

Cahiers lasalliens

TEXTOS
ESTUDIOS - DOCUMENTOS

LA GUÍA DE LAS ESCUELAS APROXIMACIÓN COMPARATIVA

Hermano Léon LAURAIRE, F.S.C.

63

CASA SAN JUAN BAUTISTA DE LA SALLE - 476, VIA AURELIA - ROMA

Hermano Léon LAURAIRE, F.S.C.

LA GUÍA DE LAS ESCUELAS
APROXIMACIÓN COMPARATIVA

ROMA 2010

PREFACIO

“Esta Guía se ha redactado en forma de reglamento sólo después de numerosos intercambios con los Hermanos de este Instituto más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase; y después de la experiencia de varios años; no se ha incluido en ella nada que no haya sido bien acordado y probado, cuyas ventajas e inconvenientes no se hayan ponderado, y de lo que no se hayan previsto, en la medida de lo posible, los errores o las malas consecuencias”.

(Prefacio de la Guía de las Escuelas de 1706)

INTRODUCCIÓN

He aquí el tercer volumen consagrado a la “Guía de las Escuelas Cristianas”, elaborada por un grupo de los primeros Hermanos de las Escuelas Cristianas reunidos en torno a san Juan Bautista de La Salle, a finales del siglo XVII y principios del XVIII.

En el primer volumen - *Aproximación contextual - Cahier Lasallien 61* - tratamos de situar la escuela lasaliana en el contexto social, eclesial y escolar de finales del siglo XVII en Francia, y especialmente en el medio urbano. Una escuela que pretendía dar respuesta a las necesidades educativas y pastorales de los hijos de la gente del pueblo. Entre otras iniciativas y realizaciones, esa escuela buscó y precisó progresivamente su identidad. De ahí su singularidad y su especificidad. En medio de diversas incomprensiones y oposiciones, no fue una tarea fácil. A pesar de las dificultades, sobrevivió y prosperó durante el siglo XVIII, hasta la Revolución Francesa. El estudio del contexto facilita enormemente una mejor comprensión del texto, ya que los autores de la Guía de las Escuelas reaccionaron de manera directa a lo que observaban a su alrededor, y en primer lugar a las características de los alumnos que tenían en clase. Las observaciones muy concretas que abundan en la Guía de las Escuelas manifiestan la agudeza de su observación, y la puesta en común de sus experiencias individuales les permitió llegar a un resultado notable.

En ese primer volumen, tratamos también de mostrar cómo esa escuela estaba orientada hacia las necesidades concretas de los artesanos y de los pobres. Y ello, a pesar de las graves dificultades de la época: las “*desdichas del tiempo*” como dicen los historiadores. En medio de tales dificultades, Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos lograron proponer una escuela que afirmaba su identidad, con la voluntad de insertarse en la sociedad urbana del siglo XVII, en la Iglesia post-tridentina y en el sistema escolar en proceso de organización.

El segundo volumen - *Aproximación pedagógica, Cahier Lasallien 62* - intentó una breve síntesis de las principales orientaciones educativas y pedagógicas de la escuela lasaliana. Esas orientaciones son el resultado de un proceso particular cuyo punto de partida se encuentra en las necesidades de los niños, debidamente identificados y analizados, gracias a un proceso asociativo que aporta mayores garantías que el trabajo individual y permite aplicar respuestas apropiadas. En lugar de tanteos vacilantes o iniciativas personales, a veces desprovistas de discernimiento, se busca lo mejor que existe, como lo recuerda el Prefacio del manuscrito de 1706 que citamos como encabezamiento.

Juan Bautista de La Salle y los Hermanos estaban sin duda informados de ciertas experiencias pedagógicas anteriores o contemporáneas, conocían quizás determinados textos o documentos en uso en otras redes de escuelas, pero sus elecciones y decisiones provinieron de una observación directa de la realidad. Lo que se experimentó podía venir inspirado desde el exterior de la escuela, pero era pasado por el cedazo de la práctica y la prueba del tiempo. Eso otorga indudablemente un carácter original a la Guía de las Escuelas. No obstante no era un proceso inédito puesto que ya había sido adoptado, en el siglo XVI, por los Jesuitas para preparar la Ratio Studiorum y, de modo algo diferente, por san Pierre Fourier y las Hermanas de Nuestra Señora.

Pero pensamos que la escuela lasaliana - y por tanto la Guía de las Escuelas que es su descripción - hunde sus raíces con mucha anterioridad al último cuarto del siglo XVII, de manera consciente o inconsciente, explícita o implícita. Procede, como las demás escuelas de la época, del amplio y complejo movimiento educativo del Renacimiento prolongado a lo largo del siglo XVII. Parece, pues, esclarecedor recordar esquemáticamente las principales aportaciones de ese periodo. Ése será el objetivo de la primera parte de la presente obra.

Por otra parte, Juan Bautista de La Salle se encontró relacionado - de diversas formas - con otras "Escuelas Menores" de la segunda mitad del siglo XVII. ¿Existen convergencias y diferencias entre sus propuestas y las realizaciones respectivas? Es la pregunta que nos planteamos y a la cual la segunda parte de la obra tratará de suministrar elementos de respuesta. De esa forma, nos parece, este tercer volumen justificará su subtítulo: "*Aproximación comparativa*".

PRIMERA PARTE

**DINAMISMO EDUCATIVO
DEL RENACIMIENTO**

En pedagogía, la generación espontánea no existe. En cambio, en diversos periodos de la historia, podemos observar la aparición de ideas educativas nuevas, estructuras escolares diferentes, contenidos de enseñanza y métodos que tienden a introducir cambios en el paisaje escolar de un país o de un continente. La cristalización de esos cambios puede constituir un nuevo movimiento educativo o pedagógico, e inscribirse en la historia. Podría ser fácilmente demostrado, por ejemplo, gracias a un análisis de lo que sucedió en un buen número de países, durante la segunda mitad del siglo XX. Gracias a los medios de comunicación, la difusión de las ideas resulta más amplia y más rápida en nuestra época, de modo que el fenómeno es tan evidente que no parece impropio hablar de globalización de la educación.

Ese fue también el caso en la Europa de los siglos XVI y XVII, a partir del fenómeno cultural global que llamamos “Renacimiento”. Un movimiento que influyó en los diferentes aspectos de las sociedades, incluida la educación y la pedagogía del conjunto de los países del oeste europeo. Movimiento muy complejo que se expresó a través de:

- una nueva antropología y filosofía de la educación,
- la creación, la organización y la multiplicación de nuevas instituciones escolares o educativas, bastante análogas entre los diversos países,
- el intercambio de ideas y de concepciones, pero también de modalidades educativas, en particular gracias a la movilidad geográfica de grandes educadores y pensadores de la época. Volveremos sobre ello. Una especie de internacional de la educación.
- Un verdadero nacimiento y organización de sistemas escolares en el conjunto de esos países europeos, modelos a veces exportados allende los mares, aprovechando las conquistas.

- Y finalmente un crecimiento significativo de la tasa de alfabetización y de escolarización de los niños de ambos sexos y de todos los medios sociales.

Las causas, los factores y las manifestaciones de ese dinamismo educativo, así como el pensamiento de sus principales representantes, han sido objeto de numerosos análisis. En Francia, al término de ese rico periodo, es donde se sitúa san Juan Bautista de La Salle y cuando aparece la *“Guía de las Escuelas Cristianas”* (1706). Con toda razón podemos preguntarnos en qué medida la corriente educativa lasaliana participó de ese movimiento general, se benefició y contribuyó quizás a precisar y reforzar sus tendencias. Responder a esta demanda es el objetivo y el anhelo de esta obra.

Porque la *“Guía de las Escuelas Cristianas”* no apareció en un paisaje pedagógico vacío, sino al término de una larga evolución de las nociones e instituciones escolares. En ese contexto, ¿es posible, es pertinente, hablar de “fuentes” de la Guía, es decir de conceptos tomados de documentos anteriores? Afirmarlo parece aventurado. En cambio, es posible analizar y comparar los escritos ligeramente anteriores o totalmente contemporáneos de la Guía.

Además, hay que tener en cuenta el método de elaboración utilizado para llegar al Manuscrito de 1706, primera versión que conocemos de la Guía. Es poco probable que *“los Hermanos de este Instituto más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase”*, como dice el prefacio, tuvieran ante sus ojos, durante *“gran número de conferencias”* (reuniones) documentos anteriores, para extraer algunas citas. En cambio, puesto que las ideas pedagógicas de una época dada se difunden imperceptiblemente en medios bastante amplios y especialmente entre aquellos y aquellas que se ocupan de enseñanza, es lógico pensar que esas nociones puedan encontrarse en diversos autores. Otro error sería atribuir tan sólo a Juan Bautista de La Salle la paternidad del contenido de la *“Guía de las Escuelas Cristianas”*. El grupo de los Hermanos fue quien lo concibió. Juan Bautista de La Salle fue el escritor. Los testimonios sobre ese particular son suficientemente explícitos.

No confundiremos anterioridad cronológica y fuentes de inspiración, a pesar de algunas analogías o semejanzas evidentes.

Capítulo 1 - El renacimiento: Ruptura e innovación

Una larga tradición escolar

Las Galias se beneficiaron de la organización romana, incluido el campo de la enseñanza. Pero la caída del imperio romano de occidente (en 476) trajo consigo una desorganización de toda la administración local. Tan sólo muy gradualmente y porque era el único cuerpo social estructurado y organizado, y porque tenía necesidad de formar sus propios dirigentes, la Iglesia se consagró a reconstruir un nuevo sistema escolar.

Las escuelas episcopales, parroquiales y monásticas que nacieron progresivamente durante la Edad Media, constituyeron los fundamentos de ese nuevo sistema. Éste, enriquecido y paulatinamente completado a la medida de las nuevas necesidades de la sociedad - y a imitación del sistema romano desaparecido - comprendió: Escuelas Menores para la enseñanza de los rudimentos, Colegios para el estudio de la gramática, de la retórica y de la dialéctica, y Universidades para la enseñanza superior.

Pero durante diez siglos - del V al XV - el desarrollo de la enseñanza se vio frenado por la ausencia de documentos escritos fácilmente comunicables. Fue necesaria la invención de la imprenta, a finales del siglo XV, para darle un nuevo y formidable impulso. Naturalmente, como toda invención, se precisó tiempo para que los beneficios de lo escrito se impusieran y extendieran. Eso sucedió a lo largo del siglo XVI y se combinó con otros factores favorables que provocaron el nacimiento del humanismo moderno, el del Renacimiento. Podemos decir que la renovación pedagógica del siglo XVI se produjo dentro de un conjunto de transformaciones económicas, políticas, ideológicas, religiosas y culturales. Todas esas transformaciones crearon nuevas necesidades, refinaron nuevos gustos, afirmaron una nueva concepción de la persona. Se trata de una concepción humanista de la educación que tiende a distinguirse - por oposición - de la concepción medieval.

Pues la Edad Media se había mostrado abierta a las aportaciones culturales provenientes de los Griegos, de los Romanos, de los Hebreos y de los Árabes, pero las había integrado dentro de un humanismo cristiano atento ante todo a las indicaciones de la Biblia. Durante los primeros siglos del cristianismo, algunos “integristas” rechazaban todo aquello que no figuraba en la Sagrada Escritura. Felizmente fueron minoritarios. En ese movimiento escolar de la Edad Media, conviene señalar el papel esencial de los monasterios, cuya sorprendente y rápida expansión en la Europa del oeste conocemos. No solamente acogían a los candidatos a la enseñanza, sino que como copistas, fueron los artesanos de la conservación y difusión de los documentos antiguos, desempeñando un papel esencial en la conservación de las riquezas culturales de la antigüedad. En menor grado, las escuelas episcopales y presbiterales contribuyeron a ese esfuerzo cultural.

Durante este largo periodo hay que retener dos momentos significativos: el de Carlomagno en el siglo IX y el nacimiento de las Universidades a partir del XI. Sabemos que el imperio de Carlomagno abarcaba un territorio mucho mayor que el actual de Francia. Su dinamismo escolar benefició, pues, a una gran parte de la Europa del oeste. Por su parte las Universidades, veían desfilar profesores y estudiantes de diversas nacionalidades. Se especializaban a veces en determinadas disciplinas, como derecho o medicina. Pocas de ellas ofrecían una enseñanza completa, es decir: teología, derecho canónico, derecho civil, medicina y filosofía, que constituyeron poco a poco las facultades superiores que preparaban para la licencia o el doctorado.

En este nuevo contexto es donde se forjan poco a poco un espíritu europeo, una cultura y un espíritu cristianos. El Renacimiento reprochará a la Edad Media una enseñanza caracterizada por un enciclopedismo excesivo, su inspiración estrechamente religiosa que subordinaba todo conocimiento a la teología, dará lugar a una antropología mutilada incluso peligrosa, al igual que a su faceta puramente formal, contentándose con la manipulación de las palabras y los textos, pasados por la criba de la lógica y de la dialéctica, hasta caer en el exceso del nominalismo. Esos peligros se veían también reforzados por el muy escaso desarrollo de las ciencias. La enseñanza se limitaba habitualmente a comentarios repetitivos, a exposiciones magistrales, frecuentes

“discusiones” (disputacio) que conocieron una notable longevidad. Es decir confrontaciones verbales de las ideas e interpretaciones. Verbalismo vacío. ¿Un recurso continuo a la memoria? Pero, ¿cómo actuar de otra forma en ausencia de libros?

La visión pesimista de la persona humana, la tendencia ascética de la vida espiritual, convierten la pedagogía medieval en una disciplina fuerte y autoritaria que se suponía que debía frenar los excesos de los estudiantes - y hay que hablar en masculino, pues las mujeres estaban aún excluidas. Pero esa disciplina era más bien soportada que aceptada, a pesar de los consejos de mansedumbre dados por grandes educadores como san Ambrosio y Vittorino da Feltre en Italia, o Gerson en París. En el siglo XVI, Rabelais y Montaigne irán en el mismo sentido, pero fue necesario esperar mucho tiempo para que sus consejos de moderación fuesen tenidos en cuenta en las escuelas.

No obstante, en lugar de aceptar simplemente la condena sin apelación de la pedagogía medieval, tal como lo formulaban algunos educadores del siglo XVI, podemos subrayar que las raíces del sistema escolar francés actual se encuentran en la organización de la Edad Media, así como también una cierta concepción de la cultura que ha sobrevivido hasta nuestros días.

El alba de los Tiempos Modernos

Los factores desencadenantes del Renacimiento son bien conocidos y desde siempre han sido analizados. Nos contentaremos con enumerarlos:

- En primer lugar fueron los descubrimientos geográficos, facilitados por los nuevos medios de navegación y que condujeron a los exploradores hacia América (Cristóbal Colón: 1451-1506), hacia el Extremo Oriente (Vasco de Gama: 1469-1524) y hacia África Meridional. Esos descubrimientos no siempre fueron desinteresados. Constituyeron un poderoso estimulante para el comercio y, en consecuencia, para el desarrollo social. Ampliaron los horizontes gracias a la observación de civilizaciones nuevas, tan diferentes de las europeas.
- En esa misma época, varios descubrimientos científicos importantes modificaron la concepción tradicional del universo, no sin riesgos. Si todo transcurrió relativamente bien para Nicolás Copérnico (1473-1543) y

Johannes Kepler (1571-1630), algo muy distinto sucedió con Giordano Bruno (1548-1600) y Galileo Galilei (1564-1642), incluso con Tommaso Campanella (1568-1639) quienes sufrieron los rigores de la Iglesia.

- Pero el descubrimiento que se relaciona más propiamente con nuestro análisis fue el de la imprenta, en 1440, por Johannes Gensfleisch, llamado Gutenberg (1399-1468); la imprenta, que se convirtió en un extraordinario medio de cultura al poner a disposición de los docentes, de los estudiantes y del público, un número creciente y diversificado de libros y otros impresos.
- Porque la Iglesia – como ya hemos recordado – ejercía un monopolio sobre la enseñanza, lo que sucedía en ella tenía repercusiones inmediatas sobre esta última. Por esa razón la Reforma Protestante que comenzó durante la primera mitad del siglo XVI, afectó profunda y durablemente a la escolarización de los niños. Ello se debía al hecho de que los Reformados querían facilitar a todos los fieles el acceso directo a la Biblia. Los más conocidos reformadores se distinguieron por su interés por la escuela: Martín Lutero (1483-1546), Ulrich Zwinglio (1484-1531), John Knox (1505-1572) y Juan Calvino (1509-1564).
- La expansión de la Reforma fue uno de los principales motivos para la convocatoria del Concilio de Trento en la Iglesia Católica, el cual se desarrolló en tres periodos entre 1545 y 1563. En su reflexión y sus decisiones, el Concilio otorgó un importante lugar a la escolarización de los niños, pidiendo, por ejemplo, que en cada una de las parroquias de la catolicidad se abriese una Escuela Elemental para los pobres, lo cual estaba lejos de ser realidad y exigió efectivamente mucho tiempo para llegar a ser un hecho.
- Aprovechando las facilidades ofrecidas por los descubrimientos y la nueva mentalidad - la del Renacimiento - las escuelas protestantes y católicas entraron así en una viva competencia, quizás lamentable, pero finalmente provechosa para la escolarización del pueblo.

De ese modo, la eclosión del Renacimiento provocó una crisis en el sistema educativo así como en el conjunto del mundo europeo. Una crisis de crecimiento que marcó el inicio de los Tiempos Modernos. Ese periodo ha sido

abundantemente estudiado, y no se trata de volver sobre ello aquí. Era natural que los descubrimientos realizados, las relaciones internacionales multiplicadas, la expansión de las artes y de las economías... desarrollasen en el hombre la confianza en sí mismo, mayor audacia, espíritu de iniciativa y de libertad. Era un nuevo humanismo que se caracterizaba por:

- su optimismo y su fe en el progreso,
- un nuevo enfoque muy positivo del individuo, de la persona, de la sociedad,
- una voluntad de renovación, de crítica del pasado, que desembocó en un dinamismo nuevo,
- una antropología que colocaba al hombre en centro del mundo, dando así nacimiento a un individualismo que facilita la toma de conciencia de la especificidad de la persona - primero la del adulto y, poco a poco, la del niño. Era una puerta abierta hacia una nueva concepción de la educación y en consecuencia, de la organización del sistema escolar.
- La enseñanza debía permitir el conocimiento de todas las cosas, puesto que la navegación y los nuevos instrumentos científicos, un enfoque más racional, a veces ya experimental de la realidad, facilitaban esa apertura. La educación, como medio de ese conocimiento, podía desarrollar un anhelo universal. Amós Comenio (1592-1670) ya, suspiraba por la educación de todo hombre y de todos los hombres.

Estos hermosos proyectos, esos dispositivos ambiciosos, no siempre se realizaron con facilidad, ni rápidamente. Quedaban muchos obstáculos por superar, comenzando por las divisiones religiosas, la penuria económica, la falta de estructuras escolares y de personal docente formado... No obstante, el humanismo del Renacimiento fue el motor de un gran movimiento educativo del cual son más o menos deudores los grandes educadores de los siglos XVI y XVII.

Roger GAL¹ resume bien, a nuestro parecer, la importancia de esa renovación, en el siguiente pasaje: *“En el fondo era un cambio en la concepción de la vida y del hombre que se manifestaba así y que promovía poderosamente el sentimiento*

¹ GAL Roger : Histoire de l'éducation – PUF-PARIS 1966.

de una insuficiencia grave del humanismo que se había considerado suficiente hasta entonces. Iba a nacer un humanismo basado en el hombre y volcado hacia el mundo de la naturaleza y de las cosas, más confiado en el destino natural del individuo y que haría reconocer poco a poco que el más noble estudio del humanismo es el hombre considerado en todas sus actividades y creaciones. En ese sentido el Renacimiento marca bien el nacimiento de la era moderna y acarrearía consecuencias imprevisibles y no siempre deseadas, pero ineludibles. La rebeldía contra la autoridad, el espíritu científico de observación, de duda, de crítica, de afirmación de la individualidad en su desarrollo y en sus derechos, el primero de los cuales es alcanzar un pleno conocimiento de ella misma, la exigencia de una verdadera libertad de pensamiento, están contenidos oscuramente, pero inconfundibles en las nuevas tendencias. Es hacia una educación totalmente nueva a donde conducirá paulatinamente el desarrollo de esas tendencias". (p. 70)²

La organización de la enseñanza

Los centros de enseñanza se multiplican, pues, en Europa, durante el siglo XVI. Para que ese crecimiento sea provechoso, es necesario canalizarlo, hacerlo eficaz. Es lo que sucedió durante el Renacimiento y la época clásica. Pero todo ello sucede de modo diferente según los niveles de enseñanza:

A nivel universitario: Un periodo muy rico se vivió en los siglos XII y XIII. En ellos aparecieron y se desarrollaron célebres universidades, un poco en todas partes en el oeste de Europa, atractivas para los Profesores y los Estudiantes. Cada país europeo tenía sus universidades famosas, apreciadas y a las que, en consecuencia, acudían numerosos estudiantes cosmopolitas. Formaban una especie de red internacional, seguían unos estatutos y reglamentos conocidos por todos y aprobados por Roma. Pero hacia mediados del siglo XVI - en pleno Renacimiento - es el nivel de enseñanza que menos evoluciona, el que se muestra menos creativo. Es cierto que pueden aparecer algunas nuevas Universidades, a las cuales se suman las Academias Protestantes, pero no aparece nada notable.

² (Nota del traductor) Las páginas indicadas en las citas corresponden siempre a los originales en francés que aparecen en la bibliografía.

A nivel de la enseñanza secundaria, los Colegios constituyen el conjunto que mejor se estructura, que se organiza en red gracias a las Congregaciones docentes internacionales que se ocupan de ellos: Jesuitas, Oratorianos, Doctrinarios... Son en parte deudores al ejemplo de los Hermanos de la Vida Común, fundados por Gérard Groote (1340-1384) los cuales conocieron una expansión notable en el norte de Europa, hasta principios del siglo XVI. Como lo recuerda el Hermano Martial André, FSC³, son *“los antepasados medievales de las órdenes docentes”*. Realizaron y difundieron un modelo de Colegio: primeramente en los Países Bajos, luego en Bélgica, Alemania del Norte y hasta en Estrasburgo. Sabemos que influyeron en los Jesuitas, Juan Luis Vives, Juan Calvino... Como lo recuerda Georges Rigault⁴ los Hermanos de la Vida Común propusieron así un modelo de escuela primaria en la cual *“Ponen en vigor un programa que en adelante será el de la enseñanza primaria: lectura, escritura, elementos de cálculo, lengua materna, todo aquello que es inmediatamente útil a una juventud obrera y artesana. Se forma la mente, el alma queda bien provista. Dogma y moral católicos son los ejes de la educación. La religión que inspira la ciencia y sostiene la virtud de los maestros penetra el corazón, flexibiliza la voluntad de los discípulos. Y, según la antigua tradición de desprendimiento y de caridad, las lecciones de los Hermanos son gratuitas”*. (Como lo serán más tarde las de los Jesuitas en sus Colegios). La influencia de los Hermanos de la Vida Común explica el avance de Holanda en pedagogía hasta el siglo XVI. En Francia, no se conoce más que de oídas la obra de Gérard Groote y no se la aprovecha sino de forma indirecta, sobre todo a causa de las guerras civiles, pero se sacará beneficio globalmente de su trabajo.

En Francia - y en muchos otros países - será el **Colegio de los Jesuitas** el que se convertirá en referencia. Obra escolar comenzada en Mesina en 1548, aporta una concepción nueva y cambia radicalmente las costumbres de la Edad Media, especialmente en los países de obediencia católica. La *“Ratio*

³ MARTIAL André, FSC : Les Frères de la Vie Commune : ancêtres médiévaux des ordres enseignants. Revue Belge de Pédagogie – Mai-Juin 1932 – 20 pages.

⁴ RIGAUULT Georges : Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes – Tomo 1, página 9 – Plon 1937.

Studiorum”⁵ elaborada progresivamente durante la segunda mitad del siglo XVI y publicada en 1599, a partir de diversas experiencias y de intercambios múltiples, nos permite conocer las líneas maestras de la elaboración de un proyecto de enseñanza secundaria. Un siglo más tarde, el número de colegios jesuitas en Europa será de 372. Cabe subrayar que, en ese total, algunos centros incluyen también facultades de enseñanza superior, aunque la mayor parte se limitan a la enseñanza secundaria. Una enseñanza basada en la lengua latina, centrada sobre el estudio de la gramática, de la retórica y de las humanidades. Lo que primero advertimos en esos Colegios, es su organización interna, la pedagogía que habitualmente ponen en práctica, la disciplina que los caracteriza, el seguimiento personalizado de los estudiantes, con miras a formar una clase social de responsables, de gobernantes, para los diversos países de Europa. Muy importante también el hecho de que esos Colegios hayan servido de modelo, de referencia, para las demás Congregaciones sacerdotales que se consagraron a la enseñanza: los Oratorianos y los Doctrinarios, cuyos centros educativos completarán, a partir del siglo XVII, la red de los Colegios jesuitas.

A nivel elemental: las Escuelas Menores. A pesar de la vitalidad de las Universidades y de los Colegios, la enseñanza no llega más que a una escasa minoría de la población. Esa enseñanza ignora con frecuencia al pueblo, no se le propone más que una formación muy limitada en sus contenidos. Y eso, a pesar de la voluntad y los esfuerzos de la iglesia católica o de las confesiones protestantes, todas ellas preocupadas por la educación del pueblo. Sin embargo, desde la alta Edad Media han existido “Escuelas Menores”, pero no se beneficiaron de las atenciones prestadas a la enseñanza universitaria.

Como consecuencia de su gran diversidad, de la multiplicidad de iniciativas generosas no coordinadas, las Escuela Menores se desarrollan inicialmente en orden disperso. A partir de mediados del siglo XVI, tanto entre los católicos como entre los protestantes, su número va en aumento. Las investigaciones

⁵ Ratio Studiorum : Belin – Paris 1997 : Texte latin et traduction française. Présentation et Notes de Adrien Demoustier, Dominique Julia et Marie-Madeleine Compère.

estadísticas más recientes lo demuestran. Se puede notar que se dirigen finalmente tanto a las niñas como a los niños. Son de valor muy desigual según los medios de que disponen y sobre todo según la calidad y la formación de los Maestros y Maestras que en ellas enseñan. A veces son gratuitas - escuelas llamadas “de caridad” - cuando las parroquias u otros bienhechores garantizan los costes de funcionamiento, con el fin de que también los pobres puedan acceder a ellas. Son de pago cuando las cuotas aportadas por las familias deben cubrir los honorarios de los Maestros y Maestras. Proponen programas más bien restringidos, a menudo en función de los conocimientos de los Maestros y Maestras. Es la escuela de los RUDIMENTOS.

Van dirigidas especialmente a una clientela popular que no está destinada a beneficiarse de la cultura ofrecida por los Colegios. Y los alumnos que se dirigen hacia ellos, no piensan acudir antes a una Escuela Menor. Para ellos, existen “Clases Menores” de Colegio que les ponen a nivel antes de emprender estudios secundarios. Esta distinción de clientela se traduce, a nivel estructural, para el conjunto de Francia, en una separación casi total: la Escuela Menor no prepara para la entrada al Colegio, mientras que éste desemboca naturalmente en la Universidad.

Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo XVI, la enseñanza popular impartida en las Escuelas Menores, se beneficia del trabajo unificado y estructurado de las congregaciones religiosas. En Francia, se trata esencialmente de la enseñanza femenina, gracias a las numerosas congregaciones docentes femeninas que aparecen después del Concilio de Trento. Es muy difícil establecer la lista completa, pero sabemos que algunas de entre ellas conocieron una rápida extensión en el conjunto de Francia y han continuado su obra hasta hoy⁶.

En esa esfera de influencia es donde al fin del siglo XVII, surgieron también las primeras congregaciones para la educación de los niños. Tal fue el caso de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, a partir de 1679. Su actuación esco-

⁶ LELIÈVRE François et Claude : Histoire de la scolarisation des filles – Nathan, París 1991.
SONNET Martine : L'éducation des filles au temps des Lumières – CERF, París 1987.
FIEVET Michel : L'invention de l'École des Filles – IMAGO, París 2006.

lar figura en cualquier historia de la enseñanza en Francia. Volveremos sobre todo ello a lo largo de esta obra.

Es interesante advertir también que los Fundadores y Fundadoras de esas congregaciones docentes tomaron la costumbre de formular su proyecto educativo: objetivos, programas, métodos, organización y disciplina... y esos escritos constituyen hoy día las fuentes más interesantes para el estudio del desarrollo de las Escuelas Menores en esa época. Dichas indicaciones se sitúan a menudo dentro de las “Constituciones” que rigen la vida y las actividades de las Religiosas y Religiosos en cuestión. Volveremos sobre ello - con respecto a algunos - en la segunda parte de esta obra. Pues tal fue también el caso de los Hermanos de las Escuelas Cristianas que, además de la “*Guía de las Escuelas Cristianas*” dedican una parte de sus “*Reglas Comunes*” a los temas escolares. Esos documentos no siempre son fácilmente accesibles, pero son esenciales para hacerse una idea precisa de dichas Escuelas Menores.

El Renacimiento: una ruptura.

Como sabemos, el Renacimiento comenzó en fechas diferentes según los países de Europa. Francia no fue la primera en entrar en esa renovación. Por razones históricas - las guerras de Italia, por ejemplo - se vio arrastrada por el modelo de ese país y por el deslumbramiento de Francisco I ante las realizaciones de la península.

Aunque la ruptura con la Edad Media, como recuerdan diversos historiadores, no fue total, ni repentina, apareció un importante cambio en las mentalidades, suponiendo a su vez una evolución radical en la visión del ser humano, en su educación y en los comportamientos sociales que se esperaban de él. No es sorprendente encontrar entre ciertos educadores del siglo XVI, una viva crítica a la educación de la Edad Media. En Francia, tal fue el caso por ejemplo de Rabelais y de Montaigne.

Un descubrimiento del Renacimiento - que hoy puede parecernos una evidencia- es que toda persona humana es educable, transformable. De ahí la imperiosa necesidad de proponer, a cada uno y cada una, lugares y medios de formación. Ese lugar puede ser la Escuela, el Colegio, la Universidad. Pero no exclusivamente.

Capítulo 2 - Un movimiento educativo europeo

Introducción

Bajo diversas formas, el movimiento del Renacimiento afectó a todos los países del oeste europeo. No cabe duda que se podrían describir por separado las principales manifestaciones de esa renovación en cada uno de los países, pero no separarlas claramente, hasta tal punto los parecidos son patentes.

Dentro de ese movimiento global, lo mismo sucede con el dinamismo educativo y pedagógico. Las fronteras no existen. Parece totalmente imposible separar las zonas de influencia de tal o cual educador de la época, aun cuando su influencia haya sido diferente según los casos.

En cambio, lo que si conocemos, es la sorprendente movilidad de la mayoría de los grandes autores o realizadores - y daremos algunos ejemplos - así como los encuentros o intercambios que se realizaron entre algunos de ellos. Eso les confiere una dimensión internacional. Y ello se explica en parte por la utilización de una lengua común - **el latín** - que facilitaba enormemente las comunicaciones. De ese modo, todos podían frecuentar sucesivamente varios lugares culturales, varias universidades. (Ver el caso de Ignacio de Loyola). Generalmente eran bien acogidos e invitados a exponer sus ideas en conferencias o en cursos. El latín, lengua de comunicación y de cultura, seguía siendo la lengua de la enseñanza, y con frecuencia de las publicaciones en determinados campos.

Indudablemente, para ser más precisos, sería necesario establecer separaciones entre los países de obediencia protestante y los de obediencia católica, pero las novedades pedagógicas no siempre tenían en cuenta esas nuevas fronteras.

Algunos ejemplos

Los Hermanos de la Vida Común, evocados en el capítulo precedente, fundados en 1381, fueron como pioneros en el campo que nos ocupa.

Organizados en comunidades de sacerdotes y de laicos abiertos al humanismo, conocieron un sorprendente desarrollo hasta principios del siglo XVI, en los países del norte de Europa. Su Fundador Gérard Groote, por su parte, había realizado una parte de sus estudios en París, antes de convertirse en un predicador muy célebre en Holanda y en el norte de Alemania. Los colegios que se fundaron bajo su influencia, marcaron profundamente el sistema educativo de dichos países.

Los Jesuitas, a partir de 1548 y de la apertura de su primer colegio en el sur de Italia - Messina - se propagaron por todos los países católicos de Europa, y crearon centenares de centros educativos organizados sobre el mismo modelo, el que más adelante describirá la Ratio Studiorum. Con la expansión de la Compañía de Jesús, esos Colegios se implantaron también fuera de Europa, en América, en Asia.

Podemos añadir que ese sistema de redes internacionales fue también el de otras congregaciones religiosas femeninas y masculinas con vocación y desarrollo abiertos. Es interesante observar hasta qué punto la difusión internacional de las ideas y de las prácticas pedagógicas, a partir de la segunda mitad del siglo XVI, es deudora a la expansión de las congregaciones docentes. Únicamente al final del periodo que estamos considerando - siglos XVI y XVII - será cuando los Hermanos de las Escuelas Cristianas vengan a sumarse a la larga lista de las congregaciones existentes.

Erasmus de Rotterdam (1467-1536) fue considerado como el alumno más brillante de los Hermanos de la Vida Común. Como escribe el Hermano Martial André: *“Su vida nómada por Europa lo puso en relación con todas las celebridades contemporáneas, principalmente con los profesores de Lovaina, ciudad universitaria donde solía residir”*. Muy conocido en toda Europa gracias a sus numerosos escritos, aborda todos los temas esenciales de la educación: la formación de los maestros, la elección de los métodos y de los autores a ser comentados, las modalidades y procedimiento de enseñanza. Conviene recordar aquí que su pequeña obra sobre “La educación de las costumbres pueriles” conoció una amplia difusión en Europa, a partir del siglo XVI, mucho antes de las “Reglas de Cortesía y Urbanidad cristianas” de san Juan Bautista de La Salle.

Vittorino da Feltre (1378-1446). Al servicio de la familia ducal de Mantua, creó la “Casa Giocosa”, la casa feliz, en la cual acogía sin diferencia a los pobres y a los ricos. En su época, como era normal, daba un amplio lugar a las prácticas religiosas: misa, sacramentos, oraciones, presencia de Dios... Pero insistía también en la urbanidad, las buenas costumbres, la distinción, un lenguaje pulido, como lo harán Erasmo, La Salle y muchos otros más adelante. El trabajo y la vigilancia - nos encontramos aún en la Edad Media - constituían los medios preventivos para evitar las faltas. Pero todo eso debía vivirse con alegría, de ahí el nombre de su escuela. La paradoja reside sin duda en el hecho de que no dejó nada por escrito sobre su experiencia. Fueron sus alumnos, impresionados y agradecidos, quienes quisieron relatar cuanto conocieron en la escuela. La calidad de esa pedagogía explica la gran influencia que Vittorino da Feltre tuvo en Italia y que le hace ser considerado como el principal pedagogo del Renacimiento italiano.

Antes que él, y en otro contexto, **Ramón Llull (1232-1316)** fue una especie de pionero en materia educativa. Oriundo de Mallorca, recorrerá Cataluña, Francia e Italia e incluso el Magreb en tres oportunidades. Particularmente empeñado en extender la doctrina cristiana, especialmente en el ambiente musulmán, será encarcelado, pero tornará obstinadamente hasta su muerte, al final de una excepcional longevidad para aquella época.

Juan Luis Vives (1492-1540) representa un caso particular: nieto de rabino convertido, se encontraba - según las leyes españolas de la época - en una situación jurídica que le privaba de la posibilidad de aspirar a algo interesante en el plano personal. De ahí la elección del exilio para realizar sus ambiciones y sus proyectos. Fue a estudiar a Montpellier y a París, se encontró con Tomás Moro en Holanda y se convirtió en su amigo, se relacionó con Erasmo y siguió a Tomás Moro a Inglaterra, antes de regresar a España y trabajar en Portugal donde prodigó sus consejos educativos en diversos ambientes. Vives es un buen ejemplo de la internacionalidad pedagógica de la época.

Juan Amós Comenio (1592-1670), nacido en Moravia, se desplazó sucesivamente por Polonia, por los Estados del norte de Alemania, Holanda, y realizó algunas incursiones en Inglaterra y Suecia. Gran pedagogo moderno por la organización de sus escuelas, su deseo de formación integral de la persona,

su preocupación por tener en cuenta la evolución psicológica del niño, por sus métodos de enseñanza considerados fáciles, eficaces, económicos e intuitivos. Sus obras pedagógicas tuvieron una gran influencia en Europa central y del norte.

José de Calasanz (1556-1639) realizó también la migración de España hacia Italia, en concreto a los Estados Pontificios. En Roma, fundó escuelas, colegios, que sus discípulos extendieron por Italia y Europa Central. La fama de sus realizaciones romanas llegó hasta Juan Bautista de La Salle algunos decenios más tarde, como lo demuestra la correspondencia de este último con el Hermano Gabriel Drolin, presente en Roma al inicio del siglo XVIII.

Tommaso Campanella (1568-1639) se sitúa en un apartado muy particular. Incapacitado para realizar sus proyectos a consecuencia de sus largas permanencias en los calabozos eclesiásticos, mantuvo no obstante excelentes relaciones con José de Calasanz, cuyas obras elogió y con quien se refugiaba en sus periodos de libertad. Acabó por expatriarse a Francia donde finalizó su vida.

