

Cahiers lasalliens

TEXTES

ÉTUDES - DOCUMENTS

LA GUÍA DE LAS ESCUELAS ENFOQUE PEDAGÓGICO

Hno. Léon LAURAIRE, F.S.C.

62

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

Título original:

*La Conduite des Écoles
Approche Pédagogique*

Traducción española: H. Tomás Muñoz Callejas, F.S.C.

Hno. Léon LAURAIRE, F.S.C.

LA GUÍA DE LAS ESCUELAS
ENFOQUE PEDAGÓGICO

ROMA 2006

PREFACIO

En un momento de la historia en el que Francia -y no sólo ella- es víctima de guerras fratricidas memorables, ¿qué significa conmemorar el tricentenario de la redacción de la *Guía de las Escuelas Cristianas*, cuyo manuscrito data de 1706? Para los discípulos de Juan Bautista de La Salle, que trabajan bajo la Regla de su Instituto, así como para todos los que cooperan en esta obra de educación, se trata sin duda alguna de una fiesta de familia, pues es cierto aquello de que sólo conmemoramos lo que nos reúne. Dicho con más hondura, esa vuelta a las fuentes es un medio de leer nuestro presente a la luz de la alteridad que nos enfrenta a un pasado que perdura. En efecto, cualquiera que se propusiera encontrar en la *Guía de las Escuelas Cristianas* una colección de recetas mágicas para resolver la crisis de la enseñanza actual, seguro que se vería muy pronto decepcionado. Basta abrir ese libro para encontrarse de entrada desorientado y no hallar en él ninguna de las situaciones de hoy, y eso a pesar de que los historiadores de la educación han intentado ver en él una arqueología de la forma escolar de instrucción popular, cuyas huellas serían aún visibles en nuestro sistema escolar primario: tales serían el calendario y los horarios de trabajo; el programa de enseñanza acumulativa del leer, el escribir y el contar; las disposiciones para organizar un método simultáneo de lecciones. Sin embargo, según la bella expresión de Michel de Certeau, ese ideal preceptivo, ese modelo pedagógico pretérito, “aparece a la vez como tierra natal y país abandonado”¹.

Estamos, en efecto, lejos del lenguaje de Juan Bautista de La Salle. Por no referirnos aquí más que a dos ejemplos: no podemos ya aceptar la concepción que tiene de las categorías sociales, pensadas como orden querido por Dios, ni tampoco podrían tolerarse hoy los castigos corporales, cuyo uso, por

¹ DE CERTEAU, Michel, *La faiblesse de croire*, París 1987, p. 58.

lo demás, él recomienda que sea muy moderado, libre de toda pasión, y exhorta a los maestros que están bajo su dirección a dejar toda violencia en el ejercicio de esa tarea. Pero entonces ¿qué podemos guardar de ese libro, que ha servido a generaciones de Hermanos de las Escuelas Cristianas, si el espíritu “lasaliano” que esperábamos descubrir en él se desvanece ante nuestra perspectiva histórica, si aquel pasado nos resulta como extraño? En realidad, no debiera chocarnos que Juan Bautista de La Salle piense, escriba, actúe con las categorías de su tiempo. La lectura que nos propone de la *Guía de las Escuelas Cristianas* el Hno. Léon Lauraire tiene como fin precisamente volver a situar esta obra en el contexto preciso de la Francia del final del siglo XVII y principios del XVIII, evitando todo anacronismo.

Si las iniciativas y los descubrimientos originales de Juan Bautista de La Salle corresponden al tiempo que los vio nacer, no por eso quedan reducidos sólo a su léxico, salvo que se quiera reducir el pasado a mero objeto. Lo que la lejanía de hoy nos permite descubrir es la separación que representa la acción de Juan Bautista de La Salle respecto a las normas vigentes en su tiempo. Aquel hombre molestaba, y no dudaba en molestar a las autoridades eclesiásticas: que un grupo de maestros, que no eran ni eclesiásticos ni seculares, fueran modelo de vida para los alumnos no era algo tan evidente. Al prohibir formalmente a los Hermanos de las Escuelas Cristianas el aprendizaje del latín - *“Los Hermanos que lo hubieran aprendido no harán uso alguno de él, desde el momento en que ingresen en la Sociedad, y se comportarán como si no lo conociesen”*¹¹ - su fundador les negaba toda esperanza de entrar un día en la clero, pero al hacer así los ligaba a su vocación concreta de enseñar a los pobres, y evitaba las derivas que han conocido las congregaciones inicialmente creadas para abrir escuelas populares y que, como en el caso de los escolapios, dirigían al final del siglo XVIII los pensionados nobiliarios más selectos. Para Juan Bautista de La Salle, la comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas está compuesta de personas *“laicas, sin estudios y de cultura más bien mediana”*. Sin querer rechazar *“a personas que hubieran seguido estudios”*, a éstas *“sólo se las recibiría a condición de no continuarlos en lo suce-*

¹¹ DE LA SALLE, Juan Bautista, *RC*, 26, 1, *Obras completas*, I, p. 41, Traducción española por José M.ª Valladolid, Ediciones San Pío X, Madrid 2001.

sivo”, y eso por tres razones: “no necesitan esos estudios”; puede serles ocasión de querer “abandonar su estado”; los ejercicios espirituales de la comunidad y el empleo de las escuelas requieren “un hombre por entero”ⁱⁱⁱ. Este rigor en el reclutamiento explica que, en comparación con las demás congregaciones y órdenes masculinas, los Hermanos de las Escuelas Cristianas hayan conservado a lo largo del siglo XVIII un origen social mucho más “popular”, principalmente artesano, que hacía así a los maestros más cercanos a los alumnos. El hábito singular de los Hermanos, al que Juan Bautista de La Salle da mucha importancia, trata de distinguirlos del mundo del que están separados, y sobre todo de los eclesiásticos, cuyas funciones no deben tener la tentación de ejercer: “Como los miembros de esta comunidad son en su mayoría rústicos, sin grandes talentos y sin estudios, y no se guían de ordinario sino por la impresión, se necesita de algo que les haga palpable su pertenencia a una comunidad, tanto para animarlos a ingresar como para mantenerlos en ella y hacer que observen las reglas”^{iv}. El historiador puede naturalmente advertir aquí la separación cultural que hay entre el fundador y sus hermanos de religión, ya que Juan Bautista de La Salle descende de una de las mejores familias de la ciudad de Reims, vinculada a las grandes dinastías de mercaderes y oficiales que poblaban el núcleo urbano. Pero él escogió justamente esa “tosquedad” para fundar un nuevo y particular estatuto religioso que escapara de la cleratura. Era normal que esa misma “tosquedad” chocara, por lo demás, a los miembros de la familia de La Salle, al recibir él en su casa a aquellos “sujetos de baja condición y sin educación”: según sus familiares, como escribe su biógrafo François-Élie Maillefer, “con ello iba a alejar a todos los hombres de bien de su familia y él se vería abandonado y despreciado de todos”^v.

A partir de ahí, se comprende mejor toda la importancia que reviste el plan de “educación” que suponen las *Reglas de cortesía y de urbanidad cristiana*, las cuales se dirigen tanto a los Hermanos como a sus alumnos. Se trata justa-

ⁱⁱⁱ DE LA SALLE, Juan Bautista, *MH*, 5 y 10, *Obras Completas*, o.c., I, p. 85 y 86.

^{iv} *Ibid.*, 36, p. 88.

^v MAILLEFER, François-Élie, *Vie de Monsieur Jean-Baptiste de La Salle*, MDCCXL, p. 75 ; biografía editada por la Maison Saint-Jean-Baptiste de La Salle, Roma 1980 (texto original manuscrito depositado en la Biblioteca municipal de Reims, cota ms 1426).

mente de un proyecto misionero que se propone llevar la población de las villas a las prácticas cristianas, dotándola de una cultura religiosa, inscrita a la vez en saberes memorizados (tal que las lecturas) y en prácticas adquiridas desde la infancia. Los Hermanos deben ser para sus alumnos modelos imitables de virtudes cristianas. De ahí la insistencia puesta sobre la modestia: “*Se esmerarán en dar a sus alumnos, con sus modales y en toda su conducta, ejemplo constante de modestia y de todas las demás virtudes que deben enseñarles y hacerles practicar*”^{vi}. Y es que el exterior es signo del interior: las reglas de cortesía no deben ponerse en práctica “*sino por motivos puramente cristianos, y que miran a la gloria de Dios y a la salvación*”. “*Cuidense mucho de decir a los niños, de cuya dirección se está encargado, que si no cumplen tal cosa, se los criticará, perderán la estima o se los ridiculizará, ya que todas esas formas sólo son adecuadas para inspirarles el espíritu del mundo y para alejarlos del espíritu del Evangelio. Cuando deseen llevarlos a prácticas externas que tengan por objeto la compostura del cuerpo y la simple circunspección, cuidarán de moverlos a ello por el motivo de la presencia de Dios*”^{vii}. La urbanidad es para Juan Bautista de La Salle la empresa misionera de impregnación cristiana en todos los comportamientos, ya que “*la cortesía cristiana es un proceder prudente y regulado que uno manifiesta en sus palabras y acciones exteriores, por sentimiento de modestia, de respeto o de unión y de caridad para con el prójimo, y toma en consideración el tiempo, los lugares y las personas con quienes se trata, y esta cortesía que se refiere al prójimo es lo que propiamente se llama urbanidad*”^{viii}. Uno imagina bastante bien lo que de difícil ascesis supuso para maestros y alumnos ese dominio de sí, ese gobierno de las pasiones y esa contención en las emociones, actitudes a las que Juan Bautista de La Salle invita a unos y a otros. La correspondencia del fundador da fe de ello, cuando invita a sus compañeros a guardarse de estar “*bajo los efectos de la impaciencia*” cuando ponen castigos; a no dirigir “*nombres injuriosos*” a los alumnos; cuando asimismo los anima con frecuencia a la humildad, a la sumisión y a la obediencia. “*Recuerde, se lo ruego*”, recuerda al Hno. Robert en 1705, “*que no vino usted a la comunidad*

^{vi} DE LA SALLE, Juan Bautista, *RC*, 7, 15, *Obras Completas*, o.c., I, p. 20.

^{vii} DE LA SALLE, Juan Bautista, *RU*, Prefacio, 5-6, *Obras Completas*, o.c., II, p. 197.

^{viii} *Ibid.*, Prefacio, 9, p. 198.

para tener todas las comodidades y satisfacciones, sino para abrazar la pobreza y sus consecuencias. Digo sus consecuencias, porque de nada le serviría amar la virtud, si no amase todo lo que deriva de ella y cuanto puede darle ocasión de practicarla^{ix}.

