y nobleza”, dice Marcel MARION¹⁶. Comprende, pues, a todos los que no pertenecen a los Órdenes privilegiados; no tiene ningún privilegio, salvo la exclusividad de las actividades comerciales y de los oficios. “Pero dentro de este Orden, hay una jerarquía según la función que uno ejerce: los responsables de la justicia y de las finanzas, los graduados de la universidad y los médicos, los abogados, los financieros, los practicantes y gente de negocios preceden a los mercaderes, los boticarios, los labradores y los obreros; en la parte más baja de la escala se sitúan los ‘brassiers’ (o jornaleros) de las ciudades y del campo, los vagabundos y los mendigos”, como dicen CABOURDIN y VIARD.¹⁶

Sin embargo el Tercer Estado desempeña un papel nada despreciable en el seno de los Estados (o asambleas) provinciales y generales, a pesar de que su representación en tales asambleas es inferior a su importancia numérica en el país. Puede expresar sus deseos a través de los “Cahiers de doléances” (libros de reclamaciones) de las parroquias. A lo largo del s. XVII el rey se apoyó a menudo en el Tercer Estado para contrarrestar la influencia de los otros dos Órdenes.

Desde el principio del Instituto, La Salle y los primeros Hermanos trabajaron en favor del Tercer Estado, aunque sin emplear esta expresión. Casi representaba a toda la población francesa, como se ve por las cifras antes mencionadas. Igual que en los otros dos Órdenes, también aquí había mucha diversidad. Ya en el s. XVIII se distinguían cinco categorías de burgueses, venía luego la gente de artes y oficios y, por último los vagabundos y los mendigos. Había cierta movilidad social, pero el paso de un estrato a otro requería mucho tiempo, y a menudo el esfuerzo de varias generaciones.¹⁶

3. Ensayo de jerarquización socio-económica urbana

La división en estratos y en Órdenes es en parte artificial y fluctuante: hay burgueses que compran títulos de nobleza (sobre todo en los siglos XVII y XVIII); en el clero están representados todos los estratos sociales; cuando ocurren catástrofes naturales la situación socio-profesional de mucha gente puede cambiar... Es como si asistiéramos a una movilidad social de doble sentido: unos suben en la escala social y otros caen en categorías inferiores. Este hecho es muy importante a la hora de ubicar la clientela de las escuelas de los Hermanos. Los “artesanos y pobres” pueden ser una sola categoría porque los artesanos, sobre todo los aprendices y los oficiales, pueden perder su empleo, sus ingresos, y entrar en la categoría de pobres. En efecto, ser pobre no es una profesión ni un estado de vida normal, ni siquiera cuando esta triste situación se prolonga. Es una situación de la que uno quiere salir, a ser posible mejorando. Y a esto precisamente quería contribuir la escuela, como veremos, mediante la formación que ofrecía.

Por consiguiente, con el fin de orientarnos en medio de esa complejidad social, y para deslindar mejor a “los artesanos y los pobres”, nos parece útil bosquejar una jerarquía socio-económica lo más precisa posible. Una jerarquía simplificada, sin embargo. La que ofrece Benito GARNOT¹⁷ nos parece muy ilustrativa para nuestra finalidad. Rebaso la división tradicional en tres Órdenes y propone una jerarquía urbana que podemos resumir en el cuadro siguiente:

A. LOS QUE DOMINAN

01. **EL CLERO.** Clero alto, medio y bajo. Es el primer orden de la nación y está muy diversificado en cuanto a ingresos económicos, influencia y poder.
02. **LA NOBLEZA.** Alta, media y pequeña nobleza. Nobleza de espada y nobleza de toga. Ocupa un lugar social y político importante. Ofrece grandes desigualdades en cuanto a ingresos y prestigio.

¹⁷ GARNOT Benoît, *Les villes en France aux XVI^e -XVII^e -XVIII^e siècles*, cap. 2, Ophrys, Paris, 1989.

- 03. LA BURGUESÍA.** Se desarrolla mucho en los siglos XVII y XVIII. Poco a poco va participando en el poder, en las responsabilidades sociales, políticas y económicas.

B. LOS INTERMEDIARIOS

- 04. LOS OFICIALES** (“officiers”). Personas que ejercen “oficios”, empleos o cargos secundarios en la administración, la justicia, la policía... Son empleos en plena expansión a finales del Antiguo Régimen.
- 05. LOS “RENTISTAS”** (“rentiers”). Categoría socio-económica cada vez más importante a finales del s. XVII y durante el s. XVIII.
- 06. LOS MAESTROS.** No eran maestros de escuela sino “maestros de oficios”, modestos patrones artesanos, dueños de un taller o de una pequeña tienda, y que a menudo empleaban a algunos “oficiales” y “aprendices”.

C. LOS DOMINADOS

- 07. LOS ASALARIADOS.** Dependientes, empleados de las fábricas (que se multiplicaban) o en las pequeñas tiendas de los Maestros de oficios. Trabajadores manuales con pequeños ingresos y una situación frágil. En el artesanado se llamaban “oficiales”.
- 08. LOS CRIADOS.** Grupo social numeroso en las ciudades y que desempeñaba un papel socio-cultural importante como intermediario entre ricos y pobres.
- 09. LOS AGRICULTORES URBANOS.** Todavía relativamente numerosos dentro de las murallas de ciertas ciudades.
- 10. LOS JORNALEROS.** Llamados también “manouvriers”. Eran trabajadores manuales, jornaleros sin apenas cualificación, sujetos a las fluctuaciones de la economía y de las circunstancias.

D. LOS EXCLUIDOS

- 11. LOS MENDIGOS SEDENTARIOS.** Víctimas de las circunstancias o de las calamidades de la época: frío, hambre, paro, epidemias, gue-

rras... Tienen que ser atendidos por la colectividad local. Están excluidos del funcionamiento real de la sociedad económica.

12. LOS VAGABUNDOS. Cerca del 10% de la población. Constituían un fenómeno social importante, fuente de conflictos sociales. Eran considerados como amenaza para la paz social; de ahí que habitualmente fueran rechazados, no considerados como “ciudadanos” de la ciudad.

E. LOS INCLASIFICABLES

13. LOS SOLDADOS LICENCIADOS. Numerosos en tiempo de paz. Carecían de ingresos. Eran fácilmente asimilados a los vagabundos. Provocaban tensiones y eran vistos como peligrosos.

14. LAS PROSTITUTAS. Representaban una proporción considerable en ciertas ciudades. Se habla, a veces, del 8 al 10% de la población.

Esta clasificación puede parecer muy breve en comparación con la que ofrecen Francisco BLUCHE y Juan Francisco SOLNON¹⁸, a partir de las categorías tenidas en cuenta para el primer impuesto de la capitación de 1695*.

Los artesanos y los pobres de que habla La Salle, los que enviaban sus hijos a las “escuelas cristianas” se situaban entre las categorías 6 a 11 de nuestra tabla.¹⁹ Nos interesa, pues, subrayar algunas características de esa población,

¹⁸ BLUCHE, François et SOLNON, Jean-François, *La véritable hiérarchie sociale de l'ancienne France: Le tarif de la première capitation (1695)*, Droz, Genève, 1983.

¹⁹ Ver, al respecto:

– BÉDEL, Henri, *Initiation à l'histoire de l'Institut des Frères des Écoles Chrésiennes: Origines (1651-1726)*, Roma, especialmente pp. 115-124. - *Les pauvres au temps de saint Jean-Baptiste de La Salle*, AMG (Archives Maison Généralice) 275/8, 19 p.

– HERMANS, Maurice, *Les pauvres auxquels se vouaient saint Jean-Baptiste de La Salle et les premiers Frères*, AMG 277/2, 14 p.

– POUTET, Yves, en *Cahier Lasallien* 43, Roma, 1999: a) *L'enseignement des pauvres dans la France du XVIII^e siècle*, p. 173-194 - b) *Jean-Baptiste de La Salle face aux artisans et aux pauvres de son temps*, p. 195-231.

que, según se dice, representaba por lo menos la mitad de la población urbana. Toda esa gente, es decir los que tenían oficios, los empleados de manufacturas, y sobre todo los jornaleros, carecían o casi de toda formación general. Sin la escuela tenían muy pocas posibilidades de acceder a una categoría socio-profesional superior. Por el contrario, en caso de catástrofes (de las que hablaremos) o de recesión económica, cosa bastante frecuente, estaban amenazados con el paro. Su empleo era precario y lo mismo, por consiguiente, sus ingresos. Es verdad que los oficiales estaban relativamente mejor protegidos por los reglamentos y las tradiciones de asistencia mutua que había en muchas corporaciones; pero los historiadores han subrayado que el subempleo aumentó mucho en el s. XVIII. Amenazaba entre el 25 y el 50% de los ciudadanos, según los lugares. “La precariedad del empleo aparece como la característica principal de las clases inferiores, cuyos miembros pasan alternativamente de la autosuficiencia a la pobreza”, escribe Benito GARNOT.²⁰

Por otra parte el distanciamiento entre los ricos y los pobres, en la sociedad urbana, es muy importante y no cesa de aumentar en el s. XVIII. “Es considerado pobre quien no puede hacer frente a sus necesidades y a las de su familia, de modo permanente o transitorio. Existe en efecto una jerarquía de la pobreza”, dice Benito GARNOT²¹.

Para afinar la ubicación de la clientela de las escuelas de La Salle tendríamos que mencionar también los elementos de la topografía social urbana. Como es sabido, los miembros de un mismo oficio solían juntarse en determinados barrios o calles de la ciudad. De ahí la rivalidad de los barrios industriales y pobres frente a los barrios ricos, entre los que figuraban los situados alrededor de las catedrales, conventos o cabildos. En el s. XVIII se consolida la tendencia de que los más ricos se agrupen en el centro de las ciudades, y los pobres más bien en la periferia o en los barrios, fuera de las murallas.

* * *

²⁰ GARNOT, Benoît, *o.c.*, p. 37-38.

²¹ GARNOT, Benoît, *o.c.*, p. 38.

En la ciudad cohabitan los tres Órdenes tradicionales de la sociedad francesa del Antiguo Régimen. Pero los criterios que fijan la jerarquía de los Órdenes y la pertenencia de las personas a uno de ellos son muy complicados o no siempre se respetan por igual. Las situaciones concretas de dignidad, poder, fortuna y consideración están sometidas a fuerzas extremadamente diversas.

En medio de esta confusión los Órdenes no desaparecen por completo, pero a veces quedan muy relativizados. Pero está claro, sin embargo, que ni los miembros de la nobleza ni los de la alta y media burguesía envían sus hijos a las Pequeñas Escuelas: sería degradarse; y sus ambiciones sociales van por otro camino. Quieren preparar a sus hijos para que desempeñen un papel importante en el desarrollo del país. El clero es caso aparte, por supuesto. Desde la mitad del s. XVII sobre todo, sus miembros se preparan en los seminarios y, como ya hemos visto, la nobleza y el Tercer Estado están representados en el clero. Esta formación específica se encamina naturalmente más hacia los Colegios y las Universidades que hacia las Pequeñas Escuelas.

De hecho, la clientela de esas Pequeñas Escuelas (no sólo las de Juan Bautista de La Salle y de los Hermanos) pertenece al Tercer Estado, especialmente a las capas pobres de esa población. En otras palabras, es lo que solemos llamar “el pueblo”. Ese pueblo que se ve constantemente en las calles de las ciudades, especialmente en París, la más poblada. Por supuesto la capital es la ciudad que ha sido más estudiada por los historiadores. Las informaciones sobre ella son mucho más detalladas y concretas, como iremos viendo. A París llegaron en 1688 Juan Bautista de La Salle y algunos Hermanos. Como escribe Francisco BLUCHE²², en París hay gran diversidad económica, desde el “millesoudier” al “gagne-denier”; el primero es bastante rico, como para disponer de mil “sous” por día; el segundo, por el contrario, es el pobre que desempeña cualquiera de los innumerables pequeños oficios, como revendedor, cuchillero, costalero, dependiente, oficial de artesanía..., y cuyos ingresos son muy precarios.

Era, pues, una población difícil de controlar, a pesar de la buena organización de la policía, especialmente después de la creación de la tenencia de poli-

²² BLUCHE, François, *La vie quotidienne aux temps de Louis XIV*, Hachette, Paris, 1984.

cía por Colbert, en 1667. Para tener una idea cabal de la realidad cotidiana de París, habría que leer por entero el “*Tableau de Paris*”, publicado a finales del s. XVIII por Luis Sebastián MERCIER²³, testigo directo, atento y sin concesiones, de la realidad parisiense. Esta obra es una mina de informaciones y detalles del mayor interés.

Este era el contexto en que La Salle y los Hermanos querían educar a los hijos de los artesanos y de los pobres. Ya veremos cómo. No fue sin dificultades, por supuesto.

²³ MERCIER, Louis-Sébastien, *Tableau de Paris*, Tomo 1. El autor publicó doce tomos entre 1781 y 1789. Reedición en un solo volumen en 1994, en el *Mercure de France*.

Capítulo 2 - El Mundo de los artesanos y de los pobres

“Este Instituto es de grandísima necesidad, porque estando los artesanos y los pobres ordinariamente poco instruidos, y ocupados todo el día en ganar su sustento y el de sus hijos, no pueden darles por sí mismos las instrucciones que necesitan, y una educación honrada y cristiana. Tiene que haber, pues, personas que reemplacen a los padres y a las madres para instruir a los hijos, en la medida en que deben serlo, sobre los misterios de la Religión y los principios de la vida cristiana.

Procurar esta ventaja a los hijos de los artesanos y de los pobres, tal ha sido el motivo por el cual se han instituido las Escuelas Cristianas.”²⁴

Esta cita procede de la *Regla* de los Hermanos de 1705, la misma fecha, prácticamente, que la del manuscrito de la *Guía* que estudiamos. Esas líneas evidencian que el proyecto de escuela cristiana estaba claramente definido y que su clientela prioritaria estaba netamente identificada en esa fecha: “los hijos de los artesanos y de los pobres”.

La Salle y los primeros Hermanos ¿distinguían claramente entre los artesanos y los pobres? No es seguro e intentaremos mostrar por qué. En sus escritos La Salle utiliza relativamente poco la palabra “artesano”; sólo aparece 24 veces, unas veces sola y otras asociada, como en este caso, a la palabra “pobre”. Por el contrario las palabras “pobre(s)”, “pobreza”, “pobremente” aparecen por lo menos 324 veces. Al palpar la realidad social de su tiempo, La Salle debió darse cuenta sin duda, de que algunos pobres eran, de hecho, artesanos víctimas de circunstancias adversas, de contratiempos económicos y que por ello estaban entre los pobres, de modo provisional o no. Algunos

²⁴ *Regla* de los Hermanos de 1705, CL 25,16-17, cap. 1, art. 4 y 5.

de ellos se habrían visto obligados a inscribirse en el Registro de los pobres llevado por las parroquias. Era imposible y vano para esa época, y mucho más para nosotros, deslindar de modo claro y absoluto los artesanos y los pobres. Muchos historiadores lo han demostrado. Repitamos tan sólo lo que escribe Benito GARNOT: “... *la frontera entre asalariados y pobres es fluctuante. Todo depende de la situación del mercado de trabajo. En tiempos de crisis económica, muchos jornaleros carecen de trabajo y pasan a ser pobres. Cuando la crisis termina y el trabajo repunta, la categoría se desinfla provisionalmente, hasta la crisis siguiente; sólo siguen ahí los que ya son demasiado viejos para trabajar, y los débiles y los enfermos. Ninguna categoría del mundo del trabajo se libra por completo de la pobreza; pero algunos sectores profesionales le pagan mayor tributo: los jornaleros, los tejedores, los cardadores, los fabricantes de medias, los fabricantes de almadreñas, los cargadores, etc... es decir los trabajadores con poca o ninguna cualificación. Los pobres abundan más en la ciudades manufactureras, como Lille y Lyon, que en las ciudades administrativas y comerciantes. Constituyen, por ejemplo, menos de la quinta parte de Mans, pero son un tercio de Amiens, en el s. XVIII.*”²⁵

1. El mundo de los pobres

En los siglos XVII y XVIII muchos autores han dado su definición de la pobreza. Para situarnos en la época de la que estamos hablando, tomemos la definición del Dictionnaire Universel de Antonio FURETIÈRE, en su edición de 1701. Pobre es aquel “*que no tiene bienes; que se halla en la miseria, que no tiene lo necesario para el sustento de su vida o para mantener su condición.*”²⁶ Esta situación, de carácter económico, depende esencialmente del mercado de trabajo. La miseria es consecuencia directa del paro. Por su parte, en su *Nouveau Dictionnaire Français*, Pedro RICHELET dice sobriamente que pobre es “*aquel que padece escasez y necesidad*”²⁷.

²⁵ GARNOT, Benoît, *o. c.*, p. 38.

²⁶ FURETIÈRE, Antoine, *Dictionnaire Universel*, edición de 1701, sin paginación. Artículo “pauvre”. El autor presenta sucesivamente diversas acepciones de la palabra “pauvre” (pobre), en sentido real y en sentido figurado, en algunas expresiones idiomáticas.

²⁷ RICHELET, Pierre, *Nouveau Dictionnaire Français*, edición de 1709, Amsterdam, 2º vol., p. 173.

* El mecanismo del empobrecimiento

¿Cómo se empobrece uno? Según Juan Pedro GUTTON²⁸ hay que tener en cuenta por lo menos cuatro factores para determinar el umbral de pobreza. Pero los historiadores actuales no suelen disponer de los documentos necesarios para verificar la existencia y la importancia relativa de cada uno de esos elementos en cada caso concreto. Los pobres de esa época -como veremos- solían ser analfabetos, incapaces de describir su situación y cómo habían llegado a ella. Hay que reconocer, además, que otras urgencias más perentorias para sobrevivir acaparaban su atención. Para el período de La Salle y los primeros Hermanos, los cuatro elementos propuestos por GUTTON son muy pertinentes. Había que conocer, dice el autor:

1. El número de bocas que tenía que alimentar la familia. Sabemos que las familias de entonces eran bastante numerosas, con una media de 5-6 hijos en el s. XVII y 4-5 en el XVIII.

Según los estudios demográficos, esta disminución era menos sensible en las capas pobres de la población que entre las más favorecidas. Pero es difícil saber, en un momento dado, cuántos miembros tenía la familia y cuáles eran las edades respectivas.

2. El importe de cada capítulo de gastos del presupuesto ordinario de un obrero no cualificado o de un artesano. Sin duda la alimentación figuraba a la cabeza del presupuesto familiar, entre el 70 y el 100%, según los días y los períodos. Puesto que la importancia de este gasto no dependía, en primer lugar, de una decisión, sino de las exigencias de las circunstancias.

3. El tercer factor depende de la correlación entre precios y salarios. La mayoría de los historiadores subrayan lo que GUTTON expresa de esta manera: “*No hay día sin gastos, pero sí hay días sin trabajo y sin salario*” (Nota o. c., p. 74). Así son las cosas siempre, pero se agudizan si hay grandes inclemencias, inviernos crudos o malas cosechas y, por consiguiente, escasez de cereales y subida de precios.

²⁸ GUTTON, Jean-Pierre, *La société et les pauvres en Europe: XVI -XVIII^e siècles*, PUF, Paris, 1974.

4. Por eso el autor menciona, como cuarto elemento del umbral de pobreza, el empleo.

Las épocas de paro son las más dramáticas para los obreros pobres. Hablando del paro dice RICHELET en su diccionario: *“En estos tiempos casi todos los artesanos son desgraciados porque no trabajan.”*²⁹ GUTTON añade algunas precisiones sobre dos aspectos del paro. Hablando del calendario ordinario, escribe lo siguiente: *“El número de días laborables queda disminuido por la gran abundancia de días feriados. En Maguncia, en el s. XVIII, los días laborables son sólo 283. Pero no todos los días laborables son días de trabajo porque las intemperies y la enfermedad conllevan paros, a veces largos. Según algunas cuentas precisas de obreros de la construcción, el número de días trabajados suele oscilar entre 260 y 290 al año. En cuanto a los jornaleros agrícolas, esta cifra suele ser muy inferior.”*³⁰

No hay que extrañarse, pues, de que los pobres estén acosados por problemas inmediatos para sobrevivir. Están expuestos a menudo a la falta de alimentos, a las inclemencias del tiempo; a veces no tienen vivienda personal fija. Están en la inseguridad, pasajera o permanente. El paro lleva rápidamente a la miseria. Dice GUTTON: *“Las crisis económicas del Antiguo Régimen producen, sobre todo, paro y subempleo. Si la cosecha es mala, escasea el trabajo ofrecido a los jornaleros. Las repercusiones manufactureras de la crisis son también una pesada carga para la pobre gente de los talleres. Para ellos la crisis significa pan más caro y además trabajo más difícil, puesto que los productos manufacturados se ven rápidamente afectados por el descenso del consumo. Además, la miseria fomenta la emigración del campo a la ciudad, fenómeno poco conocido todavía, pero que parece importante y que puede modificar ampliamente el mercado del trabajo.”*³¹

* Un engranaje fatal

Este engranaje es el que conduce de la pobreza a la mendicidad. Supuestas las condiciones antedichas, es fácil comprender que los pobres no pueden aho-

²⁹ RICHELET, Pierre, *o. c.*, p. 97.

³⁰ GUTTON, *o. c.*, p. 75.

³¹ GUTTON, *o. c.*, p. 75.

rrar, ni atesorar, almacenar reservas para los días malos, y a veces ni siquiera para los días feriados. Viven al día, en la inseguridad permanente ante el día de mañana, con una fragilidad económica extrema. Incluso a veces la situación se hace tan crítica que no hallan más salida que la mendicidad.

Por sí mismos no pueden salir de esta miseria. Y notémoslo ya, son todavía menos capaces de instruir o educar a sus hijos. Analizando los registros de los hospicios, de los hospitales generales y de la asistencia general, algunos historiadores han comprobado que determinados grupos sociales estaban más dramáticamente abocados a la mendicidad: no sólo los jornaleros (sometidos a los azares de la contratación y del mercado de trabajo), sino también, por supuesto, los viejos, los débiles, los lisiados, las viudas... Por haber perdido su capacidad de trabajar, no tenían ninguna posibilidad de escapar de la miseria. *“Cuando ocurren grandes catástrofes económicas o sociales, muere un cierto número de pobres. Pero respecto de los otros, los que sobreviven, no sólo hay que decir que su situación es espantosa; hay que preguntarse cómo superan estos aprietos y si las caídas y las degradaciones constatadas son irreversibles”*, escribe también GUTTON.³²

Francisco BLUCHE confirma, de otra manera, la identidad de los pobres; habla de las 22 clases de contribuyentes establecidas con motivo de la primera capitación, en 1695: *“La XXII y última clase de contribuyentes franceses de 1695 comprende: los soldados y los marineros, los peones y jornaleros, la mayoría de los criados, los aprendices de los artesanos, los pastores, los carreteros y otros criados de los labradores, granjeros y gente del campo; y en la ciudad los mozos de los cirujanos, boticarios, barberos, peluqueros y taberneros. Los oficiales y los obreros de las ciudades no son mencionados; sin duda son asimilados a los artesanos.”*³³

Es cierto que estos contribuyentes están puestos en último lugar; pero tienen trabajo y algunos ingresos. Tienen má suerte que los vagabundos, vagos y

³² GUTTON, *o. c.*, p. 56.

³³ BLUCHE, François, *La vie quotidienne au temps de Louis XIV*, Hachette, Paris, 1984, p. 274-275. La capitación fue instaurada en 1695; era un impuesto personal directo para todos los franceses, excepto los miembros del clero. Los contribuyentes estaban distribuidos en 22 clases, según el importe de su contribución.

mendigos. *“La situación menos estable y peor remunerada, prosigue el mismo autor, es la de los obreros, peones y jornaleros tanto en la ciudad como en el campo. En comparación con éstos, la situación de los obreros de manufacturas es francamente envidiable”* (p. 275).

Los responsables de manufacturas, los maestros artesanos y las personas que contrataban trabajadores de modo provisional o duradero *“confiaban los trabajos más modestos, las funciones inestables a jornaleros, pagados por jornadas, como su nombre indica. Eran hombres ... pero también mujeres... o incluso niños de seis a doce años... El poco dinero diario que percibían (los niños) se añadía afortunadamente al salario de los padres. Los directores no pretendían, en absoluto, explotar a esos niños, sino iniciarlos en su oficio futuro: eran pre-aprendices.”*³⁴. Más abajo veremos que este trabajo de los niños preocupó mucho a La Salle y a los Hermanos, y cómo procuraron ir contra esta práctica, cuya necesidad, sin embargo, no ignoraban.

* Las duras condiciones del trabajo

Los trabajadores manuales tenían, quizá, demasiados días feriados; pero cuando trabajaban estaban sometidos a horarios espantosos. Se dice, por ejemplo, que en la célebre Manufactura de San Gobain (puesta como modelo, por entonces), los peones (hombres, mujeres y niños) debían trabajar 14 horas diarias (excluidas las comidas). En los arsenales los obreros trabajaban de las 7 a las 18, en invierno, y de las 5 a las 20 en verano. *“A las nueve, once o doce horas de trabajo hay que quitar casi dos horas de pausas varias, uno de cuyos pretextos es siempre el cafetín. En él la gente se relaja, no sólo se emborracha. Se huye por un tiempo de la rutina del trabajo. Cualquier ocasión es buena para descansar, beber y cantar...”*³⁵

También era agotador el trabajo de los aguadores, como dice Luis Sebastián MERCIER: *“En París el agua se compra. Hay tan pocas fuentes públicas y funcionan tan mal que se acude al río; ninguna casa burguesa tiene agua en abundancia. Veinte mil aguadores, de la mañana a la noche, suben dos cubos llenos desde*

³⁴ BLUCHE, o. c., p. 277.

³⁵ BLUCHE, o. c., p. 283.

el primer piso al séptimo, o más arriba algunas veces. Si el aguador es robusto, hace unos treinta viajes cada día.”³⁶ ¡Notemos, de paso que se trataba de agua no potable, portadora de diarrea u otros gérmenes infecciosos; peligrosa para la salud, por consiguiente! Sería fácil multiplicar los ejemplos de largas jornadas de trabajo. Puesto que escaseaba la luz artificial, el comienzo y el fin de la claridad del día fijaba los límites de la jornada de trabajo, de duración muy elástica en estas latitudes templadas. También consta que era frecuente que las campanas de la iglesia señalasen el comienzo y el final del trabajo.

*** Mucha fatiga y poco salario.**

Las situaciones eran muy diversas; es imposible generalizar. Basten, pues, algunas aproximaciones prudentes. A lo largo de sus numerosos viajes a través del reino, Vauban, célebre ministro de Luis XIV, mostró ser observador clarividente de la realidad económica de la gente humilde. Calculaba que la mayoría de los artesanos ganaba de 15 a 30 “sous” [o “sols” = “sueldos”] por día, según el oficio. Pero este cálculo parece ser optimista, puesto que algunos artesanos ganaban menos de 15 “sous” por día de trabajo. Francisco BLUCHE, basándose en los cálculos de Vauban, presenta el caso de un tejedor: *“Este hombre gana 12 “sols” si teje seis alnas de tela por día de trabajo. Pero hay 52 domingos y unos 38 días festivos. Además, para recargar las tintas, el autor de la ‘Dîme Royale’ (1707) añade 50 días de heladas, 20 días de salidas obligatorias (ferias, mercados, otros asuntos) y 25 días más para urdir la tela y para estar enfermo. De este modo, nos dice el mariscal, todo su año se reducirá a 180 días de trabajo real, y su salario efectivo será de 108 libras por año, o sea, algo menos de 6 “sous” por día. Es poco para un artesano que no tiene más que sus brazos y que debe pagar el alquiler de la casa, vestirse él y su familia, y alimentar a su mujer e hijos, los cuales a menudo no pueden ganar gran cosa.*”³⁷

Como hemos visto, los autores citados hablan dos veces del trabajo de los niños. La mentalidad de entonces solía considerar a los niños como adultos

³⁶ MERCIER, Louis-Sébastien, *Tableau de Paris*, cap. XLIX, p. 134-135.

³⁷ BLUCHE, *o. c.*, p. 280. La “aulne” u “aune” (= alna), medida antigua de longitud, equivalía, en metros, a 1,188. La libra valía 20 “sous” (o “sols”); y el “sol”, 12 “deniers”. En castellano: “libra”, “sueldos”, “dineros”.

pequeños y veía su trabajo como algo normal; en algunos casos era necesario para la familia. Como veremos, la *Guía* lo menciona varias veces y lo lamenta. Añadamos estas precisiones de Juan Pedro GUTTON: *“En la sociedad del Antiguo Régimen los niños son empleados muy pronto en diversos trabajos, pero el verdadero aprendizaje empieza entre los doce y los quince años. Antes de esta edad hay mayor peligro de mendicidad, sobre todo si falta trabajo. Por eso las Pequeñas Escuelas procuran ocupar a los niños de esa edad.”*³⁸

Al leer esto, quienes conocen los escritos de san Juan Bautista de La Salle se acordarán de su *Meditación* 194, que citaremos más abajo. Por ahora basta tener presente que el trabajo de los niños no era una explotación, ni un castigo cruel; era, ante todo, una urgencia económica, un medio de sobrevivir para ciertas familias. Por desgracia, de cara al futuro esta solución era corta de miras porque no ofrecía a esos jóvenes ninguna esperanza de progreso económico ni de promoción social.

* De la pobreza a la mendicidad.

Debido a varias razones que hemos esbozado levemente y que dependen, de una manera u otra, de las circunstancias de la época, muchos trabajadores, artesanos o pobres se veían, a veces, arrastrados progresivamente a la mendicidad. Como en cualquier época, también entonces había mendigos “profesionales”, pero era una pequeña minoría. Los otros, mucho más numerosos, se veían obligados a recurrir a la asistencia ajena. Como escribe Juan Pedro GUTTON: *“Entre la pobreza y la mendicidad la diferencia es sólo de grado, no de naturaleza; esto nos parece esencial. En primer lugar vemos en todas partes que los pobres, aunque no mendiguen ellos mismos, permiten harto fácilmente que sus hijos vagabundeen y mendiguen... Los registros de entrada de los hospitales y los archivos de la policía dan fe de esos pequeños desgraciados de diez o quince años, cuyos padres los envían a mendigar y que viven también gracias a pequeños servicios que realizan y a pequeños robos. En la Francia del s. XVII la mendicidad de los niños pobres es tan frecuente que el movimiento dedicado a la creación de Pequeñas Escuelas se ha fijado precisamente como objetivo la supresión de esa*

³⁸ GUTTON, *o. c.*, p. 80.

mendicidad juvenil... Es cierto que más tarde, a la edad del aprendizaje, el hábito de mendigar reaparece. Las huidas de criadas y aprendices son bastante numerosas y la mendicidad es la salida para esos jóvenes que han roto su contrato. Es un rasgo muy propio de la juventud pobre."³⁹

Para la gente acomodada, entre los pobres hay dos grandes categorías de mendigos: los vagabundos y los sedentarios. No nos toca detallar las características de cada uno de estos grupos, ni recordar el trato que las autoridades de la época les daban. Basta decir, para nuestro estudio, que las escuelas de los Hermanos se dirigían más bien a los pobres sedentarios, conocidos y generalmente inscritos en los registros de los pobres de las parroquias. Esta realidad ha sido estudiada por muchos historiadores. En vez de citar a varios recordemos lo que dice Antonio FURETIÈRE en estilo casi telegráfico en su *Dictionnaire*: "En París hay una oficina para los pobres; un impuesto a los burgueses para los pobres; hay Comisarios para los pobres; todo relacionado con las 'Petites Maisons', bajo la dirección del Señor Procurador General. Se ha construido un Hospital general para recoger a todos los pobres (antes estábamos asediados de pobres que pedían limosna). Los mendigos, los pobres son llamados miembros de Jesucristo."⁴⁰ He ahí, en pocas líneas, lo esencial.

Entre las medidas de la autoridad en favor de los pobres mendigos estaba la creación de escuelas gratuitas, llamadas "escuelas de caridad" en algunas parroquias. En cuanto a la gratuidad, las escuelas de los Hermanos iban en la misma línea. Ya veremos que la *Guía* menciona el Registro de los pobres. Era una realidad hartamente conocida por La Salle y los primeros Hermanos. Y para corroborarlo podríamos aducir algunos episodios notables de la vida personal de La Salle y de la historia de sus escuelas.

* Los pobres vergonzantes.

"Hay también pobres vergonzantes, gente de buena posición que pasan harta necesidad y no se atreven a darla a conocer", añade FURETIÈRE en su *Dictionnaire*. Consta que las oficinas de los pobres se preocupaban también

³⁹ GUTTON, o. c., p. 79-80.

⁴⁰ FURETIÈRE, *Dictionnaire Universel*, ya citado.

por estos desgraciados que se ocultaban y que, por consiguiente, no recibían la ayuda que habrían podido recibir.

Este mismo sentimiento de compasión para con ellos hacía que La Salle se obstinara en no controlar la situación económica de los padres de los alumnos de sus escuelas, a pesar de las presiones del párroco de San Sulpicio y de los violentos ataques de los otros maestros de escuela. Sin embargo tuvo que hacerlo, muy a pesar suyo, como nos lo cuenta largamente uno de sus biógrafos, el canónigo Juan Bautista BLAIN.⁴¹

A propósito del mismo tema, Juan Pedro GUTTON habla del caso límite de los vendedores ambulantes, una profesión muy útil y frecuente en los siglos XVII y XVIII, pero que tenía serios problemas para subsistir. He aquí lo que nos dice el autor: *“El oficio de vendedor ambulante, más que cualquiera otra actividad, muestra hasta qué punto algunos oficios de los pobres no sólo son muy precarios sino que están incluso cerca de la mendicidad e incluso del vagabundeo... Los pequeños vendedores ambulantes de cerámica, los buhoneros de libros, almanaques, mercería y ‘quincallería’ no suelen tener domicilio fijo. Un poco como los vagabundos, hallan albergue y comida por una noche en alguna casa de campo. Pagarán su deuda con un regalito y contando las últimas noticias. Generalmente no pueden vivir de su oficio y no les queda más remedio que mendigar. Cuando los gendarmes detienen a un buhonero hacen el inventario de su carga. Casi sólo hay mercancías mediocres: rosarios, tijeras, peines, mercería, y muy a menudo el inventario termina con estas palabras ‘varios trozos de pan’. Esta última precisión sugiere a las claras que la mendicidad es uno de los recursos ordinarios de muchos buhoneros. El interrogatorio de los gendarmes completa la información sobre la vida menesterosa, y a veces degradante de los buhoneros. Se reclutan a menudo entre los obreros que no han sido capaces de sobrevivir en su tierra y entre algunos artesanos arruinados. Si el buhonero cae enfermo y debe vender su mercancía, ya no habrá nada que lo diferencie de los mendigos.”*⁴²

Hay, pues, toda una porción de pobres que viven entre la precariedad extrema y el vagabundeo. La mendicidad es, a veces, un modo de vida, incluso

⁴¹ 2 BLAIN, CL 8, 34-44, libro III, cap. V.

⁴² GUTTON, *o. c.*, p. 83-84.

para quienes podrían evitarlo. El temor al mañana, la incertidumbre de la vida de cada día llevan a mendigar para intentar reunir una pequeña cantidad. Miedo y desconfianza. Y como siempre, en esas circunstancias surge la idea insensata de que tal vez sería mejor irse a otra parte. Surge así un fenómeno migratorio, del campo a la ciudad, por supuesto, pero también más allá de las fronteras, hacia España sobre todo. Y uno abandona fácilmente mujer e hijos. Éstos tienen muy pocas probabilidades de escapar al ciclo infernal pobreza-miseria-mendicidad. Cuando crezcan, sus únicas posibilidades serán la huida, el vagabundeo, la mendicidad o bien - lo cual no es mucho mejor- trabajos duros y mal pagados de jornalero, o incluso entrar en el ejército.

Sería fácil multiplicar las citas y los ejemplos de los historiadores sobre los pobres. Los que ya hemos visto bastan para describir las situaciones con que se encuentran los Hermanos (y los otros maestros de escuela) en esa época. El mundo de los pobres era un conjunto masivo, fluctuante y complejo. Bastaba bien poca cosa para que una familia con suficiencia económica cayera en la miseria y en la mendicidad. Para los maestros de las Pequeñas Escuelas esto suponía pérdida de clientela y pérdida de ingresos. Para las escuelas de caridad y para las escuelas de los Hermanos esto podía originar absentismo o abandono de la escuela; o sea, problemas concretos que había que resolver.

Pero no todos los artesanos eran víctimas de esta siniestra espiral del empobrecimiento, ya sea porque mantenían su trabajo, ya sea porque evitaban la tragedia de la mendicidad gracias a los mecanismos de solidaridad de su corporación⁴³. Examinemos, pues, brevemente este mundo de los artesanos.

2. El mundo de las corporaciones

“Lo propio de la ciudad respecto del campo, escriben GOUBERT y ROCHE⁴⁴, consiste en que dentro de los tres Órdenes se constituyen, con nitidez excep-

⁴³ Como la mayoría de los historiadores y para mayor comodidad, emplearemos la palabra “corporación”, a pesar de que no entró en el lenguaje corriente sino después de la muerte de Juan Bautista de La Salle.

⁴⁴ GOUBERT, Pierre et ROCHE, Daniel, *Les Français et l'Ancien Régime*, Armand Colin, Paris, 1984, Vol 1, *La société et l'État*, p. 160.

cional, algunas corporaciones casi perfectamente definidas y conscientes de serlo.”

La *Guía* menciona bastante a los pobres; pero se refiere también y de modo explícito al mundo de los artesanos organizado en corporaciones. Hasta su supresión por la revolución francesa, en 1791, las corporaciones eran muy características de la sociedad urbana del Antiguo Régimen. Constituían una parte importante de la sociedad urbana y suministraban naturalmente (aunque no de modo exclusivo) la clientela de las Pequeñas Escuelas.

Antes de ver de qué modo la escuela de los Hermanos intentaba tener en cuenta las particularidades de los artesanos, tenemos que recordar brevemente las características de las corporaciones. Abundan los estudios al respecto; y se las menciona en todas las obras relativas a los siglos XVII y XVIII, incluso las que se centran esencialmente en la escuela.

*** Breve apunte histórico.**

Los “cuerpos” o “comunidades” de oficios se constituyeron y organizaron progresivamente a partir de la Edad Media. Se trataba de un fenómeno de agrupamiento y acercamiento bastante natural y espontáneo, entre los trabajadores de un mismo oficio y geográficamente cercanos. No era pues raro encontrar corporaciones cuyos miembros pertenecían todos a la misma ciudad o región. Las corporaciones surgieron espontáneamente y buscando apoyo mutuo, proximidad física y protección; de ahí que tuvieran denominaciones muy variadas. Según épocas y lugares; los documentos hablan de cofradías, caridades, fraternidades, guildas, ligas, oficios, colegios, comunidades, corporaciones, maestrías o juntas... sin mencionar las denominaciones regionales o en lenguas locales.

Esta lista de palabras evoca por sí misma la enorme complejidad del mundo artesanal, dedicado esencialmente -aunque no de modo exclusivo- a los trabajos manuales. Las listas de corporaciones de finales del s. XVII son impresionantes: se trata de centenares de pequeños oficios diferentes y, por tanto, grupos sociales característicos.

Las corporaciones nacieron de modo impreciso e improvisado; se fueron organizando y estructurando de manera progresiva, particularmente en los

siglos XVI y XVII, hasta alcanzar su apogeo bajo el reinado de Luis XIV; o sea, al comienzo de las escuelas de los Hermanos. De acuerdo con la tendencia general a controlar la sociedad, propia de todo Estado absolutista, la marcha de las corporaciones sufre una intervención creciente y cada vez más agobiante por parte de las autoridades locales y luego del poder real, incluso en su funcionamiento interno.

Los vínculos entre los miembros de cada corporación eran más o menos fuertes, estrechos y obligatorios según se tratase de oficios libres o de oficios “jurados”. Como dice Emile COORNAERT⁴⁵ *“En líneas generales, el oficio jurado viene a ser una agrupación de artesanos iguales, unidos por juramento, y casi siempre provistos de un monopolio: una pequeña república más o menos autónoma.”*

Después de hablar de las características jurídicas de las corporaciones (a saber: personalidad moral, juramento y las asambleas de los miembros), el mismo autor añade: *“Seamos generosos y veamos sucesivamente sus características jurídicas: personalidad, juramento, las asambleas de oficios y sus poderes, la existencia de jurados y el modo de su institución, la jurisdicción corporativa, el derecho a tener un sello; luego sus características técnicas: el derecho de registro, la obra maestra (“le chef d’oeuvre”)*; por último, al menos un carácter económico: el monopolio”*, y propone la definición siguiente: *“Estos rasgos comunes nos permiten llamar corporación a una agrupación económica de derecho cuasi público, que impone a sus miembros una disciplina común para el ejercicio de su profesión.”*⁴⁵

Los obreros se asociaron ante todo para compartir el trabajo en condiciones idénticas o equitativas; para garantizar legalmente su solidaridad, protegiéndose jurídicamente y organizándose entre sí como grupo aparte. Estos cuatro elementos fueron primero espontáneos; luego se tradujeron en convenciones orales que fueron creando costumbres, contratos ante notario e incluso, a veces, se pidió a los poderes públicos autorización para asociarse. A veces las mismas autoridades promovieron las corporaciones; fue el caso, en el s. XVI,

⁴⁵ COORNAERT, Émile, *Les Corporations en France avant 1789*, NRF-Gallimard, Paris, 1941.

* Chef d’oeuvre: antiguamente, trabajo que todo obrero aspirante a maestro tenía que someter al examen de un tribunal, para ser admitido.

de la corporación de los Maestros Calígrafos (“Maîtres Écrivains”), como explica Claudio JOLY⁴⁶. Es un caso que se relaciona con la historia de las primeras escuelas de los Hermanos.

Para entrar en una corporación no bastaba querer. Había ciertas condiciones y trámites y un control muy estricto de las admisiones, aunque no siempre. Este control no se fijaba sobre todo en el nivel social de los candidatos, puesto que se podían admitir personas de los tres Ordenes. En cambio había más exigencia en lo moral. Las corporaciones rechazaban, por lo común, a los “difamados” (que habían sufrido alguna condena) y a los “bastardos”, que no procedían de “un matrimonio cabal”. Además había que tener “derecho de burguesía”, es decir, haber nacido en la ciudad o certificar una residencia bastante larga, variable según los casos. Por lo tanto difícilmente podían ser admitidos los inmigrantes, los temporeros, los forasteros y los extranjeros. Sin embargo estas restricciones tenían sus ventajas: vincular la corporación a su lugar de vida, asegurar la homogeneidad de sus miembros y reforzar el espíritu de familia, aspectos todos muy importantes para las corporaciones.

La admisión solía tener también exigencias económicas y profesionales para cada una de las tres categorías de miembros: maestros, oficiales y aprendices. El precio exigido dependía de la categoría a la que se quería pertenecer. Si la corporación deseaba restringir el número de admisiones, elevaba las condiciones para entrar, como ocurrió manifiestamente en el s. XVIII. Se trataba, pues, de un sistema complejo de reclutamiento, regido en parte por la coyuntura económica. Para resumir citemos estas líneas de GOUBERT y ROCHE sobre un rasgo muy acusado, propio de todas las corporaciones: *“Amor propio profesional celoso, fe obstinada en la idoneidad, por no decir en el ‘secreto’ de su profesión; oposición radical y casi enfermiza a toda transformación o ‘novedad’ impía, culto ingenuo a la tradición, cuyo valor y carácter sagrado difícilmente se cuestionaban.”*⁴⁷

⁴⁶ JOLY, Claude, *Traité historique des Écoles Épiscopales et Ecclésiastiques*, Paris, 1678.

⁴⁷ GOUBERT et ROCHE, *o. c.*, p. 162.

* Las corporaciones a finales del s. XVII.

A finales del s. XVII las corporaciones no se limitan a ser agrupaciones profesionales con carácter jurídico. Poco a poco, en los siglos anteriores, han ido surgiendo entre los miembros relaciones que van creando una alma común, una mentalidad propia. Arlette FARGE escribe: *“El taller es un lugar patriarcal; la autoridad del maestro sobre el aprendiz se puede comparar a la del padre sobre los hijos. El aprendiz (que a menudo no tiene contrato todavía) debe obedecer al maestro, que es quien lo alberga y alimenta. El aprendiz vive en el taller y de noche extiende su jergón junto al banco de trabajo, a menos que duerma sobre el taller en el entresuelo. Su dependencia es completa y sin embargo lo envidian por su situación. Es una suerte encontrar un puesto estable en casa de un maestro. De ahí que los maestros abusen: el chantaje del despido desarma al aprendiz.”*⁴⁸

En muchas de estas corporaciones se establecieron formas de ayuda mutua y de solidaridad, sobre todo en los momentos difíciles de crisis económica, cuando aumentaba el paro de los aprendices y de los oficiales. En la sociedad de entonces, muy castigada por la violencia, la inseguridad y las crisis económicas, esta solidaridad era necesaria para algunos miembros más expuestos o más frágiles. Era otra manifestación de la búsqueda de seguridad que había dado origen a las corporaciones.

Pero desde la Edad Media los oficios, sobre todo los manuales, se habían ido desarrollando, perfeccionando y distinguiéndose más los unos de los otros. Se habían beneficiado, evidentemente, de las nuevas y crecientes necesidades de la población, del progreso de las técnicas de fabricación, y de la mejora de las herramientas, sin olvidar las ventajas indiscutibles de esta vida asociativa. Todos estos cambios explican la situación en que hallamos las corporaciones a finales del s. XVII, que es el período que nos interesa.

Un rasgo que llama en seguida la atención es la abundancia de corporaciones. He aquí, por ejemplo, lo que escriben GOUBERT y ROCHE: *“Cada persona pertenece a una corporación. Cada corporación posee un estatuto jurídico*

⁴⁸ FARGE, Arlette, *Vivre dans la rue à Paris au XVIII^e siècle*, Éditions Gallimard/Julliard, Paris, 1979.

aprobado, y a menudo concedido por la autoridad jurídica y administrativa. Cada corporación tiene cierto carácter religioso, simbolizado con frecuencia por la consagración a un 'santo patrón' y mediante ceremonias religiosas que celebran en común. Cada corporación tiene sus ritos de admisión, su jerarquía, sus jefes, que habitualmente son capaces de comparecer en juicio y administrar un presupuesto o, por lo menos, una 'caja'. Cada corporación tiene su mentalidad, su mundo simbólico y, sobre todo, su puesto, enérgicamente reivindicado, en la jerarquía ascendente y profesional que se manifiesta de modo ostensible en los grandes desfiles urbanos, como las procesiones solemnes, e incluso en los actos políticos supervivientes de la antigua vida municipal, como las elecciones a concejal, que a menudo se realizan por corporaciones. El puesto en las procesiones y en los escrutinios traduce exactamente la valoración ritual que la mentalidad de la época tiene de la corporación que desfila o vota, en relación con los que la preceden o la siguen, y cuya suma representa aproximadamente el conjunto de la sociedad urbana, tal como la ven los contemporáneos."⁴⁹

Marcelo MARION añade más precisiones: "El edicto de marzo de 1691 dividió las corporaciones en cuatro clases y fijó el importe para ser admitido como maestro en cada una de las clases. (30 libras para la primera clase en las ciudades de Parlamento; 20 para la segunda; 12 para la tercera; 6 para la cuarta; e importes menores en las ciudades con tribunales de primera instancia, bailiazgos y senescalías; y menores aún en las ciudades pequeñas y en las aldeas.) (El autor enumera a continuación las 127 corporaciones que había en París en esa época.) Después del edicto de agosto de 1776 la lista de las corporaciones parisienses es menos larga y no ofrece ciertas anomalías que hallamos en la de 1691... He aquí la lista de las 44 corporaciones que había entonces, y los derechos de admisión a la maestría en cada una de ellas... En resumen, en lo concerniente a las corporaciones hay que estar de acuerdo con el acertado parecer de M. Martin Saint-Léon: 'En los siglos XIII y XIV el edificio corporativo evocaba la imagen de una hermosa catedral gótica, cuyas puertas abiertas de par en par, lo mismo que las amplias naves, parecían convocar para la oración a todos los fieles. En el s. XVIII este edificio sólo evoca una Bastilla, en la que se atrincheró una oligar-

⁴⁹ GOUBERT et ROCHE, *o. c.*, p. 161.

quía celosa y avara, que no ve cómo aumentan, en torno a sí, las oleadas de sitiadores."⁵⁰

A pesar de su organización interna y de los mecanismos de autoprotección, las corporaciones no se libraban por completo de los sobresaltos de la economía. Debían tener en cuenta la evolución del poder adquisitivo de los clientes potenciales. Intentaban, de varios modos, controlar el mercado, no siempre con éxito. Esta vigilancia miedosa respecto del futuro explica la faceta oligárquica que los historiadores subrayan en el papel social de las corporaciones. De este modo contribuían a trocear el tejido social. Pero había un peligro: crear una sociedad maniatada por las tradiciones, en vez de abrirse al progreso económico que despuntaba en esa época.

No es de extrañar, en estas condiciones, que los artesanos sufran el paro y caigan en la pobreza. *"En tiempo normal los salarios familiares (puesto que la mujer y los hijos de 8 años también trabajan, aunque por la mitad o la cuarta parte del sueldo) cubren las necesidades materiales elementales, apenas permiten el ahorro, y no dejan entrever ninguna 'promoción': en tiempo de Luis XIV, diez "sols" al día, para un hombre; o sea, de 100 a 120 libras por año; el equivalente de unas quince libras de pan por día, si el período es "bueno"; el doble si la mujer y dos niños pueden trabajar; y en tiempos de carestía, dos o tres veces menos pan si no hay paro. Una vulnerabilidad muy grande, condicionada a la vez por la salud familiar, el número de hijos menores, la situación del mercado y las circunstancias.*"⁵¹

* Rasgos extraprofesionales de las corporaciones.

Como escribe Emilio COORNAERT: *"Las instituciones corporativas no eran sólo engranajes administrativos muy compartimentados; no se limitaban a los quehaceres propios de su oficio. Tenían también costumbres y comportamientos de tipo político y social, íntimamente vinculados a las comunidades. A través de unos y otros daban a conocer a todos su vida propia y participaban en la administración general de su medio.*"⁵²

⁵⁰ MARION, Marcel, *Dictionnaire des Institutions de la France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Éditions A. et J. Picard, Paris, 1989, artículo corporation.

⁵¹ GOUBERT et ROCHE, *o. c.*, p. 164.

⁵² COORNAERT, *o. c.*, p. 226.

Fiestas y ceremonias.

Fiestas para reavivar periódicamente el espíritu corporativo. Una vez al año cesaba el trabajo de los talleres en honor del oficio mismo. La fiesta del santo patrón era un día de alborozo. A veces un pregonero público lo anunciaba por las calles, campanilla en ristre, para llamar la atención de la población.

El día de la fiesta, los cofrades endomingados salían de la sede común de la corporación y formaban un cortejo por las calles, precedidos por de su estandarte. No tenían reparo en hacer una especie de carnaval, con máscaras y trajes especialmente apropiados. Si era posible llevaban consigo el relicario del santo patrón y se iban a la iglesia, para un oficio solemne. A continuación el banquete y alguna representación teatral.

Las corporaciones importantes invitaban a la ciudad entera a participar en la fiesta; los niños no tenían escuela; y se distribuían limosnas a los pobres. De puertas adentro, era el día de la entronización de los nuevos jefes, de acuerdo con ceremonias especiales, parecidas a liturgias de verdad. Todo esto podía dar la impresión de un día de jolgorio con tintes religiosos; pero el simbolismo iba más lejos: *“De hecho, estamos ante un rasgo capital de la institución corporativa. Es una herencia antigua..., rito esencial de la fundación de las corporaciones; su repetición las rejuvenece. La tradición lo mantenía; las costumbres desempeñaron aquí, como en las asambleas, la misma reglamentación necesaria durante mucho tiempo...”*, dice Emilio COORNAERT.⁵³

Otras ceremonias habituales

* Las exequias de los cofrades, a las que tenían que asistir todos los miembros y, algunas veces, también sus esposas. Estas ceremonias religiosas iban acompañadas, en algunas ocasiones, de ritos profanos discutibles, como distribuir, sobre la marcha, vino a los portadores del féretro o incluso a todo el mundo.

* También se festejaban algunos acontecimientos de la vida privada de los miembros, tales como bodas y nacimientos, que se convertían en solemnidades corporativas o, por lo menos, ocasión de divertirse y olvidar el duro trabajo de cada día.

⁵³ COORNAERT, *o. c.*, p. 227.

* Por supuesto también había fiesta al graduarse uno en el oficio; por ejemplo, al terminar el aprendizaje, al acceder a la maestría, en el nombramiento de los nuevos jurados.

“Con estas manifestaciones las corporaciones se emparentan con muchas otras agrupaciones, incluso no económicas, movidas por el mismo instinto de asociación y continuadoras de lejanas tradiciones. Eran, por encima de todo, amplificaciones de la vida colectiva, a la que reavivaban, a través de la rutina del trabajo diario, el sentimiento de unidad profesional que modelaba la conciencia de los trabajadores, e imprimía a su ser moral un comportamiento que mantenía la individualidad de su grupo en medio de la sociedad.”⁵⁴

Era muy importante para La Salle y los Hermanos no desvincular a los alumnos de esas manifestaciones corporativas en que sus familias estaban implicadas; también ellos debían participar, en atención a su futuro. El problema estaba, por supuesto, en que los alumnos de cada clase pertenecían a corporaciones diferentes, lo que suponía conceder otras tantas dispensas y recuperar los trabajos. Se requería, pues, mucha flexibilidad en la organización interna.

Participación en la vida pública

Las corporaciones constituían una parte importante del cuerpo social; no podían, pues, faltar en ciertos actos de la vida pública. Además, las autoridades que habían aprobado, y a veces suscitado esas corporaciones, lo habían hecho para bien de sus miembros, pero también en provecho propio.

Por eso las corporaciones están presentes casi en todas partes como grupos electorales, e intervienen directamente en la elección de los magistrados municipales. Y en el campo fiscal las corporaciones deben no sólo pagar sus cuotas sino servir para repartir y recaudar los impuestos de sus miembros. A veces se les pide incluso que participen en la recaudación de los impuestos de todo el barrio.

Otras responsabilidades sociales urbanas parece que les correspondían naturalmente para establecer y conservar ciertas normas de la vida colectiva. Por

⁵⁴ COORNAERT, *o. c.*, p. 228.

ejemplo: los carniceros y pescaderos, por su responsabilidad en la higiene de la ciudad; los herradores, para controlar la importación de hierro en la ciudad; los vendedores de grano, para vigilar los stocks de grano; los techadores, para la pizarra; los tintoreros y los fundidores de metales estaban obligados a menudo a tener material contra incendios...

Más sorprendente nos resulta, quizá, el rol de los mercaderes y artesanos en lo militar: a veces estaban obligados a tener una armadura y participar en la ronda de la ciudad. Pero esto había disminuido progresivamente en los siglos anteriores.

*“Hay que subrayar, de paso, el papel religioso de esos oficios, que contribuyen a estructurar, incluso en lo espiritual, a los obreros que agrupan. Su organización abarca al hombre todo entero... Ellas (las corporaciones) participan también (por ser parte integrante de los Estados urbanos, señoriales, principescos) en las manifestaciones de la vida colectiva. Toman parte corporativamente en las fiestas y cortejos; en las procesiones, en las que sus jurados portan el palio; tienen su propio rol en las representaciones de los misterios; figuran en las recepciones de los grandes personajes.”*⁵⁵

Se reconoce pues claramente el papel social de los oficios. Las corporaciones, aunque estaban fundadas en lo económico, no podían aislarse. Podríamos añadir que ellas estaban asociadas a otros organismos sociales, religiosos o políticos, que las rebasaban ampliamente, como las cofradías y los gremios. Pero las corporaciones abarcaban “al hombre entero”.

¿Qué margen de libertad y de promoción de los miembros había en las corporaciones? Con el fin de preparar lo que diremos sobre la escuela como medio de promoción para los hijos de los artesanos y de los pobres, retenemos lo que dicen GOUBERT y ROCHE: *“A pesar de las lagunas de nuestra información, la dependencia económica, social, política y mental de esos hombres (es decir, los obreros) es indudable. Están a merced de los patronos, sin tener nunca garantía alguna de empleo; están a merced de las fluctuaciones económicas, que no comprenden; están a merced de los poderes administrativos o represivos de todo*

⁵⁵ COORNAERT, *o. c.*, p. 230.

tipo, incluidos los poderes religiosos, y nunca participan en su funcionamiento, a no ser como testigos mudos. Están sistemáticamente anclados en su condición, porque todas las maestrías y todos los talleres son prácticamente hereditarios. Los pocos casos conocidos de 'promoción' o de simple elevación social se deben a aventuras individuales, fruto casi siempre de matrimonios felices con viudas de maestros; pocas veces debido a apadrinamientos bienhechores o a dotaciones piadosas, como las becas para el colegio o el seminario. Debido al miedo, la costumbre, la religión y los eternos 'tranquilizantes' (alcohol, fiestas, literatura oral y escrita de evasión), las clases superiores y el Estado tienen asegurada la sumisión cotidiana de esa gente."⁵⁶

3. En conclusión

Hemos empezado el capítulo citando la Regla de los Hermanos de 1705. Queríamos terminarlo con otra cita de Juan Bautista de La Salle. Después de lo que acabamos de ver, este texto no necesita comentarios, pues resume exactamente la situación y muestra un conocimiento exacto de las condiciones en que vivían las familias de los alumnos de las escuelas de los Hermanos. Al mismo tiempo se puede apreciar la pertinencia de la respuesta que había que dar a las necesidades de esos jóvenes. Que cada cual juzgue por sí mismo.

"Considerad que es proceder harto común entre los artesanos y los pobres dejar a sus hijos que vivan a su antojo, como vagabundos, errantes de un lado para otro, mientras no pueden dedicarlos a alguna profesión; y no tienen ninguna preocupación por enviarlos a la escuela, ya a causa de su pobreza, que no les permite pagar a los maestros, ya porque, viéndose en la precisión de buscar trabajo fuera de sus casas, se encuentran como en la necesidad de abandonarlos. Sin embargo, las consecuencias de esto son desastrosas, porque estos pobres niños, acostumbrados durante años a llevar vida de holganza, tienen luego mucha dificultad para habituarse al trabajo. Además, como frecuentan las malas compañías, aprenden a cometer muchos pecados, que les resulta muy difícil abandonar en lo sucesivo, a causa de los malos y prolongados hábitos contraídos durante tan largo tiempo.