Precisamente en Francia, **François Rabelais (1494-1553)** marcó la primera mitad del siglo XVI con sus dos obras: *Pangruel* (1533) y *Gargantua* (1534), cuyo contenido lo acerca más bien a los utópicos de la educación. Muy contrario a la pedagogía de la Edad Media, deseaba una educación humanista, a la vez física, intelectual y moral, pero deseaba también un saber enciclopédico para que el hombre pueda realizar plenamente su naturaleza, recayendo de ese modo en uno de los aspectos que criticaba violentamente. Por su propia cultura, también él viajó mucho, pero no permaneció por mucho tiempo en el extranjero.

Michel de Montaigne (1533-1592) no abrió escuelas, pero sus escritos marcaron la segunda mitad del siglo XVI. Se muestra más preocupado que Rabelais por la educación de la persona, por su equilibrio y por su felicidad - finalmente un tanto egoísta - más que por la acumulación de conocimientos. Se trata de una nueva forma de sabiduría que aparece y que conoció una influencia duradera. Montaigne quería en primer lugar adquirir el arte de vivir. Algunos de sus componentes se pueden encontrar en otros pueblos: por

lo tanto hay que viajar. Por esa razón emprendió viajes de descubrimiento y de observación, especialmente a Italia y Suiza, con el fin de confrontar sus ideas (*“frotarse el cerebro” decía*) con las de los demás. Aconsejaba, incluso, estudiar lenguas extranjeras para comunicarse mejor, para profundizar en el espíritu de tolerancia.

Éstos no son más que algunos ejemplos de esa “internacional de la pedagogía” que favoreció el espíritu del Renacimiento. Esos intercambios europeos no eran completamente inéditos. Durante la Edad Media también, algunos célebres profesores habían recorrido diversos países, enseñado en varias universidades. Tomás de Aquino o Buenaventura fueron algunos de esos ejemplos.

En ambas épocas, cada cual podía así presentar sus ideas, dar a conocer sus experiencias pedagógicas, someterlas a prueba y mostrar su humanismo. De ahí podían derivarse intercambios epistolares, habitualmente fructíferos para todos, incluidos los educadores o educadoras de todos los niveles que, sin tener tanta influencia, se dedicaban a las tareas escolares concretas. Es pues muy difícil, para nosotros hoy, desentrañar los orígenes de las concepciones educativas de cada uno o cada una.

Tres clases de pedagogos

La renovación cultural provocada por el Renacimiento suscitó, en particular, un gran número de realizaciones escolares, de obras de reflexión sobre la educación y la pedagogía, de propuestas de cambios en la sociedad. Sin endurecer las posiciones respectivas, se puede repartir - a nuestro parecer - ese conjunto de pedagogos en tres grupos, que no se oponen en forma alguna ni se definen de manera exclusiva con relación a los demás. Las similitudes son numerosas entre los Prácticos, los Teóricos y los Utópicos. Sin pretender elaborar una lista completa, sino a modo de ilustración, proponemos algunos nombres:

Los Prácticos comprenden a aquellos y aquellas que efectivamente enseñaron, abrieron o tuvieron escuelas. Algunos de ellos no escribieron nada sobre su práctica - tal es el caso de Vittorino da Feltre como ya vimos - pero su actuación nos es conocida por otras fuentes. La mayor parte analizaron y teorizaron su práctica, por ejemplo: los Jesuitas, José de Calasanz, los Maestros

de Port-Royal, Pierre Fourier, Jacques de Batencourt, Charles Demia, Nicolás Barré, Juan Bautista de La Salle. En cambio, Cesar de Bus, Vicente de Paúl, Francisco de Sales o Nicolás Roland, no escribieron nada. Estos Prácticos representan una cantidad y una diversidad considerables de experiencias, de realizaciones, muchas de las cuales - sobre todo en las escuelas femeninas - conocieron una expansión internacional, por lo tanto una amplia zona de influencia. Se trata de prácticas y de realizaciones concretas inspiradas por textos fundadores o normativos. Por supuesto, en la lista que proponemos, todos esos textos no se relacionan con Juan Bautista de La Salle. Algunos se refieren a los Colegios de enseñanza secundaria, como los Jesuitas, los Oratorianos y, parcialmente, José de Calasanz. Otros, más numerosos, se refieren a las escuelas para niñas. Más adelante precisaremos cuáles son aquellos que han podido inspirar la escuela lasaliana y que serán el contenido de la segunda parte de esta obra.

Los Teóricos: Reflexionaron mucho sobre la educación y nos han dejado obras, a veces muy interesantes, pero no aplicaron sus ideas en escuelas concretas. Son inspiradores para los prácticos. En esta categoría, ubicamos a: Juan Luis Vives, Montaigne, Erasmo, Comenio, Locke, Fenelón. Escalonados en el tiempo, sobre todo en los siglos XVI y XVIII, constituyen un conjunto particularmente rico en lo que se refiere al pensamiento, la filosofía, incluso las prácticas educativas. Para apreciar su valor o su alcance hay que tener en cuenta el hecho de que no se beneficiaban de las aportaciones de las ciencias humanas, en particular de las ciencias de la educación, a las cuales nosotros fácilmente acudimos hoy en día.

Desde Juan Luis Vives a Charles Rollin (1661-1741), ¿cuáles son los escritos que Juan Bautista de La Salle pudo leer? Difícil decirlo. Sin duda no mucho. Sin embargo, a través del conjunto de sus escritos, también él expresa un pensamiento educativo rico, alimentado mediante la observación y el análisis de la práctica. Sería necesario retomar, además de la Guía de las Escuelas, el conjunto de sus Meditaciones, las Cartas que dirigió a sus Hermanos, y por supuesto las Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristianas. En la segunda parte de esta obra, privilegiamos a aquellos con quienes más se relacionó, pues sus escritos y sus realizaciones le eran conocidos.

Los Utópicos: La Utopía es una componente importante del humanismo del Renacimiento. Pero algunos de sus elementos los encontramos también en otros educadores que no figuran en esta lista. Tal era el caso de Ramón Llull, muerto en 1316; de Juan Luis Vives, de Erasmo, de Vittorino da Feltre, así como más tarde de Montaigne o de Comenio, aunque no los clasifiquemos entre los Utópicos. Pues todos estos autores creen en la perfectibilidad del ser humano mediante la educación, en el progreso de la humanidad y en la mejora de las sociedades, en los beneficios de la cultura accesible para todos, o al menos para la mayoría. Entre los Utópicos señalaremos los nombres de Thomas Moro, François Rabelais, Tommaso Campanella y Chennevières.

Juan Bautista de La Salle:

- No fue apenas práctico, sino más bien observador de los Hermanos en clase, durante las visitas que realizaba a las escuelas y a las comunidades. Por sus biógrafos, sabemos que realizó algunas sustituciones momentáneas de Hermanos impedidos, pero no cabe ver en ello una experiencia real de la enseñanza primaria popular para la cual no se había preparado en absoluto. Él, se ocupaba esencialmente de otras tareas inherentes a sus responsabilidades de Fundador o de organizador de la Sociedad de las Escuelas Cristianas.
- Teórico, lo fue de diversas maneras mediante sus escritos, como ya lo indicamos anteriormente.
- Utópico, lo era seguramente por su optimismo, su confianza, en las posibilidades transformadoras de la escuela en beneficio de los “hijos de los artesanos y los pobres”, pero también del conjunto de la sociedad. De ahí su modelo de escuela capaz de asegurar la promoción del niño en los planos: profesional, personal, social y cristiano. Una escuela que contribuía a la edificación de una sociedad más fraterna, más justa y de un cristianismo más evangélico.

En conclusión

Podemos observar el largo periodo de la historia que trascurió desde los precursores que fueron Ramón Llull, Gérard Groote o Vittorino da Feltre, cuyas ideas pedagógicas sobrevivieron e influenciaron ulteriormente a otros educa-

dores o educadoras, hasta John Locke, Fenelón, Madame de Maintenon, o Charles Rollin, que fueron parcialmente contemporáneos de Juan Bautista de La Salle a quien los historiadores presentan como el último de ese largo periodo.

Aunque es muy difícil establecer filiaciones entre esos diversos autores, se puede, no obstante, utilizar los documentos de la historia para investigar similitudes y diferencias, y preguntarse por qué existen. Un elemento seguro para tener en cuenta es el de la cronología, con el fin de observar la anterioridad o posterioridad de ciertos elementos. Por otra parte, hay acontecimientos, fenómenos sociales o culturales, a veces demasiado complejos, que no se dejan encerrar en una simple lectura de documentos.

Establecer una comparación, un paralelismo, no necesariamente significa que hubo imitación directa. Convine, pues, emplear de manera prudente la palabra “fuentes”, ya que estas pueden ser lejanas, indirectas, inconscientes.

Capítulo 3 - Emergencia de conceptos educativos nuevos

En el conjunto de Europa, los siglos XVI y XVII constituyeron un tiempo particularmente favorable para la escolarización y la educación de las personas. Un movimiento suscitado y sostenido mediante un vigoroso optimismo. En Francia, corresponde con el humanismo del Renacimiento y de la época clásica. Dentro de ese amplio movimiento, puede ubicarse la emergencia de conceptos educativos, de métodos pedagógicos, de nuevas estructuras escolares, de los cuales se beneficiaron más o menos conscientemente los educadores y educadoras de la época - entre ellos Juan Bautista de La Salle.

Nos gustaría señalar algunas de esas aportaciones con el fin de comprender mejor la organización progresiva de los sistemas escolares en Europa. Sin por ello pretender una presentación exhaustiva que necesitaría un gran desarrollo y superaría ampliamente el marco de nuestro objetivo. Sobre cada uno de los ocho aspectos que vamos a abordar, nos limitaremos a algunos ejemplos y a algunas citas que puedan darnos una idea de la generalización del fenómeno.

La preocupación por el pueblo, por los pobres

Contrariamente a la Edad Media, ya no se trata de escolarizar únicamente a los ricos y poderosos de la sociedad, sino de permitir que todo el mundo se beneficie de la enseñanza. Por lo demás, las justificaciones de ese interés fueron diferentes según los grupos que la reivindicaban: las iglesias, los humanistas, los poderes públicos, las congregaciones religiosas...

Ya los Hermanos de la Vida Común, en el siglo XVI, desarrollaban esa mentalidad en sus "convictos" (residencias) donde algunos estudiantes pobres y otros de familias acomodadas se preparaban juntos al sacerdocio. Hay que señalar que eso sucedía dos siglos antes de los seminarios reclamados por el Concilio de Trento (1545-1563). Según Georges Rigault (Tomo 1, p. 9), en

los Hermanos de la Vida común - como ya hemos recordado: *“según la antigua tradición de desprendimiento y de caridad, las lecciones de los Hermanos son gratuitas”*.

Vittorino da Feltre, en el siglo XV, en Mantua, organizó y animó una escuela en la cual ricos y pobres aprendían juntos las letras y las buenas costumbres.

Juan Luis Vives, en Londres en 1523, publicó un resumen de su pensamiento pedagógico - *“De rationae studii pueribus”* - en el cual, tomando por testigos nombres célebres de la Antigüedad (Cicerón, Séneca, Plutarco, san Jerónimo), pero también a sus contemporáneos y amigos (Erasmus y Tomás Moro) recuerda que hay que interesarse por los pobres. Dos años después - en 1525 - dirige al Burgomaestre de Brujas una súplica - *“De la ayuda a los pobres”* - en la cual expresa su preocupación por los humildes y abandonados. Hay que pensar también naturalmente en las *“Amonestaciones”* de Charles Demia, aparecidas un siglo más tarde. Vives reincide en 1531 en su *“Tratado de la enseñanza”* cuando escribe: *“Nosotros, cuya función es aconsejar, debemos consagrar al pueblo nuestro celo y nuestra vigilancia, del mismo modo que antiguamente se dedicaban a los príncipes. Tal es el resultado de todos los estudios y es hacia ese objetivo hacia el que debemos tender. Puesto que nosotros hemos adquirido conocimientos, es nuestro deber utilizarlos y hacerlos servir para el bien de la Comunidad”*.

Algunos decenios más tarde, en Cavaillon, Cesar de Bus adoptará una actitud semejante. Quería instruir *“a la gente humilde de Cavaillon”* y se dirigía preferentemente a los niños pobres. *“Fiel a la oración, era caritativo con los pobres y varias veces fue sorprendido cuando daba su merienda a tal o cual mendigo que le pedía limosna en el pórtico de la iglesia de San Pedro... Cesar de Bus lloró los males de su tiempo y se mostró caritativo tanto por su entrega como por sus limosnas. Se esforzó sobre todo en promover la instrucción de los más pobres, subrayó el respeto hacia sus personas, organizando la ayuda mutua social: quería que cada uno pudiese vivir con dignidad su vocación de hijo de Dios y de heredero del Reino”* (Plaquette, pp. 8 y 9).

Estos pocos ejemplos dan testimonio de la continuidad y de la universalidad

de la preocupación por los pobres. Podríamos citar muchos otros. En efecto, se trataba de una toma de conciencia ampliamente extendida de las necesidades del pueblo y de los pobres, por parte de los poderosos de la sociedad. La enseñanza debía hacer salir a los pobres de un analfabetismo masivo, de la falta de formación moral, de la ignorancia de la cortesía y de la educación cívica, de una carencia de evangelización. Siguiendo el Concilio de Trento, todos los fundadores y fundadoras de congregaciones docentes manifiestan esas mismas preocupaciones, incluido Juan Bautista de La Salle, el último, cronológicamente, de esa larga lista.

Sin embargo, la tarea no era tan sencilla como cabría pensar. Había que vencer prejuicios seculares y el mundo de los pobres planteaba problemas difíciles de resolver. Basta acudir a las numerosas obras que trazan la historia de los pobres y de la pobreza en los siglos XVI y XVII.

Un humanismo optimista y generoso

Felizmente, el Renacimiento abordó esos problemas de instrucción y de educación con un optimismo sorprendente. Es posible afirmar que los humanistas descubrieron el concepto de educabilidad de la persona - de toda persona - y fundaron muchas esperanzas en la escolarización para mejorar a los individuos y las sociedades. Sin duda, en ese optimismo, existía en germen un fuerte individualismo que conlleva sus límites y sus inconvenientes, pero al mismo tiempo una valorización de la persona que escapaba de ese modo al anonimato de la Edad Media.

Valorizar la persona, era desarrollarla y promoverla. La instrucción y la educación contribuían a ello, pues el analfabetismo, la ignorancia, la ausencia de modales son generadores de múltiples y graves alienaciones. No permiten a la persona afirmarse, realizarse, vivir feliz.

Ciertamente, es imposible hablar del Renacimiento de manera unívoca, puesto que existieron desfases cronológicos y diferencias de expresión entre los países. Pero nosotros estamos evocando aquí un movimiento global, a la vez que reconocemos que Francia acusó un retraso sensible con relación a muchos otros países.

Una corriente utópica

Fue una de las traducciones simpáticas de ese humanismo optimista y generoso. Con su *“Utopía”* (1516), Tomás Moro (1478-1535) inició una corriente educativa aún más optimista que el conjunto del Renacimiento. La educación escolar y social puede preparar y permitir el desarrollo de una sociedad perfecta, ideal. Utopía es el nombre de la isla imaginada por Tomás Moro y, según la etimología griega, significa *“Lugar que no existe”*. Se trata pues de una sociedad idealmente dirigida y organizada que se podría realizar gracias a una educación apropiada de las personas. Pero precisamente, en Utopía, el individuo es sacrificado en provecho del grupo y de los valores sociales. En eso, Tomás Moro disiente de la concepción de la persona que acabamos de evocar en el punto precedente. A pesar de todo, su pensamiento inició la corriente de las utopías modernas.

En la abadía de Thélème, François Rabelais (1494-1553) imagina también un marco encantador de la vida en sociedad. Pero el estilo truculento de Rabelais recubre las ideas con un color especial. A través de sus dos obras: *Gargantua y Pantagruel*, hay varios enfoques del pensamiento de Rabelais. La *“Carta de Gargantua a Pantagruel”* podría constituir una buena base de estudio de sus ideas pedagógicas: una severa crítica de la Edad Media y un nuevo programa de estudios para Pantagruel. Pero la descripción de la abadía de Thélème constituye un punto de vista particular sobre la vida de esas *“personas libres, bien nacidas, bien instruidas, conversando en compañía de gentes honradas (que) tienen por naturaleza un instinto y un aguijón que siempre les impulsa a hechos virtuosos y las aleja del vicio, a los cuales llamaban honor”*. Rabelais consagra varios capítulos a la abadía de Thélème en la cual la vida parece idílica: *“Toda su vida estaba regulada no por leyes, estatutos o reglas, sino según su voluntad y su libre albedrío. Se levantaban del lecho cuando les parecía bien, bebían, comían, trabajaban, dormían cuando tenían ganas. Nadie les despertaba, nadie les obligaba a beber ni a comer, ni a hacer cosa alguna. Así lo había decidido Gargantua. Y toda su regla se contenía en esta frase: haz lo que quieras”*. Todo eso puede parecerse irrealizable (“utópico”) pero no a Rabelais.

En esa rama de los utópicos, hay que ubicar evidentemente a Tommaso Campanella (1568-1639), cuya obra *“La ciudad del Sol”* conoció un éxito tardío, pero que no desmerece ni siquiera hoy en día, a pesar de la considerable obra escrita por este autor que sufrió grandes desengaños con la autoridad eclesiástica de su época, y por ello pasó más de veinte años en la cárcel. Aún siendo muy diferente, su *“Ciudad del Sol”* se sitúa con razón en la línea de la *“Utopía”* de Tomás Moro.

Como contemporáneo de Juan Bautista de La Salle, debemos evocar también en esta línea, al Señor de Chennevières quien publicó en 1685 una *“Memoria”* que es un alegato en favor del *“Establecimiento de los seminarios de maestros y maestras de escuela en cada diócesis de Francia”*. El autor se define con *“Sacerdote al servicio de los pobres”* y el subtítulo de su Memoria precisa: *“Los medios verdaderos y muy fáciles para que pronto no haya más que un solo rebaño y solo pastor en la persona de Nuestro Santo Padre el Papa y de todo el mundo junto, más que un solo Rey soberano y emperador universal por encima de todos los demás reyes y emperadores de la tierra en la del Rey muy cristiano por la gracia de Dios”*. ¡Como subtítulo, se podría encontrar algo más sencillo! El texto de Chennevières refleja ciertas aspiraciones y presunciones del clero de París en el tiempo de Juan Bautista de La Salle. Cuando apareció esta obra, La Salle trabajaba aún en Reims, pero había sido requerido para abrir un Seminario de Maestros y parecía deseoso de abandonar la provincia para instalarse en París, cosa que hizo en 1688.

Nacimiento de la escuela para niñas

Al final de la Edad Media, se siguen interrogando sobre la dignidad de la mujer. ¿Tiene un alma como el hombre? ¿Se puede pensar en una igualdad de dignidad, y por lo tanto de trato? Está claro en todo caso, que su posición y su papel en la sociedad no son los del hombre y eso ocasiona muchas consecuencias, incluidas las escolares. En el siglo XVII subsisten aún curiosas creencias, temores, supersticiones, con respecto a la mujer. Temor de los poderes ocultos que le otorga su naturaleza. Ahí está todo el capítulo de la brujería y su cortejo de acusaciones a menudo no fundadas, de procesos, de condenas y ejecuciones. Todo ello sigue siendo ambiguo, pero las mentalidades

cambian lentamente, como sabemos. Numerosas obras recientes han dado cuenta de esas realidades sociales.

No obstante, desde finales del siglo XV, algunos precursores abogan en favor de la instrucción de las mujeres. Juan Luis Vives es uno de ellos. En Lovaina, en 1523, Vives publicó un verdadero tratado "*De institutione feminae christianae*" que defiende una verdadera educación de las mujeres desde su nacimiento. A la formación moral y religiosa, recomienda añadir la formación para las actividades manuales que correspondían naturalmente a las mujeres en el marco de la familia. Otros autores siguen la misma senda a lo largo de los siglos XVI y XVII. Asistimos así a la aparición de numerosas congregaciones femeninas docentes y a la multiplicación de escuelas femeninas. Ciertamente existía un retraso con respecto a la escolarización de los varones, pero esa eclosión, fueren cuales fueren sus vacilaciones y sus límites, representaba un progreso considerable.

Al mismo tiempo que Vives, sus amigos Tomás Moro y Erasmo eran favorables a la instrucción de las mujeres. Al recomendar la apertura generalizada de las Escuelas Menores, el Concilio de Trento pensaba también en la catequización de las niñas. Amós Comenio reclamaba estudios científicos y literarios para las mujeres, pues ellas están llamadas a las más elevadas funciones. Durante ese tiempo nacían y se desarrollaban las congregaciones femeninas dedicadas a la enseñanza de las niñas y jóvenes, a menudo bajo el impulso de personajes célebres como César de Bus, Pierre Fourier, Carlos Borromeo, José de Calasanz, Francisco de Sales, Vicente de Paúl, Jacques de Batencour, Charles Demia, Nicolás Barré, Nicolas Roland, etc...

Un poco más tarde, en la época de Juan Bautista de La Salle, hay que añadir los nombres de Fenelón (1651-1715) - prácticamente contemporáneo de La Salle - y de Madame de Maintenon. El primero es conocido por haber concedido siempre importancia particular a la educación de las niñas, cuyo papel en la vida familiar considera primordial. A la edad de 30 años, en 1681, publica su célebre "*Tratado de la educación de las niñas*" en el cual se dedica a un análisis psicológico de las mismas. Para ellas, propone una pedagogía abierta y liberal, atenta al temperamento y a las disposiciones particulares de cada una. Reiterará sus ideas en "*Consejos a una dama de calidad sobre la edu-*

cación de su hija” y su influencia permanecerá durante buena parte del siglo XVIII.

Madame de Maintenon (1635-1719) - también ella contemporánea de La Salle - es sobre todo conocida por la fundación, en 1684, de la obra de Saint-Cyr, un pensionado para 250 chicas nobles, pero pobres. En él puso a punto una educación típicamente femenina basada en trabajos femeninos, y en una educación física y moral de aspecto fuertemente lúdico. Al igual que Fenelón, Madame de Maintenon recomienda una educación basada en la ternura y la paciencia sin excluir la vigilancia. La obra de Saint-Cyr duró hasta la Revolución Francesa, es decir aproximadamente un siglo.

Ciertamente sería demasiado largo evocar las principales congregaciones femeninas de la época, en Francia. A ello se han dedicado diversos estudios. Es evidente que su trabajo y su influencia iban mucho más allá de la obra de Fenelón y de Madame de Maintenon.

Como lo recordaban de vez en cuando los comunicados eclesiásticos de la época, toda coeducación estaba severamente proscrita. En su *“Tratado histórico de las Escuelas”* (1678) Claude Joly, Gran Chantre de la Diócesis de París, condena ásperamente cualquier infracción a esa prohibición. Se comprende, pues, por qué, Juan Bautista de La Salle y los Hermanos se ocuparon únicamente de las escuelas para niños. Pero La Salle no fue ajeno a las escuelas de niñas, como lo demuestran sus relaciones con las Hermanas del Niño Jesús fundadas en Reims por Nicolás Roland, y con Nicolás Barré, fundador de las Hermanas de Ruán. Un episodio menos conocido, pero que consta en su biografía, fue la ayuda que aportó a la fundadora de las “Damas de la Unión Cristiana” de Mende - Anne de Lescure - para la organización de sus escuelas y la redacción de la Regla para su congregación. De modo que esas Damas de la Unión Cristiana lo consideran como su co-fundador.

Emergencia del concepto de infancia

Se trata de una lenta eclosión, pero de un descubrimiento capital tratándose de la instrucción y de la educación. Podemos constatar la lentitud y la vacilación, al subrayar el tiempo que fue necesario para eliminar la mezcla de edades en las clases, hasta finales del siglo XVII. Parecía natural, en la Edad

Media y en el Renacimiento, hasta en las Universidades, recibir estudiantes de edades muy diferentes. Esta práctica subsistió en el siglo XVI, como lo demuestran los documentos presentados por el Padre Dainville, sj., en su obra citada en la bibliografía.

En La Salle, la creación de escuelas de tres clases - excepcionalmente de dos - manifiesta esa voluntad de reducir las distancias entre las edades y conseguir grupos de aprendizaje más homogéneos. Pero nos encontramos ya al fin del siglo XVII, época en la cual el concepto de infancia está ampliamente aceptado.

En este campo, tampoco faltaron en absoluto los precursores. En 1275, Ramón Llull publicó una primera gran obra pedagógica titulada: *“Doctrina pueril”*. Vittorino da Feltre, en el siglo XV, exigía una gran atención a las necesidades de cada alumno, mucha diligencia y solicitud. Hay una especie de llamada a una pedagogía personalizada, ya que los niños tienen necesidad de ser protegidos, ayudados, atendidos personalmente. Uno de los alumnos de Vittorino da Feltre, Platina, resume la pedagogía de su Maestro de la siguiente manera: *“La preocupación constante del maestro de la Casa Giocosa era lograr un desarrollo armonioso del cuerpo y del espíritu. Cuidando que la alimentación de los jóvenes fuese sana y regular, que sus horarios dosificasen convenientemente el esfuerzo y el descanso, e incluso que los alumnos disfrutasen del beneficio de pasar una temporada del verano en las regiones más saludables del Lago de Garda, tenía para con todos ellos la solicitud de un padre”*.

Sobre este tema, ya al inicio del siglo XVI, Juan Luis Vives publica: *“De ratione studii puerilis”* que constituye un plan o proyecto de formación humanista. El mismo autor explora también la psicología infantil en sus *“Diálogos de infancia”*. Al igual que Erasmo, insiste sobre la importancia de la lactancia materna, a causa de los lazos íntimos que se tejen entre la madre y el niño durante ese periodo, y sobre la diferencia de los talentos, aspecto que condicionará las concepciones pedagógicas del humanismo del Renacimiento. El mismo Vives tituló una de sus obras *“Linguae Latinae exercitatio”* que algunos autores citan como *“Diálogos de infancia”* obra frecuentemente reeditada y traducida en diversas lenguas. En ella expresa su proyecto educativo. Su finalidad es sobre todo didáctica. Rechaza a la vez los manuales medievales y la pedagogía crítica de Erasmo. Quiere educar al niño a partir de la vida coti-

diana. En ella da prueba de erudición, de introspección, de observación de lo cotidiano y de aproximación a la psicología del niño. De ello se deriva una concepción del niño que podemos encontrar excesivamente pesimista, pero que fue ampliamente compartida durante los siglos XVI y XVII, en el mundo de los educadores. Vives quería dar a la educación una base psicológica y fue el primer pedagogo sistemático de los Tiempos Modernos. Hasta se le ha llamado *“el padre de la psicología moderna”*.

Según Erasmo, el educador debe hacerse amar: *“Se causa mucho daño cuando los modales del Maestro hacen que el niño aborrezca el estudio, antes de que haya podido comprender las razones que tiene para amarlo. El primer paso en el camino de la enseñanza, es el afecto que se tiene por el propio preceptor. Con el tiempo, el niño que al principio amaba el estudio a causa de su maestro, amará a su maestro con todo el amor que tenga hacia las letras”*.

Montaigne prefiere un alumno sensato a uno sabio, a diferencia de Rabelais. La educación debe hacer reflexionar, formar el juicio. Se puede conseguir esto mediante la ternura. Tiene horror a las coacciones y a los castigos corporales. Es necesario hacer atrayente la virtud, lo cual no excluye el esfuerzo, el sentido del deber. Y propone algunas orientaciones pedagógicas interesantes y ya muy modernas. A pesar de que no estima especialmente a los niños, aconseja tratarlos con *“severa delicadeza”*, lo cual excluye las obligaciones pesadas y los castigos corporales. Eso no impide que se muestre exigente con ellos con el fin de ayudarlos a forjar su personalidad y su carácter. Hay que habituarlos a la iniciativa, dejarlos actuar libremente con el fin de observar su comportamiento. Existe, pues, en Montaigne un optimismo bastante evidente en una época en que generalmente se mostraba desconfianza y pesimismo en relación a los niños.

Hay también un serio humanismo y una apertura. Es necesario que el alumno viaje para descubrir el mundo en su diversidad y adquirir un espíritu de tolerancia. Desea adquirir el equilibrio de una *“cabeza bien puesta”*, frase a menudo repetida en Francia después de su época, en contraste con Rabelais. El juicio equilibrado supera la cantidad de los conocimientos acumulados pero quizás mal controlados. Con toda lógica, Montaigne concede una importancia central a la observación, pues el juicio personal pasa por delan-

te de la memoria. En consecuencia, es necesario observar la naturaleza, la diversidad humana mediante los viajes, las lenguas para comunicarse y *“frotar y limar nuestro cerebro contra el de los otros”*, observar la condición humana en las diferencias de costumbres a lo largo de la historia. Naturalmente, Montaigne piensa en alumnos de condición holgada, no en el pueblo o en los pobres. El alumno debe convertirse en un ser vigoroso en su cuerpo, en su carácter, en su conciencia. Pero el corazón parece ausente: escaso sentido de los demás, de la familia, de la estima. Un trasfondo de egoísmo. No obstante, Montaigne insiste sobre la necesidad de hacer participar al niño en su propia educación, en lugar de soportarla bajo coacción. Este aspecto se volverá cada vez más importante en la pedagogía posterior. “Es bueno que le haga trotar delante de él para juzgar su marcha, y considerar hasta donde debe rebajarse para acomodarse a su fuerza. Que no solo le pida cuentas de las palabras de su lección sino del sentido de su sustancia, y que juzgue el provecho que habrá obtenido, no por el testimonio de su memoria, sino de su juicio. Que lo que consiga aprender, se lo haga poner de cien maneras, y acomodar a muchos sujetos diversos, para ver si ya lo ha comprendido bien y lo ha asimilado. (Como el estómago que debe digerir el alimento). Hay que apropiarse libremente de las ideas de los autores: *“La verdad y la razón son comunes a cada uno y no pertenecen más a quien las ha dicho en primer lugar, que a quien las dice después. Las abejas liban las flores por todas partes, pero luego elaboran una miel completamente suya; ya no es tomillo, ni mejorana. Así las ideas que se toman prestadas de otro, deberá transformarlas y elaborarlas para hacer una obra totalmente suya, es decir su juicio. Su intuición, su trabajo y estudio no tienden más que a formarlo”*. Para Montaigne, se trata, pues, de desarrollar la iniciativa, de formar el juicio personal, de evitar una ciencia puramente libresca, de multiplicar los contactos con los hombres.

El 9º Principio de Radtke (1571-1635) es *“Hagámonos querer”* y logremos que la enseñanza sea interesante. El 10º Principio - que prefigura el pensamiento de Comenio - *“Todos los niños deberían ir a la escuela”*. Era atrevido para la época, sobre todo tratándose de los niños pobres, pero también muy generoso. En la realidad, se estaba muy lejos del ideal, pues una muy escasa minoría de niños estaba escolarizada. Por razones múltiples.

Amós Comenio (1592-1670), en su *“Didáctica Magna”* enuncia varios grandes principios de la educación. En lo que concierne a los niños, quedémonos con que la educación debe ser radicalmente cristiana - Comenio era sacerdote, miembro de los Hermanos Moravos - y fue *“el primer evangelista de la pedagogía moderna”* escribirá Michelet. Una educación precoz: hay que comenzar lo antes posible. Sobre ese particular, hay que recordar que la edad de entrada a la escuela variaba mucho, y muy pocos comenzaban a seis o siete años, mientras que muchos la prolongaban hasta mucho más allá de la adolescencia. Una educación común: TODOS los niños juntos en la escuela. Una posición atrevida, casi revolucionaria para su época, puesto que la coeducación estaba proscrita por la Iglesia. Y el intercambio social se veía limitado por las segregaciones económicas, culturales o sociales. Una educación universal: perspectiva generosa igualmente. Comenio proclama que todos tienen derecho a la educación. Una educación integral que debe desarrollar todas las facultades. Esos diferentes principios muestran un profundo interés por los niños y la voluntad de ofrecerles un mejor servicio educativo. Hablando de Comenio, Piobetta dice: *“Tratándose de dar a todos los niños una instrucción general apta para formar todas las facultades del hombre, Comenio piensa que es necesario llevarlos a todos juntos hasta donde se pueda con el fin de que se animen, se estimulen, se pulan mutuamente y se formen en todas las virtudes incluidas la modestia, la amabilidad, la fraternidad y la solidaridad”*. (in Jean Château, pp. 111-112).

La emergencia de la noción de infancia fue, pues, progresiva y bastante lenta, provocada en gran parte por la misma escuela. Fue el agrupamiento de los niños en las clases lo que provocó esa toma de conciencia. Se partía de lejos: la imagen del niño-adulto en miniatura a partir de los siete años. La escuela, la clase, permiten darse cuenta de que el niño difiere del adulto, no solamente en el plano físico, sino también en el plano intelectual y psicológico. No se lo puede tratar pues como adulto. Hay que tener en cuenta los límites de sus capacidades, de su ignorancia en todos los campos. Pero se necesitó tiempo para sacar de ello las consecuencias pedagógicas.

Juan Bautista de La Salle fue uno de los que comprendieron que era necesario reducir las diferencias de edad en las clases. Desde el inicio, quiso escue-

las compuestas por tres clases: pequeña, media y grande, permitiendo un mejor reparto de los alumnos según las edades sin por ello llegar a grupos homogéneos, pues había que tener en cuenta las diferentes edades de llegada a la escuela. Otra consecuencia: establecer y respetar progresos estrictos en los aprendizajes escolares. La primera parte de la “Guía de las Escuelas” es un llamativo ejemplo de ello. Es interesante también considerar los elementos de psicología y de caracterología esbozados en los capítulos de La Guía de las Escuelas dedicado a las correcciones, a las ausencias, a los oficios. Por otra parte, Juan Bautista de La Salle insistía mucho a los Maestros sobre la necesidad de ponerse al alcance de los alumnos en su lenguaje y en sus explicaciones.

El periodo decisivo en esta emergencia del concepto de infancia fue la segunda mitad del siglo XVII, en torno a los años 1680. Varios autores lo subrayan: Philippe Ariès, Neil Postman, Alain Renaut, Dominique Julia y Egle Vecchi... De ahí las incidencias psicopedagógicas sobre el reagrupamiento de los alumnos, los progresos escolares, los análisis relativos a las “correcciones”, a las ausencias, a los oficios... que se generalizan en todas las escuelas. Esta evolución anuncia los cambios manifestados en el enfoque pedagógico del siglo XVIII. Jean-Jaques Rousseau empleará un lenguaje diferente para hablar del niño. Hay que añadir que el concepto de infancia modificó rápidamente las relaciones padres-hijos en el marco familiar.

La búsqueda de una organización escolar

Las propuestas y las experiencias de organización de las escuelas y de los colegios no faltaban al final del siglo XVII. Volveremos sobre algunos ejemplos más adelante en el presente volumen. Algunas de las ideas de esos autores quizás inspiraron a los autores de la Guía de las Escuelas. Es natural que ese texto sea el más logrado de los documentos que se refieren a la organización de las Escuelas Menores. En efecto, el conjunto de la Guía de las Escuelas se caracteriza por el afán de organización:

- la primera parte trata de la organización de los aprendizajes,
- la segunda parte, de la organización de la vida escolar y de las relaciones,
- la tercera, del reparto de las tareas para un funcionamiento armonioso.

Algunos otros educadores de los que ya hemos hablado, no conceden una gran importancia a la organización interna de las escuelas. Tal fue el caso de Vittorino da Feltre que prefería instaurar y mantener un ambiente de convivencia armoniosa y serena, favorable al desarrollo de cada uno. Se contentó, pues, con un mínimo de organización del tiempo y del espacio. Rabelais estaba más interesado en los contenidos de la enseñanza que en la institución. Por su parte Montaigne, se confesaba hostil a una enseñanza colectiva tal como la había conocido y prefería acudir a los preceptores.

Pero muchos otros se esforzaron en proponer una organización más lógica, más rigurosa, de los estudios y de las escuelas:

- Así sucedió con Juan Luis Vives quien, en 1531, en Bélgica, publicó varios textos importantes sobre el tema. Por ejemplo: “Las Disciplinas”, o “De corruptis artibus” que son verdaderos tratados de pedagogía universitaria, considerados como los más importantes de la época.
- Poco después, tal fue el caso de los Colegios Jesuitas: ya hemos recordado su influencia decisiva en Europa primeramente y luego más allá ya, para la puesta en funcionamiento de una verdadera enseñanza secundaria. El modelo presentado en la Ratio Studiorum - y el título por sí solo indica bien la finalidad de la obra - sirvió luego de referencia a todos los demás.
- Radtke actúa en Alemania, Holanda e Inglaterra con el fin de poner a punto una serie de principios de organización de los estudios. Es interesante quedarnos con algunos:
 - Enseñarlo todo según el orden natural.
 - No aprender más que una cosa a la vez.
 - Repetir a menudo la misma cosa.
 - Buscar la uniformidad en todo.
 - Partir de los ejemplos.
 - Proceder por intuición.
- El gran organizador del sistema escolar en su conjunto fue sin duda Amós Comenio. Su Didáctica Magna se presentaba como “*el arte universal de enseñarlo todo a todos*”. Para realizar una enseñanza graduada y continua, esencialmente simultánea, pero a veces de modo mutuo,

Comenio propone una organización precisa. Distingue cuatro niveles o ciclos de enseñanza:

- Hasta los 6 años: Escuela Materna en familia.
- De 6 a 12 años: Escuela Primaria en cada pueblo.
- De 12 a 18 años: Escuela Latina o Gimnasio en cada ciudad.
- De 18 a 24 años: Academia o Universidad en cada Región.