Esa extrema minucia a la que descende el texto de la *Guía de las Escuelas Cristianas* puede asombrar al lector de hoy. En primer lugar, se propone que la obra recoja los resultados de una experiencia de la enseñanza de “*varios años*”, compartida por “*los Hermanos de este Instituto más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase*”: “*Nada se ha incluido en ella 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 y las malas consecuencias*”. Lo minucioso de las prescripciones, la obediencia absoluta requerida de los Hermanos a conformarse a ello -deben aplicarse “con sumo cuidado a observarlas todas”, ser exactos en no “*omitir ninguna*”, para mantener el orden “*en sus clases y en sus escuelas*”^x- indican bien la voluntad de no dejar en absoluto nada al azar en la pedagogía establecida: los Hermanos “*enseñarán a todos sus alumnos según el método que les está prescrito y se sigue universalmente en el Instituto, y no cambiarán ni introducirán nada nuevo*”^{xi}. Al crear este nuevo estatuto religioso, Juan Bautista de La Salle, en ese mismo movimiento, fundó un cuerpo muy particular de docentes: desprovistos del saber y de la cultura legítimos -la teología y el latín- que se adquieren en las universidades, colegios o seminarios, los Hermanos sólo pueden ser los agentes ejecutivos de un método que tienen el encargo de dar a conocer. Sin duda no es casual que Juan Bautista de La Salle insista en ese punto en la *Colección de varios trataditos para uso de los Hermanos de las Escuelas Cristianas* sobre la obediencia, “*la virtud principal y más necesaria a los religiosos y a todas las personas que viven en comunidad*”^{xii}. La *Guía de las Escuelas Cristianas* define con mucha precisión un orden de las prácticas,

^{ix} DE LA SALLE, Juan Bautista, *CI*, carta n° 53, 6 al Hno. Robert [1705], *Obras completas*, o.c., II, p. 711.

^x DE LA SALLE, Juan Bautista, *GE*, Prefacio, 2 y 3, *Obras completas*, o.c., II, p. 597.

^{xi} DE LA SALLE, Juan Bautista, *RC*, 7, 3, *Obras completas*, o.c., I, p. 19.

^{xii} DE LA SALLE, Juan Bautista, *CT*, 9,1,1, *Obras completas*, o.c., I p. 139.

orden al que los Hermanos no tienen más que someterse. Con este instrumento y según el espíritu del su Instituto, que es primero y ante todo un “*espíritu de fe*”, los Hermanos de la Sociedad “*se esforzarán por medio de la oración, instrucciones y por su buena conducta en la escuela en procurar la salvación de los niños que les estén confiados, educándolos en la piedad y en el verdadero espíritu cristiano, según las reglas y las máximas del Evangelio*”^{xiii}. La obra de Juan Bautista de La Salle es, pues, primero y ante todo, una catequesis, y los aprendizajes técnicos de la lectura y de la escritura están ordenados a este fin primero. El segundo libro de lectura, destinado a los que sólo leen “*por sílabas, es decir, con pausa igual después de cada sílaba*” incluye la referencia siguiente: “*Es-ti-en-ne plein de foi et du Saint Es-prit fai-sait de grands prodiges*” [Esteban, lleno de fe y del Espíritu Santo, obraba grandes prodigios]^{xiv}. Y para los ejemplos de escritura, son “*sentencias de la Sagrada Escritura o de las máximas cristianas tomadas de los Santos Padres o de los libros de piedad*”^{xv}.

El sistema establecido por Juan-Bautista de La Salle busca, pues, instaurar en los corazones, y hasta en los cuerpos, *hábitos* cristianos, de suerte que al salir de la escuela de los Hermanos, los alumnos guarden un sello indeleble: “*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*”^{xvi}. Hallamos así asentada en el corazón de la escuela cristiana la inculcación de las prácticas de piedad y del catecismo. El ritmo del año escolar está acompasado por el calendario litúrgico: las grandes fiestas religiosas y sus tiempos de preparación, como la Cuaresma y el Adviento, las celebraciones dominicales con la asistencia a misa mayor y a vísperas, la distribución cotidiana de las oraciones a lo largo de la jornada - en particular las que se

^{xiii} DE LA SALLE, Juan Bautista, *RC*, 2,10, *Obras completas*, o.c., I, p. 14.

^{xiv} DE LA SALLE, Juan Bautista, *GE*, 3, 5, 7, *Obras completas*, o.c., II, p. 612.

^{xv} *Ibid.*, 4, 2, 24, *Obras completas*, o.c., II p. 36.

^{xvi} DE LA SALLE, Juan Bautista, *RC*, 1, 6, *Obras completas*, o.c., I, p. 13.

dicen al comienzo y al final de las clases^{xvii} - y la asistencia a misa cada día de la semana. El número de horas asignado a la enseñanza del catecismo mediante preguntas y respuestas resulta consecuente, puesto que alcanza cuatro horas y media por semana. Ahí es donde los niños aprenden los diversos enunciados del Símbolo de la Fe, los mandamientos de Dios y de la Iglesia, los pecados y las virtudes, la gracia de los sacramentos, el sentido de las oraciones (*Padrenuestro y Avemaría*) y la manera de rezar bien. La subdivisión, aquí todavía más extremadamente precisa, de las preguntas y respuestas en subpreguntas y subrespuestas contribuye a “*despertar la atención de los alumnos y a que las retengan más fácilmente*”, pero también evita, y más aún al Hermano que enseña, el entrar en terrenos teológicos que no domina: “*El maestro no dirá en el catecismo nada que no haya leído en libros debidamente aprobados y de los que no esté muy seguro. Nunca determinará nada como pecado mortal o pecado venial. Sólo deberá decir: esto ofende mucho a Dios; es un pecado temible, que trae malas consecuencias, etc., cuando lo considere así*”^{xviii}. Digámoslo una vez más, el objetivo que el fundador asigna al catecismo es primero y ante todo *práctico*: para el maestro, se trata “*de proponer a los alumnos algunas prácticas e instruirlos lo más a fondo posible en las cosas referentes a las costumbres y a la conducta que hay que observar para vivir como verdadero cristiano*”^{xix}. La catequización transmite, pues, saberes de verdad, y al mismo tiempo se propone establecer prácticas que aseguren la moralización individual de cada alumno, ayudándole a aprender las lecciones y a formar la sensibilidad religiosa del niño, mediante la repetición de canciones sobre tonadas profanas muy conocidas.

En resumen, por la coherencia de su proyecto, Juan Bautista de La Salle - junto con otros, pues no está solo, y además tomó lo mejor de los textos pedagógicos de su tiempo - “inventó” la forma escolar moderna de instrucción popular, cuyas huellas son aún perceptibles en nuestros días (incluso

^{xvii} Ver a este fin DE LA SALLE, Juan Bautista, *EP, Obras completas*, o.c., T III, p. 665-696. Esos ejercicios de piedad contienen una guía de instrucción para quienes ayudan a misa.

^{xviii} DE LA SALLE, Juan Bautista, GE, 9, 3, 4 y 6, *Obras completas*, o.c., II, p. 63. Para las subpreguntas que pueden formular los hermanos y las condiciones que deben cumplir, *ibid.*, 9, p. 64.

^{xix} *Ibid.*, 4, *Obras completas*, o.c., II, p. 63.

aunque los contenidos de la enseñanza hayan sido secularizados): con la elección deliberada de la gratuidad, de la lengua vernácula y del método simultáneo, ofrece a amplias masas de niños pobres el aprendizaje básico de una cultura fundamentalmente religiosa, incluso si, en ese mismo movimiento, no le resultan en modo alguno desconocidas las funciones que en el uso social pueden revestir algunas enseñanzas, tales como la lectura de documentos manuscritos (recibos, promesas, citaciones judiciales, etc.), la copia de esos mismos papeles necesarios en la vida ordinaria, o las lecciones de aritmética. Gracias al análisis preciso que el Hno. León Lauraire hace de los diferentes procedimientos empleados en la *Guía de las Escuelas Cristianas*, podemos calibrar toda la innovación que supuso en su época el programa de Juan Bautista de La Salle. ¿Íbamos, sin embargo, a quedarnos recluidos en la contemplación del éxito que ese modelo conoció a lo largo de varios siglos? En verdad, las condiciones culturales y sociales en las que vivimos en el siglo XXI han cambiado radicalmente respecto a la época del fundador. A lo que conviene volver es al acto espiritual inicial de aquél que, al crear el Instituto de los Hermanos, se situaba en claro distanciamiento respecto a las categorías recibidas de su tiempo, ya se tratara de las órdenes religiosas, del sacerdocio ministerial o de los gremios de maestros de escuela o de maestros calígrafos. Los conflictos y los procesos que marcan su itinerario dan prueba suficiente del riesgo asumido. Cuando Juan Bautista de La Salle anima a los Hermanos a meditar en la fiesta de Navidad, los alienta en su misión, a pesar de los desprecios de que son objeto: *“Nosotros, al elegir nuestro estado, debimos estar resueltos a vivir en la abyección, igual que el Hijo de Dios al hacerse hombre; pues eso es lo más relevante de nuestra profesión y de nuestro empleo. Somos pobres Hermanos, olvidados y poco considerados por la gente del mundo: sólo los pobres vienen a buscarnos, y no tienen nada que ofrecernos más que sus corazones, dispuestos a recibir nuestras instrucciones. Amemos lo que nuestra profesión tiene de más humillante, para participar, en alguna medida, de la abyección de Jesucristo en su nacimiento”*^{xx}. Al meditar sobre la fiesta de san Francisco de Sales, el 29 de enero, exhorta también a los Hermanos a tener para con los “*pobres niños*” que han de educar *“la firmeza de padre para retirarlos y alejarlos del desorden”*

^{xx} DE LA SALLE, Juan Bautista, *MF 86,2,2 Obras completas*, o.c., I, p. 416.

y “*la ternura de una madre para acogerlos y para procurarles todo el bien que de vosotros dependa*”^{xxi}. El sentido de esas instrucciones dirigidas a los Hermanos del siglo XVII no se ha agotado, si aceptamos leerlas en función de las exigencias, urgencias y apremios del presente. Releer una tradición no es maquillarla ni momificarla. Como escribe el mismo Michel de Certeau, “*la tradición sólo puede estar muerta si queda intacta, si una invención no la involucra dándole vida, si no se la innova mediante un acto que la recree*”^{xxii}.

Dominique JULIA

^{xxi} DE LA SALLE, Juan Bautista, *MF 101,3,2 Obras completas*, o.c., T I, p. 437.

^{xxii} DE CERTEAU, Michel, *La faiblesse de croire*, o.c., p. 69.

INTRODUCCIÓN

En el primer volumen de este estudio de la *Guía de las Escuelas Cristianas*¹, explicamos en qué contexto aparecieron las primeras escuelas de los Hermanos - “*las Escuelas Cristianas*”, según expresión de su iniciador, san Juan Bautista de La Salle. Esas escuelas estaban marcadas por el contexto político, eclesial, cultural, económico y social de la Francia del Antiguo Régimen, bajo el reinado de Luis XIV.