⁵⁶ GOUBERT et ROCHE, *o. c.*, p. 166-167.

*Dios ha tenido la bondad de poner remedio a tan grave inconveniente con el establecimiento de las Escuelas Cristianas, en las que se enseña gratuitamente y sólo por la gloria de Dios. En ellas se recogen a los niños durante el día, y aprenden a leer, a escribir y la religión; y al estar, de ese modo, siempre ocupados, se encontrarán en disposición de dedicarse al trabajo cuando sus padres decidan emplearlos.*⁵⁷

⁵⁷ LA SALLE, Jean-Baptiste de, OC, MR 194.1.1 y 2.

Capítulo 3 - Una escuela para los hijos de los artesanos

Por el hecho de estar en las ciudades, las escuelas de Juan Bautista de La Salle se encontraban de lleno en un ambiente corporativo, y los alumnos que buscaban eran, de verdad, “los hijos de los artesanos y de los pobres”. Simplificando un poco, podemos decir que la formación de estos niños estaba claramente distribuida: al medio familiar y corporativo correspondía la formación primera y la decisión sobre el futuro profesional del niño; al sistema escolar le incumbía la formación intelectual y, juntamente con los pastores de la iglesia local, la formación cristiana y religiosa. Por supuesto no hay que separar artificialmente los niveles de la educación de esos jóvenes; pero de este modo es más fácil comprender las relaciones entre la escuela y los padres de los alumnos.

Como hemos visto en el capítulo anterior, se consideraba esencial la pertenencia a un cuerpo social determinado. Como consecuencia del estatuto jurídico de las corporaciones y de las autorizaciones, privilegios y exclusivas otorgados por el poder civil, queda claro que las decisiones relativas a la formación de los niños eran competencia de los padres y de su corporación. Desde luego el gobierno presionaba hacia una escolarización general; pero no se tenía en cuenta o no se podía cumplir por múltiples razones. Podemos, pues, hablar de la prioridad de las corporaciones. Primacía legítima puesto que en ellas encontraban los niños su identidad, la primera integración social, cierta seguridad contra los vaivenes de la vida e incluso garantías para el futuro.

Juan Bautista de La Salle y los Hermanos -como atestigua ampliamente la *Guía*- respetaban demasiado a las personas como para oponerse a esta situación. Sabían que carecían de medios de presión -sólo podían persuadir- para lograr que los padres mandaran los hijos a la escuela y los mantuvieran en ella.

También eran conscientes -como veremos en este capítulo- de los límites de la formación propuesta por las corporaciones. No en lo técnico (que rebasaba su competencia) sino porque se daban cuenta del callejón sin salida en que se hallaba este sistema tradicional, que se había hecho demasiado rutinario, conservador y ciego ante la evolución económica que se iba gestando. Y estaban persuadidos, además, de que la escuela, sola o junto con la formación artesanal, podía ofrecer más posibilidades profesionales. Para convencerse basta releer este pasaje de la Guía: *“El camino para remediar la negligencia de los padres, sobre todo de los pobres, será, en primer lugar, hablar a los padres y hacerles comprender la obligación que tienen de hacer que sus hijos se instruyan y el perjuicio que les ocasionan al no hacer que aprendan a leer y a escribir; cuánto les puede dañar esto y que casi nunca serán capaces de nada en ningún empleo, si no saben leer y escribir. Y hay que esforzarse en hacer que comprendan esto mucho más que el perjuicio que les pudiera causar la falta de instrucción en lo referente a su salvación, que a los pobres, de ordinario, les preocupa poco, ya que ellos mismos no viven la religión”*⁵⁸

Subrayemos, de paso, el enorme realismo de este texto. La Salle, que fundaba escuelas cristianas para anunciar el evangelio y formar buenos cristianos, se da cuenta de que el Evangelio “no tiene gancho” para los muy pobres (mientras no salgan de su miseria) y que es preferible invocar motivos económicos. ¿Acaso no lo había experimentado ya con sus primeros maestros, durante la crisis de 1683?

Tres párrafos más abajo (y hablando también del absentismo de los alumnos) hallamos este texto tan enérgico:

“Cuando los padres retiran a sus hijos de la escuela demasiado jóvenes o sin estar suficientemente instruidos para ponerlos a trabajar, hay que darles a conocer que les perjudicarán mucho, y que por hacer que ganen una nonada, les hacen perder ventajas considerables. Para convencerlos hay que hacerles ver cuán importante es para un artesano saber leer y escribir, pues por pocos alcances que tenga, sabiendo leer y escribir, será capaz de todo. Hay que comprometer a los padre a que envíen a sus hijos una hora por la mañana y otra por la tarde, o toda la tarde

⁵⁸ OC, GE 16.2.18; CL 24, 186.

*completa. También hay que vigilar especialmente sobre este tipo de alumnos y tener cuidado de ellos.*⁵⁹

Se diría que estamos en pleno regateo para lograr que los jóvenes tengan, por lo menos, una escolarización parcial: ¡más vale poco que nada! Se adivina también cierta desconfianza, por parte de la escuela, sobre la capacidad de las corporaciones para responsabilizarse de la enseñanza de la lectura y de la escritura a los niños y a los aprendices.

Esta desconfianza no se limita al aprendizaje de los rudimentos; se extiende a todo el futuro de los niños. Formarse exclusivamente en el ámbito de las corporaciones, era, en la práctica, condenarse a no salir de ellas, continuar la rutina profesional, encerrarse en un grupo social restringido y con perfiles muy concretos; vivir en un clima de fragilidad y precariedad económicas, sin grandes perspectivas de evolución profesional y de promoción personal.

Sin embargo había, para estos jóvenes, otras perspectivas, otras vías de promoción, especialmente en el sector terciario de la economía; caminos de promoción cuya puerta de entrada era principalmente la escuela. Nos estamos refiriendo a los pequeños “oficios” requeridos por los cambios políticos, administrativos, judiciales o económicos. Hoy diríamos que ahí estaban las nuevas bolsas de empleo. Ciertamente no eran sino tareas de ejecución, pero estaban mejor pagadas que los trabajos artesanales y, sobre todo, ofrecían muchas más garantías de empleo.

No tenemos constancia escrita, pero podemos estar seguros de que La Salles y los Hermanos habían reflexionado conjuntamente, en sus intercambios (“conférences”), sobre esta situación y que habían concluido que la escuela era remedio excelente contra la pobreza, la mendicidad y la precariedad económica. Por eso insistían en la necesidad de la escuela para los niños de las clases populares, englobadas en la expresión “los artesanos y los pobres”. Sin esta toma de conciencia, convertida ya en convicción, sería incomprensible su enérgica insistencia sobre la asiduidad en la escuela, sobre las garantías que pedían a los padres en el momento de la inscripción, y todo el dispositivo que

⁵⁹ OC, GE 16.2.21; CL 24, 187.

montaron para erradicar el absentismo de sus escuelas. El capítulo 16º de la *Guía*, titulado “De las ausencias”, es un esfuerzo interesante para analizar y resolver este problema del absentismo.

1. La escuela se informa

Para poder formar debidamente a cada alumno, la *Guía* manda informarse sobre él ya en el momento de la inscripción. Es el tema del artículo segundo del capítulo 22º: “*De los puntos sobre los cuales hay que informarse al admitir a los alumnos*”⁶⁰ En los dos primeros párrafos de este artículo se mencionan algunos detalles significativos. En primer lugar, es necesario que el nuevo alumno venga acompañado por un adulto que se haga responsable de él: padre, madre, pariente, tutor... Entre los datos que se quieren recabar, se habla de: “*su profesión y domicilio, calle, emblema y parroquia*”. En aquel entonces estos simples detalles revelaban muchas cosas. La calle y el emblema evocaban inmediatamente el mundo de los artesanos. Como vimos brevemente en el capítulo 1º, los artesanos de un mismo oficio solían agruparse en la misma calle o barrio, y colgaban en la calle los “emblemas” propios de su oficio, para atraer clientes o curiosos. Luis Sebastián MERCIER⁶¹ critica el tamaño enorme de algunos emblemas, los cuales, según él, tapan la vista y oscurecen las calles, harto estrechas y sombrías ya...

Pero lo más interesante para nuestra finalidad está en el párrafo 3º de dicho artículo:

*“Si es un muchacho mayorcito, [informarse sobre] lo que quieren sus padres que sea, si desean que aprenda un oficio y en cuánto tiempo; la capacidad que tiene para leer y para escribir; hará que lea algunas letras, que delectee o lea en francés o en latín, para ello le mandará leer en algún libro que no sea corriente, para que no lea de memoria.”*⁶²

“Si es un muchacho mayorcito”. Teniendo en cuenta los usos de la época, se trataba, sin duda, de un chico de unos doce años, puesto que con esa edad

⁶⁰ OC, GE 22.2; CL 24, 257.

⁶¹ MERCIER, Louis-Sébastien, *o. c.*, p. 177-178.

⁶² OC, GE 22.2.3; CL 24, 257.

ya se podía querer que trabajara a tiempo parcial, sin dejar de acudir a la escuela. Hay que ponerse de acuerdo con los padres para lograr un horario especial provechoso para ambas partes. De lo contrario se corre el riesgo de que los padres lo retiren demasiado pronto de la escuela para empezar el aprendizaje. Por consiguiente hay que acelerar los aprendizajes escolares, especialmente la escritura, para que el chico aproveche lo más posible. No había edad oficial para empezar la escolaridad; no era raro, pues, que algunos escolares empezaran a los 12 años, mientras otros lo hacían antes de los 7. A los doce años muchos chicos ya eran aprendices o empezaban a serlo. Los que no habían sido aceptados por ningún Maestro artesano, buscaban trabajos no cualificados y se hacían peones, o bien quedaban en paro, vagabundeaban, constituían bandas de desocupados y caían fácilmente en la delincuencia.

De todos modos, difícilmente podía la escuela retener a los alumnos después de los catorce años. Ella debía, pues, adaptarse a su nivel escolar -si lo tenían- y a la duración probable de su escolaridad. Según los autores de la *Guía*, sólo así se les podía preparar un programa y un horario adecuados.

Por consiguiente, a “*los que deben admitir al alumno en la escuela*”⁶³ se les invita a redactar una ficha detallada de la inscripción, como se ve en el pasaje siguiente: “*Cuando el Superior admita en la casa a alumnos para otra escuela distinta de aquella que está en la casa, les dará una pequeña nota para que sean acogidos en dicha escuela; en ella debe figurar el nombre y apellido del alumno admitido, la fecha del día de admisión, la lección en que se le ha de poner, el nombre de su padre y de su madre, o de la persona con quien vive, el oficio, la calle el emblema de la vivienda, de esta forma: Jean-Baptiste Gribouval, 6 años de edad; que vive con Pedro Gribouval, su padre, cardador de lana, en la calle de Couture, en un taller; ha sido admitido por la escuela de Tillois, el 19 de octubre de 1706, para ponerlo en la primera línea del primer cartel*”⁶⁴

Otro ejemplo muy diferente: “*François Richard, 12 años, que vive con Simon Richard, su padre, registrador, o con la viuda de Richard, su madre, revendedora, o en casa de Juan Richard, su tío, escribano, en la calle de l’Oignon, en casa*

⁶³ OC, GE 22.1; CL 24, 256.

⁶⁴ OC, GE 22.1.6 y 1.7; CL 24, 256.

*de un cirujano, 2ª habitación, delantera o trasera, fue admitido en la escuela el 1 de mayo de 1705, para escribir en el sexto orden de escritura redondilla.*⁶⁵

Subrayemos en este ejemplo algunos detalles significativos. Se habla del padre, la madre, el tío porque estos ejemplos de la *Guía* son puramente teóricos, no corresponden a casos reales. Lo esencial es que tiene que haber un responsable al que la escuela pueda acudir en caso de necesidad. Los profesiones mencionadas: registrador, revendedora (“regrattière”, como decían entonces), escribano eran ciertamente oficios de artesanos y pobres. Y la fecha de admisión, el 1 de mayo, no debe extrañarnos: había entradas y salidas de la escuela a lo largo de todo el año escolar. François Richard se presenta con 12 años, mientras que Jean-Baptiste Gribouval sólo tenía 6. Con sus 12 años el nuevo alumno es un “grand garçon.” Por eso es colocado directamente en la escritura, ya que parece necesario, como precisa otro pasaje de la *Guía*: “Con todo, si ocurre que alguno ha llegado a los doce años y no ha comenzado aún a escribir, se le podrá pasar a la escritura antes de que sepa leer en latín, con tal de que sepa leer bien y correctamente el francés, y que se crea que no continuará asistiendo a la escuela el tiempo necesario para aprender a escribir como conviene.”⁶⁶

Sin embargo “se procurará que los alumnos no aprendan a escribir hasta que cumplan diez años.”⁶⁷ Esta edad de diez a doce años suponía un viraje en la vida de los niños. Como ya hemos visto, en esa época el trabajo de los niños era frecuente. El temor de los autores de la *Guía* a que los alumnos dejaran la escuela sin haber aprendido a escribir suficientemente, parece indicar que, para ellos, ser alfabetizado suponía también saber escribir, porque sólo así se podía obtener un empleo “de pluma”, oportunidad que la escuela debía ofrecer a sus alumnos.

En el capítulo 13º (“De los registros”) hay otros ejemplos de alumnos inscritos. En lo fundamental confirman lo que hemos visto sobre la diversidad de edades y fechas de admisión. Hay, sin embargo, un ejemplo que merece aten-

⁶⁵ OC, GE 22.1.8; CL 24, 257.

⁶⁶ OC, GE 4.1.2; CL 24, 42-43.

⁶⁷ OC, GE 4.1.3; CL 24, 43.

ción especial. Se trata de “*Jean Mulot, recibido el 31 de agosto de 1706. Confirmado hace dos años. Recibió la primera Comunión en la última Pascua. Hijo de Joseph Mulot, cardador de lana, domiciliado en la calle Contrai, parroquia de San Esteban, cerca de la Cruz de Oro, en un taller. Se le ha puesto en el tercer orden de escritura, y en el primero de la Urbanidad; tiene que venir a las 9 y a las 3; estuvo dos años en la escuela del señor Caba, en la calle de San Esteban; ocho meses en la del señor Rabot, un año en la del señor Huysbecq, y cuatro meses en la del señor Mulot, maestro de escuela. Los ha dejado porque sus padres pensaban que aprendería más en otros sitios.*”⁶⁸

Lo interesante en estos renglones es la inestabilidad del alumno. En cuatro años -lo que ya representa una escolaridad larga, para esa época- ha dejado a cuatro maestros. El motivo aducido es la impresión de no progresar y la esperanza de mejorar en otra parte. Esto no debía de ser demasiado raro, puesto que la *Guía* lo menciona explícitamente al tratar de las ausencias imputables a la incompetencia del maestro. No hay que dar pretextos a los padres impacientes por sacar a los niños de la escuela y ponerlos a trabajar. Notemos, de paso, que el texto no habla de cuatro escuelas sucesivas, sino de cuatro maestros; confirma así lo que solía ocurrir en las Pequeñas Escuelas de la época: un maestro equivalía a una escuela.

2. La escuela se adapta

En el capítulo anterior hemos evocado brevemente las costumbres extraprofesionales de las corporaciones: sus fiestas, sus procesiones y peregrinaciones. Recordemos que estas manifestaciones tenían objetivos y efectos positivos en la medida en que reavivaban de modo agradable el sentimiento de pertenencia de los miembros, reforzaban la cohesión social, robustecían la conciencia de la identidad personal. Nunca se ponderará bastante la importancia social de estas particularidades, sobre todo si no ocasionaban rivalidades ni luchas por la precedencia. Los niños participaban pronto en esas manifestaciones corporativas. Era pues importante que esto no se interrumpiera al ser escolarizados, aunque complicaba más la organización de la escuela.

⁶⁸ OC, GE 13.1.13 y 1.14; CL 24, 235.

La Guía habla explícitamente y en muchos pasajes de que la escuela debe adaptarse a las costumbres corporativas. Tal es el caso, de modo especial, cuando en el capítulo 16° trata “de las ausencias reguladas y autorizadas”: “Se podrá permitir a algunos alumnos que falten a clase alguna vez por semana, como, por ejemplo, los días de mercado, para trabajar en él, o por causa de su empleo, con tal que no sea por la tarde y que sea para trabajar, y no para cualquier otra cosa.”⁶⁹

Comentemos un poco este texto. El motivo de la ausencia tiene que ser serio: trabajar. La ocasión que se menciona, el mercado, era ya una tradición popular en Francia, manifestación social y al mismo tiempo necesidad económica. Pero hay una limitación, que reaparece regularmente en la *Guía*: prohibido ausentarse por la tarde; aquí no se da el porqué pero la *Guía* explica en otro pasaje que se debe a que por la tarde se da el catecismo, que es el ejercicio esencial de la jornada escolar. Este párrafo anuncia, por decirlo así, una ley general para permitir ausencias. Los párrafos siguientes tratan de situaciones y peticiones menos nítidas, por ser menos importantes a los ojos de los Hermanos. Zanzar entre la negación o el permiso parece menos claro. He aquí algunos ejemplos:

*“Algunas veces sucede que los domingos y fiestas los alumnos piden permiso para ausentarse; unos para ir de paseo o para ir a ver a sus familiares, otros para ir en peregrinación, otros para participar en alguna cofradía. No se permitirá a ningún alumno ausentarse del catecismo los domingos y fiestas por ninguna de estas razones.”*⁷⁰

Podríamos pensar que los domingos y fiestas eran días de descanso. Pero no lo veía así la mentalidad de la época ni, por supuesto, Juan Bautista de La Salle, quien en otra de sus obras enumera todo lo que un buen cristiano debe hacer en tales días. Para los Hermanos, estos motivos para ausentarse no parecían, pues, esenciales para la vida social de las familias y de las corporaciones. Y el capítulo 9°, “*Del catecismo*”, ofrece la ocasión para separar la adaptación de la escuela a las particularidades corporativas, por una parte, y

⁶⁹ OC, CE 16.1.2; CL 24, 180.

⁷⁰ OC, GE 16.1.7; CL 24, 180.

las exigencias de asiduidad para la buena educación de los niños, por otra. El límite viene dictado a la vez por el sentido común y por el interés efectivo por los alumnos. Podemos hallar una ilustración de todo esto en el artículo sexto de este capítulo (*“De los externos que asisten al catecismo los domingos y fiestas”*): *“Se podrá admitir a externos que asistan al catecismo los domingos y fiestas. Se entiende por externos los que no asisten a las Escuelas Cristianas los días en que hay clase.”*⁷¹

Esta posibilidad ofrecida a chicos mayores, incorporados ya al trabajo, representa, para la escuela, otra manera de adaptarse a las realidades corporativas. No sería oportuno interrumpir el trabajo profesional de los jóvenes; pero se les puede ofrecer esta oportunidad de una buena instrucción religiosa los domingos. El capítulo sobre el catecismo dedica una decena de párrafos a esta cuestión. Para medir todo su alcance hay que tener en cuenta la campaña de catequización del pueblo, llevada a cabo por el conjunto de la Iglesia de Francia, como prolongación del Concilio de Trento (1545-1563).

Dejando aparte estas disposiciones particulares relativas a los externos, vemos que no era fácil, para la escuela, oponerse por completo a las frecuentes peregrinaciones y procesiones de la época. El capítulo 16º, sobre las ausencias, estudia esas peticiones de permiso, con el fin de proponer algunos criterios que orienten las decisiones de los Hermanos. He aquí algunos ejemplos:

“Los días de clase se podrá, alguna vez, permitir que los alumnos vayan a peregrinaciones lejos de la ciudad, a las que de ordinario asiste gran número de personas, cuando vayan con sus familiares y se sepa que sólo les guía la piedad y la devoción; pero sólo se les concederá ese permiso si son sus padres quienes lo piden para ellos. Y nunca se les permitirá ir a ellas sólo con otros alumnos o con otros muchachos.”

“Tampoco se les permitirá faltar a clase para asistir a procesiones, a menos que sea la procesión del Santísimo Sacramento, cuando ocurra que en alguna parroquia se celebre en un día de clase.”

⁷¹ OC, GE 9.6.1; CL 24, 232.

“Se permitirá que falten a clase los alumnos de una parroquia el día de la fiesta patronal de la parroquia a la que pertenecen, en caso de que sea solemne y que sus feligreses hagan fiesta.”

“A los alumnos cuyos padres ejercen alguna profesión, se les permitirá que falten a clase el día de su fiesta patronal; sin embargo se les pedirá que asistan a clase ese mismo día por la tarde.”⁷²

Para ser bien comprendidos, estos párrafos deben leerse a la luz de lo que sabemos sobre las prácticas religiosas de la época. Pero lo esencial es que La Salle y los Hermanos querían privilegiar la pertenencia a la corporación y a la iglesia local; favorecer, pues, la participación en lo que reforzaba la inserción de los alumnos en ese marco de vida. Quedan excluidos los caprichos, las preferencias subjetivas y los falsos pretextos, nada raros en los alumnos.

3. La escuela prepara para la gestión artesanal

Ya hemos dicho por qué la escuela no formaba a los jóvenes para los trabajos manuales artesanales. Pero podía contribuir a mejorar la administración y la gestión de esas pequeñas empresas artesanales. En efecto, los Maestros de oficios y los pequeños comerciantes necesitaban cada vez más un *mínimum* de “escrituras”: libros de contabilidad, justificantes de transacciones de todo tipo, contratos con los clientes; notas de pedido, de compra o entrega; préstamos o empréstitos, créditos o pagarés, actas judiciales varias, donaciones, adquisiciones, alquiler o cesión de bienes muebles o inmuebles...

Para ello necesitaban un *mínimo* de lectura, escritura y cálculo. De lo contrario debían recurrir a la ayuda ajena, una ayuda tal vez remunerada. Por eso dice la *Guía* que *“sabiendo leer y escribir (el alumno) será capaz de todo.”*⁷³ Esto ratifica que los autores de la *Guía* sabían muy bien lo que ocurría en los talleres, tiendas y almacenes de la época, en lo relativo a la gestión cotidiana y a los actos administrativos indispensables.

⁷² OC, GE 16.1.9 a 1.12; CL 24, 181-182.

⁷³ OC, GE 16.2.21; CL 24, 186.

Además, la inmensa mayoría de documentos escritos que circulaban entre los artesanos y los comerciantes eran manuscritos, no impresos. Su lectura y comprensión resultaban a menudo difíciles, debido a la mediocre calidad de la escritura; podía, pues, prestarse a confusiones y errores de lectura, que terminaban fácilmente en conflictos y procesos.

Todo esto era bien conocido desde hacía mucho tiempo. Y por eso, precisamente, en 1570 se constituyó, entre los maestros de escuela, la corporación de los Maestro Escribanos jurados, cuyos miembros se formaban para ser especialistas en la lectura e interpretación de los documentos manuscritos. Por eso los tribunales los reconocían y acudían a ellos como expertos en escritura. Valiéndose de esta especialización lograron ciertos privilegios o exclusivas, como la enseñanza de la caligrafía y de la aritmética; lo cual nos atañe porque de ahí surgieron conflictos entre esta corporación y las escuelas de los Hermanos, a principios del s. XVIII. En 1678, Claudio JOLY, Chantre de las escuelas de París, se opuso también a las pretensiones de los Maestros Calígrafos, porque las juzgaba sin fundamento.⁷⁴

A nosotros nos interesa ver de qué modo las escuelas de los Hermanos facilitaban a sus alumnos el acceso a esos documentos manuscritos. La explicación de este empeño se halla en la primera parte de la *Guía*; particularmente en los capítulos relativos a la lectura, la escritura y la ortografía. Estos tres aprendizajes permitían estudiar y conocer progresivamente los manuscritos llamados “registros”: “*papeles o pergaminos escritos a mano*”.⁷⁵

Para tener una idea más precisa del asunto, leamos un párrafo del capítulo destinado a la escritura, relativo al 8º orden o grado de la escritura redondilla: “*Los de este orden, en lugar de escribir el alfabeto al comienzo de la escritura, escribirán cada vez letra de acta corrida, en la mitad del reverso de su papel. Para este fin, se hará que copien todos los días por la mañana de algunos buenos libros, sobre todo cosas prácticas y que les convengan; y todos los días por la tarde, copiarán los documentos manuscritos, llamados también registros, especialmente*

⁷⁴ JOLY, Claude, *Traité historique des Écoles Épiscopales et Ecclésiastiques*, Paris, 1678. Ver especialmente la III parte, cap. XX.

⁷⁵ OC, GE 3.10.2; CL 24, 40.

*diligencias de citación y de embargo, pagarés, recibos, presupuestos y contratos de trabajo, arrendamientos y documentos notariales de diversas clases. Cuando hayan copiado durante tres meses documentos manuscritos, dos veces por semana, los días en que se enseña aritmética, en vez de copiar este tipo de documentos, redactarán ellos mismos, cartas, pagarés, recibos, arrendamientos, contratos de trabajo, y otras cosas que puedan serles útiles para el futuro.*⁷⁶

Pero para tener éxito, este aprendizaje debía estar cuidadosamente organizado. Con la minuciosidad propia de la *Guía*, el artículo décimo y último del capítulo 3º, sobre la lectura, va detallando esta organización a lo largo de siete párrafos. De este texto entresacamos las observaciones siguientes. Se trata de la “Lección” 9ª y última (en cuanto a la lectura) y es como el coronamiento de este aprendizaje y del programa escolar previsto por la *Guía*. La lección anterior, sobre la urbanidad, presentaba ya una dificultad suplementaria para la lectura de textos impresos, debido a los caracteres góticos, que entonces se usaban en todas las obras de urbanidad.

La lectura de Registros presupone que la escuela tiene documentos abundantes y muy variados, clasificados según dos criterios: por autores y, dentro de cada uno de éstos, por orden progresivo de dificultad. Es una medida muy sabia porque de ordinario cada autor tiene su propio estilo de escritura y uno puede familiarizarse con él rápidamente. Gracias a este orden de dificultad, se espera que el alumno irá dominando fácilmente los más difíciles y enrevesados.

Los niveles precedentes de lectura comportaban dos o tres “órdenes” o grados (o sea, dos o tres meses) de trabajo. Para los manuscritos, en cambio, se prevé mucho más tiempo, seis órdenes o más; o sea, cuanto necesite cada escolar, si tiene la paciencia de permanecer en la escuela todo ese tiempo. Es interesante, por último, fijarse en el método de trabajo: el alumno tiene que estar continuamente activo, enfrentarse a los documentos, dar y recibir ayuda del vecino, y comprobar sus progresos leyendo delante del maestro. De este modo se pasa, pues, del esfuerzo de aprendizaje a cierta impregnación, y luego a la apropiación personal mediante la creación de documentos similares.

⁷⁶ OC, GE 4.4.14; CL 24, 231.

El texto del capítulo de la escritura que hemos citado más arriba tiene sus equivalentes en los capítulos de la lectura y de la ortografía. De este modo la lectura, la escritura y la ortografía se refuerzan mutuamente para asimilar esas nuevas adquisiciones. En efecto, los maestros no se contentan con un aprendizaje aproximado; buscan un dominio sólido, que sea realmente útil para más tarde.

El capítulo de la aritmética nos propone un aspecto diferente de esta formación utilitaria. Ya no estamos en el campo de los manuscritos, sino en el de las operaciones aritméticas. *“Todos los adelantados de cualquier lección harán por su cuenta las operaciones [règles] de su lección mientras los de las otras lecciones realizan su operación. El martes de cada semana o el primer día de aritmética, todos los alumnos que la estudian y que son del grupo de adelantados, presentarán, realizada en sus cuadernos, la operación de la lección que el maestro hubiere puesto en el tablero para esa semana, con otras que ellos mismos hayan ideado; y el viernes llevarán algunas operaciones, tanto de su lección como de las inferiores, que hayan hecho por sí mismos, y que el maestro les hubiere indicado que realizaran, según su capacidad”*⁷⁷

Aclaremos que la palabra “règles” que se aplica a las cuatro operaciones corrientes de la aritmética, aquí se refiere a algunas clases de problemas muy conocidos en las clases primarias. No basta, en efecto, el conocimiento teórico de los principios de las cuatro operaciones; hay que comprobar su utilidad y aplicación a la vida real, para resolver situaciones matemáticas concretas.

Más arriba hemos encontrado la expresión “y otras cosas que puedan serles útiles para el futuro.” Constantemente se busca pasar de la teoría a la práctica. Los aprendizajes que propone la *Guía* tienen una finalidad utilitaria y se refieren a lo que ocurre de hecho en el mundo de las corporaciones. Aunque no lo diga explícitamente, la escuela de los Hermanos actúa como si los alumnos estuvieran destinados a ser:

- o bien “Maîtres de métier”, Maestros de oficios que tendrán que habérselas inevitablemente con documentos escritos. Debido a su

⁷⁷ OC, GE 5.0.21 y 0.22; Cl 24,72.

estatus dentro de las corporaciones, los oficiales y los aprendices estaban mucho menos implicados;

- o bien “Officers”, en el sentido del s. XVII, es decir ocupados en escrituras, quizá dentro de una corporación, pero más probablemente en los nuevos empleos creados por la administración, la justicia, la policía... Y en este caso hay que hablar de una finalidad promocional de la escuela, como vamos a ver en el capítulo siguiente.

Capítulo 4 - La escuela, medio de promoción

En el capítulo anterior hemos visto la contrariedad de La Salle y de los Hermanos cuando los padres retiraban prematuramente a sus hijos de la escuela. Las expresiones que emplean subrayan enérgicamente esta decepción: “les perjudicarán mucho”, “les harán perder una ventaja considerable”... porque un artesano “si sabe leer y escribir... es capaz de todo”.⁷⁸

Tres siglos después nos puede parecer irrisorio eso de saber leer y escribir. Para comprender el alcance de esas expresiones de la *Guía* hay que enmarcarlas en la situación general del país a principios del s. XVIII, o sea en una época en la que el país tenía un 80% de analfabetos. Evidentemente la cualificación necesaria para ejercer un empleo era mucho menor que hoy. Saber leer y escribir abría ciertamente muchas posibilidades, en ese momento en que la evolución política y económica del país creaba nuevos empleos.

1. El afianzamiento del poder real

En Francia, el largo proceso de afianzamiento del poder real y de la organización del Estado empieza con el reinado de Enrique IV, ayudado por sus ministros, especialmente el hábil Sully. Después de un largo período de disturbios y divisiones, caracterizado por las guerras de religión, en 1596 llegó la paz, dentro y fuera del reino. En adelante Enrique IV y su gobierno van a favorecer la economía mediante el restablecimiento del equilibrio financiero, el progreso de la agricultura, la aparición de las primeras industrias y la organización del comercio interior y exterior. Sin embargo, a la muerte del rey queda mucho por hacer.

Esta labor fue continuada bajo la regencia de María de Médicis (1610-1617), durante la minoría del rey, y luego por la obra del mismo Luis XIII, hasta

⁷⁸ OC, GE 16.2.21; CL 24, 187.

1642, gracias al gobierno autoritario de Richelieu. No fue fácil, desde luego, debido a los disturbios provocados por los protestantes y los nobles. Se empleó la constancia y a veces la aspereza. Se trataba de hacer triunfar la razón de Estado y de afianzar el absolutismo real. En 1642, sin embargo, la tarea realizada sigue siendo frágil y tiene que ser consolidada.

La regente Ana de Austria tropieza todavía con muchas dificultades para asentar su autoridad, a pesar de la ayuda valiosa de Mazarino, cuya flexibilidad, habilidad y obstinación superaron muchas dificultades y, sobre todo, triunfaron contra la Fronda de los nobles y de los oficiales, que amenazaba directamente la autoridad real.

Luis XIV instauró, por fin, el predominio real. Fue iniciado por Mazarino, durante su infancia; y luego, secundado eficazmente por grandes ministros como Louvois, Colbert, Vauban..., reforzó su autoridad e impuso el absolutismo real.

Su poder se basa en la organización administrativa y judicial, en la producción de riqueza y en la buena gestión de los negocios. Para lograr estos resultados, el absolutismo se vale de una organización piramidal que concentra el poder en manos del rey y de algunos consejeros cercanos o algunos ministros. Las manifestaciones de este poder pueden extenderse progresivamente a todo el reino gracias al dominio progresivo de las provincias y de todos los engranajes de la sociedad. La reforma de la legislación y la actualización de seis grandes Códigos, entre 1667 y 1685, implantan una organización general metódica y uniforme. Se requiere tiempo; no todo lo establecido se lleva a cabo de verdad. Tal es el caso, por ejemplo, de ciertos decretos relativos a la escolarización de los niños.

Pero este movimiento global genera nuevos empleos; empleos terciarios, pues la centralización multiplica los puestos de administración, de justicia y de policía. Este movimiento ha sido analizado a menudo por los historiadores; no hace falta que insistamos. Lo que aquí nos interesa es ese amplio movimiento creador de empleos, empleos “de pluma” generalmente, que sólo en la escuela se pueden preparar.

2. Los comienzos de la era industrial

Mientras tanto Europa empieza la revolución industrial. Francia no va en cabeza, pero desde mediados del s. XVII Francia ha entrado en el desarrollo económico mediante la creación de manufacturas, las cuales, impulsadas por Colbert, producen mercancías que hay que comercializar. El ministro es partidario decidido del desarrollo comercial, dentro y fuera del país. Promueve la creación de las primeras grandes compañías de navegación. Incluso ha vinculado su nombre a esa teoría de producción y comercialización de mercancías que llamamos “mercantilismo”.

A nosotros nos interesa no tanto lo económico sino los nuevos empleos generados por la industria y el comercio. No nos referimos tan sólo a los empleos manuales en las manufacturas, sino a los empleos relacionados, sobre todo, con las operaciones de gestión del proceso de producción y de venta: secretariado, registros, operaciones comerciales, contabilidad. En resumen, lo que hemos presentado, en el capítulo anterior, como uno de los principales aprendizajes ofrecidos por la *Guía*. Empleos para los cuales las corporaciones artesanales preparaban poco o nada. Estamos en el sector terciario de la economía, para cuyo desarrollo la escuela es necesaria. La *Guía* demuestra ampliamente que La Salle y los Hermanos tenían conciencia muy clara de este papel de la escuela, como lo demuestra el texto mencionado más arriba. Y lo mismo se diga de los pasajes relativos a los manuscritos que los alumnos debían leer y comprender con soltura.⁷⁹

Esta evolución económica explica por qué, sobre todo en la sociedad urbana, va creciendo el número de pequeños “officiers”. Con este esfuerzo global y a largo plazo, Colbert pretende aumentar la riqueza y el poder del Estado. Pero el ministro tropieza con una situación económica más bien desfavorable y con los prejuicios de la nobleza y de una parte de la burguesía que desprecia el trabajo manual. Y es frenado por la política de boato de Luis XIV, que invierte en construcciones suntuarias -como Versalles-, y por los gastos crecientes de las guerras, salvo en el período relativamente tranquilo de 1660-

⁷⁹ OC, GE 3.10.4; CL 24, 41.

1672. En una política mercantilista hay que tener en cuenta también los otros países. La competencia es fuerte y va en aumento, especialmente con Inglaterra, Holanda y las ciudades anseáticas.

Aunque de modo más lento y débil, este movimiento prosigue a lo largo del s. XVIII.

3. Posibilidades y límites de las Pequeñas Escuelas

Desde el concilio de Trento, la Iglesia había asignado a las escuelas populares la tarea global de catequizar a los niños. Ante la ignorancia religiosa generalizada había que transmitir a los niños lo esencial de la doctrina cristiana, especialmente para que evitaran las herejías (sobre todo el protestantismo). Esta finalidad primera corría el peligro de descuidar la formación humana de los alumnos y la preocupación por su futuro profesional.

La escuela es, ante todo, escuela de la doctrina cristiana. El maestro, incluso si es laico, desempeña una función catequística esencial. Se insiste ampliamente en que algunas verdades deben ser conocidas por todos sin excepción. Incluso algunos instrumentos escolares, como los alfabetos y los silabarios, se convierten en instrumentos para la enseñanza cristiana.

El clero y algunos políticos opinan también que la educación catequística y moral de los niños, sobre todo los del pueblo, puede ser garantía de orden social y de paz civil. Juntamente y a través del catecismo, se da formación sobre las buenas costumbres.

Esta visión de las cosas explica, en gran parte, el auge de las pequeñas escuelas durante la segunda mitad del s. XVII. El problema estaba sobre todo en la poca formación de muchos maestros. A pesar de la vigilancia y el acompañamientos del clero, no todos podían dar esta formación catequística y moral.

4. Pero las necesidades estaban ahí

En la segunda mitad del s. XVII había también otros educadores que tenían conciencia muy clara del papel de la escuela como garantía del orden social y suministradora de mano de obra. Uno de los más conocidos, Carlos

Démia, nos ha dejado algunos pasajes muy reveladores. Algunos de sus textos tuvieron repercusión nacional; su testimonio tiene, pues, especial autoridad. Testigo de los desórdenes que entonces se daban en las ciudades, sobre todo por la falta de trabajo, afirma lo siguiente: *“Tampoco hay otro medio de cortar la fuente de tantos desórdenes, y reformar cristianamente las ciudades y las provincias, si no es estableciendo pequeñas escuelas para instruir a los hijos del pueblo pobre, en las cuales se les enseñara el temor de Dios y las buenas costumbres, y al mismo tiempo a leer, escribir y contar, por obra de Maestros preparados para enseñar todas estas cosas, que los capacitarían ventajosamente para trabajar en la mayoría de las Artes y de las Profesiones; puesto que no hay ninguna en la que esos primeros conocimientos no sean de mucha ayuda y de guía para progresar en los empleos más considerables.”*⁸⁰

Como muchos educadores de su tiempo, Démia insiste en que los desórdenes suelen venir de la ociosidad y de la pobreza. Para remediarlo hay que instruir y hacer trabajar a los jóvenes. He aquí cómo analiza la relación entre escuela y trabajo: *“Esas escuelas públicas serían, también, como Academias de la perfección para los niños pobres, en las cuales las fogosas pasiones de la juventud serían domadas y sometidas a la razón; su entendimiento, iluminado por las virtudes que se les enseñarían; su memoria, colmada de buenas cosas que oirían, y su voluntad, encendida por los ejemplos de virtud que verían practicar en ellas...*

Por este medio las fábricas y manufacturas se llenarían poco a poco de buenos aprendices, que después podrían ser excelentes Maestros [de oficios], puesto que en esas escuelas se les enseñaría la obligación que tienen de trabajar fiel y duramente, y los medios que deberían emplear para santificar y hacer productivo su trabajo, y se les infundiría gran horror a las triquiñuelas y a la ociosidad. No sería tan difícil limpiar la ciudad de lugares infames, puesto que la ociosidad y la pobreza, que son las dos fuentes de la prostitución del sexo, serían desterradas, ya que se remediaría la primera ocupándolos en la lectura y escritura, y se enmenendaría la otra abriendo su espíritu con conocimientos santos que las harían trabajadoras para ganarse la vida y mejor dispuestas para los empleos que se les confiaran...

⁸⁰ CL 56, 106-107.

Si se quiere, ellas [esas escuelas] serían también como Oficinas a las que acudir y lugares de mercado (empleando el lenguaje de la Escritura, Mat. XX), en los cuales las personas más complacientes podrían ir a buscar gente, unos para servir en su casa, otros para emplearlos en el negocio, algunos incluso para progresar en las ciencias. En fin, se podrían enviar a estos pequeños obreros a la viña y emplearlos, cada cual, según sus disposiciones y talentos, los cuales habiendo sido perfeccionados en esa Academia de virtud, formarían personas sensatas en la conducta, trabajadoras en las Artes, hábiles para los negocios y en general gente adecuada para todo aquello en lo que se la quisiera emplear.”⁸¹

Hay que suponer que estas “amonestaciones” de Carlos Démia fueron escuchadas, pues el número de empleos terciarios aumentó sensiblemente en el s. XVIII. Por eso Luis Sebastián MERCIER podía escribir: *“Los pequeños empleados son multitud. No cuestan caro: cobran entre ochocientas, mil doscientas y mil quinientas libras. Encontraréis de sobra... Nada se hace sin usar la pluma. Para cualquier registro hay que saber escribir y contar. Toda la ciencia de esos escribas se resume en saber hacer facturas. Estos empleados no saben nada, no conocen nada, no tienen idea de nada. Ajustan cifras siguiendo la rutina de cada día... Los empleados que cobran mil escudos tienen humos y se dan importancia. No hay nada tan pintoresco como ver de qué modo se arremangan para cortar la pluma y ensayarla una y otra vez. Se diría que esa pluma va a trazar los destinos del Estado.”⁸²*

Esta descripción de Mercier es sin duda un poco cruel, pero da fe, por lo menos, de esta rápida evolución de los nuevos empleos. Y esto justifica el desarrollo de las escuelas, puesto que estos empleados eran fruto, ciertamente, de los aprendizajes escolares de la época.

5. Para La Salle y los Hermanos

Debido a este desarrollo administrativo y económico, la sociedad no puede contentarse con la formación dada en y por las corporaciones. Proporciona buena preparación técnica para el oficio correspondiente, pero es del todo

⁸¹ CL 56, 107-108.

⁸² MERCIER, L-S., o. c., cap. CXL, p. 340-342.

insuficiente en los aspectos que llamamos escolares. Por lo tanto los hijos de los artesanos necesitan otro lugar, bien organizado, que les ofrezca esta formación que se ha hecho necesaria e incluso urgente.

La Salle y los Hermanos se daban cuenta de ello. No se preocupaban sólo de la formación catequística de sus alumnos; también tenían en cuenta su futuro socio-profesional. Valga, como ejemplo, este pasaje de las Meditaciones: *“En vuestro empleo debéis juntar al celo del bien de la Iglesia el del Estado, del cual vuestros discípulos comienzan a ser miembros, y un día habrán de serlo plenamente. Procuraréis el bien de la Iglesia haciéndolos verdaderos cristianos, y tornándolos dóciles a las verdades de la fe y a las máximas del Santo Evangelio. Procuraréis el bien del Estado enseñándoles a leer y a escribir, y todo lo que corresponde a vuestro ministerio, en relación con el mundo exterior. Pero hay que unir la piedad con lo externo, sin la cual vuestro trabajo sería poco útil.”*⁸³

La Salle expresa claramente esta misma visión del papel “civil” de la escuela en la segunda *Meditación para el retiro*. Después de haber descrito brevemente el comportamiento hartamente frecuente de los artesanos y pobres para con sus hijos, y las nefastas consecuencias que de ello se siguen, La Salle insiste en que el remedio está en las “escuelas cristianas”, es decir, las suyas: *“Dios ha tenido la bondad de poner remedio a tan grave inconveniente con el establecimiento de las Escuelas Cristianas, en las que se enseña gratuitamente y sólo por la gloria de Dios. En ellas se recoge a los niños durante el día, y aprenden a leer, a escribir y la religión; y al estar, de ese modo, siempre ocupados, se encontrarán en disposición de dedicarse al trabajo cuando sus padres decidan emplearlos.”*⁸⁴

Estas palabras valen para todos los niños: la gratuidad abre a todos las puertas de la escuela cristiana. En ella los educadores deben tener las motivaciones más elevadas y desinteresadas. En ella incluso los hijos de los peones y de los jornaleros no cualificados pueden prepararse para empleos cualificados y estables, gracias a la variedad y calidad de los aprendizajes que ofrece la escuela, los que ofrece la *Guía*, sin perjuicio de la finalidad catequística propia de

⁸³ OC, MF 160.3.2; CL 12, 138.

⁸⁴ OC, MR 194.1.2; CL 13, 12.

las Pequeñas Escuelas. Esos empleos son, sin duda, los trabajos de pluma, multiplicados por la evolución económica en curso.

Pero no todo el mundo, especialmente entre los pobres y artesanos, se daba cuenta de la evolución global de la sociedad y, sobre todo, de la necesidad de buenos aprendizajes escolares para beneficiarse de ello. Esto se ve claramente en algunos pasajes de la *Guía*, en los cuales los autores lamentan la inconsciencia de algunos padres que renuncian a la promoción económica a largo plazo, movidos por la inmediatez de algunas ganancias sin futuro. “*Es capaz de todo*” dice el texto de la *Guía* que ya hemos citado. El tono puede parecer demasiado optimista; pero entonces no lo era, dada la diversidad de oficios a que daba paso una formación escolar sólida, en comparación con los límites de la formación profesional ofrecida por las corporaciones, de horizontes muy encorsetados.

Para pasar de las buenas intenciones al terreno de la práctica, la *Guía* organizó minuciosamente para los alumnos cuatro aprendizajes netamente orientados a los oficios del sector terciario: lectura, escritura, aritmética, ortografía. Más allá de las palabras, aparece claramente, como ya hemos señalado, este objetivo a largo plazo: “*otras cosas que les puedan ser útiles más tarde*”, “*hacerles copiar cartas manuscritas, sobre todo cosas cuyo aprendizaje les pueda ser útil, y que necesitarán más tarde*”.⁸⁵

En esa época saber leer y escribir ofrecía posibilidades profesionales considerables. Era el comienzo de los empleos terciarios. Se trataba, sobre todo, de tareas de ejecución, cuyos prerrequisitos no parecen considerables. Pero cuanto más dominara uno la lectura, la escritura y el cálculo, más probabilidades tenía de lograr tales empleos y de abrirse camino en ellos..

Por consiguiente la escuela ofrecía a los niños de ambientes pobres el medio de escapar a la dureza y a la precariedad económica, e incluso el medio de promocionarse socialmente. Así iba naciendo y desarrollándose una pequeña clase media, necesaria para la economía, y que iba a desempeñar un

⁸⁵ Ver en la *Guía* los capítulos 3º, 4º, 5º y 6º, relativos a cuatro aprendizajes instrumentales: lectura, escritura, aritmética y ortografía. Para estas dos citas: OC, GE 4.4.13 y 6.0.2; o bien CL 24, p. 231 y 73.

papel cada vez más importante en la sociedad francesa de los siglos XVIII y XIX.

6. Conclusión: ¿un diálogo de sordos?

En ninguna parte de la *Guía* se pretende que la formación escolar reemplace la de las corporaciones, ni que se confunda con ella. Tampoco se busca hacer la competencia o entrar en conflicto. No sería provechoso para el niño. Y es precisamente su futuro y su provecho personal lo que constituye el alma de todo el proyecto educativo lasaliano.

Se trata, más bien, de establecer cooperación eficaz entre el medio corporativo -representado por los padres del alumno- y la escuela de los Hermanos. Las modalidades de este acuerdo, fijado el día de la inscripción, pueden variar y negociarse caso por caso. Pero esto no significa que las excepciones prevalezcan, de lo contrario la escuela no hubiese podido funcionar normalmente. Pero sí las había, según hemos visto, como consecuencia de las necesidades particulares de las familias o de las corporaciones.

Si se da esta colaboración escuela-familia, es una suerte para el joven, le abre muchos caminos para el futuro. En efecto, gracias a la formación escolar, el joven podrá:

- continuar el oficio de su padre, si es artesano, pero hacerlo con mayor formación para desempeñarlo mejor;
- encontrar un empleo de secretario o de contable en el ambiente corporativo o manufacturero;
- buscar un “oficio” dentro de la administración, la justicia o el comercio, según sus gustos o las oportunidades que se le presenten;
- optar a maestro de escuela (incluso dentro de la corporación de los Maestros Calígrafos), mediante un aprendizaje complementario.

No se puede dudar de la sinceridad de La Salle y de los Hermanos en cuanto a la formación de los hijos de los artesanos y de los pobres. Pero al darles todas las capacidades contenidas en los aprendizajes propuestos por la *Guía*, podían implícitamente animarlos a buscar un futuro socio-profesional fuera de su propio medio. Para los hijos de los pobres peones, jornaleros ... tanto

mejor. Para los hijos de los artesanos, cabe preguntarse si los padres se daban realmente cuenta de esto. Muchos de ellos, sin duda, esperaban que, una vez terminada la escolaridad, sus hijos se reincorporarían al ambiente corporativo y en él labrarían su futuro. ¿No se engañaban, en cierta manera?

En efecto, sin forzar para nada el texto de la *Guía*, descubrimos que había, a veces, enfrentamiento entre dos concepciones educativas, dos finalidades:

- En vez de la fijación en el pasado, propia de muchas corporaciones, la escuela ofrecía un futuro más rico y más abierto al progreso;
- En vez de intereses a corto plazo, que se contentaban con una ganancia modesta e inmediata, aunque no siempre garantizada, la escuela ofrecía una perspectiva a largo plazo, basada en el aprendizaje escolar serio de los rudimentos;
- En vez de la sociedad compartimentada y encorsetada, propia del sistema corporativo, surgía otra sociedad más cambiante y dinámica, fruto de la evolución política y económica del s. XVIII.

Debido a su ignorancia y a las preocupaciones inmediatas, y a menudo urgentes, muchos padres no estaban preparados para tales perspectivas. Corrían el riesgo de tomar decisiones nefastas para el futuro de sus hijos. Como dice particularmente el capítulo 16º de la *Guía*, competía a los Hermanos ilustrarlos sobre estas cuestiones y convencerlos para que permitieran que sus hijos terminaran la escolaridad. De esto dependía su promoción.

SEGUNDA PARTE

**LA ESCUELA ANTE
LAS DIFICULTADES DE SU TIEMPO**

Fieles al objetivo de este primer volumen - la aproximación contextual-, no hablaremos aquí de las dificultades pedagógicas de ciertos alumnos y propias de la clase. Nos centraremos tan sólo en la manera cómo la escuela lasaliana se organizaba, según la *Guía*, para lograr sus objetivos, a pesar de las dificultades exteriores, propias de su tiempo.

Es fácil comprender que en esa sociedad, tan poco escolarizada, la marcha de las escuelas estaba condicionada (como en toda época) por las dificultades debidas a las mentalidades y a los comportamientos sociales, a las situaciones de pobreza que hemos mencionado más arriba, a la ignorancia, a los problemas cotidianos para sobrevivir, a los estragos de las epidemias o de las enfermedades ordinarias, y a las catástrofes naturales.

El deseo de inculturarse e insertarse de veras en el ambiente de los artesanos y de los pobres llevó a La Salle y a sus Hermanos a precaverse y a proteger a sus alumnos contra las posibles consecuencias perniciosas de esas realidades socio-económicas o del entorno.

En esa segunda parte nos vamos a limitar a cuatro dificultades principales, que se reflejan en el texto de la *Guía*, y que nos parecen representativas de la época bisagra entre el s. XVII y el s. XVIII. O sea, cómo:

- Acoger efectivamente a los niños muy pobres.
- Cambiar la actitud negativa de algunos padres respecto de la escolarización de sus hijos.
- Proteger a los alumnos de los innumerables peligros de la calle.
- Prevenir los riesgos de las “calamidades de la época.”

En estos cuatro aspectos vamos a comprobar que La Salle y los Hermanos conocían muy bien el ambiente popular de su época y que organizaban sus escuelas con realismo y eficacia para enfrentarse a él.

Capítulo 5 - Acoger a los pobres

Como ya hemos dicho en los dos primeros capítulos, en la sociedad del s. XVII había muchísimos grados de pobreza, como se confirma con el estudio ya mencionado de BLUCHE y SOLNON⁸⁶, sobre la Capitación.

Conocemos el esfuerzo de la Iglesia por abrir “escuelas de caridad” en las parroquias urbanas, cuando era posible, para los niños más necesitados. Además, en los Hospitales Generales y orfanatos se atendía también a la instrucción y educación de los niños más menesterosos que en ellos se albergaban.

Desde sus orígenes las escuelas de La Salle fueron gratuitas. Sin embargo no bastaba la gratuidad para que todos los pobres pudieran frecuentarlas. Por otra parte, dado que esas escuelas no tenían ingresos propios, había que buscar los recursos para sufragar los gastos inevitables de la escolaridad; sobre todo el material escolar indispensable para las actividades escolares y para los aprendizajes que se ofrecían.

Si hacemos la lista del material escolar que los alumnos debían traer, encontramos que todos tenían que tener un libro para leer, libro que cambiaba a cada nivel de lectura; el material entonces necesario para escribir (papel, copia, transparencia, secante, plumas de oca, cortaplumas, escribanía), todo de buena calidad, dice la Guía; y para la ortografía, una especie de cuadernillo, que la Guía llama “petit livre”.

Parece poco. Pero era mucho y a veces demasiado para algunos padres pobres, que no disponían de dinero y se encontraban habitualmente en el límite de la supervivencia. No olvidemos que parte de los alumnos de las escuelas de los Hermanos eran niños cuyos padres estaban inscritos en el Registro de los pobres, y que pertenecían, por consiguiente, al mundo de los mendigos.

⁸⁶ BLUCHE, F., et SOLNON, JF, *La véritable hiérarchie sociale de l'ancienne France, passim.*

Así era la situación a la que la escuela debía enfrentarse de verdad.

1. La gratuidad, primera respuesta a la pobreza.

* Respuesta de tipo económico

Cuando La Salle aceptó ayudar a Adrián Nyel en la fundación de escuelas para niños pobres, en Reims, en teoría podía haber escogido entre varios tipos de escuelas. En efecto, conocía suficientemente la realidad escolar, sobre todo para el pueblo, porque fue amigo y albacea de Nicolás ROLAND y porque había conseguido el reconocimiento oficial de las Hermanas del Niño Jesús.

Pero la intención primera de la Sra. Maillefer, al enviar a Adrián Nyel a Reims, estaba bien clara: fundar en Reims escuelas para los niños pobres, parecidas a las que existían ya para las niñas: *“La Sra. de Maillefer, queriendo dar a la juventud pobre de su lugar natal [i.e. Reims] la ayuda que había proporcionado a la de Darnetal, tomó medidas con el Sr. Roland, con quien tenía mucha confianza y gran unión de piedad, con el fin de fundar ahí escuelas para los chicos... Ambos habían tomado medidas juntamente, para el éxito de esta empresa, desde el año 1673. Pero quedaron sin efecto, debido a la muerte del Teologal. La generosa Dama no se desconcertó. y contra toda esperanza confió llevar a buen puerto un proyecto que debía dar origen, sin que ella lo supiera, a la fundación del Instituto de los Hermanos.”*⁸⁷ Juan Bautista BLAIN prosigue poco después:

*“Por otra parte, el Sr. Nyel quería ciertamente abrir escuelas cristianas y gratuitas, pero sus intenciones no iban más allá. No imaginaba para nada que iba a echar los cimientos de un gran edificio y preparar los caminos para la creación de una nueva Orden.”*⁸⁸

Habría que leer las páginas siguientes del biógrafo de La Salle para descubrir el razonamiento que condujo a la apertura de la primera escuela lasaliana en Reims, en 1679. Fijémos, al menos, en el pasaje siguiente, que nos muestra las intenciones del Fundador y enmarca sus escuelas en las estructuras generales de las escuelas populares de su época. *“Se discutieron los medios para tener éxito en el proyecto, y después de un detenido examen se convino en que el*

⁸⁷ 1 BLAIN, CL 7, 159-160.

⁸⁸ 1 BLAIN, CL 7, 160.

medio propuesto por el Sr. de La Salle era el más seguro y el que había que tomar. Les había dicho que el medio más adecuado y quizá el único para un feliz comienzo del establecimiento de las Escuelas Cristianas y gratuitas para los chicos, consistía en ponerlas al abrigo de las contradicciones, bajo la protección de un párroco lo bastante celoso para encargarse de ellas, lo bastante discreto para guardar el secreto y lo bastante generoso para sostener la empresa. Nadie se lo puede impedir puesto que tiene el poder de hacer instruir a sus feligreses, y su título de Pastor lo autoriza para darles maestros capaces de enseñarles la Doctrina Cristiana."⁸⁹

Como se ve, la opción por la gratuidad no ofrecía la menor duda para La Salle.

* Un modelo que ya existía

Juan Bautista de La Salle no fue el primero que creó escuelas populares gratuitas. En algunos conventos femeninos y de modo generalmente gratuito, había escuelas para las niñas pobres, llamadas, a veces, "escuelas de día". Las Escuelas de Caridad, establecidas en algunas parroquias, representaban una manera de ayudar a las familias necesitadas. En los orfanatos y en los Hospitales Generales (dispuestos también para ayudar a los pobres) se instruía gratuitamente a los niños allí alojados. Las escuelas fundadas por Adrián Nyel y Juan Bautista de La Salle iban en esta línea.

Lo que al principio fue una opción natural, se hizo pronto una convicción fuerte e irrevocable, que La Salle expresa en la *Regla* de los Hermanos, y también varias veces en otros escritos. Esta convicción se fue afianzando ante las dificultades que las escuelas de los Hermanos tuvieron con otras escuelas de la época, las Pequeñas Escuelas y las escuelas de los Maestros Escribanos, que eran de pago.⁹⁰

⁸⁹ I BLAIN, CL 7, 163-164.

⁹⁰ Volveremos, más abajo, sobre este aspecto. Ver complementos muy interesantes en:

– RIGAULT, Georges, *Histoire Générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrésiennes*, t. 1, 1ª parte, Plon, Paris, 1937.

– BÉDEL, Henri, *Origines: 1651-1726*, p. 33-37 y 119-124, Études Lasalliennes 5, Roma, 1994.

– ALPAGO, Bruno, *L'Institut au service éducatif des pauvres*, c. 1, p. 7-52, Études Lasalliennes 7, Roma, 2000.

Claudio JOLY⁹¹ no se oponía netamente a estas escuelas; pero no las miraba con buenos ojos. No sólo porque podían quitar alumnos a las Pequeñas Escuelas de pago (y así perjudicar económicamente a los maestros), sino sobre todo, al parecer, porque se sustraían a su autoridad de Gran Chantre. La apertura y el control de esas escuelas dependía de los párrocos, los cuales no estaban dispuestos a ceder.

Por eso Claudio JOLY titula la tercera parte de su obra de esta manera: *“Contra los manejos que se hacen contra las Escuelas de Gramática, llamadas ahora Pequeñas Escuelas de la ciudad, barrios y arrabales de París.”*⁹² A lo largo de los 31 capítulos de esta tercera parte, el autor intenta ajustar cuentas con las diversas iniciativas escolares que han surgido y se han desarrollado sin su control. Entre los inculcados figuran, con su nombre, varias congregaciones femeninas de enseñanza, Los Maestros Calígrafos y las Escuelas de caridad. De éstas trata en los capítulos 11º, 12º y 13º. Su argumentación se basa en que si bien la preocupación por instruir a los pobres es muy antigua, las escuelas de caridad son algo reciente. Mientras los párrocos de antes *“han practicado la caridad con subordinación -léase: bajo la autoridad del Chantre-, algunos de los actuales sólo quieren practicarla con independencia”* y parece que ignoran *“que los antiguos Chantres de París no han descuidado la instrucción de los niños pobres, de lo cual hay todavía pruebas que es bueno hacerles conocer.”*⁹³

El libro de Claudio Joly apareció en 1678. No se mete con la obra de La Salle, puesto que empezó el año siguiente y los Hermanos no llegaron a París hasta diez años más tarde. Fue una suerte porque no se habrían librado de las críticas del Chantre. Las escuelas parisienses de los Hermanos se libraron también de su autoridad.