Varias otras obras del mismo pedagogo, una de las cuales sobre las lenguas, otra sobre las imágenes y sus seis manuales concéntricos, completaron la Didáctica Magna, para facilitar su puesta en práctica, lo cual constituyó la primera tentativa de sistematización de la pedagogía.

Estas pocas alusiones son muestras de un movimiento general para organizar el sistema escolar. La gran novedad con respecto a la Edad Media, reside, a nuestro parecer, en el hecho de que en adelante son los Docentes quienes deciden la organización. Los Estudiantes ya no gozan de la amplitud de que habían disfrutado en las Universidades medievales. Debían integrarse en el sistema, en caso contrario se exponían a las sanciones previstas para los recalitrantes.

La Escuela educa para la ciudadanía

La Edad Antigua y la Edad Media tuvieron sus formas de urbanidad, cortesía y sociabilidad. A causa de la débil escolarización, esa educación no llegaba más que a una escasa minoría privilegiada. Con el Renacimiento se anuncia un cambio y la extensión de la escolarización, en particular mediante las Escuelas Menores, que logran llegar a una nueva clientela popular. Erasmo desempeñó un papel decisivo en esta renovación de la ciudadanía, gracias a la publicación de su obrita sobre la “Urbanidad pueril”, compuesta en los últimos años de su vida. El texto tuvo un éxito considerable, fue traducido rápidamente al francés, inglés, alemán. Su difusión se extendió por el conjunto del oeste de Europa. La preocupación por una educación cívica y honesta ya no se limitó únicamente a los escolares: a toda la sociedad le dio por la urbanidad y la honestidad.

Es normal que esa preocupación colectiva haya surgido entre los educadores y educadoras. La educación cívica se convirtió así en un elemento obligato-

rio de todas las escuelas, incluso populares. Pero, ¿eran todos los Maestros capaces de impartir una educación que ellos no siempre poseían?

Por no citar más que a los extremos de la cadena cronológica, recordemos que Vittorio da Feltre, al principio del siglo XV, quería *“enseñar a hablar con elegancia y a vivir con honradez”*. Al final del XVII, John Locke (1632-1704) escribió: *“Pensar y actuar noblemente no es suficiente. El niño debe en primer lugar aprender a no querer herir las susceptibilidades de sus vecinos, luego a comportarse siempre en sociedad con soltura y afabilidad. No debe mostrarse nunca desdeñoso, ni con su comportamiento mostrar su desprecio, pues al hacerlo se traiciona a sí mismo. El hombre modesto, el verdadero “gentleman” es aquel que se conoce y que se aprecia en su propio valor. Conociéndose se llega a conocer a los demás y a mostrarse tolerante en todo y en todas las circunstancias imaginables”*. (in Jean Château, p. 34).

Para Juan Bautista de La Salle, la educación cívica es un elemento constante y esencial de la educación impartida en sus escuelas. Pues la escuela debe preparar una sociedad no violenta, pacífica, educada, “civilizada”, y por lo tanto fraterna. Para él, era una dimensión de la aculturación ofrecida a los hijos de los artesanos y de los pobres. Pero algo previo se imponía: que los Maestros conociesen y viviesen las *“Reglas de Cortesía y Urbanidad Cristianas”*, título de la obra que publicó en 1703, algunos años antes del primer manuscrito de la *“Guía de las Escuelas”*. La importancia del objetivo educativo justifica y explica la abundancia de los detalles referentes a la urbanidad en este último texto. No era fácil realizar tal educación. Exigente para los alumnos, esta educación lo era también para los Maestros que, en este campo igualmente, debían dar el ejemplo y mostrarse como modelos. Al aparecer, después de una larga reflexión y de numerosas publicaciones, posterior a Erasmo, la obra de Juan Bautista de La Salle obtuvo un sorprendente éxito de librería que no disminuyó durante dos siglos.

El uso de la lengua materna

El mundo escolar de los siglos XVI y XVII estaba aún ampliamente latinizado, incluso en los países europeos que no son de lengua latina. Por un lado, eso facilitaba los intercambios y la movilidad de los Profesores y de los

Estudiantes universitarios. Por otra parte, era una especie de privilegio masculino, del que los hombres no pretendían privarse. Se necesitó tiempo para que el latín fuese igualmente accesible a las mujeres, como lo demuestra la historia de la enseñanza secundaria en Francia, incluso más allá de este periodo. Por otra parte, los no escolarizados no comprendían evidentemente el latín y continuaban utilizando las lenguas nacionales o regionales. Muy pronto, sin embargo, algunos educadores recomendaron el uso de las lenguas nacionales en la enseñanza.

Ramón Llull, por ejemplo, insistía sobre la utilización de la lengua propia o vulgar, como lengua del saber. Él mismo escribió mucho en su propia lengua catalana, pero no olvidaba el latín que seguía siendo lengua de cultura y de comunicación universal.

Según Georges Rigault ya citado, los Hermanos de la Vida Común, en los siglos XIV y XV, hacían estudiar la lengua materna en sus Escuelas Primarias. En su caso, se trataba o del neerlandés, o bien del alemán. Editaron numerosas obritas atrayentes, piadosas o religiosas, en las lenguas de esos países.

Montaigne - al hablar del preceptor - da mucha importancia a la lengua materna y a las lenguas vivas, aunque él mismo fuese educado en latín por un preceptor alemán que ignoraba el francés. Fue antes de acudir al Colegio, del cual por otra parte guardó un muy mal recuerdo. Más adelante viajó por Europa: París, Lorena, Alemania, Suiza, Italia, y observó mucho todo aquello que encontraba. Su biblioteca contenía además obras en latín, francés, español e italiano.

Entre los “principios del método” que enuncia en su “Didáctica Nova”, Radtke afirma “*que es conveniente enseñar primero en la lengua materna*”, porque quería luchar contra el latín. Y tuvo éxito en ese punto: fue su innovación más fecunda. Amós Comenio iba en el mismo sentido y quería primeramente una enseñanza en lengua materna, luego en las lenguas vivas de los países vecinos, y finalmente en latín. Con Madame de Maintenon, en Saint-Cyr, las jóvenes aprenden a leer en francés. En las Escuelas Menores de Port-Royal (1637-1660) se notan características bastante particulares. Dichas escuelas duraron poco tiempo, recibían un número limitado de alumnos,

contrataba a profesores bien elegidos e impartían una educación de orientación jansenista. Este último aspecto provocó su supresión. Proponían también un aprendizaje de la lectura en francés, luego igualmente la composición, el estilo y la dicción. Hasta para estudiar el latín, la gramática estaba escrita en francés. Se puede acudir a la obra de Frédéric Deforge dedicada a las Escuelas Menores, especialmente en la parte segunda y tercera.

Para John Locke, el alumno debe primero hablar correctamente su lengua materna. Debe saber razonar discurrendo sobre los objetos sencillos que le rodean cada día de su vida. Cuando sabe expresarse bien en su lengua materna, puede iniciarse en el conocimiento de una lengua extranjera. El latín viene a continuación y sigue siendo inútil para muchos de los alumnos. ¡Cualquiera creería estar leyendo a Juan Bautista de La Salle!

Hay que añadir, naturalmente, que la lengua materna ocupaba también un lugar importante en la educación femenina en el siglo XVII y durante los siglos siguientes. No desaparece - pero viene en segunda posición en los aprendizajes - en Jacques de Batencour y Charles Demia.

A veces se ha presentado a Juan Bautista de La Salle como aquel que sistematizó la utilización del francés como lengua de aprendizaje en lugar del latín. En cierto sentido, es exacto y hemos tratado de ello en nuestro segundo volumen sobre la Guía de las Escuelas: Cahier Lasallien 62, capítulo 4, al citar la Memoria que escribió para defender su punto de vista. Los ejemplos que acabamos de recordar muestran que la realidad fue más compleja. Esos ejemplos manifiestan que el latín estaba perdiendo velocidad en varios países, sobre todo en la enseñanza popular donde las lenguas nacionales se fortalecían. No sucedía lo mismo en los Colegios ni en las Universidades donde la enseñanza en latín se mantenía. Se podría añadir que la creación de los Liceos, en Francia, después de la Revolución, al inicio del siglo XIX, continuó otorgando un amplio espacio a las lenguas antiguas.

Conclusión

Fuesen católicas o protestantes, las escuelas de los siglos XVI y XVII estaban esencialmente preocupadas por la formación cristiana de los alumnos. Los Protestantes consideraban la escolarización de los niños como un paso obli-

gado para el acceso personal al texto de la Biblia. El Concilio de Trento proponía como objetivo central para las escuelas católicas la catequización y la moralización de los niños, y a través de ellos, de la familia entera.

Esta finalidad religiosa de la escuela fue recordada por el conjunto de los educadores de ese periodo. Al igual que sus predecesores o contemporáneos, Juan Bautista de La Salle quería formar ante todo “verdaderos cristianos”, en una escuela que para más llamaba “Escuela cristiana”, de la cual esperaba el desarrollo de la fe, del sentido de Iglesia, de la interioridad, del conocimiento del Evangelio y de los valores cristianos.

Capítulo 4 - Tres conjuntos escolares diferentes

Introducción

La emergencia de conceptos educativos nuevos contribuye a definir los contornos de lo que nosotros llamamos comúnmente un sistema educativo, aun cuando carezca de elementos importantes con relación a lo que nosotros conocemos hoy. Existía mucho menos centralización y control. Sin duda también menos unidad y homogeneidad. Como corolario, mayor diversidad, posibilidades de iniciativa y de autonomía. El Estado no aparece, porque el mundo escolar dependía de la Iglesia.

Ese dinamismo escolar conoció realizaciones multiformes y duraderas, resultados cualitativos y cuantitativos notables en todos los tipos de enseñanza. Puesto que nuestro objetivo particular se refiere al texto de la “Guía de las Escuelas Cristianas” de 1706, con el fin de situarlo en el contexto general, vamos a interesarnos particularmente en la situación de la escolaridad francesa.

Como en los países vecinos, pero con algunas características propias, la alfabetización conoció un importante progreso desde el siglo XVI al XVIII, en beneficio de todas las categorías sociales. Para darnos una idea exacta, es esencial comprender que en aquella época no existía sistema escolar unificado, organizado y controlado por el Estado, sino un gran número de iniciativas cuya característica común era la dependencia de la Iglesia. Habrá que esperar al final del siglo XVIII, es decir a las decisiones de la Revolución Francesa, para que la responsabilidad de la enseñanza sea transferida al Estado, sin que desaparezca por otra parte enteramente la libertad de iniciativa de la Iglesia, instaurando así una dualidad durable entre enseñanza pública y enseñanza privada.

Pero no anticipemos. Cuando Juan Bautista de La Salle comenzó a ocuparse de las escuelas, en 1679, existían tres conjunto escolares diferentes en Francia.

Colegios y Universidades

La Edad Media había visto nacer y organizarse una enseñanza universitaria destinada a los jóvenes de las familias acomodadas: nobles, burgueses y candidatos a las funciones eclesiásticas. Poco a poco aparecieron dos niveles articulados entre sí, y habitualmente presentes en las mismas ciudades universitarias: el nivel de las artes liberales y del de las facultades superiores⁷.

Los estudiantes que realizaban el conjunto de la carrera podían obtener sucesivamente el Bachillerato en Artes, la Licenciatura y el Doctorado. Ese fue también el recorrido de Juan Bautista de La Salle, primeramente en Reims y luego en París-Sorbona. No obstante eso no le incitó a dedicarse a ese tipo de enseñanza.

Autonomía de los Colegios y de las Artes liberales

A partir de mediados del siglo XVI, gracias sobre todo a los Jesuitas⁸ que concibieron y organizaron un modelo de Colegio, poco a poco se puso en marcha una enseñanza “secundaria” autónoma, aunque siempre abierta a la enseñanza superior. Al final de una larga búsqueda, rica y diversificada, los Jesuitas publicaron en 1599, la “Ratio Studiorum”, verdadero estatuto de la enseñanza secundaria⁹. Los Oratorianos y los Doctrinarios se inspiraron claramente en dicha pedagogía, hasta tal punto los resultados eran positivos. Esos Colegios acogían a los hijos de familias acomodadas e influyentes, y los preparaban para el ejercicio de las responsabilidades en la sociedad del Antiguo Régimen. Recientes estudios sobre la clientela escolar han mostrado que los alumnos provenientes del pueblo constituían una tan débil minoría que no pueden ni siquiera constituir una categoría estadística significativa¹⁰.

⁷ Las Artes Liberales: Trivium: gramática, retórica, dialéctica. Quadrivium: geometría, aritmética, astronomía, música. Las Facultades Superiores: Teología, Filosofía, Derecho Canónico, Derecho Civil, Medicina.

⁸ El primer Colegio Jesuita se abrió en Messina en 1548. Otros lo siguieron en toda Europa, y por tanto también en Francia.

⁹ Se puede consultar, sobre el particular, el texto de la Ratio Studiorum, texto latino y traducción francesa, en una publicación reciente de Ediciones Belin, París 1997.

F. Charmot, sj. : *La Pédagogie des Jésuites : Ses principes et son actualité*. Éditions Spes, París, 1943.
F. de Dainville, sj. : *L'éducation des Jésuites : XVI^e-XVIII^e siècles*, Éditions de Minuit, París 1978.

¹⁰ W. Frijhoff y D. Julia : *École et Société dans la France d'Ancien Régime*. 1975. École des Hautes Études en Sciences Sociales.

El reino del latín

Fieles a la lengua latina - privilegio masculino en la sociedad de la época - los Colegios proponían métodos y contenidos coherentes con las finalidades de la formación de las personas. Un análisis del texto de la Ratio Studiorum permite convencerse de ello.

A causa de su especificidad y de sus finalidades sociales, los colegios se organizaron para funcionar de manera autónoma. Puede parecer algo difícil de comprender para nosotros que estamos habituados a una enseñanza de segundo grado que es la continuación natural de una enseñanza primaria y que desemboca en la enseñanza superior. En aquella época, como la pedagogía usaba con mucha frecuencia los textos de autores célebres - de la Antigüedad o contemporáneos - el aprendizaje de la lectura constituía un paso previo obligado para comenzar el trabajo. Los Colegios se vieron, pues, llamados a organizar ese aprendizaje de la lectura y a crear “Clases Menores de Colegio”. Los alumnos accedían a ellas directamente, fuera cual fuera su edad, al inicio de su escolarización, sin pasar por la primaria.

Los Colegios hacían del latín la lengua de aprendizaje, de trabajo y de cultura. Los primeros años de la escolaridad estaban dedicados al estudio de la gramática latina. No era una novedad, puesto que hacía tiempo que existían las “escuelas de gramática”. Era necesario dominar la lengua latina antes de poder seguir útilmente las demás enseñanzas.

Funcionamiento pedagógico

La educación de la persona ocupaba un lugar importante:

- Educación humana global, con miras a la inserción social del joven y de su función dirigente en la sociedad. Los colegios formaban a las élites, los responsables, las instancias de decisión.
- Educación cristiana por:
 - la oración dos veces al día,
 - el catecismo dos veces por semana,
 - reflexiones cristianas o morales durante los comentarios de textos,
 - la misa cotidiana y las liturgias de las fiestas, la adoración del Santísimo,

- la presencia en cada centro educativo de un director espiritual para los alumnos y confesiones regulares,
- las actividades de las Congregaciones marianas...
- Educación artística propuesta por las Academias de voluntarios, las actividades teatrales, las fiestas...

Estos elementos de formación confirman lo que decíamos: lo principal, era la formación de las personas con miras a desarrollar sus capacidades de mando y de organización. Y no la adquisición de competencias técnicas, profesionales, científicas. Habría que matizar estas afirmaciones cuando se trate de Colegios Oratorianos, sobre todo en el siglo XVIII, más flexibles y más abiertos a nuevas disciplinas¹¹.

La estructuración de las diferentes enseñanzas prefigura lo que serán los Liceos, a partir del siglo XIX. La reforma de la enseñanza secundaria emprendida bajo el Primer Imperio, se inspirará en gran medida en las estructuras del siglo XVIII, especialmente de los Colegios Oratorianos, puesto que los Jesuitas habían sido expulsados de Francia en 1763. En los Liceos del siglo XIX, las lenguas antiguas conservan un lugar predominante y hubo que esperar la segunda mitad del siglo, bajo el Segundo Imperio, para ver aparecer la enseñanza secundaria moderna.

Escuelas Menores para niños

Las escuelas Menores tenían ya una larga tradición: podemos hablar de doce siglos de existencia. Las escuelas presbiterales, episcopales y monásticas, de las que ya hemos hablado, estuvieron en el origen de las Escuelas Menores, pues algunas de ellas subsistieron después de la creación de las Universidades y Colegios. Estaban dirigidas a muchachos de ambientes populares. En la segunda mitad del siglo XVI, algunos Maestros aislados comenzaron a abrir nuevas escuelas, habitualmente con la autorización, incluso el apoyo, de los Maestrescuelas. Lo cual demostraba una creciente preocupación por la instrucción del pueblo. Como hemos mencionado ya en el capítulo 1º, varios

¹¹ MM. Compère : Du Collège au Lycée : 1500-1850. Gallimard-Julliard 1985.
O MM. Compère et D. Julia : Les Collèges Français : XVI^e –XVIII^e siècles.

factores convergentes explican ese interés por el pueblo. Bajo la influencia de factores culturales, económicos o religiosos, la demanda de escolarización era cada vez más fuerte. Las respuestas, poco coordinadas al principio, fueron también sumamente diversas.

Sin embargo, aparecen algunos elementos de unidad, por ejemplo:

- Una misma clientela popular: aquella gran mayoría de la población que no tenía acceso a los Colegios, ni a los puestos de decisión y de mando en la sociedad.
- Objetivos y contenidos de enseñanza propuestos. El objetivo de formación cristiana y la influencia de la Iglesia - de las Iglesias - siguen siendo preponderantes. Para alcanzar este objetivo, el aprendizaje de la lectura es primordial. Es el mínimo del conjunto de los aprendizajes fundamentales. Pueden añadirse a la lectura (en latín habitualmente) la escritura y el cálculo. Pero eso depende esencialmente de las capacidades de los Maestros mismos, en una época en que su formación pedagógica era casi inexistente.
- Estas adquisiciones esenciales pueden permitir a los muchachos que se benefician de ellas ocupar puestos de decisión en la organización de la sociedad en vías de desarrollo económico y político. Los sectores secundario y terciario de la economía conocen un importante desarrollo. Los empleos se multiplican en estos campos.
- Las iniciativas son, pues, numerosas, diversas y a veces anárquicas. Los Maestrescuelas o Grandes Chantres, nombrados por los obispos, tratan de poner orden en ellas¹². La obra de Claude Joly, publicada en 1678, es muy instructiva al respecto. En ella descubrimos las preocupaciones habituales, los problemas, las reacciones.... de un Gran Chantre de la época.
- La escolarización en estas Escuelas Menores no desemboca generalmente en el Colegio. Son dos modelos sociales que se ignoran, por tanto dos mundos escolares distintos. Así nació en Francia la enseñanza llamada de "Primer grado". A pesar de los cambios políticos y administrativos ulteriores, esta enseñanza se organizará en la época de la Revolución Francesa,

¹² La lectura de la obra de Claude Joly – él mismo Chantre de la diócesis de París por muchos años - es muy instructiva sobre este tema: Tratado histórico de las Escuelas Episcopales y Eclesiástica. París 1678.

luego bajo el Primer Imperio, durante el ministerio de François Guizot, posteriormente en 1880 y hasta mediados del siglo XX.

Las Escuelas para niñas

Como lo hemos recordado en el capítulo precedente, una de las grandes innovaciones escolares del Renacimiento fue la creación de escuelas para niñas. No repetimos las razones ni las modalidades de esa creación. Se comprende fácilmente que fue una aportación esencial en las sociedades y en la civilización europeas.

Dificultades a superar

Por más que hoy la apertura de tales escuelas nos parezca una decisión normal, en aquella época se enfrentaba a diversas dificultades:

- Dificultades culturales: la mujer no estaba considerada como igual al hombre. Su estatus social y sus funciones eran diferentes. Se discutía para saber si había que darle la misma instrucción que al hombre, permitiéndole así escapar a su rango social inferior. Fue pronto evidente que había que prohibirle el estudio del latín: ese tenía que seguir siendo un privilegio masculino. En Francia, un poco más tarde, Molière pondrá en escena los excesos que amenazan a las mujeres instruidas, en dos obras teatrales bien conocidas: “Las Preciosas ridículas” y las “Mujeres sabias”. Muy pronto, sin embargo, como hemos dicho, algunos pedagogos célebres se declararon partidarios de la instrucción femenina. Citemos, por ejemplo, Lutero en Alemania, Vives en España, Erasmo en los Países Bajos. Otros les siguieron en toda Europa.
- Hasta en la Iglesia seguía existiendo una visión pesimista de la mujer, opinión acompañada de diversas consideraciones teológicas y de las cuales encontramos manifestaciones durante los siglos XVI y XVII. Por ejemplo: la responsabilidad de la mujer en el pecado original, los supuestos poderes ocultos de la mujer, el mundo turbio de la hechicería... La batalla de la escolarización de las niñas no estaba ganada de antemano. Felizmente, se produjo la toma de posición de los primeros Reformadores Protestantes imitados algo más tarde por los Padres del Concilio de Trento. Ambos fueron poderosos iniciadores para la apertura a las escuelas femeninas.

Un desarrollo notable

Esos apoyos coincidieron a su vez con una expectativa y una demanda crecientes de escolarización. Al estar la coeducación firmemente prohibida por la Iglesia, las escuelas femeninas vieron la luz como instituciones aparte, favorecidas por la fundación de numerosas Congregaciones religiosas femeninas en los diferentes países. Se había producido un vuelco: la Iglesia consideraba que los peligros de la ignorancia eran peores que los de la ciencia. Gracias a sus conocimientos, la madre de familia podría desempeñar una función esencial en la educación humana y cristiana de sus hijos. Sería un vehículo de la catequización muy valorado por el Concilio de Trento.

El hecho de que las nuevas Congregaciones femeninas - por decisión del Concilio - debiesen ser de clausura, creó un problema particular. No era insoluble: los conventos o monasterios ofrecieron dos clases de escuelas: una para las chicas internas y de pago, la otra para las pobres admitidas gratuitamente en la escuela diurna. Esta separación era muy a menudo una desigualdad, pero el sistema funcionó y conoció una rápida expansión. Los porcentajes de mujeres alfabetizadas aumentaron claramente durante los siglos XVII y XVIII, hasta llegar casi a igualar los de los hombres.

Dos escuelas diferentes

Las grandes Congregaciones femeninas de los siglos XVI y XVII pusieron a punto muy interesantes proyectos para sus escuelas. Tales textos llevan el nombre de "Constituciones" o de "Regla de vida". Destinados a un grupo bien identificado de docentes - los miembros de la Congregación en cuestión - esos textos permanecieron a veces confidenciales o conocieron una difusión restringida. Varios de ellos han sido objeto de estudios históricos detallados. Recientemente aún, Michel FIEVET¹³ ha propuesto un análisis de la Escuela de las Ursulinas, de las Hermanas de Nuestra Señora, de las Hijas de la Caridad, de las Hijas del Padre Barré y de las escuelas de Charles Demia. Pero ha habido muchos otros.

Más allá de las inevitables variantes, sería fácil poner en evidencia los aspec-

¹³ M. FIEVET : L'invention de l'école des Filles. IMAGO 2006.

tos comunes al conjunto de las escuelas, pues todas ellas se sitúan en un mismo contexto social, cultural y eclesial. También se podrían comparar dichos textos con los que hemos citado referentes a las escuelas populares masculinas. Pero sería mantener inútilmente las ambigüedades, ya que se trataba de dos conjuntos escolares diferentes. Es lo que subrayan algunos historiadores como Martine Sonnet o Françoise y Claude LELIEVRE¹⁴.

Escuelas diferentes. En efecto, en las escuelas para niñas:

- Los objetivos educativos son diferentes: la joven debe prepararse para convertirse en una esposa agradable y encantadora, conocer las tareas domésticas, con el fin de gobernar eficazmente su casa, educar cristianamente a sus hijos. Su educación es pues más personal que profesional.
- En consecuencia, algunos elementos difieren en los programas:
 - Naturalmente en ellos figura la lectura, pues es indispensable para todo el resto,
 - Frecuentemente se realiza en francés,
 - Formación cristiana: catecismo, conducta moral en función de su papel de madre,
 - Los buenos modales, la urbanidad, y las artes de delectación: danza, música, canto, comedia...
 - Por lo tanto poco lugar para la escritura, el cálculo, y por supuesto el latín.

Estas distinciones entre chicas y chicos se mantuvieron en Francia hasta mediados del siglo XIX¹⁵. Como lo recuerdan Françoise y Claude Lelièvre: *“La escolarización de las niñas no pretendía entonces como objetivo principal el de favorecer su inserción en el mundo del trabajo, sino todo lo contrario. Las mujeres, incluso escolarizadas, deben permanecer “en su puesto” y si es posible*

¹⁴ M. Sonnet : L'éducation des filles au temps des Lumières – CERF 1987.
F. et Cl. Lelièvre : Histoire de la scolarisation des filles, Nathan 1991.

¹⁵ Una placa colocada sobre el edificio administrativo de la Universidad de Lyon I, recuerda que tan sólo en 1861 la primera chica obtuvo su bachillerato: se trata de Julie Victoire Daubié (1824-1874). Tuvo que luchar para obtener ese derecho y debió esperar hasta la edad de 37 años para presentarse al examen.

“en el hogar”. Desde el Antiguo Régimen al final de la IVª República, la escolarización de las niñas es manifiesta y explícitamente diferente de la de los niños; es evidente que cualitativamente y cuantitativamente es inferior a la de ellos”. (o.c., p. 6).

La misma opinión es expresada por Martine SONNET¹⁶: *“Las niñas dedican menos tiempo que sus hermanos a la adquisición de los saberes fundamentales, alcanzan más raramente que ellos el grado de maestría total de esas ciencias... Los rudimentos de lectura y de escritura mostrados a las niñas por sus Maestras deben ser cultivados fuera de la escuela, sin lo cual se olvidan. Las niñas de los ambientes populares son evidentemente las primeras en pagar las consecuencias de una enseñanza fundamental inacabada. Se tiene siempre prisa por quitarles el libro o la pluma de las manos para sustituirlos por el hilo y las agujas”. (o.c., pp. 250-251).*

Las mentalidades cambian un poco a partir del siglo XVIII, cuando los filósofos insisten sobre la igualdad hombre-mujer. Pero los resultados concretos sobre el plan escolar siguen siendo muy limitados. *“Después de todo, el balance de la enseñanza femenina, a la altura de la mitad del siglo XVII, es aún bastante pobre. No existe, para las niñas, ningún equivalente de lo que son los Colegios para los niños. Ciertos autores, a veces, han presentado los pensionados de los conventos como una enseñanza secundaria, por oposición a la enseñanza elemental de los externados, pero es un error: las jóvenes pensionistas no aprenden latín, ni nada de aquello que caracteriza el programa de los Colegios; por lo demás no se ve cómo las religiosas podrían enseñar lo que ellas mismas ignoran; la instrucción recibida por las pensionistas es más distinguida - en relación con la proveniencia social - pero no más elevada que la de las externas. Las mujeres más cultivadas de ese tiempo lo deben a su entorno familiar, como Madame de Sévigné, que tuvo a Ménage como profesor de Latín”¹⁷.*

¹⁶ M. Sonnet : L'Éducation des filles au temps des Lumières, p. 250.

¹⁷ Ver sobre el particular las obras citadas de M. Sonnet, de F. et Cl. Lelièvre, o G. Duby y M. Perrot : Histoire des femmes en Occident, tomo III. ; o R. Chartier – MM Compère – D. Julia : L'Éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle ; o F. Lebrun – M. Vénard – L. Quéniart : Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France, tomo II.

Conclusión

Al ser requerido (por la Señora Maillefer y el Señor Nyel) para facilitar la apertura de escuelas para los niños pobres de Reims, al principio del año 1679, Juan Bautista de La Salle se encontraba, pues, en presencia de tres conjuntos bien caracterizados:

- Los Colegios para los jóvenes de los ambientes acomodados,
- Las diversas clases de Escuela Menores para los niños de la clase popular,
- Las escuelas femeninas dirigidas, ya sea por Comunidades religiosas, o bien por Maestras Laicas.

Es importante tener en cuenta que esos tres conjuntos funcionaban independientemente, sin pasarelas entre ellos. Y no fue solamente válido para el periodo de los siglos XVI - XVIII. A pesar de los cambios acaecidos, esos tres modelos subsistieron hasta el último cuarto del siglo XIX, a pesar de las reformas y de medidas legislativas sucesivas.

Como él mismo confesó en la *“Memoria de los comienzos”*, y aun teniendo en cuenta las estrechas relaciones que había establecido con Nicolás Roland - hasta ser elegido por éste como ejecutor testamentario - Juan Bautista de La Salle no había considerado nunca ocuparse de las escuelas. Fue llevado a ello por una sucesión de circunstancias, y contra su gusto, a partir de su encuentro con Adrien Nyel. Es un detalle esencial que se olvida con demasiada frecuencia al hablar de los comienzos de la escuela lasaliana.

Por sus estudios anteriores - doctor en teología de la Sorbona - y sus situación de sacerdote y canónigo, La Salle habría podido trabajar en la enseñanza en Colegio o Universidad, pero no era ese su deseo. Como ejecutor testamentario de Nicolás Roland, tuvo que efectuar las gestiones necesarias para obtener el reconocimiento oficial de las Hermanas del Niño Jesús, reconocimiento por parte de las autoridades eclesiásticas y civiles de Reims y lo consiguió rápidamente. Aun cuando continuó prestando servicios a las Hermanas asegurándoles la celebración eucarística, no mostró deseos de intervenir en sus escuelas. Y fue a pesar suyo que prestó su colaboración a la empresa de Adrien Nyel para la apertura de escuelas para niños pobres. Sería,

pues, un error histórico creer que desde 1679, tuvo la idea de un tipo de escuela bien preciso y de fundar un Instituto religioso.

Hablar indistintamente de los tres conjuntos escolares que acabamos de presentar, no lleva más que a crear confusiones. En realidad, eran tres sistemas escolares bastante estancos. Las Escuelas Menores no pretendían imitar a los Colegios, no iban dirigidos a la misma clientela, no tenían los mismos objetivos, no proponían los mismos programas ni los mismos métodos. Las Escuelas Menores tampoco se inspiraban en las escuelas femeninas, aun cuando las mismas eran anteriores. Eso se comprende y se explica si se tiene en cuenta el estatus de la mujer en aquella época. Y ello, sin despreciar para nada la calidad de las escuelas femeninas.

Capítulo 5 - Las primeras escuelas lasalianas

Introducción

En ese contexto escolar - muy someramente presentado en los capítulos precedentes - es donde aparecieron, en Reims en 1679, las primeras escuelas lasalianas. Los inicios nos son relativamente bien conocidos gracias a los tres primeros biógrafos de san Juan Bautista de La Salle: Bernard, Blain y Maillefer¹⁸ quienes tuvieron el privilegio de conocer personalmente a Juan Bautista de La Salle y utilizar la “Memoria”¹⁹ escrita por él mismo sobre los comienzos de su obra escolar. Memoria que desafortunadamente se perdió durante los intercambios entre biógrafos y de la cual no tenemos más que algunas citas fragmentarias, pero reveladoras de las disposiciones personales de La Salle a propósito de las escuelas. Volveremos sobre ello.

Desde el principio, varias personas desempeñan un papel decisivo en la aparición de las primeras escuelas para los niños pobres de la ciudad de Reims, especialmente la Señora Maillefer y el Señor Adrien Nyel cuya actuación es necesario recordar. En el plano escolar, la escuela lasaliana, fue naturalmente heredera del periodo precedente. Es difícil - quizás imposible - saber en qué medida La Salle fue influenciado por sus predecesores en pedagogía. Pero su itinerario personal, su formación, permiten pensar que le eran conocidos.

¹⁸ Ver Cahiers Lasalliens :

- 4 : Frère Bernard : Conduite admirable de la divine Providence en la personne du vénérable serviteur de Dieu Jean-Baptiste de La Salle. Manuscrito de 1721.

- 6. F. E. Maillefer : 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 1740.

- 7 et 8 : Jean-Baptiste Blain : La vie de Monsieur Jean-Baptiste de La Salle, Instituteur des Frères des Écoles Chrétiennes. Édition Princeps – Rouen 1733.

¹⁹ Los primeros biógrafos hacen referencia a esa “Memoria” y dicen haberla utilizado. Se pueden descubrir algunos pasajes en su relato, pero el documento mismo ha desaparecido y es muy lamentable.

Podemos observar también que Juan Bautista de La Salle estuvo relacionado personalmente con varios otros creadores de escuelas para el pueblo en el siglo XVII:

- **Nicolás Roland** : su amigo y consejero durante un largo periodo, ubicado en el marco del cabildo de la catedral de Reims del cual ambos eran miembros. Nicolás Roland hubiera querido implicar a su joven colega en la obra de las escuelas para los niños pobres, pero no lo logró.
- **Nicolás Barré**, a quien La Salle eligió como director espiritual a partir de 1680 y del cual los biógrafos nos han conservado algunos fragmentos de correspondencia durante esos años cruciales del inicio de las escuelas lasalianas.
- **Charles Demia** : cuyo Diario personal da testimonio de las relaciones que se establecieron entre los dos creadores de escuelas, al principio de los años 1680²⁰. Los “Reglamentos” de Demia conocieron una difusión bastante amplia fuera de la archidiócesis de Lyon. Las “Amonestaciones” influyeron igualmente en varios de los personajes de los que hablamos: Barré, Roland, La Salle.

Por otra parte, es interesante notar que Nicolás Barré y Charles Demia, en sus “Reglamentos” respectivos, se refieren explícitamente a las disposiciones escolares o pedagógicas de un documento anterior muy ampliamente extendido: “La Escuela Parroquial”, documento anterior en varias decenas de años. De modo que este documento aparece como la fuente común para las escuelas masculinas. En cambio, conviene precisar que la “Guía de las Escuelas Cristianas” no contiene semejante referencia, pues su fuente es diferente: se trata de la experiencia prolongada y analizada que los primeros Hermanos, ellos mismos, hacen de sus escuelas y ponen en común durante numerosas “conferencias” (encuentros).

Como hemos recordado en los capítulos precedentes, conviene tener mucha prudencia cuando se trata de los textos de Fourier, Barré y Roland, pues todos

²⁰ Ver sobre el tema el Cahier Lasallien 56, del Hermano Yves Poutet : « Charles Demia : Journal de 1685 à 1689. Présenté, transcrit et annoté ». Rome 1994.

ellos se refieren a las escuelas para niñas. Efectivamente, en los escritos de Juan Bautista de La Salle no se encuentran alusiones a la pedagogía de esas escuelas. Las relaciones de La Salle con Roland y Barré se sitúan, más bien, en el campo de las opciones vitales y de las orientaciones generales de sus escuelas.

El celo de la Señora Maillefer

En el capítulo 5 de la biografía de La Salle, ver Cahier Lasallien 4, p. 23... - **Bernard** recuerda que la Señora Maillefer envía a Adrien Nyel a Reims *“para procurar el establecimiento de las mismas escuelas gratuitas”*. Ella misma natural de Reims, pero establecida en Ruán con su marido, deseosa de favorecer la instrucción de la juventud - ha establecido una escuela en Darnétal - quiere extender los beneficios de la instrucción a Reims. Algunos años antes ya, se había encontrado con Nicolás Roland, llegado para predicar la cuaresma en Ruán, y se había puesto de acuerdo con él para enviar al Sr. Nyel para abrir escuela para los niños pobres. El proyecto no llegó a ver la luz como consecuencia del fallecimiento de Nicolas Roland. Reincidió algunos años después y pensó que podría encontrar apoyo en la ayuda de Juan Bautista de La Salle, su lejano pariente político. El primer encuentro entre Nyel y La Salle tuvo lugar en la casa de las Hermanas del Niño Jesús, en marzo de 1679. A propósito del comportamiento del Señor de La Salle, el biógrafo precisa: *“Se compromete sin pensar en convertirse en el soporte de ese nuevo establecimiento”*. (C.L. 4, p. 25). En la continuación del relato, el biógrafo insiste sobre la obra de Dios. La Salle se compromete sin percibir aún que es Dios quien le compromete y lo implica para siempre.

Maillefer (ver Cahier Lasallien 6, pp. 29 y siguientes) recuerda el trabajo de Juan Bautista para obtener el reconocimiento de las Hermanas por la ciudad y el arzobispado de Reims después de la muerte de Nicolás Roland, y constata *“que se encuentra comprometido trabajando en formar escuelas gratuitas para los niños”*. Al igual que el Hermano Bernard, el autor atribuye todo eso al *“dedo de Dios que guiaba sus pasos”*. Luego cita la memoria escrita por Juan Bautista de La Salle mismo: *“Dios que guía todas las cosas con sabiduría y ternura, y que no acostumbra a forzar la inclinación de los hombres, queriendo comprometerme a encargarme enteramente de las escuelas, lo hizo de manera*

muy imperceptible y en poco tiempo, de modo que un compromiso me condujo a otro, sin haberlo previsto al principio". (p. 31). La Sra. Maillefer proyecta, pues, establecer escuelas gratuitas en Reims y ha establecido ya contacto previamente con Nicolás Roland - en 1674: "*Le propusieron al Sr. Nyel, hombre insinuante (i.e. hábil) y que tenía un talento muy especial para ese tipo de establecimientos. Era el mismo que el Padre Barré, Mínimo, había empleado algunos años antes para establecerlos en Ruán y en otros lugares*". (p. 33). La Sra. Maillefer envía pues a Adrien Nyel a Reims y piensa presentarlo por intermedio de la superiora de las Hermanas del Niño Jesús de Reims que ella ya conoce. El biógrafo propone luego el relato del encuentro de Nyel con La Salle. Éste último no pensaba en modo alguno en establecer escuelas, pero estaba dispuesto a ayudar al Sr. Nyel en sus gestiones, pues sabía que el "terreno de Reims" era particularmente difícil y arriesgado. Hasta se ofrece para alojarlo en su casa, para mayor discreción y para facilitar las cosas. La Salle actúa pues con prudencia, y eso parece haber sido un rasgo de su carácter, pero al hacerlo "*se compromete sin pensarlo*" (p. 35).