Ya indicamos de qué manera se incluían en el movimiento general de escolarización y en el sistema complejo de las escuelas para el pueblo. Esta inclusión no se realizó fácilmente, ni sin provocar primero curiosidad, después sospecha y finalmente oposiciones y rechazos de parte de un mundo escolar celoso de sus privilegios (los maestros calígrafos) o preocupado por conservar situaciones adquiridas remunerables (los maestros de las escuelas menores). Este conocimiento mínimo del contexto histórico es indispensable para una justa comprensión del texto mismo de la *Guía de las Escuelas Cristianas*, al que por lo demás hace referencia en repetidas ocasiones.

Conscientes de las necesidades sociales, profesionales, morales y espirituales de los “*hijos de los artesanos y de los pobres*” - su clientela específica - y decididos a aportar respuestas apropiadas, Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos llegaron a soportar molestias, oposiciones, vejaciones y condenaciones, a fin de poner en marcha su proyecto de educación.

La obra sobrevivió a la muerte de su fundador y conoció un éxito creciente hasta la Revolución Francesa². La supresión del Instituto de los Hermanos,

¹ Cahier Lasallien N° 61. Hno. Léon Lauraire, *La Conduite*. Approche contextuelle. Roma 2001.

² Justo antes de la Revolución Francesa, el Instituto de los Hermanos tenía 121 casas, más de 1.000 miembros e instruía unos 36.000 alumnos en 550 clases. Ver *Notice historique sur l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes*, publicada en 1861, en Versailles.

por el Decreto de agosto de 1792, paró ese desarrollo durante una quincena de años, antes de que renaciese el Instituto de los Hermanos en los primeros años del siglo XIX³, y de que recobrará un portentoso vigor hasta 1904, fecha de una segunda supresión en Francia.

Un éxito así tiene ciertamente varias explicaciones. Una de ellas - sin duda la principal - es que la escuela creada respondía efectivamente a las necesidades y aspiraciones de sus usuarios.

¿Qué proyecto educativo proponía, pues, la *Guía de las Escuelas Cristianas* de Juan Bautista de La Salle y de los primeros Hermanos? Este segundo volumen se propone explicarlo, a través de un análisis pormenorizado del contenido y según una perspectiva esencialmente pedagógica. La lectura del primer volumen⁴ facilitaría seguramente la comprensión de éste.

Después de recordar brevemente en qué condiciones materiales e institucionales funcionaban las escuelas populares del Antiguo Régimen, trataremos de presentar los componentes del proyecto de educación integral contenido en la *Guía*, de indicar las principales condiciones del éxito de su puesta en marcha y de dilucidar las características esenciales de la pedagogía lasaliana.

³ Ver, por ejemplo, ALPAGO, Bruno, *L'Institut au service éducatif des pauvres*, ch. 3, Études Lasalliennes N° 7, Roma 2000, o BÉDEL, Henri, *Initiation à l'histoire de l'Institut des Frères des Ecoles chrétiennes: XIX^e siècle (1805-1875)*, ch. 1, Études Lasalliennes N° 9, Roma 2001.

⁴ Ver Cahier Lasallien N° 61. Roma 2001.

PRIMERA PARTE
MONTEMOS EL DECORADO

Durante la segunda mitad del siglo XX, la “pedagogía institucional” puso de manifiesto (entre otros aspectos educativos) la importancia que las estructuras y el entorno material de las escuelas tienen en la marcha de un establecimiento escolar, en el clima de la comunidad educativa e incluso en las opciones metodológicas. Las características particulares de un establecimiento escolar -incluso las del aspecto material: espacio, tiempo, arquitectura, equipamiento, alumnado - influyen positiva o negativamente en el conjunto del mismo. Para valorar la pedagogía de un establecimiento, importa, pues, conocer los elementos materiales.

Eso cuenta naturalmente para las escuelas de los siglos XVII y XVIII. En este terreno como en otros, parece imprescindible hacer antes un esfuerzo de alejamiento. Cuando hoy oímos o leemos el término “escuela”, inmediatamente surgen en nuestra mente imágenes forjadas a partir de nuestra experiencia personal o de realidades que podemos observar. Pero esas imágenes pueden inducirnos a error, si las aplicamos a las escuelas menores del Antiguo Régimen. Para comenzar, pues, vamos a aclarar el vocabulario.

Precisiones léxicas.

El término “escuela” presenta el inconveniente de designar realidades culturales o sociales varias. Más aún que esta polisemia, lo que puede incomodar al lector moderno es la necesidad de distinguir entre el sentido genérico (conjunto de instituciones donde se instruye a personas, sin distinción de nivel, y que constituyen el sistema escolar) y el sentido restringido (en cuyo caso escuela designa la institución de enseñanza de nivel elemental).

Esta doble acepción existía ya en el siglo XVII, como señala especialmente el diccionario de Pierre Richelet (1709), que propone dos definiciones: *“Lugar donde se enseña regularmente alguna ciencia: escuelas de teología, de derecho*

canónico, de medicina” (sentido genérico). Y “*escuelas menores: lugar donde el maestro de escuela enseña a leer y a escribir a niños pequeños. A estas escuelas menores se aplica también el nombre de escuela, sin añadir el término menor. Así se dice: ir a la escuela, tener escuela*”. Según el diccionario de la Academia Francesa de 1772, “*se llaman escuelas menores aquellas en las que se enseña a leer, a escribir, donde se enseña la gramática, y a ellas se refiere uno cuando dice: maestro de escuela*”.

Mucho más reciente, el *Dictionnaire du Grand Siècle*, publicado bajo la dirección de François Bluche, recuerda que el término escuela tenía numerosas acepciones en el siglo XVII. Subraya asimismo la expresión “*escuelas menores*”, que se impuso sobre todo a causa de las escuelas que funcionaron junto a la abadía de Port-Royal, entre 1637 y 1660. Eran “menores” primero por sus efectivos: no más de cinco clases de seis alumnos cada una. Por otra parte, la denominación “*escuelas menores*” fue escogida por Port-Royal, en señal de humildad, a pesar del ambicioso proyecto educativo que dio origen a un modelo escolar particular, con gran irradiación durante la segunda mitad del siglo XVII⁵. Pero asimilarlas a las escuelas menores de los barrios o de las parroquias de las ciudades sería un error, como vamos a ver en las líneas que siguen.

Los autores del *Lexique historique de la France d’Ancien Régime*⁶, presentan unas cuarenta líneas de las que extraemos los elementos siguientes: “*Escuelas menores: destinadas primero a catequizar; enseñan igualmente los rudimentos del alfabeto, de la lectura, de la escritura, de la aritmética... La fundación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas por Juan Bautista de La Salle hace que 116 ciudades de Francia dispongan en el siglo XVIII de maestros de calidad, que atraen un alumnado reclutado en medios muy diversos, pero mayormente populares, y cuyos métodos pedagógicos están adaptados al auditorio*”.

⁵ Bajo la dirección de François Bluche, *Dictionnaire du Grand Siècle*, artículo “Petites Écoles”, firmado por Frédéric Delforgue, pp. 1189-1190.

⁶ CABOURDIN, Guy et VIARD, Georges: *Lexique historique de la France d’Ancien Régime*, p. 114.

Encuadre global de las escuelas menores del siglo XVII.

Sin necesidad de multiplicar las citas, he aquí algunas referencias que nos permiten encuadrar el panorama escolar anterior a la Revolución de 1789. Como indica el título de su obra⁷, M. Fosseyeux se interesa sobre todo por las escuelas de caridad. Comienza por distinguirlas de las escuelas menores (en general de pago), de las escuelas de los maestros calígrafos y de las clases elementales de los colegios. Philippe Ariès⁸, en *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, traza el perfil de las escuelas menores: “*Estas son las categorías de elementos que constituyen el programa de las escuelas menores de las ciudades en el siglo XVII: la lectura, el canto, la urbanidad, la escritura y el cálculo. En grados diversos, los encontramos en las escuelas menores rurales tal como se multiplicaron en el siglo XVII*” (p. 327). “*En la escuela como en casa, se aprendía a leer en un libro de urbanidad, el más frecuente en el siglo XVIII, el de Juan Bautista de La Salle*” (p. 328). “*No obstante, el carácter esencial de las escuelas menores del siglo XVII, que las distingue de las escuelas improvisadas (“écoles d'échoppe”) del siglo XVI y de las de los maestros calígrafos, se manifiesta menos en los programas que en la edad de los alumnos. Estos ya no son adolescentes o adultos; en adelante se trata de niños entre 7 y 12 años. En 1833, un inspector escribe -y la observación vale para el periodo anterior y para el siglo XVIII - que no se puede obligar a los niños a ir a la escuela si no es a la edad entre 7 y 8 años... A la edad de 11 a 12 años se los pone a trabajar*”.

Jean de Viguerie⁹, autor de *L'institution des enfants*, escribe sobre el término “escuela”: “*Con ese término genérico, el lenguaje popular designa todos los establecimientos tradicionales que vienen de la Edad Media. Las universidades y los colegios se llaman “escuelas mayores”, aquellas donde se aprende el latín y las ciencias superiores, inaccesibles sin el conocimiento del latín. En las “escuelas menores” los niños aprenden a leer, escribir y contar. En realidad, existen tres clases de escuelas. La universidad, el colegio y la escuela menor son tres instituciones de naturaleza diferente, que han generado las tres divisiones de nuestra enseñanza*

⁷ FOSSEYEUX, M.: *Les écoles de charité à Paris*, passim.

⁸ ARIÈS, Philippe: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, p. 327-328.

⁹ DE VIGUERIE, Jean: *L'institution des enfants. L'éducation en France: 16^{me}-18^{me} siècle*, p. 101.

francesa contemporánea, la enseñanza superior, la enseñanza secundaria y la enseñanza primaria”.

Bernard Groperrin, en *Les petites écoles sous l’Ancien Régime*¹⁰, añade algunos elementos complementarios que conviene recordar: *“Aun cuando haya que añadir a ese programa el cálculo, el catecismo y la moral, que por entonces se llamaba urbanidad, y aunque pueda dudarse de que se enseñaba mucho la gramática, ese es justamente su campo. Y si algunos historiadores distinguen entre escuelas menores de pago y escuelas gratuitas, para nosotros vienen a resultar lo mismo, pues en lo esencial se trata de la misma enseñanza. Y una enseñanza popular separada de la de los colegios por un verdadero foso, por el hecho de que se encierra en los aprendizajes elementales: saber leer, escribir, contar, tener buena conducta en la sociedad y conocer la doctrina cristiana. A diferencia de nuestra enseñanza primaria actual, no es preparatoria para etapas posteriores de escolaridad (NB. Este aspecto es fundamental para comprender bien el funcionamiento de las escuelas menores): tiene la función de dar a los hijos de los pobres un nivel de conocimiento, tenido como necesario y suficiente para la situación social a la que están destinados”.*

Olvidemos, pues, las imágenes actuales de la escuela que conocemos al comienzo del tercer milenio y quedémonos sencillamente con que una “escuela menor” del siglo XVII respondía a la fórmula siguiente: un maestro o una maestra que enseñaba a un grupo más o menos numeroso de niños o de niñas, de edades y niveles muy heterogéneos, en general según un método de enseñanza individual (variante del preceptorado aún en boga), en un local improvisado. Cada elemento de esta definición requiere sus comentarios. Nos percatamos de lo difícil que resulta encontrar hoy instituciones escolares equivalentes. Hasta las escuelas primarias rurales de clase única difieren por varios aspectos.