*** Acoger a los pobres: compartir el pan.**

Para acoger de verdad a los alumnos más necesitados había que tener en cuenta las condiciones materiales de su existencia. Hemos tocado ya este

⁹¹ JOLY, Claudio, *Traité historique des Écoles Épiscopales et Ecclésiastiques*, Paris, 1678.

⁹² *Id.*, p. 303 y siguientes.

⁹³ *Id.*, III parte, p. 388.

tema; pero hay que entrar en precisiones complementarias para captar mejor las tres preocupaciones principales que los atormentaban: alimentarse, vestirse y alojarse.

Alimentarse. Este problema es más grave durante el s. XVII y a comienzos del XVIII. Luego disminuye. Afecta más a la gente de la ciudad que a la del campo. Sin embargo en la ciudad hay más variedad de alimentos: los mercados están mejor surtidos de carne, quesos, caza, legumbres y fruta. Estos productos proceden del campo, de los barrios e incluso de la ciudad misma. Pero el aprovisionamiento fluctúa mucho con las malas cosechas, porque no es frecuente almacenar para enfrentarse a situaciones de urgencia o de escasez.

Sin embargo estos productos apenas están al alcance de los pobres o de los que ganan tan sólo el mínimo indispensable. Por eso la alimentación varía según la fortuna de cada cual. Lo esencial es el pan. Muy pocas veces la carne, demasiado cara para gente de pocos medios. El pan constituye el alimento básico de los pobres. Si pueden, lo consumen en gran cantidad. Se trata de pan mojado en una sopa hecha de agua, aceite y, en el mejor de los casos, coles, nabos, judías o guisantes.

Los más acomodados comen carne de vez en cuando; carne de cerdo -la más popular-, o bien caza o vaca para los ricos. El pescado fresco es escaso y muy caro, e interesa poco a los consumidores. A menudo la gente se contenta con bacalao salado o arenques. La sal, aunque muy controlada y gravada con impuestos, es esencial para la alimentación. La pimienta y la mostaza son todavía poco frecuentes.

Todo esto explica que ciertos historiadores hayan dividido la población urbana en dos grandes categorías: los que comen cereales y los que comen carne. Algunos, precisando más, creen que la frontera se sitúa en el nivel de los oficiales artesanos.

En cuanto a las bebidas hay que subrayar que, paradójicamente, el agua sólo se usa en caso de necesidad, porque a menudo está contaminada, es de mala calidad y tiene mal gusto. Sin embargo los aguadores constituyen un grupo importante en las ciudades. En vez de agua se suele beber vino o cerveza. Se consume la cosecha del año, puesto que todavía no suelen almacenarse estas

bebidas. No es, pues, de extrañar que hubiese, ya entonces, bastante alcoholismo. Estas bebidas costaban lo suyo; no estaban al alcance de los pobres. En fin, los más ricos empiezan a interesarse por productos nuevos: el café y el chocolate.

Alojarse. Hasta la mitad del s. XVIII la casa tradicional de las ciudades suele ser todavía de madera o de adobe; pero ya comienzan y se multiplican las casas de piedra, por miedo a los incendios. Algunos decretos reales aconsejan, primero, e imponen, después, este tipo de construcción. Estas casas suelen tener una fachada estrecha, varios pisos y una o dos piezas por piso. La planta baja sirve ordinariamente de tienda o almacén; las habitaciones están en los pisos. A menudo los locales son polivalentes, incluso entre los artesanos, sirven de habitación y de taller. Los pobres suelen ocupar una sola pieza, en la que se amontona toda la familia.

Estas casas suelen ser oscuras, húmedas, insalubres y frías, malolientes por falta de ventilación. No tienen servicios o apenas: ¡el patio o la calle son suficientes! No es de extrañar que las calles sean descritas, a veces, como cloacas malolientes. La estratificación social depende de la altura: cuantas más escaleras subes, más miserable eres. Las piezas de arriba son buhardillas sencillas e incómodas. La segregación se hace también por barrios; surge así una especie de topografía acorde con las corporaciones de los oficios.

En la segunda mitad del s. XVIII cambia el habitat urbano: se emplea cada vez más la piedra y el ladrillo, se cubren con tejas los tejados, se enderezan y adoquinan las calles. Estas transformaciones del habitat, junto con el aumento de la población y la pérdida del miedo a las invasiones, provocan el desmantelamiento de las murallas. En vez de encerrarse sobre sí misma para conservar sus privilegios, la ciudad se abre más y más a su entorno. Pero antes de llegar a esto, los dos términos que mejor describen el habitat urbano son: promiscuidad e insalubridad. Ya veremos algunas consecuencias de esta situación.

Vestirse: una jerarquía de las apariencias. En la sociedad francesa existe ya la moda. Procede de la ciudad; sobre todo del Rey y de la corte. Puesto que se renueva bastante aprisa, surge un artesanado de lujo. Los vestidos pasados de moda van a las categorías sociales inferiores: los ricos los dan a sus criados,

éstos los usan y luego los venden a los artesanos o a los asalariados. Aunque con retraso, el pueblo puede así ir a la moda.

Esta jerarquía en el vestir se extiende de la pobreza extrema a la sobreabundancia. Los inventarios de los roperos nos informan al respecto. Los mendigos y vagabundos se contentan con harapos encontrados, robados o regalados. Los pobres visten ropa de ocasión o regalos que han recibido. Los asalariados se contentan con tejidos de mala calidad y por lo común sólo tienen un vestido. Los Maestros artesanos pueden tener dos o tres vestidos de buena calidad. Los criados son los mejor provistos, gracias a los vestidos de sus patronos. La alta burguesía y la aristocracia tienen un ropero abundante, a veces elegante. Hay que guardar las apariencias: es esencial mantener el propio rango en la sociedad y esto también tiene que ver con la cortesía y la urbanidad.

En estos tres campos, como hemos visto, la situación de los artesanos y de los pobres es muy precaria. La escuela de los Hermanos no puede mejorar el alojamiento; pero sí se preocupa por las otras dos dimensiones de la pobreza cotidiana, como se ve por ciertas disposiciones de la *Guía*. Las soluciones que propone parecen poca cosa, pero demuestran verdadera preocupación por los pobres.

* El desayuno y la merienda

*“El maestro debe cuidar que los escolares lleven todos los días con qué desayunar y con qué merendar, a menos que tenga certeza de su pobreza.”*⁹⁴

Este texto de la Guía confirma claramente que algunos alumnos no podían llevar un pedazo de pan, ya sea a veces ya sea de modo habitual. La mejor manera para conocer realmente su situación de miseria era consultar el registro de los pobres de la parroquia.

El párrafo siguiente de la Guía establece que *“No les permitirá que lleven carne; y si alguno la lleva, hará que se la den a los más pobres, de quienes esté seguro que no la toman en casa.”*⁹⁵

He quí un detalle que muestra a las claras el nivel económico habitual de los

⁹⁴ OC, GE 2.1.1.

⁹⁵ OC, GE 2.1.2; CL 24, 8.

alumnos de los Hermanos. “Y si alguno la lleva” indica claramente que era algo excepcional. Esos alumnos no pertenecían a “los que comen carne”. El texto nos da a entender que algunos alumnos podían llevar algo más que pan: *“También tendrá cuidado de que no tiren pepitas de fruta o cáscaras al suelo, sino que hará que las guarden en el bolsillo o en su bolsa.”*⁹⁶

Todo este capítulo 2º de la *Guía* es interesante por los detalles concretos que aporta sobre la vida real de los pobres. Contiene incluso prudentes consejos para el maestro. Por ejemplo: *“Se evitará cuidadosamente aceptar la excusa de los escolares para no llevar pan a la escuela que sus padres se lo prohíben, por temor a que les obliguen a entregarlo en clase. Pues no se les debe obligar a que lo den a los pobres ya que eso es totalmente libre, y deben hacerlo sólo de buen grado y por amor de Dios.”*⁹⁷

Este ejercicio del desayuno y de la merienda no pretende, tan sólo, alimentar a los alumnos (cosa que pueden hacer en casa), sino educarlos en la cortesía y la urbanidad; es, pues, esencial que todos participen. Por consiguiente hay que tener en cuenta a los que no han llevado nada. Por eso el artículo 3º de este capítulo habla de la colecta que se hace para los pobres (la colecta de pan) y de cómo organizar su distribución.

“Durante el desayuno y la merienda uno de los escolares, que será el primero de uno de los bancos de delante, tendrá un cesto delante de sí para recoger pan para los pobres. Y los que hayan llevado mucho pan podrán dar algún trozo de él o lo que les sobre después de haber comido suficientemente. Con todo, el maestro cuidará de que no den tanto pan que no les quede suficiente para ellos.

Quienes tengan pan para dar, levantarán la mano, mostrando el trozo que tienen para entregar, con el fin de que el limosnero pueda verlo para ir a recogerlo. En cada clase habrá un alumno encargado de recoger las limosnas, es decir, los trozos de pan que se entreguen para los pobres durante el desayuno y la merienda.

“Cada maestro cuidará de que el encargado de este oficio tenga piedad y amor a los pobres, y sobre todo que no esté inclinado a la glotonería; no consentirá que dé

⁹⁶ OC, GE 2.1.3; CL 24, 8. La “écaille” es la corteza de un fruto seco.

⁹⁷ OC, GE 2.1.6; CL 24, 8.

*ningún trozo de pan, ni de ninguna otra cosa, a quienquiera que sea, y mucho menos que tome cualquier cosa de lo que haya en el cesto para sí mismo...*⁹⁸

Estos textos no necesitan comentario. Muestran claramente la preocupación por los pobres económicos. El ejercicio de compartir se realiza de modo serio y ordenado. Ignoramos la proporción de esos pobres que no podían llevar pan. Es de creer que eran minoría, de lo contrario este sistema, tal como se nos describe, no hubiese funcionado. A menos que los que sí llevaban, lo hicieran en abundancia.

Subrayemos algunos otros detalles significativos. Esa colecta es habitual, diaria, lo que hace pensar que había pobres en todas las clases, durante todo el año. Estos niños menesterosos eran hijos de los mendigos sedentarios, de los que hemos hablado al comienzo de este libro. Solían tener derecho a la limosna general de la parroquia y a las escuelas de caridad, o por lo menos gratuitas, como las de los Hermanos. Notemos también que así se aplicaba a los jóvenes el deber de la limosna que la Iglesia recomendaba a los adultos. Además la Guía dice que el maestro *“De vez en cuando, durante el desayuno, los animará a este acto de caridad, bien con algún ejemplo, bien con algún razonamiento que les impresione, y que los lleve a realizarlo de buena gana y con afecto por amor de Dios.”*⁹⁹

Sin embargo esta exhortación deberá respetar la libertad de cada cual. No se trata de una obligación; pero puesto que todo se hace públicamente, hay que velar para mantener el equilibrio entre la libertad efectiva y la presión que podría surgir por espíritu de competencia. El texto insiste también en la necesidad de que se capte el alcance de ese gesto. Con él la escuela quiere educar en el compartir, en la misericordia para con los pobres y en la solidaridad.

2. La ayuda a los alumnos pobres: material escolar

*** Escasos recursos de las escuelas gratuitas**

Para comprender mejor este tipo de ayuda, conviene recordar brevemente

⁹⁸ OC, GE 2.3.1, 2.3.4, 18.3.1 y 18.3.5; CL 24, 15 y 243.

⁹⁹ OC, GE 2.3.2; CL 24, 18.

cómo funcionaban económicamente las Pequeñas Escuelas de la época. En las escuelas de pago, los maestros de las Pequeñas Escuelas y los Maestros Calígrafos vivían de la escolaridad que pagaban los padres. La situación era muy compleja, dada la gran diversidad de esas escuelas.

Las escuelas gratuitas funcionaban mediante “fundaciones”. Antes de abrir o asumir una escuela había que saber quién pagaría el salario de los maestros. En concreto era necesario que los “fundadores” de la escuela tuvieran capital suficiente para que la renta cubriera las necesidades de los maestros. La Salle adoptó este sistema; pedía a los fundadores de sus escuelas 150 libras anuales para cada uno de los Hermanos de la misma. En un primer momento pensó utilizar su fortuna personal para dotar sus escuelas y asegurar así la economía de sus maestros. Éstos, en efecto, estaban preocupados por su futuro. Temían la fragilidad de la escuela, la enfermedad, la vejez u otros impedimentos profesionales. Por estar solteros no tenían familia que los pudiera atender en caso de necesidad. Le confesaron muy claramente sus miedos a La Salle. Por eso dice el biógrafo Juan Bautista BLAIN: *“El primer pensamiento que le vino naturalmente al espíritu, al virtuoso canónigo, fue fundar las escuelas, y emplear en ello su patrimonio. ¿Qué mejor destino le podía dar?”*¹⁰⁰.

BLAIN sigue resumiendo el razonamiento de La Salle *“La entrega [de su patrimonio] para la fundación de las Escuelas Gratuitas y Cristianas cumplía todos sus propósitos porque: 1. Redundaba enteramente en provecho espiritual de los pobres. 2. Daba seguridad a sus discípulos y los protegía de la tentación que los inquietaba y, como gusano roedor, minaba y debilitaba su vocación y su buena voluntad. 3. Les cerraba la boca, y mediante un ejemplo heroico de desprendimiento avalaba los consejos de perfección que él les daba sobre el amor a la pobreza y el desprendimiento de todo. 4. Lo despojaba a él mismo, y haciéndolo pobre lo hacía semejante a sus hermanos pobres...”*¹⁰¹

Antes de tomar una decisión importante, La Salle, siguiendo su costumbre, hizo un discernimiento mediante la oración y el consejo. El padre Nicolás Barré, su director espiritual, le desaconsejó dotar económicamente sus escue-

¹⁰⁰ 1 BLAIN, CL 7, 189.

¹⁰¹ 1 BLAIN, CL 7, 190.

las y le propuso una solución más radical: abandonarse por entero a la Providencia. Su proyecto de subvencionar sus propias escuelas cambió bruscamente.

En adelante todos los que recurrían a los maestros de La Salle tenían que asegurar su subsistencia. Esto no incluía los gastos de funcionamiento de las escuelas. Puesto que no cobraban de los padres, las escuelas tenían ingresos extremadamente exiguos, a menos que retuvieran parte del salario de los maestros. Poco podían hacer para ayudar económica o materialmente a los alumnos. Ahora bien, toda escuela comporta gastos de funcionamiento y de equipo (por pequeños que sean), como saben muy bien los maestros y responsables de escuelas.

* Las exigencias de la escuela

En las escuelas de los Hermanos los padres no debían pagar regularmente ninguna escolaridad, pero sí debían proporcionar a sus hijos el material indispensable para el trabajo. La Salle y los Hermanos sabían muy bien que los más pobres no podían afrontar tales gastos. Tuvieron que encontrar medios para ayudarlos. También en esto hay que distinguir, en la Guía, entre las disposiciones generales, bastante estrictas, y las adaptaciones prácticas.

Para entendernos hagamos inventario del material escolar considerado necesario para los aprendizajes principales.

Para la lectura: *“Cuando se admita a algún alumno en la escuela, se exigirá a los padres y al alumno que tenga todos los libros necesarios, y un libro de oraciones, si sabe leer, o un rosario, si no sabe leer, para rezar durante la santa Misa.”*¹⁰²

Este requisito reaparece en el capítulo del aprendizaje de la lectura: *“Todos los alumnos de cada lección seguirán el mismo libro y la misma lección...”*¹⁰³

Para la escritura el material necesario es más complejo y supone más gasto, sobre todo por lo que hay que ir renovando. Esto se debe evidentemente a las técnicas de escritura de la época. El capítulo 4º de la *Guía* detalla los ele-

¹⁰² OC, GE 22.3.1; CL 24, 258.

¹⁰³ OC, GE 3.1.11; CL 24, 18.

mentos de este material e insiste particularmente en la calidad que deben tener, con el fin de lograr muy buenos resultados en los ejercicios. *“El maestro cuidará de que los alumnos tengan papel blanco en clase. Para ello exigirá a los alumnos que pidan papel a sus padres, a más tardar cuando no les queden más que seis hojas blancas de su papel. Procurará, incluso, que si algún alumno se descuida en llevar papel, no se lleve el que haya escrito hasta que traiga papel blanco”,* y añade en el párrafo siguiente: *“Todos los que escriben llevarán, cada vez, al menos media mano de buen papel.”*¹⁰⁴

Estas exigencias de calidad suponían, evidentemente, un encarecimiento. Pero esto formaba parte de la educación que se quería dar a los niños. Por eso los párrafos siguientes de la Guía insisten en el cuidado que cada uno tiene que tener para conservar este papel, incluidos los “oficiales de la escritura”, encargados de guardarlo en un armario y manipularlo con cuidado al redistribuirlo a sus dueños, al comienzo de la lección de escritura. Otras exigencias análogas se refieren “a las plumas y al cortaplumas” y a la escribanía, puesto que *“todos los escribientes tendrán también una escribanía para guardar sus plumas y su cortaplumas.”* No una cualquiera, sino *“de las más largas que se puedan encontrar, para que no se vean obligados a tajar su pluma demasiado corta, lo que les impediría escribir bien.”*¹⁰⁵. A esto hay que añadir las “falsillas” para los principiantes que no sepan escribir derecho, y los secantes. O sea, un conjunto de pequeños materiales que debían de plantear problemas a los jornaleros, a los mendigos y a los más pobres.

Para la aritmética había que tener papel para los ejercicios previstos para aplicar las reglas de las cuatro operaciones. Por consiguiente el maestro *“cuidará que los que aprenden aritmética escriban cada uno su operación, el lunes por la mañana, al comienzo de la escritura, o el primer día de clase de la semana si el lunes fuera fiesta. Con ese objeto deben tener un cuadernillo de papel blanco, doblado en cuatro.”* Y también: *“Los principiantes realizarán su operación en el cuaderno después de que el alumno a quien toca la haya hecho en voz alta.”* - *“El martes de cada semana o el primer día de aritmética, todos los alumnos que la*

¹⁰⁴ OC, GE 4.2.2 y 4.2.3; CL 24, 43 .

¹⁰⁵ OC, GE 4.2.14 y 4.2.15; CL 24, 45.

*estudian y que son del grupo de adelantados, presentarán, realizada en sus cuadernos, la operación de la lección que el maestro hubiere puesto en el tablero para esa semana, con otras que ellos mismos hayan ideado; y el viernes llevarán algunas operaciones, tanto de su lección como de las inferiores, que hayan hecho por sí mismos y que el maestro les hubiere indicado que realizaran, según su capacidad”*¹⁰⁶

También hacía falta papel para los ejercicios de ortografía, consistentes, sobre todo, en copiar “cartas manuscritas” o “lo que hayan retenido del catecismo.” *“Para este fin, el maestro les mandará que tengan un cuadernillo y que lo lleven todos los martes y viernes, o los demás días en que se estudia aritmética, con las operaciones que hayan realizado.”*¹⁰⁷

Último aspecto, el libro de catecismo. La escuela lasaliana nace en plena época de proliferación de catecismos en la Iglesia. Estas síntesis de la doctrina cristiana surgen para aplicar las decisiones del concilio de Trento (1545-1563) sobre la instrucción cristiana de los fieles, y especialmente de los niños. El mismo La Salle consagró mucho tiempo y mucho esfuerzo a este aspecto de la educación de los alumnos. Para la formación doctrinal de los maestros escribió tres tratados titulados *Des devoirs d'un chrétien envers Dieu (Deberes del cristiano para con Dios)*. A esto añadió los dos *Abrégés (Compendios)* para los alumnos.

Pero también las diócesis de Francia habían publicado o adoptado su catecismo propio.

La *Guía* prevé, pues, el estudio del catecismo de la diócesis, porque las escuelas lasalianas se esparcían en varias diócesis y por deferencia hacia el obispo de lugar, responsable de la formación en su diócesis. Fuese el que fuese, el alumno debía aprenderlo de memoria y recitarlo bajo la dirección del maestro de escuela o, en su defecto, del cura de la parroquia. En varios textos recuerda, pues, la *Guía*, que cada alumno tiene que tener un manual de catecismo. Basta leer los capítulos 1º y 9º. Citemos tan sólo este pasaje del capítulo 9º (“Del catecismo”): los domingos y fiestas *“los alumnos se irán reuniendo durante la media hora que precede al tiempo del catecismo, y mientras se*

¹⁰⁶ OC, GE 5.0.6, 5.0.20 y 5.0.22; CL 24, 69 y 72.

¹⁰⁷ OC, GE 6.0.3; CL 24, 73-74.

reúnen se harán preguntas, uno a otro, por parejas, sobre el catecismo de la diócesis, del mismo modo que en los repasos que se hacen durante el desayuno y la merienda. El maestro cuidará de señalar a quienes deban interrogarse y repasar el catecismo durante ese tiempo.”¹⁰⁸

* Modalidades de ayuda a los pobres

Para no perjudicar a los niños más pobres y para no descorazonar a sus padres ante los gastos previstos, los Hermanos tomaron varias medidas para ayudarlos. Eran de dos tipos (muy imbricados, por otra parte): medidas preventivas y ayudas ocasionales.

– Medidas preventivas

Se refieren sobre todo al equipamiento de la propia escuela, como se ve en los pasajes siguientes:

En la tercera parte de la *Guía*, a propósito “de la vigilancia del Inspector de las Escuelas”, se dice que debe procurar “*Que haya libros de todas las lecciones, tantos como sean necesarios para los pobres que no los pueden adquirir.*” “*Que haya también papel para los escribientes pobres que no pueden comprarlo.*”¹⁰⁹

En la segunda parte de la *Guía* comprobamos los resultados de esa vigilancia previsoras del Inspector. En particular en el capítulo “De los oficios en la escuela”. El artículo 11º de este capítulo habla “De los distribuidores y recogedores de libros”. Establece que “*En cada clase habrá cierto número de libros de cada lección, para prestar a los alumnos que son muy pobres y no tienen con qué comprarlos; en cada clase habrá un alumno encargado de distribuir esos libros a aquellos a quienes el maestro haya indicado que se los entregue.*” Y añade que se establezca en cada clase la lista de los beneficiarios de esta medida. Y para evitar fallos hay que prever el número de libros necesarios, hay que conservarlos en perfecto estado y si alguno se estropea, avisar inmediatamente al maestro. “*Este encargado conocerá el número de libros que en cada clase están destinados a los pobres.*”¹¹⁰

¹⁰⁸ OC, GE 9.5.2; Cl 24, 99, 107, 108.

¹⁰⁹ OC, GE 21.1.5 y 21.1.6; CL24, 250.

¹¹⁰ OC, GE 18.11.1 y 18.11.2; CL 24, 247.

– Ayudas ocasionales

Se mencionan en el capítulo “De los premios”. Ya no se trata de prestar libros sino de regalarlos a los alumnos pobres que lo merezcan. Es una forma de incentivar el trabajo. *“Las cosas que se den como recompensa serán de tres niveles diferentes; 1º, libros; 2º, estampas en pergamino, figuras en yeso, como vírgenes, agnus y otras pequeñas obras hechas a mano; 3º, estampas en papel y sentencias en mayúsculas.”* El hecho de colocar los libros en primer lugar parece indicar que era la recompensa mayor, puesto que era la más cara. ¿De qué se trata, en concreto?

“Los libros servirán sólo como premios extraordinarios, y no los dará mas que el Hermano Director después de haber examinado a los que el maestro considere más dignos de ellos.”

“Los libros que podrán darse como premio siempre serán libros piadosos, como, por ejemplo, La imitación de Cristo, los Sabios coloquios, las Verdades Cristianas, el Pensadlo bien, etc.”

“Se podrán dar, pero sólo a los pobres, los Cánticos Espirituales, las Oraciones de la Escuela, el Catecismo de la diócesis y otros libros que se utilizan en clase; pero no se darán a los que puedan comprarlos.”¹¹¹

En estos textos hay, pues, dos categorías de libros: los que son directamente útiles para el trabajo de clase, y otros que pueden servir para la formación y la reflexión cristiana. Podían, incluso, constituir como el inicio de una pequeña biblioteca familiar, al servicio de los adultos, no sólo de los escolares, si los padres sabían leer. Pero lo esencial es que estos libros se dan prioritariamente a los pobres.

* **Vestirse**

En los comienzos de su trabajo de fundador de las “escuelas cristianas”, en circunstancias muy dramáticas (pero pasajeras, por fortuna) de miseria y de hambre, en 1683-84, La Salle se desprendió de la mayor parte de su fortuna, para socorrer a los pobres con alimentos y ropa. Sin embargo esto era difícilmente repetible en el conjunto de las escuelas de su Sociedad.

¹¹¹ OC, GE 14.1.4, 14.1.7, 14.1.8 y 14.1.9; CL 24, 138-139.

Pero ciertos pasajes de la *Guía* muestran que La Salle y los Hermanos se preocupaban también del vestido de los alumnos, no para dárselo directamente, sino para integrar este aspecto de la persona dentro del proyecto de educar en la cortesía y urbanidad. Evidentemente no exigían vestidos lujosos y caros, puesto que la economía no se lo permitía a los pobres; pero esto no los eximía de la limpieza y de cierta dignidad o cortesía, en la manera de vestirse. He aquí, al respecto, algunas frases significativas de la *Guía*:

Al aceptar un alumno, el Inspector debe preocuparse de *“Que el alumno lleve ropa limpia y acuda a la escuela sólo con atuendo limpio, bien lavado, bien peinado y limpio de parásitos. Cada maestro tendrá cuidado en esto con todos sus alumnos, sobre todo con lo más desaseados; que nunca vayan a la escuela con las piernas desnudas o sólo con camisa, pues de lo contrario se los castigará y se los mandará a casa.”*¹¹² ¡Cortesía y urbanidad obligan! Pero la higiene y el peligro de contaminación también, como veremos más abajo.

Una vez admitido, el alumno debe seguir cuidando la higiene y la limpieza. Pero, salvo en casos excepcionales, esto no debe entorpecer la marcha de su escolaridad ni la de la clase. Leamos, por ejemplo, los dos pasajes siguientes, incluidos en el capítulo “De las ausencias”: *“Tampoco se permitirá a ningún alumno que falte a clase para ir a comprar vestidos, zapatos o sombrero, o por alguna otra necesidad semejante, a menos que se vea que efectivamente a los padres les resulta imposible disponer para tales necesidades de otro tiempo distinto del de la clase, como pudiera ocurrir a veces durante el invierno.”* Ahí se ve claramente que los Hermanos se daban cuenta de las condiciones de trabajo de los artesanos y de los pobres, obligados a estar fuera de casa todo el día para encontrar trabajo. El trabajo solía durar mientras había luz; de ahí, al final, la alusión al invierno. *“Tampoco se permitirá a ninguno de los alumnos que falte a clase para guardar la casa, para ir a llevar algún recado, para recordar sus ropas, o por alguna otra razón parecida, a menos que sea evidente que la cosa es del todo necesaria y que no se puede dejar para otro momento.”*¹¹³

Estos dos pasajes de la *Guía* son interesantes también por los detalles que dan

¹¹² OC, GE 22.3.6; CL 24, 258.

¹¹³ OC, GE 16.1.14 y 16.1.15; CL 24, 182. El subrayado es nuestro.

sobre las condiciones concretas de la vida de los artesanos y de los pobres. Pero la escuela no considera de su incumbencia ocuparse del alojamiento y del vestido de los pobres. Salvo casos excepcionales, sólo interviene en su propio campo: el material escolar. Los textos que hemos citado muestran a las claras que los educadores tenían siempre presente la preocupación por los pobres.

A modo de conclusión de este capítulo quisiéramos subrayar el contraste que había en la manera de tratar a los pobres y a los alumnos más acomodados. Así como se insiste en la compasión y la ayuda para con los pobres, se insiste también en exigir a los “ricos”. Los padres que tienen medios deben equipar a sus hijos para que puedan aprovechar la enseñanza que se les ofrece. Este pasaje lo acredita: *“A los alumnos cuyos padres sean ricos, sólo se les permitirá acudir el primer día sin tener los libros que necesitan para su lección; y en caso de que escriban, sin el papel, las plumas y la escribanía para escribir.”*¹¹⁴

Esta expresión “cuyos padres sean ricos” sorprende en la *Guía*. Más aún, es la única vez que figura esta palabra en toda la obra. Había, pues, situaciones diversas entre los alumnos de la escuela. Pero no debía tratarse de riqueza importante, si tenemos en cuenta la situación económica de los artesanos y de los pobres. Sin embargo, otro pasaje alude a las posibilidades de ciertos padres, aquellos que eventualmente habrían podido pagar un maestro: *“Que los padres no den dinero a sus hijos, y que no permitan que lo tengan, por poco que sea; ésta es, de ordinario, una de las principales causas de que se descarrien.”*¹¹⁵

¹¹⁴ OC, GE 22.4.5; CL 24, 259.

¹¹⁵ OC, GE 22.3.9; CL 24, 258.

Capítulo 6 - Convencer a los padres reticentes

Los padres pobres tenían dificultades económicas para escolarizar a sus hijos, incluso cuando la escuela era gratuita. Esto se refleja claramente en la *Guía*. Muy a menudo los niños en edad escolar podían trabajar y proporcionar, así, a su familia, un refuerzo económico nada despreciable. En los siglos XVII y XVIII el trabajo de los niños era algo natural y corriente. Ya hemos hablado de ello en la primera parte de esta obra.

Si los padres no los inscriben en una escuela, ésta no puede forzar semejante actitud. Los edictos o decretos del poder civil en favor de la escolarización de todos los niños son letra muerta; demasiado a menudo ignoran la situación del pueblo o están muy lejos de ella. Además, todavía hay personas - algunas conocidas- que no parecen muy dispuestas a favorecer la escolarización generalizada del pueblo. Por lo común tienen motivos egoístas y falaces. Opinan que instruir al pueblo es concientizarlo, darle medios de cultura, quizá apartarlo de los quehaceres materiales que le corresponden, al parecer. Esta actitud no es mayoritaria pero existe en esa época. Y desde luego no animaba en absoluto a los padres pobres, reticentes a hacer un esfuerzo para escolarizar a los hijos.

Varios pasajes de la *Guía* nos dicen claramente que La Salle y los Hermanos debían enfrentarse a este problema. ¿Cómo retener en la escuela a todos los alumnos si los padres no estaban convencidos de su utilidad? Intentaron dar algunas respuestas a esta pregunta. La asiduidad y el desarrollo completo de la escolaridad les parecían muy importantes para el futuro de los hijos de los artesanos y de los pobres. En este capítulo querríamos aclarar brevemente este punto.

1. Reticencias respecto de la escuela.

Es un hecho común -comprobable todavía hoy en algunos lugares- que los adultos que no fueron escolarizados no acaban de comprender la necesidad

o utilidad de la escuela para sus hijos. Es lo que ocurría en Francia a finales del s. XVII, época en la que los 4/5 de la población eran todavía analfabetos. El capítulo “De las ausencias”, de la *Guía*, refleja claramente esta situación y empieza a analizar estas actitudes y mentalidades. Como ocurre siempre en la *Guía* (que es la formulación de las experiencias prácticas de los Hermanos), se trata de casos muy reales con que se encontraron a lo largo de los primeros años del Instituto.

El texto siguiente resume casi enteramente los elementos principales de la actitud de los padres: *“La 2ª causa de las ausencias de los alumnos es por parte de los padres: o porque se descuidan en enviarlos a la escuela, no preocupándose demasiado de que vayan a ella y sean muy asiduos, lo cual es bastante corriente entre los pobres, o porque sienten indiferencia y frialdad hacia la escuela, convencidos de que sus hijos no aprenden nada o muy poco; o porque los ponen a trabajar”*.¹¹⁶

*** Indiferencia o incomprensión.**

Para quien no haya conocido otra cosa que el trabajo manual, las horas de clase le parecen fácilmente tiempo perdido, no rentable. No lo ve como un trabajo de verdad. De buena gana diría que es un pasatiempo. Ni siquiera comprende que semejante trabajo pueda cansar el organismo. Pero sobre todo no puede admitir que los resultados no se vean sino a medio o a largo plazo.

Esta incomprensión aumenta si uno mismo está sometido a un trabajo difícil, absolutamente necesario y urgente para sobrevivir. Una situación así puede provocar irritación y, en última instancia, el rechazo hacia la escuela. La Salle y los Hermanos captaron muy pronto, sin duda, que este era el caso de algunos padres de sus alumnos. Sus dudas, sus cambios de opinión les empujaban, a veces, a querer retirar prematuramente a sus hijos de la escuela. La Salle y los Hermanos veían que era una lástima. De ahí dos pasajes significativos de la *Guía*, en el capítulo “De las ausencias”:

“El Inspector hablará varias veces con los padres, para explicarles cuán importante es que sus hijos asistan a clase con asiduidad, ya que, sin eso, es casi imposible que aprendan algo, pues olvidan en un día lo que han aprendido en muchos.

¹¹⁶ OC, GE 16.2.17; CL 24, 186.

“...hay que procurar atraer a este tipo de niños, lograr que acudan a la escuela y animarlos por todos los medios posibles, lo que a menudo puede dar buen resultado, ya que de ordinario los hijos de los pobres no hacen más que lo que quieren y, como los padres no tienen ningún cuidado de ellos, e incluso idolatran a sus hijos, lo que quieran los hijos, eso mismo es también lo que quieren los padres y las madres; por lo cual, bastará que los hijos quieran ir a la escuela para que los padres estén satisfechos de enviarlos a ella.”¹¹⁷

Ambigüedad de la actitud de los padres: indiferentes respecto de la escuela, pero se dejan convencer fácilmente por sus hijos. Volveremos sobre esto. La motivación no es muy sólida, pero puede ser provechosa en ciertos casos.

*** De la persuasión a la coerción.**

“El medio de remediar la negligencia de los padres, sobre todo de los pobres, será, en primer lugar, hablar a los padres y hacerles comprender la obligación que tienen de hacer que sus hijos se instruyan, y el perjuicio que les ocasionan al no hacer que aprendan a leer y a escribir; cuánto les puede dañar esto y que casi nunca serán capaces de nada en ningún empleo, si no saben leer y escribir. Y hay que esforzarse en hacer que comprendan esto mucho más que el perjuicio que les pudiera causar la falta de instrucción en lo referente a su salvación, que a los pobres, de ordinario, les preocupa poco, ya que ellos mismos no viven la religión.”¹¹⁸

La imagen de los pobres dibujada por este pasaje puede parecer dura. Es sobre todo realista. Pero lo que más sorprende es la segunda parte del texto: ahí se palpa hasta qué punto La Salle y los Hermanos valoraban la escuela como instrumento de promoción profesional para los pobres, hasta el punto de omitir su finalidad máxima, que era la evangelización de los niños. Pero ellos sabían qué clase de argumentos podían mover a los padres.

Sin embargo la persuasión no siempre es eficaz. La convicción de La Salle y de los Hermanos es tan honda que no dudan en recurrir a la presión. *“...Como este tipo de pobres son aquellos a quienes de ordinario se les da limosna, hay que tratar de conseguir de los sacerdotes de la parroquia y de las Damas*

¹¹⁷ OC, GE 16.2.35 y 16.2.20; CL 24, 187.

¹¹⁸ OC, GE 16.2.18; CL 24, 186.

de la Caridad, que no se la den, y que no les consigan ninguna limosna hasta que envíen a sus hijos a la escuela. Incluso habría que entregarles una nota con todos los que no asisten, con sus nombres y edad, el de sus padres y madres, con su parroquia y domicilio, para que no se dé ninguna limosna a sus padres y puedan los párrocos obligarles a que envíen sus hijos a la escuela."¹¹⁹

Por regentar escuelas gratuitas parecidas a las escuelas de caridad, La Salle y los Hermanos conocían perfectamente los mecanismos de ayuda a los pobres y mendigos, en las parroquias. Prueba de ello, en el texto precedente, es la alusión al registro de los pobres o a la Caridad. Sin embargo la medida que adopta la *Guía* parece muy severa; sorprendente incluso, por parte de La Salle, que había demostrado con creces su piedad para con los necesitados. Privar a los padres de la ayuda del registro de los pobres podía tener consecuencias dramáticas. Nos encontramos aquí ante la lucha entre lo puntual y lo estructural, a propósito de la ayuda a los pobres. Es muy difícil saber qué es lo mejor.

*** Negligencia y, al mismo tiempo, exigencia de resultados.**

Por nada del mundo hay que culpar a los padres pobres cuando se impacientan por la lentitud de los progresos escolares. Ellos, en su vida diaria, apenas disponen de tiempo. Tienen que trabajar para sobrevivir. Fácilmente creen que los meses o los años transcurridos en la escuela no sirven para nada. Para comprender esta reacción hay que tener en cuenta que nunca han solido enfocar su vida a medio o a largo plazo. Se rigen por lo inmediato. Señalemos, de paso, la diferencia de actitud en los padres pudientes o ricos, que enviaban los hijos al Colegio o a la Universidad. Como consta por los documentos de la época, para estos niños los años de estudio podían prolongarse sin problemas, al parecer. Estos alumnos no constituían un refuerzo económico para sus padres.

Pero sorprende comprobar que estos padres de los alumnos de las escuelas lasalianas, que hemos visto indiferentes o reticentes ante la escuela, se muestran también impacientes y críticos cuando creen -equivocadamente, sin

¹¹⁹ OC, GE 16.2.19; CL 24, 187.

duda- que los estudios se alargan mucho. Exigen eficacia y rapidez. Sólo así creerán en la utilidad de la escuela.

*“Si sucediera que los padres se quejasen de que sus hijos no aprenden nada o muy poco, y quisieran sacar a sus hijos por este motivo, hay que solucionar este inconveniente; primero, no poniendo en una clase de escritura a un maestro que no sea capaz de enseñar a escribir; segundo, procurar no poner o dejar en ninguna clase a un maestro que no sea capaz de cumplir su deber y enseñar debidamente a los niños que están a su cargo.”*¹²⁰

¿Se puede ir más lejos para contentar a los padres? Leyendo este texto comprendemos mejor el conjunto de las disposiciones de la Guía para dar eficacia a la escuela, y también la preocupación de La Salle por la formación inicial de los maestros. Para la escuela es también la manera de cuestionarse y de no cargar todos los fallos a los padres. Hay otros textos de la Guía, sobre todo en el capítulo “De las correcciones”, que vuelven a insistir en estas exigencias radicales respecto de los maestros.

* **Actitud corta de miras.**

Sin minimizar los problemas de las familias ni poner en tela de juicio la sinceridad de los padres, la distancia nos permite afirmar que el absentismo reiterado o el dejar prematuramente la escuela eran una aberración terrible. Tenemos constancia, sin embargo, de que el absentismo era una verdadera plaga para las Pequeñas Escuelas del s. XVII; el absentismo de los alumnos y también el de muchos maestros.

En estas condiciones, pensaba La Salle, era muy difícil lograr una escolaridad seria. Tanto él como los Hermanos, conscientes del problema, lo sentían tanto más cuanto que esto se oponía directamente a sus intenciones educativas. La educación que querían dar a sus alumnos -educación profesional, social, humana y cristiana- exigía tiempo, puntualidad y asiduidad. Por eso la *Guía* no se limita a constatar el problema. Intenta analizar las causas y aportar soluciones. Para darse cuenta de ello habría que repasar por entero los capítulos de la segunda parte, dedicados a los Catálogos, a los Premios, a la

¹²⁰ OC, GE 16.2.22; CL 24, 188.

Corrección, a las Ausencias y a los Oficios de la escuela. Además, sobre cada uno de estos aspectos la tercera parte de la *Guía* recalca las responsabilidades del Inspector de las escuelas. Una escuela con alto índice de absentismo es una escuela que no funciona bien. Los primeros perjudicados son los ausentes; pero sus compañeros también.

La asiduidad era tan valorada que La Salle intentó remediar la posible ausencia de los maestros. Evidentemente los Hermanos no faltaban por capricho, sino por enfermedad o por defunción imprevista, como consta por la historia de los primeros años del Instituto. Ante semejante eventualidad y por el bien de los alumnos, La Salle tomó la costumbre de poner en las escuelas un Hermano “supernumerario”, para suplir la ausencia de algún titular de clase.

De este modo la eficacia de la escuela era la mejor respuesta a la impaciencia de ciertos padres. El diálogo iniciado con ellos en el momento de la inscripción del niño, y renovado cada vez que se presentaba algún problema, permitía esclarecer los motivos de las ausencias y responsabilizar a los padres de la asistencia de sus hijos; pero a veces esto no bastaba. Por consiguiente no había que excluir las sanciones.

2. Suplir la debilidad de los padres.

El absentismo del s. XVII creaba problemas a la escuela y a los maestros, pero no era un fenómeno nuevo. Los Hermanos no debían sorprenderse demasiado. Sus consecuencias eran ciertamente desagradables para los maestros, pero existían medidas para erradicarlo. Y esto es lo que debió de ocurrir, puesto que la edición de 1720 de la *Guía* ya no menciona a los “Visitadores de los ausentes”.

Pero había otro problema, que hoy nos puede extrañar, relativo al tipo de relación padres-hijos y cuyas consecuencias resultaban igualmente negativas, según los maestros. Era el resultado de una larga evolución de la noción de infancia, mencionada por muchos historiadores.

***Una evolución significativa.**

Se trata del nacimiento del concepto de infancia. Felipe ARIÈS lo presenta así:

*“La sociedad medieval, a la que tomamos como punto de partida, no tenía el sentimiento de la infancia; esto no significa que los niños fueran desatendidos, abandonados o despreciados. El sentimiento de la infancia no es lo mismo que el amor a los niños: implica conciencia de la particularidad infantil, esa particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven. Esta consciencia no existía. Por eso cuando el niño podía vivir sin los cuidados constantes de su madre, de su nodriza o de su niñera, pertenecía ya a la sociedad de los adultos y no se distinguía de ella.”*¹²¹

Más recientemente Neil POSTMAN añade la siguiente explicación: *“Debido, en parte, a la mortalidad de los niños, los adultos no podían tener con ellos la implicación emocional que hoy nos parece normal. La idea predominante entonces era tener muchos niños, con la esperanza de que dos o tres sobrevivieran. En esta perspectiva estaba claro que la gente no se podía permitir entretenerse demasiado con los jóvenes.”*¹²²

Incluso a principios del s. XVII los bebés significaban poco. A menudo ni siquiera se registraban los recién nacidos que fallecían. Los estudios sobre los niños abandonados o dados a criar fuera conducen a las mismas conclusiones. Sin embargo a finales del s. XVI esta indiferencia o insensibilidad empiezan a desaparecer en las familias ricas.

Este cambio se generaliza progresivamente y se hace manifiesto a finales del s. XVII, incluso en las familias pobres. Felipe ARIÈS lo expresa de esta manera: *“Ha surgido una nueva visión de la infancia; el niño se convierte, por su ingenuidad, amabilidad y gracia, en fuente de diversión y descanso para el adulto; es lo que podríamos llamar el ‘mignotage’ [de “mignon”: gracioso, lindo, bonito]. Empieza siendo un sentimiento propio de las mujeres, de las mujeres que cuidan niños, madres o nodrizas... Observación importante: a finales del s. XVII este ‘mignotage’ no era exclusivo de la gente de calidad; ésta, por el contrario, empezaba a dejarlo, por influencia de los moralistas. Se daba en el pueblo. Juan Bautista de La Salle en su Guía de las Escuelas cristianas, constata que los hijos de los pobres son educados muy mal, porque no hacen sino lo que quieren, los*

¹²¹ ARIÈS, Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, p. 134.

¹²² POSTMAN, Neil, *Il n'y a plus d'enfance*, p. 40.

padres no se preocupan de ellos (aunque no por negligencia); o bien como si los idolatrarán: lo que los niños quieren, ellos también lo quieren... Entre los moralistas y educadores del s. XVII va apareciendo esa otra visión de la infancia... que ha inspirado toda la educación hasta el s. XX, tanto en la ciudad como en el campo, en la burguesía y en el pueblo. La vinculación a la infancia y a su especificidad ya no se expresa como diversión o 'broma', sino como interés psicológico y preocupación moral."¹²³

A finales del s. XVII, a estos dos sentimientos -“mignotage” y preocupación moral- se añade un elemento nuevo: el cuidado de la higiene y de la salud física, que está muy presente en la *Guía*. Los moralistas y los educadores no descuidaban el cuidado del cuerpo. Se procuraba cuidar a los enfermos, especialmente para evitar los contagios que aterrorizaban a la gente. Volveremos sobre este punto. Felipe ARIÈS escribe que “*un cuerpo no endurecido inclinaba a la molicie, a la pereza, a la concupiscencia, a todos los vicios*”, según los moralistas de la época. Terminemos lo dicho sobre esta evolución citando un texto de Francisco BLUCHE: “*Desde 1680 el niño ha conquistado un espacio tan amplio como nuevo. El Dictionnaire Universel lo atestigua. Ahí aparece de continuo la infancia, en medio de una sensibilidad familiar. Es cierto - hay que admitirlo- que esta obra no escatima el látigo, la férula, los azotes, las bofetadas (palabra baja). Dos axiomas justifican este despliegue de la represión pedagógica: 'El padre tiene que castigar a sus hijos'; 'El maestro castiga a sus alumnos'. Pero abundan las palabras cariñosas usadas, sobre todo, entre la burguesía y el pueblo, por padres fácilmente enternecidos: mi gordinflón, mi muñequito, mi linda, mi corazoncito, mi taponcito...*”¹²⁴

Este pasaje es interesante porque aún dos aspectos aparentemente separados y antitéticos: el “mignotage” familiar y la dureza de los castigos corporales en la escuela. Era, de hecho, el dilema ante el que se encontraron La Salle y los Hermanos, y que trataron de resolver en el importante capítulo de las Correcciones, de la *Guía*, sobre el que volveremos en el segundo volumen de

¹²³ ARIÈS, Ph, *o. c.*, p. 135-140. Ver también BECCHI, E. et JULIA, D., *Histoire de l'Enfance en Occident*, tomo 1, *passim*.

¹²⁴ BLUCHE, François, *La vie quotidienne au temps de Louis XIV*, p. 134.

este estudio. Cada vez más el niño es visto como un ser humano diferente del adulto, débil, ignorante, dependiente; no un adulto en miniatura; necesita tratamiento adecuado, a base de cuidados, atención, ayuda, afecto y amor. Pero en ese contexto no era de extrañar que algunos padres rebasaran los límites y dieran pruebas de debilidad y laxismo, más que de amor equilibrado, tierno y exigente a la vez.

* **La Guía ante esta situación.**

La Salle y los Hermanos no ignoraban estos cambios ni se oponían a ellos. Pero también debían enfrentarse a las dificultades producidas por los desequilibrios afectivos de algunos padres, especialmente en cuanto a la asiduidad de los alumnos y al buen orden de la clase. También sobre este punto pusieron en marcha un dispositivo capaz de evitar o resolver estos problemas.

Principio educativo esencial. Como dice la *Guía*, siempre hay que “*unir la dulzura con la firmeza, en la dirección de los niños*”, sin dejar de preguntarse “*cómo hacer para que la firmeza no degenera en dureza ni la dulzura en languidez y flojedad*”... “*hay que tener firmeza para conseguir el fin, y suavidad en el modo de llegar a él, y mostrar gran caridad, acompañada de celo*”... “*pues para que una escuela esté bien llevada y en orden, las correcciones tienen que ser raras*”¹²⁵ Todas estas expresiones están sacadas precisamente del capítulo de las Correcciones. Buscan un equilibrio justo entre la firmeza y la ternura, para que los maestros no caigan en los excesos o desequilibrios de algunos padres; excesos nada educativos para los niños.

Contrato tácito inicial. A propósito de la “admisión de los alumnos” (nueve párrafos del capítulo 22º), se detallan las cosas que hay que exigir a los padres que vienen a inscribir a su hijo.

Nótese, en primer lugar, que en el momento de la inscripción es indispensable la presencia de los padres o de un sustituto autorizado y digno de confianza. Son informados de lo que la escuela espera de ellos respecto a la escolaridad del hijo. Por supuesto no siempre se respeta este contrato inicial; y serán necesarios otros encuentros de reajuste, quizá de advertencia, para solu-

¹²⁵ OC, GE cap 15, *De las correcciones, passim.*

cionar las faltas de los alumnos. La Salle, en sus escritos, especialmente en los *Deberes del Cristiano*, afirma constantemente que la responsabilidad primera de la educación de los niños pertenece a los padres y que los maestros son tan sólo suplentes. No es pues de extrañar que, si es necesario, la escuela ponga a los padres ante sus responsabilidades.

* **Persisten las dificultades.**

El capítulo de las Correcciones lo da a entender, especialmente en el tema que nos interesa aquí. Algunos alumnos que han sido educados de manera demasiado débil no deben ser corregidos porque el castigo no surtiría el efecto deseado: *“Niños educados con blandura y flojedad, a los que se llama mimados, de los que tienen temperamento dulce y tímido”, “niños a quienes sus padres educan de tal manera que les conceden todo lo que piden, no les contrarían en nada y nunca les corrigen sus faltas. Parece que temen causarles disgustos, y cuando se molestan por algo, los padres, y sobre todo las madres, hacen todo lo posible por calmarlos y devolverles el buen humor. En todo momento les manifiestan extremada ternura y no soportarían que se les diese el mínimo castigo. Estos niños están casi siempre dotados de un natural dulce y apacible. De ordinario no hay que castigarlos, sino prevenir sus faltas por cualquier otro medio; o aplicarles tan sólo, algunas veces, una penitencia fácil de cumplir; o prevenir sus faltas mediante alguna táctica ingeniosa, haciéndose el desentendido, o advirtiéndolos con afeblidad en particular.”*¹²⁶

Hoy todo esto nos puede parecer normal. Pero hay que situarlo en el contexto social de entonces. El sistema correctivo de la familia y de la sociedad era mucho más rudo. Y el interés de estos pasajes de la *Guía* estriba, precisamente, en recordarnos cuán difícil era, para la escuela, no asumir las prácticas en boga. Apartarse de ellas acarrea dificultades suplementarias.

Conclusión.

En varios de sus escritos, especialmente en la *Guía* y en las primeras *Meditaciones para los días de retiro*, Juan Bautista de La Salle lamenta el poco

¹²⁶ OC, GE cap. 15.

cuidado que algunos padres tienen de sus hijos. No los culpa por ello. Se debe a su gran pobreza. Pero él se da perfecta cuenta de las consecuencias nefastas de esta situación, y lo lamenta. Al mismo tiempo cree que las “escuelas cristianas” son el remedio para estos males, como se ve en el siguiente párrafo de la *Guía*: “Hay alumnos de cuya conducta los padres tienen muy poco cuidado, y a veces, ninguno. Desde la mañana hasta la noche no hacen sino lo que les da la gana. No respetan a sus padres, no obedecen en nada y refunfuñan. A veces, estos defectos no provienen de que su corazón y su mente estén mal dispuestos, sino de que se les deja abandonados a sí mismos.”¹²⁷

Estos alumnos requieren comprensión, paciencia y mansedumbre. Castigar sería poco eficaz, a menos que se pusieran de acuerdo los maestros, el Director de la escuela y los padres. Es lo que proponen varios párrafos del capítulo 15° de la *Guía*, sobre las Correcciones. Reemplazar enteramente a los padres no sería acertado porque no cortaría el foco principal de las dificultades. Por otra parte si las correcciones son frecuentes y excesivamente rigurosas se termina por debilitar la autoridad del maestro, y el alumno puede aborrecer la escuela. Esto sería, para La Salle, una auténtica catástrofe, puesto que el futuro del alumno depende de su escolarización.

Por consiguiente las dos dificultades que evocamos en este capítulo están estrechamente entremezcladas. Las dos provienen de la familia, ya sea porque está desorientada debido a la evolución de la mentalidad, ya sea porque no está preparada para educar a los hijos para una buena inserción escolar. ¿No hallamos aquí curiosas semejanzas con la sociedad y las familias de hoy?

¹²⁷ OC, GE 15.6.11; Cl 24, 160.

Capítulo 7 - Evitar los peligros de la calle

Juan Bautista de La salle tenía larga experiencia del medio urbano: nació en una ciudad y pasó toda su vida en ciudades. Aunque pertenecía a un medio social acomodado, podía observar el espectáculo sorprendente de la calle y de la gente que la frecuentaba. Está claro que esta experiencia desarrolló en él mucha prudencia y recelo frente a los peligros potenciales que podían amenazar a un niño al transitar por la ciudad. Los menciona brevemente en varios pasajes de sus escritos, especialmente en la Guía. Los Hermanos compartían ciertamente sus aprensiones, y sin duda lo experimentaban directamente en sus alumnos, como se ve por el dispositivo protector previsto en favor de los escolares.

Antes de ver detalladamente estas medidas, hay que poner el decorado. ¿Qué era eso tan peligroso que ocurría en las calles, a esa época? Muchos estudios históricos recientes nos permiten captar mejor esa realidad compleja, move-diza, bullanguera y peligrosa. Empecemos por ahí.

1. El espectáculo de la calle.

Uno querría reproducir aquí pasajes larguísimos de varias obras (ver los títulos en la bibliografía) que nos describen la calle en los siglos XVII y XVIII. Algunos autores fueron testigos directos, como Carlos DÉMIA y el mismo La SALLE; un poco más tarde, Luis Sebastián MERCIER. Otros son historiadores actuales, como Arlette FARGE, Nicole GONTHIER, Roberto MUCHEMBLED, Francisco BLUCHE... que se basan en los documentos de la época, especialmente los archivos de la policía y de la justicia; todos nos proporcionan abundantes informaciones, detalles o anécdotas. Es cierto que los historiadores se refieren, sobre todo, a la ciudad de París. Por ser la más importante, esta ciudad agranda los fenómenos y presenta, sin duda, algunas características propias. Pero a nosotros nos interesa especialmente por el hecho de que ahí vivió La Salle muchos años y ahí tuvieron los Hermanos varias escuelas

desde 1688. Quizá no todo lo que se ha escrito sobre París se puede aplicar, sin más, a las ciudades de Francia en las que los Hermanos trabajaron; pero esas ciudades, guardadas las debidas proporciones, presentaban las características propias del medio urbano.

El texto siguiente de Arlette FARGUE sintetiza los rasgos principales del espectáculo de la calle: *“La calle es uno de los ambientes esenciales de la vida parisiense. Con su animación, su ruido, sus personajes típicos, sus celebridades, los transeúntes apresurados y mirones, espirituales y crédulos, con las tiendas y los cafés, los teatros de bulevar y los bufones ambulantes, la calle es una de las curiosidades, uno de los encantos de París: es un espectáculo permanente, variado y gratuito.”*¹²⁸

Es fácil pormenorizar. La calle, lugar de paso y de agitación permanente, está llena de una muchedumbre abigarrada. Ahí están los ociosos y los mirones, los viajeros de paso, porque París -capital del reino y la mayor de las ciudades- atrae a muchos turistas, a los pobres que buscan el trabajo diario, a los titulares de muchos oficios ambulantes, a los mendigos habituales y a los obreros con ingresos insuficientes para tener una habitación o una casa... Todo esto da la impresión de hormigueo, debido al número de personas, pero también por la falta de dirección en el movimiento y por el aparente desorden. La gente se entrecruza, se interpela, se detiene y charla o, por el contrario, va con muchas prisas sin que podamos adivinar por qué.

Sin embargo, en lo material la calle no es muy agradable, como atestigua esta breve descripción de Luis Sebastián MERCIER: *“Si el aire no conserva la salud, mata... Calles estrechas y mal trazadas, casas demasiado altas que impiden la buena circulación del aire, carnicerías, pescaderías, alcantarillas, cementerios... producen una atmósfera corrompida, cargada de partículas impuras, y hacen que este aire encerrado sea pesado y maligno.”*¹²⁹ En otra parte el autor nos recuerda que hay pocas calles pavimentadas y que en ellas se amontonan el polvo y el barro. Llega a decir, incluso, que *“París es la ciudad más sucia del mundo.”* No nos responsabilizamos de sus afirmaciones.

¹²⁸ FARGE, Arlette, *Vivre dans la rue à Paris au XVIII^e siècle, passim*.

¹²⁹ MERCIER, Louis-Sébastien, *Tableau de Paris*, p. 114.

A pesar de estos y otros inconvenientes, la calle atrae irresistiblemente a la población, sobre todo al pueblo, a los pobres. *“La calle parisiense, a finales del Antiguo Régimen, es un espacio que uno no escoge, un espacio que uno ocupa por la sencilla razón de que apenas tiene otro, un espacio para vivir. No hay otro para los pobres, ocupados mañana y tarde en la subsistencia de cada día. Para ellos la calle es un elemento vital, el lugar de sus gestiones y de su refugio, el espacio en el que se juega a veces su destino.”* *“Dejada a los que no dominan ni poseen, la calle es, más que un lugar de paso, una manera inevitable de existir. Se toma la calle para buscar trabajo o para revender alguna menudencia a otro más pobre que uno mismo; de ahí fuera se espera con qué vivir; y allí fuera precisamente, se estampan, visibles, las huellas de los que no tienen casa propia.”*¹³⁰

Esto concuerda con lo que dice La Salle, sobre todo en la segunda *Meditación para los días de retiro*, cuando habla de los padres de los alumnos pobres que deben buscar trabajo fuera de casa y que se ven obligados, por consiguiente, a dejar solos a los hijos durante todo el día.