Jean-Baptiste Blain (ver Cahier Lasallien 7, páginas 146 y siguientes) consagra varios capítulos a la llegada y al trabajo de Adrien Nyel a Reims. También él afirma que Nicolás Roland había proyectado abrir escuelas gratuitas para niños pobres, después de haber realizado las de las niñas, pero no pudo concluir su propósito. La intervención de la Señora Maillefer y la llegada de Adrien Nyel será pues lo que permita realizarlo. Insiste, con razón, sobre la ausencia de proyecto escolar en Juan Bautista de La Salle. El interés de la obra de Blain, es también el proponernos una larga presentación de su comportamiento posterior marcado por la búsqueda de las humillaciones y mortificaciones, así como por una gran ternura hacia los pobres. "*Como la señora de Maillefer estaba interesada en todas las buenas obras, fue de las primeras en secundar el celo del R. P. Barré en el establecimiento de las escuelas cristianas. Fundó una para las niñas en Darnetal, un pueblo grande casi a las puertas de Ruán, muy comercial y poblado a causa de las manufacturas establecidas allí. Fue el éxito de esta escuela lo que dio lugar a otras parecidas para las niñas y al establecimiento de las escuelas para los niños*". (p. 159). Blain cuenta también cómo la Sra. Maillefer quiso hacer la misma cosa en Reims y tomó contacto

con Nicolás Roland y *“esperó poder realizar un plan que debía dar ocasión, sin saberlo ella, a la fundación del Instituto de los Hermanos”*. (p. 160). Habiendo fallecido Nicolás Roland, ella busca algún otro para remplazarlo: *“Para tener éxito se necesitaba, en consecuencia, un hombre celoso y diestro, flexible y persuasivo. La Señora de Maillefer lo encontró en Adrián Niel nativo de Laón, con una edad de unos 55 años. Había recibido de la naturaleza los talentos propios para esta clase de obras. De carácter vivo y activo, estaba siempre listo a ser el primero en romper el hielo y en intentar una nueva empresa. Por otra parte no era nuevo en el campo para el cual la señora de Maillefer lo creía preparado, porque había hecho el ensayo en Ruán, donde había comenzado con éxito las escuelas gratuitas para los niños, y había contribuido mucho a su desarrollo. Para proveer a su subsistencia, y a la de un muchacho de 14 años que lo acompañaba, la piadosa señora se había comprometido a proporcionarles todos los años cien escudos de pensión, y les había dado un documento escrito a este efecto”*. (p. 160).

A través de los relatos de los tres biógrafos, descubrimos claramente que han acudido a la misma fuente: la Memoria de los comienzos, escrita por Juan Bautista de La Salle. Lo cual los lleva a utilizar expresiones cercanas o análogas. Los tres insisten sobre el papel de la Providencia, incluso en el encuentro entre Adrien Nyel y La Salle en 1679. Era una forma habitual de expresarse en aquella época: el providencialismo. Era también el lenguaje utilizado por el mismo La Salle en su Memoria. Hacía una lectura espiritual de su propio itinerario en la fundación del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Ello no disminuye en nada el papel y el mérito de la Señora Maillefer. Ese Dios-Providencia se sirve de mediaciones humanas para realizar sus designios. Nyel es también una de las mediaciones. Si es elegido y enviado a Reims, es primeramente en función de su experiencia en la dirección de las *“escuelas gratuitas para los niños”*. Es también el signo de que las escuelas de niñas, establecidas ya en esa ciudad - las de Nicolás Roland o las de las Hermanas de Nuestra Señora - no constituían modelos a ser considerados. Es necesario, pues, observar más de cerca la actuación de Adrien Nyel en la ciudad y la región de Reims, durante los seis años que allí pasó.

El papel decisivo del Señor Adrien Nyel (1621-1687)

A propósito de Adrien Nyel, es interesante leer lo que escribe Blain con motivo de su fallecimiento. Nos muestra un Juan Bautista de La Salle muy afectado por esa desaparición. Quiere hacer decir oraciones por el difunto, como signo de agradecimiento y quiere que a ellas se asocien todos los Hermanos de la época. *“El Señor de La Salle lo ha hecho, y se podría decir que le debía esto en justicia, porque me atrevo a adelantar que el señor Niel es la persona seglar que le ha hecho los más grandes servicios. ¿No es, en efecto, la mano de este hombre la que Dios ha empleado para abrir a La Salle las vías de la más eminente santidad? Si este simple laico no hubiera abierto las escuelas cristianas y gratuitas, si no hubiera puesto al piadoso canónigo en movimiento para cuidar de ellas y procurar su establecimiento, seguramente La Salle no habría hecho esos grandes sacrificios de los que se ha hablado antes. Si el piadoso canónigo hubiera seguido siendo lo que era, hubiera cumplido los deberes de su vocación y estado, hubiera seguido viviendo santamente como había comenzado. Pero hay muchos grados de santidad, y se puede creer que no hubiera subido hasta el grado a que llegó”*. (CL 7, p. 282).

Dejemos a Blain la responsabilidad de su interpretación espiritual del itinerario de Juan Bautista de La Salle. Pero lo que escribe es más que verosímil. Hasta la llegada de Nyel a Reims, en 1679, La Salle no manifestaba en modo alguno el proyecto de ocuparse de las escuelas. En cierto modo, hasta era alérgico a ello, como él mismo escribió en su Memoria: *“Fue a causa de esas dos situaciones, es decir el encuentro con el Sr. Nyel y la propuesta que me hizo aquella señora, por lo que comencé a encargarme de las escuelas para los niños. Antes no había pensado en ello, absolutamente. No es que no me hayan propuesto ese proyecto. Algunos amigos del Padre Roland habían tratado de sugerírmelo, pero la propuesta no arraigó en mi espíritu y jamás pensé en realizarla...”* (CL 7, p. 169).

Existe pues convergencia entre los tres biógrafos sobre las modalidades de apertura de las escuelas para niños pobres en Reims y sobre el reparto de las tareas entre Adrien Nyel y Juan Bautista de La Salle. La Salle no impone un proyecto escolar preestablecido, sino que se muestra prudente y atento para prevenir el fracaso de las nuevas fundaciones. Sabe que el éxito depende esen-

cialmente de la calidad de los Maestros. Por eso propone un reglamento al primer grupo de aquellos Maestros, así como encuentros de formación. Hasta busca una casa para alojarlos y hacerlos vivir juntos. Pero Adrien Nyel sigue siendo, en cierto modo, el jefe de la obra. Eso es evidente en la apertura de la segunda escuela en la parroquia de Saint-Jacques, en Reims, en septiembre de 1679, y en la contratación de nuevos Maestros. Pronto tendrá una tercera escuela en la parroquia Saint-Symphorien. Nyel da pruebas de dinamismo y de competencia. ¡Quizás La Salle estima que va demasiado rápido!

Para nuestro propósito, lo más importante es que Adrien Nyel poseían una larga experiencia en la organización de nuevas escuelas y en la pedagogía que se practicaba en ellas. Ni él, ni La Salle parecían preocupados por encontrar y copiar reglamentos escolares anteriores. La Salle conoce ya las escuelas de las Hermanas de Nicolás Roland. Sin duda ha tenido la oportunidad de visitar la de las Hermanas de Nuestra Señora en Reims, aunque ningún biógrafo haga alusión a ello. Pero nada indica que le sirvan de inspiración. Las primeras escuelas lasalianas echan a andar sin graves problemas y tienen éxito. El mérito corresponde en gran medida a la habilidad de Adrien Nyel. Mejor aún: la fama de esas escuelas supera muy rápidamente las murallas de la ciudad y alcanza a Charles Demia en Lyon, como lo demuestra su Diario. Ese dinamismo logra superar, incluso, la crisis que se abate sobre el primer grupo de Maestros. Es otro episodio famoso de los inicios de la Sociedad de las Escuelas Cristianas. Es también la época en la que Juan Bautista de La Salle ha tomado como consejero espiritual al Padre Nicolás Barré, de Ruán, poseedor también él de una larga experiencia de la escuela popular. La correspondencia entre los dos hombres ha dejado huellas en las decisiones personales de La Salle. Nyel pasa, pues, tres años fecundos en Reims. En 1682 llega la propuesta del Consejo Municipal de la ciudad de Rethel de abrir una escuela para niños. Adrién Nyel no duda en hacerse cargo de la dirección. Nos lo encontramos a continuación en Guise y en Laon. De ese modo va escapando progresivamente de la influencia de Juan Bautista de La Salle y se encuentra, por un momento, responsable de las escuelas de Laon, Guise y Rethel. No se siente vinculado a La Salle y no piensa formar parte de la “Sociedad de las Escuelas Cristianas” que se está constituyendo.

Como escribe Georges Rigault, historiador del Instituto de los Hermanos: *“El 26 de octubre de 1685, retornaba al Hospital General de Ruán. La Oficina le otorgaba el título de superintendente de las escuelas de los pobres. Había todo un trabajo que emprender para volver a poner en pie unos establecimientos que se hundían, para reanimar los ánimos exangües. El retornado ya no tenía la fuerza para ello. Pero al menos su reaparición, después de sus andanzas apostólicas, de sus tareas en compañía de san Juan Bautista de La Salle, era un presagio. Había servido de vínculo de unión entre Normandía y Champagne; había llevado a Reims el mensaje de Ruán”*. (G. Rigault, Tomo 1, pp. 156-157).

El canónigo Blain expresa también una apreciación sobre las capacidades de Nyel: *“Había recibido de la naturaleza los talentos propios para esta clase de obras. De carácter vivo y activo, estaba siempre listo a ser el primero en romper el hielo y en intentar una nueva empresa. Por otra parte no era nuevo en el campo para el cual la señora de Maillefer lo creía preparado, porque había hecho el ensayo en Ruán, donde había comenzado con éxito las escuelas gratuitas para los niños, y había contribuido mucho a su desarrollo”*. El biógrafo subraya así muy justamente que Nyel iba a Reims con la idea de establecer escuelas gratuitas para niños, no con el proyecto de fundar un Instituto docente. Cuando pensó haber concluido su misión, se fue y dejó que La Salle continuase solo.

Esa tarea sin embargo no fue fácil. Las autoridades de Reims no querían ver implantarse nuevas escuelas dentro de sus murallas. En aquella época, a menudo, el espacio urbano era limitado y por lo tanto celosamente protegido. Como lo escribe el biógrafo Bernard: *“Las autoridades de la ciudad habían puesto muchos obstáculos al establecimiento de las niñas, y que no se podrían establecer sin la autoridad de Señor Arzobispo, cuando vieses nuevamente que personas desconocidas comenzaban las escuelas de niños, se informarían de todos sus proyectos y podrían despedirlas, por temor de que se crease a pesar suyo algún establecimiento nuevo”*. (Bernard, p. 25).

Al principio seguramente existió un reparto de tareas entre La Salle y Adrien Nyel. De vuelta de una peregrinación a Liesse, éste se daba cuenta que le correspondía comenzar las escuelas. Ciertamente, la historia se ha quedado con la idea de que La Salle fue un facilitador y Bernard nos invita a *“admirar la bondad y la caridad de nuestro santo sacerdote, el cual, sin estar obligado a*

ello, recibe y avisa tan caritativamente a un extraño al que no conoce en absoluto, y todo para procurar la gloria de Dios y la salvación de las almas. Se compromete sin pensar en convertirse en el soporte de ese nuevo establecimiento”. (p. 25). El mismo autor insiste sobre el reparto de las tareas entre los dos hombres y recuerda claramente que las escuelas empiezan a funcionar bien gracias a la experiencia de Nyel:

“El Sr. Nyel, una vez comenzada dicha escuela, venía de cuando en cuando a ver a su caritativo bienhechor, el cual no disminuía su favor hacia él, y procuraba prestarle todos los buenos servicios que podía, sin más obligación que la que su caridad le sugería”. (p. 28). Un poco más adelante, el mismo biógrafo coloca un párrafo importante que retoma los términos de la Memoria de los comienzos. *“Así fue como Dios se sirvió de esos dos hombres, a saber el Señor Nyel y la Señora l'Évêque de Croyères para llevar al Señor de La Salle a encargarse de aquellas escuelas en las que no pensaba para nada, como ya hemos hecho notar anteriormente y él mismo lo manifiesta en su manuscrito. Sin embargo, es cierto que varias personas a las que conocía y que habían estado vinculadas con el difunto Padre Roland, le habían a veces propuesto que debía crear escuelas para niños tal como el Padre Roland había establecido las de las niñas. Pero esa propuesta no había pasado nunca por su mente y no había tenido la menor idea de llevarla a cabo. (p. 30).*

Adrien Nyel merece que nos detengamos un poco sobre su persona y sobre su obra escolar. Tenía 36 años cuando se instaló en Ruán, en 1657, y allí trabajó al servicio de las escuelas para los pobres. Allí perseveró durante 22 años y adquirió así una gran experiencia pedagógica en el ambiente popular del Hospital General. Es, pues, natural que pensarán en él para organizar las escuelas para niños pobres de la ciudad de Reims. Era el hombre indicado. En Ruán se había ganado la confianza de los responsables. No puede ser más que por su competencia y su seriedad. No debemos, pues, sorprendernos que La Salle, a su vez, confíe en él, le dé carta blanca en su propio campo. Un elemento particular merece ser tomado en consideración: en 1679, Juan Bautista de La Salle tiene 28 años y Adrien Nyel 58. Éste último tiene mucha experiencia, el otro tiene conciencia de sus limitaciones en materia escolar. Aunque no fuese más que debido a su educación en buenos modales, La Salle

manifiesta un gran respeto por la persona mayor, ya casi un anciano en la demografía de la época. La libertad de acción, las iniciativas de Nyel lo demuestran: apertura de las escuelas de Saint-Jacques, en Rethel, en Guise, en Laon. Los mismos biógrafos hacen a veces alusión a una cierta inestabilidad de Nyel. Quizás fuese real. Difícil juzgarlo hoy. Anteriormente, de todos modos había mostrado 22 años de estabilidad en Ruán. Enviado a Reims para abrir escuelas en favor de los niños pobres, abre escuelas. Es lógico. Parece que su temperamento es diferente del de La Salle. Es otro problema. Georges Rigault sintetiza su impresión sobre Nyel en las pocas líneas siguientes: *“Nyel era pedagogo. Y sin duda había dado ya, en el ejercicio de la profesión de maestro, prueba de sus aptitudes: sabía dirigir una clase, enseñar con método, y como fervoroso cristiano, muy instruido en su religión, dejaría fama de catequista fuera de serie”*. (Rigault, Tomo 1, p. 135). Además en Ruán, había abierto varias escuelas y formado pedagógicamente a los maestros que enseñaban en ellas. Es eficaz y rápido. Eso le otorgaba una gran autoridad en el campo escolar. Y se gana así una cierta libertad de movimiento que explica su disponibilidad cuando la Señora Maillefer quiere enviarlo a Reims. Por el contrario, Blain estima que: *“El Señor Nyel, adecuado para dirigir Escuelas, no lo era para guiar a los Maestros: no era suficientemente asiduo a la casa, ni bastante atento a hacer observar en ella un reglamento, ni bastante cumplidor para dar a los otros en su persona un ejemplo hogareño, familiar y entusiasta, de la regularidad necesaria”*. (CL 7, p. 170). Ahora bien, el Señor de La Salle consideraba como esencial esa vida en comunidad... El reparto de las tareas entre los dos personajes era consecuencia lógica.

El compromiso progresivo de Juan Bautista de La Salle

Gracias pues a sus tres primeros biógrafos podemos conocer con precisión las circunstancias en las cuales Juan Bautista de La Salle se vio llevado a ocuparse de escuelas para los niños pobres. La “Cronología Lasaliana” de esos años permite fechar con precisión las etapas de ese compromiso. Como acabamos de recordarlo, la Sra. Maillefer y el Sr. Adrien Nyel fueron, cada uno a su manera, los activadores de dicho compromiso. Pero podemos decir, sin exagerar, que el Señor de La Salle se vio obligado y forzado a ello, aunque más tarde descubrirá ahí la acción de Dios. En la Memoria de los comienzos,

expresa así claramente sus reticencias iniciales: *“No pensaba anteriormente en ello en absoluto...”*

Se vio sorprendido de improviso por su primer encuentro con Adrien Nyel y por la carta de la Señora Maillefer de la que éste era portador, en marzo de 1679. Como hombre bien educado, no duda en prestar servicio: de buena gana quiere ayudar y aconsejar a Nyel en sus gestiones y él mismo propone alojarlo en su casa porque ve en ello una garantía de éxito. Incluso llega a efectuar él mismo los primeros trámites. Todo eso se justifica y se comprende cuando se lo ubica en el contexto particular de Reims en esa época. Las autoridades - ya lo hemos recordado - no son nada favorables al establecimiento de nuevas escuelas dentro de las murallas. Pero a La Salle no se le ocurre pensar que así comienza a comprometerse de forma duradera: *“Incluso, si hubiera pensado que el cuidado de pura caridad que tomaba de los maestros de escuela (y la precisión es importante para situar el sentido de la acción: se interesa por la situación de los Maestros) me hubiera obligado a vivir con ellos, hubiera abandonado el proyecto, pues como de manera natural, consideraba a las personas que estaba obligado a emplear en las escuelas, sobre todo al comienzo, como inferiores a mi criado, el mero pensamiento de tener que vivir con ellos me habría sido insoportable”*. (CL 7, p. 169).

“El cuidado de pura caridad que yo me tomaba de los maestros de escuela”...

Esta fórmula general, aparentemente vaga y anodina, corresponde de hecho a una serie de actos concretos:

- Navidad de 1679: instala a los Maestros en una casa alquilada para ellos,
- Abril de 1680: recibe a los maestros en su casa mañana y tarde,
- 24 de junio de 1680: admite a los maestros a la mesa familiar,
- Abril de 1681: organiza un retiro espiritual con los Maestros,
- 24 de junio de 1682: aloja a los Maestros en su casa,
- 24 de junio de 1682: se instala con ellos, en la calle Nueva, en dos casas alquiladas para el efecto.

Mientras que Adrien Nyel se preocupa por abrir y organizar las escuelas, es evidente que La Salle se compromete con los Maestros, hasta compartir su

vida. Se ha vuelto consciente de que la buena marcha de las escuelas depende ante todo de la calidad de los Maestros y por tanto de la calidad de su formación. Comienza, pues, a dedicarse a ella. Se compromete así cada vez más en la obra que va a llamarse “**Sociedad de las Escuelas Cristianas**”. Eso prueba igualmente hasta que punto, desde el comienzo, la dimensión comunitaria, la constitución de una pequeña red de escuelas, son importantes para La Salle. En 1691, se hablará “**de Asociación**”. Sin que tenga aún ningún nombre, se trata ya de un trabajo comunitario que se pone en marcha. Y es en ese ambiente donde se elaborará la “Guía de las Escuelas Cristianas”, a lo largo de “*numerosísimas conferencias*”. El biógrafo Maillefer (su sobrino) describe ese itinerario en las páginas 70 a 89 de su obra, en una serie de párrafos algunos de cuyos títulos citamos: “*Piensa en llevar a los Maestros a su casa*”, “*los hace comer a su mesa*”, “*El Sr. de La Salle aloja a los Maestros en su casa*”, “*Se dedica a formar a los maestros en la virtud*”, “*Abandona la casa paterna con los Maestros*”, “*Les prescribe una vida uniforme*”, “*La mayor parte de los Maestros se desaniman*”, “*el Sr. de La Salle anima a los que se quedan*”, “*Les hace tomar un hábito uniforme*”, “*Les hace tomar el nombre de Hermanos de las Escuelas Cristianas*”.

Viene a continuación un párrafo, corto pero muy denso, sobre la unión entre esos Maestros, esos Hermanos: “*Los Hermanos (así es como los nombraremos a continuación) no tenían más que un corazón y un mismo espíritu. Vivían con gran paz, se ayudaban mutuamente con una caridad tierna y compasiva. Lo habían puesto todo en común, ningún interés particular dividía su atención, de forma que evocaban por la regularidad de su conducta una viva imagen de la vida de los primeros cristianos. Aun así les quedaba un punto débil por donde el demonio podía sorprenderlos, era la excesiva preocupación por el futuro*” (p. 89). Esta última frase prepara para las páginas siguientes que narran la crisis de 1683. Las escuelas funcionan desde hace cuatro años. Adrien Nyel, aunque reside aún cercano, ha abandonado Reims. En adelante, La Salle debe ocuparse de los Maestros y de las Escuelas. La crisis que estamos evocando, largamente descrita también por Blain, será la ocasión de intervenciones decisivas por parte del Padre Barré, consejero de La Salle.

Pero mientras tanto, Juan Bautista de La Salle piensa que puede tomar distancia con respecto a las escuelas. Blain escribe: “*Habiendo tenido éxito la aper-*

tura de las escuelas en Reims, según sus deseos, creyó que Dios no le pedía más, y se retiró. Sin embargo, Nyel venía de cuando en cuando a hacerle visita para aprovechar de sus luces y solicitarle algunos servicios. El caritativo canónigo se los prestaba, y nada más. Los dos se veían el uno al otro, pero sin hacer ningún plan para el futuro y sin saber cómo los iba Dios a guiar para cumplir sus designios”. (CL 7, p. 165). Estas frases son importantes porque subrayan hasta qué punto La Salle se sentía exterior aún al proyecto de las escuelas. Pero su educación le disuadía de negarse a prestar los servicios solicitados. Eso aclara el comportamiento de Nyel: sus iniciativas para nuevas aperturas de escuelas y la contratación de nuevos Maestros. Hay que advertir también que hasta 1681, fecha en la que defiende su tesis doctoral, La Salle era aún “estudiante”.

Cuando Adrien Nyel, considerando terminada su tarea, regresa a Ruán el 16 de octubre de 1685, Juan Bautista de La Salle se encuentra naturalmente investido con la responsabilidad general de las escuelas que existen y de los Maestros que en ellas trabajan. Esa situación imprevista, lo lleva a tomar decisiones personales radicales para la orientación de su propia vida. Lo cual no se lleva a cabo sin dificultades, exige un serio discernimiento, y le conduce a solicitar los consejos de Nicolás Barré. De ese modo es guiado hacia el abandono de su canónjía, a su elección por la escuela, luego a la distribución de sus bienes personales a los pobres. El biógrafo Blain nos relata algunos pasajes muy significativos de la correspondencia entre los dos hombres, en particular durante la crisis de 1683.

Nicolás Barré gozaba de una inmensa reputación y tenía - como Adrien Nyel - 30 años más de edad que Juan Bautista de La Salle. Se beneficiaba de una larga experiencia en el campo de las escuelas para los pobres. Dio, pues, a La Salle consejos de desprendimiento. Éste trató en vano de reproducirlos ante los Maestros. Tal como lo cuenta Blain, el episodio no carece de gracia. Al término de un largo discernimiento, La Salle se compromete resuelta y valientemente en la obra de las escuelas. Los cuarenta años siguientes serán dedicados al servicio de los Maestros, al servicio de los niños pobres, en el marco de la Sociedad de las Escuelas Cristianas. Ese cambio se produjo, según Blain, *“hacia finales del año 1682, resultó claro para el Sr. de La Salle que Dios le llamaba a hacerse cargo de las escuelas” (CL 7, p. 193).*

En resumen, los biógrafos nos muestran un Juan Bautista de La Salle:

- ocupado en la formación humana y cristiana de los Maestros. Los incita a modificar su comportamiento, a corregirse de su falta de modales, a rezar y a vivir juntos con regularidad. Sin embargo son Maestros laicos, no religiosos. Pero el caso no es excepcional en el siglo XVII.
- Si Blain dice que La Salle acompaña a los Maestros hasta la escuela, es por solidaridad, sobre todo en el momento en que son objeto de burlas por parte de los habitantes. Pero no evoca ninguna función pedagógica, ni escolar.
- Si las escuelas adquieren una buena reputación en tan poco tiempo, es gracias a la mejora del comportamiento de los Maestros y a una buena organización.
- De hecho, La Salle comienza, en ese momento, lo que hará durante 40 años, pues eso le parece esencial: la formación de los Maestros.

A partir de Nyel buscando en “asociación”

Juan Bautista de La Salle fue, pues, encaminado, como a pesar suyo, a la obra de las escuelas. Si al principio se trataba de la ciudad de Reims, vemos que el dinamismo de Adrien Nyel desbordó rápidamente las murallas de la ciudad. Otra característica, es la preocupación por la formación humana y cristiana de los Maestros. Y fue esa preocupación lo que le impulsó a comprometerse progresivamente. Pero observamos también que La Salle se cuidaba mucho de decidir en lugar de los Maestros. Los asociaba a las reflexiones y decisiones que les concernían colectivamente. Es un rasgo característico del modo de funcionamiento que los Hermanos han considerado siempre como esencial. Fue de ese dinamismo de donde surgió progresivamente la “**Guía de las Escuelas Cristianas**”, al final de un largo proceso de análisis de las prácticas pedagógicas. Se buscaba lo mejor. Jean-Baptiste Blain relata con bastante amplitud un encuentro de los principales Hermanos, en 1686, en el cual se encuentra claramente ese modelo de funcionamiento: ver CL 7, páginas 232-233: *“Convoca una asamblea de sus doce principales discípulos para ajustar varios puntos importantes”*.

- Nyel ha regresado a Ruán en 1685 y ha fallecido.

- Pero la manera de “tener las escuelas” - como dirá la “Regla común” de los Hermanos proviene de él.
- Contrariamente a la situación de aislamiento de los Maestros de las Escuelas Menores, en La Salle, se trata siempre de un pequeño equipo de Maestros.
- Muy rápidamente - por instigación de Juan Bautista de La Salle - se añade a ello la vida comunitaria, que por sí misma facilita los intercambios, las puestas en común, así como también los consejos recíprocos.
- El seguimiento de cada escuela queda asegurado: por Adrien Nyel durante los primeros años de Reims, por La Salle luego, más tarde, por los Inspectores y los Visitadores de las Escuelas.
- Se implanta un mínimo de organización, de reglamentos, pero no de manera a priori. Primero hay que vivir y analizar. Eso dura años.
- Así se desarrolla una forma de actuar que la pedagogía moderna llama la “búsqueda-acción”.
- Una práctica que se analiza y se sistematiza, durante encuentros anuales del mes de septiembre, periodo de las vacaciones escolares. El calendario escolar anual, en aquella época, no ofrecía otras posibilidades. En el lenguaje de la época, es decir según la etimología, a esos encuentros se los llama “conferencias”. Son reuniones de intercambios y debates, de donde salen orientaciones y decisiones.
- Como dirá el Prefacio de la Guía de las Escuelas, esas conferencias reúnen *“a los Hermanos más veteranos de este Instituto y los más capaces de dar bien la clase, y tras una experiencia de varios años...”* (Prefacio 0.0.2). Se busca, pues, la calidad. No se contentan con cualquier cosa.
- Es un trabajo de análisis y de discernimiento de una práctica diversa, sobre todo cuando el número de escuelas aumenta. Quieren quedarse con lo mejor: *“no se ha puesto en ella nada que no haya sido bien consensuado y bien aprobado, de lo cual no se hayan sopesado las ventajas y los inconvenientes, y de lo cual no se hayan previsto, en la medida de lo posible, las buenas o malas consecuencias”*. (Prefacio 0.0.2).
- Durante ese tiempo - que dura años - se forma a los nuevos candidatos a

la enseñanza, durante su Noviciado y son acompañados durante varios meses, por un Hermano experimentado antes de dejarlos solos al frente de su clase. Para esa preparación, La Salle escribe la “Memoria sobre el Hábito” y la “Regla del Formador de los nuevos Maestros”. Esos textos existen con anterioridad al de la Guía de las Escuelas.

- Pues el objetivo es la armonía, la coherencia de la red de escuelas, será el mismo, muy explícitamente, para la Guía de las Escuelas: *“Ha sido necesario elaborar esta Guía de las Escuelas Cristianas con el fin de que todo sea uniforme en todas las escuelas y en todos los lugares donde hay Hermanos de este Instituto, y de que en ellas las prácticas sean siempre las mismas”*. (Prefacio 0.0.1). Es la condición básica para constituir y conservar una verdadera red. Es necesario funcionar en asociación, facilitar la movilidad de los miembros (se convierten en intercambiables) y mantener la coherencia. Es un enfoque diferente del oficio de Maestro de escuela. Lo vemos como una diversidad de posibles, una apertura y una disponibilidad. Hay un proyecto común en el cual uno se compromete, no solamente tareas locales o limitadas e individuales.
- Esta dinámica de búsqueda-acción se convierte en un principio habitual o permanente de funcionamiento. Una dinámica que tiene un punto de partida: las necesidades educativas y pastorales de los jóvenes, especialmente los pobres, sean cuales sean las formas de pobreza. Constituye un punto de vigilancia por parte de los responsables a todos los niveles. Con esa finalidad, las decisiones del Capítulo General de 1717, referentes a la revisión de la Guía de las Escuelas constituyen una hermosa ilustración de esa dinámica. Continuará con ocasión de los Capítulos Generales ulteriores, durante los siglos XVIII y XIX, aun cuando se presenten graves dificultades: supresión del Instituto de los Hermanos por la Revolución Francesa, dispersión provocada por las leyes contra las Congregaciones docentes en 1905.

Podemos, pues, decir que si la Guía de las Escuelas Cristianas fue, en cierto modo, el resultado del dinamismo escolar y educativo de los siglos XVI y XVII, ciertos cambios ulteriores en el texto, a lo largo de los siglos XVIII y XIX, reflejarán los cambios acaecidos en la sociedad, la economía y el siste-

ma escolar. Para el Instituto de los Hermanos, la preocupación será siempre el dar respuesta a necesidades y realidades que atañen a los jóvenes. Existe en ello un pragmatismo deseado, bastante característico del espíritu lasaliano.

Este proceso de búsqueda-acción, privilegiado por Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos no era inédito, aunque fuese y siga siendo el núcleo mismo de su identidad. Por lo demás ellos no reivindicaban la exclusividad. Podríamos citar, antes que ellos a: los Jesuitas, en el siglo XVI, que adoptaron un proceso de esa naturaleza y de duración aún más larga, antes de publicar la *Ratio Studiorum* en 1599. O a las Hermanas de Nuestra Señora y san Pierre Fourier, para elaborar la “Constitución” de 1640. O a las Hermanas del Padre Barré, cuyas experiencias vividas en las Escuelas Menores de las parroquias constituyeron la base de los “Estatutos y Reglamentos” de 1685.

SEGUNDA PARTE

APROXIMACIÓN COMPARATIVA

Las circunstancias y las modalidades de aparición de las primeras escuelas lasalianas - gracias a los tres primeros biógrafos - son, pues, bien conocidas. El mismo texto de la “*Guía de las Escuelas*” que describe su organización y el funcionamiento, no aparecerá más que un cuarto de siglo más tarde. Es una constante en el comportamiento de Juan Bautista de La Salle: no hay que apresurarse por legislar, sino dejar actuar al tiempo y a la experiencia, confiar en la reflexión de las personas implicadas, en este caso los Maestros, los primeros Hermanos. “Dar tiempo al tiempo”: la expresión se aplica bien aquí. No podemos evitar recordar que 25 años, era también, en aquel tiempo, la esperanza media de vida de la población francesa. Y es un hecho que algunos Hermanos, entrados en el Instituto en los primeros años, murieron antes de conocer el texto de la Guía de las Escuelas Cristianas.

El texto de 1706, que permaneció manuscrito, no hace referencia claramente a los predecesores inmediatos: Batencour o Demia, a diferencia de este último, por ejemplo, que en sus “Reglamentos” remite explícitamente, en varias ocasiones, a las indicaciones de la Escuela Parroquial.

Si el siglo XVI había sido el del dinamismo escolar, el XVII aparece como el de la verdadera organización de las Escuelas populares, las de las niñas y las de los niños. Para las niñas, los documentos son numerosos, al igual que las Congregaciones femeninas docentes fundadas en la época. Para los niños, tres documentos esenciales jalonan la segunda mitad del siglo XVII:

- 1654: “*La Escuela Parroquial, o la forma de instruir bien a los niños en las Escuelas Menores*”, por un Sacerdote de una Parroquia de París. El texto fue impreso por Pierre Tarca, Impresor del Arzobispado de París, y Librero Jurado de la Universidad, calle Saint Victor, en el Sol de Oro, en 1654, con Privilegio Real. La obra obtuvo un gran éxito y amplia difusión

fuera de la capital. Una reedición en 1685 aportó algunos retoques. En ese momento, el autor hacía tiempo que había fallecido, lo cual demuestra el interés de la obra. Todo lleva a pensar que Charles Demia y Juan Bautista de La Salle conocieron dicha obra, por estar ambos estrechamente relacionados con la Parroquia de San Nicolás du Chardonnet de la cual había salido la obra.

- **1685: “Reglamentos para las Escuelas de la Ciudad y Diócesis de Lyon, elaborados por el Señor Charles Demia, sacerdote, Promotor General delegado del Arzobispado, y Director General de dichas Escuelas”.** Como ya hemos señalado anteriormente, Demia afirma en varias ocasiones la filiación de sus Reglamentos con relación a la Escuela Parroquial, a la vez que mantiene la especificidad de sus escuelas y su adaptación a la situación lionesa, pero sin limitarse estrictamente a la archidiócesis, puesto que sus Reglamentos tuvieron una expansión más allá de la misma. Otras escuelas o diócesis se inspiraron en ellos.
- **1706: “La Guía de las Escuelas Cristianas”.** Resultado de un largo trabajo de búsqueda y de reflexión, de intercambios entre Hermanos reunidos en torno a Juan Bautista de La Salle, el texto tendrá una difusión muy limitada durante una quincena de años, hasta la primera edición de 1720. No obstante será el manuscrito de 1706 el que utilizaremos nosotros aquí. Sus vínculos con la Escuela Parroquial, en algunos aspectos, parecen más evidentes que con los Reglamentos de Charles Demia. Es cierto que Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos que trabajaron en San Sulpicio (París) a partir de 1688 tuvieron fácilmente la ocasión de observar los resultados de las Escuelas de San Nicolás du Chardonnet. Las de Lyon estaban mucho más lejanas.

Estos tres documentos se escalonan, pues, a lo largo de la segunda mitad del siglo XVII. La segunda parte de nuestra obra desearía proponer una *aproximación comparativa* entre ellos, a partir de los principales elementos de la concepción de las Escuelas Menores. Si existen analogías, también se descubren variantes. ¿Podemos descubrir ahí un progreso general, una estructuración progresiva de la enseñanza elemental francesa?

Muy conscientemente evitamos la comparación con los textos referentes a las escuelas para niñas. Ya hemos explicado por qué. Pero es evidente que se podría también realizar un enfoque comparativo de ese tipo.

El caso particular de las Escuelas Pías de san José de Calasanz

Juan Bautista de La Salle no conoció a José de Calasanz, muerto en 1648. Fundador de los “Clérigos Regulares de las Escuelas Pías”, llegó a Roma en 1592 y allí fundó rápidamente escuelas. Su obra le valió ser declarado “Patrono de las Escuelas Populares Cristianas” por el Papa Pío XII.

La profunda adhesión de Juan Bautista de La Salle a Roma y al Papado es bien conocida. En un mundo eclesiástico francés dividido entre Galicanos, Jansenistas y Ultramontanos, La Salle se ubicaba claramente en esta tercera categoría. Se interesaba por todo cuanto sucedía en Roma. Un pasaje significativo de su Testamento nos lo recuerda: Dirigiéndose a los Hermanos de su Instituto, *“les recomienda por encima de todo tener siempre una entera sumisión a la Iglesia y sobre todo en estos calamitosos tiempos, y que en prueba de esa sumisión no se separen en nada de nuestro santo Padre el Papa y de la Iglesia de Roma, acordándose siempre que he enviado dos Hermanos a Roma para pedir a Dios la gracia de que su Sociedad le fuese siempre enteramente sumisa”*. Fue en 1702 cuando los dos Hermanos en cuestión partieron hacia Roma. Uno de ellos regresó bastante rápido. El segundo, el Hermano Gabriel Drolin, viviría allí durante 26 años. Hemos conservado un conjunto de cartas que le dirigió Juan Bautista de La Salle. En la que lleva la fecha del 11 de febrero de 1705, Juan Bautista de La Salle recuerda que ha escuchado hablar de las Escuelas Pías de José de Calasanz. Efectivamente, existen desde hace más un siglo. Son escuelas de niños. En ellas se ocupan de los pobres. Por supuesto, han evolucionado desde su creación y se han extendido por Italia y en Europa Central, hasta en Polonia. Pero no existen en Francia. La Salle pregunta, pues a, Gabriel Drolin: *“Le ruego que se informe de qué es el Instituto de los Padres de las Escuelas Pías: cuáles son sus reglas, cuál es su orientación y gobierno, si están extendidos, si tienen un general, cuál es su poder, si son todos sacerdotes, si reciben dinero. Entérese de todo lo que pueda y envíemelo lo más detalladamente que pueda”*.