¹⁰ GROSPERRIN, Bernard: *Les petites écoles sous l’Ancien Régime*, p. 7.

Capítulo 1 - La miseria de las escuelas menores

Locales improvisados.

Lo que primero retiene la atención ante la situación de las escuelas menores del Antiguo Régimen es el estado de los locales escolares. En los siglos XVII y XVIII, si podían verse ya algunos colegios secundarios bien construidos, amplios, funcionales y adaptados al tipo de enseñanza previsto, no ocurría lo mismo con las escuelas menores. Los historiadores parecen coincidir en este punto: los maestros de las escuelas menores tenían en general que arreglárselas - en la ciudad como en el campo - para encontrar un local donde impartir la clase. Es verdad que las personas o las administraciones que se habían comprometido con ellos y los habían contratado les ofrecían a veces un local. Pero no siempre. E incluso cuando se ponía a su disposición ese local no estaba en general previsto para la enseñanza. En su obra titulada *Abécédaire et fêrule*, Pierre Giolitto¹¹ habla de “*cuchitriles repugnantes y húmedos en los que las escuelas menores del Antiguo Régimen veían amontonarse a los alumnos, si es que éstas disponían, por lo demás, de un techo para albergar a los niños... Los maestros se ven entonces obligados a instruir a los niños en donde pueden: en su casa, al aire libre o bajo el pórtico de la iglesia*” (p. 216). Igual advertencia la de Jean de Viguerie¹²: “*Las escuelas menores no tienen bellos edificios como los colegios. Llega a ocurrir que una fundación generosa paga la construcción de un local nuevo, o de una parte al menos de ese local. Pero eso es excepcional. Lo más frecuente es que la fundación sea insuficiente, la parroquia pobre, y la clase se tenga donde se puede: en una casa alquilada, en la vivienda del maestro, en el ayuntamiento, en la casa parroquial, en el castillo, en el juzgado, cuando el juez no celebra sesión, y si la celebra, se coloca un biombo. En verano, en Bigorra y en*

¹¹ GIOLITTO, Pierre, *Abécédaire et fêrule*, p. 216-225.

¹² DE VIGUERIE, Jean, o. c. p. 127-128.

Gascoña, el maestro de escuela se sienta bajo el pórtico umbroso y fresco de la iglesia. En invierno, lleva a su casa a los escolares. En Alta Provenza, muchas parroquias no tienen otra academia que la de un establo. Cuando la escuela se abre los primeros días fríos de otoño, los alumnos se instalan en el pasadizo detrás del ganado y mirando hacia la única ventana". Pueden recogerse descripciones análogas en muchos libros de historia de la enseñanza. Parece que el local más frecuente era la vivienda del maestro. Imaginamos la pobreza - cuando además se conocen las condiciones deplorables de vida de la gente en aquella época - la inadaptación, lo exiguo e insalubre de tales escuelas. Podía darse también lo inesperado: una taberna, un taller de artesano, una dependencia de la alcaldía, la iglesia misma.

*"Ceñirse a hablar de escuelas en el sentido estricto del término, al tiempo que se tienen presentes en la mente las formas estructuradas y regulares que se crean en el siglo XIX, sería por lo demás cercenar una realidad concreta en la que, entre el medio ambiente y la enseñanza, no existe la separación que más tarde se ha establecido. Al no haber obligatoriedad escolar, tampoco hay lugar, ni tiempo, ni nadie absoluta y enteramente dedicados a la instrucción. En el campo, y con más frecuencia en la ciudad, la familia o los allegados pueden enseñar algunos rudimentos; no es raro, por ejemplo, ver al cura preparar a algunos niños en los que descubre ganas y medios de aprender. Hay que tener en cuenta el cometido, difícil de calibrar, de los maestros itinerantes (cuyos pasos se seguían aún a mitad del siglo XIX) los cuales, cuando se les pide, se quedan por unas semanas en las aldeas o en las alquerías más apartadas"*¹³.

Podría pensarse que el cuadro resulta forzado y que las situaciones evolucionaron rápidamente en sentido positivo: comodidad, adaptación, funcionalidad... Sin embargo, Pierre Giolitto se refiere a un estudio realizado bajo el ministerio de François Guizot, después de 1830, estudio en el que aparecen situaciones similares. En efecto, sólo a partir del siglo XIX las autoridades escolares se preocuparon de construir escuelas adaptadas a los imperativos de la enseñanza y de la educación. No obstante, en otra indagación que hemos tenido la ocasión de efectuar recientemente, hemos hallado el caso de una

¹³ PARIAS, Henri et al., *L'enseignement et l'éducation en France*, tomo 2, p. 397.

escuela de montaña, abierta al final del siglo XIX, que funcionaba en una parte del establo.

Aparente desorden y mezcla de edades.

Para hacernos idea de las escuelas menores del Antiguo Régimen, podemos referirnos también con mucho provecho a la iconografía de la época, que viene en apoyo de los historiadores para corroborar los datos de los otros documentos de archivos. A través de un conjunto de obras de historia de la escuela, el lector puede observar las reproducciones de varios cuadros de la época. Unas constantes aparecen inmediatamente: desorden manifiesto, indisciplina, pobreza de locales y de equipamientos, método individual, mezcla de edades y a veces de sexos... Dos cuadros célebres aparecen frecuentemente en los libros: el del pintor holandés Adriaen Van Ostade¹⁴ y el del grabador francés Abraham Bosse¹⁵. Ambos se titulan: “El maestro de escuela”, y esa coincidencia es ya reveladora.

Comentando el de Van Ostade, Chartier-Compère-Julia¹⁶, escriben: *“Gracias a Van Ostade podemos franquear el umbral de una escuela menor, ciertamente parecida a muchas otras de la Europa moderna. Ningún orden. El maestro pregunta a uno de los niños bajo la amenaza de su palmeta; durante ese tiempo, los demás, de cualquier sexo y edad, repartidos por los cuatro rincones, juegan o escriben, leen o se pelean. Salvo el infeliz que el maestro ha llamado a su lado, cada cual parece ir adonde quiere y hacer lo que quiere. El cuadro nos muestra los dos aspectos esenciales de aquella pedagogía antigua. La relación maestro-alumno está concebida siempre en singular, como si no se pudiera aprender o enseñar más que en la proximidad física de un cara a cara: el tiempo y el espacio escolar no están regidos en absoluto por un conjunto de reglas impuestas por el maestro y asumidas por los niños. La ausencia de normas hace imprecisos los límites de lo prohibido, lo cual da al castigo un carácter brusco, violento, inesperado. Según los casos, esa relación entre alumno y maestro podrá ser trato familiar y afectuoso o*

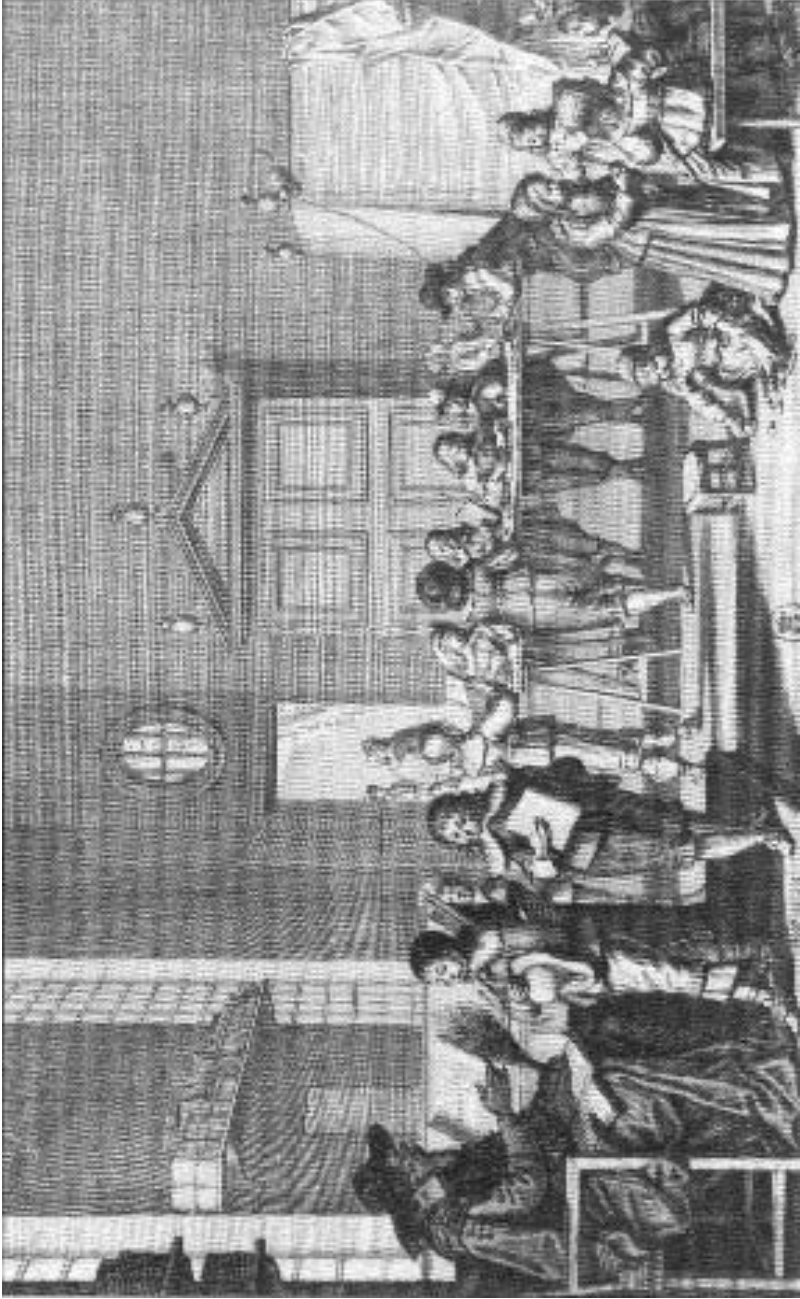
¹⁴ VAN OSTADE, Adriaen, Pintor holandés (1610-1685): “Le maître d'école”.