La calle es también un espacio abierto y revuelto, en el que es difícil separar lo privado y lo público, dado lo mucho que se mezclan, se implican y se confunden. Como ya hemos visto, la pobreza, la oscuridad y la insalubridad de las viviendas populares invitan muy poco a los propietarios a estar en casa durante el día. Hay además otras razones que empujan la gente a la calle: la necesidad de hallar trabajo; o la conveniencia de exponer lo que uno fabrica, si es artesano; la esperanza de vender mejor los productos propios... Y con más razón tratándose de los más necesitados. Pero no ocurre lo mismo con los burgueses o los ricos, que permanecen en sus hermosas casas o se desplazan en carroza. La calle es más bien el lugar donde se ve la miseria, la mendicidad, los niños abandonados; incluso los suicidios. *“La calle es el refugio de los que nunca han ganado nada y a los que la vida obliga a perder lo esencial: el derecho de amar y de vivir. Esa gente alarga la mano para mendigar, llevan algunos vestidos al Monte de Piedad, abandonan en una esquina de la calle a un niño de algunos meses, o saltan la barandilla del puente para terminar con todo en las aguas del Sena.”* Según sean mendigos sedentarios o mendigos ambulantes, su

¹³⁰ FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 19-20.

triste búsqueda se termina en el hospicio, en el hospital, en la cárcel o en el Hospital General, que es otra forma de cárcel. Pues tanto la cárcel como el hospital *“levantan gruesos muros en torno a la descomposición y la desgracia. Lugares visibles para esconder a los que la sociedad prefiere olvidar, y así hacer llevar vadero el entorno. Lugares visibles donde la asistencia y el castigo se confunden de modo morboso.”* *“La vivienda y la calle se mezclan entre sí, sin que uno sepa exactamente dónde empieza el espacio privado y dónde termina el espacio público.”*¹³¹

La calle parece un inmenso lugar de trabajo porque ahí están de continuo la tablajería, el taller, el tenderete, los mercaderes y trabajadores ambulantes. Además, para los artesanos, había más luz fuera que dentro. De ahí la tendencia natural a colocar en la calle sus bancos de trabajo. No digamos “en la acera” porque ésta no existía. Resulta, pues, una mezcla indescriptible de actividades, y en lugares a veces sorprendentes. *“Incluso el trabajo tiene a la calle por testigo o como compañía. El taller desborda hasta la acera (?), la tienda comunica con la calle, y la trastienda con el patio; los pequeños oficios se alojan en cada rincón de la casa o alrededor de las fuentes, en los huecos de los ábsides de las iglesias. Los mozos de botica van y vienen para llevar y traer los encargos; los aguadores corren por las escaleras; los revendedores bloquean el paso para vender más.”* *“El trabajo no se recluye en lugares cerrados, y apenas inmoviliza a los oficiales y a los aprendices. Si no es ambulante, abre puertas y ventanas a la calle”*¹³²

Sin embargo la actividad es mayor y más ruidosa en determinados puntos de la ciudad: los mercados, los puentes, el puerto, si hay río, como en París. Incluso los cuadros de la época olvidan las proporciones normales y exageran el espacio que dan a esos ríos y a los puertos fluviales. Quieren realzar su importancia económica esencial. Y es cierto que ahí se agrupan muchos astilleros, actividades de embarque y desembarque de productos comerciales. Esto atrae muchos obreros en busca de trabajo y también mirones. Son puntos importantes de contratación diaria, porque se necesitan muchos cargadores o jornaleros. Lo mismo ocurre en las puertas de las ciudades, ya que éstas están todavía rodeadas de murallas.

¹³¹ FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 56.

¹³² FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 36, 37, 51.

En contraste con hoy día, hay otro tipo de actividades que conviene señalar: los oficios ambulantes. Son muy variados: los jornaleros y peones, los mercaderes, los cuchilleros, los revendedores (venden mercancías aprovechadas de los ricos), pero también los charlatanes y los embaucadores, o los que exhiben animales o linternas mágicas, sin olvidar a los aguadores. Hablando de estos últimos, Luis Sebastián MERCIER escribe: *“En París el agua se compra. Las fuentes públicas son tan escasas y tan mal cuidadas que la gente acude al río; ninguna casa burguesa tiene agua en abundancia. Veinte mil aguadores, de la mañana a la noche, suben dos cubos llenos desde el primero al séptimo piso, y a veces más arriba. El viaje de agua cuesta seis ‘liards’ [antigua moneda de cobre] o dos ‘sols’. Si el aguador es robusto hace unos treinta viajes al día.”* *“Los chivatos se meten sobre todo con los buhoneros, gente que trafica con los únicos libros buenos que se pueden leer todavía en Francia; libros prohibidos, por consiguiente. Son maltratados horriblemente...”*

Leyendo el “Tableau de Paris” de Luis Sebastián MERCIER, pronto se da una cuenta de que casi nada le cae bien. Parece atrabiliario. Pero los aspectos negativos que le gusta subrayar tienen la ventaja de mostrarnos las insuficiencias de la ciudad. Lo mismo se diga de los mercados y los cafés. De los primeros afirma que *“Los mercados de París están sucios, son asquerosos. Son un caos, todos los productos están apilados y revueltos... Los alrededores de los mercados son impracticables... el ruido, el tumulto es considerable... las pescaderías apestan...”* *“Hay entre seiscientos y setecientos cafés: son el refugio habitual de los holgazanes y el asilo de los indigentes. Abí se calientan en invierno, para ahorrarse leña en casa... En general el café que sirven es malo y demasiado quemado; la limonada, peligrosa; los licores, malsanos y con aguardiente; pero el parisiense, preocupado por las apariencias, lo bebe todo, lo devora todo, lo traga todo...”*¹³³

Paradójicamente, la calle es para muchos un **lugar seguro**. Quedarse en casa solo, no es agradable y además puede ser peligroso. Al no haber testigos ni defensores, uno puede ser agredido en pleno día por ladrones muy violentos, astutos y faltos de escrúpulos. Desde luego si no hay nadie en la casa, el peligro de robo es todavía mayor, pero por lo menos no se corren riesgos físicos.

¹³³ MERCIER, Louis-Sébastien, *o. c.*, p. 134, 158, 181, 186.

Es, pues, mejor refugiarse en medio de la gente: hay menos riesgos; las posibles protecciones están más cerca y el calor afectivo es más comunicativo. *“Para el que vive en condiciones precarias, la calle es por sí misma un refugio; la ocupa sin vergüenza, procura sacar de ella todo lo que espera. Aguarda de ella algunas oportunidades económicas, pero también su parte de placeres y de encuentros. La ciudad actúa como un espejismo: el de la fortuna conseguida y de los bienes permanentes; como si la riqueza se lograra al calor afectivo de las amistades.”*¹³⁴ Este espejismo sufre también la gente del campo, sobre todo en tiempos de carestía y de hambre; entonces el éxodo rural aumenta, de tal manera, según dicen, que los dos tercios de los parisienses son inmigrantes recién llegados. Ahora bien, en esa época, lo mismo que en las demás, el espejismo no cumple sus promesas y aumenta el número de los sin techo y de los menesterosos.

Esta afluencia de personas desconocidas desencadena intentos de persecución contra los extranjeros y los mendigos vagabundos. En ciertas ciudades existe una corporación contra los pordioseros. Durante la noche la patrulla se encarga de velar por la seguridad de los ciudadanos: *“La seguridad de París, durante la noche, depende de la patrulla y de los dos o trescientos espías, que recorren las calles, que desenmascaran y siguen a los sospechosos. De noche, precisamente, tienen lugar todas las detenciones de la policía.”*¹³⁵

La calle, lugar donde viven muchos niños. Subrayemos este último aspecto del espectáculo de la calle, pues nos acerca todavía más a la situación de las escuelas y al libro de la *Guía*.

“En las calles de París vive todo un pueblo de niños errantes, pequeños y grandes; algunos como un paquete informe, envuelto en pañales, abandonado en la esquina de una iglesia o en el hueco de un muro; niños solos en la acera o a lo largo del Sena. Hay, en primer lugar, los que han perdido su camino y sus padres, en el dédalo de callejuelas; o bien aquellos que una cuidadora negligente ha olvidado. Inestable y descuidado, el niño se pierde fácilmente en el flujo de las calles. A veces huye voluntariamente.” Estos niños son bastante numerosos, pero

¹³⁴ FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 21.

¹³⁵ MERCIER, Louis-Sébastien, *o. c.*, p. 164.

menos, desde luego, que los recién nacidos abandonados voluntariamente por la noche. La policía debe a menudo atenderlos, y cuando no sabe donde llevarlos, suele dejarlos en los Hospitales Generales. Los mayores han sido a veces echados fuera por sus padres o se han escapado; o bien, sus padres han emigrado sin llevárselos. Las causas parecen ser las mismas que las que motivan el abandono, en la incluso, de los recién nacidos. Algunos padres creen que estos niños podrán salir adelante, ya sea mendigando ya con pequeños trabajos retribuidos. Desde luego no tienen ninguna probabilidad de ir a la escuela, excepto si son adoptados o son recogidos en un orfanato. Consta también que algunos de estos niños, después de un tiempo más o menos largo, son reclamados por su madre, cuando ésta consigue mejores condiciones de vida. *“El abandono de los hijos, aunque muy frecuente, es de todos modos desgarrador. La gente sencilla no se acostumbra de veras a estas rupturas dramáticas, que presienten como inexorables. A veces la emoción mueve a algunas personas a actos de solidaridad tan puros como desesperados son los actos de abandono.”*¹³⁶

2. Los peligros de la calle.

Hay varios; a veces insospechados; siempre repentinos. Algunos son mortales. Otros son más bien de orden moral. La *Guía* se refiere a todos.

La calle es lugar de desorden, ruido y violencia. *“Extranjero o francés, la reacción es la misma: miedo, pánico al evocar París. La ciudad agrede al visitante. Éste se siente incapaz de dominar esta fiebre urbana que mancha incluso sus vestidos”.*¹³⁷ Esta violencia puede tomar la forma del amor (se habla de acoplamientos al aire libre, de violaciones); la forma de encuentros improvisados; de agresiones y brutalidades que evidencian el peso de las relaciones de fuerza entre los individuos; la forma de gritos, violencias verbales, insultos y provocaciones... Incluso las fiestas pueden ser ocasión de violencia. Hay de todo, y a veces muy revuelto: efervescencia, injusticia, griterío... y también solidaridad o efusión, incluso el motín espontáneo.

¹³⁶ FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 62-66. Ver también : LEBRUN, François, *La vie conjugale sous l'Ancien Régime*, especialmente el cap. 5.

¹³⁷ FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 17.

“La misma pasión que ponen en el juego, ponen los jóvenes en la celebración de las fiestas o de los ritos festivos. Justas, carnavales, cencerradas... congregan, sobre todo, a los solteros y a los jóvenes. Se entregan con tal fogosidad, encarnizamiento y desvergüenza que sus instintos más reprobables se desmandan. Entonces puede haber rienda suelta para el exceso en las palabras y en los gestos, para el gusto por la farsa y la audacia en los actos.” “Por consiguiente nadie puede sentirse protegido contra la violencia en su propia casa. La aglomeración en los alojamientos -exiguos en su mayoría- hace que sean inevitables los altercados domésticos. La falta de intimidad y la presión constante del vecindario más o menos hostil, crean en la vivienda una atmósfera propicia a toda suerte de excesos.”¹³⁸

Esta tensión violenta parece azuzada por la misma urbanización -o falta de urbanización- de los barrios pobres. Luis Sebastián MERCIER hace una descripción terrible del barrio de San Marcelo, uno de los peores de París. La calle se convierte en teatro de enfrentamientos, de luchas a menudo violentas porque las calles son estrechas y tortuosas, debido a los muchos recovecos escondidos y a la oscuridad que producen los balcones en forma de cesta (entonces llamados el ‘quarré’); debido a las zonas oscuras, sobre todo al caer de la noche, y a las muchas prostitutas provocativas que atizan la violencia sexual; debido a la pasión por el juego; debido, a veces, a los accidentes de circulación (carros y carrozas); debido a los ‘quodlibets’ o insultos, los desafíos y las pependencias no apaciguadas.

Otra causa inesperada de tensión eran las enseñas, de las que Luis Sebastián MERCIER dice: *“Hoy las enseñas se apoyan en los muros de las casas y de las tiendas. Antes colgaban de largas horcas de hierro, de modo que, cuando había vendaval, la enseña y la horca, amenazan aplastar a los transeúntes. Cuando soplaban el viento, todas estas enseñas chirriaban, y se golpeaban y chocaban entre sí; era como un carillón quejumbroso y discordante, inconcebible para quien no lo haya oído. Además las enseñas proyectaban de noche grandes sombras que anulaban la pálida luz de los faroles. La mayoría de esas enseñas tenían un volumen colosal y en relieve. Daban la imagen de un pueblo gigantesco, a los ojos del pueblo más achaparrado de Europa. Abí se podía ver una cazoleta de espada de seis*

¹³⁸ GONTHIER, Nicole, *Cris de haine et rites d'unité: la violence dans les villes*, p. 48, 91.

pies, una bota grade como un tonel, una espuela como una rueda de carroza, un guante que podía albergar un niño de tres años en cada uno de los dedos; cabezas monstruosas, brazos armados con floretes que ocupaban todo el ancho de la calle..."¹³⁹ Aunque descontemos la posible exageración, nos damos cuenta del ambiente dramático que estas enseñanzas contribuían a crear, y del miedo que, a su vez, producía nerviosismo y violencia.

En su obra (ver la bibliografía), Nicolasa GONTHIER propone una especie de tipología de las formas habituales de violencia urbana y las trata sucesivamente: riñas, ajuste premeditado de cuentas, duelos, crímenes desenfundados, a sueldo o para robar; ataques a los vigilantes y policías, violencia en el juego, violaciones, agresiones verbales y revueltas. El texto siguiente resume ese contexto de violencia, más espontánea que premeditada, por lo común: *"El malestar producido por la promiscuidad, el frecuentar malos lugares, los azares de la calle, la pasión por el juego provocan fácilmente reacciones agresivas. Por eso el carácter principal de la violencia urbana sigue siendo la espontaneidad. Los golpes arrecian de pronto y los culpables sólo pueden explicarlo invocando la cólera, la irreflexión que los ha sacado de sus casillas. Hasta atribuyen la celeridad del ataque a la 'inducción del Enemigo' (el diablo), la única capaz de transformar tan rápidamente su personalidad."* Incluso ciertos lugares de socialización y de convivencia urbana como las tabernas, las saunas, los baños públicos y los burdeles pueden ocasionar violencia. También las fiestas. El mismo autor lo explica por la mezcla de categorías sociales peligrosas: *"Desclasados, mendigos, vagabundos, niños abandonados, locos, inválidos constituyen una población 'de riesgo', la cual ante el espectáculo de la riqueza ajena puede sentirse empujada a cometer actos censurables. Consta que en realidad los marginados figuran más a menudo entre los ladrones que entre los violentos. Sin embargo, en un contexto de crisis social y económica, se suman a los 'profesionales' del crimen..."*¹⁴⁰

El tiempo, el lugar y las ocasiones desatan la violencia. Es el caso de las fiestas mal organizadas o mal controladas y de las locuras del carnaval. También las barreras que hay a la entrada de las ciudades, los arbitrios (que son cobros

¹³⁹ MERCIER, Louis-Sébastien, *o. c.*, p. 177.

¹⁴⁰ GONTHIER, Nicole, *o. c.*, p. 111, 97.

de impuestos: tasas para entrar). Son lugares que se convierten fácilmente en puntos de trapicheos, fraude y prostitución. La policía los vigila de modo especial, pero su presencia exacerba la agresividad latente.

En definitiva, la violencia es *“uno de los componentes esenciales de la vida cotidiana.”* Y esa violencia es propia del pueblo bajo. Además de los peligros, la suciedad, los robos y los atracos, las peleas son cotidianas porque *“el pueblo resuelve sus conflictos en el acto, a puñetazos, con patadas o con las herramientas del trabajo.”* *“Todo vale para golpear: instrumentos cortantes, botellas, taburetes de madera, podaderas, sartenes y calderas, asadores...”* Esta violencia puede resultar extraña para nuestra mentalidad y sensibilidad actual. La violencia se da, sobre todo, donde se halla y corre el dinero: la casa, el mercado, el taller, la taberna, el fielato. Los borrachos suelen ser más violentos y las tabernas tienen fama de lugares peligrosos.¹⁴¹

El libertinaje. Además de la violencia, el educador y el moralista tienen que tener en cuenta el peligro del libertinaje. También es omnipresente y La Salle lo teme mucho y desea que no dañe a sus alumnos, como veremos más abajo. La taberna se convierte fácilmente en lugar permanente de este libertinaje, pero no es el único. *“La taberna parece ser cosa del pueblo bajo; como algo normal, porque es la prolongación evidente de la calle, la salida normal de esa vida exterior, sin espacio para la intimidad. La taberna es un espacio cerrado y abierto al mismo tiempo, donde se encuentran los que no tienen otro lugar para gozar del placer de estar juntos... Refleja violentamente la brutalidad de las condiciones de vida y las ganas de vivir... Se canta, se baila, se juega a las cartas; de pronto un gesto, una injuria y la cosa se estropea.”*¹⁴² Incluso las mujeres van a la taberna y pueden ser ocasión de riñas. Nadie *“impide a la gentuza entrar en la taberna: este lugar le pertenece”*. En esa época hay mucha viña en Francia, se bebe, pues, vino en abundancia; cerveza, poca. El alcohol enciende rápidamente los ánimos y los deseos.

Otra forma de libertinaje: los juegos de los niños y jóvenes en la calle. Pueden ser un peligro moral, incluso para los escolares, debido a sus prácticas ilícitas.

¹⁴¹ FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 123, 124, 125.

¹⁴² FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 73-74.

*“Los niños juegan mucho en la calle, y en todas partes, por supuesto. En la escalera, en el rellano, cerca del pozo del patio, en el camino, a la puerta de las trastiendas, y en plena mitad de la callejuela. Juegan, quebrantan las prohibiciones, lo invaden todo y provocan fácilmente la cólera de los peatones o agrias disputas entre los padres. Su mundo es el espacio urbano; lo usan a su antojo, lo transforman; separan menos que los adultos lo público y lo privado”.*¹⁴³

Con lo dicho queda claro que la vida social, la vida al exterior origina una **promiscuidad** constante. *“Encontrar vivienda o buscar una es preocuparse por un cobijo que, sin embargo, no permite mucho escapar de la calle. Gente con alojamiento la hay en todas partes. Alojamientos precarios los hay en todas partes. No se puede establecer un límite entre el pavimento de la calle y sus alrededores edificados. Como si los alojamientos se extendieran sobre la calle y como si las aceras sólo prolongaran las hileras de casas.”* El espacio habitable es esencialmente un espacio abierto: *“El alojamiento está abierto a la calle, pero más aún a los vecinos; hay una promiscuidad constante que provoca indiscreciones y discordias. Permeable a los demás y a sus desgracias, ningún secreto puede ser guardado. Todo se comenta y todo se ve en la escalera o en el rellano, todo se oye detrás de la puerta y junto al pozo del patio. Todo es público: lo mismo la obscenidad que la indecencia. Las familias apretujadas procuran reducir al máximo la intrusión de los demás; y ese flujo de gente que no halla verdadero abrigo bajo ningún techo desemboca finalmente en la calle a todas horas... las peleas de vecinos dejan tan claro lo que es el alojamiento de los pobres, que se entiende mejor que se llenen las calles. En última instancia la calle es un lugar de relativa libertad en el obrar y en el divertirse, más satisfactorio que la inevitable buhardilla mal oliente y mal protegida contra malhechores más pobres aún que los inquilinos.”*¹⁴⁴

Todas estas circunstancias originan accidentes. El peligro es muy cierto. Se trata a veces de accidentes de trabajo: *“cuerpos a veces inválidos o deformes, debilitados por la enfermedad, por la inseguridad en el trabajo y el alojamiento insalubre”, “los cuerpos apenas tienen defensas contra la enfermedad. La gripe o alguna epidemia más grave minan pronto las fuerzas de cada uno y a menudo,*

¹⁴³ FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 70.

¹⁴⁴ FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 26, 32-33.

*la gente que se siente mal en la calle, lo que tiene es debilidad”, “los pobres están más expuestos que los demás.”*¹⁴⁵ Por eso hay personas que se desvanecen por agotamiento en la calle o en la taberna. Pero el accidente puede deberse a un tercero, tanto en el trabajo como en el vagabundeo; y esto incluye también a los niños, los escolares. *“Caminar por París es ‘ir al asalto’ y ser asaltado. Asalto desigual, de todos modos: la gente humilde es más agredida que los burgueses, por supuesto.”*¹⁴⁶

Situaciones imprevistas y es de creer que infrecuentes. He aquí lo que cuenta Luis Sebastián MERCIER, a propósito de las carnicerías: *“La sangre corre hasta la calle, se coagula bajo vuestros pies, y enrojece vuestros zapatos ... Algunas veces la res, aturdida por el golpe pero no muerta, rompe las ataduras y se escapa furiosa del antro de la muerte. Huye de sus verdugos y acomete a todo el que encuentra, como si fueran ministros o cómplices de su muerte. Siembra el terror... Hiere a mujeres y niños que encuentra en su camino; y los carniceros, que corren detrás de la víctima que se ha escapado, son tan peligrosos en su carrera desenfrenada como el animal, guiado por el dolor y la rabia.”*¹⁴⁷

También son mencionados los lugares más peligrosos. En París se denuncia el Sena, porque *“es lugar de infracciones: ahí es fácil camuflar, detrás del trajín de las idas y venidas del puerto, muchas actividades poco recomendables. El río, con sus orillas atestadas, es indispensable para el abastecimiento de París, pero atrae a una muchedumbre considerable y provoca muchos accidentes.”* El autor de este pasaje comenta que ese lugar era peligroso, sobre todo de noche, y que las barcas recogen a menudo trozos de cuerpos, miembros, y que los cadáveres son llevados a la cárcel de Châtelet, que era la morgue de la época. Afirma que algunos estudiantes de medicina practican disecciones clandestinas, todavía prohibidas severamente en aquel entonces. *“Los médicos, los anatomistas y los estudiantes, una vez terminadas sus prácticas médicas y clandestinas, no dudan en tirarlo todo al agua. El río se parece a veces a un osario.”* El río atrae también muchos trabajadores y trabajadoras: lavanderas, aguadores,

¹⁴⁵ FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 42-43.

¹⁴⁶ FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 46.

¹⁴⁷ MERCIER, Louis-Sébastien, *o. c.*, p. 113.

barqueros para atravesar el río, hombres que guían y recuperan los leños flotantes, sin hablar de los clientes de los albergues instalados en las orillas del Sena. *“Puede ocurrir cualquier cosa en esas orillas peligrosas, donde se entrecruzan tantos ganapanes y obreros, donde se instalan a la chita callando muchos pequeños negocios irregulares. Hay además una criminalidad específica, la del borde del agua, en la que la prostitución precaria se mezcla con el robo de ropa y las peleas. La policía, mal organizada, no logra nunca sanear la atmósfera de las orillas ni siquiera aligerar la circulación incesante y mortífera.”* *“En este torbellino, el que trajina con leños resbala sin ruido, la lavandera se inclina demasiado para repescar la pala a la deriva, el aguador va demasiado lejos, el borracho ya no sabe dónde lo llevan las piernas entumecidas... y entonces ocurre el accidente”*¹⁴⁸

Quizá la policía no puede más. Tal vez no siempre obra bien camuflando muchos accidentes o delitos. Hablando del Lugarteniente de policía, personaje muy poderoso entonces, y algunos de los cuales han hecho historia, MERCIER escribe: *“Se esconden y ahogan todo los delitos escandalosos y todos los asesinatos que pueden horrorizar y atestiguar la falta de vigilancia de los responsables de la seguridad de la capital. Los suicidas son enterrados por orden de la policía después de la inspección ocular y el proceso verbal de un comisario; sabia conducta. Si se publicase la lista, daría miedo. También son silenciados los accidentes que ocurren en las calles de París (debidos a los vehículos públicos o a la caída de tejas) o en los edificios. Si se registrasen fielmente todas estas calamidades, el miedo haría mirar con horror esta ciudad soberbia.”*¹⁴⁹

Mencionemos también el pasaje siguiente, del mismo autor y titulado “¡Cuidado! ¡Cuidado!”. *“¡Cuidado con los vehículos! Veo pasar, en una carroza, al médico vestido de negro, al maestro de baile en un cabriolé, al maestro de esgrima en un ‘diablé’ (carro grande de dos o cuatro ruedas) y el príncipe corre con seis caballos a todo correr, como si estuviera en plena campaña.... He presenciado la catástrofe del 18 de mayo de 1770 (en realidad fue el 30 de mayo) producida por la cantidad de vehículos que taponaron la calle, única salida para la afluencia*

¹⁴⁸ FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 48, 49, 51, 52.

¹⁴⁹ MERCIER, Louis-Sébastien, *o. c.*, p. 170.

increíble de gente que acudió en multitud a la triste iluminación de los Bulevares. Por poco me cuesta la vida... Tres veces, en momentos diferentes, he sido tirado al suelo, con riesgo de ser arrollado vivo. Tengo, pues, un poco, derecho a denunciar el lujo bárbaro de los vehículos."¹⁵⁰

Comentando el mismo episodio del 30 de mayo de 1770, con motivo de la boda del Delfín, Arlette FARGE escribe: *"Los coches de punto y las carrozas ... exigieron paso en contra de las órdenes de la policía, y su entrada violenta provocó pánico y asfixia: 132 muertos y centenares de heridos, recogidos rápidamente sobre el pavimento. A pesar de todo, la calle seguía perteneciendo a los poderosos"*.¹⁵¹

3. Preservar a los alumnos de los peligros de la calle.

Por lo menos cuatro veces al día los alumnos entraban en ese mundo complejo y peligroso de la calle. Se podían temer los accidentes, pero también los malos ejemplos que veían. Por la mañana y por la tarde iban de su casa a la escuela. A esto se añadía, todos los días, el trayecto de ida y vuelta a la iglesia. La Salle y los Hermanos lo veían como un problema importante para sus jóvenes alumnos, débiles, inexpertos y, sin embargo, tentados por tantos espectáculos claramente opuestos a la cortesía y urbanidad que querían inculcarles. La *Guía* propone, pues, todo un dispositivo, más bien coercitivo, para proteger a los alumnos de todos los peligros eventuales. El edificio mismo de la escuela no estaba al abrigo de la indiscreción y el descaro de la población: por consiguiente también la escuela queda incluida en ese dispositivo preventivo y protector.

*** Preservar la escuela de la suciedad.**

Para comprender mejor esta faceta conviene puntualizar cuál era la disposición de los edificios de las Pequeñas Escuelas en el s. XVII. Muchos de ellos no habían sido construidos para ser escuelas; eran como los edificios ordinarios. Se trataba de un local (a varios en el caso de las escuelas lasalianas con varias clases) que daba directamente a la calle, con una o varias puertas. En

¹⁵⁰ MERCIER, Louis-Sébastien, *o. c.*, p. 107-108.

¹⁵¹ FARGE, Arlette, *o. c.*, p. 82.

las escuelas lasalianas, con clases contiguas, había puertas interiores que permitían pasar de una a otra. No era sólo cuestión de comodidad; se trataba sobre todo de facilitar el funcionamiento de la escuela, según las disposiciones de la *Guía*.

Esas escuelas daban directamente a la calle. ¿Qué tipo de calle? Tomemos de Luis Sebastián MERCIER los detalles siguientes: “*No hay ninguna comodidad para los transeúntes; no hay aceras...*”; “*La falta de aceras hace que casi todas las calles sean peligrosas...*”; “*A veces un amplio riachuelo divide la calle en dos y corta la comunicación entre los dos lados de casas. Si llueve un poco, hay que tender frágiles puentes.*”¹⁵² El mismo autor, como hemos visto, habla también de la sangre que corre por las calles de París, la ciudad más sucia del mundo... La calle es a menudo un auténtico vertedero, debido a todo lo que arrojan a ella. Es, pues, inevitable que los alumnos arrastren bajo sus zapatos toda suerte de inmundicias, de suciedades (‘de crottes’, como dice la *Guía*). Uno de los primeros cuidados es, pues, mantener limpias las clases. He aquí, por ejemplo, uno de los puntos que debe vigilar el Inspector de las escuelas: “*Que no haya barro ni inmundicias pegadas al suelo de las clases, y que se raspen de vez en cuando; que los cristales estén siempre en buen estado.*”¹⁵³ Las consignas son, pues: decencia, limpieza, claridad, higiene; o sea, urbanidad.

Para conservar limpias las clases se establecen “officiers” responsables: son los “barrenderos”. “*Después de amontonar los bancos, rociará la clase, si es necesario, y luego la barrerá. Llevará la basura a la calle en el cesto o canasta, al lugar destinado para ello, y luego dejará la escoba, el cesto y las demás cosas que haya utilizado en el sitio en que se colocan de ordinario.*”¹⁵⁴

*** Aislar la escuela de la calle.**

Después de lo que hemos dicho sobre la promiscuidad, la curiosidad y el descaro de la época, es fácil comprender que también la escuela debía protegerse de las incursiones intempestivas, para que los alumnos y los maestros

¹⁵² MERCIER, Louis-Sébastien, *o. c.*, p. 62, 108, 110, 112.

¹⁵³ OC, GE 21.1.12; CL 24, 251.

¹⁵⁴ OC, GE 18.12.2; CL 24, 214.

pudiesen trabajar tranquilamente. Por lo tanto, aunque la escuela tuviera varias puertas dando a la calle, de ordinario sólo se usaba una y estaba vigilada de continuo. Por eso la *Guía* dedica diez párrafos al oficio de “portero” y cinco al “encargado de las llaves.”

“En cada escuela sólo habrá una puerta de entrada, y si hubiese más de una, las otras puertas, que serán las que el Director considere oportuno, serán inutilizadas o estarán siempre cerradas.” Es evidente que en el s. XVII no había las medidas de seguridad que tenemos hoy. El portero era el guardián de la tranquilidad de la clase. Estaba encargado de abrir y cerrar esa puerta cuando alguien llamaba y quería hablar con el maestro o con alguna otra persona. Tenía que seleccionar las visitas; sólo podían entrar en la clase los maestros, los escolares y el señor párroco de la parroquia. De ahí las disposiciones siguientes: *“Cuando alguien llame a la puerta, abrirá en seguida, y lo menos posible; sólo lo suficiente para poder hablar y responder a la persona que llame; luego cerrará la puerta con cerrojo y avisará de inmediato al maestro encargado de atender.”* Nada que anime a los curiosos, a los holgazanes ni a los descarados. Pero este oficial era escogido cuidadosamente *“entre los más diligentes y asiduos de la escuela; debe ser juicioso, comedido, modesto, silencioso y capaz de edificar a los que llamen a la puerta.”*¹⁵⁵

La protección y el aislamiento de la escuela exigía también cerrar las puertas por la noche. Era el cometido del “encargado de las llaves” -el oficio décimocuarto-, que debía abrir la escuela por la mañana y al principio de la tarde, cuando los alumnos se juntaban delante de la escuela y mientras los maestros estaban todavía en la casa de la comunidad. *“En cada escuela que esté fuera de la casa, habrá un alumno encargado de la llave de la puerta de entrada. Será muy exacto en hallarse presente todos los días a la hora en que se debe abrir la puerta, cuando comienzan a entrar los alumnos, es decir, antes de las siete y media por la mañana, y antes de la una, por la tarde. Por este motivo se procurará que no viva demasiado lejos de la escuela.”*¹⁵⁶

¹⁵⁵ OC, GE 18.13.1; 18.13.2; 18.13.5; 18.13.10; CL 24, 215-217.

¹⁵⁶ OC, GE 18.14.1; CL 24, 217.

* Erradicar la violencia.

La violencia de la calle era constante y casi omnipresente. Sus causas son fáciles de señalar: la rudeza de las costumbres; en vez del diálogo, arreglar las diferencias por la fuerza; agresividad latente alimentada por las condiciones de vida insoportables, la tensión interior que halla su salida en la violencia. Este encadenamiento es harto conocido y no es exclusivo del s. XVII, pero en esa época era mucho más corriente. He aquí lo que dice Luis Sebastián MERCIER: *“El pueblo parece un cuerpo separado de los otros Ordenes del Estado; los ricos y los grandes que tienen carruaje, gozan del derecho bárbaro de aplastarlo o mutilarlo en las calles. Cien víctimas mueren todos los años bajo las ruedas de los vehículos. La indiferencia por estos accidentes prueba que se cree que todo debe estar al servicio de la pompa de los grandes.”*¹⁵⁷

Hay alumnos que son víctimas de la violencia; otros pueden ser causantes. Semejante comportamiento es todo lo contrario de las relaciones de fraternidad que La Salle y los Hermanos quieren crear entre ellos. La *Guía* propone, pues, medidas preventivas y represivas para erradicar la violencia de las escuelas. Quieren evitar o corregir las peleas (las ‘batteries’, según la expresión utilizada): *“Igualmente se castigará a todos aquellos que se hayan peleado. Si fueron dos o varios alumnos los que se pelearon, se les castigará a la vez. Si fue un alumno con otro que no es de la escuela, el maestro se informará de la falta cuidadosamente, y no castigará al alumno hasta estar muy seguro de ella. Esto mismo se observará también respecto de todas las demás faltas cometidas fuera de la escuela.”* *“Si se trata de alumnos que se pelearon en la escuela, serán castigados de manera muy ejemplar; el maestro les hará comprender que esta falta es una de las más importantes que pueden cometerse en ella.”*¹⁵⁸

* Temor a la promiscuidad.

Entre la muchedumbre de las calles hay, por supuesto, mujeres y niñas. Después de sus reflexiones y observaciones, Luis Sebastián MERCIER concluye que: nacen más niños que niñas; pero mueren más hombres que mujeres,

¹⁵⁷ MERCIER, Louis-Sébastien, *o. c.*, p. 62.

¹⁵⁸ OC, GE 15.6.3 y 15.6.4; CL 24, 158.

y éstas, por término medio, viven un año más que los hombres, *“de este modo la diferencia es de un noveno entre la suerte final de los hombres y de las mujeres en esta capital, a la que el pueblo llama paraíso de las mujeres, purgatorio de los hombres e infierno de los caballos.”*¹⁵⁹

La presencia femenina en las calles es importante y visible ya que el mismo autor dedica varios capítulos a esta realidad. Va describiendo sucesivamente las chicas de los espectáculos, las mujeres públicas, las cortesanas, las queridas, las señoritas, la galantería y las mujeres. Habla también *“de ciertas mujeres hermosas que se valen de astucias para engañar a la gente sencilla y a los extranjeros”*, y a las que él compara con los intrigantes; después cuenta lo que ocurre en los cafés: *“Se corteja a las empleadas. Siempre rodeadas de hombres, necesitan más virtud para resistir las frecuentes tentaciones que las solicitan. Son todas muy coquetas, pero la coquetería parece ser un atributo necesario en su oficio.”*¹⁶⁰ Habría que leer también la sabrosa descripción que hace de las que recogen donativos, cuyo encanto y cuyas actitudes provocativas garantizan el éxito de su trabajo. En otras páginas trata también del matrimonio y del adulterio, en términos tales que no caben dudas sobre la libertad de costumbres de esa época.

Algo muy diferente eran las ‘desnudadoras de niños’, de las que también habla el mismo autor. Constituían un peligro para los escolares más jóvenes. *“Estas mujeres desnudan a niños para quedarse con su ropa..., un robo tan atroz como estafalarlo... esas mujeres tienen ya a punto confites y vestidos de niño, pero de poco valor; espían a los mejor vestidos y de golpe se quedan con las telas buenas, la seda, los aros de plata y lo reemplazan por una prenda vieja y tosca.”*¹⁶¹ Este ejemplo nos muestra a qué excesos podía conducir la pobreza extrema.

Volviendo a la presencia de las chicas y de las mujeres, recordemos que los historiadores coinciden en que había mucha prostitución en las ciudades, especialmente en París, donde se contaban decenas de miles de prostitutas, bien visibles y provocativas. Todo esto, junto con las concepciones morales

¹⁵⁹ MERCIER, Louis-Sébastien, *o. c.*, p. 66.

¹⁶⁰ MERCIER, Louis-Sébastien, *o. c.*, p. 188.

¹⁶¹ MERCIER, Louis-Sébastien, *o. c.*, p. 1208.

de muchos hombres de Iglesia y de los moralistas, y sin mencionar las creencias antiguas sobre las mujeres, aumentaba la desconfianza respecto de los encuentros femeninos en los desplazamientos. Toda la sociedad vigilaba mucho los encuentros entre jóvenes de ambos sexos. Hay que añadir que había verdadera promiscuidad en las familias. Desde hacía tiempo se hablaba de casos de incesto y, desde el s. XVI los poderes públicos, hasta el nivel del rey, habían tomado medidas represivas muy severas para erradicar tales prácticas. Y cosa muy poco común, esos decretos debían leerse en el púlpito periódicamente.

Juan Bautista de La Salle y los Hermanos eran conscientes de esta realidad, como lo atestiguan varios pasajes de la *Guía*, a propósito de las situaciones familiares y los encuentros en las calles y durante las vacaciones. He aquí algunos textos que lo prueban ampliamente. En el momento de inscribir a un alumno hay que cerciorarse de *“Que no duerma con su padre o con su madre, ni con ninguna de sus hermanas, ni con ninguna persona del otro sexo; y si duerme con ellas, hay que instar a los padres a que lo separen, y en caso necesario, decírselo al señor cura de la parroquia en que está domiciliado, para que se lo mande.”*

“Que durante el verano no vaya a bañarse, porque hay gran peligro en ello para su pureza; que no patine ni arroje nieve durante el invierno; que no vaya con chicas ni con compañeros indisciplinados, aunque no fuere más que para jugar con ellos.” “De la misma forma se castigará a los que hayan cometido algún acto impuro, o profieran palabras deshonestas. Los que hayan jugado con niñas o las hayan frecuentado, la primera vez serán severamente advertidos, pero si vuelven a incurrir en la falta, recibirán el mismo castigo”, es decir, serán expulsados de la escuela, que era el castigo máximo para los autores de la Guía. *“Los maestros inspirarán a menudo a sus alumnos sumo alejamiento de la compañía de las chicas, y les alentarán a que nunca se mezclen con ellas; e incluso, si son parientes tuyas y alguna vez se ven forzados a conversar con ellas, aunque sean muy pequeñas, que lo hagan siempre en presencia de sus familiares o de alguna persona prudente y de edad avanzada.”*¹⁶²

¹⁶² OC, GE 22.3.8; 22.3.7; 15.6.6; 15.6.7; CL 24, 258 y 158-159.

Treinta años antes, Carlos DÉMIA hacía una reflexión parecida en sus “Remontrances”. He aquí algunos pasajes de ese texto: *“La buena educación es muy necesaria a los niños pobres; pero no lo es menos (para gloria de Dios y bien público) tratándose de las niñas pobres. Este sexo necesita especialmente el apoyo de la virtud porque la debilidad es grande y porque ellas deben empezar bien para terminar bien. ¿De dónde vienen los desórdenes y la envidia en la familia, tantos lugares infames en la ciudad, tantos niños abandonados en el hospital, tanta disolución pública sino porque se ha descuidado la educación de las niñas, se las ha dejado en la ignorancia y enseguida ellas han caído en la ociosidad, luego en la mentira, la insubordinación, la inconstancia y, en fin, en la miseria, que es el escollo donde naufraga de ordinario el pudor de ese sexo: Haec fuit iniquitas Sodomae, otium filiarum, ejus mendacium, furtum, adulterium inundaverunt, dice un Profeta.”*¹⁶³.

El sexo femenino estaba prácticamente excluido de la escuela. Es cierto que la coeducación estaba prohibida, y así permaneció hasta la segunda mitad del s. XX. La escuela lasaliana era un mundo enteramente masculino. Se invita a los alumnos a buscar otras compañías fuera de la escuela: *“Que no frecuenten compañeros malos; sobre todo que eviten con todo cuidado la compañía de las chicas; que vayan con compañeros sensatos, comedidos, honestos y capaces de animarlos al bien con sus ejemplos y sus palabras.”* Para ser coherente, la escuela cierra también las puertas a las representantes adultas del sexo femenino, salvo en un caso *“No se permitirá la entrada ni a las chicas ni a las mujeres, por ningún motivo, excepto si vienen para visitar a los niños pobres y van acompañadas del señor cura de la parroquia o de algún eclesiástico, de su parte, o de algún otro eclesiástico encargado del cuidado de los pobres de la ciudad.”*¹⁶⁴

*** Adquirir un comportamiento educado y cívico.**

La actitud de la escuela lasaliana respecto de la calle no es sólo preventiva o represiva; también quiere ser educativa. Habría que citar toda la obra de La Salle titulada *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana*, para completar los pasajes que hemos citado de la *Guía* o los que vienen a continuación. En efecto,

¹⁶³ DÉMIA, Charles, *Remontrances*, in CL 56, 106.

¹⁶⁴ CL 25, 40.

la cortesía prescribe determinados comportamientos en la calle: “*Cuando se va por las calles hay que estar atento a no andar demasiado lentamente ni demasiado deprisa. La lentitud al andar es señal de pesadez o de descuido. Sin embargo es más indecoroso andar demasiado deprisa; esto va mucho más contra la modestia. No es conveniente pararse en las calles, ni siquiera para hablar con alguien, a menos que haya necesidad, y en tal caso sólo hay que hacerlo por poco tiempo.*”¹⁶⁵

Por eso la *Guía* recuerda, a su vez, que “*No se permitirá que se diviertan corriendo y jugando durante este tiempo por el barrio cercano a la escuela, ni que molesten de cualquier modo que sea a los vecinos; por el contrario se procurará que caminen con tal modestia por la calle donde está la escuela y que esperen luego ante la puerta hasta que la abran, con tal compostura, que puedan edificar a los transeúntes.*”¹⁶⁶ El mismo comportamiento se desea, evidentemente, respecto de las calles alejadas de la escuela. Pero para lograrlo hay que tomar los medios adecuados. De ahí que se nombraran “vigilantes” encargados de observar lo que ocurría y contarlo al maestro, “sin que los demás se enteraran”.

Acabamos de mencionar la palabra clave: “edificar” a la gente. No sólo tener un comportamiento educado y cívico, sino, además, dar ejemplo de ello. Este es el objetivo del auténtico ceremonial que regula el desplazamiento de los alumnos por las calles. “*Se cuidará de que no se amontonen en la calle donde está la escuela antes de que se abra la puerta, y de que no hagan bullicio gritando y cantando.*”¹⁶⁷ Y en el artículo titulado *Del modo como deben salir los alumnos de la escuela para ir a la santa Misa y del modo como se deben comportar en las calles mientras van*, la *Guía* va detallando el comportamiento que deben adoptar los maestros, lo mismo que los alumnos. He aquí algunos extractos: “*El maestro cuidará de que todos salgan de la clase con mucha modestia, en silencio y recogimiento, y sin hacer ningún ruido*”; “*El maestro vigilará cuidadosamente sobre los alumnos durante ese tiempo; con todo, sería deseable que los alumnos no se diesen cuenta de esa vigilancia sobre ellos*”; “*De vez en cuando cui-*

¹⁶⁵ OC, RU 209.1.604; CL 19,237.

¹⁶⁶ OC, GE 1.1.4; CL 24,2.

¹⁶⁷ OC, GE 1.1.3; CL 24,2.

*dará de avisar a los alumnos de la clase, mientras se disponen para salir, o mientras salen los alumnos de las otras clases, del modo como deben caminar por las calles y comportarse en la iglesia, y de la edificación que deben dar a la gente; y los alentaré a ello con motivos cristianos”; “les hará saber que será mucho más estricto en castigar las inmodestias y las faltas que cometan en las calles, que las que cometan en clase, a causa del escándalo que podrían ocasionar a quienes los ven.”*¹⁶⁸.

Imaginemos a esos niños o adolescentes desfilando de dos en dos, en silencio, con una separación de cuatro pasos y rezando el rosario. Qué contraste con la imagen de la calle que hemos pintado más arriba. Esto sólo se logra mediante una educación progresiva y con gran vigilancia: *“Cuando los alumnos regresen desde la iglesia a sus casas, se les llevará de dos en dos, como cuando salen de la escuela. El Hermano Director o el Inspector de las Escuelas, o alguno de los maestros que haya recibido el encargo, se colocará a la puerta de la iglesia para cuidar de que los alumnos no jugueteen, ni hagan bullicio en la calle, y para tomar nota de quienes pudieran hacerlo o detenerse en ella.” “Todos los alumnos caminarán siempre de dos en dos, tanto por las calles, como en la iglesia, y separados cuatro pasos unos de otros, para evitar el bullicio, el tumulto y la confusión.” “Al salir los alumnos de la escuela se tendrán en cuenta las mismas normas, para evitar los desórdenes que pudieran darse.”*¹⁶⁹

Puesto que los maestros no pueden alejarse mucho de la escuela, *“también habrá una especie de inspectores o de vigilantes en las calles, sobre todo en aquellas donde viven muchos alumnos, para poder observar de qué manera se comportan los alumnos de ese barrio al regresar de la escuela.” “También los habrá en cada uno de los barrios y en cada calle importante, que observen lo que sucede en su barrio o calle por parte de los alumnos, y que informen al maestro de la manera como se indicó anteriormente.”*¹⁷⁰

Muchos otros pasajes de la *Guía* hablan del comportamiento de los alumnos en las calles. Las recomendaciones reflejan, sin duda, el miedo de los educa-

¹⁶⁸ OC, GE 8.1.0 a 8.1.12; CL 24, 85-86.

¹⁶⁹ OC, GE 8.6.1 a 8.6.6; CL 24, 93-94.

¹⁷⁰ OC, GE 18.7.14 y 18.7.15; CL 24, 213.

dores. El capítulo 10º de la *Guía*, titulado “De la salida de la escuela”, es muy minucioso al respecto. No vamos a multiplicar las citas (en las que por supuesto hay repeticiones insistentes); resumamos el conjunto en esas recomendaciones para el maestro: *“Procurará que los compañeros no se separen, en las calles; que no tiren piedras, que no corran ni griten ni molesten a nadie, sino que vayan siempre en silencio.”*¹⁷¹

Conclusión.

El contraste entre los consejos de la *Guía* y la realidad de la calle es tan grande que cabe preguntarse si ese dispositivo podía funcionar. Gracias a los primeros biógrafos de Juan Bautista de La Salle podemos tener una idea del camino recorrido entre los primeros años de Reims y los comienzos del s. XVIII.

El canónigo BLAIN dedica algunas páginas a la reacción de los remenses al ver, por primera vez, en sus calles a los maestros de La Salle y al mismo Fundador. Su manera de vestir era nueva y les resultaba extraña, sin duda, pero esto no justificaba el trato cruel que dispensaron a los maestros. Releamos este pasaje de BLAIN: *“Los señalaban con el dedo, los escoltaban con gritos y tumulto, los remedaban en público y cada cual se regocijaba si les propinaba un nuevo insulto. Los transeúntes se paraban en la calle para participar en las burlas; y los artesanos de las boticas dejaban el trabajo para insultarlos. Los niños jugaban a seguirlos entre chillidos; el populacho disfrutaba llenándolos de injurias, y todos mofándose y riendo a sus expensas. Esto se repetía todos los días, pues ellos tenían que ir a las escuelas y eran acompañados a la ida y a la vuelta por esa gente que los insultaba. Y dichosos ellos si no había cosas peores, pues a menudo les echaban barro y los perseguían a pedradas hasta su casa.”*¹⁷² Es cierto que aquí se trata de los maestros, no de los alumnos, y además hay que tener en cuenta la retórica de BLAIN, pero esto no nos impide comparar este cuadro con el que acabamos de ver a propósito de los alumnos. Ni nos impide compararlo con lo que dice el mismo biógrafo, algunos capítulos después, hablando de la opi-

¹⁷¹ OC, GE cap 10; CL 24, 109-114.

¹⁷² 1 BLAIN, CL 7, 242-243.

nión de Monseñor Godet des Marais, obispo de Chartres, que había obtenido Hermanos y se felicitaba por el trabajo que realizaban en la ciudad. *“El fruto más palpable que las escuelas gratuitas produjeron en los niños de Chartres fue una modestia singular en la iglesia... Ver a los Hermanos delante, con postura humilde y recogida, les impresionaba más que las lecciones que de ellos recibían... El celoso Mons. Godet des Marais, encantado con tan edificante cambio de la juventud educada en las Escuelas Cristianas, tuvo muchas ganas de aprovecharlo para la reforma de toda la ciudad, en un punto tan importante.”*¹⁷³

¹⁷³ 1 BLAIN, CL 7, 374.

Capítulo 8 - Sobrevivir a “las calamidades de la época”

*“De la peste, del hambre y de la guerra,
Libranos, Señor”*

(Letanías de la Iglesia Católica)

Nunca, como en tiempo de san Juan Bautista de La Salle y de sus contemporáneos, hubo jamás una invocación más apropiada que ésta a las necesidades de la gente.

Para valorar mejor las dificultades de la población francesa -de la población escolar- especialmente entre el pueblo, a lo largo de los años 1680-1720, conviene precisar algunos aspectos particulares de este período. Hay varios historiadores modernos que, hablando de ellos, emplean la expresión “*les malheurs du temps*”, las calamidades de la época, aunque éstas duraron mucho más tiempo. Nos centramos en estos cuatro decenios porque corresponden a la fundación de las primeras escuelas lasalianas. Detrás de estas desgracias hay realidades muy concretas, con repercusiones terribles para la población.¹⁷⁴

En primer lugar podemos preguntarnos por las causas de esas catástrofes. Creemos que se pueden agrupar bajo tres epígrafes:

* Causas externas objetivas, como los fenómenos climáticos y el efecto devastador de los elementos naturales.

* La impotencia dramática y las consecuencias desastrosas de la ignorancia científica y médica de la época. Los científicos y los médicos de entonces no tenían los conocimientos teóricos ni las técnicas capaces de prever, prevenir

¹⁷⁴ Se pueden consultar, por ejemplo, las obras (citadas en la bibliografía) de Jean DELUMEAU e Yves LEQUIN; Pierre CHAUNU; Marcel LACHIVER; Françoise HILDERSHEIMER; LE ROY LADURE. Aportan información abundante y datos concretos sobre “*les malheurs du temps*” o calamidades de la época.

o superar esas calamidades. En este campo y durante casi todo el Antiguo Régimen, había muchas creencias y tradiciones obsoletas, prohibiciones religiosas no justificadas y prácticas antiguas intocables que frenaban la evolución de las mentalidades y las innovaciones.

* La malicia humana agravaba a veces lo de las causas naturales. El afán de lucro movía a los especuladores, de ahí el encarecimiento de los productos de consumo corriente, con lo que muchos pobres se veían condenados a la mendicidad, al hambre o incluso a la muerte. El ansia de poder empujaba a los gobernantes a emprender guerras inútiles, largas, costosas y localmente devastadoras. Los destrozos que ocasionaban en los campos de batalla provocaban la muerte de inocentes y a veces la miseria de los que sobrevivían. Dentro del país, sobre todo durante el s. XVII, se añadía mucha violencia urbana y rural, revueltas y crímenes, provocados por la miseria, la injusticia y la exasperación: las peleas y las muertes no eran infrecuentes. En fin, los gastos militares acarrearán nuevos impuestos.

1. Fenómenos climáticos: “la pequeña glaciación”

Desde el s. XVI asistimos, en Europa, a un enfriamiento general del clima. Los climatólogos contemporáneos hablan de “pequeña glaciación” o de “pequeña era glacial”. De suyo esta expresión sugiere temperaturas anormalmente bajas e inviernos largos y duros. Este fenómeno rebasa ampliamente, hacia arriba y hacia abajo, los cuarenta años que nos interesan: empieza en el s. XVI y llega hasta mediados del s. XIX. Gracias a la invención del termómetro y a la curiosidad de algunos observadores, los historiadores actuales disponen de datos concretos, con cifras y todo, sobre las temperaturas, especialmente a principios del s. XVIII.¹⁷⁵

Este rigor del clima se dio sobre todo en algunos inviernos. La Salle y los Hermanos, lo mismo que las familias de los alumnos, tuvieron que soportarlos. Las temperaturas que se registraron eran más bajas de lo normal, pero no parecen insostenibles. Sus nefastos efectos se deben, sobre todo, a que los

¹⁷⁵ Ver especialmente: LACHIVER, Marcel, *Les années de misère: la famine au temps du Grand Roi (1680-1720)*; o bien: LE ROY LADURE, Emmanuel, *Histoire du climat depuis l'an mille*.

pobres no tenían medios materiales para defenderse. Necesitaban mejores vestidos, calefacción, casas más impermeables y más aisladas del frío, pero no tenían medios económicos para ello.

Durante esos largo inviernos, las semillas de otoño -las más comunes- se pudrían en buena parte. Eran, sin embargo, la base de la alimentación popular: sin pan no se podía vivir ni trabajar. Los pobres lo consumían en gran cantidad y apenas tenían con qué reemplazarlo, sobre todo en la ciudad. Las cosechas pobres o insuficientes planteaban el problema de cómo sobrevivir hasta el año siguiente, y cómo llegar hasta la próxima cosecha, que se deseaba mejor.

Tanto como los inviernos rigurosos, se temían las lluvias persistentes y excesivas de la primavera y del verano, porque se pudría el grano en la espiga y las cosechas eran insuficientes. *“Porque la lluvia de verano -escribe Le Roy Ladurie- abate las mieses y pudre el grano. Por el contrario, el verano seco, perjudicial para la ganadería, es bueno para los cereales de invierno y de primavera.”*¹⁷⁶ Por fortuna los fenómenos climáticos no afectaban por igual a todo el país. Pero tuvo que pasar mucho tiempo -hasta la segunda mitad del s. XVIII- antes de que el gobierno institucionalizara e impusiera la ayuda mutua, mejorando la circulación y la repartición del grano. De ahí surgió una nueva forma de solidaridad nacional que puso fin al hambre e incluso, a veces, a la carestía.

* El fuego, la tierra y las aguas.

En los siglos XVII y XVIII los cuatro elementos naturales pesan sobre el destino de la población. Sólo poco a poco intentan los hombres comprenderlos y dominarlos. Los descubrimientos teóricos les ayudan mucho; pero también se sirven de acciones pragmáticas, fruto de la observación, para luchar contra los cataclismos que no pueden prever ni comprender del todo.

Es el caso de las sacudidas sísmicas de intensidad variable, ocurridas a lo largo de esos dos siglos. La gente se espanta y cree fácilmente que son castigo de Dios. La Iglesia suele animarlos en esta dirección. *“Desarmada frente a estos*

¹⁷⁶ LE ROY LADURE, *o. c.*, p. 97.

*acontecimientos que no puede prever ni dominar, la gente está también desar-
mada ante los fenómenos climáticos, cuyas fechas y efectos conoce de modo gene-
ral, pero cuya intensidad no siempre puede prever*”.¹⁷⁷ Saben que los grandes
fríos y las tormentas pueden acarrear la muerte. El rayo les impresiona. Todo
esto lo ven como manifestación de la cólera de Dios.

Temen también el agua que pudre las cosechas, inunda los campos y las casas,
y a veces las arrastra. Pero por ignorancia siguen construyendo en lugares
peligrosos.

El gran incendio de Londres (1666) causó mucha impresión. El miedo a esta
plaga pervive en el recuerdo, en el s. XVIII, máxime que los incendios no son
raros, debidos a la naturaleza, al azar o a los accidentes; debidos, a veces, a la
maldad o a la venganza humanas, o bien a simples descuidos e imprudencias.
Los dos siglos están jalonados con numerosos incendios. En el s. XVIII hay
constancia de ocho en Rennes, cuatro en Fougères, tres en Landerneau,
varios en Dinan...

Las consecuencias materiales de estos incendios son terribles, sobre todo para
los pobres: pierden sus pocos bienes y su casa, sin esperanza de recuperarlos.
Por fortuna, en muchos casos la solidaridad tiene inventiva y generosidad.
También se toman medidas para que la reconstrucción sea más segura: muros
de piedra más gruesos, tejados inclinados, mejores desagües. El Estado obli-
ga a limpiar periódica y frecuentemente las chimeneas. *“La lucha contra las
calamidades y catástrofes naturales bajo Luis XIV y sus sucesores, afianza el poder
reglamentario y político frente a los intereses privados. La lucha contra el fuego es
lo que más progresa; sus resultados son los más importantes. El fuego destruye,
pero la construcción subsiguiente puede cambiar el paisaje urbano. Poco, si uno
se limita a edificar lo nuevo sobre el solar antiguo; mucho más, si la autoridad
aprovecha la ocasión para remodelar la ciudad, mejorar el trazado de las plazas
y de las calles, levantar nuevos edificios públicos. El incendio, calamidad urba-
na, engendra, entonces, un nuevo nacimiento*”.¹⁷⁸

¹⁷⁷ DELUMEAU et LEQUIN, *Les malheurs du temps*, p. 368.

¹⁷⁸ DELUMEAU et LEQUIN, *o. c.*, p. 382.

* Ignorancia y desorganización.

Al tocar este tema no hay que olvidar que el s. XVII señala la primera revolución científica en muchos campos, aunque no llega todavía a todos los niveles de la sociedad. Revolución científica cuyos precursores y artesanos fueron Galileo, Descartes, Pascal, Harvey y sobre todo Newton, entre otros.

Pero algunos sectores de la vida y de la actividad humana no son alcanzados por este progreso. La agricultura, por ejemplo. Y esta ignorancia es responsable, en parte, de los períodos de carestía. Había la tierra, lo mismo que hoy, pero el rendimiento era demasiado bajo, sobre todo para una población en crecimiento constante. En ese contexto precisamente surgió la idea de “*un mundo demasiado lleno*” -lo cual nos puede hacer sonreír hoy día, con el triple de población- y ahí se enraizaron las teorías de Malthus.

El segundo campo en el que la ignorancia científica acarreaba muy malas consecuencias era el de la medicina, cuyos lejanos orígenes conocemos. En Francia, en las facultades de medicina, que tenían varios siglos de existencia sin embargo, se daba una enseñanza tradicional sacada esencialmente de Hipócrates y de Galeno, que seguían siendo los maestros y la referencia obligada. Es cierto que la Iglesia vigilaba de cerca las prácticas médicas, preocupada por preservar la integridad del cuerpo humano. Era un freno eficaz al progreso médico, y no se podía escapar de este bloqueo sino mediante la transgresión valiente de las prohibiciones.

Esta impotencia resultaba dramática precisamente cuando toda Europa era víctima de epidemias mortíferas, como la lepra, la viruela, la tuberculosis y sobre todo la peste. La cirugía de verdad no empezó hasta principios del s. XVIII; más tarde se crearon la Academia de Cirugía (1731), la Sociedad Real de Medicina (1776) y el Instituto de Francia (1795).

Por fortuna se habían hecho algunos progresos terapéuticos desde la Edad Media. Pero la confianza en los médicos era todavía muy débil, y en el campo se recurría a ellos sólo excepcionalmente y demasiado tarde, por lo común. Los “Cahiers de doléances” de la Revolución Francesa denunciaban todavía la ineficacia de los médicos. “*Gran parte de la población creía todavía (a finales del s. XVIII) en el ‘desenbrujamiento’ y recurría, para ello, a los hechiceros, a*

los curanderos, a los charlatanes y a los santos, y también a los remedios ‘milagrosos’ que se vendían en las ferias”, escribe Roberto VIAL.