Juan Bautista de La Salle quiere pues conocer muchas cosas. Aún cuando haya oído hablar de los Padres Calasancios, su ignorancia sigue siendo grande. ¿Está pensando en la organización de su Instituto? Sin embargo, en 1705, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas tiene decidida su propia identidad desde 1694. A pesar de que dicha identidad no es bien comprendida por determinados miembros del clero francés, como lo prueban las dificultades encontradas con diversas personalidades eclesiásticas, y que no harán más que acentuarse hasta la crisis de 1712-1714. La identidad y el perfil de las escuelas son bien claros y precisos sin estar definitivamente asentados. La Guía de las Escuelas sufrirá algunas modificaciones en 1717, como lo demuestra la primera edición de 1720. Pero la experiencia ya antigua de las Escuelas Pías podría quizás aportar interesantes sugerencias.

Las escuelas de Calasanz, aunque con modalidades diferentes de las de La Salle funcionan con varias clases, por lo tanto con varios Maestros. Los programas son progresivos. Algunas existen desde hace más de un siglo: es una garantía de calidad. Sería fácil mostrar las diferencias: la utilización del latín, la extensión a la enseñanza secundaria... Se puede también constatar que las preguntas a Gabriel Drolin se refieren esencialmente sobre el Instituto de los Padres Calasancios, las Reglas que los rigen, su tipo de gobierno, la situación y expansión de ese Instituto, su dimensión clerical. Sobre la escuela, La Salle se interesa por su gratuidad, pero no tanto por la pedagogía o la didáctica.

Lastimosamente, no tenemos la respuesta de Gabriel Drolin. Pero podemos constatar que el asunto no tuvo continuidad y nos vemos reducidos a conjeturas. Además, la historia de las Escuelas Pías es bien conocida, así como la pedagogía que practicaron desde el siglo XVII al XX. Establecer una comparación nos alejaría considerablemente del objetivo de la presente obra.

Capítulo 6 - Escuelas para el pueblo: la clientela escolar

Introducción

El Renacimiento vio aparecer, luego generalizarse la preocupación por la enseñanza para todos. Lo cual significa en particular, la atención a las necesidades del pueblo, especialmente de los pobres. Preocupación que será claramente afirmada por Amós Comenio en el siglo XVII, al proclamar que hay que educar a todo el hombre y todos los hombres. Pero preocupación acuciante ya con anterioridad:

- entre los Protestantes desde el final del primer cuarto del siglo XVI,
- entre los Católicos a continuación del Concilio de Trento, 1545-1563,
- y entre algunos Humanistas de ideas generosas.

Pero como suele suceder generalmente, se necesitó tiempo para pasar de las intenciones a los actos. Al principio del siglo XVIII, al menos en Francia, la meta está muy lejana. Las investigaciones sobre la tasa de escolarización lo demuestran: hacia 1690, se logra más o menos el 20% de escolarizados para el conjunto de la población, pero con importantes desigualdades según los medios sociales. No obstante, esos límites no deben ocultar los progresos realizados, ni el dinamismo escolar en marcha, y que continuará y se consolidará en los siglos XVIII y XIX, ni los compromisos generosos de los Maestros y Maestras de las escuelas populares, en particular de las numerosas Congregaciones femenina nacidas durante este periodo.

Tratándose de la clientela popular, nos pueden sorprender los efectivos estimados para las clases ordinarias: Juan Bautista de La Salle considera 60 ó 70 alumnos por clase; ¡Jacques de Batencour va hasta los 100! Podemos preguntarnos sobre la posibilidad de un trabajo eficaz en tales condiciones. Pero eso explica en parte la minuciosidad de la organización práctica del trabajo

y el rigor de la disciplina, de los que hablan la Escuela Parroquial o la Guía de las Escuelas Cristianas. Se constata que los textos aconsejan la división de esas clases en grupos más restringidos y más homogéneos. Ya es un progreso. Pero los diferentes grupos cohabitan en el mismo local. Por lo tanto hay que prever bien la sucesión de las actividades para permitir progresar a todos. Es un lejano prelude de las clases con varias divisiones, o de los grupos por niveles. Charles Demia habla de “Bandas”; La Salle de “Lecciones” y de “Órdenes”.

Para comprender esa situación, hay que tener en cuenta también:

- La intención u objetivo global de la escuela popular: se pretendía escolarizar al mayor número posible de los niños pobres. Pero faltaban Maestros y Maestras de escuela.
- Al mismo tiempo, había que dar respuesta - y eso no contradice lo anterior - a una demanda creciente de escolarización por parte de las familias. Aunque se seguían notando reticencias, la conciencia de los beneficios de la escolarización iba en aumento.
- Pero dos condiciones necesarias previas no se cumplían: un número suficiente de Maestros formados y de locales adaptados para tener la clase. Esas dos condiciones iban asociadas. Podemos ver hasta qué punto Juan Bautista de La Salle tenía una viva conciencia de esos dos aspectos previos y cómo trató de ponerles remedio.

Por lo tanto una clientela popular y pobre, según los criterios de pobreza estimados para aquella época: aquellos que no pueden subsistir con su trabajo. En efecto, había una cantidad de matices y diferencias, pero globalmente los alumnos eran pobres. Consecuencias para las escuelas: se vivía con lo mínimo, se disponía de escaso equipamiento en las clases (los textos de los que hablamos los describen), pero se miraba siempre por la salud o la higiene de los alumnos: clases luminosas, ventiladas, regularmente barridas...

En la Escuela Parroquial

Jacques de Batencour dedica una gran parte del capítulo 3 de la Escuela Parroquial a la “admisión de los niños en la escuela”. (Ver páginas 55 a 67).

Se trata de precisar cuáles son los alumnos admisibles y no admisibles. Aún cuando se recomienda *“tener mayor compasión por los pobres”* (p. 57), no se trata de una escuela gratuita. Los alumnos pagan una retribución al Maestro, variable según la situación familiar y las materias que estudian. Esa contribución de las familias es necesaria para el mantenimiento del Maestro. Pero eso puede igualmente suponer la gratuidad para los más pobres. En las páginas 57-58, encontramos un hermoso desarrollo sobre los “pobres vergonzantes”, cómo se encontraban en aquella época. Se los admite gratuitamente, pero procediendo con discreción y delicadeza, con el fin de no herir las sensibilidades.

Un elemento que no admite excepción, es la coeducación. Las autoridades eclesiásticas la mantienen con firmeza y lo recuerdan periódicamente. El poder político es del mismo parecer. Y podemos leer en la obra de Claude Joly: “Tratado histórico de las Escuelas” un lenguaje análogo. Se subleva contra las faltas a esa obligación. Pero su obra aparecerá casi treinta años después de la Escuela Parroquial.

Dos puntos particulares en la Escuela Parroquial: en primer lugar la prioridad dada a los niños que viven en la parroquia sobre los candidatos procedentes de otras parroquias; luego la posibilidad de acoger a “niños heréticos”, es decir protestantes. Nos encontramos en 1654. La paz entre católicos y protestantes existe, a pesar de diversas tensiones que se manifiestan de cuando en cuando. Es el resultado del Edicto de Nantes de 1598. *“Y dado que no está permitido a los de la RPR (Religión Pretendidamente Reformada, en expresión de la época) tener Escuelas públicas y siendo por ello necesario enviar a sus hijos a nuestras Escuelas, y que varios Maestros y Maestras se niegan a admitirlos: les hemos ordenado y ordenamos que sean admitidos y recibidos a condición de que no se les permita ningún mal Catecismo, u otros libros sospechosos de herejía, ordenándoles que les hagan aprender el catecismo ordinario, las oraciones y las letras como a los niños católicos, y tratarlos con igual humanidad y ternura bajo pena de destitución”*. (p. 55). Ya antes, en su obra, Batencour ha precisado la actitud que el maestro debe tener para con los alumnos protestantes: *“Si hay niños heréticos en su Escuela, les mostrará un gran afecto, dirigiéndolos con toda clase de cortesía y benevolencia, para ganarlos para Jesucristo, y también*

a sus padres, que les serán presentados o que vendrán a visitarlos”. (p. 18). De todos modos se ponen algunas condiciones para la admisión de los protestantes: que no traigan libros no católicos, que acepten ser catequizados e instruidos en la fe y la religión católica, apostólica y romana, que asistan a la misa, a las vísperas, al catecismo y otras instrucciones en la parroquia. Y según la opinión de la época: “por ser los niños dóciles a su edad, maleables como la cera, están listos para recibir la forma o impronta que se les quiera imprimir, y pueden fácilmente ser inducidos y persuadidos a su edad a recibir las prácticas de la herejía”. (p. 19). Si el niño se obstina y no se doblega a lo que el maestro propone, es devuelto a su familia, pues el mal ejemplo puede “perjudicar a alguno de su pequeño rebaño” (p. 19).

Hay que dar prueba de prudencia, cuando algunos candidatos vienen de otra escuela, o que se reintegran después de haber abandonado la escuela, de la que han sido expulsados anteriormente. Es importante conocer las razones de esos cambios. No es deseable volver a recibir niños difíciles o inestables, pues se corre el riesgo de perturbar el buen funcionamiento de la escuela. Pero *“al menos habrá que tener más compasión por los pobres, cuando dan muestras de una buena voluntad para el futuro, que por los demás, y aun por los niños que sin ser pobres se ven abandonados por sus padres, sea porque hayan muerto, o bien porque tengan poco cuidado de ellos”. (p. 57).*

Los niños nacidos en la parroquia tienen prioridad, pero pueden admitirse también candidatos que provengan de otras parroquias, en la medida en que se piense poder ocuparse de ellos, sin perjudicar a los otros Maestros que tienen necesidad también de ser empleados. Los de las otras parroquias tampoco deben causar perjuicio a los de la parroquia y deben adaptarse al calendario de la parroquia: *“Los pobres de las otras Parroquias, no serán recibidos gratuitamente, mientras se presenten en cantidad suficiente de la Parroquia, para llenar el número previsto, pues no es justo dar a los extraños el pan de los hijos. Para los demás, se los recibirá y obligará a aportar las retribuciones ordinarias como en las otras Escuelas de París, y de los demás lugares donde uno se encuentra”. (p. 58).*

Escrito por un sacerdote, el libro de la Escuela Parroquial sugiere también que si se encuentran alumnos que presentan “talentos extraordinarios, se los

oriente discretamente hacia el estado eclesiástico. En él se menciona a los “niños tonsurados”, pues no era excepcional en la época, y se indica como comportarse con ellos.

Durante el encuentro de inscripción, se recoge también toda una serie de informaciones referentes al niño, sus antecedentes, sus disposiciones y sus proyectos de futuro. Se trata de comenzar a conocerlo, con el fin de que la escuela pueda adaptarse lo mejor posible a sus capacidades. Y esas informaciones quedan anotadas en un “Registro” que permite conservar huella de todo eso y facilita luego el seguimiento del alumno. Demia y La Salle escribirán la misma cosa.

Batencour propone a continuación “conferenciar” con los padres que han acompañado a su hijo para la inscripción. Se trata de informarles de las modalidades de funcionamiento de la escuela. El niño deberá someterse a ellas. Se puede hablar de una especie de contrato escuela-familia. Es una buena ocasión también para indicar la lista de los libros necesarios a los alumnos, el desayuno y la merienda, la limpieza en el vestir, y otros detalles concretos del funcionamiento de la escuela a los familiares de los alumnos. Volveremos sobre ello.

Charles Demia: Reglamentos para las escuelas de Lyon

En el texto de las “Amonestaciones”, en 1666, Charles Demia esboza un análisis de las malas condiciones en las que viven los pobres. Ese texto tuvo una profunda influencia sobre Nicolás Barré, Nicolás Roland y Juan Bautista de La Salle. Propone un análisis radical de la situación de los pobres. Por ejemplo: *“¿De dónde se piensa que vienen los desórdenes y los celos en las casas, tantos lugares infames en la ciudad, tantos niños expuestos en el hospital, tanta disolución pública, si no es porque no se ha cuidado suficientemente la educación de las jóvenes, que han sido abandonadas en la ignorancia y que pronto también ellas han caído en la ociosidad y luego en la mentira, la indocilidad, la inconstancia y finalmente en la miseria, que es el escollo más común donde el pudor de ese sexo acaba naufragando”*.

Como lo escribe con toda justicia Gaëtan Bernoville en su biografía de Nicolás Roland: *“Estamos condenados a no comprender nada sobre la actuación*

de san Pierre Fourier, de Demia, de Nicolás Barré, de Nicolás Roland, y más tarde de san Juan Bautista de La Salle, si no descubrimos, en su origen, la visión desolada de la ignorancia religiosa y de la inmensa miseria de los niños del pueblo. ¿Excelentes inteligencias? Sin duda, pero antes que nada, grandes corazones, consumidos de amor por las almas. La técnica escolar no tiene sentido e interés para ellos más que en la medida en que facilita la comunicación de lo esencial: el espíritu del cristianismo”. (p. 104).

La Escuela Parroquial no se dirigía exclusivamente a escuelas de niños, sino también a escuelas de niñas del mismo tipo. Charles Demia considera también y organiza dos clases de escuelas. También él habla de las precauciones que hay que tomar durante la “recepción de los niños” (p. 17). También él considera esencial establecer relaciones con los padres y prevé visitas seguidas a las familias, con el fin de conocer los progresos de los alumnos y los frutos que sacan de las escuelas. Se distingue igualmente por la organización de dos tipos de escuelas: las de los pobres y las de los ricos. Sabiendo que a los pobres no les gusta mucho enviar a sus hijos a las escuelas o que éstos no tienen muchas ganas de ir a ellas, detalla algunos medios para atraer a los niños y mantener las escuelas.

“Consejos al lector sobre el comienzo y progreso de las Escuelas de la Diócesis de Lyon”

- En 1664, Demia recibe el encargo de visitar las parroquias de Bresse y del Bugey. Descubre una profunda ignorancia. Los niños de Lyon - del “pueblo llano” dice - son muy libertinos, por falta de instrucción. “Desde entonces tomó la resolución de aplicar todos sus esfuerzos al establecimiento de catecismos y de la disciplina de las escuelas”.
- En 1666, publica las “Amonestaciones”: se establece una escuela, luego dos, y finalmente en cada barrio. Los fondos: 200 Libras de la ciudad, la ayuda del arzobispo, una aportación del mismo Demia.
- El arzobispo, al ver los frutos de esas escuelas, nombró, el 2 de diciembre de 1672, un “Director” para la Intendencia y la Dirección general de las Escuelas, con poder de subdelegar en otras personas para el mantenimiento de esa misma obra.

- Así se formó una Oficina que se reunía tres o cuatro veces por año al principio, luego todos los meses.
- Los Prebostes de los Comerciantes y Regidores de Lyon obtuvieron “Letras Patentes del Rey”, en mayo de 1680, Letras registradas el 19 de marzo de 1681.
- En 1677, Demia estaba convencido de la utilidad de las “Escuelas para Niñas” y establece una “Asamblea de Damas piadosas, para cuidar a la perfección de las Escuelas de ese sexo”.
- Los miembros de la Oficina y de los Maestros de Escuela visitaban regularmente a los padres de los alumnos, con el fin de conocer el provecho que los alumnos obtenían de las instrucciones que se les daba.
- Era pues una organización que se ponía progresivamente en marcha y que continuó funcionando después de la muerte de Charles Demia y durante la mayor parte del siglo XVIII.
- Los *“Reglamentos para las Escuelas tanto de los Pobres como de los Ricos han sido a menudo solicitadas por muchas Diócesis y ciudades del Reino, que han deseado tener réplicas para utilizarlas y establecer otras semejantes sobre su modelo”*. (cf. *Reglamentos*, p. 6). *“Finalmente, podemos garantizar al público que no se ha introducido nada en todos estos Reglamentos que no se practique exactamente en las Escuelas y cuya experiencia de veinte años no haya hecho ver la utilidad”*. (*id.*, p. 6). Señalemos, de paso, que el Prefacio de la Guía de las Escuelas dirá algo muy semejante. Se trata de la garantía de la experiencia.

La clientela de las escuelas lionesas

“De la recepción de los Niños en las Escuelas: Para poder ser admitidos, es necesario que los niños se vean reducidos a la mendicidad, o que su padre y madre reciban el pan de limosna, o se encuentren en una notoria necesidad y no tengan medio de hacerlos instruir, sin perjudicarse notablemente, de lo cual habrá que informarse exactamente y, si el niño no cumple los requisitos, será indispensablemente rechazado. La recepción de los hijos de los ricos será considerada como la ruina de dichas escuelas. Serán también rechazados los niños que tengan rabia, escrófulas, u otras enfermedades que se contagian, debiendo preferir el bien general al de los particulares”. (*Reglamentos*, p. 14). A este texto le sigue una pre-

cisión particular: *“Se pueden recibir pobres durante 8 días, en espera de que tenga su boleto del Director. El pobre que haya sido recibido de esa manera no podrá ser despedido de la escuela sino después de haber dialogado con el Rector que le dio el boleto”* (id., p. 14).

Es interesante también retener las observaciones siguientes sobre la recepción de los alumnos: *“Cuando algunos niños se presenten para ser recibidos en las Escuelas, será conveniente a veces no concederles tan fácilmente su recepción, para aumentar en ellos el deseo de ser recibidos: y para el efecto, será posible decirles que se verá si hay plaza, que se teme que no sean suficientemente juiciosos; que se teme puedan dar mal ejemplo a los otros, y se hará presente a los padres de los niños que es de temer que ellos no contribuyan suficientemente al cuidado de su Educación, no haciéndoles rezar a Dios, repetir el catecismo. Se usará esta modalidad cuando la prudencia lo dicte y que ello no desvíe totalmente a los niños de entrar en las escuelas; cuando se vea bien dispuestos a los padres y a los hijos, se les dará el boleto de recepción tal como está dispuesto en los Reglamentos de la Oficina”*. (id., p. 17).

Medios para mantener las escuelas de los pobres

Charles Demia sugiere algunos medios, pero él no es el experto. Por lo tanto el problema sigue sin resolverse y no debe impedir dar prueba de imaginación para asegurar el pago de los Maestros y el funcionamiento de las escuelas. He aquí lo que dice en los Reglamentos:

“emplear en ello los bienes sin destino y las restituciones que deben ser empleadas en obras piadosas, una parte de las limosnas de obligación, la 1/24ª parte de los diezmos, las multas ordenadas por los jueces, las confiscaciones, las ganancias de ciertas cofradías, con permiso del obispado. Dar ciertas partes de sus ingresos o ganancias para los pobres. Herencias piadosas en su favor. Subvencionar una parte de la subsistencia de un Maestro. En las parroquias donde no haya escuela para los pobres, contribuir a la instrucción de un cierto número de pobres. Hacer colectas o poner cepillos en las iglesias...”

Medios para atraer a los niños a las escuelas de los pobres

- *“proporcionarles pan para el desayuno y la merienda en la escuela, potaje o algunas otras limosnas que les quiten la idea de ir a mendigar.*

- *Convencer a las familias acomodadas para que den de cenar una o dos veces por semana, o cada mes, a algunos pobres.*
- *Dar a los niños los restos de la mesa, de las casas particulares o de las comunidades, que a menudo se dan a los pobres. Los niños podrían recoger esos restos: uno con una campanilla, los demás con los recipientes.*
- *Darles las ropas usadas, trapos, ropas... inutilizadas. Podrían ser recogidas en las parroquias.*
- *Hacer ocupar a esos niños en ocupaciones lucrativas: vendimias, cosecha, asistir a los entierros, bautismo, niños que hagan de apóstoles el Jueves santo: lavado de los pies; otras ocasiones en las que sean alimentados y pagados.*
- *Establecer “reclutadores” en cada barrio para atraer a sus compañeros.*
- *Dar algunas estampas, limosnas o premios al recibir a los niños para atraerlos y por otra parte poner algunas dificultades en recibirlos. Los pobres no estiman lo que no les cuesta ningún trabajo.*
- *Proporcionar trabajo a los niños: botones, encajes, tejidos...*
- *Cuidar no solamente a los niños que acuden a las escuelas, cuando trabajan bien, sino también a sus padres, procurándoles trabajo.*
- *Los curas, confesores, señores del lugar, jueces, abogados, notarios, comerciantes y otros... deberían ser exhortados a contribuir en lo que dependa de su ministerio para el sostén y el progreso de una obra tan santa. Se podría reunir una Asamblea de Damas piadosas cuyas tareas serían cuidar sobre todos los vagabundos, huérfanos, vagos, pobres y otras individuos que cumplen las condiciones requeridas para ser admitidos en las escuelas, con el fin de comprometer a sus padres a enviarlos.*
- *Dedicarse durante ciertos días y horas a hacer ropas para los pobres de las escuelas, o en remendar las viejas, observando más o menos el siguiente orden:*
- *Una de ellas sería la encargada de realizar la colecta, con algunas chicas de las escuelas, de lo que fuese necesario para esas tareas que serían distribuidas a las demás y se encargarían luego de recogerlas.*

- *El trabajo comenzaría y terminaría con la oración.*
- *Se guardaría silencio y harían hacer lectura por algunas chicas de las escuelas mientras ellas trabajaban.*
- *Existiría un cepillo para las limosnas que quisieran poner en él”.*
(pp. 42-43-44)

Juan Bautista de La Salle

No es en la **Guía de las Escuelas Cristianas** donde hay que buscar las indicaciones sobre la clientela escolar de las primeras escuelas lasalianas, sino en las *“Reglas Comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas”* de 1705. Ese texto normativo para los Hermanos es ligeramente anterior al primer manuscrito de la Guía de las Escuelas (1706). El primer capítulo de las Reglas Comunes se titula: “Del fin y necesidad de este Instituto” y nos da algunas explicaciones bien claras sobre la clientela de las escuelas.

“El Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas es una Sociedad en la cual se hace profesión de dar escuela gratuitamente...” (RC 1.1)

“El fin de este Instituto es dar cristiana educación a los niños, y con ese 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 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 la instrucción que necesitan, y una educación honrada y cristianas”. (RC 1.4).

“Procurar este beneficio a los hijos de los artesanos y de los pobres, tal ha sido el motivo por el cual se han instituido las Escuelas Cristianas”. (RC 1.5)

“Todos los desórdenes, sobre todo entre los artesanos y los pobres, provienen ordinariamente de que fueron abandonados a sí mismos y muy mal educados en sus primeros años; lo cual es casi imposible remediar en edad más avanzada, por cuanto los malos hábitos que contrajeron entonces no se desarraigan sino muy

difícilmente, y casi nunca por completo, por más grande que sea el cuidado que se tome en destruirlos, ora con frecuentes instrucciones, ora con el uso de los sacramentos. Y como el principal fruto que debe esperarse de la institución de las Escuelas Cristianas es prevenir esos desórdenes e impedir sus perniciosas consecuencias, fácil es comprender cuánta es su importancia y su necesidad". (RC 1.6).

La cita es un poco larga, pero reemplaza con ventaja los comentarios que se podrían hacer. En varias ocasiones en sus escritos, Juan Bautista de La Salle retoma esta expresión "los artesanos y los pobres", luego se contenta con mencionar "los pobres". Se trataba pues de categorías socioeconómicas populares y esos párrafos de la Regla Común manifiestan también la conciencia que los Hermanos de la época tenían de las necesidades de esos alumnos y de los medios para darle respuesta. La Guía de las Escuelas desarrolla ampliamente dichos medios.

En la Regla Común, otros capítulos vuelven a abordar el tema de la escuela y describen los comportamientos que los Hermanos deben adoptar en su trabajo de enseñanza y de educación. Se trata, en particular, de los capítulos 7-8-9-10-11. Con relación a la Escuela Parroquial y a los Reglamentos de Demia se puede observar la presencia del "Inspector de las Escuelas". Esta particularidad fue introducida desde el principio en la red de las escuelas lasalianas. Se explica por el hecho de que una misma Comunidad - al frente de la cual se encontraba un Director - podía tener la responsabilidad de varias escuelas. Eso fue lo que ocasionó la creación de los Hermanos Inspectores. Se debía también al hecho de que las escuelas de Juan Bautista de La Salle contaban con varias clases. Se necesitaba pues un responsable, coordinador del equipo de los Maestros.

"De la recepción de los alumnos": La Guía de las Escuelas, en su tercera parte, capítulo 22, habla también de la recepción de los alumnos. Ese capítulo se parece curiosamente al capítulo III de la Escuela Parroquial, hasta el punto que uno no puede evitar el pensar que Batencour haya inspirado a los Hermanos y al mismo Juan Bautista de La Salle. En la Guía de las Escuelas se habla también:

- De los informes recabados sobre los nuevos candidatos,

- De la selección a efectuar entre los candidatos que se presentan, con el fin de discernir aquellos que podrán ser admitidos y aquellos que serán rechazados;
- Del diálogo prolongado y preciso con los padres - cuya presencia es obligatoria en el momento de la inscripción - con el fin de comunicarles todas las informaciones necesarias sobre el funcionamiento de la escuela, sus exigencias, pero también para conocer las motivaciones de los padres y los proyectos de futuro que puedan tener para su hijo. Todas esas informaciones facilitan la adaptación del niño a la escuela y auguran una escolaridad personalizada y fructífera.

Una misma preocupación: tres soluciones diferentes

Batencour, Demia y La Salle, los tres están preocupados por permitir o facilitar el acceso a la escuela de los hijos de las familias más pobres incluidos los mendigos. Su reflexión o su búsqueda les llevan a tres soluciones diferentes, aunque se trate siempre de asegurar la gratuidad a las familias pobres. En resumen, he aquí esas tres soluciones:

Para Jacques de Batencour:

- Ricos y pobres se encuentran mezclados en la misma escuela.
- Pero la escuela debe permitir al Maestro - o a la Maestra - de escuela de vivir. Hay que añadir a ello el Maestro auxiliar.
- En consecuencia se trata de escuelas de pago. Las familias que pueden deben entregar una cuota de escolaridad.
- No una cuota uniforme, sino cuotas de escolaridad diferenciadas. Eso se negocia al momento de la inscripción de los alumnos. Diversos parámetros intervienen en el cálculo de esas cuotas.
- Pero queda el caso de los pobres, incluidos los “pobres vergonzantes”, según la expresión de la época, pobres que se esconden. Hay que descubrirlos y tranquilizarlos, pues no quieren exponer su situación con respecto a los demás. Convencerlos requiere mucha discreción y delicadeza. Se les ofrece poder recibir a sus hijos gratuitamente, sin que ello se sepa.

Para Charles Demia:

- Se trata de crear dos tipos de escuelas: escuelas de pago para las familias suficientemente acomodadas.
- Escuelas gratuitas para los pobres cuya situación se ha verificado consultando los “Registros de pobres” que existen normalmente en todas las parroquias. Ese sistema de ayuda funcionaba en el marco de la Limosnería General que coordinaba la ayuda a los pobres. Será realidad también para las escuelas de Juan Bautista de La Salle. Volveremos sobre ello.
- Para Demia, la inscripción en el Registro de los pobres era una condición necesaria para ser admitido en las escuelas gratuitas.
- Subsistía de todos modos el problema de la remuneración de los Maestros. Hemos visto anteriormente que había que dar prueba de dinamismo e ingenio para resolver el problema. Después de haber sugerido diversos medios concretos, Charles Demia piensa incluso en hacer que las escuelas gratuitas se beneficien de los bienes de los emigrados Protestantes, pues el Estado confisca sus bienes. Los Reglamentos de Demia aparecen el mismo año que el Edicto de Fontainebleau que suprimía las libertades concedidas en 1598 por el Edicto de Nantes. Eso fue causa de una importante ola de emigración.

Juan Bautista de La Salle no trata ese problema en la Guía de las Escuelas, ya que como lo hemos recordado anteriormente, los Hermanos tienen escuelas gratuitas para todos y eso es “esencial para su Instituto”.

- El razonamiento de La Salle se apoya a la vez sobre la finalidad primera de su escuela y sobre el pensamiento de san Pablo
 - la finalidad, es el anuncio del Evangelio.
 - San Pablo le recuerda que el Evangelio debe ser anunciado gratuitamente a todos.
- La Salle es muy consciente de que determinadas familias tendrían la posibilidad de pagar una escolaridad, pero considera que la gratuidad debe extenderse a todos.
- Opta radicalmente por una escuela gratuita.

- Para resolver el problema de la subsistencia de los Maestros y del funcionamiento de las escuelas, La Salle elige un camino diferente del de sus dos predecesores. Recurre a una especie de mecenas que se comprometan a aportar cada año una suma de dinero considerada necesaria y suficiente para cada uno de los Hermanos que trabajan en la escuela.
- Sabemos que al principio se trataba de 150 Libras, pero esa suma estaba llamada a modificarse según el coste de la vida. Como aportaban los fondos necesarios, esos mecenas naturalmente fueron llamados “fundadores” de las escuelas. Se trataba: de personas acomodadas, de parroquias, de diócesis, etc.
- Añadamos que esas sumas de dinero no eran pagadas individualmente a los Maestros, sino entregadas a Juan Bautista de La Salle y gestionadas comunitariamente. Con el aumento del número de escuelas, La Salle tuvo que designar un Ecónomo de su Instituto.
- A pesar de algunas dificultades, que conocemos por los primeros biógrafos de Juan Bautista de La Salle, ese sistema económico funcionó hasta mediados del siglo XIX y se modificó lentamente bajo la presión de las autoridades civiles.

Jacques de Batencour, Charles Demia y Juan Bautista de La Salle, los tres se preocuparon por saber cómo permitir a los niños pobres el acceso a sus escuelas. Pero no fueron los únicos en el siglo XVII. Habría que incluir en ese movimiento: los curas de parroquias y los Maestros que crearon e hicieron funcionar las “*Escuelas de Caridad*”; las escuelas abiertas en los Hospitales Generales para los niños que estaban encerrados en ellos con sus padres, y, por supuesto las Congregaciones femeninas de enseñanza que acogían también a las niñas pobres, especialmente en las “escuelas diurnas”, paralelamente a las escuelas de pensionistas destinadas a familias más afortunadas.

De hecho, después del Concilio de Trento, es la Iglesia en su conjunto, como responsable de la enseñanza y encargada de repartir la ayuda a los pobres, quien animó y facilitó esas creaciones en favor de los niños pobres.

Capítulo 7 - Una escuela que se organiza

A esa clientela escolar que acabamos de presentar brevemente, hay que ofrecerle un marco educativo apropiado. Lo que ya existe no conviene a los objetivos perseguidos o no es suficiente para hacer frente al aumento de la demanda escolar que se manifiesta en el país.

El recurso a preceptores o la enseñanza individual - que son aún la regla corriente - han mostrado sus límites o sus inconvenientes. Batencour, Demia y La Salle van a constituir los jalones esenciales en el proceso de creación de un nuevo sistema escolar para los niños. A través de sus escritos, pero también de sus realizaciones, podemos extraer los elementos importantes de tal creación.

La primera tarea es organizar las escuelas. He aquí algunos elementos de ese proyecto. Hay que tener presente que Batencour y Demia piensan en escuelas con una sola clase y un único Maestro, teniendo a su lado un ayudante, mientras que la Guía de las Escuelas de Juan Bautista de La Salle y de los Hermanos trata de una escuela con varias clases y varios Maestros, normalmente tres, excepcionalmente cuatro. Es la diferencia esencial entre los tres y de ello se derivarán muchas consecuencias concretas. He aquí cinco aspectos importantes de esa organización de la escuela.

Aislarse para protegerse

Aislarse y funcionar mejor, es decir ser más eficaz. La escuela aparece como una institución aparte. Podemos considerar que las reglas de funcionamiento promulgadas por Demia y La Salle, y que se dirigían a una red de escuelas y de Maestros, fueron bastante exactamente observadas. No sucedía lo mismo sino muy diversamente con las Escuelas Parroquiales que se inspiraban en el texto de Batencour. Por lo tanto no se debe tener una imagen uniforme de dichas escuelas. Lo que subrayamos del aislamiento de las escuelas

no contradice, pues, las descripciones que se encuentran en los libros de historia de la escuela, pues la realidad era efectivamente múltiple.

Batencour titula el segundo capítulo de su texto: *“La disposición y el mobiliario de la escuela”* (pp. 47-55). A propósito del lugar de la escuela (p. 47) precisa: *“lo más alejada del vecindario posible: que no dé sobre la calle, sino detrás de un edificio, lo más cerca posible de la iglesia parroquial para ir a los oficios”*.

Algo semejante encontramos en los tres textos estudiados aquí. Eso no significa que sucediese así con todas las Escuelas Menores. Los historiadores han descrito bien la diversidad de los locales. (Ver Cahier Lasallien 62, capítulo 1). Allí donde los edificios no tenían nada de particular para servir de escuela, es indudable que no era posible aislarse de la misma forma. ¿Por qué aislarse? La escuela era aún una institución relativamente reciente. Podía parecer extraña para una parte de la población y suscitar una fuerte curiosidad, y las ganas de ir a ver. Sabemos además, lo grande que era la indiscreción de mucha gente, sobre todo entre el pueblo, poco al corriente de las reglas de buena educación. Ciertos historiadores, como Arlette Farge, describen esas formas de indiscreción tan opuestas al deseo de preservar una cierta intimidad de la vida personal o familiar. En la escuela para trabajar con calma, a veces debía ser necesario aislarse, tomar distancias. Muy a menudo, las Escuelas Menores estaban al borde de la calle. No tenían patio, ni espacio para aislarse. Estaban a merced del ruido, del tráfico urbano, de los peatones, de los mercaderes ambulantes, de los transportes de todo tipo...

Consecuencia: el menor número posible de puertas que diesen a la calle. Se habla en singular en los tres autores. En la Guía de las Escuelas, se trata de varias clases. Pero se las acondiciona para que puedan comunicarse entre ellas desde el interior, con el fin de no conservar más que una sola puerta con salida a la calle, la misma para entrar y salir de la escuela. Por esa razón, se insiste también en la necesidad de ventanas grandes - pues se desea tener luz y ventilación suficientes - pero situadas a una altura tal que desde el exterior no se pueda tener visión directa sobre la escuela.

La puerta de la escuela permanece constantemente cerrada mientras los alumnos trabajan en clase. Como pueden suceder imprevistos, cerca de la puerta

se encuentra el alumno “Portero”. Es uno de los “Oficiales” nombrados por el Maestro. Su papel es abrir la puerta en caso de necesidad y cerrarla enseguida. Si se trata de una persona externa que pide entrar, el Portero debe informar al Maestro e indicar los motivos de su visita. La admisión de las personas externas en la escuela está muy reglamentada. Hay que tener también en cuenta el hecho de que las Escuelas Menores no tenían medios para contratar personal administrativo o de servicio que hubieran podido filtrar eventualmente la entrada de personas externas en los locales. El uso de llaves y de alumnos oficiales aparece como una solución sencilla y económica.

El funcionamiento de la escuela está, pues, protegido. Eso se comprende en el contexto de la época, pero es sin duda lamentable en la medida en que pudo contribuir a crear una imagen de separación necesaria entre la escuela y la sociedad. Sabemos que a mediados del siglo XX ha habido que insistir mucho para que la escuela no sea ajena al medio y cerrada a la vida.

Encontramos una situación semejante en las escuelas de niñas del siglo XVII, con una complicación suplementaria cuando los conventos incluían dos grupos de alumnas - las externas y las internas - y una comunidad de clausura. Había que impedir las comunicaciones entre los tres grupos. El manejo de llaves jugaba un papel importante en la vida cotidiana.

Equiparse funcionalmente

Jacques de Batencour dedica el capítulo 2 de su texto a “*La disposición y mobiliario de la escuela*”. Una docena de páginas llenas de detalles prácticos. Demia en cambio, no tiene capítulo especial sobre este tema. Quizás pensaba, como sobre otros puntos, seguir las indicaciones de la Escuela Parroquial. Lo menciona explícitamente en varias ocasiones. En Juan Bautista de La Salle, es en la primera edición de “*La Guía de las Escuelas Cristianas*” de 1720, donde encontramos el capítulo: “*De la estructura de la uniformidad de las escuelas y de los muebles que se requieren*”. Es el noveno capítulo de la segunda parte, el último que trata de los medios de instaurar y conservar el orden en las escuelas.

En él se recuerdan algunas normas prácticas de funcionalidad, como por ejemplo:

- la circulación de una clase a otra,
- la altura de las ventanas que dan a la calle,
- la “buena luz y ventilación” para facilitar el trabajo. Batencourt decía ya que la sala de clase *“debe ser grande y espaciosa... no sea que el calor produzca hediondez y luego una enfermedad al maestro y a los niños”*. Se necesitan, pues, ventanas al menos por tres lados o incluso cuatro, bien abiertas en verano durante las lecciones, pero bien cerradas en invierno a causa del frío, y que permitan garantizar la seguridad durante la noche.
- Se habla de la superficie de las clases, proporcional al número de alumnos. La Guía de las Escuelas da unas medidas precisas.
- Las mediciones exactas de las mesas y los bancos, en función de la edad de los alumnos.
- La presencia de los tinteros para aquellos que aprenden la escritura. Era aún un género raro. Por lo tanto había que proporcionar la tinta a los alumnos.
- Muy importante y nuevo, a causa de la enseñanza simultánea: carteles (o cuadros): del alfabeto, de las sílabas, de los números franceses y romanos, de la puntuación, de las operaciones de suma y resta. Los rudimentos de la lectura y del cálculo.
- Sillas para los Maestros y muebles para colocar y conservar el material pedagógico, por más elemental que fuese.
- Los adornos murales, esencialmente de tipo religioso o piadoso.
- A causa del clima riguroso en invierno - era la época de la pequeña glaciación - Batencour habla de una chimenea y de varios bancos dispuestos a su alrededor, con el fin de que los alumnos pudiesen calentarse. Más tarde llegarán las estufas que tendrán un gran porvenir en las escuelas.
- Hasta el agua bendita a la entrada y la campanilla tienen su utilidad en el funcionamiento de la escuela.
- Más importantes las dos “tablillas” de las que habla la Escuela Parroquial y que están dispuestas de modo que puedan controlar las

presencias: una con los nombres de todos los alumnos: se hacen deslizar las manecillas para señalar los ausentes. La Guía de las Escuelas retomará ese sistema. La otra es idéntica y tiene tantas lengüetas como oficiales hay en la escuela.