¹⁵ BOSSE, Abraham, Grabador francés (1602-1678): “Le maître d'école”.

¹⁶ CHARTIER, Roger-Marie - COMPÈRE, Madeleine - JULIA, Dominique, *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, p. 111.



Adriaen Van Ostade, le Maître d'école.
Musée du Louvres. Paris.



Abraham Bosse, *Le Maître d'école*.
Bibliothèque Nationale de France.

bien dominio cruel, pero de cualquier forma, ahí están las dos caras de una misma realidad pedagógica en la que la clase no existe como unidad y donde el maestro tiene frente al niño la posición de un déspota benévolo o tiránico”.

Los autores resumen bien en algunas frases los ingredientes ordinarios de una escuela menor del siglo XVII: desorden aparente, método individual, recurso a los castigos corporales, mezcla de edades (NB: el carácter mixto era más raro), falta de organización del espacio-aula, relación pedagógica singular y no colectiva, ausencia de normas claramente establecidas sobre el comportamiento esperado de los alumnos, sanciones-sorpresas, riesgo de parcialidad de parte del maestro, inexistencia de una clase-grupo.

Todos esos elementos nos interesan directamente. Se hallan prácticamente en las antípodas de lo que veremos en la *Guía de las Escuelas*. En todos esos aspectos, la escuela de los Hermanos, desde finales del siglo XVII, aportó cambios decisivos.

Una disciplina difícil.

Por su naturaleza misma, el método individual genera una situación de desorden, como lo muestra el cuadro de Van Ostade -y lo mismo se puede decir de los grabados de Abraham Bosse- desorden que requiere medidas disciplinarias duras. Era por lo demás una tradición educativa ya antigua y muy establecida en el mundo escolar. Vigente en las universidades y los colegios durante los siglos precedentes, la aspereza de la disciplina se extendió, por contagio o imitación, a las escuelas menores del siglo XVII. Eso no presentaba muchos problemas a los padres de los alumnos, en la medida en que esa disciplina reproducía el modelo vigente y en todo aceptado en el conjunto de la sociedad. Se trata de una constante que puede verificarse en todas las épocas de la historia o a través de diversas civilizaciones actuales. Es muy difícil - e imposible - que la escuela desarrolle un sistema disciplinar que no esté en consonancia con las prácticas de la sociedad.

Las formas de la disciplina en las escuelas del siglo XVII chocan sin duda con nuestras concepciones educativas y nuestra sensibilidad. Presentarlas no significa aprobarlas. Más no se las puede juzgar a partir de nuestros criterios actuales: hay que reubicarlas en el contexto general de la época.

¿“De cualquier sexo y edad”?

La expresión “cualquier sexo” sorprende. Oficialmente, el carácter mixto de las escuelas estaba absolutamente prohibido por las autoridades civiles y religiosas. Es verdad que, como destacan diversos historiadores, la teoría distaba mucho de la práctica, sobre todo en el medio rural. Claude Joly¹⁷ vitupera también a los maestros calígrafos que aceptaban niñas en sus escuelas. Y es que la práctica existía incluso en la ciudad. En los lugarejos rurales, la infracción era con frecuencia inevitable, en la medida en que un pueblo no tenía recursos suficientes para mantener dos escuelas y contratar un maestro y una maestra de escuela. Por otra parte, ¿no se podía condenar a todas las niñas al analfabetismo!

Sea como sea, hablamos aquí de un cuadro en el que el artista, por propia iniciativa, pudo introducir algunas variantes fantásticas. El hecho de mezclar niñas y niños presenta el interés de recordarnos que el xvii se caracteriza también por una fuerte corriente y numerosas realizaciones en favor de la escolarización de las niñas.

Por el contrario, la mezcla de edades nada tiene de sorprendente. Era práctica antigua y ordinaria en todos los ámbitos de enseñanza. Todos los autores lo señalan. Cierto que, con la organización de los estudios -como la Ratio Studiorum de los Jesuitas en 1599 -, el abanico de edades en los colegios tendía a reducirse, pero estaba muy lejos de alcanzar la situación actual. En cambio, la estructura misma y el sistema de enseñanza en las escuelas menores, conducía naturalmente a esa mezcla, con toda la complejidad que uno imagina. El comienzo y el término de la escolaridad de los niños, a pesar de las prescripciones oficiales, dependía concretamente de las decisiones familiares, y hasta de los escolares mismos. Veremos más abajo cómo Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos trataron de remediar esta situación, ofreciendo estructuras diferentes, enseñanza simultánea y aprendizajes progresivos.

Falta de organización espacio-temporal.

¿Cómo organizar un espacio que no tiene nada específicamente escolar o funcional a priori? ¿Qué necesidad había de pensar en estructurar la clase

¹⁷ JOLY, Claude, *Traité historique des Écoles épiscopales et ecclésiastiques: 1678*. passim.

mientras se seguía una metodología de enseñanza individual? Según la iconografía en general, los alumnos ocupaban libremente el espacio que estaba a su disposición. A veces incluso esperaban fuera de la escuela a que el maestro los llamara para su lección particular. “*Tratemos de imaginarnos el aula, escribe Jean de Viguerie*¹⁸, en la que los alumnos más pequeños aprendían a leer. La disposición de los puestos varía mucho según las escuelas. Se ven clases en las que sólo el maestro está sentado; los niños están de pie en torno a una mesa alta con tarima; van por turno junto al maestro para mostrarle sus cuadernos o leer bajo el miedo de su palmeta” .../... “Hoy no podríamos imaginar una clase sin pizarra. Ahora bien, las escuelas menores del ‘Gran siglo’ no tenían pizarras. El mueble no aparece antes del siglo XVIII, en las escuelas de los Hermanos. (...) ¿Se podía, pues, enseñar sin escribir con la tiza en una pizarra? Nos cuesta imaginarlo”.

Esta última cita necesita al menos dos enmiendas: de hecho la pizarra es anterior a la Guía de las Escuelas y, en el método individual tal como acabamos de evocar, la pizarra no era indispensable. Nos parece que es más importante insistir en la falta de organización espacial de la clase. Esta especie de libertad de movimiento desaparecía evidentemente cuando quedaba instituida una enseñanza colectiva simultánea, como hicieron las escuelas lasalianas.

Jean Vial¹⁹ aporta algunas precisiones interesantes que se refieren a la pizarra, el encerado, (...) aparece en las prescripciones de *La Escuela parroquial*. Nicolás de Franqueville propone un vocabulario multilingüe: la ilustración correspondiente a “la escuela” presenta una pizarra. *El Dictionarum Teusch Fransosich* (1631) muestra en el frontis un niño que, guiado por el puntero del maestro (otro instrumento de trabajo escolar), lee unas letras versales en una pizarra que semeja un caballete de pintor. Juan Bautista de La Salle describe una “*plancha grande*” (un tablero) de 1,50 m por 1 m, “*pintada al óleo de color negro, de manera que pueda escribirse... con tiza*”.

Esas observaciones valen también para la organización -¿o falta de organización?- del tiempo. “Este método individual, con mucho el más extendido en

¹⁸ De VIGUERIE, Jean, o. c. pp. 141 et 142.

¹⁹ VIAL, Jean, *Les Instituteurs: douze siècles d'histoire*, p. 48.

el siglo XVIII, y que subsistirá en las regiones desfavorecidas hasta mediados del siglo XIX, lleva evidentemente una enorme pérdida de tiempo, puesto que los niños están desocupados la mayor parte del tiempo. Su empleo se explica en primer lugar por la heterogeneidad de los niveles escolares, perjudicial sobre todo en medio rural, donde, por falta de medios suficientes, cada alumno presenta un caso particular. En gran parte está relacionada con la irregular asistencia escolar, de la que maestro y familias son responsables. La escuela está abierta en principio según un horario preciso, más matinal y más extenso en el buen tiempo que en invierno: si, con toda probabilidad, se respeta en la ciudad, donde la institución funciona con un personal especializado, el regente en medio rural se ve obligado en todo momento a interrumpir la clase, para asegurar el servicio de la parroquia, o para responder a la llamada de un cliente, si ejerce un segundo oficio. Pero las ausencias por periodos más o menos largos son igualmente frecuentes entre los alumnos. En casos extremos, como en la Bretaña de 1780 según la pinta Souvestre, el maestro debe partir en busca de los niños y obligarlos a leer donde los encuentre, en un prado o a la vera de un camino. Los de menos edad son en general los más regulares, porque prestan pocos servicios en casa, pero en cuanto pueden ponerse a trabajar, su asiduidad resulta mucho más aleatoria. Con la llegada del buen tiempo, la asistencia a clase en medio rural se desploma, hasta el punto de que en numerosas regiones las escuelas cierran en Pascua para no volver a abrir hasta octubre o noviembre²⁰.

Las escuelas proponían naturalmente horas de apertura y de cierre, en conformidad con los ritmos de trabajo de la época, variables según las estaciones. Se comprende por qué, por falta de alumbrado artificial, la luz del día cumplía una función determinante en la jornada escolar. Y de igual modo, las estaciones regían el calendario anual. Podemos imaginar que en esos límites temporales los maestros se esforzaban en repartir el tiempo lo más equitativamente que podían, con el fin de poder atender a todos sus escolares. Sin duda que no les era fácil cuando atendían a numerosos alumnos, como parece que ocurría en la ciudad. De por sí, el método individual lleva muchísimo

²⁰ PARIAS, Henri et al., o. c. p. 436.

tiempo, y cuesta imaginar cómo podía hacerse para que los alumnos no perdieran gran parte de la jornada escolar. El cuadro de Van Ostade, igual que otros, muestra unos alumnos que esperan su turno para beneficiarse de la ayuda del maestro. Algunos parecen ocupados en trabajos personales varios. Pero ¿y aquéllos o aquéllas que aún no sabían leer ni escribir?

Con todo, el método individual tenía su justificación: *“El empleo del método individual se explica también por la heterogeneidad del material escolar. Cada alumno aprende, en efecto, en un libro con título diferente, frecuentemente el único que posee la familia, que pasa de una generación a otra. Se trata además muy frecuentemente de una obra religiosa, en general la primera de toda biblioteca familiar. Pero la librería y, en el medio rural, la venta ambulante, difunden ampliamente, sobre todo a partir del siglo XVII, algunos abecedarios, la mayoría en latín”*²¹.

Sin ratos de ocio.