Y el mismo autor prosigue: “*En todas las familias se practicaba la automedicación a base de tisanas, cataplasmas y ventosas. La extensión del cultivo de la viña hizo del alcohol un reconstituyente con virtudes polivalentes*” (p. 50). Y añade en la página siguiente: “*Desde el comienzo del s. XVII, el aprendizaje del saber, por parte de los que curan, se había desplazado de los anfiteatros de las clases de las escuelas y facultades de medicina a los grandes hospitales en los que los estudiantes realizaban, bajo la protección de sus mayores, sus patronos, prácticas de observación clínica, y asistían a las ‘presentaciones de enfermos’. Este aprendizaje, a la cabecera del enfermo, donde se practicaban todos los cuidados, incluidas las operaciones, fue oficializado con la apertura, en 1794, y en el Hospital de París, de la primera cátedra de enseñanza clínica de la Facultad de medicina*” (p. 51).¹⁷⁹

Hemos dicho que los años 1680-1720 fueron muy fríos. Pero hay autores, como Marcelo LACHIVER¹⁸⁰, que destacan como más terribles todavía los inviernos de 1683-84, 1693-94 y 1708-1709 (“*el Gran Invierno*”). Mencionan temperaturas de -20° en varias regiones de Francia, incluido París. Marcelo LACHIVER, refiriéndose al invierno de 1693-94, habla de centenas de miles de pobres hambrientos a lo largo de los caminos del reino, víctimas de una hambre atroz. El precio del pan se había multiplicado por cuatro o por cinco. Habla de un millón y medio de víctimas, sobre una población de 20 millones. El invierno de 1708-1709 fue también largo y duro: los ríos y arroyos estaban helados, la campiña parecía un campo de hielo, y las casas, heladeras. Todo esto afectaba en primer lugar a los pobres.

A estas calamidades se refiere, sin duda, la *Guía*, en el texto siguiente: “*No se mandará rezar en la clase ninguna otra oración, ni en ninguna otra ocasión fuera de las indicadas en el presente artículo; y tampoco se añadirá nada, sin orden del Superior del Instituto, quien en determinada necesidad pública o por alguna causa referente a las necesidades del Instituto, podrá mandar que se añadan al*

¹⁷⁹ VIAL, Robert, *La chronologie de l'histoire de la médecine*, p. 49-51.

¹⁸⁰ LACHIVER, Marcel, *o. c.*, Habla de tres inviernos rigurosos: 1683-84, 1693-94, 1708-09.

final de la oración las letanías de la Santísima Virgen o alguna otra breve oración, y sólo por algún tiempo.”¹⁸¹

Puede parecer una medida insignificante. La *Guía* no tiene por objeto analizar las calamidades de la época, pero este pasaje, lo mismo que otros que veremos, atestigua que los alumnos y sus maestros no estaban al abrigo de estas calamidades. Y reaccionar con la oración concordaba con las prácticas y la mentalidad de la época. Los primeros biógrafos de san Juan Bautista de La Salle nos explican ampliamente lo que él y los Hermanos tuvieron que soportar. Volveremos sobre ello.

2. La carestía y el hambre

* Subalimentación, hambre y miseria.

A pesar de los progresos de la medicina, las causas de la mortalidad no desaparecen, ni siquiera después de la erradicación de la peste. Hay otras epidemias que hacen estragos. Mucha gente, sobre todo en el campo, vive en condiciones inhumanas que producen por sí mismas enfermedades y muchas muertes. Los médicos, que empiezan a pasar por las parroquias rurales, quedan espantados por lo que descubren en las casas: la MISERIA.

Una miseria desesperante, consecuencia de la alimentación insuficiente o poco equilibrada; consecuencia de la higiene lamentable y de los prejuicios inveterados que no facilitan la intervención del médico. Los remedios prescritos no siempre se toman o sólo de modo irregular; todavía prefieren los vomitivos, los purgantes y las sangrías... a pesar de sus peligros y de que debilitan excesivamente el organismo.

Las medidas preventivas son aceptadas con dificultad: medidas elementales de higiene, aislamiento de los enfermos, régimen alimenticio... Es muy difícil convencer a la gente: mantienen una desconfianza inveterada hacia los médicos (muchas veces justificada, en casos anteriores); se obstinan en su manera de vivir y recurren preferentemente a los charlatanes de siempre. En una obra sobre “les malheurs du temps” DELUMEAU y LEQUIN citan el testi-

¹⁸¹ OC, GE 7.3.9; CL 24, 80.

monio de un médico del s. XVIII, del que tomamos el pasaje siguiente: *“En mi primeras visitas he encontrado a la mayoría de los enfermos sobre la paja, expuestos a las inclemencias del aire. Incapaces de limpiarse por sí mismos, tenían que permanecer en su ignominia. El aire corrompido que respiraban aumentaba el peligro de la enfermedad y era fuente de infección para los que se acercaban a ellos. El contagio se propagaba sensiblemente. El temor a la enfermedad alejaba a los vecinos, a los parientes. El dinero no tentaba a los más necesitados: he ofrecido diez veces más de lo que yo habría dado, en cualquier otra circunstancia, por socorrer y limpiar algunas casas; ni mis invitaciones ni mis ofertas han tentado a nadie.”*

Gran parte de la población vive en la desnudez, al borde de la supervivencia. El hacinamiento, la subalimentación y la suciedad propagan las epidemias. Cambiar todo esto supondrá un trabajo enorme. *“Estas son las nuevas calamidades de la época. Parece que el Señor ha escuchado la oración secular y ha librado a los hombres de la peste, del hambre y de la guerra. Pero la plaga de la miseria, hidra de cien cabezas, sigue bien presente.”*¹⁸²

*** Carestías y crisis de subsistencia.**

Las malas cosechas provocaban habitualmente escasez de pan, sobre todo en las ciudades. Varios estudios recientes han analizado las consecuencias de esos períodos de carestía y parece que coinciden al respecto. Las consecuencias subrayadas suelen ser las siguientes:

- familias arruinadas por el precio excesivo del pan;
- la especulación con el trigo (que es escondido en espera de que su precio suba suficientemente) aumenta este empobrecimiento general, a menos que alguna disposición administrativa fije su precio máximo, y a menos, también, que las autoridades distribuyan pan gratuitamente o a bajo precio, en casos de extrema urgencia;
- la carestía y el hambre aumentan la tasa de mortalidad;
- crece notablemente la emigración a las ciudades, a pesar de que no tienen recursos;

¹⁸² DELUMEAU et LEQUIN, *o. c.*, p. 365 y 366.

- las familias económicamente débiles caen en la pobreza, la miseria, la mendicidad y, a veces, en el vagabundeo;
- otras se suman a las sublevaciones urbanas: “emociones populares” o “revueltas frumentarias”.

Estas terribles consecuencias no disminuirán hasta el s. XVIII, gracias a la evolución de la economía y a la organización de la circulación del grano. La carestía repercute en toda la economía: mala venta generalizada de los productos del artesanado y de las manufacturas, subproducción, paro, aumento de la mortalidad. El 6 de mayo de 1694, el Intendente de Champagne escribe al Controlador general: *“La desgracia es todavía más terrible en los pueblos: los jornaleros apenas encuentran trabajo o tan poco que no les permite ganarse el pan para sí y su familia; pasan días enteros sin probar bocado; tienen que vivir de salvado y de raíces cocidas con un poco de sal”*¹⁸³

*** Juan Bautista de La Salle y los Hermanos en este contexto.**

Los Hermanos tuvieron que enfrentarse a esos momentos difíciles, tanto en la comunidad como en la escuela. Nuestra información al respecto no procede de la *Guía* (salvo algunas alusiones) sino de los biógrafos de La Salle. Daremos la palabra a Maillefer, a sabiendas sin embargo, de que hay informaciones semejantes en Blain.

Respecto del invierno de 1683-84, sabemos que fue para La Salle la ocasión de desprenderse de la mayor parte sus bienes. Maillefer puntualiza que en ese año de 1684: *“Da todo a los pobres”, “La esterilidad fue tan grande que todo el pueblo del reino quedó reducido a la mayor miseria”, “Hizo más todavía: fue a las casas a buscar a los pobres vergonzantes para sacarlos de su miseria y evitarles, con sus frecuentes limosnas, la vergüenza de su indigencia. Esta hambruna, que fue de las mayores, no disminuyó en nada su caridad. Lo dio todo sin reservarse nada.”*¹⁸⁴

En 1693-1694 la Sociedad de las Escuelas cristianas ha crecido. Está presen-

¹⁸³ DELUMEAU et LEQUIN, *o. c.*, p. 346.

¹⁸⁴ MAILLEFER, F. E., *La vida del Señor de La Salle*, Editorial Stella, Bogotá, 1977, p. 41s. [Pág. 103s de la edición francesa de 1980.]

te en varias ciudades, y especialmente en París, donde se ha instalado La Salle a partir de 1688. El biógrafo recuerda que durante este invierno los Hermanos carecen de lo necesario. El precio del pan se había cuadruplicado. *“En este año se produjo una carestía que redujo a la Comunidad a una pobreza extrema”, “Un día en que la Comunidad estaba sin pan y sin esperanza de conseguirlo, lejos de abatirse exhortó a los Hermanos a tener paciencia. Con estas disposiciones entraron al comedor donde tuvieron que contentarse con un pobre caldo de hierbas y con esto tuvieron que pasar todo el día. Dieron gracia a Dios como si hubieran tenido un banquete. Durante ese tiempo, el Hermano encargado de las provisiones buscaba en todas partes recursos para vivir. En todo el día no encontró sino un poco de pan muy negro. El Señor de La Salle lo mandó distribuir a la Comunidad sin reservarse nada para sí; pero los Hermanos no quisieron probarlo, mientras él no tomara un pedazo. Los Hermanos de la Comunidad de París, informados de la extrema necesidad en que se encontraban los Hermanos de Vaugirard, se apresuraron a suministrarles lo necesario. Pero el Hermano encargado de llevarles el pan fue detenido en el camino por unos ladrones que le robaron lo que llevaba. Llegó a la casa muy apenado por la aventura que le había ocurrido. El Señor de La Salle, al verlo tan apesadumbrado, le dijo muy tranquilamente: ‘Dios sea bendito; es preciso ir a buscar más.’ Así se hizo, pero mientras tanto los Hermanos tuvieron que esperar hasta la noche para tomar un poco de alimento.”*¹⁸⁵

La *Guía* fue escrita antes de 1709; no puede, pues, reflejar lo que ocurrió durante ese invierno tremendo, pero el biógrafo precisa que *“La gran escasez que asoló a Francia este año obligó tristemente al Señor de La Salle a dejar San Yon de Ruán, donde ya no podía sostener el noviciado, y a trasladarlo a París, donde al parecer había recursos más abundantes que en provincias. Hizo buscar una casa apartada y se trasladó a ella con la Comunidad. A pesar de la buena voluntad de sus amigos en proveer a sus necesidades, fue mucho lo que tuvo que sufrir. Pero Dios bendijo la paciencia con que él y los Hermanos soportaron la miseria a que se vieron reducidos. Fue tan grande que carecieron totalmente de lo necesario. No tenían pan. El panadero que solía proporcionárselo se lo rehu-*

¹⁸⁵ MAILLEFER, F. E., *La vida del Señor de La Salle*, p. 70s. [Pág. 153 de la edición francesa de 1980.]

só por falta de pago y porque no había dinero para pagarlo”... “Sin embargo, como ya habían sufrido mucha escasez, no se pudo evitar que varios Hermanos padecieran gran agotamiento. Incluso varios fueron atacados de escorbuto a causa de la mala calidad de los alimentos, y algunos se vieron en el último trance. El Señor de La Salle les proporcionó pronto remedio, y gracias a sus atenciones y a los cuidados del doctor Helvétius, médico famoso, los arrancó de las puertitas de la muerte.”¹⁸⁶

3. Epidemias espantosas.

*“Un mal qui répand la terreur,
Mal que le ciel en sa fureur
Inventa pour punir les crimes de la terre,
La peste (puisqu’il faut l’appeler par son nom)
Capable d’enrichir en un jour l’Achéron,
Faisait aux animaux la guerre.
Ils ne mouraient pas tous, mais tous étaient frappés...”*

(Jean de La Fontaine, Les animaux malades de la peste)*

Juan de La Fontaine (1621-1695), observador sutil de su época y muy hábil para expresar poéticamente sus rasgos dominantes, resume en esas pocas líneas un aspecto esencial de la mentalidad del s. XVII. Hacía siglos que Europa tenía terror a las epidemias mortíferas. Mucho más recientemente Juan DELUMEAU¹⁸⁷ ha ofrecido un profundo análisis de las causas, los mecanismos y las consecuencias de este miedo.

¹⁸⁶ MAILLEFER, F.E., *La vida del Señor de La Salle*, p. 111s. [Pág. 239s de la edición francesa de 1980.]

¹⁸⁷ DELUMEAU, J.: *Ver sus tres obras sobre el miedo*, en *Éditions Fayard, La peur en Occident, XIV^e-XVIII^e siècles* (1978); *Le péché et la peur: la culpabilisation en Occident, XIII^e-XVIII^e siècles* (1983) y *Rassurer et protéger: le sentiment de sécurité dans l’Occident d’autrefois* (1989).

* *“Un mal que siembra el terror, / mal que el cielo, en su furor / inventó para castigar los crímenes de la tierra, / la peste (puesto que hay que llamarla por su nombre) / capaz de enriquecer en un día el Aqueronte, / hacía la guerra a los animales. / No todos morían, pero todos estaban maltrechos.”*

* La peste y otras enfermedades epidémicas.

La lepra azotó la Edad Media; después la peste causó terribles estragos en Europa, desde el s. XIV hasta principios del s. XVIII. En Francia, bajo el reinado de Luis XIV se emprendió una lucha eficaz para reducir y luego estrangular esta plaga. Mientras tanto, la epidemia, verdadera enfermedad recurrente, afligía sin descanso a la población y tenía incrementos de difusión que provocaban centenares de miles o incluso millones de muertos. Algunos historiadores han dado las fechas principales de esas crisis agudas y han intentado fijar el número de víctimas. Pedro CHAUNU¹⁸⁸, por ejemplo, propone las fechas y las cifras siguientes:

- 1628-1632: la peste habría matado de 750.000 a 1.150.000 personas.
- 1649-1653: de 220.000 a 330.000.
- 1660-1663: “crisis del ‘avènement’”, de 1.000.000 a 1.500.000.
- 1693-1694: el año espantoso que sufrió la carestía más terrible unida a la epidemia. Se calcula que las víctimas llegaron al 10 y al 15% de la población, o sea, de dos a tres millones.

Estas crisis disminuyen claramente en el s. XVIII, aunque todavía hay que mencionar las víctimas del “gran invierno” de 1709, la peste de Marsella de 1720 a 1722, y la última gran crisis de alimentos (no epidémica) de 1738 a 1742.

Las medidas de resistencia que se fueron tomando tenían que paliar la impotencia de la medicina para comprender y curar la peste. No es de extrañar que esas medidas fuesen “exteriores” a la enfermedad misma. He aquí algunas: cerrar las puertas de las ciudades; rechazar a los forasteros procedentes de regiones sospechosas o contaminadas; expulsar a los mendigos y vagabundos, considerados como transmisores de las epidemias; aislar de inmediato a los enfermos declarados; disponer lugares para cuidar a los enfermos, fuera de las murallas... Pero todo esto se refiere esencialmente a las ciudades y no se preocupa de la suerte de los pueblos. A finales del s. XVII el gobierno decide aplicar el procedimiento llamado de “la línea”, que consiste en aislar, median-

¹⁸⁸ CHAUNU, Pierre, *Un futur sans avenir: histoire et population*, p. 120-122.

te un cordón de soldados, las zonas contaminadas e impedir a la gente salir o entrar. Bien aplicado -como en 1720- este procedimiento permite reducir las defunciones, pero no protege a las regiones afectadas: en 1720 Marsella y la Provenza registraron todavía 50.000 muertos sobre 100.00 habitantes, sin contar los que murieron en los dos años siguientes. Juan DELUMEAU e Yves LEQUIN concluyen así: *“El azote multiseccular no reaparecerá más en Europa occidental. Parece que su desaparición se debe en gran parte a la eficacia creciente de las medidas tomadas de modo colectivo para frenar el mal, especialmente la cuarentena, sobre todo a partir del momento en que, en la segunda mitad del s. XVII, el gobierno central mismo organiza la lucha”*¹⁸⁹

Pero la lucha contra la difusión de la peste puede tener consecuencias imprevisibles. Pedro CHAUNU comenta de este modo la peste de 1720: *“Lo ocurrido en Marsella, Provenza y Languedoc, 220.000 muertos entre 1720 y 1722, es un accidente debido al relajamiento de la vigilancia de Marsella, contrarrestado finalmente por la acción del Regente. Esta victoria es fruto de una larga sabiduría. Gracias a una buena observación, a una mirada médica ajustada, la tesis del contagio triunfa sobre la hipótesis de la difusión por el aire. En el s. XV el poder municipal impone medidas de aislamiento; medidas que el Estado hace suyas en el s. XVI y que la monarquía administrativa reafirma y refuerza de modo que logra tener éxito. El aislamiento voluntario del espacio rompe los canales de la difusión económica; el aislamiento voluntario es simétrico pero inverso respecto de la lenta apertura del espacio económico. La apertura económica hace retroceder la carestía, pero facilita la difusión microbiana”*¹⁹⁰

Las otras enfermedades epidémicas azotan sobre todo el campo: la disentería, la viruela, el tifus, las afecciones pulmonares... Desde Luis XIV y Colbert, el poder central toma conciencia de sus responsabilidades y pide a sus Intendentes que se responsabilicen de la salud en su jurisdicción. Por su parte y poco a poco los médicos creen que podrán luchar contra esas enfermedades. Entre ellos hay que mencionar a Adrián Helvétius, el mismo que curó a Juan Bautista de La Salle. Era un médico holandés, establecido en París hacia

¹⁸⁹ DELUMEAU et LEQUIN, *o. c.*, p. 356.

¹⁹⁰ CHAUNU, P., *o. c.*, p. 122.

1680; llegó a ser médico del rey, curó al Gran Delfín [el hijo de Luis XIV], logró merecida fama y halló un remedio eficaz contra la disentería. En 1710 propuso al rey luchar contra las enfermedades, sobre todo en el campo, suministrando cofrecitos de medicinas que contenían un total de 353 “tomas” para enfrentarse a muchas eventualidades. En ese mismo año, Luis XIV “compadecido de los pobres enfermos del campo que morían, la mayoría, por falta de ayuda” ordenó que se “*enviara todos los años a los señores Intendentes de provincias, una cantidad de remedios del Sr. Helvétius, para distribuirlos, bajo las órdenes de los susodichos señores Intendentes a sus subdelegados, y mediante sus subdelegados a las Hermanas grises, cirujanos y otras personas inteligentes, en las ciudades, en las villas y en los pueblos de sus departamentos*”¹⁹¹ A la muerte de Adrián, en 1727, su hijo Juan Claudio prosiguió su trabajo. De este esfuerzo general surgieron: el nombramiento de un “médico correspondiente de las epidemias” en cada Intendencia (1750), y más tarde la creación de la “Sociedad real de medicina”, en 1776.

*La Salle y los Hermanos frente a las epidemias.

Las familias de los alumnos y los alumnos mismos estaban tan expuestos a las epidemias como todos los demás. Carecemos de cifras respecto de las dos últimas crisis agudas de la peste (1693 y 1720); pero no hay motivo para suponer que estas familias tuvieron más suerte que las otras.

Sí sabemos, por el contrario, que cuatro Hermanos fueron víctimas de su entrega a los enfermos durante la última epidemia: dos en Marsella y dos en Mende. Demos la palabra al Hermano LUCARD¹⁹²: “*En esa época ni Marsella ni Mende tenían Hermanos. El 25 de mayo de 1720 un barco mercante, el ‘Grand Saint-Atoine’, procedente de Trípoli, trajo la peste a la primera de estas ciudades. La epidemia se propagó con espantosa rapidez. En el mes de septiembre ya habían fallecido, cuidando a los apestados, ciento cincuenta sacerdotes, religiosos o seculares. Mons. de Belsunce fue admirable por su entrega y caridad. Dios pareció escuchar las oraciones de los habitantes de Marsella: en 1721 hubo pocos*

¹⁹¹ DELUMEAU et LEQUIN, *o. c.*, p. 357-358.

¹⁹² LUCARD, Frère, *Annales de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes*, París, 1883, Tomo I, cap. XVI, p. 427-428.

muertos. Pero en 1722 la peste se desató de nuevo en el mes de mayo y produjo estragos espantosos; incluso atravesó el cordón sanitario dispuesto para reducir su acción a la región infectada y llegó hasta las montañas de Gévaudan. En vez de huir, como hicieron los jansenistas y una parte de la población presa del terror, los Hermanos, a imitación de los capuchinos, los carmelitas descalzos, los jesuitas y otros santos sacerdotes, permanecieron en su puesto y cuidaron a los enfermos. Los dos de Mende, Enrique y Nicolás, murieron. Los Hermanos Lázaro y Saturnino fueron también víctimas de la peste en Marsella. El Hermano Saturnino sanó, pero apenas convaleciente volvió entre los apestados para prodigarles sus cuidados; cayó nuevamente enfermo y fue recompensado, por su caridad heroica, con una muerte santa.”

*** La Guía y las enfermedades.**

Más que de grandes epidemias, la *Guía* habla de algunas de las múltiples indisposiciones que podían afectar a los alumnos. Se trataba de proteger a la escuela contra el contagio, o de no agravar las pequeñas infecciones debidas a la falta de limpieza y de higiene harto frecuente entre los pobres.

En cuanto a la prevención. Los Hermanos, lo mismo que los médicos y menos que ellos, no podían curar las diversas enfermedades de los alumnos. Lo primero, prevenir. Había que apartar, al menos temporalmente, a los alumnos con enfermedades contagiosas. Por consiguiente, al recibir nuevos alumnos había que saber si podían contagiar: “... *Si tiene alguna dolencia o enfermedad corporal, sobre todo si tiene escrófula, tiña grave o epilepsia, o cualquier otra enfermedad que se pueda contagiar, en lo cual hay que poner sumo cuidado. Si tuviera alguna enfermedad corporal, el Director se informará si esto podría impedirle asistir a la escuela.*” En el artículo sobre los niños que “no pueden ser admitidos” en la escuela, se dice también: “*No se admitirá, por ningún motivo, a nadie que padezca algún mal que pueda contagiarse, como la escrófula, la tiña pernicioso o la epilepsia; si ocurre que algún alumno que ya viene a la escuela cae en alguna de esas enfermedades, se lo hará visitar por el médico de la casa, y si el mal es de esa naturaleza, se lo enviará a casa hasta que esté curado, en caso de que el mal pueda curarse.*” Estas precauciones sanitarias son también incumbencia del Inspector encargado de colocar a los alumnos en las clases: “*Tendrá cuidado de que los alumnos estén colocados con orden y*

prudencia, de modo que aquellos cuyos padres son descuidados, y tienen parásitos, estén separados de quienes son limpios y no los tienen...”¹⁹³

Entre las realidades habituales de la escuela figuraba, por supuesto, la enfermedad, como se puede deducir de los textos siguientes, sacados de los capítulos “De los oficios de la escuela” y “De las ausencias”. A propósito “De los visitantes de los ausentes” se establece lo siguiente: “*Los visitantes visitarán de vez en cuando, según se lo indique el maestro, e incluso por propia iniciativa, a los alumnos enfermos del barrio de que están encargados; los consolarán y los alentarán a sufrir su enfermedad con paciencia y por amor de Dios. Después informarán al maestro de su estado de salud y si la enfermedad disminuye o se agrava.*” “*Si a algún visitador le dicen que alguno de los ausentes de su barrio está enfermo, procurará verlo, y rogará insistentemente que se lo permitan, manifestando que el maestro lo envía para conocer de qué mal está enfermo y cuál es su estado de salud.*” “*No se recibirá ni se excusará a ningún alumno ausente si no fuere por causa de enfermedad, de lo cual habrá que asegurarse, y sin que alguno de los padres lo lleve a la escuela.*”¹⁹⁴

Puede sorprender que se hable de las enfermedades de los alumnos a propósito de las “correcciones” con palmetas. Se trata de enfermedades o infecciones no contagiosas, que no impiden la asistencia a clase. Pero no había que agravar las cosas por falta de precaución en el uso de la palmeta, que consistía en golpear a los infractores en la palma de la mano. No se podía golpear la mano que servía para escribir ni tampoco la que tenía alguna llaga o infección. “*Nunca hay que administrarla a los que tengan algún mal en las manos; sino que a éstos hay que corregirlos con la vara o imponerles otro castigo. También hay que prever los accidentes que pudieran ocurrir con esta corrección y tratar de*

¹⁹³ OC, GE 22.2.3, 22.4.4, 23.1.6; CL 24, 257, 259, 263. Según el Dictionnaire de Pierre RICHELET (1709): “*Écrouelles*: vocabulario médico. Especie de enfermedad: cuerpos glandulosos que vienen a menudo de humores acres y melancólicos”; “*Tigne o teigne*: algunos escriben y pronuncian *teigne*, pero la mayoría dice y escribe *tigne*, que significa una especie de sarna que viene de la cabeza.” “*Mal caduc ou haut-mal*: Es un mal que ataca el cerebro, que hace perder el juicio y el sentimiento, y produce grandes convulsiones en la persona que lo sufre. Es llamado *haut-mal* porque ataca la cabeza o hace que la persona quede desconcertada. También es llamado *mal caduc* o epilepsia.” “*Vermine*: piojos.”

¹⁹⁴ OC., GE 18.9.7, 18.9.9, 16.3.4; CL 24, 245, 246, 192.

*evitarlos.” “Al castigar a un alumno hay que tener mucho cuidado de no golpearle en ninguna parte donde tenga algún mal, para no aumentárselo; ni golpear tan fuerte que se dejen señales; aunque, por otro lado, no hay que hacerlo con tanta flojedad que el alumno no sienta ningún dolor.” “No se aplicará el castigo a quienes padezcan algún mal en el lugar en que se debería aplicar, cuando el castigo pudiera aumentarlo; hay que servirse de cualquier otra corrección, castigo o penitencia.”*¹⁹⁵

Higiene, limpieza, precaución, compasión; he aquí, pues, las palabras que podrían resumir las disposiciones de la escuela lasaliana respecto de la enfermedad.

4. Las guerras y sus consecuencias.

La *Guía* no menciona la guerra. Es normal. De hecho los estragos de las batallas no afectaban directamente las escuelas de los Hermanos. En esa época el campo de batalla solía estar localizado. Pero las numerosas y largas guerras que hubo bajo el reinado de Luis XIV tuvieron sin duda repercusiones indirectas sobre la población en general y, por tanto, sobre los padres de los alumnos de los Hermanos. El balance de la época de Luis XIV arroja 27 años de guerra sobre 53 de reinado.

No es nuestro propósito entrar en el conjunto de esas guerras. Detengámonos, tan sólo, en las nefastas consecuencias sociales que acarreaban.

Las guerras producían destrucciones suplementarias y más desgracias para las regiones afectadas; a lo que había que añadir habitualmente el saqueo de las cosechas, la destrucción o pillaje de las casas y el incendio de los pueblos o de las cosechas.

Salvo dispensas excepcionales, las familias debían albergar y alimentar a los soldados: a los propios, por orden real; y a veces a los enemigos, por la fuerza.

Los desertores, los heridos, los soldados licenciados después de los conflictos constituían una auténtica amenaza para la población. Iban armados, estaban acostumbrados a la violencia, solían ser asociales, mendigos, vagabundos, y

¹⁹⁵ OC., GE 15.1.11, 15.4.14, 15.6.37; CL 24, 147, 156, 166.

seguían entregándose a la violencia, a las agresiones, a las violaciones y al pillaje. La gente temía su presencia o su paso. Eran, pues, un elemento suplementario de inseguridad, de peligro, incluso en las ciudades, donde se refugiaban y vivían como parásitos, sin hacer nada.

Y lo que es peor, las guerras mermaban el Tesoro Real, lo que llevaba a nuevos impuestos para la población, ya hartos cargados de ellos. Como es sabido, el exceso de impuestos los hacían impopulares e insoportables, sobre todo cuando había que añadir las exacciones de los recaudadores de esos impuestos. De ahí las revueltas campesinas, que ya hemos mencionado.

El texto siguiente ilustra a las claras esas consecuencias económicas nefastas: *“Esto tiene como consecuencia el aumento constante de la fiscalidad mediante el aumento de los impuestos existentes y la promulgación de otros nuevos. Creada en 1695, mientras durara la guerra, la ‘Capitation’ fue efectivamente abolida en 1698, después de la paz de Ryswick, pero se restableció en 1701, en vísperas de la guerra de sucesión de España. No se suprimió en 1714 y siguió hasta la Revolución. En cuanto al ‘Dixième’, creado en 1710, en el peor momento de la guerra, se suprimió en 1714, reaparece a cada nuevo conflicto y sólo se suprime en 1749, al final de la guerra de sucesión de Austria, aunque sólo para ser reemplazado por un impuesto nuevo, ‘le Vingtième’. Por otra parte, aunque estos impuestos nuevos eran universales e igualitarios en principio, no lo eran en la práctica, debido a las excepciones y a los rescates. De este modo las guerras agravaban considerablemente la carga de los impuestos que pesaban sobre los más pobres y más numerosos.”*¹⁹⁶

5. La amenaza de la muerte.

Tres párrafos de la *Guía* evocan la agonía y la muerte; la muerte fuera de la escuela, la que hiere a la gente del barrio; pero también la muerte eventual de un maestro o de un alumno de la escuela lasaliana. Esto nos puede extrañar. ¿Quién, hoy día, mencionaría en un proyecto educativo las disposiciones que hay que observar si fallece un miembro del establecimiento? Pero, por desgracia, en esa época no se trataba de una simple eventualidad. Cercana y fre-

¹⁹⁶ DELUMEAU et LEQUIN, *o. c.*, p. 332.

cuenta, la muerte era algo familiar para la población, dada su presencia. La historia de los primeros años del Instituto de los Hermanos menciona la muerte de varios Hermanos jóvenes. Un caso más de ese fenómeno masivo que era la muerte a finales del s. XVII.

“Cuando en clase se oiga la campanilla que advierte que se lleva el Santísimo Sacramento a algún enfermo, todos los alumnos se pondrán de rodillas, y cada uno adorará en particular al Santísimo Sacramento, hasta que el maestro haga signo de levantarse.” “Cuando en la ciudad fallezca alguno de los maestros, al final de la oración, tanto de la mañana como de la tarde, se rogará después de la oración por las almas del purgatorio, y antes de la bendición se dirá el De profundis; el que preside las oraciones dirá un versículo y los alumnos dirán el siguiente, y al terminar el salmo, el que preside las oraciones dirá la colecta Inclina Domine, por el reposo de su alma.” “Cuando fallezca algún alumno de una de las clases de la escuela, en todas las clases de esa escuela se dirá sólo el salmo De profundis y la colecta Inclina Domine, el primer día de clase después de su muerte, por el reposo de su alma, siempre que el alumno tenga al menos siete años.”¹⁹⁷

* La natalidad.

Comparada con hoy, la natalidad del s. XVII era más del triple. La media solía ser de cinco a seis niños por familia. En el s. XVIII disminuyó un poco, se situó en cuatro o cinco. Gracias a esto y a pesar de una tasa de mortalidad muy alta, la pirámide global por edades de la población tenía una forma casi perfecta. Consta también que la natalidad era bastante mayor entre los pobres.

El período de fecundidad femenina iba de los 25 a los 40 años. La primera causa que limitaba los nacimientos era la lactancia materna porque originaba una esterilidad transitoria en la mayoría de las mujeres subalimentadas. A esto se añadían a veces ciertas costumbres sociales, como la interrupción de las relaciones conyugales durante los dos años de lactancia. Basándose en documentos de la época, algunos historiadores han llegado a la conclusión de

¹⁹⁷ OC, GE 7.3.6, 7.3.7, 7.3.8; CL 24, 79-80.

que cuando el niño nacía muerto o moría en el primer año, la madre quedaba encinta más rápidamente. Había parejas estériles. Una proporción notable de mujeres quedaba estéril precozmente debido a las malas condiciones del parto y a frecuentes infecciones. Entre las que se casaban jóvenes, muchas quedaban estériles hacia los 30 ó 35 años.

Por otra parte, debido a la gran mortalidad a todas las edades, muchos matrimonios quedaban rotos prontamente, por la muerte de uno de los cónyuges. Se calcula, por ejemplo, que en el s. XVIII y en ciertas localidades, más de la mitad de los matrimonios duraba menos de quince años; y más de la tercera parte duraba menos de diez años. Habría que hablar también de la disminución de la natalidad en el s. XVIII por obra de varios procedimientos anticonceptivos. Pero esto se daba más entre la gente acomodada que en las familias de los artesanos y de los pobres, que son las que aquí nos interesan. Había un aspecto positivo: esta disminución del número de hijos correspondía a un cambio de mentalidad y de actitud para con ellos. Se quieren tener menos hijos para atenderlos mejor, educarlos mejor y ofrecerles un nivel de vida más confortable.

Esta actitud parece estar en contradicción con el aumento de abandonos de niños pequeños. Abandonos en sentido estricto, motivados por causas diversas, pero generalmente dramáticas. El niño era dejado en manos de otra persona o delante de un hospital o en la vía pública: calles, puertas de iglesia, conventos, familias ricas... Este abandono solía ser anónimo, sobre todo tratándose de niños ilegítimos. El número variaba según las regiones; pero el total anual aumentaba de continuo durante el s. XVIII, sobre todo en las principales ciudades. En París, por ejemplo, el número de “niños encontrados” oscila entre 305, antes de 1650, y 6.703 (como media) durante el decenio 1770-1780.

* **La mortalidad.**

La tasa de mortalidad es otra característica de la época: era tres veces superior a la de hoy. La edad media de esperanza de vida, a finales del s. XVII, era sólo de 25 años. A finales del s. XVIII llegó a 29,6. A pesar de algunas excepciones de longevidad extraordinaria, hay pocas personas de ochenta y noven-

ta años; y las de cincuenta años son consideradas personas de edad. Con todo, estas cifras tienen que ser matizadas porque los promedios están muy condicionados por la gran mortalidad infantil.

La mortalidad ordinaria provoca la muerte del 50% de los niños antes de los veinte años. Hay muchos factores de riesgo, sobre todo entre los pobres: falta de alimentos, epidemias, accidentes, condiciones de trabajo demasiado duras, falta de higiene, insalubridad de las casas, impotencia de la medicina... todo se confabula para producir semejante mortalidad. En los medios más acomodados la longevidad es claramente superior.

La mortalidad juvenil se debe sobre todo a los accidentes -tanto en la ciudad como en el campo- y a las epidemias ordinarias de sarampión, varicela, tos ferina, paperas; incluso: difteria, disentería, viruela. Mención aparte merecen las grandes epidemias de peste que provocan lo que los historiadores llaman “crisis demográficas”.

Parece que los medios contraceptivos fueron realmente eficaces desde principios del s. XVIII; por el contrario los progresos contra la mortalidad han sido más lentos y aleatorios. En el primer cuarto del s. XVIII se esboza una mejoría; pero tarda mucho en afianzarse.

* La muerte en el día a día.

Varios historiadores han estudiado las reacciones de la gente ante la muerte. Han llegado a la conclusión de que era algo familiar, dada su frecuencia, sobre todo en las ciudades; en ellas casi todos los días se oía tocar a muerto y las ejecuciones capitales eran públicas y relativamente frecuentes. La gente se había endurecido ante el espectáculo de la muerte. Ni siquiera la muerte de los bebés parecía entristecerlos. Los padres se apegaban poco a los hijos (hasta tal punto temían perderlos), y aceptaban su muerte con cierta indiferencia, como una fatalidad ordinaria.

La Iglesia recordaba que la muerte se prepara durante toda la vida. Por eso se tenía más miedo a la muerte por accidente y brutal, no prevista ni preparada. La muerte tenía que ser progresiva, lenta, consciente, para ser la “santa muerte” que corona la existencia del cristiano, puesto que de este tránsito

decisivo depende una eternidad feliz o desgraciada. Por esta razón los poderosos procuraban morir en público, a lo largo de un ceremonial que congregaba a la gente, porque el moribundo tenía que dar ejemplo a sus contemporáneos, confesándose para ganar el cielo y entrar en la eternidad con dignidad y en paz. No siempre era fácil; de ahí la necesidad de irse preparando durante toda la vida, con la ayuda del confesor o leyendo obras sobre el tema. Incluso el condenado a muerte, si era “bien nacido”, se sentía obligado a morir dignamente.

Es útil recordar estas pinceladas sobre la muerte, porque conciernen también a los Hermanos que mueren jóvenes y al mismo Juan Bautista de La Salle, en el momento de su muerte, el 7 de abril de 1719, en San Yon, rodeado de los Hermanos. Pero además, ¿cuántas defunciones de padres o de alumnos ocurrieron durante los cuarenta años de la fundación, de 1679 a 1719?

Conclusión.

Esta descripción de “las calamidades de la época” puede parecer sombría. Pretende introducirnos en la realidad del contexto histórico. Ni los Hermanos ni los alumnos ni sus familias vivían en una “burbuja” aséptica, al abrigo de todos estos peligros. A lo largo de los años, en el día a día de la vida de la escuela, estaban sometidos a esas dificultades y debían cargar con las consecuencias.

Sin embargo aparecen algunos destellos de esperanza en el primer cuarto del s. XVIII. La epidemia de peste de 1720 fue la última en Europa. No por haberse encontrado el tratamiento, sino porque la organización administrativa mejor, los controles más rigurosos y la higiene mejorada contribuyeron a circunscribir el mal. En los siglos XVIII y XIX hubo también inviernos malos, pero la insuficiencia de las cosechas no acarrió los mismos desastres, porque la mejora de las vías de comunicación y las enérgicas medidas administrativas permitieron evitar la carestía y el hambre. Resultado: mejor almacenamiento del grano, repartición más equitativa de las cosechas y mayor sentido de solidaridad.

Al principio del largo reinado de Luis XV, Francia gozó de años de paz, propicios para cierta prosperidad. El progreso de las ciencias, incluida la medi-

cina, ayudó a controlar mejor y a hacer retroceder las enfermedades endémicas o epidémicas. Tanto mejor para los alumnos y los maestros de las escuelas lasalianas, que seguían desarrollándose después de la muerte de su Fundador, san Juan Bautista de La Salle.

TERCERA PARTE

**UNA ESCUELA QUE AFIRMA
SU IDENTIDAD**

La escuela de Juan Bautista de La Salle no fue creada en un mundo escolar vacío. Desde finales del s. XVI y gracias a varios factores, que veremos más tarde, la instrucción de los niños del pueblo a través de la escuela estaba ya en marcha, y los resultados eran ya notables en 1680.

En la segunda mitad del s. XVI se produjo un hecho de gran importancia para la sociedad: el reconocimiento, por fin, del derecho de las niñas a la instrucción. Y cosa más significativa aún, la Iglesia y las autoridades civiles tomaron conciencia de la necesidad urgente de instruir al pueblo. Sólo algunos discrepaban. Para la Iglesia se trataba de una de las orientaciones del concilio de Trento (1545-1563). La Iglesia desempeñó un papel muy importante en esa escolarización del pueblo; pero el movimiento fue más amplio, sobre todo en el sur de Francia.

En este movimiento general algunos pioneros o iniciadores notables tuvieron un protagonismo eminente, como nos recuerda la historia. Es el caso, en particular, de los fundadores y fundadoras de congregaciones femeninas de enseñanza. Quisiéramos recordar, entre otros, a Pedro Fourier, Vicente de Paúl, Santiago de Batencour, Carlos Démia, Nicolás Barré y Nicolás Roland, todos ellos predecesores de Juan Bautista de La Salle. Al lado de estos pioneros no hay que minimizar la obra del clero en general y de la jerarquía eclesiástica, los cuales, sobre todo en la segunda mitad del s. XVII, se esforzaron en promover, organizar y controlar la creación y el funcionamiento de las Pequeñas Escuelas. No siempre fue fácil. Había que navegar en un universo escolar complejo y susceptible, y abrirse en él un lugar reconocido. Las fronteras, entre las múltiples iniciativas individuales y las diferentes clases de escuelas reconocidas, no eran nada fáciles de trazar.

Pero la novedad y la diversidad no siempre eran sinónimo de calidad ni de cantidad. Tenían tan sólo el mérito de proponer alternativas. No olvidemos

que hacia el año 1680 la inmensa mayoría de la población -los cuatro quintos- era todavía analfabeta. Por consiguiente no faltaba trabajo y quedaba sitio para toda la gente de buena voluntad. Pero había que precisar qué tipo de contribución se quería ofrecer.

En esta tercera parte quisiéramos presentar brevemente esta especificidad de la escuela lasaliana de los comienzos. Vamos a ver de qué manera se situó esta escuela y cómo afirmó su identidad en relación con la Iglesia educadora, el sistema escolar vigente, la cultura de la época y el mundo de los maestros de las pequeñas escuelas.

Digámoslo en seguida: la *Guía*, que expresa esta identidad, no lo hace criticando las escuelas parecidas, como las escuelas de caridad, las Pequeñas Escuelas, las escuelas de los Maestros Calígrafos. Todas ellas se dirigen ya, cada una a su manera, a la clientela popular que buscaban La Salle y los Hermanos. La escuela lasaliana se afirma definiendo sus objetivos, sus programas, sus estructuras y sus métodos pedagógicos. Hay que reconocer que, obrando así, ella busca, más o menos, lo mismo que las otras escuelas populares. Esta competencia objetiva le ocasionará muchas dificultades y vejaciones al final del s. XVII y a principios del XVIII. Pero su identidad se afirmará, su modelo será cada vez más consistente y, a la larga, se impondrá como referencia imprescindible en la historia de la escuela elemental en Francia.

Capítulo 9 - Identidad dentro de la Iglesia

Al conocer las intenciones de la Sra. Maillefer y al decidirse a ayudar a Adrián Nyel en sus gestiones para abrir escuelas caritativas en favor de los niños pobres de Reims, en 1679, Juan Bautista de La Salle se preocupó en seguida del modo de encajar esas nuevas escuelas en la iglesia de Reims y de que fuesen aceptadas por las autoridades civiles y religiosas. Sus primeros biógrafos, cada uno con su estilo pero de modo muy similar, nos han transmitido las reflexiones y las gestiones de La Salle.¹⁹⁸

Hay que tener en cuenta que en Francia la escuela a todos los niveles dependía de la Iglesia desde hacía más de mil años, y nadie podía descuidar (so pena de sanciones) la autorización de las autoridades eclesiásticas, a la hora de abrir una escuela.

1. Papel histórico de la Iglesia

Hay que remontarse al s. V, es decir, al hundimiento del Imperio Romano por la “invasión de los bárbaros”. Con el imperio desapareció también el sistema escolar de entonces. Muchas obras sobre la historia de la enseñanza en Francia han explicado esos orígenes balbucientes y las etapas históricas de la evolución del nuevo sistema escolar, nacido por iniciativa de la Iglesia y controlado por ella hasta la Revolución francesa.¹⁹⁹ Véase la bibliografía.

Al desaparecer las estructuras imperiales romanas, la Iglesia era la única fuerza unificada y organizada capaz de recrear un nuevo sistema de instrucción y

¹⁹⁸ Cf BERNARD, CL 4, 21-31; MAILLEFER, CL 6, 28-38; 1 BLAIN, CL 7, 159-168.

¹⁹⁹ Entre la abundante bibliografía, se puede consultar:

– MARROU, Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*.

– PARIAS, Louis-Henri et al., *L'enseignement et l'éducation en France*, Tomo 1.

– JOLY, Claude. *Traité historique des Écoles épiscopales et ecclésiastiques*, partes 1ª y 2ª.

– *Pédagogie chrétienne et Pédagogues chrétiens*; o, *L'Église et l'Éducation: mille ans de tradition éducative*, varios artículos.

de educación. A partir de ese momento la Iglesia desempeñó un papel de suplencia de un Estado que no existía. Pero la Iglesia buscaba esencialmente atender sus propias necesidades de personal, para la tarea de evangelización que quería desarrollar en toda Europa. Cada vez se necesitaban más agentes de pastoral preparados cuidadosamente. De ahí una escuela de la Iglesia y para la Iglesia. Esta orientación general explica los contenidos, las estructuras y la clientela de esas escuelas.

Aunque sin entrar en detalles, recordemos las tres clases de escuelas que surgieron entonces y evolucionaron de modo más o menos importante en los siglos siguientes. Surgieron las escuelas episcopales o catedrales, las escuelas presbiterales o parroquiales, y las escuelas claustrales o monásticas. Casi se podría hablar de seminarios menores, pero *“no dejaban de ser el germen de las universidades medievales... Como se ve, estas diferentes categorías de establecimientos son sobre todo escuelas profesionales para la formación de los monjes y de los clérigos. Sin embargo, la desaparición de las escuelas antiguas hace que los establecimientos cristianos admitan a niños no destinados al estado eclesiástico.”*²⁰⁰

Se puede seguir la evolución de estas escuelas a lo largo de los siglos posteriores, hasta la época que nos interesa aquí. Algunas fueron tomando importancia y enriquecieron considerablemente la formación propuesta. Hacían falta nuevos programas debido a la evolución de la Iglesia, de la cultura, de las necesidades administrativas, políticas y económicas de la sociedad. De ahí que con la introducción de las “artes liberales” reapareciera, en el s. VIII, una especie de enseñanza secundaria, calcada del sistema romano. Su desarrollo permite luego, en los s. XII y XIII, la aparición de las universidades medievales.

Estos cambios se van haciendo de acuerdo con las autoridades civiles, pero la Iglesia es la que tiene la iniciativa y el control. Por eso los concilios regionales y los concilios universales que se reúnen durante este largo período se preocupan a menudo de la escuela y toman medidas para su desarrollo. Al mismo tiempo que va creando escuelas, la Iglesia -especialmente gracias al trabajo de los monjes copistas- contribuye ampliamente a la conservación y a la transmisión de la cultura, hasta la aparición de la imprenta.

²⁰⁰ LÉON, Antoine, *Histoire de l'enseignement en France*, p. 14.

Esta misma preocupación por la formación lleva a la Iglesia, también la de Roma, a preocuparse por el buen funcionamiento de los establecimientos de enseñanza, cualquiera que sea su nivel. Con este fin, la jerarquía -el papa nombra mandatarios para que visiten las universidades y los colegios. Los obispos, en su diócesis, nombran responsables de las escuelas, los Chantres.

A pesar de todo lo dicho, hasta finales del s. XV la Iglesia no se preocupaba todavía (y los Estados tampoco) de la instrucción de todo el mundo. Volveremos sobre ello en los próximos capítulos. Sólo una pequeña minoría podía gozar de los beneficios de la instrucción. Por lo común, el pueblo quedaba excluido. Para resumir todo esto tomamos del Padre Alejandro Rey-Herme las consideraciones siguientes: *“Si nuestro análisis es exacto, la Iglesia, que se preocupó siempre de formar a sus curas y monjes, no tuvo, durante los primeros quince siglos de su existencia, ninguna iniciativa para crear alguna institución para los chicos y chicas destinados a ‘vivir en las ciudades, en el matrimonio, en la Corte y que, por su condición, deben llevar vida común’. Quizá creía que su misión no era ésta. Es cierto que este ‘laicado’ invadió progresivamente las estructuras escolares que no fueron pensadas ni queridas para él. Esta inadaptación fundamental no podía dejar de ser perjudicial para ellas y para él. Con la ayuda del Espíritu Santo y de la evolución sociológica, los jesuitas en el s. XVI, las comunidades femeninas de Pedro Fourier, Vicente de Paúl, Barré, Sainte-Beuve, algunos años más tarde, tomaron conciencia clara de la situación y procuraron remediarla.”*²⁰¹

*** Impulso decisivo del concilio de Trento: 1545-1563.**

Las instituciones escolares de la Edad Media sufrieron una crisis durante el s. XV. Esto se debió, en parte, a la mezcla de clientela. No todos los estudiantes tenían las mismas aspiraciones y las mismas expectativas. Los Reformadores fueron los primeros en darse cuenta de que había que “restaurar las escuelas”. Al mismo tiempo querían remediar la mediocridad del clero parroquial. Este primer impulso constituye un desafío para la Iglesia católica, especialmente para los padres del concilio de Trento. Éste se preocupa mucho de formar al clero, pero también al conjunto del pueblo, cuya igno-

²⁰¹ REY-HERME, Alexandre, en *L'Église et l'Éducation*, p. 34.

rancia religiosa constata. De entre la obra inmensa de este concilio, subrayemos, tan sólo, que la enseñanza del pueblo, de los pobres es concebida como obra de caridad y como instrumento de proselitismo, y también para contrarrestar la expansión del protestantismo en varios países de Europa. Por eso el concilio pide que se cree una escuela en cada parroquia. *“Lutero (1483-1546) fue el primero en darse cuenta de que la instrucción obligatoria era indispensable para la auténtica educación cristiana. En el momento en que muchas escuelas del este y del sur de Francia se ven afectadas por la nueva religión, el concilio de Trento decide crear en cada iglesia una escuela pequeña, en la que el maestro, preceptor o regente, nombrado por el obispo, enseñe gratuitamente a los niños pobres a leer y a escribir, la gramática, el canto y el cálculo.”*²⁰²

Como consecuencia de estas disposiciones se reorganiza en toda Europa el sistema escolar, a finales del s. XVI y durante todo el s. XVII. Se incrementa el control de los reglamentos y del funcionamiento de las universidades. Siguiendo el modelo de los jesuitas, se organizan Colegios de artes liberales para la instrucción y educación de los jóvenes de familias pudientes. Al mismo tiempo las escuelas de caridad, las Pequeñas Escuelas y las escuelas de los Maestros Calígrafos se expanden más y más. En Francia ocurrió sobre todo durante la segunda mitad del s. XVII. Este movimiento se extiende incluso a la educación de las niñas, gran novedad entonces, y surgen varias congregaciones femeninas de enseñanza, a partir de la mitad del s. XVI. Esta expansión varía mucho según los países y regiones. Depende, en gran parte, de la iniciativa y de la sensibilidad de los responsables eclesiásticos o civiles. La presencia de la Iglesia en estas innovaciones es evidente, ya que los principales fundadores de las congregaciones femeninas pertenecen al clero.

Hay que añadir que la promoción escolar del concilio de Trento tiene una finalidad esencialmente religiosa. Se trata más de catequizar a los niños que de darles sólida formación profana. Estas escuelas, lo mismo que en los comienzos, siguen siendo “escuelas de la Iglesia, para la Iglesia.”

Su finalidad es esencialmente religiosa: *“La formación religiosa acompaña al niño a lo largo de toda la escolaridad. La jornada escolar empieza y termina con*

²⁰² LÉON, Antoine, *o. c.*, p. 31.

la oración en común. Los niños asisten cada día, en principio, a la misa, acompañados y vigilados por el maestro, quien los lleva también a los oficios del domingo.” Se opina, igualmente, que la escuela es un medio excelente para moralizar al niño y, a través de él, a toda su familia. “Para el buen funcionamiento de la sociedad, la catequesis se integra acertadamente en el marco más amplio de la moralización. La escuela, mucho más en la ciudad que en el campo (donde pronto se da ocupación a los niños, según sus posibilidades), es buen medio para combatir la ociosidad, para hacer que los jóvenes se acostumbren al trabajo y obligarlos al empleo regular del tiempo. De este modo la escuela contribuye a la integración, en la personalidad del alumno, de un conjunto de hábitos de orden y de trabajo, que están profundamente en consonancia con las necesidades de la sociedad. Este papel conservador, esta función estabilizadora son reforzados también por la moral que enseña el maestro, ya sea mediante los preceptos catequísticos, ya sea por la totalidad de su comportamiento pedagógico.”²⁰³

En estos dos pasajes parece adivinarse el eco de algunos capítulos de la *Guía* o de la *Meditación 194* de La Salle.

A los maestros se les pide no sólo que catequicen a sus alumnos sino que los eduquen en la urbanidad. Una urbanidad basada no sólo en el comportamiento moral sino también en los comportamientos sociales. Es, pues, una manera más de reforzar el catecismo y de conjuntar, en lo posible, el saber con las prácticas religiosas.

Un tercer aprendizaje que parece darse siempre en las escuelas es el de la lectura, puesto que es necesaria para estudiar el catecismo. Muchos historiadores de la escuela han recalcado que ésta estaba esencialmente orientada a la instrucción religiosa del pueblo. Las otras actividades escolares se justificaban en función de la formación cristiana. Hay que tenerlo muy en cuenta a la hora de comparar estas escuelas con las escuelas lasalianas que aparecen a finales del s. XVII.

*** La escuela en manos de la Iglesia: la legislación vigente.**

Las orientaciones del concilio de Trento son retomadas por los decretos y

²⁰³ PARIAS, Louis-Henri, *o. c.*, tomo 2, p. 432.

ordenanzas que van surgiendo en Francia a lo largo del s. XVII. El Hermano Yves POUTET, inspirándose en las *Mémoires du Clergé*, ha reunido algunos textos muy significativos que queremos reproducir.

“La política de las escuelas no es secular, sino eclesiástica.” “Hay comunidades provistas de letras patentes del rey, bajo la autoridad e inspección de los obispos, para enseñar gratuitamente a la juventud.” “Las escuelas para niños deben ser regentadas por hombres, y las de niñas, por mujeres; y no se permite que niños y niñas estén en la misma escuela.” “De acuerdo con la declaración real de febrero de 1657, ratificada en marzo de 1666, todo maestro debe tener autorización para enseñar, dada por el obispo o por un eclesiástico delegado por él. Sólo gozan de excepción las comunidades que tienen el privilegio de reglamentos particulares.” “Los regidores no tienen que ver con las escuelas; tan sólo el sacerdote responsable (“écolâtre”) y el cura de la parroquia tienen jurisdicción en ellas, bajo la dependencia del obispo.” (Disposiciones del Parlamento de Amiens, del 23 de enero de 1680).²⁰⁴

Yves Poutet explica, a continuación, el desplazamiento que se produjo, a finales del s. XVII, para que las escuelas pudieran librarse del control exclusivo de la Iglesia con el fin de implicar más a las autoridades civiles en su creación y financiación. La Salle, por su parte, ya en 1682, con motivo de la fundación de Rethel, y casi de continuo después, se dirige también a las autoridades civiles, conjuntadas con las eclesiásticas, para evitar dificultades y conflictos. *“La declaración real del 13 de diciembre de 1698 estableció la creación de escuelas en todos los lugares donde aún no había, y permitió a las ciudades cobrar a los ciudadanos con el fin de asegurar ciento cincuenta libras de sueldo anual a los maestros y cien libras a las maestras. Se invitó a la policía a perseguir las escuelas clandestinas y a coger a los niños vagabundos para llevarlos a la escuela. La escolaridad se hizo obligatoria hasta los catorce años de edad. Seguía siendo incumbencia de la jurisdicción eclesiástica, pero se vio como algo muy vinculado al orden público. Se impusieron multas a los padres recalcitrantes, sobre todo a los protestantes, que eran los destinatarios principales de esta medida. Pero las familias no pagaron, esperando eludir la sanción, debido a las interminables dilaciones de un*

²⁰⁴ POUTET, Yves, FSC, *Le XVII^e siècle et les origines lasalliennes*, tomo 2, p. 56.

*proceso. Por eso el 16 de octubre de 1700 el rey estableció que las multas debían pagarse provisionalmente. Ya no había escapatoria. Pero la reglamentación siguió manteniendo un tinte religioso e inquisitorial. La misa, el catecismo y las oraciones figuraban en primer lugar en las ordenanzas. Sólo después se hablaba de enseñar a leer e incluso a escribir a los que (pudieran) necesitarlo.*²⁰⁵

Pero estas medidas administrativas y coercitivas tuvieron poco efecto. La mentalidad no estaba todavía madura en este tema. Los medios de control y coerción de la administración resultaban claramente insuficientes. Y sobre todo, faltaba dinero.

2. Dos caminos posibles para La Salle

Juan Bautista de La Salle mantuvo siempre gran fidelidad a la Iglesia, como consta por sus escritos y por su vida; sobre este punto no cabe la menor duda. Cuando en 1679 se encuentra con Adrián Nyel y éste le expone el motivo de su venida a Reims (abrir escuelas gratuitas para los niños pobres), La Salle reacciona inmediatamente como hombre de Iglesia, y más concretamente como hombre de la iglesia de Reims, cuya mentalidad conoce, lo mismo que sus engranajes administrativos y sus posibilidades. Acaba de palpar recientemente las dificultades que hay que superar para obtener los permisos necesarios para abrir escuelas nuevas. En efecto, durante el año 1678 y por su condición de albacea testamentario de Nicolás Roland, ha tenido que tramitar la doble aprobación, diocesana y civil, en favor de las Hermanas del Niño Jesús. Esta experiencia le ha enseñado muchas cosas y lo ha hecho más prudente.

En teoría, él y Nyel tienen dos posibilidades para abrir las escuelas que la Sra. Maillefer quiere:

- O bien acudir al Chantre de las escuelas de Reims y entrar así en el sistema de las Pequeñas Escuelas (pero esto no parece responder exactamente a los deseos de la Sra. Maillefer, que quiere escuelas gratuitas).
- O bien adoptar el estatuto de las “escuelas de caridad” para los niños pobres, como se hace en otras partes. Ya vimos, en el capítulo 5º, que se trata de escuelas gratuitas cuya apertura y funcionamiento dependen de

²⁰⁵ POUTET, Yves, *o. c.*, p. 56-57.

los párrocos. La cuestión concreta es saber qué párrocos de Reims están dispuestos a aceptar esta iniciativa.

Ya dijimos que La Salle y Nyel escogieron el segundo camino. Los primeros biógrafos de Juan Bautista de La Salle -especialmente Juan Bautista BLAIN- han rehecho el discernimiento que ellos dos llevaron a cabo con la mayor discreción, antes de inclinarse por el párroco de San Mauricio, para la primera escuela, y por el párroco de Santiago, para la segunda.

Esta primera elección sirvió de modelo para las otras escuelas lasalianas abiertas en varias ciudades (quitando algunas excepciones, como el curso provisional para los Jóvenes irlandeses, y la obra de San Yon). Esta elección fue claramente ratificada más tarde en la *Regla* de los Hermanos: se trataba ciertamente de escuelas gratuitas para niños pobres (muy cercanas, pues, a las escuelas de caridad).