Sin duda es Batencour quien inició esta lista de objetos susceptibles de facilitar el funcionamiento de la clase. Demia y La Salle continuaron, a veces aportando algunas variantes, sobre todo este último, a causa de las escuelas con varias clases. Podemos preguntarnos sobre la utilidad y el interés de esas indicaciones prácticas. La razón esencial, es el paso de la enseñanza individual a la enseñanza simultánea. Y hay una nueva situación pedagógica cuyos elementos hay que dominar. Esos precursores que fueron Batencour, Demia y La Salle, querían ayudar a los Maestros, aun sabiendo que muchos de ellos no podrían realizar sus deseos. Las preocupaciones o intenciones profesionales que se derivan de estas recopilaciones son pues:

- La búsqueda de la sencillez y de la funcionalidad,
- Las condiciones de eficacia en el trabajo,
- Un cierto “confort” para los alumnos: evitar el ruido, acondicionar el espacio, proporcionar luz...
- No cortar la comunicación directa entre el Maestro y sus alumnos, sino por el contrario facilitarla, sobre todo con los alumnos nuevos.

No se trata, pues, de sobreestimar la importancia de esos aspectos materiales, sino solamente de subrayar su novedad en aquella época y su utilidad en un mundo escolar de penuria. Pues la enseñanza individual exigía poco mobiliario o material pedagógico. A menudo los alumnos acudían con su propio libro de lectura y pocos de ellos aprendían a escribir. Al aparecer grupos más numerosos y los primeros intentos de enseñanza simultánea, fue necesario preocuparse por el material pedagógico común a toda una clase o a un grupo de alumnos.

Es pues natural que Batencour, Demia y La Salle consagren una parte de su obra a los aspectos materiales de la escuela. **Batencour** pide que la sala de clase sea *“grande y espaciosa en proporción a los alumnos que deben ser recibidos en ella. Por ejemplo, medir 26 pies de largo, 17 a 18 pies de ancho y 12 de alto,*

para 100 niños, por temor a que el calor cause hediondez, y luego enfermedad al Maestro y a los niños, principalmente en París donde el aire es muy sucio". Demia, aunque se extiende menos sobre los equipamientos, habla "*De los libros de los Maestros y de los Alumnos*" Observemos, de paso, que entre sus libros personales, el Maestro debe tener "*La Escuela Parroquial*". En la edición de 1720, "*La Guía de las Escuelas Cristianas*" dedica también todo un capítulo a la configuración de las clases y al mobiliario de que deben disponer para facilitar el trabajo de los Alumnos.

Organizar el Tiempo y el Espacio escolares

En el sistema de enseñanza individual, el horario de la escuela está reducido a su más simple expresión: es suficiente con que el Maestro indique la hora del inicio y del final del trabajo. Entre esos dos límites, él se consagra sucesivamente a sus alumnos. De hecho - y es fácil imaginarlo - tiene poco tiempo para dedicar a cada uno, y los límites de tiempo son bastante imprecisos para ellos.

En cambio, la enseñanza simultánea, sobre todo en una clase con varias divisiones o varios niveles, supone una planificación exacta y precisa de las actividades. Eso nos puede hacer recordar las escuelas con una única clase que aún existen.

La Escuela Parroquial consagra, pues, el capítulo 5 a "*La práctica diaria de la escuela*" o "*Del horario de la Escuela*". En él se trata sucesivamente:

- De la hora de la mañana: presentación del desarrollo de la mañana,
- De la lección de la tarde.

Resultaría pesado volver a examinar todos los detalles de este capítulo. En él se trata evidentemente de lectura, escritura, de catecismo, de asistencia cotidiana a la misa. **Charles Demia** retoma globalmente las indicaciones de la Escuela Parroquial.

La Guía de las Escuelas no reagrupa las indicaciones horarias en un capítulo particular. En consecuencia, no es fácil reconstruir de forma segura el desarrollo horario de los diversos ejercicios de la escuela. Hay que leer el conjunto de la primera parte de la obra, consagrada a los diferentes aprendizajes,

para restablecer un horario verosímil. Pero teniendo en cuenta una realidad indicada en el texto: un ejercicio puede durar más o menos tiempo según el número de alumnos que componen el grupo. Es necesario que cada alumno tenga el tiempo de participar en los ejercicios de aprendizaje. Es realismo pedagógico, simple sentido común. Y como hay varias clases en la escuela, la diversidad o la complejidad de los horarios es aún mayor.

Pero al igual que en Batencour y en Demia, hay dos puntos de referencia fijos: la hora del inicio y la hora del final de la jornada escolar son más o menos las mismas para todos. Hacia las 7 de la mañana y las 16 horas de la tarde. Por supuesto, existen unas variantes (una diferencia horaria) de media hora entre los meses de invierno y los meses del verano, a causa de la luz solar, indispensable para el trabajo, por falta de iluminación artificial.

Los horarios diarios son, pues, muy semejantes entre los tres autores. Un puntito que podemos señalar de paso y que no carece de interés pedagógico, es que los alumnos entran en clase antes de la llegada del Maestro, tanto en la Escuela Parroquial como en la Guía de las Escuelas. Eso obliga a poner en práctica un sistema de vigilancia, de control, por alumnos oficiales responsables de que todo vaya bien en ausencia del Maestro. En la Guía de las Escuelas, esos responsables son tres: un alumno nombrado “Inspector” y otros dos que son “Vigilantes” de ese Inspector... Hay una señal de confianza en la base del sistema, pero no una confianza ingenua. El buen orden sigue siendo esencial y hay que organizarse para preservarlo.

Volviendo a los horarios de cada día, observemos que si la entrada de los alumnos puede ser escalonada durante una media hora, la salida es siempre común, solemne y escenificada. Los alumnos deben habituarse a adoptar un comportamiento ejemplar en las calles de la ciudad, con el fin de dar el ejemplo de buenos modales a la población.

Sobre la ocupación del espacio, nada que no conozcamos ya: para facilitar el trabajo separado de cada grupo homogéneo, hay que realizar un reagrupamiento con miras al buen desarrollo de los ejercicios. Esto exige una organización topográfica de la clase. Se trata, pues, de reagrupar a los alumnos de un mismo nivel. La complejidad proviene más bien del hecho de que esos

grupos pueden variar en su composición según los diferentes aprendizajes. Un mismo alumno puede estar más avanzado en lectura y menos en escritura, o en cálculo... Probablemente, esas variaciones no afectaban más que a una minoría de cada grupo, pero había que ofrecer a cada uno un aprendizaje adaptado a sus necesidades.

Organizar el grupo-clase

La clientela escolar popular del siglo XVII - aunque no incluya más que varones - es muy heterogénea, muy diversa. Por otra parte, por múltiples razones, los efectivos son cuantiosos. Se habla de 60 ó 70 alumnos por clase en La Salle, de alrededor de 100, incluso más en Batencour; y Demia imagina que se podría dar clase a 200 alumnos, pero eso no sucede, felizmente.

Todo eso no puede funcionar más que gracias a una buena organización del grupo. Es un mundo inestable que hay que regularizar. El ausentismo plantea un serio problema. Los tres autores lo abordan y le otorgan una gran importancia. La Guía de las Escuelas dedica a este problema un hermosísimo capítulo y nos ofrece un análisis interesante de esa plaga de la época: sus causas, sus posibles remedios. Un análisis preciso y ya muy fino.

Al abandonar la enseñanza individual, como sucede en Batencour, Demia y La Salle, es necesario, pues, organizar el grupo de alumnos, si se quiere conseguir un mínimo de orden y de eficacia. Eso cambia también la relación entre el Maestro y sus alumnos. Ya no es una relación individual sino una relación colectiva que corre el riesgo de convertirse en anónima. Sin embargo nuestros tres autores insisten sobre la necesidad de lograr un conocimiento personalizado de cada alumno, sea cual sea la cantidad de alumnos.

Igualmente, el paso a la enseñanza simultánea permite emplear a todo un grupo de alumnos en un mismo trabajo. Para que eso funcione, al menos son necesarias dos condiciones previas: hay que repartir los aprendizajes en franjas sucesivas y progresivas; hay que repartir los alumnos en grupos casi homogéneos. Tales eran los imperativos en el siglo XVII, aun cuando la escuela se redujese a una única clase. Como ya hemos dicho, en Batencour y Demia, era más fácil conseguirlo nombrando uno o dos "Sub-Maestros".

Esto es el motivo por el que:

- Batencour subdivide la clase en función de los aprendizajes: la lectura en latín, la lectura en francés, la escritura.
- Demia habla de *“bandas de igual capacidad de 8 a 10 alumnos”*.
- La Salle propone una organización más sistemática, pues sus escuelas se componen de varias clases. La progresión de conjunto se basa en 9 “Lecciones” de lectura que abarcan de ordinario desde el alfabeto a la lectura de los textos manuscritos. Las otras disciplinas de aprendizaje: escritura, cálculo, ortografía, se injertan sobre esa progresión de referencia. Pero cada Lección se subdivide ella misma en dos o tres “Órdenes” siguiendo los progresos del alumno, que es sucesivamente “Principiante”, “Mediocre” o mediano y “Avanzado”. Ese abanico de subdivisiones permite, efectivamente, constituir grupos bastantes homogéneos.

Para completar esa descripción, hay que evocar también a los alumnos “Oficiales”, nombrados por el Maestro y cuya tarea es la de contribuir al buen funcionamiento del conjunto. Volveremos sobre ello. Se trataba, de hecho, de una práctica ya antigua en las escuelas y colegios. La Ratio Studiorum de los Jesuitas hablaba de ella ya en el siglo XVI y la práctica se generalizó.

La gestión de los efectivos suponía también el reparto de esos grupos homogéneos en el espacio escolar. La guía de las Escuela habla de ello en los términos siguientes: *“En cada clase habrá lugares asignados para los alumnos de las diversas Lecciones, de manera que todos los de la misma lección estén colocados en el mismo lugar, siempre fijo, a menos que esa lección se traslade a otra clase”* (capítulo 23). Esa disposición puede sorprender por lo que tiene de apremiante para los alumnos. Evidentemente no es necesaria en las clases homogéneas.

En Batencour, una indicación puede hacer saltar al lector de hoy. El autor explica que es conveniente separar a los ricos y los pobres *“poniendo a los de mediocre (mediana) condición juntos y a los pobres juntos”*. La misma idea se repite en otro pasaje de la obra relativo a las *“Mesas y bancos de la Escuela”*:

“La Escuela está dividida en tres partes, la primera y la más honrosa será para aquellos que aprenden latín, o que están dispensados de aprenderlo... tratando mediante esta pequeña separación de contentar a todos, por no encontrarse a gusto las personas bien acomodadas de que se ponga a sus hijos (y con razón) con los pobres que se encuentran ordinariamente llenos de parásitos y de suciedad en sus ropas, así como también en sus palabras y actitudes. Hay lugares en que por ser el número de niños superior a cien, si hay espacio, se podrá separar a los pobres a otra habitación” (p. 52-53). Nos encontramos hacia 1650. Las mentalidades hacia los pobres no están aún totalmente “convertidas”. Evolucionaron durante el siglo XVII y la postura hacia los pobres cambió notablemente.

Demia se libra del problema proponiendo escuelas para los pobres y escuelas para los ricos, es decir para aquellos que pueden pagar y asegurar así el salario del Maestro. En La Salle, no hay caso de aceptar la menor discriminación entre pobres y ricos y la gratuidad es ofrecida a todos.

Otra dimensión de la gestión del grupo-clase, es la imposición del silencio, condición necesaria para poder trabajar. La Guía de las Escuelas aconseja, pues, y generaliza la utilización de signos - y por lo tanto de la señal - para las comunicaciones entre el Maestro y sus Alumnos. Ese sistema está lejos de ser tan rígido y deshumanizado como ciertos autores quieren mostrarlo. Cuando el Maestro y los Alumnos están acostumbrados a él, se convierte en un medio de comunicación sencillo, familiar y eficaz, acompañado de miradas, de una gesticulación fácil, por lo tanto de un lenguaje corporal y sin negar en nada el lenguaje verbal. Es más bien una necesidad práctica impuesta por la situación particular de una clase con varias subdivisiones. Cuando se dirige a un grupo particular, el Maestro no debe perturbar el trabajo de los otros, lo cual sucedería, sin duda, si hablase en voz alta.

En las clases descritas por la Escuela Parroquial, los Reglamentos, o la Guía de las Escuelas, el nivel de aprendizaje importa más que la edad de los alumnos, contrariamente a una práctica más reciente. Esa costumbre antigua parece más realista, sobre todo en una época en la que no existía una edad uniforme para comenzar la escuela. Las diferencias de edad podían, pues, ser importantes al principio. Por otra parte, los niños prolongaban más o menos su escolaridad. Otros factores entraban en juego, por ejemplo el hecho de

que los jóvenes comenzaban generalmente su aprendizaje profesional - fuera de la escuela - a la edad de 14 años. Había que terminar la escuela antes.

Se necesitará mucho tiempo para armonizar las edades de una clase. No se había conseguido aún en el siglo XVII. Es evidente que la creación de escuelas con varias clases - como lo hicieron Juan Bautista de La Salle y los Hermanos - era una buena manera de lograr grupos más homogéneos. En la Guía de las Escuelas, los alumnos son normalmente repartidos entre: la Clase Pequeña, la Mediana, y la Grande. Entre esas tres entidades, el reparto de los alumnos se realiza a partir de las 9 lecciones de lectura. Evidentemente, ello desemboca globalmente en un reparto por edades, sobre todo las subdivisiones en “Órdenes de Lección” como lo hemos indicado anteriormente.

Instaurar y mantener la disciplina

La organización de la escuela conlleva naturalmente un cierto número de reglas de funcionamiento y de comportamiento, es decir una disciplina. Sin ella, inútil pensar en el orden, la eficacia en el trabajo, en las buenas relaciones entre las personas. Es la experiencia constante de todos los docentes o educadores.

Como lo recuerda Jean Vial en su obra: *“Los Maestros: doce siglos de historia”, “Todas las ilustraciones del tiempo y los calendarios de los libros de horas que hablan de la edad primera, muestran a un Maestro que tiene en sus manos una fusta o un palo. Es el atributo habitual”* (p. 54).

Al menos tres factores deben tomarse en consideración en lo concerniente a las escuelas del siglo XVII:

- La población escolar, en la época de Batencour, no había asimilado aún realmente los imperativos del comportamiento escolar normal, o deseado por parte de los maestros. Las faltas o desviaciones podían surgir espontánea e inesperadamente. Por el bien del conjunto, no podían ser toleradas.
- Los efectivos numerosos en un espacio reducido aumentaban aún más los riesgos de desacierto. En aquella época aún no se teorizaba sobre ello, pero desde entonces es un fenómeno conocido y bien analizado. Cuanta más

gente hay en un espacio limitado, mayores son las ocasiones de nerviosismo, de agresividad, y por lo tanto de violencia espontánea. Habría que evitar encerrar demasiados alumnos en un espacio pequeño. Ahora bien, las escuelas y las clases de la época sufrían de falta de espacio, a pesar de lo que indican los tres textos estudiados aquí.

- Los medios represivos, usados en la sociedad, estaban marcados por la naturaleza de las relaciones interpersonales basadas en la fuerza, la autoridad, la coacción. Sin duda también por un fallo de la reflexión relativa a las sanciones. La autoridad recurría fácilmente a la fuerza, es decir a los castigos corporales. Era lo que sucedía en la sociedad en general y en las familias, desde hacía siglos. Eso fue lo que sucedió en los Colegios y en las Escuelas, con el empleo de las correcciones. Ofuscarse sobre ello tres siglos más tarde es una muestra de la más perfecta hipocresía.

Muy a menudo, en los libros de historia de la escuela en Francia, se ha exagerado injustamente la dureza de esa disciplina. Podemos considerar a Batencour como el más severo en las correcciones. Es el más cercano a la Edad Media. Treinta años más tarde, Demia insiste, por el contrario, sobre la necesidad de ternura para con los niños, pues así es como se los ganará. Y veinte años después, La Salle y los Hermanos ponen a punto una doctrina de la corrección que, si el Maestro respeta sus principios y modalidades, hace prácticamente imposible la aplicación de las sanciones previstas. Pero Batencour, Demia y La Salle vivieron en su contexto y los tres hablan, pues, de las correcciones, en términos diferentes.

Vivieron también en un contexto donde el orden en la escuela era esencial. Revestía una fuerte connotación religiosa: el orden en el mundo, en la sociedad y en consecuencia en la escuela, es querido por Dios. Reviste una especie de dimensión sagrada. Eso resulta claramente del capítulo “De las correcciones” de la Guía de las Escuelas. Encontramos ya ideas parecidas en la Escuela Parroquial. Esos textos explican claramente que el alumno culpable debe tomar conciencia de que su comportamiento ofende a Dios. No primeramente al Maestro o a sus compañeros, aunque estos últimos tengan una importancia particular en este caso.

Jacques de Batencour

Trata el tema de las correcciones desde el primer capítulo de la Escuela Parroquial relativo a las “cualidades del Maestro”. Podemos encontrar una lógica interesante en esa elección. Es una indicación preciosa sobre la inspiración o los sentimientos que llevan al Maestro a corregir. Es también una indicación sobre los límites que no deben ser superados. Por ejemplo en el desarrollo dedicado a la “caridad del Maestro”, el autor desliza un párrafo titulado “*Castigo de las peleas*” con el fin de mostrar que la violencia hiere seriamente la caridad, y el texto precisa que después de haber castigado a los adversarios, “*hará que se reconcilien*”. Sin lo cual, la corrección carecería de sentido. Debe mejorar la situación anterior, conducir al perdón recíproco.

Pero sobre todo en el artículo relativo a “La justicia del Maestro” es donde se encuentra el más abundante desarrollo sobre la corrección. Una decena de páginas para tratar el problema. Desde el comienzo, Batencour precisa que la corrección - que el llama vindicación - debe ser realizada con medios moderados. “*En ese punto el Maestro debe ser exacto en castigar prudentemente en tiempo y lugar, las faltas de sus alumnos, y moderado en los castigos y correcciones que haga. No los golpeará nunca en la cabeza con la fusta, ni con las manos, ni siquiera les tirará de las orejas o de la nariz, o las mejillas, para evitar los graves inconvenientes que de ello se pueden derivar. Tampoco se dejará vencer nunca por la cólera pase lo que pase, por el temor de que le pueda llevar a excesos en el castigo, y no utilizará nunca contra ellos palabras duras, maltratándolos y golpeando e injuriando a los niños sin razón y sin consideración*” (p. 39-40).

El texto habla a continuación de la manera de corregir: es necesario que sea público y ejemplar, con el fin de ser disuasivo. Eso es, al menos, lo que se pretende. He aquí lo que dice el § 6 sobre la “*Manera de corregir a los niños*”: “*Cuando por alguna falta castigue a un niño en la Escuela, pública y ejemplarmente, declarará con prudencia y circunspección conveniente, la causa del castigo, con el fin de que por una parte todos los demás vean la justicia y corrección que se exige por la falta de su compañero, y por otra parte de que eso les infunda temor de cometer la misma falta, por temor a sufrir semejante pena, cuidándose mucho no obstante de revelar en modo alguno los robos, impurezas y otros pecados que escandalicen a los niños, a no ser que tales faltas ya sean conocidas*”

(p. 41). Este pasaje merece ser citado enteramente porque resume bien los objetivos de la corrección para los educadores de la época: ejemplaridad, justificación, disuasión, discreción. Philippe Ariès habla de ello en su obra bien conocida: *“El niño y la vida familiar bajo el Antiguo Régimen”*.

Batencour continúa mediante un largo párrafo sobre la corrección de los nuevos. Se trata de dar prueba de discernimiento, con el fin de no desanimarlos de venir a la escuela. En cambio, si los castigos corporales son demasiado duros e inoperantes, se puede recurrir a las humillaciones públicas. *“Para aquellos que son tan duros y de tan mal talante, que no se preocupan en absoluto de los palos, no lloran por nada, o al menos no muestran ninguna lágrima en sus ojos, ni durante, ni después, ni ante el castigo, hay que castigarlos un poco más fuertemente con varillas nuevas y verdes, pero siempre sin exceso, por miedo de que se endurezcan a los golpes y se vuelvan finalmente incorregibles, e incluso se deberá tratar a tales niños tanto mediante el amor, como por temor, dejándolos encerrados, haciéndolos ayunar para llevarlos al bien, en vez de maltratarlos aún más. Y en caso de que todo eso no sirviese de nada, después de haberlos encomendado a Dios encarecidamente, haberles hablado en particular para ver que no exista pecado oculto, que los mantiene en ese mal camino (en cuyo caso debe hacer que se confiesen) y cuando todo eso no haya funcionado, debe advertir a los padres para que decidan, y finalmente devolvérselo, en caso de que no aporten los remedios necesarios”* (p. 40). El castigo último es, pues, ser despedido de la escuela. Lo mismo sucederá con Demia y La Salle.

El empleo de formas humillantes de corrección es revelador de una época y de la evolución del concepto de infancia en la sociedad, de la mirada centrada sobre el niño o sobre el alumno. El cambio de esa relación no se hará más que decenios después de Batencour. Éste evoca luego algunas variantes posibles de la corrección corporal. Se puede:

- *“hacerles alguna confusión o vergüenza en particular o en público,*
- *hacerles perder un puesto,*
- *ponerlos de rodillas y hacerles permanecer así un tiempo considerable, en medio de la escuela, o de pie sobre un banco, con la cabeza descubierta,*

- *hacer que ocupen el puesto del asno, hacerles atar el asno al cuello, y otros instrumentos de vergüenza, haciendo que los otros se burlen de ellos*”.

El puesto del asno no aparece más que en Batencour. He aquí las precisiones que da el texto: *“Habrá un puesto detrás de la puerta o en el lugar más sórdido de la escuela, donde se colocará un pequeño pesebre con heno, un viejo trozo de las riendas de caballo, donde se colocará al perezoso; e incluso deberán estar atados encima, un viejo gorro de papel (cartón) con dos grandes orejas de asno, hechas de papel, que le estarán pegadas, y que hay que poner sobre la cabeza del perezoso, una tablilla de un pie cuadrado donde estará pintada la figura de un asno con un pequeño lazo para colgarlo; y habrá también algunos viejos harapos de tapete de droguete, para servir de funda, o de manteo sobre la espalda del asno, y aquel que sea colocado en ese puesto se cubrirá con esos hermosos vestidos del asno, por el tiempo que el Maestro juzgue conveniente, y lo hará abuchear por todos los alumnos”* (p. 53-54). Señalemos que este pasaje desapareció en la edición de 1685 de la Escuela Parroquial, signo de la evolución de la visión del niño. La humillación era excesiva.

La Escuela Parroquial propone a continuación un pequeño intento de análisis psicológico de los casos de alumnos que hay que corregir: aquellos que son duros y de mal carácter, los niños mimados, los delatores, los obstinados. Se trata de diferenciar las actitudes, si se quieren obtener resultados. Pero lo más importante se encuentra sin duda en el § 8 de la página 43: se trata de la manera de aplicar la corrección. Se distinguen tres momentos: para no equivocarse el Maestro debe dar primero prueba de prudencia y examinar cuidadosamente las acusaciones de que son víctimas los alumnos. Luego, debe hacer reconocer a los alumnos sus faltas y que han merecido la corrección. Eso es lo esencial, *“pues el mayor mal que pueda sucederle a un Alumno y al Maestro, es el de castigar a un niño sin razón, lo cual recuerdan toda su vida y sin sacar ningún provecho”*. (p. 43). Finalmente impedirles gritar durante la corrección. Eventualmente, vale más diferir la corrección, hasta que el alumno implicado la acepte. Y por último, *“hacerle pedir perdón de rodillas a Dios, al Maestro y a todos los Alumnos a quienes ha escandalizado”*.

Charles Demia

Los Reglamentos de Charles Demia no dedican mucho espacio al problema de las correcciones. No obstante se pueden indicar algunos elementos interesantes. En caso de falta o de buena acción, el Maestro anota un punto negativo o un punto positivo, en un pequeño registro. Después de un cierto número de puntos, el alumno es castigado o recompensado, en determinados días del mes. Por lo tanto la sanción es habitualmente diferida. Señalemos también que el Maestro auxiliar no puede corregir en ausencia del Maestro. Pero en lo esencial, Demia remite a la Escuela Parroquial, a los capítulos VI y VII. Recomienda evitar lo más posible el uso de castigos y de hacer más frecuentes las recompensas. Los perezosos, en lugar de verse mofados como asnos, serán incitados por el deseo de recompensas. Por tanto, el Maestro tratará: *“De ganar, si puede, el corazón del niño mejor que hacer recibir (el castigo) haciéndole presente: la importancia de su falta, la pena que merece, la ventaja que tiene hacer penitencia en este mundo en vez del otro... y cosas semejantes. Así, si es posible, no castigará a ningún niño que no esté dispuesto a recibir el castigo, lo cual el Maestro podrá conocer cuando el niño reciba de buena gana el castigo sin resentimiento o gran resistencia, la única experiencia que puede permitir ver el fruto maravilloso de esta práctica”*.

Juan Bautista de La Salle

Algunas anotaciones previas:

- La Salle y los Hermanos de las Escuelas Cristianas escriben la Guía de las Escuelas en los primeros años del siglo XVIII, es decir 50 años después de la aparición de la Escuela Parroquial de Batencour. Ese medio siglo ha visto producirse un cambio considerable, radical, en lo que se refiere a la manera de considerar y de tratar a los niños.
- Según varios historiadores, el concepto de infancia ha aparecido en ese momento en Occidente. Es un progreso considerable. Eso modifica progresivamente la relación del adulto con el niño: en el marco familiar primeramente - amor de los padres, amor filial, mimos - hacen su aparición; luego en la escuela, nuevo tipo de relación educativa, y en la sociedad en general. El tema de las correcciones es un buen indicativo de esa evolución.

- Pero el cambio no es evidentemente uniforme en todas las familias, ni en todas las escuelas. Lo verificamos en lo que dicen sobre las correcciones la Escuela Parroquial y la Guía de las Escuelas. La Salle, como Batencour, insiste sobre la necesidad de un buen discernimiento en la aplicación de las sanciones, pues los alumnos son diversos. Se necesitará un trato apropiado e individualizado.
- Eso no impide el establecimiento de reglas generales de disciplina, tratos comunes, y la búsqueda de la equidad en las sanciones. Por otra parte, es evidente que los artesanos de la Guía de las Escuelas trabajan en un ambiente educativo diferente del que conoció Batencour, y se benefician de los cambios acaecidos a lo largo del medio siglo que acaba de pasar. Por esa razón, el texto de la Guía de las Escuelas sobre las correcciones es el más acabado, el más largo, el más preciso y el más coherente con relación a los de Batencour y de Demia.
- Pero, contrariamente a lo que cabría pensar, y a lo se ha podido escribir, no es el más severo, el más duro para el alumno. Al contrario. La reflexión prolongada y detallada que se ha llevado a cabo, ha permitido establecer los límites, las barreras, con el objetivo de moderar la severidad de ciertos Maestros. La finalidad no era decir cómo corregir, sino al contrario ver cómo **no corregir**.
- Por otra parte, es necesario situar el capítulo “De las correcciones” en el conjunto de la segunda parte de la Guía de las Escuelas, titulada “*De los medios de establecer y de mantener el orden en las escuelas*”. Los medios propuestos son 9 y son medios “preventivos”. Tan sólo las correcciones son represivas y no deberían realizarse más que cuando los otros 8 medios no hayan funcionado. Lo cual puede suceder, evidentemente. Los 9 medios al servicio del orden en la escuela son, pues, los siguientes:
 - La Vigilancia del Maestro.
 - Los Signos (el silencio resultante y la señal que se utiliza).
 - Los Catálogos.
 - Las recompensas.
 - **Las correcciones.**
 - La Asiduidad de los alumnos y su exactitud en llegar a la hora.

- El reglamento de los Días de asueto.
- El establecimiento de varios “Oficiales” y su fidelidad en desempeñar bien sus empleos.
- La estructura, la calidad y la uniformidad de las escuelas y de los muebles apropiados.
- Hay que ver bien que los 8 medios, aparte de las correcciones (pero éstas igualmente, en cierto modo, por la ejemplaridad y la disuasión) son primeramente preventivos. Previenen las incertidumbres, las vacilaciones, las dudas, las disfunciones que crean motivos de nerviosismo y de agresividad en el grupo, y por lo tanto de violencia. Añadamos que la primera parte de la Guía de las Escuelas, que trata de la organización de las enseñanzas, y la tercera parte, que precisa las funciones del Inspector de las escuelas, contribuyen también a su manera, a un desenvolvimiento pacífico de la vida escolar.

Para evitar repetir las mismas cosas, remitimos al Cahier Lasallien 62, capítulo 12: “Si fuese necesario restaurar el orden”, pp. 228-246, que presenta el tema de las correcciones en la Guía de las Escuelas.

Capítulo 8 - El aprendizaje de los rudimentos

Para comprender la preocupación que tenían Batencour, Demia y La Salle por organizar meticulosamente sus escuelas, es necesario recordar que querían crear las mejores condiciones posibles para un buen aprendizaje de los rudimentos. Ciertamente no todas las escuelas llegaban a realizar todo lo que proponen los textos, pues no todos los maestros tenían la capacidad o los medios, pero el objetivo era claro. Allí donde nosotros hoy hablamos de los aprendizajes básicos, la escuela del siglo XVII hablaba de rudimentos.

Como dice Philippe Aries (o.c., p. 327): en el capítulo consagrado a las “Escuelas Menores”, *“Tales son las tres categorías de elementos que constituyen el programa de las escuelas elementales de las ciudades del siglo XVII: la lectura y el canto, la urbanidad, la escritura y el cálculo. En grados diversos, se las encuentra en las escuelitas rurales, tal como se multiplicaron en el siglo XVII”*.

Jacques de Batencour

Dedica la tercera parte de la Escuela Parroquial a las enseñanzas que quiere proponer a los alumnos y titula esa parte: *“De lo que debe enseñarse en la Escuela, que es la ciencia”*. Y expone cuáles deben ser los objetivos de la escuela - y seguramente los suyos - en esas enseñanzas: *“Ahora bien, las Escuelas Menores por ser los Seminarios del cristianismo en las cuales se debe dar principalmente el fundamento de la Doctrina y de las virtudes cristianas, se hace uso de la ciencia o de los principios de la gramática, latina y francesa, como medios para llegar más fácilmente y con mayor perfección a ese fin. Pues es mucho más fácil instruir a un niño que sabe leer, y perfeccionarlo en la virtud, que a aquellos que no saben nada: porque además los libros sirven como Maestros perpetuos a aquellos que saben servirse de ellos, y pueden fácilmente, usando los buenos y rechazando los malos, llegar a ser perfectos cristianos día tras día, para gozar de la Eterna Sion en la otra vida: la primera cosa, pues, que se encuentra en los principios de la gramática, es la de saber leer, la segunda escribir, la tercera el cono-*

cimiento y la inteligencia de las lenguas, la cuarta el método para usarlas bien, y la quinta la manera de exponerla y enseñarla a los demás. Las dos primeras pertenecen especialmente a las Escuelas Menores, y el comienzo de la tercera, con relación a algunos niños solamente, que se preparan para los Colegios, nosotros trataremos aquí en nuestro primer capítulo, de la manera de enseñar bien a los niños a leer, en Latín y en Francés”. (p. 143).

Este pasaje sorprende, sin duda, al lector de hoy. Las disciplinas escolares aparecen en él como simples pretextos o señuelos para atraer y retener al niño, con el fin de educarlo cristianamente. Demia y La Salle no se expresarán de esa forma. Darán a las disciplinas profanas su valor propio. Pero es cierto que el Concilio de Trento (1545-1563) había reclamado la apertura de Escuelas Menores - una en cada parroquia - como medio de educar cristianamente a los niños, de catequizarlos. Batencour se sitúa en esa línea.

Después de esta declaración preliminar, el autor pasa a la enseñanza de las diferentes materias. Para la Lectura, propone el método sintético: ir de lo simple a lo complejo, tomándose el tiempo, escalonando cuidadosamente las dificultades, pues los alumnos son jóvenes y sería un error ir demasiado deprisa. El pasaje siguiente, que introduce el primer capítulo, demuestra un gran salto pedagógico. Después de haber recomendado no “*confundir a los niños mezclando el francés y el latín*”, continúa: “*pues al querer hacerles avanzar enseñándoles tantas cosas a la vez, se les hace la lectura tan confusa, que además de que emplean mucho tiempo en aprender, no saben nunca leer bien, ni Latín, ni Francés, siendo como una casa que nunca ha tenido buenos cimientos, en la cual siempre se está con temor y siempre rehaciéndola. Para proceder, pues, con orden, es necesario 1º Enseñar a los niños pequeños a conocer las letras, 2º A juntarlas para formar palabras, 3º y luego, unir las palabras para formar periodos latinos, luego leer bien en Francés*”. (p. 143).

La progresión es, pues, clara. Se comienza por el alfabeto, se pasa luego al silabario (de ahí la importancia de los silabarios en el siglo XVII) y finalmente se procede a la lectura con ayuda de libros cada vez más complejos. Es el mismo procedimiento que se encuentra en los Reglamentos de Demia y en la Guía de las Escuelas de La Salle. Los tres dan prueba de una gran minuciosidad en la progresión.

La diferencia aparece en la elección de la lengua de aprendizaje: Batencour y Demia dan la prioridad al latín y pasan luego al francés. La Salle opta decididamente por el francés y no presta a la lectura del latín más que unas palabras en el proceso escolar, y solamente cuando *“los alumnos sepan leer bien en francés”*. Dio sus explicaciones sobre esa elección en una Memoria dirigida al obispo de Chartres. La hemos citado en el Cahier Lasallien 62 (ver páginas 78-84). Para poner en práctica esta opción, La Salle tendrá que componer un *“Silabario en francés”*.

Batencour desarrolla un punto de vista radicalmente diferente: *“Antes de poner a los niños a leer en francés, es necesario que sepan leer bien en latín en toda clase de libros, pues al ser esa lectura el fundamento de la francesa, puesto que contiene los mismo caracteres y sílabas, si se enseña a un niño a leer en latín y en francés todo junto, dará mucho trabajo al Maestro, no aprenderá la lectura más que a fuerza de mucho tiempo e incluso muy a menudo al no estar bien seguro en la lectura latina, cuando comienza el francés, olvida la primera al aprender la segunda, lo cual no sucede casi nunca cuando está bien acostumbrado a la lectura latina, antes de ser enseñado en francés. Es necesario, pues que los niños sepan leer bien en latín, como para darles un librito en francés...”* (p. 150-151).

Las dos teorías presentan argumentos aceptables. Es cierto que el francés es una lengua de origen latino. La elección viene decretada por la finalidad educativa perseguida.

La Escuela Parroquial propone una progresión en siete etapas para el aprendizaje de la lectura:

1. El primer alfabeto.
2. El Silabario.
3. El segundo libro para deletrear (NB. En latín, libro de oraciones)
4. Tercer libro para leer en latín.
5. Lectura en francés.
6. Libros cada vez más difíciles.
7. Lectura de los manuscritos.

Señalemos, al pasar, la observación siguiente: *“Cuando sepan leer bien en la urbanidad* (los libros de urbanidad estaban impresos en caracteres góticos) *el*

Maestro debe comenzar a mostrar la Escritura, y entonces debe hacer leer en papeles o pergaminos escritos a mano, darles mejores escritos para empezar, y así avanzando siempre en leer la escritura de la difícil a la más difícil” (p. 153). La Guía de las Escuelas se expresará en términos muy semejantes sobre este punto.

Charles Demia

En el capítulo III de sus Reglamentos, Demia presenta el “*Método de enseñar la lectura del Latín, del Francés, la Escritura, la Aritmética*”. (p. 24-29). El texto es, pues, relativamente sucinto. Adopta las mismas divisiones que Batencour. Se trata de organizar en primer lugar el aprendizaje de la Lectura, puesto que es la referencia y la base de todos los aprendizajes. Pide, pues, al Maestro que divida “*su escuela (i.e; la clase) en clases diferentes, con relación a la capacidad de los alumnos, algunos de los cuales están con las letras, los otros con las sílabas, o con las palabras, o con las frases, etc.*” (p. 24). Para aplicar ese principio, el texto detalla la constitución de 8 « clases », cada una de ellas se subdivide a su vez en varias “bandas” (es decir, grupos homogéneos), el total alcanza 17 “bandas” en lectura desde el alfabeto hasta los textos manuscritos, a los cuales se añaden cinco bandas más de aquellos que aprenden a escribir.