Después de lo que acabamos de decir sobre la calamidad de las “casas de escuela”, se llega fácilmente a la conclusión de que el espacio escolar se reducía sólo al local de clase. La expresión de Pierre Giolitto: *“tugurios donde los niños se amontonan”* puede parecer exagerada a primera vista, pero a veces así era. A falta de documentos precisos, es imposible dar indicaciones fiables sobre el total de alumnos en las escuelas menores. Variaba mucho. En este campo, intervenían muchos parámetros, entre ellos la inestabilidad de los alumnos y el éxito o el prestigio del maestro. Se sabe que la *Guía de las Escuelas* preveía una media de 60 alumnos por clase, pero eso no tiene valor de ley para el conjunto de las escuelas menores.

Lo que está claro, por el contrario, incluso en las escuelas de los Hermanos, es que el espacio vital no era considerable, ni el mobiliario escolar suficiente. ¡Cuando existía...! Con mucha frecuencia no todos los alumnos disponían de un asiento ni de una mesa para trabajar, y quizá, en algunos casos, no todos podían entrar a la vez en el local de la escuela. *“Ubicada en una casa que sirve al maestro también de vivienda, la clase, cuando no se confunde total-*

²¹ PARIAS, Henri et al., o. c., p. 436.

*mente con aquella, apenas puede ser, en el mejor de los casos (salvo excepción) una habitación mejor o peor adaptada a una función para la que en nada estaba destinada*²². En muchos casos, ese local no era diferente de las viviendas de la época en el medio popular.

Con mayor razón, sería aberrante imaginar patios de recreo, espacios para los juegos... Nada de eso había, si no era la calle. Y ésta no dependía de la escuela, como explicamos ya en el primer volumen. Esa falta de espacios de esparcimiento no era ciertamente extraña a la concepción del horario cotidiano, lleno por completo de actividades que se sucedían sin interrupción desde la entrada hasta la salida de clase.

Conclusión.

Volveremos sobre estos aspectos - y sobre otros - de la organización de las escuelas menores (programas, métodos, disciplina...), a fin de señalar las diferencias introducidas por las primeras escuelas de los Hermanos. Quedémonos por el momento con que los locales de la escuela eran rara vez autónomos o concebidos para uso escolar. *“Antes de 1789, las escuelas eran casi siempre estrechas, insuficientes, con frecuencia malsanas y sórdidas”* dice escuetamente Ferdinand Buisson en su *Dictionnaire de Pédagogie*²³. Y Jean Vial añade: *“Es decir, que las escuelas abarcan una gran diversidad, que va de la choza o el taller de artesano a la mansión alicatada y soleada. Su calidad es una de las señas del acomodo del medio ambiente y del desarrollo de la instrucción, de la prosperidad de las Órdenes docentes”*²⁴.

La imagen que resalta de esta breve evocación no tiene apenas brillo. Sin embargo, los maestros y las maestras de escuela de la época merecen nuestra admiración. Estamos hablando de una época precursora en materia de escolarización del pueblo, con todas las limitaciones y dificultades que eso implica. Sería impropio adoptar hacia aquellos iniciadores una actitud indulgente, cosa que no todos los historiadores evitan.

²² PARIAS, Henri et al., o. c., p. 428.

²³ BUISSON, Ferdinand, *Dictionnaire de Pédagogie*, tomo 2, p. 1776.

²⁴ VIAL, Jean, o. c., p. 48.

Capítulo 2 - La escuela Lasaliana, una institución innovadora

Hablar de manera global, como acabamos de hacer, de la calamidad de las escuelas menores es sin duda injusto y restrictivo, pues con eso no se pone de manifiesto la gran diversidad que existía precisamente entre esas escuelas. Sin embargo, en un número importante de ellas sí se daban las características que presentan Chartier-Compère-Julia²⁵ -recuérdese el pasaje que hemos citado más arriba.

La lectura de la *Guía de las Escuelas* nos muestra claramente que Juan Bautista de La Salle y los Hermanos marcaron su diferencia al tomar una posición contraria o muy diferente sobre cada uno de esos puntos. Dos opciones iniciales esenciales los llevaron a reconsiderar la escuela como institución. En primer lugar, la voluntad irrevocable de encomendar sus escuelas a un equipo de maestros y no a uno de ellos individualmente. Al mismo tiempo, optaron por la enseñanza simultánea, que reemplazara a la individual, cuyas principales deficiencias hemos señalado ya.

Es verdad que equipo de maestros y enseñanza simultánea no eran desconocidos del todo a fines del siglo XVII, pero los Hermanos tuvieron el mérito de organizarlos y sistematizarlos, dando así a las escuelas para los pobres un semblante nuevo, del cual nos ofrece una descripción minuciosa la *Guía de las Escuelas*. La intención de la presente obra es analizar ese documento descriptivo, aunque en este capítulo nos limitaremos a la presentación de la casa escuela. Se trata de una consecuencia pedagógica, y no únicamente el deseo de diferenciarse, lo que llevó a los Hermanos a proponer otra concepción de los locales escolares y de su acondicionamiento. Su preocupación primera era que la escuela “*marche bien*” - por emplear una expresión del Señor De La

²⁵ CHARTIER-COMPÈRE-JULIA, o. c., p. 111.

Salle mismo -. Es una de las ideas que se sacan del Prólogo de la *Guía*. La escuela lasaliana, leemos en él, es una institución en la que trabajan maestros aptos y bien formados, enteramente dedicados a las tareas educativas, que utilizan métodos y procedimientos probados por la experiencia, conscientes de sus responsabilidades para con los alumnos, los padres de éstos, la sociedad y la Iglesia.

Para realizar este proyecto, es indispensable establecer y mantener el orden en las clases. Eso atañe concretamente a la organización funcional del espacio, del tiempo, de los aprendizajes y de la clase misma. Por eso el Prólogo de la obra continúa: *“Esta Guía se ha redactado en forma de reglamento sólo después de numerosos intercambios (i.e. reuniones y debates) 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”* (GE 0,0,2). Realismo, prudencia y paciencia: podemos recordar que el texto de la *Guía* que conocemos fue difundido un cuarto de siglo después de la apertura de las primeras escuelas lasalianas en Reims en 1679.

Equipo de maestros.

Bastaría con leer a los tres primeros biógrafos de san Juan Bautista de La Salle²⁶, para darnos cuenta de cuán profunda era su convicción en lo que atañe a la comunidad de maestros. Vemos ahí su empeño por reunir a los primeros maestros, formarlos, hacerles vivir juntos, recibéndolos primero a su mesa, luego en su casa, antes de alquilar una para ellos y finalmente irse él mismo a vivir allí. No se trataba aún de “Hermanos”, en el sentido canónico del término, sino de maestros seculares que se habían reunido en torno a él, para dar clase. No fue fácil, y la mayoría de los primeros llegados se desanimaron ante tales exigencias, como nos cuentan extensamente los primeros biógrafos, pero era lo esencial para Juan Bautista de La Salle.

²⁶ *Cahiers Lasalliens* números 4, 6, 7, 8.

Como hemos dicho, el Señor De La Salle no creaba él mismo escuelas nuevas a su gusto o según sus deseos y medios. Lo llamaban para que tomara a su cargo escuelas que ya existían o que se creaban con tal ocasión. No es el lugar de entrar aquí en pormenores. Tras análisis de las propuestas que se le habían hecho, aceptaba o no enviar maestros - que enseguida se llamaron “hermanos” entre ellos, sin ser religiosos - para tomar a su cargo aquellas escuelas. Antes de entablar contrato con esos “fundadores” de escuelas, Juan Bautista de La Salle se aseguraba de que efectivamente se comprometían a costear la subsistencia de los Hermanos enviados. No es nuestra intención contar aquí la historia de las escuelas, sino sólo subrayar el hecho de que siempre se trataba de equipos de maestros. Tomamos del Hno. Yves Poutet las precisiones siguientes: *“En 1716 - es decir, tres años antes de la muerte de Juan Bautista de La Salle - hay en Francia sólo 22 ciudades con una o varias escuelas lasalianas. Ocho no disponen más que de una escuela con dos clases, a la espera de ver rápidamente crecer el número de los alumnos para poder formar una comunidad de tres a cinco maestros; otra sólo tiene una escuela con tres clases; seis tienen una escuela con cuatro clases; siete tienen más de cuatro clases repartidas en varias escuelas”*²⁷.

La intención está clara, pero la realización es a veces modesta. No todo depende de las convicciones del Señor De La Salle o de la buena voluntad de los Hermanos. Hay que contar con las realidades económicas de los fundadores de escuelas. La historia del Instituto en el siglo XVIII menciona varios casos en que unas localidades reconocen haber recurrido a los Hermanos, por falta de recursos suficientes para mantener a varios maestros. En todo caso, esos equipos son las primeras semillas de lo que hoy llamamos “comunidades educativas”. Tendremos ocasión de mostrar más abajo cómo esos grupitos de Hermanos funcionaban efectivamente como verdaderas comunidades educativas.

Verdaderas escuelas.

Las exigencias de Juan Bautista de La Salle respecto a los fundadores de escuelas no apuntaba sólo al número de maestros; se extendía naturalmente

²⁷ POUTET, Yves, FSC, *Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne*, p. 196.

a los locales puestos a su disposición. Es muy difícil, si no imposible, verificar hoy en qué condiciones arquitectónicas comenzaron los Hermanos a dar clase o qué modificaciones previas pidieron que hicieran en los locales. Aun cuando se puedan encontrar aún algunas de esas escuelas, es difícil precisar las modificaciones internas que han sufrido; otras han desaparecido con la evolución del urbanismo. Podemos pensar razonablemente que la modificación de los locales fue gradual, pero que de todos modos, las condiciones mínimas eran permitir el funcionamiento simultáneo de al menos dos clases, y en muchos casos más.

Lo que al final de la segunda parte de la Guía de las Escuelas queda claro es la imagen de la escuela y de cada clase, tal como las deseaban los Hermanos²⁸. Estamos lejos de los locales improvisados de que hemos hablado anteriormente, siguiendo a varios historiadores. Este capítulo de la Guía se titula: “*La estructura, la calidad y la uniformidad de las escuelas y de los muebles que se requieren*”. Lo que puede extrañar es que los autores consideren eso como el noveno medio para “*establecer y mantener el orden en las escuelas*”. Volveremos con más detenimiento a los ocho restantes. Si el vínculo entre esas estructuras materiales y el orden en las escuelas no siempre nos parece evidente hoy, hay que admitir que sí lo era para los Hermanos de principio del siglo XVIII. De otro lado, por falta de modelos anteriores, los autores de la Guía se veían obligados a entrar en pormenores muy concretos sobre la disposición de las aulas. Para darnos cuenta de ello, tendríamos que citar todo el capítulo, pero nos contentamos con el título de los temas tratados:

- la disposición del conjunto de la clase,
- la puerta de la escuela,
- las ventanas y su altura en relación con la calle o con un patio interior común,
- las comodidades,
- las dimensiones deseables de un aula, en función de la edad y del total de alumnos,

²⁸ *Cahier Lasallien* 24, pp. 218-228, (edición de la Guía de las Escuelas de 1720).