Se trataba, con toda claridad, de escuelas de la Iglesia y para la Iglesia, en las que se quería, ante todo, formar jóvenes cristianos, como veremos. Analizando las cosas a posteriori podemos añadir que esta opción permitía a La Salle y a los Hermanos librarse de las exigencias impuestas por la tutela del Chantre de la diócesis, en particular en lo referente a la libertad de nombrar y cambiar a los maestros. Y permitía también fundar escuelas no sujetas a la autoridad del arzobispo de Reims, como ocurrió algunos años más tarde, con la apertura de escuelas en lugares cercanos a Reims y también en París. En esta opción había, pues, al menos de modo implícito, una visión más amplia de la Iglesia. De hecho y como se vio en los cuarenta años siguientes, La Salle se situaba en la perspectiva de la Iglesia universal, a pesar de que Reims, ciudad de la consagración de los reyes, gozaba de cierto prestigio. Adoptar el sistema de las escuelas de caridad era entrar en un sistema relativamente autónomo en lo relativo a la organización de la Sociedad de las Escuelas cristianas, en lo relativo a los lugares de implantación, a la formación interna de los miembros, a las opciones pedagógicas y a la movilidad de los maestros. No era algo inédito, puesto que las congregaciones femeninas de enseñanza funcionaban según este modelo. Pero hay que subrayar que la Sociedad de las Escuelas cristianas que nacía con esta opción, era la primera en su género dentro del campo masculino.

Pero esta opción no era la más fácil, como se vio posteriormente por los enfrentamientos que surgieron debido a la incomprensión de ciertos miembros del clero y por la hostilidad de las corporaciones de los maestros. No es el momento de detallar los procesos y enfrentamientos que jalonaron la obra de Juan Bautista de La Salle, a principios del s. XVIII, especialmente en París. Leyendo la obra ya citada de Claudio Joly, sobre todo la tercera parte, podemos hacernos idea de la hostilidad que podía existir entre las escuelas de caridad y las escuelas de las congregaciones femeninas, por una parte, y las escuelas controladas por el Chantre, por otra. Parece claro que Claudio Joly miraba con malos ojos esas escuelas no sujetas a su autoridad. ¡Es de suponer que no todos los Chantres de Francia eran tan quisquillosos como el de París!

En su obra sobre *Le XVII^e siècle et les origines lasalliennes*, el Hermano Yves POUTET estudia ampliamente la actitud de La Salle hacia las corporaciones y gremios de su época. Se pueden leer con provecho las más de cincuenta páginas que dedica a este tema. Citemos tan sólo el párrafo siguiente: *“La Salle tuvo que plantearse si su comunidad actuaría como los Maestros Calígrafos, como los maestros de las pequeñas escuelas, como los maestros de caridad, como los auxiliares parroquiales, como hospitalarios docentes, como religiosos... Por último, tuvo que situar su obra en relación con el sistema corporativo, que era uno de los elementos básicos de la estructura social de la época. Hubo encontronazos.”*²⁰⁶

3. La escuela Lasaliana insertada en la Iglesia.

A pesar de la oposición coyuntural de algunos miembros del clero (párrocos, Chantres, incluso obispos), La Salle demostró siempre fidelidad inquebrantable a la Iglesia local y universal. Si lo perseguían en un lugar (hasta saquear sus escuelas, intentar procesarlo y obtener sentencias condenatorias), él estaba dispuesto a irse a otra parte.

Nunca quiere oponerse a la jerarquía ni situarse al margen de la Iglesia, a pesar de que sus iniciativas no siempre respetan las costumbres y los privilegios de otras categorías de maestros. Volveremos sobre esto en el capítulo siguiente. Su intrepidez se basa en el convencimiento inquebrantable que lo

²⁰⁶ POUTET, Yves, *o. c.*, p. 77.

embarga: se siente llamado por Dios -lo mismo que todos los miembros de la Sociedad de las Escuelas Cristianas- para enseñar gratuitamente el evangelio a los niños pobres y menos pobres que acudan a sus escuelas.

Por consiguiente, nada de actuar al margen o fuera de la institución de la Iglesia. Esta determinación aparece clara y repetidamente en sus escritos. Y se traduce en actos en la *Guía de las Escuelas cristianas*.

*** Una escuela para construir la Iglesia.**

Es decir, para formar jóvenes cristianos, “verdaderos cristianos”.

Buena prueba de esto son las meditaciones 199 y 200, para el retiro, tituladas respectivamente: “*Que el cuidado de instruir a la juventud constituye uno de los empleos más necesarios para la Iglesia*”, “*De lo que debe hacerse para lograr que vuestro ministerio sea útil a la Iglesia*”. Por eso la expresión “verdaderos cristianos” aparece varias veces en los escritos de La Salle. Y ése era, en lo esencial, el fin asignado por el concilio de Trento a las escuelas para el pueblo. Para lograr este objetivo general, las escuelas de los Hermanos, como consta en la *Guía*, proponen a los hijos de los artesanos y de los pobres²⁰⁷:

- Oraciones diarias que van marcando el ritmo de la jornada escolar desde el comienzo hasta el final.
- El catecismo cotidiano que puede durar, según los días, 30 minutos los días ordinarios, 60 minutos las vísperas de asueto y 90 minutos los domingos y fiestas. Y esta actividad es tan esencial que no se permiten ausencias por la tarde, que es cuando se da el catecismo.
- Auténtica educación en la urbanidad, durante toda la escolaridad, mediante actos reiterados, no sólo como ejercicio de lectura. Una urbanidad concebida según la obra publicada por el mismo La Salle: “*Reglas de cortesía y urbanidad cristiana*”.
- A esta educación cristiana contribuyen también otras actividades diarias, propias de la escuela lasaliana: la reflexión de la mañana, el recuerdo regu-

²⁰⁷ Cf. *Conduite des Écoles*, cap 7-9.

lar de la presencia de Dios, la llamada a la interioridad, el examen de conciencia por la tarde, e incluso los cánticos espirituales que clausuran la jornada escolar.

*** Una escuela integrada en las estructuras de la Iglesia.**

Preparar verdaderos cristianos supone también acostumbrarlos a vivir dentro de la Iglesia, participar en las actividades de la comunidad parroquial o de las corporaciones gremiales, seguir las enseñanzas de la iglesia diocesana y abrirse a la Iglesia universal. Es fácil percibir esta triple apertura en las actividades que propone la *Guía*.

– La dimensión parroquial.

Por supuesto es el aspecto más evidente en la *Guía*. Desde el principio la escuela “cristiana y gratuita” de los Hermanos opta por depender de la autoridad parroquial. Debe atender las peticiones del párroco y participar en la vida de la comunidad parroquial. Aunque acoja a niños de diferentes parroquias urbanas, la escuela debe integrarse en la vida parroquial de la parroquia donde está implantada.

Por consiguiente los alumnos van cada día a misa a esa parroquia, incluidos los domingos y fiestas. Y estos días asisten incluso a vísperas.

Como ya hemos visto, los domingos y días de fiesta se admiten jóvenes ajenos a la escuela, para el catecismo. O sea, jóvenes de la parroquia que no han sido catequizados y deben serlo, como decía el concilio de Trento.

Habría que mencionar aquí, como muestra importante de esta integración en la parroquia, la creación de escuelas dominicales, por ejemplo en París, a partir de 1699. Y aunque esta institución tuvo sus vaivenes, manifiesta verdadera preocupación por la juventud sin educación de la parroquia.

En fin, por este sentido parroquial y este respeto a la autoridad del párroco se le reconocía a éste el derecho de entrar en la escuela cuando quisiera, visitarla, acompañar a las personas encargadas del Despacho de los Pobres. También se podía recurrir a la autoridad moral del párroco para que hablara con algunas familias, en caso de peligro moral.

– **La dimensión diocesana.**

El concilio de Trento reflexionó ampliamente sobre la función y las responsabilidades de los obispos. Reafirmó su obligación de residencia, pero subrayó, sobre todo, su responsabilidad doctrinal respecto de todos los diocesanos. En particular tenían que elaborar y supervisar el contenido doctrinal de los “catecismos” que se debían publicar. Los obispos debían responsabilizarse de su redacción, publicación y difusión en las escuelas y las parroquias. Hay varios estudios históricos muy interesantes sobre este aspecto del catecismo.

El contacto directo entre las escuelas lasalianas y los obispos debió de ser muy poco frecuente.

Por otra parte ya hemos dicho que La Salle, en plena sintonía con el proceso de catequización pedido por el concilio de Trento, redactó y publicó el *Compendio Mayor* y el *Compendio Menor de los Deberes del Cristiano*, síntesis de la doctrina cristiana y equivalentes de los pequeños catecismos diocesanos. Sin embargo, por respeto a la autoridad doctrinal oficial, los alumnos de los Hermanos estudiaban el catecismo de la diócesis en la que estaba la escuela, como consta en el capítulo IX de la *Guía*.

– **La dimensión universal de la Iglesia.**

No hay que olvidar que La Salle fundó sus escuelas en una época en que la Iglesia de Francia estaba muy dividida entre varias corrientes: galicanismo, ultramontanismo, jansenismo, quietismo, protestantismo. Estas tensiones fueron especialmente fuertes durante los veinte últimos años del s. XVII y a principios del XVIII. La Salle experimentó incluso dificultades, puesto que tuvo que tomar partido, algunas veces. No le faltaron solicitudes ni acusaciones ni siquiera calumnias; por ejemplo, por parte de los jansenistas de Marsella, de los “apelantes” contra la bula *Unigenitus*, de los galicanos..., sin olvidar que el gobierno real le pidió que se encargara de escuelas en los Cévennes, con miras a la conversión de los protestantes.

A pesar de esto, tanto en su doctrina sobre la Iglesia (ver *Deberes del Cristiano para con Dios*, tomos 1 y 2) como en sus actitudes y sus actos, La Salle se mostró siempre ultramontano, es decir inquebrantablemente fiel a la autoridad de Roma. Como señal de esta adhesión, tan pronto como pudo, a

comienzos del s. XVIII, envió dos Hermanos a Roma. Como dice en su testamento: *“Encomiendo a Dios, primeramente mi alma, y luego todos los Hermanos de la Sociedad de las Escuelas Cristianas, con quienes me ha unido, y les recomiendo, ante todo, que tengan siempre absoluta sumisión a la Iglesia, máxime en estos calamitosos tiempos, y que, en testimonio de esta sumisión, no se separen en lo más mínimo de la Iglesia romana, acordándose siempre de que he mandado a Roma dos Hermanos con el fin de pedir a Dios la gracia de que su Sociedad le sea siempre enteramente sumisa.”*²⁰⁸

4. Pero para ir más lejos...

La tarea escolar de instruir y educar cristianamente a los niños pobres concuerda plenamente con el movimiento postridentino. La ignorancia religiosa de los fieles impresionó a los primeros Reformadores y a los Padres del concilio; y era considerada como la plaga del s. XVII. También La Salle y los Hermanos tomaron conciencia de ello y organizaron sus escuelas para remediarlo.

También para ellos “la escuela cristiana” debe convertirse en “semillero de cristianos”; y aunque se amolda naturalmente a las estructuras de las escuelas de caridad, no se contenta con lo que éstas ofrecen a los niños. Lo vemos claramente, desde 1679, en Reims. Hay que mejorar lo que existe ya.

Ciertamente hay que catequizar, pero no sólo haciendo memorizar un resumen teórico de la doctrina de la Iglesia. Para decirlo con palabras de La Salle, esto sería limitarse a las “verdades especulativas”, que apenas repercuten en la conducta de cada cual y que no pueden, de veras, conducir a la salvación. En la formación cristiana de los niños hay que incluir las “verdades prácticas” o “máximas” del Evangelio.

Para apoyar esta afirmación querríamos aducir algunas citas de las *Meditaciones para los días de retiro*. En rigor habría que entrar en el dinamismo general de esas dieciséis meditaciones; pero nos contentaremos con algunas que no necesitan comentarios:

²⁰⁸ O.C., T 4.0.1; CL 26, 286.

“Para mover a los niños que instruí a adquirir el espíritu del cristianismo, debéis enseñarles las verdades prácticas de la fe de Jesucristo y las máximas del santo Evangelio, con tanto cuidado, al menos, como las verdades de mera especulación. Es cierto que hay cierto número de éstas que es absolutamente necesario conocer para salvarse; ¿pero de qué serviría conocerlas si no se preocupa uno del bien que debe practicar? Pues la fe sin las buenas obras, dice Santiago, está muerta.”

“Por consiguiente, ¿ponéis vuestro principal cuidado en instruir a vuestros discípulos en las máximas del santo Evangelio y en las prácticas de las virtudes cristianas? ¿No tomáis nada tan a pechos como lograr que se aficionen a ellas? ¿Consideráis el bien que intentáis hacerles como el cimiento de todo el bien que ellos practicarán posteriormente en su vida? Los hábitos virtuosos que se han cultivado en sí mismo durante la juventud, al hallar menos obstáculos en la naturaleza corrompida, echan raíces más profundas en los corazones de quienes se han formado en ellos.”

“No es suficiente, para salvarse, estar instruido en las verdades cristianas que son puramente especulativas, pues, como ya hemos dicho, la fe sin obras está muerta, es decir, es como cuerpo sin alma, y en consecuencia, no es suficiente para ayudarnos a conseguir la salvación.”²⁰⁹

Como vimos más arriba, la legislación sobre las Pequeñas Escuelas recomendaba dar la prioridad a los aspectos religiosos (catecismo, misa, oraciones...), en detrimento de la formación profana. Podemos decir que La Salle, en cierta medida, invierte esta perspectiva: el cristiano cabal que quiere formar sólo puede construirse sobre una base humana equilibrada. Como dice muy bien el Hermano Yves POUTET, hablando de las escuelas de La Salle, incluidas las de los Cévennes: “El principio rector no fue lo religioso sino la asimilación de un programa de estudios profanos (en contra de la idea antiprotestante del edicto de 1698). Había que recorrer un ciclo completo, con el fin de dar al niño las bases necesarias para entrar en la vida profesional. Unos lo conseguían antes de los 14 años; otros necesitaban más tiempo. A los padres y maestros, más que a leyes uniformadoras, incumbía la responsabilidad de fijar la duración de esa escolaridad para el mayor bien de cada alumno.”²¹⁰

²⁰⁹ DE LA SALLE, MR 194, 197, 199, 200 y 201.

²¹⁰ POUTET, Yves, *o. c.*, p. 58.

Hay que matizar, sin embargo, lo dicho por el Hermano Poutet, recordando que, fuese cual fuese la duración de los aprendizajes profanos, la formación cristiana se daba a los niños a lo largo de toda la escolaridad, puesto que era sin duda el objetivo fundamental de las escuelas de La Salle.

En resumen

Podemos decir claramente que La Salle y los Hermanos quisieron siempre integrar sus escuelas en las estructuras de evangelización de la Iglesia postridentina, aunque se permitieron algunas libertades respecto de los sistemas vigentes. El objetivo era ciertamente construir una nueva Iglesia.

Para La Salle, construir la Iglesia no incumbía sólo a la jerarquía, aunque ésta había sido reforzada por el concilio de Trento. La Iglesia que él quería construir era ciertamente la del “pueblo de Dios”, la Iglesia viva de todos los días, como se desprende del conjunto de sus escritos.

Para lograr este objetivo había que formar jóvenes convencidos, llenos de vida, activos, dispuestos, por consiguiente, a enriquecer con su dinamismo la vida de esta Iglesia.

Gracias a semejante formación, capaz de animar al cristiano durante toda su existencia, se lograba el objetivo último proclamado en toda la Iglesia: “conseguir la salvación”. Es lo que se desprende de las dos últimas *Meditaciones para los días del retiro* (MR 207-208), que exhalan ya un perfume de parusía.

Pero una buena formación religiosa o cristiana no es posible sin sólida formación humana. No una formación anterior o preparatoria, aparte, sino una formación integrada. Por eso la *Guía* propone, como un todo unificado e integrado, aprendizajes que abarcan a la vez el cuerpo, los oficios, las relaciones, la urbanidad, los valores morales y la formación religiosa o espiritual.

Este proyecto global integrado constituye la especificidad o identidad de la escuela lasaliana, en medio de las escuelas populares de los siglos XVII y XVIII. Le costó, a veces, lograr ser admitida y afianzarse; pero se trataba de salvaguardar lo esencial de su identidad.

Capítulo 10 - Identidad dentro del Sistema Escolar

El concilio de Trento no fue el único que promovió enérgicamente la escolarización del pueblo. Desde finales del s. XV varios factores se conjugaron para facilitar la creación de escuelas pequeñas. Hubo como una toma de conciencia colectiva sobre la necesidad de instruir al pueblo. A los motivos religiosos se añadieron otros de tipo político o cultural: dar mejor formación humana a las personas y controlarlas mejor.

Estos diversos factores han sido estudiados por muchos historiadores. Querríamos ahora evocarlos brevemente para comprender mejor la situación escolar de Francia en el momento en que Juan Bautista de La Salle se embarcó en esta empresa de instruir al pueblo.

En el capítulo anterior hemos visto ya algunos elementos de esa situación; pero hay que precisar más. Queda entendido que esta evolución se hizo bajo el control de la Iglesia, aunque no siempre sin dificultades ni por iniciativa suya. A finales del s. XVII las escuelas para el pueblo eran muy diversas (aunque no muy abundantes en todas partes) y la escuela lasaliana tuvo que abrirse camino en este conjunto.

1. Principales factores de este desarrollo.

*** La difusión de la imprenta.**

Cronológicamente el factor más antiguo fue el descubrimiento y la difusión de la imprenta en Europa, a partir de la mitad del s. XV. Por primera vez, en la historia de la humanidad, se podía proporcionar fácilmente a los maestros y a los alumnos instrumentos de trabajo, medios de cultura. Aunque la expansión de la imprenta fue lenta, no cesó de progresar a lo largo de los siglos XVI y XVII.

Contribuyeron a esta difusión los vendedores ambulantes, a los que no hay que olvidar a propósito del desarrollo de las escuelas. Constituyen una figura

muy típica de esa época, una imagen familiar y popular, debido a los muchos servicios que prestaban a la población. Como es sabido, a las pequeñas mercaderías que solían llevar de un lugar a otro añadieron muy pronto varios productos de la imprenta: imágenes, folletos, libritos, cuadros religiosos...

Está claro que al principio estos impresos no eran accesibles a todos sus clientes, puesto que no sabían leer. En muchos casos ni el mismo vendedor ambulante podía ayudarles en este campo, por ser analfabeto. Pero solía haber algún “lector público” capaz de prestar este servicio. Respecto al crecimiento de la escolarización, esos impresos sirvieron al principio de anzuelo: suscitaban la curiosidad y la envidia de la gente que no sabía leer. Era una reacción psicológica muy normal. Las ganas de poder manejar personalmente “lo impreso” despertó el deseo de saber leer. Para conseguirlo, a veces podía uno valerse de la ayuda de otras personas; pero pronto quedó claro que se aprendía a leer de modo más rápido y eficaz a través de la escuela.

Por consiguiente, desde finales del s. XV la imprenta se convierte en instrumento de cultura y crea una relación nueva con lo escrito. Quien quiera participar en los nuevos dinamismos sociales debe dominar la lectura y la escritura. Tiene que ser capaz de escribir una carta, expresarse por escrito, de lo contrario corre el riesgo de quedarse encerrado en una cultura caducada. Se palpaba vivamente la necesidad de formación a través de la escuela.

Evidentemente no pretendemos ahora analizar todas las consecuencias de la imprenta, en particular el paso de una civilización oral a la civilización escrita, de la que todavía nos estamos beneficiando. Baste con recordar que, respecto a la escolarización, la imprenta desempeñó por lo menos un triple papel: aumentó las ganas de tener escuelas, proporcionó a éstas los instrumentos necesarios para los primeros aprendizajes, y tuvo un papel cultural más amplio y duradero al multiplicar la producción escrita al servicio de la cultura personal de cada uno. Habría que repasar las publicaciones de esa época, simbolizadas por la “Bibliothèque Bleu”, los primeros Diccionarios y más tarde la Enciclopedia.

*** El dinamismo de la Reforma protestante.**

Los primeros reformadores, más de sesenta años después de la invención de

la imprenta, se dieron cuenta inmediatamente de las posibilidades que ésta les ofrecía, especialmente para difundir su doctrina, gracias a las asambleas y las escuelas. Efectivamente, Lutero, Melanchton, Zwinglio, Calvino... se mostraron en seguida muy partidarios de abrir escuelas. Para ellos, aprender a leer era el camino mejor para que sus seguidores pudieran acceder de modo directo y personal a la Biblia, fuente de inspiración para todos. La alfabetización era requisito para una fe personal y sólida, de la que cada cual pudiera dar razón. En el mismo sentido Lutero, Calvino y otros fueron los primeros que publicaron “catecismos”. Los de la Iglesia católica vinieron más tarde.

Por consiguiente el dinamismo escolar movido por una finalidad religiosa tiene, en primer lugar, origen protestante, debido a la primacía de la lectura individual de la Biblia, vínculo personal con Dios y fuente de la oración. Dondequiera que se establecen (y nos referimos especialmente a Francia), los reformadores se apresuran a abrir escuelas, academias e incluso universidades. Calvino quiere que los niños reciban buena instrucción desde muy temprana edad, para fortalecer su fe. Los fieles, por su parte, aportan dinero para tener escuelas. Las valoran mucho y las defienden con vigor cuando están amenazadas.

Según los protestantes la escuela no es sólo un medio para acceder a las Sagradas Escrituras; es también un medio para mejorar la gestión de la ciudad: la escuela tiene que desempeñar un papel social y político. *“Para una ciudad, escribe Lutero, la más hermosa y la mayor de las prosperidades, la salvación y la fuerza consiste en tener muchos ciudadanos instruidos, inteligentes, honrados y bien educados, capaces, por tanto, de reunir, conservar y utilizar debidamente los tesoros y todos los bienes. Aunque no existiese el alma, aunque las escuelas y las lenguas no fueran necesarias para las Sagradas Escrituras, sería motivo suficiente para establecer en todas partes óptimas escuelas para chicos y chicas el hecho de saber que el mundo, para conservar exteriormente su condición temporal, necesita hombres y mujeres capaces; de modo que los hombres puedan dirigir debidamente el país y las personas, y las mujeres puedan educar bien y gobernar el hogar, las mujeres y los criados.”*²¹¹

²¹¹ Martín LUTERO, citado en PARIAS II, p. 182-183.

Melanchton expresa lo mismo cuando dice: *“En una ciudad bien ordenada, se necesitan, ante todo, escuelas en las que los niños, que son el plantel (seminarium) de la ciudad, sean instruidos; pues es grave error creer que se puede adquirir virtud sólida sin instrucción; y nadie es capaz de gestionar los asuntos públicos sin el estudio de las letras, que enseñan la manera de dirigir las ciudades.”*²¹²

* La reforma Católica.

No vamos a repetir lo que ya dijimos en el capítulo anterior sobre el papel de la Iglesia católica en lo referente a la escuela. Nos limitaremos a añadir algunos puntos particulares que explican parcialmente el auge de las escuelas para el pueblo.

Este crecimiento se da, concretamente, en un ambiente de competitividad, originado por el éxito de las escuelas protestantes; y este ambiente dura hasta la revocación del edicto de Nantes en 1685, porque este nuevo decreto prohíbe también las escuelas protestantes. Con la emigración protestante desaparecen, también, muchas instituciones escolares. El Estado invita a la Iglesia católica a trabajar por el retorno de los protestantes al catolicismo, especialmente por medio de la escuela y la catequesis. Notemos, de paso, que en esa época se hablaba de “Religión supuestamente reformada.” Y se consideraba normal el retorno de los extraviados al redil, incluso por medios coercitivos.

Los Hermanos fueron invitados a participar directamente en esta “cruzada” de conversiones. Y lo hicieron abriendo las escuelas de Alès (1707) y de Les Vans (1711).

En el desarrollo de su obra escolar, la jerarquía católica contaba con apoyos abundantes y poderosos. Citemos brevemente algunos:

- la ayuda directa del poder real y de varias administraciones locales;
- la obra muy importante de la Compañía del Santísimo Sacramento;
- la aportación de numerosas congregaciones femeninas nuevas: más de 30 fundadas en el s. XVII;

²¹² MELANCHTON, citado en PARIAS II, p. 184.

- la cooperación diligente de los fieles de algunas localidades, especialmente en los pueblos.

Al margen de la jerarquía, pero dentro del marco de la Iglesia, hay que mencionar las **Pequeñas Escuelas de Port-Royal**.²¹³ Abiertas en 1637, por iniciativa del abad de Saint-Cyran; y cerradas en 1660, por la autoridad pública, tuvieron una existencia breve. Por otra parte se limitaron a la región de París y sólo implicaron un número reducido de alumnos y de maestros. Puede parecer una experiencia modesta y limitada; pero su influencia duró mucho más que su funcionamiento, porque la calidad de su organización y de su pedagogía dejó una huella duradera. Eran de inspiración jansenista o agustiniana, y su impacto y renombre se deben a personas muy conocidas del movimiento jansenista en Francia. Entre ellas hay que mencionar a Saint-Cyran, Arnauld, Nicole, y también Blas y Jacqueline Pascal, Lemaistre de Sacy y Juan Racine.

Para cerrar este párrafo sobre el papel de la Iglesia católica, quisiéramos citar los dos textos siguientes, que subrayan su importancia y su sentido: *“Las Iglesias, la protestante y la católica, habían captado rápidamente (en un contexto de rivalidad religiosa, pero también con miras a una cristianización menos superficial del pueblo cristiano) la importancia del libro en la pastoral. Fueron, pues, muy partidarias de la escolarización, en la cual veían también el medio de mejorar el enriquecimiento moral, intelectual e incluso espiritual de los jóvenes, mediante la catequesis.”*²¹⁴

*“Vemos también que se va precisando la función de la Iglesia en lo relativo a la escolarización. Ella proporciona la mayoría de los maestros y los forma. Fomenta la opinión sobre la necesidad de las escuelas. Y hay que añadir que contribuye con su dinero. Del total de los beneficios de los que vive, el clero de Francia destina una parte a obras asistenciales y al mantenimiento de las escuelas.”*²¹⁵

²¹³ Ver, sobre este tema: DELFORGE, Frédéric, *Les Petites Écoles de Port-Royal*.

²¹⁴ PARIAS, Louis-Henri, *o. c.*, tomo 2, p. 386.

²¹⁵ VIGUERIE, Jean de, *L'Institution des enfants*, p. 66-67.

*** La influencia de la corriente humanista del Renacimiento.**

El Renacimiento fue un acontecimiento considerable para toda Europa, dio origen a un nuevo humanismo, cuyas consecuencias repercutieron de modo general y duradero sobre la escolarización.

Gracias a la aparición del libro y a su difusión, la ciencia moderna se desarrolla y da origen al espíritu científico. De ahí surge también la imagen de un nuevo tipo de hombre: el humanista; después el hombre de pro de la literatura clásica. El hombre es fruto de la cultura, y debe cultivar la verdadera disciplina corporal, la urbanidad y la cortesía, cierto esmero en el vestir y en el hablar. La formación del espíritu se logra mediante las letras, los valores estéticos o éticos, los conocimientos enciclopédicos y el estudio de los autores antiguos y modernos. Otro rasgo propio del Renacimiento es la apertura a la educación de la mujer, tanto en lo intelectual como en lo afectivo y social.

Sin embargo hay que subrayar que la influencia humanista favoreció más la enseñanza “secundaria”, los colegios, que las escuelas populares; buscaba una cultura elitista. Los humanistas, generosos en sus ideas, querían más bien formar una clase social capaz de gobernar la sociedad, capaz de dinamizarla. Pero su apertura de espíritu contribuyó a reforzar el clima general partidario de la educación de todos y de la promoción de la persona. En este sentido su influencia fue positiva sobre la escolarización y sobre las decisiones de algunos responsables políticos locales.

*** Por último, los poderes civiles.**

Durante los siglos XVI y XVII la escuela se aprovecha de la rivalidad entre las Iglesias, pero también despierta el interés del poder civil. Incluso al más alto nivel del Estado. En una ordenanza de 1560 hay dos artículos relativos a la instrucción de los niños:

- el artículo IX: En cada catedral o colegiata se destinará una prebenda de canónigo para mantener un preceptor que instruya gratuitamente a los niños.
- el artículo X: Prescribe que los ingresos de todas las cofradías se destinen a mantener escuelas.

Este apoyo real no decae a lo largo del s. XVII ni siquiera después, como lo atestiguan varios decretos y ordenanzas promulgados durante este período. También la creación de la “limosna general” en favor de los más pobres contribuye a apoyar la enseñanza, a través de las escuelas de caridad y los orfanatos.

Para no ser menos que el poder central, varias administraciones locales (municipios) en vías de organización bajo el impulso del poder real, pero con gran autonomía, quisieron también abrir escuelas en provecho de sus administrados. Esto ocurrió sobre todo en el sur del país, donde había menos escuelas de la Iglesia, incluso después de la supresión de las escuelas protestantes.

Añadamos, en fin, que también hubo algunos particulares, muy generosos o muy preocupados por la escolarización, pertenecientes al clero o a la burguesía, que se implicaron en la creación de escuelas.

2. Pequeña controversia.

Resulta, pues, que a lo largo del s. XVII encontramos cinco corrientes partidarias de la la instrucción del pueblo. A lo cual habría que añadir las múltiples iniciativas individuales que contribuyeron a estas realizaciones tan necesarias. Sin embargo la unanimidad no era absoluta. En medio de estos esfuerzos convergentes, algunas voces insistieron sobre los peligros de la escolarización masiva del pueblo y se opusieron. He aquí sus argumentos, aunque no parecen muy convincentes.

Al final de su vida el célebre cardenal Richelieu escribió en su testamento: *“El conocimiento de las letras es totalmente necesario en una república; pero no es menos cierto que no debe darse indistintamente a todo el mundo. Un cuerpo que tuviera ojos en todas sus partes sería monstruoso; también lo sería un Estado cuyos miembros fueran todos sabios. Habría tan poca obediencia que el orgullo y la presunción serían cosa corriente; el comercio de las letras desterraría totalmente el de las mercancías, que llena de riqueza los Estados; arruinaría la agricultura, verdadera madre nutricia de los pueblos, y agostaría en poco tiempo el plantel de los soldados, que crecen mejor en la rudeza de la ignorancia que en la finura de las ciencias; en fin, llenaría Francia de embrollones más válidos para arruinar las familias particulares y perturbar el orden público que para aportar bien alguno*

*a los Estados... Por esta razón los políticos prefieren, en un Estado bien gobernado, que haya más maestros en artes mecánicas que en artes liberales, para enseñar las letras.*²¹⁶

En 1667 un Memorial inspirado por Colbert propone reducir al mínimo la enseñanza de las Pequeñas Escuelas: *“En esas escuelas se enseñaría sólo a leer y a escribir, cifrar y contar; y al mismo tiempo se obligaría a los que son de nacimiento humilde e inepto para las ciencias, a aprender los oficios, e incluso se excluiría de la escritura a los que la Providencia ha hecho nacer como labradores, a los cuales sólo habría que enseñarles a leer, a menos que se viesen en ellos posibilidades de luz y de apertura para las ciencias que les valieran ser exceptuados de la ley común.*²¹⁷

En resumen y como dirá más tarde Diderot: el campesino que sabe leer y escribir es más difícil de oprimir que otro. Esta resistencia a la escolarización parece basarse sobre todo en lo económico. Ya se tiene miedo a una especie de parasitismo de la gente escolarizada, que no querrá oficios manuales, y esto perjudicará al cuerpo social, por falta de mano de obra.

Esta opinión fue siempre muy minoritaria y provenía de gente acomodada, preocupada por conservar sus privilegios o su bienestar. A esto Carlos DÉMIA respondía: *“Algunos podrían decir que las escuelas son inútiles, y por consiguiente los maestros también, sobre todo en el campo, donde la ignorancia y la tosquedad sirven para que haya labradores y soldados. A lo que respondemos que aunque el estudio del latín e incluso el de la escritura no fuesen provechosos, no ocurriría lo mismo con la lectura, sobre todo a una edad en la que los niños no pueden trabajar en el campo, ya que la lectura los haría más dóciles, más asiduos al trabajo y más dispuestos para la virtud, la cual nunca estropea nada... Con la creación de Academias y Seminarios para formar a sus alumnos se han obtenido buenos capitanes para el ejército y buenos sacerdotes para el clero; y con la creación de escuelas se han obtenido también súbditos prudentes, trabajadores y hábiles para Su Majestad.*²¹⁸

²¹⁶ Testamento político de Richelieu (1640), en PARIAS II, p. 387-388.

²¹⁷ Ver PARIAS II, o. c., p. 388.

²¹⁸ Ver CL 56, 160-161.

3. Paisaje escolar urbano hacia 1680.

“Una escuela elemental en todas partes, en la ciudad, en la villa, incluso en el campo, tal es la voluntad del rey y, al mismo tiempo, la preocupación de los obispos dignos de este nombre. La legislación toma cartas en el asunto; abundan las experiencias positivas. A finales del reinado los resultados son concluyentes. Se puede afirmar sin paradoja: ‘La escuela obligatoria data de Luis XIV y no de Julio Ferry’” (según Juan de Viguerie).²¹⁹

No era realidad todavía, pero sí era, por lo menos, el deseo generoso de las autoridades. La puesta en práctica tropezaba todavía con demasiadas dificultades; y el porcentaje medio de alfabetización, que era el 21% a finales del s. XVII, sólo llegará al 37% en el momento de la Revolución francesa.

* Desigualdades y líneas divisorias.

Los datos estadísticos de que disponemos para finales del s. XVII tienen que ser matizados en función de algunas variables que vamos a evocar brevemente. La fecha nos interesa de modo especial porque corresponde *grosso modo* a la apertura de las primeras escuelas lasalianas. Y las líneas divisorias describen la realidad con que se encontraron La Salle y los Hermanos; son seis:

– *Francia del Norte y Francia del Sur:*

En el estudio de Maggiolo, de 1879, las diferencias de alfabetización nos muestran un mapa de Francia con grandes contrastes. La Francia del Norte está claramente más alfabetizada que la del Sur. Se debía a razones económicas y culturales motivadas por la proximidad de países como Inglaterra, Holanda, los Estados Alemanes. Esta diferencia aumentó todavía más durante el s. XVIII.

– *Línea lingüística:*

La diferencia entre norte y sur coincide, globalmente, con la frontera entre los países de lengua de oíl y los de lengua de oc. Es fácil de explicar: la escuela enseña en francés y difunde la lengua de oíl a unos alumnos que ya la hablan fuera de la escuela. Por el contrario, en las regiones del sur,

²¹⁹ VIGUERIE, Jean de, *o. c.*, p. 86.

las de la lengua de oc, el viejo reflejo de rechazar el francés influye también en la dinámica de la escolarización. Es un hecho reconocido por los contemporáneos y los historiadores y con el que tropezaron también los primeros Hermanos de las Escuelas Cristianas al abrir escuelas en zona provenzal u occitana: Aviñón, Marsella, Mende, Alès, Les Vans. En una carta al Hermano Gabriel Drolin, que estaba en Roma, La Salle menciona esta dificultad: *“Aquí quieren gente de la tierra, a causa de la diferencia que existe entre su lengua y la de Francia.”*²²⁰

Un testigo de aquel tiempo explicita todavía más esta realidad lingüística: *“La lengua de oc es la lengua del pueblo y también de la buena gente que se ha educado en esta provincia; es la primera que se les ocurre, la que prefieren usar con los amigos o cuando tienen que hablar familiarmente de su criado, a menos que haya que respetar a un superior o no molestar a un forastero. El francés, que encuentran adecuado casi sólo para cosas serias, es para ellos una lengua extranjera y como de etiqueta; violentan la naturaleza cuando lo usan”* (Boissier de Sauvages, en 1755)²²¹.

– *Ciudades y pueblos:*

Desde el comienzo de esta obra hemos indicado por qué La Salle escogió irrevocablemente trabajar en ciudades. Sin embargo los habitantes de la ciudad tenían más posibilidades de encontrar escuelas, como veremos más abajo. Los rurales, por el contrario, aunque eran masivamente mayoritarios dentro de la población del país, carecían por completo o casi de escuelas populares. A menudo debido a falta de medios económicos y a la menor calidad de los maestros. Por eso el porcentaje de alfabetización de rurales y ciudadanos era muy desigual; de ahí que la tasa general fuese tan débil: sólo la quinta parte de la población rural.

– *Desigualdades económicas:*

En cuanto a la escolarización, los pobres estaban en condiciones mucho peores que los ricos, por las razones que ya vimos al principio. Los más

²²⁰ DE LA SALLE, *o. c.*, C 30,2.

²²¹ BOISSIER de SAUVAGES, citado por GOUBERT et ROCHE, *o. c.*, tomo 2, p. 208.

pobres no iban para nada a la escuela, ni en la ciudad ni en el campo. A pesar de todos los esfuerzos realizados durante el s. XVII, como acabamos de ver, quedaban excluidos de la escuela en su mayoría. Es lo que resumen GOUBERT y ROCHE en el texto siguiente: *“En la base, el pueblo completamente analfabeto de los jornaleros y obreros, trabajadores de las ciudades y de los campos, a los que nada empuja a instruirse. Entre los dos la jerarquía de las firmas coincide con las de la calificación profesional, de la relación con la clientela, de la riqueza y del don de gentes: el pequeño tendero y el artesano al borde de la independencia necesitan algunos rudimentos; muchos de los labradores importante y de los caseros rurales del sur de Francia ya tienen que firmar. En resumen, en la Francia del s. XVII el perfil social de la alfabetización coincide con los grupos dominantes, aunque con mucho retraso para las mujeres y la gente del campo.”*²²²

– *Chicos y chicas:*

Como ya hemos dicho, la escolarización de las chicas fue muy posterior. A partir del Renacimiento se es muy favorable a la instrucción de la chicas y a ella se dedican animosamente muchas congregaciones religiosas femeninas y también maestras de escuela laicas. Sin embargo la mentalidad y los comportamientos no suelen cambiar muy aprisa. Muchas familias consideran normal enviar los chicos a la escuela, pero no así todavía a las chicas. El estudio de Maggiolo detecta entre los adultos, en 1690, 71% de hombres analfabetos y 89% de mujeres. La diferencia es importante, pero irá disminuyendo.

– *Protestantes y católicos:*

Por las razones antedichas, el estudio comprueba mayor alfabetización entre los protestantes. En 1690 había una situación provisional, por desgracia, porque la revocación del Edicto de Nantes no había producido todavía todos sus efectos.

En 1679, fecha de la apertura de la primera escuela lasaliana en Reims, se baja mucho en la alfabetización del pueblo, sin hablar de la educación y de

²²² GOUBERT et ROCHE, *o. c.*, tomo 2, p 203.

la evangelización. Las escuelas lasalianas -que poco a poco van perfilando y afianzando su identidad propia- quieren aportar su contribución a este inmenso quehacer, en el ámbito urbano y en provecho de los grupos sociales desfavorecidos: los artesanos y los pobres. Pero para esto tendrán que abrirse un hueco en el sistema escolar vigente. Y no va a resultar tan fácil como se podía pensar.

*** Escuelas muy diferentes en 1680.**

Es una suerte que Claudio Joly publicara su obra²²³ en 1678. Es cierto que se refiere esencialmente a París y que trata de un caso particular, pero nos da informaciones interesantes para el conjunto de las ciudades. La lectura completa de la obra nos permite distinguir varias clases de escuelas. Las de iniciativa individual (a veces un tanto fantástica, puesto que engloba a algunos ‘charlatanes de la pedagogía’); y las escuelas organizadas y controladas por la autoridad eclesiástica o las corporaciones, respecto de las cuales La Salle y los Hermanos tienen que definirse y situarse.

No vamos a hablar aquí de los Colegios de artes ni de las Universidades, porque pertenecían a otro universo escolar, no tenían los fines y métodos de las Pequeñas Escuelas y no se ocupaban de la escolarización del pueblo. Tampoco insistiremos en las “petites classes” que los Colegios tuvieron que crear para que los alumnos jóvenes aprendieran a leer antes de empezar el programa específico de la enseñanza de las artes. Además esos alumnos no pertenecían a la clientela de las escuelas populares. Salvo raras excepciones - que se contaban por unidades, en los s. XVII y XVIII- no eran hijos de artesanos o pobres.

*** Abundancia de iniciativas particulares.**

En la tercera parte de su obra, Claudio Joly habla de escuelas particulares, difíciles de controlar, pero controladas a veces, que querríamos citar aquí,

²²³ JOLY, Claude, *Traité historique des Écoles Épiscopales et Ecclésiastiques*, Paris, 1678. Esta obra, sobre todo en la tercera parte, proporciona informaciones muy valiosas sobre la situación escolar de París algunos años antes de la llegada de los Hermanos a la capital. A ella nos remitimos en los párrafos siguientes.

sobre todo como testimonio de ese dinamismo complejo y difuso, propio de finales del s. XVII.

1. *“Escuelas que enseñan sólo a pensionistas”*

Sin decirnos claramente por qué ni cómo algunos maestros han logrado la autorización, el autor nos habla de los que tienen una pequeña pensión para niños “de buena condición”, de corta edad, algo delicados y que no pueden frecuentar los colegios. En esas pensiones se les da enseñanza, y Claudio Joly cree que tiene derecho a autorizarlas, puesto que no perjudican a las otras escuelas.

2. *Las “escuelas de los maestros autorizados”.*

La diferencia con las precedentes parece estar esencialmente en el hecho de que su clientela no es tan delicada ni acomodada, y en que no pueden recibir mediopensionistas, lo cual iría contra las Pequeñas Escuelas de barrio. Pero el Chantre afirma estar en su derecho al conceder tales permisos. Si conoce a estos maestros, ya no escapan a su autoridad. ¿No es esto lo esencial?

3. *Los Maestros en artes.*

No ocurre lo mismo con los Maestros en artes que enseñan sin permiso en la ciudad de París. Podríamos decir que son guerrilleros que se espabilan para sustraerse a las obligaciones y controles que impone el Chantre. Quizá algunos no tienen el diploma correspondiente, pero se dedican a la enseñanza para ganarse la vida, puesto que se trata, evidentemente, de escuelas de pago. ¿Tienen muchos alumnos? Depende, sin duda, del éxito que logren gracias a su competencia profesional.

4. *Los “repetidores no autorizados”.*

Como dice el autor, son los que, sin pedir ni obtener la autorización del Chantre, repiten los cursos a los alumnos que frecuentan las clases de los Colegios. Hoy hablaríamos de “clases particulares” fuera de la escuela. De hecho era una tradición antigua; aparece ya en las “pensiones” o “pedagogías” que, desde la Edad Media, albergaban a estudiantes jóvenes no residentes en la ciudad. Manifiestamente lo que irrita a Claudio Joly es no tener ninguna garantía respecto de la “la fe, la doctrina y las costumbres” de esos maestros. Volveremos sobre esto en el capítulo siguiente.

5. ¿Algunos “charlatanes”?

El título del capítulo parece sugerir este calificativo: “*Contra los que enseñan sin permiso del Chantre de la iglesia de París, diciendo que no regentan Pequeñas Escuelas, sino que enseñan las bellas letras y las lenguas extranjeras*” (cap. XXIV). Según Claudio JOLY no tienen permiso y se arrojan el derecho de abrir una escuela, “*se conceden a sí mismos el honor de constituirse maestros independientemente de todo Superior*”, y pretenden enseñar el latín, el griego, el alemán, el italiano, el español... o lenguas orientales, o las “bellas letras”, lo cual es muy impreciso. Para Claudio JOLY suelen ser ignorantes presuntuosos que se jactan de métodos propios, más rápidos y más fáciles. El autor habla de “este espíritu charlatán, del que hay que desconfiar siempre” ... Uno se inclina a creer al Chantre al leer en Luis Sebastián MERCIER, un siglo más tarde, bajo el título de “Cursos gratuitos”, la siguiente descripción: “En la esquina de las calles se ve: Curso gratuito de arquitectura, Curso gratuito de lengua inglesa, Curso gratuito de historia, Curso gratuito de bellas letras, Curso gratuito de geografía, de lengua francesa, de ortografía, etc... La lección es corta; las quejas, muy largas. Todos esos maestros os enseñan perfectamente todo lo que ya sabéis; y a pesar del método propio que todos han inventado, no hay nada nuevo en sus documentos. Uno baja las escaleras y olvida la calle, el maestro y su método; ya no se acuerda uno hasta que vuelve a ver, cerca del límite de la encrucijada: ‘Curso gratuito’; anuncio engañoso, puesto que el tiempo que ahí se pierde es, seguramente, lo más caro del mundo y muy superior al dinero”... Pues desde el comienzo este pretendido maestro “os pide que lo compenséis por las fatigas que ha soportado, desde hace veinte años, en pro de la instrucción pública”.²²⁴

6. Las “escuelas clandestinas o buissonnières”.

Una ordenanza de 1554 llama, por primera vez, escuelas “buissonnières” a las que se abrían sin permiso y en lugares escondidos: “*La Corte insta al Chantre de la Iglesia de París que ordene que, además de las Pequeñas Escuelas que están y estarán establecidas por dicho Chantre en esta ciudad de París, no haya otras escuelas ‘buissonnières’; y esto para evitar los inconvenientes que*

²²⁴ MERCIER, L-S, *o. c.*, p. 238-239.

podrían seguirse, debido a la mala y perniciosa doctrina que se podría dar a los niños.”²²⁵

La alusión a los protestantes es evidente. Cuando Claudio Joly escribe su obra, este tipo de escuelas llevaba ya tiempo. Se multiplicaron después de la Reforma, cuando los protestantes, por mera prudencia o por miedo a las sanciones, procuraban mandar a sus hijos a escuelas clandestinas. Pero no se debían tan sólo a la Reforma; se debían también a maestros que intentaban sustraerse por completo al control del Chantre y se escondían literalmente en algunos matorrales [“buissons”, en francés*] en el campo, en la espesura cerca de las ciudades o incluso en calles alejadas. Esta ordenanza de 1554 fue renovada en 1628.

* Otros tipos de escuelas.

A finales del s. XVII en la ciudad de París hay además otras escuelas, y son las más numerosas. Claudio Joly las menciona también. ¡Tres clases de esas escuelas no se libran de su vindicta!

1. Las escuelas de caridad, que ya hemos mencionado varias veces. A Joly no le gusta que sean creadas por los párrocos, sin autorización del Chantre. Dice que antes no era así, pero que ahora los párrocos van a su aire, incluso cuando consultan este tema con su consejo parroquial. Teme que estas escuelas, aunque son de la Iglesia, quiten alumnos a las Pequeñas Escuelas. Lo cual parece poco probable.

2. Las escuelas de las congregaciones religiosas. En el capítulo XIV afirma: *“Que las religiosas no pueden regularmente dar clase a las niñas sin dispensa del papa.”* De hecho lo que más le duele es que no han pedido ni obtenido la autorización de él. Y no tiene reparo en dar nombres de congregaciones: las Ursulinas, la congregación de Nuestra Señora, las Hijas de la Cruz, de San Lázaro o de la Caridad. Es cierto que estas escuelas de religiosas funcionaban aparte de las estructuras diocesanas.

²²⁵ FRANKLIN, Alfred, *Écoles et Collèges depuis les origines*, p. 187-196.

* Hoy día “faire l'école buissonnière” significa “hacer novillos”.

3. Las escuelas de los Maestros Calígrafos. Joly consagra seis capítulos a esta corporación que, so pretexto de escritura y ortografía, ha usurpado la exclusiva y el privilegio de estas dos materias. Sostiene que los maestros de las Pequeñas Escuelas están igualmente capacitados para enseñar estas dos materias. El capítulo XXIII protesta contra la educación mixta que algunos Maestros Calígrafos se permiten: *“Que no hay que permitir a los Escribanos Jurados enseñar a las niñas a escribir; y que las Maestras de escuela tienen razón al pedir a la Corte que homologue las prohibiciones de los Señores Arzobispos de París, contra dichos Escribanos, de admitir a ninguna niña en sus escuelas.”*

4. En resumen, **sólo las Pequeñas Escuelas** son bien vistas por él. Toda la obra de Claudio Joly es una larga defensa de la autoridad del Chantre. No sólo él, sino también los de las otras diócesis. Al mismo tiempo es una defensa de las “escuelas de gramática”, que ahora se llaman “Pequeñas Escuelas”, como repite varias veces. Nacieron en la alta Edad Media y no han desaparecido nunca, aunque se debilitaron mucho, antes de su resurgir en el s. XVII. En París se intenta abrir al menos dos en cada barrio, una para los chicos y otra para las chicas. Alfredo Franklin contabiliza 316 en la ciudad de París, 157 de chicos y 159 para chicas. A lo que hay que añadir, según el mismo autor: 80 escuelas de caridad, las escuelas gratuitas para los 284 monaguillos de las parroquias de la ciudad, las 17 “escuelas conventuales” para las chicas y las 140 de los Maestros Calígrafos.

Son cifras impresionantes. Aunque también es cierto que París es la ciudad mayor del país. Su población oscila entre 450.000 y 500.000 habitantes. Sería difícil encontrar en las demás ciudades del reino semejante densidad de escuelas.

¿Queda sitio, todavía, para las escuelas de los Hermanos?

4. La escuela Lasaliana se posiciona.

Hay que relativizar el número de escuelas de París, puesto que en la mayoría de los casos “escuela” correspondía a un maestro y a un grupo de alumnos. El número de escuelas correspondía, pues, al número de maestros. Estas escuelas eran generalmente de pago, excepto las escuelas de caridad. Los

maestros necesitaban mantenerse cobrando la escolaridad. Les convenía, pues, aumentar el número de alumnos o, por lo menos, conservarlo.

Aparentemente una ciudad tan importante tenía niños suficientes para proporcionar a cada maestro un grupo adecuado de alumnos. De hecho, sin embargo, muchas familias muy pobres no enviaban los hijos a la escuela y los ricos encaminaban los suyos directamente a los Colegios. El hecho de tener que pagar reducía más aún el número de categorías sociales suficientemente acomodadas para retribuir a los maestros, como recuerda La Salle en su meditación 194.

Es normal que en semejante contexto no fueran bien recibidos (valga el eufemismo) los maestros nuevos (y éste fue el caso de los Hermanos dondequiera que se establecieron, y especialmente en París en 1688). Objetivamente eran competidores y, a pesar de sus mejores intenciones, amenazaban e incluso ponían en grave peligro la situación de los maestros en ejercicio. También ellos buscaban clientela, y ésta no provenía tan sólo de clases sociales diferentes. Esto quedó clarísimo a raíz de las violentas tensiones que hubo en París contra las escuelas e incluso contra los Hermanos, poco después de su llegada.

Para comprenderlo mejor conviene relacionar la escuela de los Hermanos, tal como aparece en la *Guía*, con las escuelas que acabamos de enumerar. Podemos descartar, sin más, las escuelas autorizadas, las que tenían pensio-nistas, las clandestinas, las de repetidores, las de maestros en artes, las de bellas letras y las de lenguas, citadas anteriormente. También las escuelas para niñas, puesto que La Salle era muy respetuoso con las prohibiciones de la Iglesia sobre coeducación.

De hecho la escuela de los Hermanos tenía que posicionarse en relación con las escuelas de caridad, las Pequeñas Escuelas y las escuelas de los Maestros Calígrafos.

*** Respecto de las escuelas de caridad.**

Como ya hemos visto, la escuela lasaliana se emparenta estrechamente, en primer lugar, con las escuelas de caridad, tanto por su origen como por las intenciones de sus creadores.

De ellas ha tomado algunos aspectos esenciales.

– En primer lugar es gratuita. “Esto es esencial a vuestro Instituto”, escribe dos veces La Salle para los Hermanos, en la *Regla* misma y en una de sus *Meditaciones*.

– Depende de los párrocos, a quienes la Iglesia asignó la responsabilidad de crear escuelas para los pobres, mantenerlas y defenderlas en caso de necesidad. Alfredo FRANKLIN escribe: “*Al principio los párrocos pedían el consentimiento del Chantre; luego ya no. El número de estas escuelas aumentó rápidamente porque pronto cada párroco quiso tener por lo menos una en su parroquia; y por ser gratuitas pronto hicieron seria competencia a las Pequeñas Escuelas cantorales.*”²²⁶ Estas palabras se aplican perfectamente a lo que ocurrió con las primeras escuelas de los Hermanos.

Pero la escuela lasaliana tiene además dos diferencias:

– No se limita sólo a los pobres (los que están inscritos en los registros parroquiales). La Salle y los Hermanos quieren anunciar el evangelio a todos, sin distinción, apoyándose en las palabras de San Pablo, que decía que el evangelio debe ser anunciado gratuitamente. No sólo a los pobres. Aunque son minoría, los alumnos con medios pueden beneficiarse a la vez de la evangelización, la instrucción y la educación dada por las escuelas de los Hermanos.

– Mayor riqueza de programas. Nada de formación con rebajas para los pobres. Al contrario, según parece: puesto que la escuela es su única oportunidad de promoción, debe dar formación sólida, completa. Prueba de ello es toda la primera parte de la *Guía*.

* Respetto de las Pequeñas Escuelas.

Hay varias semejanzas: tanto las escuelas lasalianas como las Pequeñas Escuelas tienen una clientela popular, a pesar de los matices económicos que habría que introducir en esta afirmación. En teoría ofrecen programas semejantes, aunque habría que añadir que esto depende de la capacidad y de la formación de los maestros, como veremos en el capítulo siguiente.

²²⁶ FRANKLIN, Alfred, *o. c.*, p. 125.

Sin embargo pronto surgen dos motivos de fricción entre los dos tipos de escuela, debido a la clientela escolar. La escuela lasaliana admite alumnos económicamente más desahogados, cosa que no hacían las Escuelas de Caridad, y con ello entra objetivamente en competencia con las Pequeñas Escuelas de pago. Puede atraer a una parte de los alumnos de esas escuelas. Los maestros de las Pequeñas Escuelas lo consideran, muy legítimamente, como un perjuicio, una injusticia para con ellos, y se rebelan. Después de la rivalidad vino la sospecha, la indignación y los ataques materiales y ante los tribunales. Como dice Alfredo FRANKLIN: *“Los maestros vinieron, pues, a presentar sus quejas a los pies del Chantre, su jefe supremo. Se quejaron de los perjuicios que les causaban las escuelas abiertas por los párrocos, le dijeron que muchos niños habían abandonado las clases de ellos para ir a esos asilos (NB. Aquí se trata en concreto de las Escuelas de Caridad; pero el texto se aplica igualmente a lo que ocurrió con los Hermanos) en los que se daba toda la instrucción elemental y cuya entrada era gratuita.”*²²⁷

Otras diferencias:

- Estas dos clases de escuelas no están tuteladas por la misma autoridad, a pesar de que tanto el Chantre como los párrocos pertenecen al clero.
- Las escuelas lasalianas tienen varias clases, lo cual permite y exige la creación de pequeños equipos de maestros que pueden trabajar juntos. Los maestros de las Pequeñas Escuelas trabajan generalmente solos, incluso cuando tienen un ayudante.
- Las escuelas de Juan Bautista de La Salle forman a los maestros, los preparan para su profesión, los acompañan constantemente en su trabajo, como veremos después. Los maestros de las Pequeñas Escuelas, por el contrario, quedan mucho más abandonados a su propia suerte.
- Los Hermanos no quedan circunscritos a una parroquia ni a una diócesis. Aceptan la movilidad y de hecho pueden ser cambiados de diócesis, en función de la creación de escuelas lasalianas o para el bien del conjunto. No pierden su empleo. En cambio si el maestro de las Pequeñas

²²⁷ FRANKLIN, Alfred, *o. c.*, p. 125.

Escuelas desea cambiar, tiene que hacerlo a sus expensas. No tiene garantía de encontrar trabajo fácilmente. Y esto no es sólo una hipótesis gratuita, ya que varios historiadores hablan de la gran inestabilidad de los maestros de esa época.

*** Respetto de las escuelas de los Maestros Calígrafos.**

El punto principal de comparación, que pronto será fuente de conflictos, son los contenidos que los dos tipos de escuelas ofrecen a los alumnos. Sin olvidar, por supuesto, la diferencia entre la gratuidad de las escuelas lasalianas y las tasas de los Maestros Calígrafos.

En lo administrativo hay que señalar también que los Hermanos, sin perjuicio de la vinculación estrecha que tienen localmente con el párroco, gozan de amplia autonomía de gestión respecto de las personas, lo cual les da flexibilidad, libertad y movilidad. De ahí que se pueda hablar de una organización autónoma, poco grata por cierto a algunos miembros del clero, pero que los Hermanos logran mantener a pesar de algunos períodos borrascosos, como en 1712-1714. Se trata de una organización asociativa comparable, en algunos aspectos, a una corporación, en la medida en que todavía no es un Instituto religioso canónicamente aprobado.

Por el contrario los Maestros Calígrafos eran ciertamente una corporación, como vimos al principio; una corporación fundada en 1570 con letras patentes de Carlos IX. Sus estatutos les dan derecho a enseñar escritura, ortografía y cálculo, cosa que Claudio Joly les discute. De hecho van más allá y reivindican la exclusiva de esas enseñanzas, privilegio del que, según ellos, no pueden gozar las demás escuelas. Según Alfredo FRANKLIN, en 1578, *“impidieron al gran Chantre que permitiera en sus escuelas la enseñanza de la escritura, la ortografía y el cálculo, a no ser por los miembros de su corporación.”* De ahí surgió una larga lucha, gestionada de modo contradictorio por el Tribunal del Châtelet (favorable a los escribanos) y el parlamento de París (favorable a los maestros de escuela). Las peripecias de esta lucha se prolongaron hasta el s. XVIII. Mencionemos tan sólo las disposiciones de una sentencia del Parlamento, de 1661: *“La autoridad del gran Chantre sobre los maestros de las Pequeñas Escuelas fue reconocida y confirmada; pero esta autori-*

dad no afecta a la Corporación de los escribanos, declarada independiente del poder eclesiástico."²²⁸

En cuanto a las semejanzas entre las escuelas de los Hermanos y las de los Maestros Calígrafos, digamos que en ambos casos los maestros estaban bien formados profesionalmente.

Los Hermanos se formaban en el noviciado y durante los primeros meses de ejercicio, y luego con la formación continua. En cuanto a los Escribanos, la corporación misma abría concursos, organizaba la formación y la sancionaba con exámenes más bien difíciles. Reaparece, pues, el sistema de elección interna, propio de las corporaciones de esa época.

La rivalidad nació, pues, a propósito de los aprendizajes que los Hermanos ofrecían en sus escuelas. Hay que reconocer que aparentemente ni La Salle ni sus Hermanos tuvieron en cuenta los privilegios y exclusivas de los Escribanos. Esto se ve claramente en la primera parte de la *Guía*.