Como ya hemos dicho, la Guía de las Escuelas habla de “Lecciones de Lectura”. Son 9 y, a partir de la tercera, cada una se subdivide en “Órdenes” (Principiantes, Mediocres o Medianos y Avanzados). En total, están previstas 22 Órdenes. Como en los dos predecesores, la progresión va desde el “Cartel del Alfabeto” a las “Letras escritas a mano”.

De la Escritura

Jacques de Batencour

“Mientras aprenden la Urbanidad y las letras escritas a mano, el Maestro les hará leer en algún libro impreso en letras góticas”. “Cuando sepan leer bien en la Urbanidad, el Maestro debe comenzar a enseñar la Escritura”. (p. 153)

Charles Demia

Demia coloca la escritura después de la “Clase 7” y hace de ella la “Clase 8”

que supone 5 bandas según la progresión siguiente:

- 1ª Banda: forman las Letras.
- 2ª Banda: forman las Sílabas.
- 3ª Banda: forman palabras.
- 4ª Banda: escriben una línea.
- 5ª Banda: escriben dos o tres líneas.

Los objetivos son, pues, bastante modestos. No se trata de caligrafía, prerrogativa de los Maestros Calígrafos, como por lo demás reconoció Batencour. Pero, a propósito de escritura, Demia da una serie de consejos para aprender a escribir bien. Lo cual atañe a:

- la postura del cuerpo,
- los diferentes elementos de la escritura,
- la manera de manejar la mano de los escolares que escriben,
- la corrección de los ejercicios de escritura,
- la emulación que hay que suscitar por temas o mediante copias,
- el cuidado del papel, evitando mancharlo.

Juan Bautista de La Salle

En la Guía de las Escuela, los alumnos comienzan la escritura cuando saben ya leer bien en francés. Es decir, después de la sexta lección o lectura en el tercer libro. La obra dedica un capítulo entero al aprendizaje de la escritura, un capítulo largo y muy detallado que desarrolla todos los aspectos que acabamos de enumerar en Demia, y también en otros.

El programa de escritura es muy ambicioso. No se insiste sobre la escritura espontánea, que se da por supuesta, sino que se concentra sobre la caligrafía que es el objeto de 8 órdenes de escritura redonda y 5 órdenes de escritura bastardilla. Ese programa invade, pues, claramente el campo reservado a los Maestros Calígrafos, lo cual provocó serios conflictos entre las escuelas de los Hermanos y esa corporación, llegando hasta el saqueo de escuelas y a procesos en los que La Salle fue condenado. A pesar de eso, éste nunca renunció, pues consideraba que dicho aprendizaje representaba un beneficio profesional importante para los alumnos.

De la Ortografía

El texto de Batencour es muy discreto en este campo, y eso se explica sin duda por la fecha de publicación de la Escuela Parroquial. A mitad del siglo XVII, la ortografía de la lengua francesa era muy incierta, diversa, no unificada. Los Maestros debían, pues, ser prudentes para la enseñanza de esa materia. El texto de Batencour consagra solamente un párrafo a este tema, al interior de un artículo dedicado a *“la manera de corregir y visitar a los que escriben”* (p. 161). El cuarto apartado se titula, pues, *“Manera de enseñar la ortografía”*. Cuando consiguen escribir correctamente, se da a los alumnos *“alguna historia o discurso para copiar de un libro francés, recomendándoles no omitir nada de lo que encuentran señalado”*.

En efecto, explica Batencour: Sirve de poco *“discutir aquí la mejor ortografía, hay una tan grande controversia en este tiempo, que prefiero no decir ni palabra...”* El alumno se contenta, pues, con copiar lo que está escrito en un libro, en espera de reglas claras sobre la ortografía. Batencour tenía sin duda razón en no entrar en una polémica complicada.

En cambio, Charles Demia dedica cuatro páginas a la ortografía, aunque se encuentre aún en la incertidumbre sobre la verdadera ortografía francesa. *“El Maestro se situará en el punto medio entre la antigua ortografía y la de algunos modernos que desfiguran la lengua...”* (p. 28). Pero de todos modos hará aprender a los alumnos las reglas generales de la ortografía. Demia añade un cierto número de observaciones concretas sobre la lengua francesa y su ortografía y desea que se haga aprender esas reglas de memoria. *“Podría así dictarles temas sobre las reglas que hayan aprendido y que les habrá explicado y luego corregirá, haciéndoles notar las faltas que hayan hecho... Recompensará a aquellos que mejor hayan cumplido. Pero el principal medio, es hacerles copiar cosas bien correctas”*. (p. 29).

En la Guía de las escuelas, La Salle consagra un capítulo corto a la ortografía, que se estudia - dice - a partir del séptimo Orden de los que escriben en Redondilla y del cuarto en Bastardilla. El capítulo no incluye más que cuatro párrafos. Como en sus dos predecesores, las técnicas son sencillas: copia de textos, mejor que un enfoque teórico mediante reglas ortográficas que por

lo demás aún no están bien establecidas en Francia. No obstante, poco a poco se va instaurando una manera común y aceptada de escribir las palabras. Sabemos, además, lo complicada que es esa ortografía. *“El modo de enseñarles la ortografía será mandarles copiar textos manuscritos, sobre todo cosas que les será útil aprender a redactar y que podrán necesitar en el futuro, tales como contratos, recibos, contratos de trabajo, actas notariales, obligaciones, procuraciones, contratos de alquiler y venta, notificaciones, actas, y ...”* (CE 6.0.2).

En el párrafo siguiente añade: *“Al mismo tiempo les mandará también escribir lo que recuerden del catecismo que se les haya dado durante la semana, sobre todo el de los domingos y los miércoles...”* (CE 6.0.3)

Pueden también escribir el catecismo que han aprendido de memoria, sin mirar el libro. Y el Maestro debe corregir esos trabajos de ortografía. Luego el alumno debe retomar su copia realizando las correcciones.

De la Aritmética

En Batencour

La Escuela Parroquial consagra el capítulo III de la tercera parte a esta disciplina, un capítulo titulado: “Del cálculo (get) con las manos y a pluma”. La palabra get (ficha) proviene de “getons” o jetons, que es utilizaban para contar. El capítulo se divide naturalmente en dos artículos: De cálculo con las manos y Del cálculo a pluma. *“Como hay niños de todo tipo de condiciones en una Escuela, también hay que enseñar las ciencias para comerciar en el mundo”*. (p. 164).

“Cuando los niños comienzan a escribir bien a dos líneas, el Maestro de escritura los ejercitará en “calcular” primeramente con las manos, luego a pluma, y a hacerlo con orden...” (p. 164). “Calcular” con las manos exige que cada alumno venga con *“una pequeña bolsa con 36 monedas o fichas de cobre, o viejos denarios que ya no puedan servir...”* (p. 164). Prudente, el autor precisa que debe tratarse de monedas que ya no tengan valor con el fin de prevenir cualquier desvío por los alumnos poco delicados que gastarían sus monedas en compras personales. Pero esas monedas permiten aprender a manejar la moneda e incluso el dinero en general. El objetivo es bien práctico, especialmente para los futuros comerciantes que podrían encontrarse en la clase.

Después de eso, Batencour habla “*De la manera de enseñar a calcular a pluma*”. Precisa que esta manera es aún más útil y más breve que la primera. Se usan cifras, que primero hay que estudiar, especialmente las cifras árabes que servirán en la vida corriente. Se comienza, pues, por estudiar las cifras sencillas, luego los números hasta 1000 y finalmente las grandes cantidades. Sigue el estudio de la suma, de cuyo texto da algunos ejemplos concretos. Finalmente, se aprende a “hacer la prueba” con el fin de verificar la exactitud de las operaciones efectuadas. En total, el programa de aritmética no sobrepasa un nivel bien somero.

Charles Demia

También él se limita a una presentación muy breve: una veintena de líneas en las cuales da siete indicaciones breves.

- Se trata en primer lugar de aprender a contar con los dedos, y luego hasta cien.
- Luego contar hasta cien de a 2, de a 3, de a 5, de a 10 y de a 20.
- Conocer bien las tres clases de cifras en uso: los números romanos, los números de las finanzas, los números arábigos. Para eso, tener cuadraditos de madera sobre los cuales se hacen figurar cantidades. Y con eso, los alumnos pueden jugar entre ellos, lo cual redundará en beneficio para el aprendizaje.
- Contar por números: decenas, centenas, hasta el millón.
- Calcular poniendo varias cantidades juntas.
- Enseñar las reglas de la aritmética “siguiendo lo que se puede ver en los mejores autores que han tratado esta materia” (p. 29) y explicar para qué sirven esas reglas en la práctica.
- Marcar las reglas en el “la tabla negra” - sin duda un encerado - con el fin de que los alumnos más adelantados las puedan copiar en sus cuadernos, e incluso componer otras.

Juan Bautista de La Salle

En la Guía de las Escuelas, el capítulo V se titula: “De la Aritmética”. Un capítulo bastante breve, pero rico de indicaciones precisas. Es un desarrollo más completo que el de Demia. Algunos detalles sobre la lección de aritmética nos permiten tener una visión precisa del método.

- En primer lugar, se usa un tablero bastante grande para escribir en él las reglas de aritmética. Ese panel está colgado en el mejor lugar de la clase con el fin de que sea bien visto por los alumnos, pintado de color negro para escribir sobre él con tiza.
- En la lección de aritmética, hay alumnos de diferentes lecciones (adición, sustracción, multiplicación, división) según lo avanzados que estén.
- El Maestro escribe una regla de cada Lección, y los alumnos copian la regla en “un librito de papel blanco doblado en cuatro”. Se comienza la aritmética cuando se está en el 4º orden de escritura redondilla y el 2º de escritura bastardilla, pero según la decisión del director o inspector de la escuela, pues son ellos quienes han realizado las evaluaciones mensuales y están más capacitados para juzgar el nivel de cada alumno.
- La aritmética ocupa poco lugar en el horario semanal: una media hora el martes y el viernes por la tarde.
- En cuanto al método de trabajo: un alumno hace la regla de su lección, hablando en voz alta. *“Al mismo tiempo que un alumno hace la operación de su lección, el Maestro le hará diversas preguntas referentes a esa operación, para que la comprenda y retenga mejor”* (CE. 5.0.11). El Maestro interroga también a algunos alumnos, para reconocer si están atentos y si comprenden.
- Si el alumno que realiza la operación se equivoca, “el Maestro hará señal a otro alumno de la misma lección, o de otra lección superior para que lo corrija...”, si no lo corrige él mismo.
- El maestro tiene una lista y está atento para que todos hagan el ejercicio. Además de los ejercicios hechos así en común, los alumnos son animados a inventar ellos mismos otras operaciones con el fin de verificar que las comprenden y dominan bien. El Maestro corrige los ejercicios, los explica si es necesario y pregunta a los alumnos.

Encontramos en el aprendizaje de la aritmética las características habituales de la Guía de las Escuelas: la búsqueda de la eficacia, de la precisión y de la calidad de los aprendizajes. El progreso desde Batencour y Demia es patente.

Método para enseñar el latín

Como ya hemos mencionado, Batencour y Demia dan prioridad a la lectura del latín sobre la lectura del francés. Para La Salle, será lo contrario. Pero eso explica por qué la tercera parte de la Escuela Parroquial presenta un 4º capítulo titulado: *“Método para enseñar los principios de la lengua Latina y Griega”*. El autor justifica como sigue ese aspecto de su obra: *“Entre los niños de las Escuelas Menores, se encuentra siempre algunos en las ciudades, aldeas y pueblos grandes, que son capaces y pueden progresar en los estudios. Por lo cual es bueno, en la medida de lo posible, que los Maestros que han estudiado, sepan un buen método para enseñar a sus alumnos los principios de la lengua griega y latina, y capacitarlos para ir a algún buen Colegio, a la sexta o quinta clase, para encontrarse en ellas entre los mejores, sobre todo en París, donde los padres están más atentos y preocupados por hacerles enseñar bien el latín, que el catecismo y las instrucciones necesarias a un verdadero cristiano”*. (p. 167)

Se trata, pues, de alumnos que muestran disposiciones particulares, ofreciendo esperanzas de que continúen quizás en el Colegio donde se enfrentarán a una enseñanza enteramente en latín. Es sensato prepararlos para ella. Pero hay que dar prueba de una gran prudencia en la elección de esos alumnos. En el primer párrafo del capítulo, Batencour aconseja tener en cuenta los criterios siguientes: *“Si tienen buen juicio, memoria suficiente, algo de ingenio, y los medios de fortuna razonables para adelantar en los estudios. Si saben bastante de escritura como para escribir todos los días clara y correctamente sus lecciones”*.

Batencour expone luego un método para enseñar el latín y le dedica una buena quincena de páginas, en las cuales aborda sucesivamente: los verbos, la concordancia, la manera de componer, la manera de hacer que los niños saquen provecho. En total, aconseja un método positivo hecho de: emulación, puestos de honor, pequeñas recompensas, puntos de diligencia. Lo cual no impide que los perezosos sean castigados.

Este capítulo de la Escuela Parroquial no tiene equivalente en los Reglamentos de Demia y mucho menos en la Guía de las Escuelas.

Conclusión

Como podemos constatar, estos aprendizajes escolares se limitan a las materias instrumentales. Con relación a las escuelas de hoy, faltan las actividades científicas y artísticas de iniciación. Se podrían exceptuar quizás el aprendizaje del canto llano en Batencour y el uso de los Cánticos en Demia y La Salle. Un modo de alegrar un poco la vida escolar.

Por tal razón, la escuela del siglo XVII merece bien su calificativo de “escuela de los rudimentos”. Hay que decir también que en esa misma época, los Colegios no daba mucho más lugar a las materias científicas y artísticas.

En nuestros tres autores, se ubica la Lectura en primer lugar: es la base, la puerta de entrada para los demás aprendizajes. Es la condición necesaria para el estudio del Catecismo que sigue siendo el objetivo principal de la escuela, a los ojos de la Iglesia. La duda se plantea sobre el hecho de saber si se aprende primero a leer en francés o en latín. La duda es manifiesta en Batencour y Demia. Desaparece en La Salle que opta resueltamente por el francés y da sus razones en una Memoria que hemos citado y comentado en el Cahier Lasallien 62. Para los demás aprendizajes: escritura, cálculo, ortografía, las elecciones pueden variar y también los métodos, sobre algunos puntos particulares.

Sin embargo, podemos notar un progreso evidente entre la Escuela Parroquial y la Guía de las Escuela. En este último texto, la formulación de los diferentes aprendizajes es notoriamente más clara y más detallada. Pero podemos pensar que La Salle debe mucho a Batencour. Así mismo, los objetivos o las exigencias de la escuela lasaliana son claramente más elevados en las diferentes materias, de modo que no es excesivo decir que supera el nivel de rudimentos para buscar la calidad en todo. Se da, pues, un progreso global en la pedagogía que se ha realizado durante la segunda mitad del siglo XVII.

Capítulo 9 - Una escuela cristiana

El aprendizaje de los rudimentos no era la finalidad principal de esa escuela, aunque había que matizar subrayando el cambio acaecido en este campo entre la Escuela Parroquial de 1654 y la Guía de las Escuelas de 1706. La cita del texto de Batencour, que hemos recordado en el capítulo precedente, lo afirmaba sin rodeos.

Para comprender esta posición, es necesario remontarse al Concilio de Trento: 1545-1563. A pesar de numerosas dificultades en su desarrollo, de las interrupciones y reanudaciones, de los cambios de lugar, de los enfrentamientos internos entre teólogos de diversas obediencias, ese Concilio realizó un trabajo considerable.

Como ya dijimos, una de sus preocupaciones era la de instruir a los fieles en la doctrina católica. Se extendía la idea de que para asegurarse la salvación eterna, era necesario conocer - por lo tanto memorizar - lo esencial de la doctrina cristiana. Como la imprenta estaba ya implantada, dos buenos medios para asegurar esa instrucción religiosa eran la multiplicación de las escuelas para el pueblo y la publicación de resúmenes de la doctrina que rápidamente recibieron el nombre de catecismos. El Concilio pedía a las parroquias católicas que abrieran escuelas y al Papa que se terminase la redacción de un catecismo. Fue lo que hizo el Papa Pío V en 1566, inmediatamente imitado por otros teólogos, algunos de los cuales dejaron una gran reputación en la Iglesia.

Miembros del Clero, Batencour, Demia y La Salle sitúan, pues, fundamentalmente sus escuelas en la línea del Concilio de Trento. En consecuencia asignan un lugar - algunos dirían quizás excesivo - a la formación religiosa y a las diversas formas de piedad en la organización de sus escuelas.

Podría sorprendernos el tiempo transcurrido entre 1563 (final del Concilio) y 1654 (fecha de la aparición de la Escuela Parroquial): ¡casi un siglo! Este

retraso francés en la aplicación de los Decretos del Concilio de Trento se debe a otras razones complejas, bien conocidas en la historia, pero que sería excesivamente largo comentar aquí. Razones políticas de rivalidad con Roma, y de preeminencia entre el poder real y el poder papal. Consecuencia del Concordato de 1516, firmado entre Francisco I y el Papa León X. Al no ser aceptadas las decisiones de Trento por el parlamento de París, tan sólo en 1615, la Asamblea del Clero de Francia, pasando por encima de ese rechazo, decidió poner en aplicación las principales decisiones del Concilio. ¡Habían pasado cincuenta años desde la clausura del mismo!

La formación religiosa y cristiana ocupaba, pues, naturalmente, su lugar en las actividades de las escuelas. Un lugar importante, incluso prioritario. Por este motivo la Escuela Parroquial consagra toda la segunda parte a la formación cristiana de los alumnos, es decir, cuatro capítulos sucesivamente titulados:

1. De la Instrucción y del Catecismo,
2. De la práctica de la piedad,
3. De las Procesiones,
4. De las Oraciones.

Los Reglamentos de Charles Demia tratan:

1. Capítulo 4: de los Ejercicios ordinarios que se hacen durante la escuela.
2. Capítulo 5: de los Ejercicios particulares que se hacen en las Escuelas durante el año.
3. Capítulo 6: de las Oraciones para las Escuelas.

La Guía de las Escuelas Cristianas – el título mismo ya es significativo – en la primera parte dedica cuatro capítulos a actividades de tipo religioso:

1. Capítulo 7: De las Oraciones.
2. Capítulo 8: De la Santa Misa.
3. Capítulo 9: Del Catecismo.
4. Capítulo 10: De los Cánticos.

Remitimos sobre el particular al Cahier Lasalien 62, capítulo 6: “La Escuela Lasaliana semillero de verdaderos cristianos”. En una veintena de páginas, hemos presentado una síntesis de la formación cristiana en la escuela lasaliana.

No se trata de quedarse en los títulos. Es más significativo considerar la importancia del tiempo dedicado a las actividades religiosas en el conjunto del tiempo escolar. Ese tiempo es considerable. En la Guía de las Escuelas, es posible calcular que el Maestro pasa unas 40 horas semanales con sus alumnos, la mitad de las cuales dedicadas a actividades religiosas. Eso suponía una implicación de los Maestros, y por lo tanto una formación suficiente para hacer que fueran competentes en campos difíciles. Tales escuelas solamente eran viables en una sociedad de “cristiandad”. Cuando el poder eclesiástico era alentado y sostenido por el poder civil del “Rey Muy Cristiano”, según la expresión de la época. Es cierto que la sociedad del siglo XVII, en Francia, no presentaba el mismo pluralismo religioso que hoy. Existió, ciertamente, el problema de los protestantes. Mediante el Edicto de Nantes, en 1598, Enrique IV permitió un verdadero desarrollo del Protestantismo, incluso en el campo escolar. Se asistió a un desarrollo paralelo relativamente pacífico de las dos enseñanzas católica y protestante, hasta la supresión del Edicto de Nantes, en 1685.

Señalemos que Charles Demia no hace alusión a los niños protestantes en sus Reglamentos, pero Jacques de Batencour, treinta años antes, era muy consciente de la dualidad de las religiones. La tomó en consideración, en la Escuela Parroquial, de manera serena y tolerante. Se puede acudir nuevamente al capítulo 3 titulado: “De la admisión de los niños en la Escuela” que comienza precisamente por un párrafo consagrado a los “Hijos de los Heréticos”. Por su parte, Juan Bautista de La Salle, elabora una Guía de las Escuelas que se dirige expresamente a los católicos. Sin embargo, se verá directamente confrontado con el problema de los protestantes, al principio del siglo XVIII, cuando el poder real le pedirá que tome a su cargo, en la región de las Cevenas, las escuelas para la conversión de los jóvenes protestantes: en Alès, Uzès, Los Vans. ¡Y el trabajo no fue fácil!

Globalmente, no obstante, las tres obras están concebidas para escuelas católicas, escuelas confesionales, explícitamente queridas por el Concilio de Trento para el conjunto de la catolicidad. Nos parece posible extraer tres dimensiones esenciales de esa formación cristiana:

1. El Catecismo, que constituye su elemento central.
2. Las Oraciones repetidas, frecuentes para realizar una especie de impregnación.
3. La inserción eclesial, sobre todo parroquial, a través de diversas manifestaciones litúrgicas.

El Catecismo

En la introducción a la tercera parte de su obra, Batencour reafirma que: *“las Escuelas Menores son los Seminarios del cristianismo, en las cuales se debe dar principalmente el fundamento de la Doctrina y de las virtudes cristianas”*. (p. 143).

El catecismo es esencialmente la enseñanza de la doctrina. Se enseña en las Escuelas Parroquiales. Está destinado a TODOS los alumnos, desde el principio al final de la escolaridad, puesto que es la misión esencial de la escuela. Batencour comparte la opinión general de su época, a saber *“que es imposible creer sin estar instruido”*. No en el sentido de ser un sabio, sino en el sentido de conocer la doctrina católica. Hay que señalar que en aquella época, el verbo “instruir” significa habitualmente “instrucción religiosa”, *“y no se puede operar (actuar) sin saber”*. En la Escuela parroquial, se proponen, pues, tres tipos de catecismos:

- El « catecismo del último cuarto de hora ». Es una instrucción piadosa desarrollada sea a partir del catecismo, o bien de una lectura espiritual. Se pueden proponer instrucciones sobre la confesión o sobre la comunión. Se pueden preparar oraciones, la asistencia a la misa o al rosario, e incluso estudiar el catecismo de la diócesis.
- Aunque sea corto ese catecismo del último cuarto de hora debe ser bien preparado, por el Maestro y por los alumnos. La lección consiste en plantear dos o tres preguntas bien preparadas, repetirlas varias veces con el fin

de que sean bien comprendidas y retenidas. Se termina mediante una historieta relativa al tema tratado.

- El catecismo ordinario de la diócesis. El miércoles y el sábado - o la víspera de una fiesta que cae entre semana: se explica y se hace aprender el catecismo. Los alumnos se ejercitan antes de la entrada del Maestro, mediante la lectura en voz alta y se puede leer un libro piadoso. El libro citado: *“El pedagogo cristiano”* o *“La vida de los Santos”*. El Maestro se prepara para la lección de catecismo con un tiempo de recogimiento y una oración personal. Luego viene la oración de toda la clase, durante la cual todos los alumnos deben adoptar una postura digna. Nada debe perturbar el desarrollo de la lección de catecismo, ni siquiera la entrada inesperada de alguna persona del exterior. Todos esos detalles subrayan la importancia que se atribuye a esta actividad escolar. Los alumnos deben prestar atención, dar muestras de recogimiento, si no son castigados. Durante la segunda media hora de este catecismo, se para para las preguntas. Se exigen respuestas cortas y se las hace repetir hasta memorizarlas. La Escuela Parroquial cita aquí como fuentes: *el Catecismo de Belarmino o el del Sr. Richelieu*. La tercera parte de este catecismo consiste en la recitación de la lección que se ha debido aprender. Y aquellos que no han aprendido son duramente castigados: látigo, traje de asno, pesebre... En cambio, se recompensa a aquellos que saben bien su lección. Después del recitado, vienen las explicaciones del Maestro y el tiempo de catecismo se termina con una historia.
- Una tercera forma de catecismo es la de *“los Misterios del año en imágenes”*. Tiene lugar un día próximo a la fiesta correspondiente, *“durante toda la tarde”*. La Escuela Parroquial presenta una lista bastante larga de las fiestas del año. Y Batencour añade que ha publicado un *“Formulario de Instrucción para cada uno de esos días”*. Cada Maestro puede, pues, tenerlo y los Alumnos pueden aprender esas enseñanzas. El desarrollo de las lecciones es igualmente grave, serio, solemne.
- La Escuela Parroquial propone un desarrollo bastantes consecuente sobre los Catecismos relativos a: la Confirmación ordinaria y extraordinaria, el sacramento de la Penitencia, la Santa Comunión.

Charles Demia

No nos sorprenderá encontrar muchas similitudes con la Escuela Parroquial, pues como dice el texto, se procede *“siguiendo el método prescrito en el Libro de la Escuela Parroquial”*. (p. 21). El sábado y las vísperas de las fiestas, el Maestro da el catecismo para los grandes, sobre las materias indicadas por el Prefecto de la Comunidad. El miércoles, es para los pequeños, sobre las oraciones y los principios básicos de la fe.

Las referencias son diferentes. Se cita el catecismo que *“el Director ha hecho imprimir”*, *“El Método familiar para dar el catecismo”* y sobre todo el *“Tesoro Clerical”*, obra importante de Charles Demia. Puede suceder que se haga el catecismo en la iglesia o en otro lugar más espacioso que la clase. En tal caso, se advierte a los demás Maestros de las Escuela vecinas, *“para que aquellos que quieran asistir, lo puedan hacer cómodamente, y para invitarlos aún más, la Oficina proporcionará las imágenes necesarias”*. (p. 21).

En los Reglamentos de Demia encontramos la misma seriedad que en la Escuela Parroquial, a propósito de la manera de dar el catecismo. Pues *“El cuidado que el Maestro deber tener de enseñarles a leer y a escribir no es más que como un medio para lograr más fácilmente el fin principal propuesto, que es conservar en ellos la inocencia del santo bautismo y formar buenos obreros”*. (p. 21). El texto recomienda también a los niños repetir el catecismo a sus padres, recitar la oración de la noche y de la mañana en familia, estudiar y aplicarse al trabajo. Los visitadores de las familias se informarán de ello, y se llega a considerar la posibilidad de convocar a los padres para controlar todo eso y *“se da alguna limosna a aquellos que lo saben mejor”*.

Para extender a otros los beneficios del catecismo, los Maestros *“podrán admitir al catecismo a los pobres externos, que estén en edad de hacer la primera comunión, a menos que se haga en una capilla...”*

Juan Bautista de La Salle.

El capítulo 9 de la primera parte es el que trata del Catecismo en la Guía de las Escuelas. La organización que se propone se parece mucho a las de la Escuela Parroquial. Encontramos tres clases de lecciones:

- Los días de clase ordinarios, la lección dura 30 minutos,
- La víspera del día de asueto o de la fiesta que cae entre semana: 60 minutos,
- Los domingos y fiestas: 90 minutos.

El texto precisa el contenido de cada tipo de lección lo cual corresponde bastante bien a lo que hemos dicho anteriormente de la Escuela Parroquial. El método consiste también en una secuencia de preguntas y respuestas, lo que llamamos el método socrático. La Guía de las Escuelas no propone un largo desarrollo sobre el catecismo relativo a los tres sacramentos de confirmación, penitencia y eucaristía, porque eso caía por su propio peso y era el objetivo de los catecismos de los domingos y fiestas. Pero nos encontramos con lo que escribía Demia a propósito de la admisión de externos en ese catecismo. Se trataba de jóvenes no escolarizados o que ya trabajaban como aprendices, y que no se habían beneficiado de una instrucción religiosa. Podemos añadir que La Salle creó en París “la Escuela Dominical” para esta categoría de jóvenes, una escuela que no se limitaba al catecismo o a la formación religiosa, sino que ofrecía la posibilidad de aprender a leer y a escribir.

Para ayudar a sus maestros - los Hermanos de las Escuelas Cristianas - Juan Bautista de La Salle publicó tres volúmenes titulados “*Deberes de un cristiano para con Dios*”. Los Hermanos podían encontrar en ellos un desarrollo de la doctrina católica y perfeccionar así su formación. Con destino a los alumnos, publicó el Compendio Mayor y el Compendio Menor, adaptándose así a los deseos de la Iglesia: aprender de memoria lo esencial de la doctrina. Pero encontramos también numerosos consejos para los Hermanos en el conjunto de las Meditaciones escritas por La Salle y en particular en las dieciséis Meditaciones para el tiempo del Retiro de donde se deriva claramente que la escuela existe para el servicio de la Iglesia. Para evitar cualquier error doctrinal, los Hermanos deben preparar previamente las preguntas que quieren hacer a los alumnos e incluso someterlas a la aprobación del Hermano Director.

El catecismo es, pues, una actividad central en la formación de los alumnos. Así se deduce claramente de los textos de Batencour, Demia y La Salle. Pero ése no es el único elemento de la formación cristiana.

La práctica de la piedad

Para Batencour, “la práctica de la piedad” es la puesta en práctica de lo que se ha enseñado en el catecismo. A ella le dedica el capítulo II y trata sucesivamente:

- De la obligación de los niños al servicio divino.
- De lo que debe hacerse los sábados en vísperas.
- Observación de lo que debe hacerse la víspera de las grandes fiestas.
- De lo que debe hacerse los domingos.

En el capítulo IV, presenta las diversas oraciones que se hacen en la escuela: la oración antes y después de la lección de la mañana; la oración de la hora; una lista de otras oraciones durante el transcurso de la jornada; y de las oraciones extraordinarias como son: la adoración del Santísimo Sacramento que pasa, de las oraciones por los enfermos, por los difuntos, por un recién bautizado, e incluso la oración cuando ruge la tormenta.

Charles Demia trata también abundantemente de las diversas formas de piedad. Primero consagra el capítulo 4 de los Reglamentos a los “Ejercicios que se hacen durante la Escuela”. El texto describe la entrada en la escuela, la manera de hacer la oración, luego la oración al final de la mañana. Todo eso retoma los elementos que encontramos en la Escuela Parroquial y, más tarde, en la Guía de las Escuelas.

Lo mismo sucede sobre los paseos entre la escuela y la iglesia: una verdadera pequeña procesión, bien organizada. Una frase del § 7 expresa bien el ambiente deseado. La dice uno de los Oficiales al dirigirse a sus compañeros, antes de que éstos salgan de la escuela: *“Es necesario, queridos compañeros, ir a la Santa Misa modestamente, como si se fuese al Calvario, a escucharla con atención y devoción, ofrecerla a Dios por el alivio de las almas del Purgatorio, y pedirle las gracias necesarias para nosotros y para nuestro prójimo”*. (p. 35). Ese desfile hasta la iglesia se acompaña con un cántico, un himno y otra cosa.

La clase de la tarde se termina de forma análoga, con una oración y por la recomendación siguiente: *“Se recomienda, queridos compañeros, por el amor de Jesús, salir modestamente de la escuela, retirarse prontamente a vuestras casas, sin*

hacer ruido por las calles, y sin deteneros a no ser para saludar al Santísimo Sacramento, estudiar bien vuestras lecciones, repetir el Catecismo a vuestros padres, y venir mañana temprano a la escuela o a la Santa Misa". (p. 35)

Encontramos, pues, en los tres autores esa voluntad de dar el ejemplo de un comportamiento "cívico" a toda la población. ¡Qué contraste con algunas costumbres ruidosas y burdas de la época!

En la **Guía de las Escuelas**, el capítulo 7 habla también "*De las oraciones*". Inútil repetir lo que acabamos de decir. Dos elementos merecen, sin embargo, ser subrayados:

- El artículo 2 habla "*de las Reflexiones de la oración de la mañana y del examen de la oración de la tarde*". Se trata de un ejercicio de connotación religiosa particularmente interesante para la formación progresiva del juicio y de la conciencia moral del alumno. Una llamada cotidiana a reflexionar sobre su vida, su comportamiento, y finalmente sus propios valores. Por esa razón la "*Reflexión de la mañana*" ha constituido una larga tradición en las escuelas lasalianas, con la flexibilidad y apertura necesarias. Un ejercicio muy formativo para la persona.
- El artículo 4 insiste sobre "*la postura que el Maestro y los Alumnos deben mantener durante las oraciones*". No hay que olvidar la seriedad de esta actividad. Es también un recuerdo de que la dignidad de la postura es una muestra de la cortesía y urbanidad que se quiere inculcar a los alumnos.

Lo cual no impide que esa multiplicidad de oraciones cotidianas parezca excesiva en la jornada de un niño. Sin olvidar, además, que el aprendizaje de la lectura se hacía en obras religiosas, aconsejadas por los textos o elegidas por los responsables de las escuelas. Se trataba, pues, de jornadas austeras, aunque se terminasen con la entonación de un cántico. Una austeridad buscada porque se trataba de mantener el orden, no solamente en la escuela, sino también en las calles y hasta en la casa familiar de los alumnos. Ni hablar de relajarse, bajo pretexto de que ya no se está bajo la mirada del Maestro.

La inserción eclesial de los alumnos

Las Escuelas Menores - tal y como hemos repetido - eran queridas por la

Iglesia y como un elemento importante de la pastoral de conjunto. Es lo que se deduce claramente de las obras de Batencour, Demia y La Salle. Varios elementos de la formación cristiana tienen claramente como finalidad la inserción eclesial de los jóvenes. Se trata esencialmente de una inserción a nivel parroquial. Con modalidades diversas, las escuelas están vinculadas a las parroquias:

- Es explícito para Batencour: *“La Escuela Parroquial”* y lo hemos evocado al hablar de la admisión de los alumnos. Se daba prioridad a los niños que vivían en la parroquia, pero sin exclusividad.
- Es cierto también globalmente en Lyon, para las escuelas de Chales Demia.
- Es más flexible y abierto para La Salle cuyas escuelas reciben alumnos de varias parroquias. No obstante, las primeras escuelas abiertas en Reims y en París estaban claramente vinculadas a una parroquia con el fin de beneficiarse de la autoridad protectora del párroco.

En consecuencia, la iglesia parroquial o la iglesia más cercana a la escuela - según el texto - se convierten en lugares de referencia para los Maestros y los Alumnos, pues la organización horaria de la escuela debe tener en cuenta los horarios de la parroquia. Es patente para la hora de la misa diaria: es una misa para la parroquia y no sólo para la escuela. También lo es para las diversas celebraciones litúrgicas de los domingos y de las fiestas. Por consiguiente, la escuela no organiza sus propias liturgias, sino que participa en las de la iglesia local. Los alumnos están mezclados con los demás fieles.

Sin entrar en detalles, recordemos las principales ocasiones de esa inserción eclesial.

- Hemos recordado, de paso, con qué atención los Maestros deben hacer estudiar el Catecismo de la Diócesis. Es un elemento particular, pero significativo, pues en la Iglesia el obispo es el custodio y el garante de la fe católica en su diócesis. El catecismo que él elige es su expresión y se convierte también en una referencia.
- En la misma línea de pensamiento, la preparación a los sacramentos y su recepción constituyen signos exteriores de esa participación en la vida de

la Iglesia. Batencour y Demia insisten mucho sobre el papel de la escuela en ese trabajo de formación sacramental. La Guía de las Escuelas no le dedica un desarrollo análogo, pero lo incluye en los catecismos de los domingos y las fiestas. El tema era de completa actualidad en la Iglesia del siglo XVII, sobre todo en lo referente a la Penitencia y la Comunión. No es, pues, sorprendente que se hable tan extensamente.

- Batencour y Demia hablan también largamente de las procesiones parroquiales en las cuales pueden participar los alumnos. Par medir la importancia de este tema, conviene recordar que en el siglo XVII la Iglesia en general deseaba utilizar esas manifestaciones públicas de la fe y de la piedad católicas para edificar a la población. Desafortunadamente, chocó, al principio, con la costumbre de las procesiones ruidosas y desordenadas, lo opuesto al pretendido buen ejemplo. Quería poner buen orden en todo ello. La iconografía de la época nos da algunos ejemplos célebres. Es interesante constatar que Batencour acusa a los niños de ser la causa de esos desórdenes. ¿Sería verdad? Por eso recomienda a los Maestros *“colocar bien a sus niños”* y hacerlos marchar en orden. Presenta también diversas consideraciones con respecto a las procesiones del año, aquellas que se limitan al exterior de la iglesia y al cementerio que a veces la rodeaba, y a las procesiones que van lejos.

La Guía de las Escuelas, al dirigirse a una clientela formada en gran proporción por hijos de artesanos, se interesa más en las fiestas y peregrinaciones que se refieren a las Corporaciones de oficios. Para no separar a los niños de esas manifestaciones corporativas, el texto prevé “ausencias autorizadas”, con el fin de que puedan participar en ellas. Sabia medida de inserción social.

La Misa. Como lo recuerdan claramente los tres textos, los alumnos son llevados cada día a la iglesia más cercana, la más cómoda, para asistir a la misa parroquial. Los textos se detienen bastante prolongadamente sobre el comportamiento exigido a los alumnos durante la celebración. Sabemos además que en aquella época los participantes debían mantener una actitud pasiva. Era quizás difícil para unos chicos jóvenes. De ahí la vigilancia atenta recomendada a los Maestros. Y también una entrada en la iglesia y una salida bien organizadas, dignas y silenciosas. Nos imaginamos fácilmente que esos niños

eran observados por los fieles adultos, especialmente los domingos y fiestas cuando la asamblea era más numerosa.