- la puerta de comunicación entre las clases para facilitar la ayuda entre los maestros,
- la forma de los bancos y sus dimensiones,
- las mesas de los que escriben y sus dimensiones,
- los tinteros,
- los “tableros” o carteles de alfabetos, de sílabas, de cifras y de vocales,
- la pizarra para los ejemplos y las reglas de aritmética,
- el sitio - o silla - del maestro,
- el cofre o armario para colocar el material escolar común,
- los elementos de adorno puestos en las paredes,
- y la “campanilla para tocar a los ejercicios de la escuela”.

En sí, esta enumeración puede parecer simplista y sin interés. Pero muestra el cuidado por los detalles que animaba a los Hermanos, decididos a organizar bien su escuela. Ciertamente que el conjunto queda muy rudimentario y austero y nada tiene que ver con las clases primarias de hoy, pimpantes, llenas de colorido, acogedoras. Las superficies deseadas por la *Guía* varían de 25 a 35 metros cuadrados para los pequeños y de 35 a 43 para los mayores. Éstos debían disponer de una mesa para escribir. Podemos así calcular el espacio atribuido a cada uno, sabiendo que el total normal de una clase era de 60 alumnos, lo que deja poco espacio vital a cada uno: ¡apenas algo más de medio metro cuadrado! También aquí vemos la idea de amontonamiento que algunos historiadores evocan al hablar de las escuelas menores.

En el repertorio citado más arriba aparece el asunto de la altura de las ventanas en relación con la calle. Es un elemento suplementario del ambiente que podía reinar en aquellas clases: *“Cuando las clases estén en un local que da a la calle o a un patio común, hay que procurar que las ventanas queden al menos a siete pies del suelo, para que los transeúntes no puedan ver el interior de la clase”*. Precaución normal y natural, si se quiere trabajar eficazmente. Decir, como hace Pierre Giolitto, que *“Las ventanas no deben, en efecto, quitar nada del*

*carácter carcelario de la escuela*²⁹, ¡ya es dar prueba de exceso de imaginación! Incluso en nuestros días, los establecimientos escolares urbanos que dan directamente a una calle se rodean de las mismas precauciones. Por otra parte, habría que situar los comentarios de la *Guía de las Escuelas* en el contexto de la calle y de patios de inmuebles del siglo XVII -como hicimos en el primer volumen - para convencerse de la necesidad de aislar a los escolares del ruido, de la agitación y de la curiosidad ambientales.

Lo que ante todo resalta de este aspecto descriptivo de la *Guía*, es el cuidado por la utilidad y la funcionalidad. Todo debe estar dispuesto *“de tal manera que los maestros y los alumnos puedan cumplir fácilmente sus deberes”*. De igual modo, varios aspectos de esta organización material están en relación directa con el cuidado de la educación corporal de los escolares, que será el objeto del capítulo siguiente. Además, hay que asegurar al alumno las buenas condiciones de trabajo y facilitarle el recurso al método simultáneo, y que el orden necesario no se vea amenazado.

En una palabra, la arquitectura escolar no es extraña al proyecto educativo.

Acondicionar espacio y tiempo.

Como tampoco las otras escuelas menores de su época, las primeras escuelas de los Hermanos no disponían de espacios apropiados para el esparcimiento. Si bien muy presente en los escritos de Juan Bautista de La Salle y en la *Guía* misma, el cuidado del cuerpo tenía otros objetivos y medios que no eran los juegos, la diversión, el deporte, los rendimientos físicos.

Por el contrario, la opción por la enseñanza simultánea y la presencia de varios niveles en la clase regulaban la disposición distributiva de la clase. Se trataba de facilitar que los ejercicios comunes y el trabajo individual de cada cual se desarrollaran al mismo tiempo. ¡Sin olvidar la vigilancia de todos!

La falta de espacio lúdico obliga a medias jornadas continuas de trabajo. La Regla de los Hermanos, en su primer capítulo, evocaba esta continuidad de la manera siguiente: *“El fin de este Instituto es dar cristiana educación a los*

²⁹ GIOLITTO, Pierre, o. c., p. 240.

niños, y con este objeto tiene las escuelas, para que, estando los niños mañana y tarde bajo la dirección de los maestros, puedan éstos enseñarles a vivir bien, instruyéndolos en los misterios de nuestra santa religión, inspirándoles las máximas cristianas, y darles así la educación que les conviene” (RC 1,3). Una lectura atenta del conjunto de la Guía de las Escuelas permite hacerse idea del ritmo horario de las actividades escolares.

Hemos tratado de reunir estos elementos en el Cuadro N° 1 que presentamos aquí (ver al final del capítulo). No da una idea exacta de la realidad, en la medida en que reagrupa las indicaciones relativas a la clase de los que leen y a la de los que escriben. Habría que tener en cuenta también las posibilidades de flexibilidad previstas en algunos pasajes de la *Guía*. En efecto, según el número de escolares en cada grupo de nivel, el director o el inspector de la escuela podía alargar o acortar la duración de algunos ejercicios. Pero el cuadro nos da un idea global de la organización interna de la clase. Suscita también algunas observaciones: la mañana y la tarde forman dos bloques ininterrumpidos de trabajo; las actividades de tipo religioso ocupan durante la semana prácticamente tanto tiempo como los aprendizajes profanos; la presencia del maestro al lado de los alumnos se acerca a las 40 horas semanales.

Se han dado otras interpretaciones de esta organización del tiempo. Por ejemplo, se ha visto en ella la voluntad de suprimir todo momento de tiempo libre personal, a fin de urgir a los alumnos y estar sobre ellos constantemente. Es verdad que en el siglo XVII, y también más tarde, se repetía con convencimiento que *“la ociosidad es la madre de todos los vicios”*, pero los expertos de la escuela primaria saben que, ante los problemas de falta de espacio y alumnado numeroso, es imposible dar rienda suelta a la fantasía de los alumnos. No es necesario apelar a consideraciones psicoanalíticas; basta el mero buen sentido o la experiencia.

Al contrario de la individual, la enseñanza simultánea requiere estricta organización de la clase y de los horarios comunes, así como la obligación de la puntualidad y asiduidad de los alumnos. Es bien conocido el problema de las ausencias de los alumnos en el siglo XVII, y la Guía de las Escuelas - veremos más adelante - lo trata ampliamente. Es otro aspecto de la gestión del tiempo.

La carga de trabajo de alumnos y maestros era, pues, pesada. Notemos igualmente que el calendario del año escolar apenas se parecía al de hoy. Casi sin asueto a lo largo del año, salvo unos días en Semana Santa, y sólo un mes de vacaciones en septiembre. Hay que considerar, pues, un año escolar de, al menos, 46 semanas. No es de extrañar que diversos documentos de archivos evoquen el cansancio, la enfermedad y hasta el fallecimiento de algunos maestros durante el año. Los Hermanos no se libraban, como atestiguan algunas defunciones prematuras o momentos de cansancio general, de los que dan cuenta los anales del Instituto. Llevado a cabo en condiciones materiales hartamente precarias, el oficio resultaba duro. Cuando un maestro caía enfermo, la escuela dejaba de funcionar durante un lapso más o menos largo. Para paliar este inconveniente, Juan Bautista de La Salle tenía previsto un Hermano suplementario en sus escuelas, a fin de asegurar la continuidad de la enseñanza a los alumnos. Prudente precaución, al mismo tiempo que deber de justicia para con los padres de esos escolares.

Esta organización del tiempo escolar ilustra el doble empeño de Juan Bautista de La Salle y de los Hermanos: asegurar la continuidad del trabajo, pero también hacer de manera que el niño no esté nunca privado de la presencia de un “maestro”. El alumno es aprendiz - en el sentido dado a ese término en el ámbito gremial de la época - y tiene necesidad de iniciarse en un oficio, de formarse en contacto con un maestro, como se practicaba en el conjunto de los oficios. El maestro de escuela, como el de artesanía, debe estar continuamente ofreciendo y proponiendo modelos, ejemplos de trabajo, de vida y de comportamiento. En efecto, los niños, sobre todo los de los artesanos y de los pobres, están expuestos a no encontrar esos modelos en su casa. Es, pues, esencial, escribe el Señor De La Salle, enviarlos a la escuela cristiana y tenerlos en ella el mayor tiempo posible. Para los Hermanos, “vivir con” los escolares durante unas cuarenta horas semanales era un medio de educar. Ese es el sentido del pasaje de la Regla que hemos citado más arriba.

Asegurar el orden en la clase.

Esta presencia prolongada y vigilante del Hermano en la clase tenía también como finalidad establecer y mantener el orden en el grupo. Volveremos con

más detención a este aspecto de la escuela lasaliana. Hemos visto que, en el comentario del cuadro de Van Ostade, Chartier-Compère-Julia dicen que “la ausencia de normas hace imprecisos los límites de lo prohibido, lo que da al castigo un carácter brusco, violento, inesperado”. Por el contrario, la Guía de las Escuelas establece en este terreno normas claras que los alumnos conocen perfectamente, por tenerlas a su vista continuamente en la clase. En el capítulo 12, dedicado a “los signos que se utilizan en las Escuelas Cristianas”, el artículo 6 se titula: “*De los signos relativos a los castigos*”. Destacamos los signos siguientes, lo bastante explícitos:

“Todos los signos de castigos se reducirán a cinco, y los maestros tienen que dar a entender a los escolares por cuál de esas cinco cosas van a ser corregidos. Los cinco puntos o motivos por los que se dará un castigo en la clase serán: primero, por no haber estudiado; segundo, por no haber escrito; tercero, por haberse ausentado de clase; cuarto, por no haber escuchado el catecismo; quinto, por no haber rezado. Habrá cinco sentencias en diferentes sitios de la clase, que indiquen la obligación de hacer esas cinco cosas, cada una expresada en los siguientes términos:

1ª. No hay que faltar a clase, ni llegar tarde sin permiso;

2ª. En clase hay que aplicarse a estudiar la lección;

3ª. Hay que escribir de continuo, sin perder tiempo;

4ª. Hay que escuchar atentamente el catecismo;

5ª. Hay que rezar con piedad en la iglesia y en clase” (GE 12,6,1,2 & 3).

En una palabra: un resumen del reglamento. Como esas exigencias son conocidas, no hay necesidad de discurso ni de amenazas verbales. Basta que el maestro, con ayuda de la “señal”, indique el punto sobre el que el alumno hubiere faltado. Ni que pensar tampoco en una actitud arbitraria o despótica de parte del maestro. Todo discurre en silencio. El sistema de los avisos y la utilización de la señal se pusieron en práctica para evitar lo más posible el recurso a la palabra, que perturba a toda la clase.

En la *Guía de las Escuelas*, el asunto de la disciplina no se reduce a esas pocas líneas. Era tema demasiado delicado como para tratarlo superficialmente. Ocupa, pues, un puesto importante y a él volveremos.