En efecto, al leer la *Guía* salta a la vista que lo que ella propone solapa claramente las exclusivas reivindicadas por los Maestros Calígrafos:

- En cuanto a la lectura: la lección 9ª, sobre los documentos manuscritos o “registros”, se puede considerar como una incursión en los dominios de los Escribanos “Jurados”, que se arrogan la especialidad de interpretar esos documentos, en particular como expertos ante los tribunales. A fuerza de trabajo y de tiempo, un alumno de los Hermanos se acostumbra a descifrar, leer y comprender esos documentos. ¿Que le falta para igualar a los escribanos jurados?
- En cuanto a la escritura, es también evidente; y esto es lo que, de modo especial, impugnan los Maestros Calígrafos. Los Hermanos no quieren que sus alumnos se limiten a la escritura espontánea o a lo que salga, que sería aceptada por los Escribanos; por el contrario sus alumnos dedican mucho tiempo al dominio de la caligrafía, tanto para la letra “Redondilla” (8 niveles) como para la “Bastardilla” (5 niveles). De hecho pueden llegar

²²⁸ FRANKLIN, Alfred, *o. c.*, p. 117-118.

a ser calígrafos, y presentarse a los concursos de la corporación de los Maestros Calígrafos o compararse con ellos.

- Lo mismo se diga de la ortografía y de la aritmética, aunque en estos dos campos los aprendizajes parecen menos desarrollados.

En resumen, había competencia de hecho. Por eso, escribe Alfredo FRANKLIN: *“El gran Chantre de Notre-Dame, responsable directo de las Pequeñas Escuelas, pretende concentrar en sus manos toda la enseñanza de París, quedarse con el monopolio absoluto, con exclusión de todos los particulares y de toda corporación, tanto civil como eclesiástica. Para imponer este dominio lucha casi simultáneamente:*

1º Contra las escuelas clandestinas, llamadas “buissonnières”.

2º Contra la Corporación de los escribanos.

3º Contra las escuelas autorizadas por la Universidad.

4º Contra las escuelas abiertas por religiosas en sus conventos.

*5º Contra las escuelas de caridad, creadas por los párrocos en su parroquia, y por los hermanos de San Yon (es decir, los Hermanos de las Escuelas Cristianas).”*²²⁹

Algunas páginas después, al hacer el balance de esas luchas, el mismo autor añade: *“El Chantre consiguió una victoria más completa en otra lucha que tuvo contra los Hermanos de las Escuelas Cristianas... Los escribanos, los maestros de las Pequeñas Escuelas y el gran Chantre aunaron sus esfuerzos para vencer a unos competidores tan temibles. Les crearon, a los Hermanos de las Escuelas Cristianas, dificultades de todo tipo.”* (Y el autor enumera a continuación un conjunto de malos tratos que infligieron a los Hermanos en sus escuelas).²³⁰

En los biógrafos de San Juan Bautista de La Salle y en la historia del Instituto de los Hermanos hallamos constancia de estos enfrentamientos. Evidentemente no podemos desarrollarlos aquí. Los años más dramáticos,

²²⁹ FRANKLIN, Alfred, *o. c.*, p. 109.

²³⁰ FRANKLIN, Alfred, *o. c.*, p. 127-128.

tanto en lo jurídico como en lo material, se extienden de 1698 a 1712. El año 1704 es el peor en este aspecto.²³¹

*** La postura de los Hermanos en este contexto.**

Cuando La Salle acepta ocuparse de escuelas para niños pobres, en Reims el año 1679, hace ya un siglo que las Pequeñas Escuelas se desarrollan en Francia, especialmente en el ámbito que él mismo escoge: las ciudades. Su crecimiento ha sido mayor a partir de la mitad del s. XVII (un crecimiento no sólo cuantitativo sino también en la diversidad y la creatividad).

La Salle y los Hermanos toman un camino distinto, no se amoldan simplemente al modelo en vigor. No lo hacen para singularizarse por encima de todo ni para competir con los maestros ya existentes, sino para responder mejor a las necesidades que detectan en la sociedad, especialmente entre los artesanos y los pobres. Por eso su comportamiento (lo mismo que el texto de la *Guía*, más tarde) no manifiesta agresividad alguna. Adoptan una neutralidad benevolente que, sin embargo, no les traerá la paz. La escuela lasaliana, “escuela cristiana y gratuita”, se afirma consolidando su identidad, de modo consciente y voluntario.

En la tercera parte de la *Guía* hay varios pasajes que nos permiten captar su actitud respecto de las demás escuelas. Se les acusa de captar alumnos de otras escuelas y se critica esta competencia. ¿Qué ocurría en realidad? Parece más bien que ellos creían estar en su derecho y no veían qué perjuicio podían causar a nadie.²³²

Para convencernos de ello releamos la segunda sección del capítulo titulado “De la admisión de los alumnos”. La cita es un poco larga pero merece la pena: “*No se admitirá a alumnos que hayan estado en otras escuelas sin que se sepa por qué motivo las dejaron*”. “*Si se advierte que los alumnos dejaron la escue-*

²³¹ Ver, al respecto, los primeros biógrafos de La Salle o las cronologías de los Hermanos AROZ, L. (CL 40.1) y VALLADOLID, J.M. (Lasalliana n. 31). También: LUCARD, FSC, *Annales de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes*, tomo 1, y RIGAULT, Georges, *Histoire Générale de l'Institut des Frères de Écoles chrétiennes*, tomo 1.

²³² La citas que siguen pertenecen a la tercera parte de la *Guía*, sobre todo los capítulos 2º y 3º. Ver las OC o el CL 24.

la a la que iban por excesiva propensión al cambio, se explicará a los padres que eso perjudica mucho a los niños; que deben resolverse a no cambiarlos más, y que si en lo sucesivo dejan la escuela, no se les admitirá de nuevo. Si el motivo por el que dejan esa escuela es por haber sido castigados, hay que manifestar a los padres que no deben prestar oídos a las quejas de sus hijos contra el maestro, pues si no cometieran faltas no se les castigaría, y que es preciso que deseen sinceramente que se les castigue cuando las cometan; de lo contrario, no deben enviarlos a la escuela. Si el alumno deja la escuela porque no le enseñaban adecuadamente, o por algún otro motivo en el que aparentemente sea el maestro quien se ha equivocado, se evitará con mucho cuidado censurar al maestro, antes bien se lo excusará en la medida de lo posible.” “En el caso de que al alumno le hubieran enseñado mal, por ejemplo si se le enseñó a escribir antes de saber leer, o a leer antes de saber deletrear, o incluso antes de conocer todas las letras, el Inspector hará notar a los padres estos defectos y los remedios que hay que poner, como es, por ejemplo, enseñarle las letras, o a deletrear, o sólo a leer antes de escribir, según los defectos en que se haya incurrido al enseñarle, y les dará a entender, con mucha prudencia, la importancia de ese método, sin el cual el alumno nunca podrá aprender nada, aun cuando acudiera diez años a la escuela.”. “Nunca se admitirá a ningún alumno de éstos, si los padres no están de acuerdo con lo que se les ha propuesto. Si no quieren o no pueden comprender la razón de ello, se les pedirá, en último extremo, tres meses de prueba, y se les explicará que el fundamento de la lectura es conocer perfectamente las letras y saber deletrear y leer las sílabas claramente, sin lo cual resulta imposible saber algo de lectura, si no es de memoria.”

Este es el contenido de esa sección. Cabe subrayar brevemente que las escuelas de los Hermanos recibían de hecho alumnos que habían dejado su escuela anterior, lo que podía dar pie a las quejas de los otros maestros. Para que la *Guía* lo mencione, debía tratarse de un flujo escolar evidente y continuo. Pero queda claro también que los Hermanos no ansiaban recibirlo en absoluto. Al contrario, son prudentes, quieren que los padres se comprometan en esta decisión de cambio, y más bien muestran desconfianza respecto de esta clientela. Estos textos manifiestan también gran respeto y cierta solidaridad hacia los otros maestros, y al mismo tiempo la firme confianza de los Hermanos en sus propios métodos pedagógicos. Por consiguiente si hay alumnos que abandonan las Pequeñas Escuelas o las de los Escribanos, no se debe a que la escue-

la lasaliana procure desviarlos. Son los niños mismos o sus padres quienes han querido probar fortuna en la escuela de los Hermanos. Ignoramos sus verdaderos motivos. Es de suponer que esperaban sacar algún provecho.

La sección siguiente del mismo capítulo de la Guía nos dice también que el flujo no se daba en sentido único. Habla *“de quienes ya vinieron a la escuela y la dejaron voluntariamente.”* También en este caso se impone la prudencia a la hora de recibirlos. Hay incluso mayor reticencia, puesto que se recomienda al Inspector que se haga de rogar, que se niegue durante cierto tiempo y que advierta al niño y a sus padres que la readmisión sólo puede darse una vez. Si reinciden *“ya no se los volverá a admitir.”*

Por otra parte las escuelas de los Hermanos no andan mal de alumnos. En el capítulo siguiente de la Guía se dice que *“El número de alumnos en cada clase será en torno a los cincuenta o sesenta. En las escuelas donde haya más de dos clases, el número de alumnos podrá ser mayor en la intermedia que en la inferior y en la superior.”* Un simple cálculo permite suponer que esas escuelas tenían de cien a doscientos alumnos, lo cual estaba muy bien.

5. En conclusión.

Sin miedo a equivocarnos y basándonos en los primeros biógrafos de san Juan Bautista de La Salle, podemos afirmar que era la calidad de la escuela lo que atraía a padres y alumnos hacia las escuelas de los Hermanos. Una calidad basada en la eficacia de los aprendizajes, ya que los padres buscaban ante todo esto en la escuela, como hemos visto en el capítulo sexto. Eficacia que podía depender de la organización de la escuela, del orden y la disciplina que había, de los métodos de trabajo que se empleaban. Eficacia, sin embargo, que no era sólo profana. Según los biógrafos, los padres y el conjunto de la población valoraban también la buena educación que se daba, los cambios manifiestos en el comportamiento de los niños, la profundidad de la instrucción religiosa que proporcionaban las escuelas lasalianas. Y esto dependía también de la calidad personal de los maestros y de su ejemplaridad en todo.

A pesar de las dificultades que hemos apuntado, la escuela lasaliana sigue desarrollándose, ya en vida de su fundador, y afianza su identidad introduciendo

do en las escuelas algunas novedades que no tardarán en imponerse a todo el sistema, hasta convertir esta escuela en el prototipo de la enseñanza primaria en Francia.

Aunque lo veremos con amplitud en los dos volúmenes siguientes, señalemos ya brevemente algunas de esas novedades (que a veces no fueron más que la sistematización de prácticas anteriores), que iban contra corriente de los usos en vigor.

- Valerse del francés y no del latín, para aprender a leer y para las otras materias.
- Optar por la enseñanza simultánea, por considerarla más eficaz que la enseñanza individual, que era todavía muy frecuente en las otras escuelas.
- Distribuir a los alumnos en grupos lo más homogéneos posible, para la progresión minuciosa y rigurosa de las adquisiciones.
- Progresión que se basa en algunos principios pedagógicos de la época, como la prioridad y anterioridad de la lectura respecto de los demás aprendizajes, puesto que es su condición previa.
- Dar mucha importancia a la cortesía y urbanidad, en el proceso educativo. Es cierto que se suponía que sería así en todas las escuelas. Pero para La Salle y los Hermanos constituía un eje central de la educación.
- Una de las innovaciones más importantes fue ciertamente el papel asignado al Maestro en la escuela, gracias a su formación inicial y continua, gracias al continuo trabajo en equipo, gracias a la evaluación regular de la marcha de la escuela y al compromiso total para el servicio de los alumnos.

Está claro que en alguno de estos campos los Hermanos eran deudores de algunos de sus predecesores o contemporáneos, como suele ocurrir en la historia de los sistemas educativos en el mundo. Será el tema del tercer volumen que tenemos en previsión. En fin, aunque se aparta ampliamente de las prácticas en vigor, la escuela lasaliana no pierde el sentido de la realidad: quiere, ante todo, aportar una respuesta adecuada a las necesidades de los hijos “de los artesanos y de los pobres” y, para ello, pone al niño en el centro de toda la vida escolar.

Capítulo 11 - Un nuevo tipo de maestros

A esa diversidad de escuelas que acabamos de evocar correspondía también gran diversidad de maestros y maestras. No es nada fácil clarificar este tema. Sin embargo, no hay duda de que ahí es donde la especificidad de las escuelas lasalianas brilla con más esplendor.

1. Un sector desheredado.

Hallar buenos maestros era, a finales del s. XVII, una necesidad urgente. Necesidad que crece con el número de escuelas. Por eso varias voces reclaman maestros mejor formados, mejor escogidos, más competentes. Oigamos algunas de esas llamadas apremiantes.

“Para todo el que quería promover una escolarización caritativa, el problema de los maestros era uno de los más agudos. A mediados del s. XVII hay una queja unánime contra la incapacidad y las malas costumbres de los maestros de las pequeñas escuelas urbanas. Escuchemos, por ejemplo, a Carlos Démia: ‘la mayoría de los maestros ignoran no sólo el método para leer y escribir bien, sino incluso los principios de la religión: entre éstos los hay que son herejes, impíos y que han ejercido profesiones infames; bajo su guía, la juventud corre riesgo evidente de perderse.’ Los procesos verbales de las escuelas de Lyon o Saint-Étienne están llenos de amargos atestados contra la ignorancia, la borrachera o la grosería de esos hombres que sólo por necesidad o por azar se han hecho pedagogos... En 1649 Bourdoise subrayaba la eminente dignidad de la tarea educativa, obra misionera y santificadora: ‘Por lo que a mí se refiere, mendigaría de puerta en puerta para mantener a un verdadero maestro de escuela, y pediría, como San Francisco Javier, a todas las universidades del reino, hombres que quisieran, no ya ir al Japón o a la India para predicar a los infieles, sino por lo menos empezar tan buena obra. Creo que un sacerdote que tuviera la ciencia de los santos se haría maestro de escuela, y así se haría canonizar. Los mejores maestros, los más grandes, los más acreditados, los doctores de la Sorbona no serían lo bastante buenos.

Las escuelas de las parroquias son pobres y están sostenidas por los pobres; y por eso suele creerse que no tienen importancia. Sin embargo constituyen el único medio para destruir los vicios y establecer la virtud; y yo desafío a todos los hombres juntos a que encuentren otro mejor’.”²³³

Algunos años más tarde el Sr. de CHENNEVIÈRES, auténtico profeta en esta materia, redactó un memorial sobre “*el establecimiento de seminarios para maestros y maestras de escuela en cada diócesis de Francia.*” Este documento ha sido citado y comentado por varios historiadores. Nosotros reproducimos el pasaje siguiente, lleno de lucidez y de vehemencia: “*Nunca se ha oído decir que haya habido nunca en Francia, desde que el mundo es mundo, alguna academia para formar y adiestrar buenos Maestros de escuela, capaces de instruir bien y de formar de buenas a primeras el espíritu de los niños; ni tampoco en otros lugares, a no ser pequeños comienzos tan sólo, que ya no existen. Es cierto que algunas personas piadosas, y más provistas de celo y buena voluntad que de poder y medios, se han creído en la obligación de empezar algo en este sentido, pero no lo han logrado por carecer de apoyo en tan alta y santa empresa.*”²³⁴

Uno de los iniciadores, entre los más conocidos, fue precisamente Carlos DÉMIA, que publicó en 1688 un “*Aviso importante sobre el establecimiento de una especie de Seminario para la formación de los Maestros de escuela...*” Ahí se lee lo siguiente, además de otras reflexiones muy juiciosas: “*Por más que uno se esfuerce por establecer escuelas, nunca se consigue de veras a menos que haya buenos maestros para llenarlas; y nunca habrá buenos maestros si no han sido formados y adiestrados para esta función... Sin embargo y para colmo de desgracias, hoy vemos que este empleo tan santo e importante es ofrecido a los primeros que llegan; porque saben leer y escribir y porque son inválidos y desvalidos (aunque también viciosos) se les confía el cuidado de la juventud, sin tener en cuenta que por hacer bien a un particular se perjudica a todo el público. Y puesto que no hay lugares establecidos donde presentar esta idea eminente y donde encontrar buenos Maestros en caso de necesidad, resulta que este empleo está expuesto al desprecio, y a menudo se cubre con miserables, desconocidos y gente insignificante, incapa-*

²³³ CHARTIER, R. - COMPÈRE, MM. - JULIA, D., *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, p. 67-68.

²³⁴ *Bulletin de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes*, n. 158 y 161.

*ces de inspirar la piedad, la idoneidad y la honestidad, cosas que, por lo común, ellos no tendrán jamás, a menos que lo aprendan y que se formen en un centro creado para esto.*²³⁵

*** Algunas iniciativas interesantes.**

A lo largo del s. XVII hubo, si embargo, varias intentos interesantes (unos, efímeros; otros, duraderos) que por lo menos hay que mencionar aquí.

Para la formación de maestras de escuela para chicas podemos recordar: las Hermanas de N^a S^a del Puy, las Hermanas de san Carlos Borromeo (fundadas por Carlos Démia, en Lyón), las Hermanas del Niño Jesús, de Nicolás Barré; las Hijas Regulares de Châlons-sur-Marne; un Seminario de Damas en Rodez...

En el campo masculino los ensayos más eficaces fueron los siguientes: el Seminario de maestros fundado por la Compañía del Santísimo Sacramento, en 1659, en la parroquia de San Nicolás del Chardonnet de París; el Seminario San Carlos, de Carlos Démia en Lyón, a partir de 1671; y luego los diferentes intentos de La Salle para fundar Seminarios de maestros para el campo en Reims y en París, y el noviciado de los Hermanos, que era también un centro de formación pedagógica.

Concluamos este párrafo con una cita del Hernano Yves POUTET: *“Lo que más falta hace en Francia, en el s. XVII, para la educación de los hijos del pueblo, no son las escuelas, ni siquiera las gratuitas, puesto que la mayoría de las parroquias de las ciudades las tienen. Lo que más falta hace son maestros de calidad, entregados y estables, deseosos de recibir, sin aumento del salario, muchos alumnos en edad de frecuentar sus escuelas elementales. Demasiado a menudo las que existen acogen a pocos alumnos, puesto que los maestros no quieren que aumente el número de sus alumnos gratuitos.*”²³⁶

2. Principales categorías de maestros y de maestras.

Los maestros y maestras de escuela de la segunda mitad del s. XVII se pueden agrupar en seis categorías, fuese cual fuese su preparación (o falta de ella):

²³⁵ CL 56, 154-155.

²³⁶ POUTET, Y., *Genèse et caractéristiques de la Pédagogie Lasallienne*, p. 89.

* Maestros y maestras de las escuelas protestantes.

Por lo menos hasta la revocación del Edicto de Nantes (1685), que les quita oficialmente su empleo y sus escuelas. La fundación de estas escuelas y el trabajo de los maestros y maestras se vinculan esencialmente a la lectura y estudio de la Palabra de Dios. Por eso su quehacer es visto como un ministerio, y corresponde naturalmente de preferencia a los diáconos de esas iglesias protestantes. Lo cual también garantiza mejor la competencia doctrinal en la enseñanza. Aquellos y aquellas que no tienen el diaconado son seglares debidamente preparados para este ministerio de la enseñanza.

* Las religiosas en sus conventos.

Como ya hemos dicho, desde la mitad del s. XVI estas religiosas se multiplican en Francia y el número de sus escuelas crece de continuo hasta la Revolución Francesa. Algunas congregaciones, como las Ursulinas y las Hijas de la Caridad, se extienden rápidamente por todo el país y constituyen una red bastante tupida de escuelas urbanas y rurales.

Las Hermanas se preparan para su empleo en sus conventos, durante la formación. Esta formación tiene en cuenta que las escuelas de las chicas no tienen exactamente los mismos fines ni los mismos programas que las de los chicos. Las chicas se preparan, sobre todo, para su cometido familiar y social; los chicos, para un oficio. Los documentos de entonces -como las *Reglas* y *Constituciones* de varias Congregaciones- nos transmiten información muy interesante sobre las orientaciones pedagógicas y la organización de las escuelas de varias Congregaciones.²³⁷

* Los Maestros Calígrafos Jurados.

Ya hemos hablado de ellos en el capítulo anterior. Constituían una categoría (una corporación) particular. Lo mismo que los Hermanos de las Escuelas Cristianas, sólo trabajaban en algunas ciudades; en las que abundaba su clientela específica y en las que había mucha necesidad de formación. Solía tratarse de ciudades en las que había tribunales.

²³⁷ Ver *L'Église et l'éducation: mille ans de tradition éducative*, 1ª parte - *Pédagogie chrétienne, Pédagogues chrétiens*, 3ª parte.

Funcionaban parecidamente a las demás corporaciones; o sea, los nuevos miembros eran reclutados mediante un sistema de elección interna basado en exámenes de admisión bastante difíciles. Su formación era seria y exigente.

*** Miembros del clero.**

En esa época el clero era bastante numeroso; algunos de sus miembros podían, pues, dedicarse a la enseñanza, incluso en las escuelitas parroquiales. Solía tratarse de vicarios más que de párrocos. El caso de Juan Bautista de La Salle es bastante significativo al respecto. En Reims, después de su ordenación sacerdotal, no tiene prisa por responsabilizarse de una parroquia, a pesar de que se lo proponen. Por consiguiente está disponible y es libre en sus opciones y movimientos cuando Adrián Nyel viene a verlo en 1679. No se pone a dar clase pero puede contribuir mucho a crear escuelas.

Las escuelas parroquiales con clérigos podían ser, según los casos, escuelas de caridad para los pobres o escuelas sometidas a la autoridad del Chantre. Esa fue, aproximadamente, la situación con que se encontraron los Hermanos al llegar a la parroquia de San Sulpicio de París, en 1688. Incluso parece que algunos mecenas, “fundadores” de escuelas, exigían a veces que éstas se confiaran a sacerdotes.

*** Maestros y maestras seculares.**

Como dice Juan Vial, a partir del s. XVII asistimos a cierto “crecimiento de los laicos” en la enseñanza. En efecto, a menudo había maestros y maestras de escuela en las Pequeñas Escuelas que dependían del Chantre y, por supuesto, en muchas escuelas de caridad. Los de las Pequeñas Escuelas constituían incluso gran parte de las “tropas” del Chantre, que era su responsable y defensor. Todo esto se acentuaba en los pueblos, a los que acudían menos los sacerdotes y las religiosas, o los Hermanos.

Estos maestros laicos eran antiguos alumnos de los Colegios, y tenían o no la titulación en artes. Lo más probable era lo segundo. En busca de trabajo para ganarse la vida, ellos y ellas estaban dispuestos a enseñar los rudimentos. Lo mismo se diga de los maestros de las escuelas autorizadas, de las que tenían pensionistas o de las clandestinas, que ya hemos mencionado. Según varios

historiadores, parece que estos seglares eran a menudo jóvenes solteros, que consideraban tal vez este empleo como provisional, en espera de mejores tiempos, pero cuyo estado de vida suscitaba problemas en lo relativo a su comportamiento con las chicas y por su inestabilidad, mencionada a menudo.

De ahí venía, en gran parte, la mala fama que tenía su profesión. Hasta principios del s. XVIII, su imagen social parece más bien negativa, y esto constituirá una de las preocupaciones principales de Juan Bautista de La Salle en este campo. *“Los maestros de escuela, tanto si son sacerdotes como seglares, son considerados por el párroco como maestros privados. En cuanto tales perciben una retribución, casi siempre muy modesta; disponen de una habitación encima de la escuela, y a veces en la misma escuela, transformada en dormitorio; y reciben, por último, una cantidad para la calefacción y el material escolar”*, dice FOSSEYEUX.²³⁸

*“Durante todo este período la enseñanza con fines lucrativos corresponde esencialmente a los maestros privados, quienes dan enseñanza retribuida a particulares o a pequeños grupos de alumnos, en su propia casa o en la de sus clientes... En principio no pueden ejercer sin autorización del obispo; pero el control es casi imposible en las grandes ciudades, en las que muchos maestros ejercen sin autorización. Su competencia es muy desigual; forman, pues, un grupo social muy diversificado, cuyo peldaño inferior lo constituyen los que sólo enseñan los rudimentos. En este nivel del saber, no es rara la intervención de los allegados (familias, vecinos, compañeros de oficio), en los ambientes relativamente alfabetizados. También su clientela es muy variada, puesto que, al no haber obligación de asistir a clase, no hay edad para empezar a aprender: de ahí que podamos ver a un adulto y a un jovencito bregar codo con codo ante la misma página de escritura.”*²³⁹

* Los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Constituyen un grupo nuevo (poco numeroso al principio) en el mundo docente de finales del s. XVII. Puesto que no tienen estatuto jurídico, ni aprobación eclesiástica hasta 1724 y 1725, o sea seis años después de la muerte de su Fundador, los Hermanos -miembros de la Sociedad de las Escuelas

²³⁸ FOSSEYEUX, M., *o. c.*, p. 288.

²³⁹ PARIAS, L-H, *o. c.*, tomo II, p. 407.

Cristianas- no son religiosos en sentido canónico y pueden ser comparados con los maestros seculares. Adrián Nyel, que desempeñó un papel esencial en la fundación de los Hermanos, es seclar, igual que el joven adjunto que se ha traído de Ruán a Reims en 1679. Los primeros maestros que se ofrecen para trabajar con el Señor de La Salle, en Reims, son simples seculares. Y aunque los siguientes empiezan pronto a llamarse Hermanos entre sí (cosa que también hacían los maestros agrupados en torno a Adrián Nyel, en Ruán), y empiezan a vivir en comunidad, a vestir un hábito distintivo, a hacer votos privados a partir de 1686 y sobre todo desde 1694 (asociación, estabilidad, obediencia), no son religiosos en sentido estricto. Incluso en su testamento La Salle sigue empleando la expresión “Sociedad de las Escuelas Cristianas”, a la hora de mencionarlos. Es algo nuevo, inédito en la Iglesia. Esto interpela a quienes los ven y ni siquiera el “Memorial sobre el Hábito” disipa todas la ambigüedades, a pesar de haber sido escrito por La Salle hacia 1691, para explicar su identidad.

Durante años son, pues, incomprendidos; incluso rechazados, como hemos visto en el capítulo anterior; no forman sino un grupo pequeño, diseminado desde Calais y Boulogne-sur-Mer hasta Marsella e incluso Roma. Por consiguiente tienen que hacerse reconocer por los maestros, por el clero, los padres de los alumnos, las autoridades civiles... porque su especificidad resulta incómoda. Y lo van a ir consiguiendo poco a poco, gracias a su competencia profesional, su vida ejemplar y el éxito de sus escuelas.

3. Condiciones de vida de los maestros seculares.

Lo que sigue se aplica, sobre todo, a los maestros y maestras seculares, que dependen del Chantre o del párroco, y necesitan de ellos autorización para enseñar, un contrato y un puesto de trabajo. Es distinto el caso de los clérigos, las religiosas, los Maestros Calígrafos y los Hermanos. Ni en el campo ni en la ciudad, el quehacer habitual de los maestros es demasiado descansado.

*** Elección y nombramiento.**

Una vez se ha tomado la decisión de crear una escuela y ya se tienen los fondos necesarios, varias personas pueden tener la iniciativa de sondear a un maestro o a una maestra, pero siempre interviene el clero, en un momento u

otro. O sea, llegado el momento, tanto el párroco como las autoridades comunales o el conjunto de la población o un bienhechor mecenas pueden hacer un ofrecimiento y buscar candidatos.

Éstos, de acuerdo con la legislación en vigor (especialmente los edictos reales de 1606 y 1695), deben presentar su autorización para enseñar, otorgada por el párroco, el obispo, el abad de un monasterio o el Chantre. Algunos maestros intentan escabullirse, y a veces lo consiguen; pero no es frecuente. Esta autorización es indispensable para obtener el contrato y la plaza para enseñar. *“El papel del párroco suele ser importante, tanto por su competencia intelectual para juzgar la valía de los candidatos, como por el poder que se le da en esa concepción religiosa de la escuela: el edicto de 1606, renovado en 1695, declara que los regentes [maestros] de los pueblos tienen que ‘ser aprobados’ por el párroco. También deben ser aprobados por el obispo, quien, además, tiene el derecho de inspeccionarlos durante la visita pastoral, y destituirlos si hay quebrantamiento de la doctrina o de las buenas costumbres. Dejando aparte las escuelas ‘particulares’, creadas de modo más o menos duradero por el simple querer de un individuo, la vinculación del maestro con la comunidad local queda ratificada con un contrato de uno o varios años, a veces ante notario, y homologado por el intendente.”*²⁴⁰

* Modalidades habituales del compromiso.

*“La multiplicidad de candidatos permite en ciertos casos seleccionar de verdad... Pero muy a menudo hay que contentarse con el único postulante que se presenta, sin perjuicio de despedirlo por insuficiente.”*²⁴¹ Los candidatos deben, en primer lugar, demostrar que son “capaces y suficientes”, mediante un verdadero examen hecho delante de un tribunal compuesto por los que quieren abrir la escuela. Antes envían una carta de petición y luego se presentan al examen con su material propio para la lectura y la escritura, y sus posibles realizaciones.

Delante del tribunal tienen que demostrar su capacidad para la lectura, la escritura, la aritmética y el canto. Esto como mínimo. Pero de sus prestacio-

²⁴⁰ PARIAS, L-H, *o. c.*, tomo II, p. 401.

²⁴¹ PARIAS, L-H, *o. c.*, tomo II, p. 401.

nes dependerá que sean aceptados o no; dependerán los términos del contrato y, por consiguiente, el importe de la remuneración. Ocurre bastante a menudo, según parece, que los candidatos no son habilitados para la escritura y la aritmética, por falta de competencia, puesto que ni siquiera en los Colegios estas disciplinas se profundizan mucho.

La competencia profesional es sólo un elemento del veredicto. Paralelamente el candidato es examinado sobre su vida y costumbres, pues la piedad y la moralidad siguen siendo cualidades primordiales. Carlos Demia tiene palabras muy fuertes a este respecto, tanto sobre las cualidades de los maestros como sobre los defectos que tienen que evitar. Deben huir de la ociosidad, del juego, la caza y otras distracciones mundanas; no tienen que frecuentar a las chicas...

Al principio de “l’École Paroissiale” (1654), Santiago BATENCOUR consagra varias páginas a las “cualidades del maestro o maestra de escuela”, entre las que menciona las tres virtudes teologales, las cuatro virtudes cardinales y la humildad. Parecidamente, al final de la *Guía de las Escuelas cristianas*, La Salle enumera las “doce virtudes del buen maestro”. Del maestro se espera, no sólo que enseñe, sino que dé ejemplo de excelente vida cristiana antes los niños. Juan VIAL cita el texto de un reglamento para los clérigos-laicos o “magister” de la diócesis de Amiens, de 1780:

I. Todos los que se presenten para este empleo (maestro de escuela) deben traer un certificado de buena conducta, firmado por el párroco de la parroquia en la que hayan servido, y certificado por el decano de la comunidad.

II. Deben conocer los cantos, las principales rúbricas y ceremonias de la Iglesia.

III. Deben ser capaces de enseñar a la juventud a leer y a escribir, y los primeros elementos de la doctrina cristiana. Deben saber de memoria el catecismo.

IV. Llevarán el pelo más corto que los demás laicos.

V. No deben beber ni comer en las tabernas del lugar donde residen, ni tocar en público el violín, ni frecuentar los bailes públicos ni las vigilias, bajo pena de revocación de sus poderes.

VI. Cada año entregarán sus poderes, con los certificados del párroco, a los deca-

nos que estén de visita en la parroquia, y éstos los entregarán a nuestros vicarios superiores para que se prorroguen, si se tiene a bien."²⁴²

*** Remuneraciones y nivel de vida.**

La cuantía de las remuneraciones es difícil de evaluar y de generalizar. Algunos historiadores dicen que era suficiente y la fijan entre 100 y 150 libras anuales. Era lo que cobraba un vicario. La Salle pedía habitualmente 150 libras por cada Hermano. Otros historiadores opinan que los maestros vivían en el umbral de la mendicidad, cosa que parece exagerada o muy poco frecuente. Este estipendio anual se fijaba en el contrato de trabajo y variaba según se tratase del campo o de la ciudad.

En la ciudad los ingresos procedían esencialmente de lo que se cobraba a las familias. Variaba, pues, según el monto de las matrículas y el número de alumnos. Como hemos dicho, podía haber algunos complementos materiales: vivienda, calefacción, material escolar. En el campo los ingresos dependían habitualmente del número de meses de presencia efectiva de los alumnos. Ya dijimos que en la ciudad no eran raras las ausencias de los alumnos para ir a trabajar. En la campiña, durante el buen tiempo, que podía durar de cuatro a cinco meses, los niños se ocupaban de pequeños trabajos en el campo o de guardar ganado.

A esta remuneración en metálico se añadían algunas compensaciones en especie, sobre todo en el campo, para que el maestro o la maestra pudieran vivir decentemente. Por ejemplo: alguna casa puesta a su disposición (la cual podía ser la escuela misma), alimentos proporcionados rotativamente por los padres de los alumnos, actividades complementarias remuneradas en provecho de la parroquia o del municipio, la aportación de trigo o leña o un jardín o algunos campos para cultivar; y a veces incluso la exención de impuestos personales.

En resumen, no había peligro de que el maestro se enriqueciera. No hay que extrañarse, pues, de que algunos (¿muchos?) desearan a menudo cambiar de lugar, con la esperanza -frecuentemente engañosa- de encontrar en otra parte una situación mejor.

²⁴² VIAL, J., *o. c.*, p. 40.

* Las tareas del maestro de escuela.

El clero, que era habitualmente quien nombraba a los maestros de escuela, esperaba mucho de ellos, sobre todo en el campo. El maestro podía ser una pieza importante en la vida parroquial y debía ayudar al párroco en las principales funciones litúrgicas. El texto siguiente es bastante claro: *“Enseñar a los niños a ayudar a misa... asistir y cantar en los oficios, en las bendiciones y procesiones y, en general, en todo el culto religioso; ayudar y acompañar al párroco en la administración de los sacramentos, de día o de noche... y desempeñar las funciones de monaguillo y de sacristán; tocar para el ángelus, los catecismos y las instrucciones, la escuela; cuidar del reloj de la parroquia; velar por la preparación de los ornamentos necesarios; barrer el coro y el presbiterio las vísperas de domingo y de fiestas; preparar el altar; en los entierros, adornar los altares y la iglesia, cantar y acompañar la comitiva; enseñar a leer, escribir y contar a los niños, explicarles el catecismo”*²⁴³

En el campo el maestro está también a disposición del pueblo para llevar las escrituras de la parroquia (incluidos los registros para los impuestos), leer públicamente los documentos administrativos recibidos, ser escribano público para los analfabetos...

Estos múltiples quehaceres se añadían a su función docente. No siempre debía de ser fácil equilibrar todo esto. Además de los rudimentos que impartía a los niños, según su nivel, tenía que enseñarles a cantar, educarlos en la urbanidad, procurar que aprendieran el catecismo (aunque no se lo diera él personalmente) y “vigilar su religión”, como estipula un edicto real de 1698.

* En conclusión.

De lo dicho sobre la situación de los maestros y maestras de escuela, se desprenden algunas características comunes, que vamos a enumerar brevemente:

* *La dureza de sus condiciones de vida:* ingresos modestos, trabajo excesivo, fatiga que se acumula y lleva a la enfermedad, locales escolares a menudo no apropiados e insalubres. De ahí venía, demasiado a menudo, la necesidad de

²⁴³ PARIAS, L-H, *o. c.*, tomo II, p. 402.

interrumpir el trabajo, ausentarse; se habla incluso de fallecimientos causados por estas condiciones de trabajo. Nada realmente atractivo en todo esto.

* *La precariedad del empleo*: normalmente el contrato se hace por un año; se puede renovar a finales de septiembre, en la fiesta de san Miguel. Pero se puede despedir al maestro en pleno curso escolar, si no satisface o si comete actos reprobables. Consta, incluso, que algunas autoridades responsables de escuelas no eran partidarias de una larga permanencia de los maestros, sobre todo los solteros, por miedo a la costumbre, la rutina y las relaciones femeninas. Cada año, pues, hay que renovar el contrato o buscar otro puesto.

* *La inestabilidad de los maestros* es también subrayada por muchos documentos e historiadores. Como hemos dicho, a menudo el maestro espera encontrar un contrato mejor y se va, a veces incluso antes de terminar su contrato. Algunos historiadores lo atribuyen a la psicología de los maestros, inclinados -dicen- al no-conformismo, la marginalidad y el vagabundeo real. Consta también que algunos patronos los consideran y tratan como “errantes” o “visitadores de paso”.

* Debido al sistema de las Pequeñas Escuelas, *los maestros y maestras están aislados*. Están solos con sus alumnos, salvo si obtienen un adjunto, el cual, sin embargo, no les puede ayudar mucho en todo lo relativo al ejercicio de la profesión. Reciben visitas, por supuesto: el párroco, el Chantre o incluso el obispo, pero son visitas de inspección que apenas rompen el aislamiento. Dos excepciones importantes al respecto: la de los maestros de Lyon, que se reúnen mensualmente; y la de los maestros de Juan Bautista de La Salle, de los que hablaremos a continuación.

* *La falta de formación previa*. Basten dos citas bastante explícitas: “La mayoría de los maestros ignoran no sólo el método para leer y escribir bien, sino incluso los principios de la religión; entre éstos los hay que son herejes, impíos y que han ejercido profesiones infames; y bajo su guía la juventud corre riesgo evidente de perderse.”²⁴⁴ Otro autor sostiene que antes de la monarquía de julio, en 1830, el maestro “raras veces ha recibido formación específica; su competencia es, pues,

²⁴⁴ CHARTIER, R. - COMPÈRE, MM. - JULIA, D., *o. c.*, p. 67.

*muy variable, lo mismo que las modalidades de su reclutamiento. En algunas partes el maestro es hijo del lugar, a veces enfermizo; su constitución débil no realza su prestigio entre sus paisanos. En otras partes el maestro viene tradicionalmente de una región vecina: por ejemplo, cada año al empezar el otoño hay del-fineses que bajan a las ferias de Provenza o del valle del Ródano para ofrecerse como maestros de escuela, durante la estación invernal; llevan en el sombrero una pluma de oca si no enseñan más que la lectura; dos, por la lectura y la escritura; tres si se añade el cálculo, que se reduce a las cuatro operaciones.*²⁴⁵

* **Hay una evolución positiva**, sin embargo, entre el s. XVII y el XVIII. La iconografía de la época es bastante reveladora al respecto.

En el s. XVII suele representar clases incómodas, alumnos inactivos o en desorden, a veces jugando, mientras esperan su turno para estar con el maestro. Éste suele ir “armado” con los instrumentos de la corrección (bastón, azote, varas...) para intentar poner un poco de orden y disciplina. No se trata de imaginaciones de artista: lo que por otros medios sabemos sobre las Pequeñas Escuelas confirma que así era en realidad. Esas representaciones recuerdan también que los maestros y las clases carecían de material didáctico y no tenían siquiera mobiliario adecuado.

En el s. XVIII, por el contrario, la iconografía presenta menos número de alumnos, más orden en clase, el maestro mejor vestido, y es menos frecuente verlo con los instrumentos tradicionales para corregir. En ese momento el maestro del campo ya no es siempre el hombre que lo tiene que hacer todo en el pueblo. Va siendo poco a poco figura central en la localidad. Su casa puede ser lugar habitual de reuniones y de fiestas. Y esto se reforzará en el s. XIX, hasta la mitad del s. XX. De este modo la profesión de maestro va borrando poco a poco la imagen negativa que tenía y adquiere mayor dignidad.

4. La obra de San Juan Bautista De La Salle.

Como acabamos de ver, Juan Bautista de La Salle no fue el único ni el primero, en el s. XVII, que se dio cuenta de la miseria humana, profesional y espiritual de los maestros de las Pequeñas Escuelas. Pero sus primeros bió-

²⁴⁵ PARIAS, L-H, *o. c.*, tomo II, p. 400.

grafos subrayan claramente que esta toma de conciencia fue en él inmediata: nació en los primeros encuentros con sus primeros maestros, en 1679, y de ahí su compromiso con la formación de los maestros por espacio de 40 años. Sus aportaciones en este campo esencial de la educación serán verdaderamente decisivas. Los historiadores lo reconocen de buen grado hoy día, y diversos estudios propios del Instituto de los Hermanos lo han demostrado ampliamente.²⁴⁶

En este volumen dedicado al contexto histórico de la *Guía* no vamos a detallar las funciones, quehaceres y características del maestro lasaliano; lo veremos al estudiar el texto de la *Guía*. Pero ya podemos afirmar que la formación de los maestros es, sin duda, el aspecto educativo en el que la escuela lasaliana de los orígenes mostró con mayor firmeza su identidad.

Como dicen los autores de *L' éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*: “*Para paliar este grave inconveniente (la falta de maestros formados) había dos soluciones: ya sea unir estrechamente formación eclesiástica y formación docente, ya sea disociar los roles y asignar la enseñanza a laicos con vida de comunidad.*”²⁴⁷

En esta frase es fácil percibir una alusión a Demia, en la primera opción, y a La Salle, en la segunda.

Los mismos autores explican un poco más lejos que: “*En efecto, en Ruán desde 1666 Adrián Nyel había decidido agrupar en torno a sí, en una comunidad sin votos, a los maestros encargados de la escuela del Hospital General y de las escuelas de caridad de los barrios. Estos laicos, obligados al celibato y a la castidad, vivían en el Hospital General en obediencia al ecónomo y se llamaban ‘hermanos’; debieron de ser, sin duda, para Juan Bautista de La Salle, modelo para los maestros de su naciente Comunidad.*”²⁴⁸ Sería interesante, en efecto, analizar

²⁴⁶ Podemos remitirnos a los escritos de san Juan Bautista de La Salle o a los trabajos siguientes:

- Maximin, FSC, *Les Écoles normales de saint J-B. de La Salle*;

- ALCALDE, Carlos, FSC, *El Maestro en la Pedagogía de san J. B. de La Salle*;

- *Rivista Lasalliana*, Turín: una veintena de artículos sobre este tema, desde la creación de la revista.

- POUTET, Y., FSC, *Le XVII^e siècle et les origines lasalliennes; Genèse et caractéristiques de la Pédagogie Lasallienne*.

²⁴⁷ CHARTIER, R. - COMPÈRE, MM. -JULIA, D., *o. c.*, p. 67.

²⁴⁸ CHARTIER, R. - COMPÈRE, MM. -JULIA, D., *o. c.*, p. 69.

las analogías entre esta situación de Ruán y la evolución de la Sociedad de las Escuelas Cristianas hasta la obtención de la Bula de Aprobación del Instituto de los Hermanos, en 1725.

En la obra de La Salle para la formación de los maestros hay que distinguir brevemente dos tipos de iniciativas: las destinadas a los maestros para escuelas rurales y las destinadas a la formación de los miembros de la Sociedad de las Escuelas Cristianas. Estos dos grupos están claramente identificados y distinguidos en un escrito del Fundador mismo, titulado *Memorial sobre el Hábito*.²⁴⁹

*** Los Seminarios de maestros para las escuelas rurales.**

Sorprende constatar la rapidez con que la reputación de La Salle y especialmente de sus primeros maestros, se difundió fuera de la ciudad de Reims, durante el decenio 1680. Primero en la Champagne y luego en París e incluso en Lyon. De ahí vinieron las primeras peticiones para que se encargara de la formación de maestros laicos para las escuelas rurales. Los treinta años siguientes estuvieron, pues, jalonados de tentativas (primero en Reims, luego en París) para abrir “seminarios de maestros”, que él consideraba como una rama de las actividades de la Sociedad de las Escuelas Cristianas. En el *Memorial sobre el Hábito*, al hablar de la “Comunidad de las Escuelas cristianas”, La Salle dice “También se atiende a formar maestros para las escuelas rurales, en una casa separada de la Comunidad, que se denomina seminario. Los que allí se forman sólo permanecen unos años, hasta que están enteramente formados, tanto en la piedad como en lo que atañe a su empleo.”²⁵⁰ La formación que se les da se parece mucho a la de los jóvenes candidatos a la vida de Hermano. “No tienen otro vestido que el que se lleva de ordinario en el mundo, salvo que es negro o al menos muy oscuro; no se distinguen de los demás seglares más que por un cuello blanco y el cabello más corto.” “Se les enseña a cantar, a leer y a escribir perfectamente; se les aloja, alimenta y lava la ropa gratuitamente, y luego se les coloca en algún pueblo o aldea para desempeñar allí el oficio de clérigo; y una vez colocados, no mantienen con

²⁴⁹ OC, tomo I, p. 83-90.

²⁵⁰ OC, MH 0.0.4. Ver también el CL 5, sobre todo la 2ª parte, p. 241-315, dedicadas al MH.

la Comunidad otra relación que las de cortesía. Con todo, se les recibe para practicar retiro."²⁵¹

Estos intentos tuvieron muchas dificultades y no produjeron, sin duda, mucho impacto en el panorama de las escuelas rurales, debido, al menos, al poco número de candidatos que disfrutaron de esta formación. Pero varios historiadores ven ahí el esbozo de las Escuelas Normales de maestros que se crearon en Francia después de 1830. En el *Dictionnaire de Pédagogie* de Fernando Buisson, Eugenio Rendu sostiene que este programa es el que, casi un siglo y medio después, constituirá la parte obligatoria de la enseñanza de las escuelas primarias.

* La formación de los Hermanos: el Noviciado.

Esta formación la empezó el mismo Juan Bautista de La Salle en Reims, a partir de 1679, para los primeros maestros; luego se continuó en el esbozo de Noviciado preparatorio, que el Memorial sobre el Hábito describe así: "*En esta Comunidad también se educa a muchachos dotados de inteligencia y disposición para la piedad, cuando se los juzga aptos, y que por propia voluntad se disponen a ingresar luego en la Comunidad. Se les acepta desde los catorce años y más. Se les forma en la oración mental y en los demás ejercicios de piedad. Se les instruye en todas las materias del catecismo y se les enseña a leer y escribir perfectamente.*" "*Estos grupos de personas que se forman y educan en esta Comunidad tienen vivienda, oratorio, ejercicios, mesa y recreación separados; y sus ejercicios son diferentes y proporcionados a la capacidad actual de su espíritu y a lo que deberán practicar en el futuro.*"²⁵²

En un texto algunos años posterior al *Memorial sobre el Hábito* y titulado *Regla del formador de los maestros noveles*, La Salle da más indicaciones sobre el contenido de la formación de esos candidatos. Además de la lectura, escritura, catecismo, cálculo..., el texto ofrece una formación global de la persona, dividida en dos partes: eliminar "*lo que hay que quitarles y no debe tener*" y lo que hay que "*darles, lo que les falta y deben tener.*" No se trata de dos eta-

²⁵¹ OC, MH 0.0.5 y 0.0.6.

²⁵² OC, MH 0.0.7 y 0.0.8.

pas sucesivas en la formación, sino de un proceso global que abarca toda la persona del futuro maestro en cuanto actitudes, comportamientos, urbanidad y cortesía. Estamos, pues, ante un breve análisis de quince aspectos negativos que hay que eliminar, porque podrían perjudicar al maestro en el ejercicio de su empleo, y diez características que debe adquirir.

*** Una auténtica formación continua.**

La Salle no se contenta con una formación inicial adquirida al margen de la realidad escolar; organiza sus comunidades y sus escuelas de modo que valgan para la formación continua de cada cual. Se invita a cada Hermano (maestro) a perfeccionar constantemente sus conocimientos, especialmente en lo relativo a la doctrina cristiana y a su competencia respecto de los aprendizajes que debe enseñar a sus alumnos.

Esta formación es además colectiva y mutua, especialmente durante el retiro anual y los encuentros organizados en ese tiempo. Como ya dijimos al empezar nuestro estudio, el Prefacio de la *Guía* habla de “numerosos intercambios”, a base de reflexión, diálogo y evaluación, entre los participantes.

Pero el aspecto más importante de esta formación es, sin duda, lo que ocurre cada día y de continuo en la vida comunitaria y escolar. Ahí se ejerce precisamente la ayuda mutua entre los Hermanos. Durante seis meses, por lo menos, los maestros jóvenes están acompañados por un maestro experimentado. El Director o el Inspector de la escuela está siempre presente y liberado de otros trabajos para poder pasar por las clases y ayudar a los que lo necesitan. Hay que releer toda la tercera parte de la Guía, donde se detallan precisamente los aspectos “*de la vigilancia que el Inspector de las escuelas debe tener sobre los Maestros.*”

Como escribe Yves POUTET: “*Una cosa está clara: la uniformidad en la manera de educar a los niños es reforzada por la vida comunitaria de los maestros... Esta vida comunitaria tiene valor psicológico y pedagógico... En ella hay estímulos mutuos y se comparten experiencias pedagógicas. Estas experiencias, añadidas a las de Adrián Nyel y a los dieciocho años de enseñanza de Santiago Batencour transcritos en la ‘École Paroissiale’ (1654, reedición de 1685), permiten la ela-*

*boración de la Guía de las Escuelas cristianas de Juan Bautista de La Salle (manuscrito de 1705, edición de 1720). “Como es fácil comprender, todo este proceso de formación mediante lecturas, reflexión, diálogo con un Director y con los cohermanos más experimentados o en vías de formación (a los que hay que animar y aconsejar), favorece el desarrollo de las cualidades necesarias para todo buen educador cristiano.”*²⁵³

*** La calidad de los maestros, secreto del éxito.**

La *Guía* quiere ser eficaz, pero su autor sabe que la escuela sólo lo será si hay maestros competentes que lleven a la práctica sus disposiciones. El éxito de las escuelas lasalianas, desde el principio, no se puede comprender si se prescinde de la calidad de los maestros que las animaron y de la calidad de su formación. El primer texto impreso de la *Guía*, de 1720, termina enumerando, sin comentarios, las doce virtudes del buen maestro: *gravedad, silencio, humildad, prudencia, sabiduría, paciencia, mesura, mansedumbre, celo, vigilancia, piedad y generosidad*. Este conjunto se puede reagrupar en torno a tres ejes fundamentales, que siguen manteniendo toda su vigencia: la interioridad, el dominio de sí y el compromiso educativo.

Además de la formación inicial y continua, La Salle quería que los maestros se sintieran solidarios de un mismo proyecto de educación humana y cristiana de los niños pobres. Junto con los maestros fue descubriendo progresivamente la importancia fundamental del trabajo asociado, conjunto, en equipo. Este proceso de descubrimiento y profundización los fue llevando, primero a vivir en comunidad, aunque no eran religiosos; luego a expresar su solidaridad mediante los tres votos emitidos por doce de ellos en 1694: votos privados de asociación, estabilidad y obediencia, que se pueden interpretar también como una respuesta a los problemas de los maestros de escuela, evocados en la primera parte de este capítulo: el aislamiento, la inestabilidad, la independencia o la fantasía.

De hecho varios historiadores de la escuela lo entienden así.

²⁵³ POUTET, Y., *o. c.*, p. 92-93 y 148.

* **Tres valoraciones.**

*“Bastante a menudo, es cierto, escribe Juan de VIGUERIE, esos maestros son mediocres. No han sido formados para su oficio. Tienen otras ocupaciones, además de la escuela. La obra de san Juan Bautista de La Salle corrige estos fallos. Desde 1706, el Instituto de los Hermanos forma maestros en el Noviciado de Saint-Yon, en la diócesis de Ruán. El fundador establece un reglamento pedagógico muy minucioso que lo regula todo: la progresión día tras día, el empleo del tiempo, el método de enseñanza, los castigos, las recompensas e incluso la distribución de los alumnos en la clase. Nada se deja al azar. La Guía de las Escuelas es uniformadora. Las 116 escuelas de los hermanos (fundadas entre 1679 y 1789) funcionan todas de la misma manera. Los hermanos ponen en práctica el primer programa nacional de enseñanza primaria. Por otra parte esos religiosos están enteramente disponibles; no están en el mundo, pero tienen prohibido ingresar en las Órdenes. Su fundador los llama ‘servidores’ de los alumnos. El oficio de maestro queda integrado en la vida religiosa.”*²⁵⁴

*“Más que nadie, el fundador de los Hermanos, Juan Bautista de La Salle, tuvo conciencia de la importancia social de las escuelas de caridad... (escribía ya FOSSEYEU). En su afán por instruir a los pobres, Juan Bautista de La Salle sólo se puede comparar con Carlos Démia, el creador de las escuelas de caridad de Lyon y que a partir de 1665 había empezado a redactar el reglamento de sus escuelas, mientras que La Salle no inició su obra hasta 1681.”*²⁵⁵

En la obra dirigida por Luis Enrique PARIAS hallamos la valoración siguiente: *“El motivo principal del éxito que, a pesar de las oposiciones, se tradujo en un crecimiento muy fuerte a partir de 1730, está en la calidad pedagógica de la enseñanza para la que los Hermanos de las Escuelas Cristianas se preparan de modo especial... Juan Bautista de La Salle crea rápidamente un noviciado, trasladado a Ruán en 1705, forma de veras a los hermanos jóvenes para su futuro empleo. El desarrollo de la congregación hará, incluso, que se abran otros cuatro noviciados...”*²⁵⁶

²⁵⁴ VIGUERIE, J., o. c., p. 64-65.

²⁵⁵ FOSSEYEU, M., o. c., p. 291.

²⁵⁶ PARIAS, L-H., o. c., tomo II, p. 410.

También en el s. XX ha sido reconocida públicamente la obra notable de La Salle en favor de los maestros. En 1929 Fernando LAUDET publica un libro titulado *L'Instituteur des Instituteurs: saint Jean-Baptiste de La Salle: el Maestro de los maestros*. Esta expresión ha sido retomada más recientemente por Juan Vial en su obra sobre los maestros. Creemos que este título está plenamente justificado y no disminuye para nada el trabajo de sus predecesores y contemporáneos. De hecho la obra de La Salle ha sobrevivido a las peripecias de la historia y ha podido inspirar algunas realizaciones estatales más recientes. Este título es como la versión laica del título que la Iglesia ha dado más tarde a Juan Bautista de La Salle, al declararlo Pío XII en 1950 "*Patrono de todos los maestros cristianos*".

Conclusión - Revisión de la clientela escolar

Después de lo que hemos dicho sobre el desarrollo de las escuelas para el pueblo, a partir del s. XVI sobre todo, cabía pensar que esas escuelas se iban a convertir, poco a poco, en el primer ciclo de un sistema escolar unificado, compuesto de los tres niveles que hoy conocemos: primario, secundario y superior. Sin embargo no fue así. Para comprender debidamente las escuelas de san Juan Bautista de La Salle tenemos que añadir algunas aclaraciones, especialmente para los lectores no familiarizados con el sistema escolar francés.

1. Primer grado / Segundo grado: dos sistemas paralelos.

Sin repetir lo que ya hemos dicho, puntualicemos que el sistema de enseñanza organizado por la Iglesia a partir del s. V se orientaba casi exclusivamente a las familias acomodadas: los futuros miembros del clero, los nobles, los ricos, y luego los burgueses. Durante mil años, ni la Iglesia ni el Estado se preocuparon apenas de la instrucción del pueblo. Ya hemos visto que la difusión de la imprenta y la toma de conciencia que tuvo lugar a partir del s. XVI despertaron mayor atención hacia el pueblo, incluidos los pobres, y así comenzó el auge de las escuelas populares.

A pesar de esto no hubo mezcla de población. Los tres Órdenes de la nación permanecieron separados, si bien la alta burguesía tenía tendencia a acercarse a los nobles, hasta formar parte de los grupos dominantes. Tampoco hubo mezcla de población escolar, ni cierta unificación de los diferentes tipos de escuelas.

Salvo muy raras excepciones, los hijos del pueblo (que frecuentaban las distintas clases de pequeñas escuelas que hemos visto), no querían, en absoluto, proseguir sus estudios en el colegio y luego en la universidad.²⁵⁷ Tampoco los

²⁵⁷ Varios historiadores han estudiado este tema. A los que ya hemos citado, querríamos añadir la obra de FRIJHOFF, W. y JULIA, D., *École et société dans la France d'Ancien Régime*.

padres de la nobleza y de la burguesía rica querían enviar sus hijos a las escuelas populares. Los llevaban directamente a un colegio. Cuando fue necesario saber leer -cosa que no ocurría en la Edad Media- para estudiar artes liberales, los colegios se vieron obligados a abrir “pequeñas clases” para enseñar a leer. Con el tiempo esas “pequeñas clases” se subdividieron a su vez, hasta constituir un auténtico ciclo primario aparte.

De este modo, a partir del s. XVI se constituyen dos órdenes de enseñanza en Francia: el primer grado y el segundo grado. Se trata de dos poblaciones escolares diferentes que se entremezclan muy poco, por falta de verdaderas pasarelas entre ellas. En el s. XIX, cuando la enseñanza depende ya del Estado, esta separación se traduce en dos grupos de escuelas, dos direcciones distintas en el Ministerio de Instrucción Pública, dos evoluciones separadas. Sin entrar en más detalles, digamos que esta dualidad duró hasta 1937, o sea, hasta el gobierno conocido con el nombre de Frente Popular. Él fue quien decidió, por fin, unificar los dos grados de la enseñanza y constituir una sola dirección dentro del Ministerio de Instrucción Pública. La Segunda Guerra Mundial, que sobrevino casi inmediatamente, retrasó la puesta en práctica de esta decisión. Por consiguiente hay que aguardar hasta la reforma del sistema escolar de 1960 para ver, por fin, todos los alumnos reunidos en los colegios de enseñanza secundaria (los C.E.S.). Los estudios estadísticos hechos a la sazón mostraron que hasta entonces sólo el 20% de los alumnos frecuentaba la enseñanza del segundo grado.²⁵⁸

Dada la clientela y el tipo de escuela que escogieron, Juan Bautista de La Salle y los Hermanos tomaron claramente partido por el “primer grado”. Sería inútil preguntar qué porcentaje de sus alumnos accedía después al colegio y a la universidad. Sus escuelas desembocaban directamente en el mundo del trabajo. Esto no quita nada a la contribución esencial del Instituto de los Hermanos, desde el s. XVIII y más aún en el XIX, al desarrollo de la enseñanza secundaria moderna y a la enseñanza técnica.²⁵⁹

²⁵⁸ En 1937: decisión del ministro Jean Zay. En 1960: Reforma de Olivier Guichard.

²⁵⁹ Ver la obra del Hermano André PRÉVOT y los volúmenes de Georges RIGAUULT sobre el s. XIX.