En resumen, podemos decir que el dispositivo ideado para la formación cristiana de los alumnos era muy importante. Sin duda cabe preguntarse si lo cualitativo estaba a la altura de lo cuantitativo... Dependería indudablemente de la formación de los Maestros. Considerando el conjunto de estas actividades, podemos pensar que había una búsqueda de impregnación de las actitudes y comportamientos de los niños. Se creía en ello en virtud de la teoría de la “cera maleable”. Durante casi toda la jornada escolar, al alumno se le recordaban sus deberes de cristiano. ¿Era suficiente para desarrollar hábitos sólidos, para crear una idiosincrasia cristiana?

Capítulo 10 - Compartir las tareas: los oficios

Frente a una clase numerosa y muy heterogénea, sujeto a horarios presenciales pesados y a tareas muy diversas, el Maestro necesitaba ayuda. En las Escuelas Parroquiales y en las Escuelas lionesas, se ponía remedio parcialmente añadiendo uno o dos auxiliares. Habitualmente, éstos eran responsables de ciertos aprendizajes, en particular de la escritura. Era ya un alivio apreciable para el Maestro titular. En las escuelas lasalianas, ya hemos dicho, la heterogeneidad era menor, por estar la escuela dividida en varias clases. Por lo tanto nada de Maestro auxiliar.

Otro medio para aliviar la carga de trabajo del Maestro era el recurso a los “oficiales”, alumnos nombrados por el Maestro para realizar determinadas tareas. Batencour, Demia y La Salle hicieron uso de ellos. Señalemos enseguida que el nombramiento de tales oficiales no era una exclusividad de la escuela. Otros los habían empleado y seguían recurriendo a ellos. Esos oficiales variaban en su número y denominación, pero la perspectiva pedagógica era análoga.

Jacques de Batencour

En el capítulo 3 de sus obras, Batencour dedica los artículos 5 y 6 a los “diversos oficiales de la escuela” y nos da una lista. Justifica la existencia de esos oficiales con una comparación bastante marcial, precisando que es necesario ayudar al Maestro a mantener el orden, como *“en un reino, un ejército, una ciudad, una familia”*. El texto continúa hablando de complementariedad y de subordinación entre esos oficiales: *“Es lo que debe practicarse exactamente en una escuela, donde el Maestro que es su jefe debe emplear a sus alumnos (como lo vemos practicar en los Colegios y Escuelas mejor ordenadas) no solamente ayudándole a guiar a sus compañeros, sino también para alcanzar ellos mismos la perfección de la virtud y de la ciencia, por la emulación y por el afecto”*. (p. 67). Es decir, los oficios no se confiarán más *“que a aquellos que los hayan mereci-*

do por su trabajo, o por su virtud, y que se encargarán de cuando en cuando de animar a alguno para aspirar a ellos, por su piedad y diligencia". (p. 67).

En el artículo 5, el autor habla sobre todo de dignidades que son confiadas a alumnos meritorios. Por lo tanto son honoríficas y no constituyen verdaderos oficios al servicio de la clase. Esas "dignidades" se refieren a: los alumnos que estudian latín y a los que aprenden la escritura. En cambio, el artículo 6 trata "de los oficiales comunes", que son nombrados todos los meses e inscritos en el cuadro de los oficiales. Son elegidos, no por los trabajos escolares *"sino según la capacidad que reconocerá en cada uno de ellos, para ejercer bien la función que desee asignarle, los cuales serán en mayor o menor número según el número de los Alumnos que habrá que enseñar"*. (p. 69).

Sigue una presentación de cada uno de los oficiales. Para cada uno de los oficios, Batencour: da indicaciones precisas sobre el oficio asignado, presenta las tareas habituales, recuerda las cualidades que debe tener el titular, e invita al Maestro a animarlos a todos en su función. Las explicaciones son incluso a veces bastante largas, como a propósito de los "Observadores" que tienen una delicada tarea, la de velar por el buen orden de la clase.

El texto presenta 11 oficios, además del de Maestro auxiliar. Un oficio que parece particularmente importante es el de los "Visitadores". En Batencour - como sucederá en Demia - esos Visitadores están encargados de visitar regularmente a las familias de los alumnos. Es, pues, una responsabilidad importante. Conviene elegir bien a los titulares. Juan Bautista de La Salle no conservará esa práctica de visita de las familias, aunque desee establecer relaciones permanentes con ellas. Los Visitadores de los que habla él se contentan con visitar a los alumnos ausentes de su barrio, con el fin de recabar informaciones sobre los motivos de ausencia y las perspectivas de regreso a la escuela. Es menos comprometedor para los padres, pero serio para el desarrollo de la escolaridad de los alumnos.

Charles Demia

Sobre este punto de los oficiales, el texto de Demia es más breve, aunque el número de oficios sea equivalente. La justificación misma o explicación de los motivos, es prácticamente inexistente. El autor introduce el tema dicien-

do solamente: *“El número de oficiales será más o menos considerable, en relación a la cantidad de niños que haya en cada escuela: pudiendo un mismo alumno realizar las funciones de varios en las escuelas pequeñas”*. (p. 30). Para el resto, las explicaciones empalman, grosso modo, con las de Batencour. Podemos observar también que Demia clasifica entre los oficiales a los dos Maestros auxiliares: el de la escritura y el de la lectura. Incluso son los dos primeros oficiales en ser presentados. Y sin embargo no son simples alumnos. Hasta se recuerda que el Maestro auxiliar de Lectura “hará las funciones de maestro en su ausencia”. (p. 30).

A aquellos alumnos a los que se les han confiado importantes responsabilidades no se los deja solos. Son acompañados, formados, ayudados por el maestro. Demia, por ejemplo, precisa: *“El Maestro interrogará a veces a los oficiales sobre sus funciones, con el fin de ver si las conocen bien. El nombramiento de estos oficiales podrá hacerse cada seis meses, o más a menudo si fuese necesario, y el maestro les hará hacer antes algunas oraciones, tanto para insinuarles la mayor estima de esos oficios, como para suscitar en ellos la mayor emulación, que les lleve a desempeñar bien su deber. Durante cierto tiempo, los pretendientes a un oficio, serán sometidos a una especie de probación”*. (p. 31).

El artículo de los Reglamentos sobre los oficiales se termina con un párrafo bastante largo sobre *“La Orden del Santo Evangelio”*. No se trata verdaderamente de otros oficios. *“Se podrá establecer en cada escuela un cierto número de caballeros, que serán llamados de la Orden del Santo Evangelio, los cuales podrán llevar consigo, como señal de dignidad, el Evangelio de San Juan”*. Se trata, pues, más bien de una dignidad que de un servicio prestado a la colectividad de la clase. Estos caballeros se convierten en una especie de militantes, dentro y fuera de la escuela: en su familia, en el vecindario, en la parroquia... Se comprometen a llevar una vida bastante austera y a recitar diversas oraciones particulares.

Es una Orden organizada y jerarquizada: a la cabeza se encuentra el General de la Orden, luego vienen los Inquisidores, a continuación el Maestro de ceremonias. Cada una de esas dignidades lleva asociados diversos privilegios: un dudoso privilegio es el de poder administrar el látigo o la férula a alumnos culpables; hay privilegios más honoríficos como *“marchar en los sitios de mayor honor cuando se vaya en procesión o se pase revista”*. (p. 31).

Cuatro denominaciones particulares llaman también la atención en el texto de Demia:

- El prefecto de Modestia: que debe servir de ejemplo o de modelo a los otros durante las oraciones. Por esa razón está colocado en un puesto relevante en la clase.
- El Maestro de Novicios, encargado de ayudar, de “adiestrar” a los nuevos, dice el texto. Una muy buena idea para la inserción de los alumnos.
- Los Cantores, que deben entonar lo que se cante en la escuela.
- Los Reclutadores, encargados de atraer hacia la escuela a: los huérfanos, los libertinos y los más miserables que no tienen a nadie que los presente. Una tarea particularmente noble en la compasión por los más abandonados. En la Guía de las Escuelas, un papel análogo es confiado a los “Visitadores de ausentes” cuando encuentran en su camino a niños no escolarizados.

Juan Bautista de La Salle

Como sus dos predecesores, La Salle habla “*De los Oficios de la Escuela*”. Es el tema del capítulo 18 de la Guía de las Escuelas. Su introducción es breve pero muy explícita: “*En las escuelas habrá varios encargados de realizar varias y diferentes funciones que los maestros no pueden o no deben hacer ellos mismos. (Viene a continuación la lista de los 14 encargados). Todos estos oficiales serán nombrados por el maestro en cada clase, el primer día de clase después de las vacaciones. Cada maestro contará al respecto con el parecer del Director o del Inspector de las Escuelas; y si en lo sucesivo hay necesidad de cambiarlos o de cambiar a alguno, los nuevos nombramientos se harán de la misma forma*”. (CE 18.01 y 02).

Sigue una presentación, relativamente corta, de cada uno de los oficios. Esta presentación incluye:

- la descripción de las tareas,
- un esbozo del perfil de los titulares a ser nombrados,
- la observación y el discernimiento necesarios antes de la elección,
- los eventuales cambios regulares de los responsables durante el año.

En las tres obras se percibe una doble ventaja en la existencia de esos oficios:

- Contribuyen eficazmente a la buena marcha de la clase: orden, disciplina, eficacia, buen ambiente... a la vez que aligeran la tarea del Maestro.
- Contribuyen también a la formación personal de los titulares, haciéndoles adquirir e interiorizar actitudes, comportamientos, valores, como: el sentido de las responsabilidades, la autonomía en cierta medida, la solidaridad con sus compañeros, el sentido relacional y la conciencia profesional. No quedarán, pues, sujetos a actitudes de pasividad y de rutina.
- Para ciertos oficios, las responsabilidades parecen incluso serias par unos muchachos de 10 a 14 años de edad. Por ejemplo para el inspector o los visitantes de los ausentes y en menor grado para el portero, el llavero, el campanero.

Para completar este conjunto de comentarios, he aquí la lista de los oficios en cada uno de las tres obras. Se podrá fácilmente establecer las correspondencias entre las tres listas, incluso cuando las denominaciones son diferentes.

En la Escuela Parroquial:

Intendentes, Observadores, Amonestadores, Repetidores, Recitador de oraciones, Barrenderos, Oficiales de escritura, Receptores (para la escritura), Porteros, Limosnero, Visitadores y el Maestro Auxiliar.

En los Reglamentos de Demia:

Intendente, Decuriones, Cantor, Barrenderos, Portero, Limosneros, Visitadores, Prefecto de modestia, Maestro de Novicios, Reclutadores, Responsable de veintena, Responsables de decena, y los Maestros auxiliares para la lectura y para la escritura.

En la Guía de las Escuelas:

Inspector, Vigilantes, Primeros de banco, Recitador de oraciones, Barrenderos, Distribuidores y recogedores de papel, Distribuidores y recogedores de libros, Portero, Llavero, Limosneros, Visitadores de ausentes, Ministro de la Santa Misa, Portahisopo, Rosariero, Campanero.

Conclusión - La formación de los maestros: condición de éxito

Como lo muestra la segunda parte de esta obra, existen numerosos elementos de convergencia entre Batencour, Demia y La Salle. Es normal, puesto que sus escuelas se dirigían a una misma clientela popular, perseguían objetivos educativos comparables y se situaban en el dinamismo pastoral de la Iglesia post-tridentina.

Pero existe otro campo esencial en el cual los tres autores se reencuentran, y sobre el cual queremos concluir: es su convicción común de que el éxito del proyecto escolar depende, antes que nada, de la calidad de los Maestros. Es decir, de su formación inicial y continua, de su compromiso personal en la función educativa, de su acompañamiento en el ejercicio de sus tareas.

Por supuesto, otras personas conocidas del siglo XVII compartían esta preocupación. Podemos citar a Pierre Fourier, Nicolás Barré, Nicolás Roland o la comunidad sacerdotal de la parroquia de san Nicolás du Chardonnet en París. Sabemos que el Padre Adrien Bourdoise había fundado, en esa parroquia, un Seminario para formar los sacerdotes y en 1649 una liga de oración - la Asociación San José - para pedir *“Maestros que trabajasen en ese empleo (de las escuelas) como apóstoles y no como mercenarios”*.

Por su parte, Chennevières escribía: *“No se ha escuchado ni oído hablar de que haya habido jamás en Francia desde que el mundo es mundo, ninguna academia propia para formar y preparar buenos Maestros de escuela capaces de enseñar bien y formar a primera vista el espíritu de los niños, ni en otros lugares más que solamente algunos inicios que ya no existen. Es muy cierto que algunas personas piadosas y más llenas de celo y de buena voluntad que de poder y posibilidades, se han hecho un deber de comenzar con ese fin alguna cosa, pero al no verse secundadas en tan alta y santa empresa, ¡no la han podido concluir!”*

El cuadro que esboza Charles Demia no es tampoco muy brillante: “... *no obstante, por una desgracia se ve hoy un empleo tan santo y de tanta categoría ofrecido a los primeros que se presentan, a los cuales, porque saben leer y escribir, y que se encuentran inválidos y miserables, (aunque también viciosos) se les confía el cuidado de la juventud, sin prestar atención que por hacer el bien a un particular, se hace daño a todo el público. Como no existen lugares establecidos para promover esta buena idea y suministrar buenos Maestros en la necesidad, esa es la causa de que este empleo esté expuesto al desprecio, y muy a menudo realizado por miserables, desconocidos y gente inútil, que no pueden inspirar a la piedad, capacidad y honestidad, que comúnmente ellos nunca tendrán, a menos que no la aprendan, y no hayan sido formados en una casa establecida para tal efecto*” (*Aviso importante sobre el establecimiento de una especie de Seminario para la formación de los Maestros de Escuela*)

Jacques de Batencour

La Escuela Parroquial, obra aparecida en 1654, iba destinada a todos los Maestros y Maestras de Escuela que querían o podían adquirirla y ponerla en práctica. El deseo de Batencour era el siguiente: “*Por lo cual, sería deseable que todos los Señores Prelados, Chantres, Maestrescuelas, Párrocos, Magistrados, se encargasen de proveer de buenos Maestros y Maestras de Escuela los lugares que dependen de ellos, los cuales siendo bien seleccionados, observasen exactamente los reglamentos que se les dieran, sobre los cuales los Párrocos y Vicarios en las aldeas y pueblos velasen cuidadosamente, visitándolos para tal efecto al menos una vez por semana; y en las grandes ciudades, sería necesario establecer tantas escuelas de uno y otro sexo, poniendo en ellas un Maestro o Maestra cada uno con su ayudante... Ahora bien, para conservar el orden, sería necesario que existiese un prefecto municipal, destinado por el Señor Obispo (como en París el Señor Chantre, y lo mismo en muchas catedrales y Colegiatas, el Maestrescuela) que visitasen al menos todos los meses, asistidos por su Promotor y Secretario, las Escuelas, Maestros y Alumnos, y después de cada visita, luego de haber anotado debidamente los defectos de cada uno, reuniesen a los Maestros y Ayudantes en una conferencia, y a las Maestras y Ayudantes en otra, para señalar y corregir los defectos e infracciones a los reglamentos ordinarios registrados en su visita...*” (*Extraído del Prefacio al Lector de la Escuela Parroquial*). Desde el comienzo de su obra

Batencour llama la atención sobre este tema esencial de la formación y del seguimiento de los Maestros. Podemos observar que Charles Demia, que sabemos se inspiró mucho en la Escuela Parroquial, puso en práctica esas recomendaciones creando la Oficina de las Escuelas, las visitas regulares a las escuelas y las reuniones mensuales de los Maestros.

Batencour no tenía mandato, ni autoridad, para poner en práctica la formación de los Maestros. Se contentaba con desear, sugerir. Pero es significativo que dedique el primer capítulo de su obra a las “Cualidades del Maestro”, subrayando así la importancia que le otorgaba. Naturalmente, utiliza para hacerlo un enfoque teológico, hablando de las virtudes teologales (Fe, Esperanza, Caridad), cardinales (Prudencia, Templanza, Fortaleza, Justicia) y añadiéndole la Humildad como base de todas las demás. Pero es un retrato ambicioso el que así elabora. Los Maestros que lograban interiorizar esas ocho virtudes, y vivir las en su empleo diario - según el modo que propone el texto - llegaban a ser ciertamente educadores de calidad. Era un retrato ideal: ¿era realizable?

En todo caso, sabemos por otras fuentes que la Parroquia de San Nicolás du Chardonnet se preocupaba por formar y acompañar a los Maestros nombrados en las escuelas que dependían de su autoridad. Ese era el empeño: tanto vale el Maestro, tanto vale la escuela. Como ya lo hemos señalado, otro aspecto interesante del texto de Batencour, es detallar las consecuencias pedagógicas de cada una de las virtudes enunciadas. Eso concretiza la visión que el autor tenía del Maestro de escuela cristiano.

Charles Demia

La situación se presentaba muy diferente para Charles Demia: las escuelas que él creaba y de las cuales era el responsable, se situaban en un perímetro claramente delimitado. Un conjunto fácil de controlar. Por eso pudo realizar - como hemos dicho - lo que Batencour había soñado. Lo constatamos desde el primer capítulo de sus Reglamentos, dedicado a la Oficina de las Escuelas, que creó y que continuó funcionando después de su prematura muerte. Cada uno de los dieciséis miembros de esa Oficina tenía funciones bien determinadas que convergían todas hacia la buena marcha de las escuelas. Al principio, esa Oficina se reunía cada tres meses, pero se llegó pronto a las reunio-

nes mensuales. Durante esas reuniones se hablaba de los estudios en las escuelas, de los libros utilizados o a utilizar, de la disciplina, de los temas religiosos... Los Archivos de la ciudad de Lyon conservan las actas de esas reuniones hasta 1740.

El capítulo 2 de los Reglamentos habla de los Maestro mismos y expone en detalle sus deberes generales, su elección, su reclutamiento, su formación inicial. Para darnos una idea de lo que Demia esperaba, es suficiente con retomar algunas de las expresiones utilizadas en el texto. Los maestros deben ser: piadosos y personas de oración, frecuentar a menudo los sacramentos, modestos en su exterior, sobrios en su alimentación, prudentes en su conducta, trabajadores y enemigos de la ociosidad, del juego y de todas las diversiones mundanas, huyendo sobre todo de la frecuentación y familiaridad de las mujeres y las jóvenes, y de todas las personas no virtuosas. Deben saber el método de enseñar a leer, escribir, calcular y dar el catecismo. Deben hacer un retiro antes de comenzar su empleo, luego guardar fielmente el Reglamento, conservar un gran celo por la salvación de sus alumnos, tener para todos la misma caridad, sufrir con mansedumbre y sin impaciencia sus imperfecciones, evitar toda aversión e inclinación particular, *“no diciéndoles nunca ninguna injuria y no hablándoles con cólera, tristeza, desprecio, evitando incluso el tutearlos”*.

Sobre la elección de los Maestros: serán tomados de la “Comunidad de San Carlos” y si no los hay, aquel que sea elegido debe primeramente pasar un cierto tiempo en esa Comunidad *“para ser probado e instruido en sus deberes antes de realizar sus funciones”*. La elección de los Maestros es efectuada por el Director de la Oficina, es decir el mismo Demia mientras vivió. Les entregaba una carta de misión por uno o tres años y, si la Oficina estaba de acuerdo, esa carta era renovable cada tres años. Durante el ejercicio de sus funciones, la Oficina se ocupa de su vida, sus costumbres, su conducta, su capacidad de enseñar.

Pero la acción de Demia en favor de los Maestros no se limitó a esas consideraciones. Se preocupó sobre todo de la formación. Tenía la íntima convicción de que los Maestros y Maestras de escuela deben prepararse para su tarea. Deseaba incluso que eso se extendiese a todo el reino de Francia. De

ahí su *“Aviso importante con respecto al establecimiento de una especie de Seminario para la formación de los Maestros de Escuela”*. Pensamos en el texto de las Amonestaciones. Demia quería alertar al conjunto de los responsables del país. Y sin esperar la concretización de sus deseos, creó en Lyon el “Seminario San Carlos”, llamado así en honor de Carlos Borromeo, su santo patrono, que él mismo trabajó mucho en Italia en la creación de escuelas. Creado en 1671, por lo tanto bastante temprano en la obra de Demia, dicho Seminario obtuvo la Letras Patentes diez años más tarde. En él se formaban los Maestros en el estudio del Reglamento de las Escuelas, en los métodos para la enseñanza de los rudimentos, y en numerosos ejercicios religiosos.

Ese Seminario se dirigía normalmente a jóvenes laicos solteros, con la esperanza de que algunos llegarían a ser sacerdotes. A veces se admitían en él a Maestros ya en ejercicio pero que no habían gozado de una formación inicial. Una vez nombrados, los nuevos Maestros se beneficiaban de un seguimiento, de un acompañamiento garantizado por los miembros de la Oficina de las Escuelas. No obstante, después de la muerte de Demia, el Seminario evolucionó progresivamente hacia un “seminario de sacerdotes”, lo que contribuyó a la desaparición de su obra escolar.

Paralelamente a las escuelas para niños, Demia creó también Escuelas para niñas y fundó la Comunidad de las Hermanas de San Carlos. Al principio, se trataba de una comunidad de mujeres maestras, pero progresivamente se fue convirtiendo en una Congregación religiosa que existe aún y continúa su acción escolar.

En resumen, Charles Demia fue un precursor de gran valor. Conviene subrayar particularmente el interés: de la Oficina de las Escuelas, de la formación de los Maestros, del sistema bien organizado de la inspección de las escuelas, del cuidado de las relaciones con los padres de los alumnos, del establecimiento de un Reglamento escolar, de las asambleas periódicas de los Maestros para discutir los problemas que se les planteaban.

Juan Bautista de La Salle

Juan Bautista de La Salle no les va a la zaga a estos dos predecesores. Lo que es notable en su vida, es que a partir de 1679 - cuando se vio llevado a ayu-

dar a Adrien Nyel - hasta 1719, fecha de su muerte, su preocupación esencial fue la formación y el acompañamiento de los Maestros. Como lo hemos explicado anteriormente, no pensaba para nada anteriormente en ello, pero un compromiso lo condujo a otro. No obstante, para él los principios no fueron fáciles. Para los Maestros tampoco, ya que consideraron sus exigencias excesivas y lo abandonaron. Ese desaliento es, sin duda, revelador de la mentalidad de muchos Maestros de las Escuelas Menores de aquella época: la estabilidad no era su fuerte. Cuando llegó el segundo grupo de Maestros, aparentemente de mejor calidad y con fuerte motivación, hubo que volver a recomenzar el trabajo de formación. Nada estaba ganado de antemano, como lo demostró la crisis de 1683 entre los Maestros y el mismo La Salle. Ese episodio difícil - que relata ampliamente el biógrafo Jean-Baptiste Blain - condujo a La Salle a un serio discernimiento y a renuncias radicales con el fin de solidarizarse verdaderamente con los Maestros, abrazando la precariedad económica y la inseguridad de su condición.

Pero el éxito acudió a la cita. Después de las vacilaciones de los primeros años, la pequeña comunidad de Maestros de Champagne podía organizarse. Con la apertura de un Noviciado, un Noviciado Menor, luego un Seminario de Maestros para el mundo rural, se entra en un proceso de formación inicial que conoció luego sus altos y sus bajos, pero al cual La Salle consagró lo esencial de su atención y de sus energías. Se puede, pues, hablar de estructuras de formación inicial. Representan un interés histórico evidente puesto que, aunque no eran las únicas en Francia en esa misma época, son las que continuaron a lo largo del siglo XVIII, sobrevivieron a la Revolución Francesa, y han servido de referencia, después de 1830, para la creación de las Escuelas Normales públicas y privadas.

La Memoria sobre el Hábito, escrita por La Salle, constituye un documento básico para conocer esas primeras tentativas de formación inicial. Evidentemente las mismas están marcadas por su época y pueden parecer hoy día como demasiado simplistas en su organización y su contenido. Sin embargo, produjeron Maestros notables durante todo el siglo XVIII. Maestros cuyo valor fue reconocido por la misma Revolución Francesa, en el momento de votar la supresión del Instituto de los Hermanos. Los diversos

estudios que han sido publicados sobre las primeras realizaciones de La Salle no dispensan de acudir a sus escritos, especialmente: la Regla Común de los Hermanos, las numerosas Meditaciones, las Cartas, la Memoria sobre el Hábito, la Guía de las Escuelas, las Reglas de Cortesía y de Urbanidad Cristianas. A lo largo de esas obras, se pueden espigar numerosas expresiones que dibujan el perfil que tenía La Salle del Maestro cristiano, comprometido en el ministerio de la educación humana y cristiana de los niños pobres.

En lugar de detenernos en las estructuras y en los contenidos de dicha formación, nos parece más significativo poner de relieve, a través de la obra de La Salle, algunas características de la formación propuesta a los Maestros, y a los Hermanos. Así podemos subrayar la coherencia interna, el interés histórico y la conveniencia para hoy, sin minusvalorar los límites de un proyecto con más de 300 años de edad. Juan Bautista de La Salle estaba convencido de:

- que la formación es la clave del éxito en educación,
- que el Maestro debe llegar a ser modelo de identificación para sus alumnos,
- que la formación debe integrar todas las dimensiones de la persona,
- que es necesaria una formación en equipo y para el equipo educativo,
- y una formación mutua prolongada en la acción,
- que la formación no se acaba nunca: debe ser permanente.

En el campo de la formación de los Maestros, La Salle no es primeramente un teórico que elabora textos en la soledad de su despacho. Sus ideas, sus convicciones, sus consejos a los Hermanos, surgen de la acción, de la vida real, de las necesidades concretas de los alumnos y los encuentros reiterados con los Hermanos. Al menos en tres aspectos La Salle se implicó directamente en la formación de los Maestros y de los Hermanos:

- Por sus escritos: la veintena de obras que publicó estaban destinadas en primer lugar a los Hermanos con el fin de ayudarles en el ejercicio de su oficio.
- Por un acompañamiento personal directo: acompañamiento de la vida comunitaria, cartas mensuales intercambiadas con cada Hermano desde 1694, visitas a las comunidades y a las escuelas.

- Por una revalorización del oficio. Por razones históricas que han sido puestas en evidencia, los Maestros de las Escuelas Menores, en la segunda mitad del siglo XVII, eran víctimas de una imagen social muy negativa. Desde el inicio de su actuación, La Salle se vio enfrentado a esa realidad, que no correspondía en absoluto a la idea que él se hacía del Maestro cristiano. Es una de sus glorias el haber luchado obstinadamente para restaurar la imagen de los Maestros, devolviéndoles la conciencia de su dignidad. Esa conciencia pasaba precisamente por su formación, la calidad de su trabajo educativo, su puesto en la sociedad y en la Iglesia.

Bibliografía

Obras generales

- RIGAUT G.
Histoire générale de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes.
Tome 1 – Plon Paris 1937.
- POUTET Y., FSC
Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne.
Éditions Don Bosco Paris 1995.
- D'HAESE A., FSC
Aux sources de la pédagogie moderne.
Namur-Bruxelles 1958.
- CHATEAU J.
Les grands pédagogues.
PUF Paris 1966.
- AVANZINI G.- CAILLEAU R.- AUDIC AM – PENISSON P.
Dictionnaire historique de l'Éducation chrétienne d'expression française.
Paris, Éditions Don Bosco 2001.
- CORNAZ L.
L'Église et l'Éducation : mille ans de tradition éducative.
Paris, L'Harmattan 1995.
- HOUSSAYE J.
Premiers Pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance.
ESF Éditeur, Paris 2002.
- PARIAS H.
L'Enseignement et l'Éducation en France.
Tome 2 Paris 1981.

- DUBY G. et PERROT M.
Histoire des femmes en Occident.
Tome III : XVI^e – XVIII^e siècle. Perrin 2002.
- BRAIDO P.
Esperienze di Pedagogia Cristiana nella storia.
2 Volumes – LAS Roma 1981.
- GAL R.
Histoire de l'Éducation.
PUF Paris 1948.
- LEON A.
Histoire de l'Enseignement en France.
PUF Paris 1967.
- LELIÈVRE C. et NIQUE Ch.
Bâtisseurs d'école.
Nathan Paris 1994.
- SONNET M.
L'éducation des filles au temps des Lumières.
CERF Paris 1987.
- LELIÈVRE F. et C.
Histoire de la scolarisation des filles.
Nathan Paris 1991.
- FIÉVET M.
L'invention de l'école des filles.
IMAGO Paris 2006.

Textos y documentos de los siglos XVI y XVII

- MORE Th. : L'Utopie.
- RABELAIS F. : Gargantua, Pantagruel.
- MONTAIGNE M. : Les Essais.
- ÉRASME : La Civilité puérile.

- CAMPANELLA T. : La Città del Sole.
- JÉSUITES : La Ratio Studiorum.
- FOURIER P. : Les vraies Constitutions des Sœurs de Notre Dame.
- COMENIUS A. : La Grande Didactique.
- BATENCOUR J. : L'École Paroissiale.
- DEMIA Ch. : Règlements pour les Écoles de la ville de Lyon.
- FÉNELON : Œuvres complètes.
- LA SALLE J-B. : La Conduite des Écoles Chrétiennes.

Obras sobre algunos pedagogos:

José de Calasanz:

- SEVERINO G.
 - San José de Calasanz: Maestro y Fundador.
 - San José de Calasanz.
 - Siguiendo las huellas de san José de Calasanz por España e Italia.

Diversos autores:

- Escuelas Pías : Ser e Historia.
- SPINELLI M.
Giuseppe Calasanzio, il pioniere della scuola popolare.
- DAVID T.
Vie de saint Joseph Calasanz, Fondateur des Écoles Pies.

Jean Amos Comenius:

- CAULY O.
Comenius (1592-1670).
Éditions Félin, Paris 1995.
- KROTKY E., FSC
Former l'homme : L'éducation selon Comenius.
Publications de la Sorbonne, 1996.

- PRÉVOT J.
L'utopie éducative : Comenius.
Éditions Belin – Paris 1981.
- COMENIUS A.
Pages choisies.
UNESCO 1957.

Fourier Pierre

- RENAUT J.
Les idées pédagogiques de saint Pierre Fourier.
Paris Lethielleux.
- TIHON M-C.
Un maître en éducation : saint Pierre Fourier.
Éditions Don Bosco, 2002.
- DERREAL H.
Un missionnaire de la Contre-Réforme:
Saint Pierre Fourier et l'institution de la Congrégation de Notre-Dame.
Plon 1965.
- Par un Chanoine Régulier de Mattaincourt.
Saint Pierre Fourier. Desclée de Brouwer et Compagnie.
- TIHON M-C.
Saint Pierre Fourier.
CERF 1997.

César de Bus

- PIERRE DU MAS
La vie du Vénérable César de Bus.
Paris, Louis Guérin 1703.
- CHAMOIX
Vie du Vénérable César de Bus.
Paris 1867.

- CESAR DE BUS : Images de sa vie (1544-1607)
Plaquette éditée à Cavaillon en 1975.

Charles Demia

- RYNOIS F.
Un grand homme trop peu connu : Charles Demia, prêtre (1637-1689)
L'organisateur de l'Enseignement primaire en France.
Librairie Catholique Emmanuel Vitte, 1937.
- GILBERT R.
Charles Demia : Fondateur Lyonnais des Petites Écoles des pauvres.
Éditions E. Robert Lyon 1989.
- Colloque Interuniversitaire : Charles Demia
Université Catholique de Lyon/Université Lumière Lyon II/Sœurs de
Saint Charles.
Imprimerie Simon Lyon 1992.
- POUTET Y.
Charles Demia : 1637-1689 : Journal de 1685 à 1689.
Présenté, transcrit et annoté.
Cahier Lasallien 56, Rome 1994.

Nicolas Roland

- Un précurseur méconnu : Monsieur le chanoine Roland : 1652-1678.
Fondateur de la Congrégation des Sœurs du Saint Enfant Jésus de Reims.
Reims 1963.
- HANNESSE A.
Vie de Nicolas Roland.
Reims 1888.
- RIDEAU E., sj
Nicolas Roland.
Beauchesne Paris 1975.

- BERNOVILLE G.
Un précurseur de saint Jean-Baptiste de La Salle : Nicolas Roland.
Fondateur de la Congrégation du Saint Enfant Jésus de Reims.
Éditions Alsatia Paris 1950.
- NICOLAI ROLAND
Positio super virtutibus ex officio concinnata.
Roma 1984.

Nicolas Barré

- FLOUREZ B.
Marcheur dans la nuit : Nicolas Barré (1621-1686).
Éditions Saint-Paul 1992.
- Œuvres complètes de Nicolas Barré.
CERF Paris 1994.
- HARANG J.
La vie spirituelle du Révérend Père Barré.
Éditions Alsatia Paris 1938.
- FARCY
Une page d'histoire Religieuse de Rouen : L'Institut des Sœurs du Saint
Enfant Jésus, dites de la Providence de Rouen.
Rouen 1938.

Otras obras sobre el mismo periodo:

- DELUMEAU J.
Le mystère Campanella.
Fayard 2008.
- ÉRASME
 - Œuvres choisies (Paris 1991).
 - Éloge de la Folie (Flammarion 2008).
- MARGOLIN J-C.
Érasme, Précepteur de l'Europe.
Julliard 1995.

- DELFORGE F.
Les Petites Écoles de Port-Royal : 1637-1660.
CERF 1985.
- Pedagogía de los Jesuitas:
 - CHARMOT F, sj : La Pédagogie des Jésuites : ses principes, son actualité.
Éditions Spes, Paris 1943.
 - de DAINVILLE F. sj : L'Éducation des Jésuites : XVI^e - XVIII^e siècles
Éditions de Minuit, Paris 1978.
- POUTET Y., FSC
 - Cahier Lasallien 43 : Originalité et influence de saint JB de La Salle.
(1999)
 - Cahier Lasallien 44 : même titre et même date de parution.
 - Cahier Lasallien 48 : JB de La Salle aux prises avec son temps. (1988)
- ALCALDE GÓMEZ C. FSC
El Maestro en la pedagogía de S. Juan-Bautista de La Salle.
Madrid 1961.
- GARIN E.
L'éducation de 'homme moderne' (1400-1600).
Fayard 1968.
- COMPÈRE MM.
Du Collège au Lycée (1500-1850).
Gallimard/Julliard 1985.
- CHARTIER R. – JULIA D. – COMPÈRE MM.
L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle.
SEDES Paris 1976.
- FRIJHOFF W. et JULIA D.
École et Société dans la France d'Ancien Régime.
Paris 1975.
- COMPÈRE MM. et JULIA D.
Les Collèges Français : XVI^e- XVIII^e siècle :
 - Répertoire 1 : France du Midi.

- Répertoire 2 : France du Nord et de l'Ouest.
- Répertoire 3 : Paris.
- (à suivre).

- LEIF J. – RUSTIN G.
Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques.
Librairie Delagrave Paris 1966.

- LEIF J. – BIANCHERI A.
Les doctrines pédagogiques par les textes.
Librairie Delagrave Paris 1966.

- LEIF J. – RUSTIN G.
Histoire des institutions scolaires.
Librairie Delagrave Paris 1954.

Índice

Prefacio	5
Introducción	7
Primera parte - Dinamismo educativo del Renacimiento	9
Capítulo 1 - El Renacimiento: ruptura e innovación	13
– Una larga tradición escolar	13
– El alba de los Tiempos Modernos	15
– La organización de la enseñanza	18
– El Renacimiento: una ruptura	22
Capítulo 2 - Un movimiento educativo europeo	23
– Introducción	23
– Algunos ejemplos	23
– Tres clases de pedagogos	27
– En Conclusión	29
Capítulo 3 - Emergencia de conceptos educativos nuevos	31
– La preocupación por el pueblo, por los pobres	31
– Un humanismo optimista y generoso	33
– Una corriente utópica	34
– Nacimiento de la escuela de niñas	35
– Emergencia del concepto de infancia	37
– La búsqueda de una organización escolar	42
– La escuela educa en la ciudadanía	44

– El uso de la lengua materna	45
– Conclusión	47
Capítulo 4 - Tres conjuntos escolares diferentes	49
– Introducción	49
– Colegios y Universidades	50
– Escuelas Menores para nos niños	52
– Las Escuelas para niñas	54
– Conclusión	58
Capítulo 5 - Las primeras escuelas lasalianas	60
– Introducción	60
– El celo de la Señora Maillefer	62
– El papel decisivo del Señor Adrien Nyel	65
– El compromiso progresivo de Juan Bautista de La Salle	69
– A partir de Nyel buscando en “asociación”	73
Segunda Parte - Aproximación comparativa	77
Capítulo 6 - Escuelas para el pueblo: la clientela escolar	83
– Introducción	83
– En la Escuela Parroquial	84
– Charles Demia: Reglamentos para las escuelas de Lyon	87
– Juan Bautista de La Salle	92
– Una misma preocupación: tres soluciones diferentes	94
Capítulo 7 - Una escuela que se organiza	97
– Aislarse para protegerse	97
– Equiparse funcionalmente	99

– Organizar el tiempo y el espacio escolares	102
– Organizar el grupo-clase	104
– Instaurar y mantener la disciplina	107
Capítulo 8 - El aprendizaje de los rudimentos	115
– Jacques de Batencour	115
– Charles Demia	118
– De la escritura	118
– De la ortografía	120
– De la aritmética	121
– Método para enseñar el latín	124
– Conclusión	125
Capítulo 9 - Una escuela cristiana	126
– El Catecismo	129
– La práctica de la piedad	133
– La inserción eclesial de los alumnos	134
Capítulo 10 - Compartir las tareas: los Oficios	138
– Jacques de Batencour	138
– Charles Demia	139
– Juan Bautista de La Salle	141
Conclusión - La formación de los maestros: condición de éxito	143
Bibliografía	151