2. Ni los ricos ni los más pobres.

* Ni los ricos:

Aunque encontramos una vez la palabra “rico” en la *Guía*, es evidente que las categorías sociales “dominantes”, de las que hemos hablado, y en las que figuraban los ricos de la sociedad, no enviaban sus hijos a las escuelas de los Hermanos. Tenían a su disposición los colegios, implantados en muchas ciudades, pequeñas, medianas y grandes.²⁶⁰

Como hemos recordado también, es cierto que un pequeño porcentaje de los padres que escogían las escuelas de La Salle habrían podido pagar la escolaridad exigida por los maestros de las Pequeñas Escuelas o los Maestros Calígrafos, pero esto no basta para considerarlos ricos. Por otra parte no era el dinero lo que impedía a sus hijos entrar en los colegios, ya que su enseñanza solía ser gratuita. Los investigadores o los historiadores han mencionado casos de hijos del pueblo en los colegios. Era cuestión de mentalidad. En la jerarquía social, la mayoría quería permanecer en su sitio. A pesar de cierta movilidad social, fruto de la evolución de la economía y de la política, su nivel de aspiraciones era muy limitado. Su proyecto de futuro profesional para sus hijos se enmarcaba en el contexto de su ambiente, sobre todo el de su corporación.

En resumen: los ricos no querían mandar sus hijos a las escuelas populares, y los pobres (los “dominados”) no se atrevían a mandar los suyos a los colegios. Cada grupo tenía su propia visión de su rol en el funcionamiento de la ciudad. Evidentemente en un número tan grande de personas había por fuerza excepciones, que los historiadores se esmeran en detectar.

* Ni los más pobres.

En sus escritos, Juan Bautista de La Salle cuando habla de los niños pobres emplea varias expresiones, como “huérfanos”, “abandonados”, “vagabundos que van de una parte a otra”... Si no se tiene en cuenta el contexto histórico y el contexto gramatical de estas expresiones se corre el riesgo de equivocar-

²⁶⁰ Ver CHARTIER - COMPÈRE - JULIA, *o. c.*, cap. 6 y la obra de FRIJHOFF y JULIA, *passim*.

se respecto de la clientela de las escuelas lasalianas. Esperamos haber mostrado claramente -y el texto mismo de la *Guía* lo ratifica- que los niños que frecuentaban las escuelas de los Hermanos no eran:

- Ni los “huérfanos”, entendidos como los que había en los orfanatos de la época. Los alumnos no podían inscribirse sino acompañados de sus padres o de su tutor.
- Ni los “abandonados”, en el sentido físico de la palabra. Está claro que La Salle y los Hermanos distinguían entre sus alumnos (a menudo dejados a sí mismos durante el día) y los niños que las Hijas de la Caridad recogían diariamente en su “Hôpital de La Couche”, abierto en 1640.
- Ni “vagabundos” o “errantes”. Había niños así en las ciudades, como hemos visto. Pero a menudo la policía los encerraba en el Hospital General, en la cárcel o en un orfanato, no en las escuelas.

Juan Bautista de La Salle habla manifiestamente por analogía, en sentido figurado. Por vivir en ciudades y especialmente en París, sabía muy bien quiénes eran los niños abandonados, vagabundos, errantes ... Sin duda había oído hablar de los niños fugitivos que vivían de ayudas o de mendicidad. Los escritos de La Salle, por el contrario, muestran claramente que habla de “abandono”, de vagancia... en sentido moral, educativo, religioso. Para tener idea cabal de los alumnos de los Hermanos en esa época hay que dejar a un lado el lenguaje miserabilista, que sólo vale para crear confusión. Lo que La Salle deplora es la imposibilidad real de los padres pobres de ocuparse decentemente de sus hijos, en todos los aspectos. Quiere que sus escuelas ejerzan una verdadera suplencia en este campo.

Lo hemos dicho ya, los más pobres no iban a la escuela. Sin embargo es interesante subrayar el párrafo siguiente de la *Guía*, al hablar de “*Los visitantes de los ausentes*”: “*Para manifestar su afecto y su celo por la escuela, procurarán exhortar a los indisciplinados, que faltan a clase fácilmente y por ligereza, a que sean asiduos; e incluso, si encuentran a niños ociosos o vagabundos que no van a la escuela, los animarán a que vayan.*”²⁶¹

²⁶¹ OC, GE 18.9.15; CL 24, 246.

* **Cierta selección.**

La lectura atenta de la tercera parte de la *Guía* nos permite constatar que algunos niños no eran admitidos en las escuelas de los Hermanos. Se trataba ciertamente de un número muy pequeño; pero era un hecho. Podemos resumir esas disposiciones diciendo que esos candidatos podían ser rechazados por razones:

- familiares: los que no podían presentarse acompañados de sus padres o de uno de ellos o de un tutor reconocido;
- sanitarias: los que tenían enfermedades contagiosas;
- económicas: los que pudiendo no adquirían los libros y el material necesarios para el trabajo escolar;
- conductuales: los que habían abandonado una o dos veces la escuela de los Hermanos;
- pastorales: los que no podían comprometerse a frecuentar asiduamente el catecismo cotidiano; o los libertinos que constituían un peligro moral para la clase;
- intelectuales: este aspecto no lo hemos visto aún. Se trata de niños que parecen “retrasados mentales”. *“No se admitirá a ningún alumno que sea tan retrasado mental o tan torpe que no pueda aprender nada, y que pueda estorbar a los demás y causar molestias en clase.”*²⁶² Se trataba de niños manifiestamente no escolarizables, que pueden darse en todas las épocas. En tiempos de Juan Bautista de La Salle las matronas tenían una costumbre peligrosa antes de que las parteras recibieran formación. Las parteras o comadronas no se privaban de remodelar el cráneo de los recién nacidos. Es fácil suponer las consecuencias que podían derivarse a largo plazo. Luis Sebastián MERCIER menciona esta práctica en el texto siguiente: *“No sé si las comadronas de París moldean y soban todavía la cabeza blanda y delicada de los recién nacidos; si el dedo de esas matronas inhumanas, con sus presiones bárbaras y reiteradas, destruye todavía la disposición original de la naturaleza y la sede del entendimiento; en fin, si para dar forma redonda a*

²⁶² OC, GE 22.4.3; CL 24, 259.

*una cabeza humana esas mujeres ignorantes la modifican eternamente para la imbecilidad y la idiotez”...*²⁶³

Para La Salle y los Hermanos, la escuela es algo muy serio. Tiene que responder de veras a las expectativas y a las necesidades de los artesanos y de los pobres. Tiene que ser camino de promoción para los alumnos. Pero sólo produce los resultados esperados si los que la frecuentan la toman también en serio. No es para fantasiosos ni perezosos. De ahí que se pueda justificar cierta criba entre los candidatos.

3. Alumnos privilegiados.

Los alumnos de las escuelas lasalianas no son huérfanos ni abandonados ni marginados, en el sentido estricto de la palabra; pero sí son pobres. Pobres en lo económico y, por lo tanto, dice La Salle, pobres socialmente, moralmente, espiritualmente. Estas son las pobreza que preocupan a La Salle, porque, como dice, sus consecuencias son nefastas.

Pero a pesar de su pobreza estos alumnos tienen una triple suerte:

*** Son supervivientes.**

Han sobrevivido en medio de una sociedad que tiene una mortalidad infantil y juvenil muy alta, y una esperanza media de vida muy baja. Han superado los peligros del parto, de las enfermedades, de las epidemias, de los accidentes y del hambre. En esa época es toda una suerte.

*** Son privilegiados.**

Privilegiados de verdad, por formar parte de la minoría escolarizada. Es cierto que el porcentaje de escolarización es generalmente mayor en las ciudades (que es donde están las escuelas de Juan Bautista de La Salle) que en el campo; pero hay que esperar más de dos siglos para que la escolarización de Francia se acerque al 100%.

*** Son afortunados.**

Dentro de la minoría de escolarizados tienen la suerte de ser admitidos en

²⁶³ MERCIER, L-S., *o. c.*, p. 322.

una escuela lasaliana. Todavía hay muy pocas, pero hablando familiarmente podemos decir que son “**lo mejor que hay**” en ese momento. Escuelas concebidas y organizadas PARA ellos, centradas en sus necesidades profesionales, sociales, educativas y pastorales. De la mañana a la noche tienen a su disposición maestros que no trabajan ni viven sino para ellos, que les ofrecen una formación completa, con el fin de que tengan las mejores oportunidades para entrar en la vida.

Será el tema del volumen siguiente.

Bibliografía

A. DICCIONARIOS

1. BLUCHE, F. et divers, *Dictionnaire du Grand Siècle*, Fayard, Paris – 1990.
2. *L'Ancien Régime : Institutions et Société*, Livre de Poche – 1993.
3. CABOURDIN, G. et VIARD, G., *Lexique historique de la France d'Ancien Régime*, Armand Colin, Paris – 1978.
4. CHRISTOPHE, P., *Petit dictionnaire de l'histoire de l'Église*, Desclée de Brouwer, Paris – 1994.
5. FURETIÈRE, A., *Dictionnaire Universel*, Édition de 1701.
6. HUDAUT, J., *Histoire des institutions de la France : Ancien Régime et Révolution*, Éditions Loysel, Paris – 1994.
7. MARION, M., *Dictionnaire des Institutions de la France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Picard, Paris – 1989.
8. MONTANDON, A., et divers, *Dictionnaire raisonné de la politesse et du savoir-vivre*, Seuil, Paris – 1995.
9. RICHELET, P., *Nouveau Dictionnaire Français*, Édition de 1709.
10. VIAL, R., *Chronologie de l'histoire de la médecine*, Éditions Jean-Paul Gisserot, Paris – 1995.

B. OBRAS LASALIANAS

11. LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Œuvres complètes*, FSC, Rome – 1994.
12. *Cahiers Lasalliens*, Más de 60 volúmenes publicados, FSC, Roma (v. p. 259)
13. *Rivista Lasalliana*, Muchos artículos desde la creación de la revista, FSC, Turin.

14. ALCALDE, J., *El Maestro en la Pedagogía de san Juan Bautista de La Salle*, Sinite, Madrid – 1961.
15. ALPAGO, B., *L'Institut au service éducatif des pauvres*, Études Lasalliennes n° 7, FSC, Rome – 2000.
16. BÉDEL, H., *Initiation à l'histoire de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes : 1. Origines*, Études Lasalliennes n° 5, FSC, Rome – 1994.
17. BOTANA, A., *Raíces de nuestra identidad*, CVL, Valladolid – 1998.
18. CALCUTT, A., *A city saint and the liberation of the poor through education*, FSC, Oxford – 1991. *The Ministry of Educating the poor*, FSC, Oxford – 2001.
19. CANTALAPIEDRA, C., *El educador de la fe segun san Juan Bautista de La Salle*, CVL, Valladolid – 1988.
20. GALLEGO, S., *San Juan Bautista de La Salle : Biografía*, BAC, Madrid – 1986.
21. GIL, P.-M., *Trois siècles d'identité lasallienne*, Études Lasalliennes n° 4, FSC, Rome – 1999.
22. GOUSSIN, J., *Construire l'homme et dire Dieu à l'école : Jean-Baptiste de La Salle*, FSC, Paris – 2001.
23. HENGEMÜLE, E., *La Salle : Uma leitura de leituras*, Centro Universitario La Salle, Canoas, Brasil – 2001.
24. KROTKY, E., *Former l'homme : l'éducation selon Comenius*, Éditions de la Sorbonne, Paris – 1996.
25. LUCARD, FSC, *Annales de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes*, FSC, Paris – 1883.
26. MARTINAIS, M., *Un Pédagogue méconnu : le Diacre Ambroise Paccory (1649-1730)*, FSC, Rome, Lasallianum n° 18 – 1976.
27. MEOLI, R., *La prima scuola lasalliana a Roma*, FSC, Rome – 1995.
28. MORALES, A., *Espíritu y Vida : El ministerio educativo lasallista*, FSC, Santo Domingo – 1990.

29. POUTET, Y., *Le XVII^e siècle et les origines lasalliennes*, (Rennes 1970).
Varios artículos en los *Cahiers Lasalliens* 43-44-48, (FSC, Rome).
Charles Démiá : Journal de 1685 à 1689, (Cahiers Lasalliens 56, FSC, Rome).
Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne, (Éditions Don Bosco, Paris 1995).
30. POUTET, Y. et PUNGIER, J., *Un éducateur aux prises avec la société de son temps : Jean-Baptiste de La Salle*, FSC, Paris – 1987.
31. PRÉVOT, A., *L'Enseignement technique chez, les Frères des Écoles Chrétiennes aux XVIII^e et XIX^e siècles*, LIGEL, Paris – 1964.
32. PUNGIER, J., *Comment est née la Conduite des Écoles*, (FSC, Rome 1980).
La Civilité de Jean-Baptiste de La Salle, (Cahiers Lasalliens 58-59-60, FSC, Rome).
33. SAUVAGE, M., *Catéchèse et Laïcat*, (LIGEL, Paris – 1962).
Recopilación de artículos, (Cahiers Lasalliens 55, FSC, Rome – 2001).
34. SAUVAGE, M. et CAMPOS, M., *Annoncer l'Évangile aux pauvres : saint Jean-Baptiste de La Salle*, Beauchesne, Paris – 1977.
35. SCAGLIONE, S., *Bibliographia Internationalis Lasalliana : 1703-2000*, Rivista Lasalliana, Turin – 2001.
36. VALLADOLID, J-M, *Chronologie Lasallienne*, Revue *Lasalliana* N° 31, FSC, Rome – 1994.
37. VAN GRICKEN, G., *To touch hearts*, FSC, San-Francisco, USA – 1995.
38. WÜRTH, O., *La pédagogie de Jean-Baptiste de La Salle*, FSC, *Lasallianum* N° 15, Rome – 1972.

C. INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

(N.B.: Salvo algunas excepciones, nos limitamos a obras del último cuarto del s. XX).

39. ARIES, Ph., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, (Seuil, Paris – 1973). *Essais sur l'histoire de la mort en Occident du Moyen Âge à nos jours*, (Seuil, Paris – 1975). *L'homme devant la mort*, (Seuil, Paris – 1977).

40. ARMOGATHE, JR., *Le Quiétisme*, (PUF, Paris, Que sais-je ?), *L'Église catholique et la révocation de l'Édit de Nantes*. L'Œil, Paris – 1985.
41. Association des Historiens Modernistes des Universités, *Société, Culture, Vie religieuse aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Editions de la Sorbonne, Paris – 1995.
42. AVANZINI, G. et divers, *Pédagogie chrétienne, Pédagogues chrétiens*, Éditions Don Bosco, Paris – 1996.
43. BAYARD, JP., *Le compagnonnage en France*, Payot, Paris – 1997.
44. BAYARD JP. et GUIGNET, P., *L'économie française aux XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles*, Ophrys, Paris – 1991.
45. BAYROU, F., *Henri IV, le roi libre*, Flammarion, Paris – 1994.
46. BECCHI, E. et JULIA, D., *Histoire de l'enfance en Occident*, Seuil, Paris – 1996.
47. BECHTEL, G., *La chair, le diable et le confesseur*, Pion, Paris – 1994.
48. BELY, L., *Espions et Ambassadeurs au temps de Louis XIV*, Fayard, Paris – 1990.
49. BERCE, Y-M., *La naissance dramatique de l'absolutisme*, (Seuil, Paris – 1992). *Fête et révolte : Des mentalités populaires du XVI^e au XVIII^e siècle*, (Hachette, Paris – 1994).
50. BERCE - MOLINIER - PERONNET, *Le XVII^e siècle : 1630-1715*, Hachette, Paris – 1992.
51. BERNOS - LA RONCIERE - GUYON - LECRIVAIN, *Le fruit défendu : les chrétiens et la sexualité de l'antiquité à nos jours*, Le Centurion, Paris – 1985.
52. BLET, P., *Le clergé du Grand Siècle en ses Assemblées : 1615-1715*, CERF, Paris – 1995.
53. BLUCHE, F., *La vie quotidienne au temps de Louis XIV*, (Hachette, Paris – 1984) ; *Louis XIV*, (Fayard, Paris – 1986 ou Éditions du Rocher – 1998) ; *Le journal secret de Louis XIV*, (Éditions du Rocher, Paris – 1998).

54. BLUCHE, F. et SOLNON, JP., *La véritable hiérarchie sociale de l'ancienne France : le tarif de la première Capitation: 1695*, Droz, Genève – 1991.
55. BOLLÈME, G., *La Bibliothèque Bleue*, Gallimard/Julliard, Paris – 1971.
56. BOURREAU, R., *L'Oratoire en France*, CERF, Paris – 1991.
57. BRIAN I. et LE GALL, JM., *La vie religieuse en France : XVI^e-XVIII^e siècles*, Sedes, Paris – 1999.
58. CARIE, R., *Histoire de la Messe*, Desclée, Paris – 1990.
59. CAMELOT, P-Th. et MORAVAL, P., *Les Conciles Œcuméniques : 1^{er} millénaire*, Desclée, Paris – 1988.
60. CARMONA, M., *Richelieu*, Fayard, Paris – 1983.
61. CHARTIER, R., *Lectures et Lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, (Seuil, Paris – 1982) ; *Les origines culturelles de la Révolution Française*, (Seuil, Paris – 1991).
62. CHARTIER, R. - COMPÈRE, MM. - JULIA, D., *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Sedes, Paris – 1976.
63. CHAUNU, P., *Un futur sans avenir : histoire et population*, (Calmann-Lévy, Paris – 1979) ; *La mort à Paris : XVI^e-XVII^e-XVIII^e siècles*, (Fayard, Paris – 1978) ; *La Civilisation de l'Europe Classique*, (Arthaud, Paris – 1984).
64. CHAUNU, P. - FOISIL, M. - NOIRFONTAINE, F., *Le basculement religieux de Paris au XVIII^e siècle*, Fayard, Paris – 1998.
65. CHELINI, J. et BRANTHOMME, H., *Les chemins de Dieu : Histoire des pèlerinages*, Hachette, Paris – 1982.
66. CHRISTOPHE, P., *Les pauvres et la pauvreté*, Desclée, Paris – 1987.
67. CHRISTOPHE, P. et FROST, F., *Les Conciles Œcuméniques : 2^e millénaire*, Desclée, Paris – 1988.
68. CLÉVENOT, M., *Les chrétiens du XVII^e siècle : Ombres et Lumières du Grand Siècle*, (Retz, Paris – 1989) ; *Les chrétiens du XVIII^e siècle : la fin de l'ère chrétienne ?*, (Retz, Paris – 1990).

69. COGNET, L., *Le Jansénisme*, (PUF, Que-sais-je ?, Paris, – 1961) ; *La spiritualité française au XVII^e siècle*, (Culture Catholique, Paris – 1949) ; *Histoire de la spiritualité chrétienne : tome 3 : La spiritualité moderne*, (Aubier, Paris – 1966).
70. COLIN, P. et GERMAIN, E., *Aux origines du Catéchisme en France*, Desclée, Paris – 1989.
71. COMBY, J., *Deux mille ans d'évangélisation*, Desclée, Paris – 1992.
72. COMPÈRE, MM., *Du Collège au Lycée (1500-1850)*, Gallimard/Julliard, Paris – 1985.
73. COMPÈRE, MM. et JULIA, D., *Les Collèges français du XVI^e au XVIII^e siècle*, INRP-CNRS, Paris – 1984.
74. CONSTANT, JM., *La société française aux XVI^e-XVII^e-XVIII^e siècles*, Ophrys, Paris – 1994.
75. COORNAERT, E., *Les corporations en France avant 1789*, Gallimard, Paris – 1941.
76. CORNAZ et divers, *L'Église et l'Éducation : mille ans de tradition éducative*, L'Harmattan, Paris – 1995.
77. CORNETTE, J., *L'affirmation de l'État absolu: 1515-1652*, (Hachette, Paris – 1993) ; *Absolutisme et Lumières : 1652-1783*, (Hachette, Paris – 1993) ; *La France de la monarchie absolue : 1610-1715*, (Seuil, Paris – 1997).
78. COTTRET, B., *1598 : l'Édit de Nantes*, Perrin, Paris – 1997.
79. COTTRET, M., *La vie politique en France aux XVI^e-XVII^e-XVIII^e siècles*, Ophrys, Paris – 1991.
80. CUCHE, F-X., *Une pensée sociale catholique : Fleury, La Bruyère, Fénelon*, CERF, Paris – 1991.
81. DAINVILLE, F. de, *L'éducation des Jésuites : XVI^e-XVIII^e siècles*, Éditions de Minuit, Paris – 1978.
82. DELFORGE, F., *Les Petites Écoles de Port-Royal*, CERF, Paris – 1985.

83. DELSALLE, P., *La France industrielle aux XVI^e-XVII^e-XVIII^e siècles*, (Ophrys, Paris – 1993) ; *Le cadre de vie en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, (Ophrys, Paris – 1995).
84. DELUMEAU, J., *La Peur en Occident : XIV^e-XVIII^e siècle*, (Fayard, Paris – 1978) ; *Le péché et la peur : XIII^e-XVIII^e siècle*, (Fayard, Paris – 1983) ; *Rassurer et protéger*, (Fayard, Paris – 1989) ; *L'aveu et le pardon : XIII^e - XVIII^e siècle*, (Fayard, Paris – 1990) ; *Une histoire du Paradis : le Jardin des délices*, (Fayard, Paris – 1992) ; *Mille ans de bonheur : une histoire du Paradis*, (Fayard, Paris – 1995) ; *Le Catholicisme entre Luther et Voltaire*, (PUF, Paris – 1985) ; *Naissance et affirmation de la Réforme*, (PUF, Paris – 1988) ; *La Civilisation de la Renaissance*, (Arthaud, Paris – 1984).
85. DELUMEAU, J. et LEQUIN, Y., *Les malheurs du temps*, Larousse, Paris – 1987.
86. DELUMEAU, J. et divers, *Histoire des pères et de la paternité*, (Larousse, Paris – 1990) ; *La Première Communion : quatre siècles d'histoire*, (Desclée de Brouwer, Paris – 1987).
87. DEPAW, J., *Spiritualité et pauvreté à Paris au XVII^e siècle*, Paris, - 1999.
88. DEREGNAUCOURT, G. et POTON, D., *La vie religieuse en France : XVI^e-XVIII^e siècle*, Ophrys, Paris – 1994.
89. DESSERT, D., *Argent, pouvoir et société au Grand Siècle*, (Fayard, Paris – 1984) ; *Richelieu : Testament politique*, (Éditions Complexe, Paris – 1990).
90. DEVILLE, R., *L'École française de spiritualité*, Desclée, Paris – 1987.
91. DHOTEL, J.C., *Les origines du catéchisme moderne*, Aubier, Paris – 1967.
92. DUERR, H-P., *Nudité et pudeur : le mythe du processus de civilisation*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris – 1998.
93. DULONG, C., *La vie quotidienne des femmes au Grand Siècle*, Hachette, Paris – 1984.

94. ELIAS, N., *La civilisation des mœurs*, (Calmann-Lévy, Paris – 1973) ; *La Société de Cour*, (Flammarion, Paris – 1985).
95. EMMANUELLI, F-X., *État et pouvoirs dans la France des XVI^e-XVIII^e siècles*, Nathan, Paris – 1992.
96. FARGE, A., *Vivre dans la rue au XVIII^e siècle*, (Gallimard/Julliard, Paris – 1979) ; *La vie fragile : violence, pouvoirs et solidarités à Paris au XVIII^e siècle*, (Seuil, Paris – 1986).
97. FEBVRE, L. et MARTIN, HJ., *L'apparition du livre*, Albin Michel, Paris – 1971.
98. FOGEL, M., *L'État dans la France moderne : XV^e-XVIII^e siècle*, Hachette, Paris – 1992.
99. FONTAINE, L., *Histoire du colportage en Europe : XV^e-XIX^e siècle*, Albin Michel, Paris – 1993.
100. FOSSEYEU, M., *Les Écoles de charité à Paris*, Paris – 1912.
101. FOUCAULT, M., *Histoire de la folie à l'âge classique*, (Gallimard, Paris – 1972) ; *Surveiller et punir : naissance de la prison*, (Gallimard, Paris – 1975).
102. FRANKLIN, A., *Écoles et Collèges depuis les origines*, R. Castells, Paris – 1998, réédition.
103. FRUHOFF, W. et JULIA, D., *École et société dans la France d'Ancien Régime*, EHESS, Paris – 1975.
104. FURET, F. et OZOUF, J., *Lire et Écrire*, Éditions de Minuit, Paris – 1977.
105. GARIN, E., *L'éducation de l'homme moderne*, Fayard, Paris – 1968.
106. GARIN, E. et divers, *L'homme de la Renaissance*, Seuil, Paris – 1990.
107. GARNOT, B., *Société, cultures et genres de vie dans la France moderne : XVI^e-XVIII^e siècle*, (Hachette, Paris – 1991) ; *Les villes en France aux XVI^e-XVII^e-XVIII^e siècles*, (Ophrys, Paris – 1988) ; *La population française aux XVI^e-XVII^e-XVIII^e siècles*, (Ophrys, Paris – 1988) ; *Le peuple au siècle des Lumières*, (IMAGO, Paris – 1990).

108. GARNOT, B. et divers, *Le clergé délinquant : XIII^e - XVIII^e siècle*, Éditions Universitaires, Dijon – 1995.
109. GARNOT, B. et POTON, D., *La France et les Français : société et pouvoirs*, Ophrys, Paris – 1992.
110. GARRISSON, J., *L'Édit de Nantes et sa Révocation*, Seuil, Paris – 1985.
111. Gelis, J., *La sage-femme ou le médecin*, (Fayard, Paris – 1988) ; *L'arbre et le fruit*, (Fayard, Paris – 1984).
112. GELIS, J. et divers, *J'étais enfant en 1789*, CNDP, Paris – 1989.
113. GERMAIN, E., *2000 ans d'éducation de la Foi*, Desclée, Paris – 1983.
114. GIL, E. et divers, *La Ratio Studiorum*, Universidad de Comillas, Madrid – 1992.
115. GONTHIER, N., *Cris de haine et rites d'unité : la violence dans les villes : XIII^e - XVI^e siècle*, Brépols, Paris – 1992.
116. GOUBERT, P., *Mazarin*, (Fayard, Paris – 1990) ; *La vie quotidienne des paysans français au XVII^e siècle*, (Hachette, Paris – 1982) ; *Louis XIV et vingt millions de français*, (Fayard, Paris – 1991).
117. GOUBERT, P. et ROCHE, D., *Les Français et l'Ancien Régime*, Armand Colin, Paris – 1984.
118. GUIGNET, P. et GREVET, R., *La France et les Français au XVIII^e siècle; Économie et Culture*, Ophrys, Paris – 1993.
119. GRELL, Ch., *Histoire intellectuelle et culturelle de la France du Grand siècle*, Nathan, Paris – 2000.
120. GROSSI, R., *Naissance et tourments du Protestantisme Français*, Gosse, imprimeur, Nimes – 1997.
121. GUTTON, A-M., *Confréries et dévotion sous l'Ancien Régime*, Lyon, – 1993.
122. GUTTON, J-P., *La société et les pauvres en Europe : XVI^e - XVIII^e siècle*, PUF, Paris – 1974.

123. HAZARD, P., *La crise de la conscience européenne*, (Fayard, Paris – 1961) ; *La pensée européenne au XVIII^e siècle*, (Fayard, Paris – 1963).
124. HILDESHEIMER, F., *Le Jansénisme : histoire et héritage*, (Desclée de Brouwer, Paris – 1992) ; *Fléaux et société : XIV^e-XIX^e siècle*, (Hachette, Paris – 1993).
125. JANTON, P., *Voies et visages de la réforme au XVI^e siècle*, Desclée, Paris – 1986.
126. JOLIBERT, B., *L'enfance au XVII^e siècle*, Jean Vrin, Paris – 1981.
127. JOUANNA, A., *Le devoir de révolte : la noblesse française et la gestation de l'État moderne, (1559-1661)*, Fayard, Paris – 1989.
128. JOUTARD, Ph., *Les Camisards*, Gallimard, Paris – 1994.
129. KRUMENACKER, Y., *L'École française de spiritualité*, CERF, Paris – 1999.
130. LABROUSSE, E., *La Révocation de l'Édit de Nantes*, Payot, Paris – 1985.
131. LACHIVER, M., *Les années de misère : 1680-1720. La famine au temps du Grand Roi*, Fayard, Paris – 1991.
132. LANG, J., *François I^{er} ou le rêve Italien*, Perrin, Paris – 1997.
133. LEBRUN, F., *Le XVII^e siècle*, (Armand Colin, Paris – 1990) ; *La vie conjugale sous l'Ancien Régime*, (Armand Colin, Paris – 1985) ; *Médecins, saints et sorciers aux XVII^e et XVIII^e siècles*, (Temps Actuels, Paris – 1983) ; *La puissance et la guerre : 1661-1715*, (Seuil, Paris – 1997) ; *Être chrétien en France sous l'Ancien Régime : 1516-1790*, (Seuil, Paris – 1996)
134. LELIÈVRE, F. et C., *Histoire de la scolarisation des filles*, Nathan, Paris – 1991.
135. LELIÈVRE, C. et NIQUE, Ch., *Bâtisseurs d'École: Histoire biographique de l'enseignement en France*, Retz, Paris – 1990 ou Nathan, Paris – 1994.
136. LE ROY LADUIRE, E., *Histoire du climat depuis l'An Mil*, Flammarion, Paris – 1983.
137. LE ROY LADUIRE, E. et PITOU, JK, *Saint-Simon ou le système de la Cour*, Fayard, Paris – 1997.

138. LEVRON, J., *La vie quotidienne à la Cour de Versailles aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Hachette, Paris – 1985.
139. LONGNON, J., *Mémoires de Louis XIV*, Tallandier, Paris – 1978.
140. LOUPES, Ph., *La vie religieuse en France au XVIII^e siècle*, SEDES, Paris – 1993.
141. MANDROU, R., *L'Europe absolutiste : Raison et Raison d'État : 1649-1775*, (Fayard, Paris – 1977) ; *Magistrats et sorciers en France au XVII^e siècle*, (Seuil, Paris – 1980) ; *De la culture populaire aux XVII^e et XVIII^e siècles*, (IMAGO, Paris – 1985) ; *La France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, (PUF, Paris – 1987) ; *Histoire de la pensée européenne: tome 3 : XVI^e-XVIII^e siècle*, (Seuil, Paris – 1973).
142. MARGOLIN, J-C., *Érasme, précepteur de l'Europe*, Julliard, Paris – 1995.
143. MARROU, H-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Seuil, Paris – 1948.
144. MEHL, J-M., *Les jeux au royaume de France du XIII^e au début du XVI^e siècle*, Fayard, Paris – 1990.
145. MERCIER, L-S., *Tableau de Paris, 1*, Mercure de France, Paris – 1994, réédition.
146. MICHAUD, C., *L'Église et l'argent sous l'Ancien Régime : les receveurs généraux du clergé de France aux XVI^e et XVII^e siècles*, Fayard, Paris – 1991.
147. MINOIS, G., *L'Église et la science*, (Fayard, Paris – 1990) ; *Histoire des enfers*, (Fayard, Paris – 1991) ; *L'Église et la guerre*, (Fayard, Paris – 1994) ; *Histoire du suicide*, (Fayard, Paris – 1995) ; *Histoire de l'athéisme*, (Fayard, Paris – 1998).
148. MOUSNIER, R., *Les XVI^e et XVII^e siècles*, PUF, Paris – 1993.
149. MUCHEMBLED, R., *Culture populaire et culture des élites*, (Flammarion, Paris – 1978) ; *La violence au village : XV^e-XVIII^e siècle*, (Brépols, Paris – 1989) ; *Société et mentalités dans la France moderne*, (Armand Colin, Paris – 1990) ; *L'invention de l'homme moderne*, (Fayard, Paris – 1988) ;

- Le temps des supplices*, (Armand Colin, Paris – 1992) ; *La société policée: XVI^e-XX^e siècle*, (Seuil, Paris – 1998) ; *La sorcière au village : XV^e-XVIII^e siècle*, (Gallimard, Paris – 1991).
150. MUCHEMBLED, R. et divers, *Les XVI^e et XVII^e siècles*, Bréal, Paris – 1995.
151. MURAT, I., *Colbert : Portrait d'un grand argentier*, Fayard/Marabout, Paris – 1980.
152. PARIAS, L-H. et divers, *Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France*, NLF, Paris – 1981.
153. PERDIGUIER, A., *Le livre du Compagnonnage*, Lafitte reprints, Marseille – 1985.
154. PERONNET, M., *Le XVI^e siècle : 1492-1620*, Hachette, Paris – 1992.
155. - POSTMAN, N., *Il n'y a plus d'enfance*, INSEP éditions, Paris – 1983.
156. PREVOT, J., *L'utopie éducative : Comenius*, Editions Belin, Paris – 1981.
157. RANUM, O., *Les Parisiens du XVII^e siècle*, (Armand Colin, Paris – 1973); *La Fronde*, (Seuil, Paris – 1995).
158. RICHELIEU, *Testament politique*, Éditions Complexe, Paris – 1990.
159. RIGAUT, G., *Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes*, tome 1, Pion, Paris – 1937.
160. ROCHE, D., *La culture des apparences*, (Fayard, Paris – 1989) ; *Histoire des choses banales*, (Fayard, Paris – 1997) ; *Le peuple de Paris*, (Fayard, Paris – 1998).
161. SASSIER, Ph., *Du bon usage des pauvres*, Fayard, Paris – 1990.
162. SCHATZ, K., *La primauté du Pape : son histoire des origines à nos jours*, CERF, Paris – 1992.
163. SEGUIN, J-P., *La bienséance, la civilité et la politesse enseignées aux enfants*, Le Cri, Bruxelles – 1992.
164. SHORTER, E., *Naissance de la famille moderne*, Seuil, Paris – 1977.
165. SOLNON, J-F., *La Cour de France*, Fayard, Paris – 1987.

166. SONNET, M., *L'éducation des filles au temps des Lumières*, CERF, Paris – 1987.
167. TALLON, A., *La Compagnie du Saint-Sacrement*, CERF, Paris – 1990.
168. TAVENEAUX, R., *Le Catholicisme dans la France classique*, SEDES, Paris – 1994, réédition.
169. TRICHET, L., *Le costume du clergé*, CERF, Paris – 1986.
170. TRUCHET, L. et divers, *Le XVII^e siècle*, Berger-Levrault, Paris – 1992.
171. VENARD, M. et BONZON, A., *La religion dans la France moderne : XVI^e-XVIII^e siècle*, Hachette, Paris – 1998.
172. VERGER, J., *Histoire des Universités en France*, Privat, Toulouse – 1986.
173. VIAL, J., *Les Instituteurs : douze siècles d'histoire*, JP Delarge, Paris – 1980.
174. VIGARELLO, G., *Le propre et le sale : l'hygiène du corps depuis le Moyen Âge*, Seuil, Paris – 1985.
175. VIGIE, M., *Les galériens du Roi*, Fayard, Paris – 1985.
176. VIGUERIE, J. de, *L'institution des enfants : l'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Calmann-Lévy, Paris – 1978 ; *Le catholicisme des français dans l'ancienne France*, Nouvelles Editions Latines, Paris – 1988.
177. WANEGFFELEN, T., *La France et les Français : XVI^e-XVIII^e siècle*, Ophrys, Paris – 1994.
178. WERNER, K-R, *Naissance de la noblesse*, Fayard, Paris – 1998.
179. WILHELM, J., *La vie quotidienne des Parisiens au temps du Roi-Soleil*, Hachette, Paris – 1977.
180. WOLFF, Ph., *Histoire de la pensée européenne : 1. Éveil intellectuel de l'Europe*, Seuil, Paris – 1971.
181. ZYSBERG, A., *Les galériens : 1680-1748*, Seuil, Paris – 1987.

Índice

Prólogo	5
– Algunas referencias históricas	5
– Un proceso original	6
– Cuestiones pendientes	8
– El alcance de la <i>Guía de las Escuelas</i>	10
– Cuatro enfoques complementarios	11
Introducción	15
Primera parte - Una escuela para los artesanos y los pobres	19
Capítulo 1 - Los artesanos y los pobres en la sociedad urbana	25
1. Oficialmente, una sociedad estratificada en “Órdenes”	25
2. Importancia relativa de los tres Órdenes	28
3. Ensayo de jerarquización socio-económica urbana	31
Capítulo 2 - El mundo de los artesanos y de los pobres	37
1. El mundo de los pobres	38
• El mecanismo del empobrecimiento	39
• Un engranaje fatal	40
• Las duras condiciones del trabajo	42
• Mucha fatiga y poco salario	43
• De la pobreza a la mendicidad	44
• Los pobres vergonzantes	45
2. El mundo de las corporaciones	47
• Breve apunte histórico	48
• Las corporaciones a finales del s. XVII	51

• Rasgos extraprofesionales de las corporaciones	53
3. En conclusión	57
Capítulo 3 - Una escuela para los hijos de los artesanos	59
1. La escuela se informa	62
2. La escuela se adapta	65
3. La escuela prepara para la gestión artesanal	68
Capítulo 4 - La escuela, medio de promoción	73
1. El afianzamiento del poder real	73
2. Los comienzos de la era industrial	75
3. Posibilidades y límites de las Pequeñas Escuelas	76
4. Pero las necesidades estaban ahí	76
5. Para La Salle y los Hermanos	78
6. Conclusión: ¿un diálogo de sordos?	81
Segunda parte - La escuela ante las dificultades de su tiempo	83
Capítulo 5 - Acoger a los pobres	87
1. La gratuidad, primera respuesta a la pobreza	88
• Respuesta de tipo económico	88
• Un modelo que ya existía	89
• Acoger a los pobres: compartir el pan	90
• El desayuno y la merienda	93
2. La ayuda a los alumnos pobres: material escolar	95
• Escasos recursos de las escuelas gratuitas	95
• Las exigencias de la escuela	97
• Modalidades de ayuda a los pobres	100
Capítulo 6 - Convencer a los padres reticentes	105
1. Reticencias respecto de la escuela	105
• Indiferencia o incomprensión	106

• De la persuasión a la coerción	107
• Negligencia y, al mismo tiempo, exigencia de resultados	108
• Actitud corta de miras	109
2. Suplir la debilidad de los padres	110
• Una evolución significativa	110
• La <i>Guía</i> ante esta situación	113
• Persisten las dificultades	114
Capítulo 7 - Evitar los peligros de la calle	117
1. El espectáculo de la calle	117
2. Los peligros de la calle	123
3. Preservar a los alumnos de los peligros de la calle	130
• Preservar la escuela de la suciedad	130
• Aislar la escuela de la calle	131
• Erradicar la violencia	133
• Temor a la promiscuidad	133
• Adquirir un comportamiento educado y cívico	136
• En conclusión	139
Capítulo 8 - Sobrevivir a las “calamidades de la época”	141
1. Fenómenos climáticos: “la pequeña glaciación”	142
• El fuego, la tierra y las aguas	143
• Ignorancia y desorganización	145
2. La carestía y el hambre	147
• Subalimentación, hambre y miseria	147
• Carestías y crisis de subsistencia	148
• Juan Bautista de La Salle y los Hermanos en este contexto	149
3. Epidemias espantosas	151
• La peste y otras enfermedades epidémicas	152
• La Salle y los Hermanos frente a las epidemias	154
• La <i>Guía</i> y las enfermedades	155

4. Las guerras y sus consecuencias	157
5. La amenaza de la muerte	158
• La natalidad	159
• La mortalidad	160
• La muerte en el día a día	161
• Conclusión	162
Tercera parte - Una escuela que afirma su identidad	165
Capítulo 9 - Identidad dentro de la Iglesia	169
1. Papel histórico de la Iglesia	169
• Impulso decisivo del concilio de Trento	171
• La escuela en manos de la Iglesia: la legislación vigente	173
2. Dos caminos posibles para La Salle	175
3. La escuela lasaliana insertada en la Iglesia	177
• Una escuela para construir la Iglesia	178
• Una escuela integrada en las estructuras de la Iglesia	179
4. Pero para ir más lejos	181
• En resumen	183
Capítulo 10 - Identidad dentro del sistema escolar	185
1. Principales factores de este desarrollo	185
• La difusión de la imprenta	185
• El dinamismo de la Reforma protestante	186
• La reforma Católica	188
• La influencia de la corriente humanista del Renacimiento	190
• Por último, los poderes civiles	190
2. Pequeña controversia	191
3. Paisaje escolar urbano hacia 1680	193
• Desigualdades y líneas divisorias	193
• Escuelas muy diferentes en 1680	196
• Abundancia de iniciativas particulares	196

• Otros tipos de escuelas	199
4. La escuela lasaliana se posiciona	200
• Respecto de las escuelas de caridad	201
• Respecto de las Pequeñas Escuelas	202
• Respecto de las escuelas de los Maestros Calígrafos	204
• La postura de los Hermanos en este contexto	207
5. En conclusión	209
Capítulo 11 - Un nuevo tipo de maestros	211
1. Un sector desheredado	211
• Algunas iniciativas interesantes	213
2. Principales categorías de maestros y de maestras	213
• Maestros y maestras de las escuelas protestantes	214
• Las religiosas en sus conventos	214
• Los Maestros Calígrafos Jurados	214
• Miembros del clero	215
• Maestros y maestras seculares	215
• Los Hermanos de las Escuelas Cristianas	216
3. Condiciones de vida de los maestros seculares	217
• Elección y nombramiento	217
• Modalidades habituales del compromiso	218
• Remuneraciones y nivel de vida	220
• Las tareas del maestro de escuela	221
• En conclusión	221
4. La obra de san Juan Bautista de La Salle	223
• Los seminarios de maestros para las escuelas rurales	225
• La formación de los Hermanos: el noviciado	226
• Una auténtica formación continua	227
• La calidad de los maestros, secreto del éxito	228
• Tres valoraciones	229

Conclusión - Revisión de la clientela escolar	231
1. Primer grado / Segundo grado: dos sistemas paralelos	231
2. Ni los ricos, ni los más pobres	233
3. Alumnos privilegiados	236
Bibliografía	239

CAHIERS LASALLIENS.

TEXTOS, ESTUDIOS, DOCUMENTOS :

Publicados en colección no periódica;

Centrados en la persona de San Juan Bautista de La Salle, su obra escrita y los orígenes de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, como preparación a la publicación de dos obras definitivas: una biografía crítica y el corpus de sus obras.

Ya publicados:

- 1 F. FLAVIEN-MARIE (Michel SAUVAGE, FSC), *Les citations néotestamentaires dans les Méditations pour le temps de la retraite*, Présentation, examen critique, introduction et notes. XLVIII-106 p. - 1959.
- 2-3 F. MAURICE-AUGUSTE (Alphonse HERMANS, FSC), *Les vœux des Frères des Écoles chrétiennes avant la Bulle de Benoît XIII*, Première partie : Les faits et les textes. 141 p. (épuisé) - 1960. Deuxième partie : Les documents, 93 p. (épuisés) - 1960.
- 4 F. BERNARD, *Conduite admirable de la divine Providence, en la personne du vénérable Serviteur de Dieu, Jean-Baptiste de La Salle...*, Édition du manuscrit de 1721. XXV-105 p. - 1965.
- 5 COLLECTIF, *Frère Maurice HERMANS (1911-1987) et les origines de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes*, Présentation de Michel Sauvage, FSC. 468 p. - 1991.
- 6 MAILLEFER, François-Élie, *La vie de M. Jean-Baptiste de La Salle, prêtre, docteur en théologie, ancien chanoine de la cathédrale de Reims, et Instituteur des Frères des Écoles chrétiennes...*, Édition comparée des manuscrits de 1723 et de 1740. 313 p. - 1966.
- 7-8 BLAIN, Jean-Baptiste, *La vie de M. Jean-Baptiste de La Salle, Instituteur des Frères des Écoles chrétiennes*, Reproduction photomécanique de l'édition originale : 1733.
Tome I. 444 p. - 1961.

Tome II. 502 p. Suivi de : *Abrégé de la vie de quelques Frères de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes morts en odeur de sainteté.* - 1961.

- 9-10 COLLECTIF, Bernard, Maillefer, Blain : *Index cumulatifs des noms de lieux et des noms de personnes.* 288 p. - 1974.
Index analytique cumulatif; II. *Relevé des dits et écrits attribués à Jean-Baptiste de La Salle.* 215 p. - 1979.
- 11 F. MAURICE-AUGUSTE (Alphonse HERMANS, FSC), *L'Institut des Frères des Écoles chrétiennes à la recherche de son statut canonique : des origines (1679) à la bulle de Benoît XIII (1725).* VI-414 p. (épuisé) - 1962.
- 12 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Méditations pour tous les Dimanches de l'année avec les Évangiles de tous les Dimanches.* Première partie. 236 p. *Méditations sur les principales Fêtes de l'année.* 274 p. Reproduction anastatique de l'édition originale : [1731]. - 1962.
- 13 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Méditations pour le Temps de la Retraite, à l'usage de toutes les personnes qui s'emploient à l'éducation de la jeunesse ; et particulièrement pour la retraite que font les Frères des Écoles chrétiennes pendant les vacances.* Reproduction anastatique de l'édition originale : [1730]. 84 p. (épuisé) - 1963.
- 14 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Explication de la Méthode d'oraison.* Reproduction anastatique de l'édition de 1739. 130 p. - 1963.
- 15 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Recueil de différents petits traités à l'usage des Frères des Écoles chrétiennes.* Reproduction anastatique de l'édition de 1711. Introduction, notes et tables, XVI-132 p. - 1963.
- 16 MAURICE-AUGUSTE (Alphonse HERMANS), FSC, et JOSE-ARTURO (Arturo GAREIS), FSC, *Contribution à l'étude des sources du "Recueil de différents petits traités".* 105 p. - 1964.
- 17 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Instructions et prières pour la Sainte Messe, la Confession et la Communion, avec une Instruction Méthodique par demandes et réponses pour apprendre à se bien confesser.* Reproduction anastatique de l'édition de 1734. VI-284-IV p. - 1963.

- 18 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Exercices de piété qui se font pendant le jour dans les Écoles chrétiennes*. Reproduction anastatique de l'édition de 1760. XIII-140 p. - 1963.
- 19 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Les Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne, à l'usage des Écoles chrétiennes*. Reproduction anastatique de l'édition de 1703. XII-252-258 p. (épuisé) - 1964.
- 20 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Les Devoirs d'un Chrétien envers Dieu et les moyens de pouvoir bien s'en acquiter*. Reproduction anastatique de l'édition de 1703. Tome I, XVIII-504 p. (exposé en discours suivi) - 1964.
- 21 Tome II. 312 p. (par demandes et réponses) - 1963.
- 22 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Du culte extérieur et public que les Chrétiens sont obligés de rendre à Dieu et des moyens de le lui rendre. Troisième partie des Devoirs d'un Chrétien envers Dieu*. Reproduction anastatique de l'édition de 1703. VI-308 p. Suivi de : *Cantiques spirituels*. Reproduction anastatique de l'édition de 1705. 124 p. - 1964.
- 23 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Grand abrégé [...]* ; *Petit abrégé des Devoirs du chrétien envers Dieu*. Reproduction anastatique des éditions de 1727. IV-172 p. - 1964.
- 24 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Conduite des Écoles chrétiennes*. Édition comparée du manuscrit dit de 1706 et du texte imprimé de 1720. VII-230-292 p. - 1965.
- 25 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Pratique du Règlement journalier ; Règles communes des Frères des Écoles chrétiennes ; Règle du frère Directeur d'une Maison de l'Institut*. D'après les manuscrits de 1705, 1713, 1718 et l'édition princeps de 1726. 164 p. - 1965.
- 26-27 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Les actes d'état civil de la famille de saint Jean-Baptiste de La Salle, Transcription et commentaire accompagnés de quelques documents qui les expliquent et les complètent*.
Tome I. 523 p. - 1966.
Tome II. 281 p. - 1966.

- 28-31 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Compte de Tutelle de Marie, Rose-Marie, Jacques-Joseph, Jean-Louis, Pierre et Jean-Remy, ses sœurs et ses frères, fils mineurs de Louis de La Salle (1625-1672) et de Nicolle Moët de Brouillet (1633-1671)*. Transcrit, annoté et présenté par Léon de Marie AROZ, FSC.
Première partie, Volume I. LXX-236 p. - 1967.
Première partie, Volume II. 296 p. -1967.
Deuxième partie, Volume III. 264 p. - 1967.
Troisième partie, Volume IV. 194 p. (épuisé) - 1967.
- 32 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Gestion et administration des biens de Jean-Louis, Pierre et Jean-Remy de La Salle, frères cadets de Jean-Baptiste de La Salle, d'après le compte de tutelle de Maître Nicolas Lespagnol, leur tuteur, 1687*. L-358 p. - 1967.
- 33-34 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Les titres de rente de la succession de Maître Louis de La Salle, conseiller au Présidial de Reims (1625-1672)*.
Volume I. 337 p. - 1969.
Volume II. 262 p. - 1969.
- 35-37¹ AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Les Biens-fonds des Écoles chrétiennes et gratuites pour les garçons pauvres de la Ville de Reims au XVIII^e siècle*. Biens acquis par Jean-Baptiste de La Salle et ses successeurs immédiats.
Volume I : *Titres de propriété. Répertoire numérique détaillé*. XXXIX-286 p. - 1970. (épuisé).
Volume II : *Documents*. 409 p. - 1971. (épuisé).
Volume III : *Aux sources de la Vie et de l'Esprit : Rue Neuve - Rue de Contrai (1682-1972)*. 195 p. - 1973. (épuisé).
Volume IV : *Titres de propriété. Documents*. 338 p. - 1973. (épuisé).
- 38 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Nicolas Roland, Jean-Baptiste de La Salle et les sœurs de l'Enfant-Jésus de Reims*. 388 p. - 1972.
- 39 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Étude de M^e Claude Thiénot. Inventaire numérique détaillé des minutes notariales se rapportant à la famille de La Salle et ses proches apparentés (1593-1792). Une lettre inédite de saint Jean-Baptiste de La Salle*. 195 p. - 1972.

- 40¹⁻² AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle. Documents bibliographiques (1583-1950)*.
Volume I : *Inventaire analytique*. 328 p. (presque épuisé) - 1975.
Volume II : *Archives centrales de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. Inventaire des Séries A, B, C, D, M, R, T et V*. 332 p. - 1976.
- 41¹⁻² AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle. Documents bibliographiques (1625-1758)*.
Volume I, *Parmi les siens*. 571 p. - 1977.
Volume II, *Les années d'imprégnation (1661-1683)*. 669 p. (épuisé) - 1979.
- 42 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle. Documents bibliographiques (1670-1715)*. Volume I : *L'administrateur comptable*. 579 p. (épuisé) - 1982.
- 43-44 POUTET, Yves, FSC, *Originalité et influence de Jean-Baptiste de La Salle. Recueil d'études lasalliennes*.
I et II. 310 p. - 1999.
III et IV. 463 p. - 1999.
- 45-46 CAMPOS MARINO, Miguel-Adolfo, FSC, *L'itinéraire évangélique de saint Jean-Baptiste de La Salle et le recours à l'Écriture dans ses "Méditations pour le Temps de la Retraite"*. Contribution à l'étude sur les fondements évangéliques de la vie religieuse.
Volume I. XII-392 p. - 1974.
Volume II. 392 p. - 1974.
- 47 RODRIGUE, Jean-Guy, FSC, *Contribution à l'étude des sources des "Méditations sur les principales Fêtes de l'année"*. XI-587 p. - 1988.
- 48 POUTET, Yves, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle aux prises avec son temps. Recueil d'études lasalliennes*. XI-362 p. - 1988.
- 49 CORNET Joseph-Aurélien, FSC, et ROUSSET Émile, FSC, *Iconographie de saint Jean-Baptiste de La Salle, des origines à la béatification (1666-1888)*. 368 p. (épuisé) - 1989.

- 50 CAMPOS, Miguel, FSC, et SAUVAGE, Michel, FSC, *“L’Explication de la Méthode d’Oraison” de saint Jean-Baptiste de La Salle. Présentation du texte de 1739. Instrument de travail.* XXV-668 p. - 1989.
- 51 AROZ, Louis-Marie, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle, exécuteur testamentaire de feu M^e Louis de La Salle, son père.* 493 p. (épuisé) - Paris, 1989.
- 52 AROZ, Louis-Marie, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle, Dix Années de Prétoire.* Tome I : *Reims (1676-1685).* 541 p. - 1993.
- 53 AROZ, Louis-Marie, FSC, *La succession de Nicolas Roland, chanoine théologal de l’église Notre-Dame de Reims.* 238 p. - 1995.
- 54 AROZ, Louis-Marie, FSC, *La famille de Jean-Baptiste de La Salle de Reims. Jean-Louis, Pierre et Jean-Remy de La Salle. Nouveaux documents d’Archives.* 422 p. - 1998.
- 55 SAUVAGE, Michel, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle et la fondation de son Institut (“Frères consacrés” en Église pour le Monde).* 355 p. - 2001.
- 56 POUTET, Yves, FSC, *Charles DEMIA (1637-1689) : Journal de 1685-1689, Présenté, transcrit et annoté.* 439 p. - 1994.
- 57 BURKHARD, Leo, FSC, avec la collaboration de SAUVAGE, Michel, FSC, *Parménie. La crise de Jean-Baptiste de La Salle et de son Institut (1712-1714).* 282 p. - 1994.
- 58-60 PUNGIER, Jean, FSC, *La Civilité de Jean-Baptiste de La Salle : Ses sources. Son message. Une première approche.*
 Première partie (les « sources »). 358 p. - 1996.
 Deuxième partie (les choix). 358 p. - 1997.
 Troisième partie (synopse des textes). 504 p. - 2000.
- 61 LAURAIRE, Léon, FSC, *La Conduite des Écoles, Approche contextuelle.* 253 p. - 2001.
- 62 LAURAIRE, Léon, FSC, *La Conduite des Écoles, Approche pédagogique.* - 2006.
 Ouvrage préfacé par le Professeur Dominique JULIA, Paru également en Anglais et en Espagnol.

Próximas publicaciones:

- 63 LAURAIRE, Léon, FSC, *La Conduite des Écoles, texte critique*. **Date indéterminée.**
- 64 PUNGIER, Jean, FSC, *Le Catéchisme des Mystères et des Fêtes de Jean-Baptiste de La Salle. Ses Sources - Son Message*. (fin 2006).

ESTUDIOS LASALIANOS

Esta colección no periódica intenta profundizar y divulgar la tradición viviente nacida de San Juan Bautista de La Salle, en diversos aspectos del mundo lasaliano: educación y catequesis, pedagogía y espiritualidad, sociedad e Iglesia, historia e interrogantes,... Ya publicados:

- 1 - Georges RIGAUT, *Les temps de la sécularisation, 1904-1914*, Rome, 1991, 307 pp.
- 2 - Divers, *Les temps de la sécularisation, 1904-1914. Notes et Réflexions*, Rome, 1991, 206 pp.
- 3 - Robert TRONCHOT, FSC, *Les temps de la sécularisation, 1904-1914. La liquidation des biens de la Congrégation des Frères des Écoles chrétiennes*, Rome, 1992, 272 pp.
- 4 - Pedro M^a GIL, FSC, *Tres siglos de identidad lasaliana : la relación mision-espiritualidad a lo largo de la historia FSC*, Rome, 1994, 395 pp. (traductions en anglais, 1998, et en français, 1999).
- 5 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, Origines : 1651-1726*, Rome, 1994, 190 pp. (traductions en anglais, 1998, et en espagnol, 1997).
- 6 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, XVIII^e siècle : 1726-1804*, Rome, 1997, 243 pp. (traductions en anglais, 1998, et en espagnol, 2001).

- 7 - Bruno ALPAGO, FSC, *El Instituto al servicio educativo de los pobres*, Rome, 2000, 469 pp. (texte en français, en espagnol et en anglais).
- 8 - Michel SAUVAGE, FSC, *Vie religieuse laïque et vocation de Frère*, Rome, 2001, 313 pp. (traduit en espagnol, Colombie, 2003, 364 pp.).
- 9 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, XIX^e siècle : 1805-1875*, Rome, 2001, 207 pp. (traductions en cours).
- 10 - Michel SAUVAGE, FSC, *La Vie religieuse: esprit et structure. Recueil d'articles*. Rome, 2002, 175 pp.
- 11 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, XIX^e-XX^e s. : 1875-1928*, Rome, 2004, 252 pp. (traductions en cours).
- 12 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, 1928 - 1946. Parution prévue fin 2006*.
- 13 - Conseil International des Études Lasalliennes (CIEL), Ouvrage collectif dirigé par SCHNEIDER Jean-Louis, FSC, *Le Charisme Lasallien*. En Français et en Espagnol : 2005 ; en Anglais : 2006.

TEMAS LASALIANOS

99 términos o expresiones presentados: lo que éstos representaban en la época del Fundador; cómo éste vivía, expresaba y entendía lo que representaban estos términos, y cómo hay que entenderlos hoy día. Un considerable número de autores han colaborado en esta publicación. Los artículos van desde las 4 páginas hasta más de 20, cuando el tema así lo requiere.

Ya publicados:

TEMAS LASALIANOS 1. 32 artículos, 283 pp. Francés, español, inglés, 1993.

TEMAS LASALIANOS 2. 33 artículos, 282 pp. Francés, 1993, español 1994, inglés 1995.

TEMAS LASALIANOS 3. 34 artículos, 321 pp. Francés, 1996, inglés 1997, español, 1998.

En preparación:

TEMAS LASALIANOS 4. 49 artículos previstos.

ENSAYOS LASALIANOS

Presenta estudios breves, a menudo de varios autores, con un aparato crítico más reducido que en los *Cahiers Lasalliens*.

Nº 1 SCHNEIDER, Jean-Louis, FSC, *Un certain air d'élévation et de grandeur. Société, Civilité, École et Culture dans les Méditations pour le temps de la retraite de Jean-Baptiste de La Salle*. 102 p. Roma - 2002.

Nº 2 VILLALABEITIA, Josean, FSC, *No hagás diferencia...* 143 p. Roma - 2007.

Nº 3 BOTANA, Antonio, FSC, *Vocabulario Temático de la Asociación Lasaliana*. 98 p. Roma - 2008.

Nº 4 BOTANA, Antonio, FSC, *Bases para un modelo actual de Familia Lasaliana*. 84 p. Roma - 2008.

Para solicitar estas obras, dirigirse a:

Hno. Secretario General.
Casa Generalicia FSC
Via Aurelia, 476 CP 9099
00100 ROMA. ITALIA
lgkipper@lasalle.org