La mezcla de edades.

Desde el inicio, el Señor De La Salle y los Hermanos trataron de atenuar, y aun eliminar, la mezcla de edades. Eso resultaba posible con la división de las escuelas en dos o tres clases: los pequeños, los medianos y los mayores. Como los niños entraban en las escuelas en edades diversas, era imposible conseguir una perfecta homogeneidad, pero la gama de las edades se reducía considerablemente. Se comprende fácilmente que era aún más necesario en un sistema de enseñanza simultánea, pues los escolares se hallaban juntos efectivamente durante las cuarenta horas semanales, mientras que en la enseñanza individual los contactos resultaban más ocasionales. Hemos dicho que el número de clases dependía ante todo de los fundadores de las escuelas, es decir del número de puestos que podían financiar.

Otros factores, además del número de clases, intervenían en la constitución de los grupos. Varios decretos reales hacían obligatoria la escolarización, pero apenas tenían efectos. Con frecuencia, los padres no tenían conciencia de la necesidad de enviar a sus hijos a la escuela. Algunos no tenían medios económicos o precisaban la ayuda de sus hijos. Algunos pasajes de la *Guía* nos muestran que había alumnos que venían a partir de los seis años, y otros sólo a los doce. Ante esa diversidad, había que darse mañas para constituir las clases. Juan Bautista de La Salle y los Hermanos no veían bien mezclar pequeños y mayores, sobre todo por razones morales. Si contamos la duración total de los niveles de lectura, podemos afirmar que una escolaridad normal duraba tres años, sea que comenzara a los seis o a los doce años. La norma habitual en el ámbito gremial era que el joven iniciara el aprendizaje o el trabajo a partir de los catorce años.

En un contexto así, la separación de edades, en verdad deseada, con frecuencia seguía siendo relativa e insatisfactoria, estorbada por demasiados elementos independientes de la voluntad de los Hermanos.

La distribución de los programas.

Contrariamente al método individual, la enseñanza simultánea exige la elaboración rigurosa de progresiones en los aprendizajes válidos para todos. El nivel alcanzado en esas progresiones era lo que permitía constituir grupos casi

homogéneos. Recíprocamente, el hecho de constituir grupos homogéneos ofrecía la posibilidad de dividir cada uno de los aprendizajes en unidades coherentes y progresivas. Por lo cual, en la tercera parte de la *Guía*, vemos al Hermano director o inspector, encargado de “recibir”, y por tanto de inscribir a los nuevos alumnos, proceder primero a una especie de examen de nivel, a fin de ponerlos en la lección o en el orden que les convenía. Precisaremos más adelante cómo se repartían esos diferentes aprendizajes. Existían ya ejemplos o referencias. Según Philippe Ariès³⁰, los programas de las escuelas menores estaban ya fijados desde mitad del siglo XVII, como atestigua el texto de la Escuela Parroquial. A esa obra se refiere Philippe Ariès cuando escribe: “*Se tiene el sentimiento de una costumbre ya establecida, que las reformas de san Juan Bautista de La Salle mejorarán al final del siglo, sin modificar su naturaleza. En 1705 aparecerá en efecto la Guía de las Escuelas Cristianas, instrucciones para las escuelas de los Hermanos, que siguieron teniendo autoridad aún más tarde en el siglo XIX*”. El texto al que se refiere el autor es obviamente el manuscrito llamado de 1706 y no una versión impresa de la *Guía*.

Al contrario, Pierre Giolitto minimiza los progresos llevados a cabo por las escuelas menores y formula un juicio demasiado severo cuando escribe: “*Conociendo la filosofía que rige los destinos de las escuelas menores del Antiguo Régimen, no resulta extraño verlas provistas de un programa de enseñanza singularmente estrecho. Como escuela de los pobres, la escuela primaria de antaño se contenta con proporcionar a sus alumnos algunos escasos rudimentos, cuya sola ambición es permitirles ocupar modestamente un puesto en el campo o en el taller, y sobre todo no ser demasiado ignorantes en asuntos de religión. Los maestros del Antiguo Régimen son por lo demás demasiado ignorantes como para ser capaces de enseñar otra cosa fuera de meros rudimentos*”³¹. Es verdad que la importancia de los programas ofrecidos en las escuelas menores variaba según las competencias de los maestros, y éstos en general no tenían la suerte de alcanzar una preparación profesional suficiente, sino que cada escuela tenía sus programas. Jacques de Batencour y Charles Démia, ya antes que Juan Bautista

³⁰ ARIÈS, Philippe, o. c., p. 322.

³¹ GIOLITTO, Pierre, o. c., p. 333.

de La Salle, habían elaborado programas sólidos para sus escuelas respectivas, las cuales se dirigían precisamente a un alumnado popular pobre.

Respecto a las escuelas de los Hermanos, tenemos una presentación minuciosísima de esos programas en la primera parte de la *Guía*. Más que extendernos en ellos, invitamos al lector a examinar el Cuadro n.º 2 (ver al final del capítulo), en el que hemos esquematizado los programas de los aprendizajes profanos. En él notaremos primero que todos los contenidos están organizados a partir del dominio de la lectura. Como sus predecesores y contemporáneos, Juan Bautista de La Salle y los Hermanos (y lo dicen en la tercera parte de la *Guía*) partían de la convicción de que la lectura es la base y la clave de todos los aprendizajes. Nada puede hacerse con seriedad si no se la domina. Nuestro cuadro debe, pues, leerse de arriba abajo, a partir de la columna izquierda, dedicada a los nueve niveles de lectura. Las otras materias escolares se añaden en los momentos oportunos.

La distribución de los programas se hace, pues, a partir de “lecciones” que se subdividen a su vez en “órdenes”. La marcha es siempre “sintética”, y va de lo más simple a lo más complejo, de las letras del alfabeto al descifrado de las letras escritas a mano. La Guía precisa que: *“Todos los alumnos de cada lección, excepto los que leen en los carteles, estarán divididos en tres órdenes: el primero, los principiantes; el segundo, los mediocres (en aquella época esa palabra designaba los medianos); el tercero, los adelantados y perfectos en esa lección”*. *“Con todo, para los que leen en la Urbanidad sólo habrá dos órdenes. El primero será el de los que cometen faltas al leer en ella, y el segundo, el de los que no cometen ninguna”*. Sabemos que en aquella época los libros de urbanidad se imprimían en caracteres góticos, muy diferentes de los caracteres tipográficos ordinarios, y por eso presentaban singular dificultad para la lectura. *“Sin embargo, todos los alumnos de los tres órdenes de lección leerán juntos, sin distinción y sin discriminación, conforme se lo indique el maestro”*. Esta organización de los aprendizajes pide otros comentarios que veremos más adelante.

Por el momento importa comprender cuándo aparecen los otros aprendizajes profanos, en relación al avance en lectura. El texto de la *Guía* lo precisa para cada uno de ellos. *“El libro en que se aprenderá a leer en latín será el salterio; en esta lección no se pondrá sino a los que saben leer perfectamente en fran-*

és”, es decir quienes estén en el tercer libro. “*Cuando los alumnos sepan leer perfectamente, tanto en francés como en latín, se les enseñará a escribir, y en cuanto comiencen a escribir, se les enseñará a leer en el libro de Urbanidad*”. “*Antes de comenzar a escribir, es necesario que los alumnos sepan leer perfectamente, tanto en francés como en latín*”. “*No se enseñará aritmética sino a los que comiencen a estar en el 4.º orden de los que escriben en redondilla, y en el segundo orden de bastardilla, y será el Hermano director o el inspector quien ponga en esta lección, lo mismo que en las otras*”. “*El maestro de escritura cuidará de enseñar la ortografía a los que estén en el 7.º orden de los que escriben en redondilla y en el 4.º de bastardilla, y el inspector de las escuelas se preocupará de ello*” (GE 3,1,2 a 9 ; 3,8,1 ; 3.9.1 ; 4,1,1 ; 5,0,7 ; 6,0,1.).

Encontramos, pues, en esta presentación un verdadero afinamiento de las progresiones y una idea clara del itinerario escolar del niño. A cada uno de los “órdenes” correspondía una parte bien definida del programa, una especie de objetivos operativos concretos. Es interesante saber que un orden duraba normalmente un mes, pero podía repetirse al final de un examen mensual, si los objetivos no estaban lo bastante dominados.

Unificación del material didáctico.

Los autores de la *Guía* veían en esta unificación un factor de orden y de progreso para la clase. También posibilitaba los reemplazos imprevistos, cuando un Hermano se veía impedido para dar clase. Los motivos, pues, eran muy importantes, a pesar de que los materiales didácticos de que habla la *Guía* parecen muy modestos. Esos materiales estaban pensados igualmente en función de un doble imperativo didáctico: enseñar en francés - y no en latín, como el conjunto de las otras escuelas menores - y procurar una enseñanza simultánea. En este doble empeño, el Señor De La Salle y los Hermanos llegaron a poner en práctica algunos instrumentos nuevos. A lo largo de los capítulos de la *Guía*, veremos que irán apareciendo:

- Los “carteles”. Ciertamente podían utilizarse para la enseñanza individual, pero no aparecen en la iconografía que hemos mencionado en el capítulo anterior. Señal de que no era instrumento didáctico usual. Su uso natural era más bien el de una enseñanza colectiva, para un grupo homogé-

neo. El Hno. Yves Poutet y varios otros historiadores destacan que Juan Bautista de La Salle tuvo que componer un “silabario en francés” para llevar a cabo los objetivos de sus escuelas, pues los silabarios que se encontraban en el comercio estaban en latín.

- La “pizarra”, que los Hermanos utilizaban esencialmente para el aprendizaje de la aritmética, no era desconocida. Pero resultaba indispensable en el método simultáneo, mientras que podía prescindirse de ella en la enseñanza individual.
- Los “libros de lectura”: contrariamente a la diversidad de libros en uso en la enseñanza individual, las escuelas de los Hermanos utilizaban libros uniformes en cada nivel de lectura. Por lo demás, este es el motivo por el que el director de la escuela era quien los escogía y no las familias o cada maestro. Este procedimiento facilitaba asimismo la formación de un pequeño depósito de ejemplares en cada clase, en beneficio de los alumnos pobres que no podían comprarlos, como explicamos en el primer volumen sobre la *Guía*.
- Los “manuscritos” -que la Guía llama también “registros”- constituían elementos de trabajo para los alumnos que accedían al último nivel de lectura, la lección novena. También era la escuela la que se encargaba de establecer un depósito suficiente, a fin de asegurar la diversidad y la progresividad. No se encuentran en las escuelas menores, sino sólo en las escuelas muy especializadas de los maestros calígrafos.
- El material de escritura, del que habla abundantemente el cuarto capítulo de la primera parte de la *Guía* estaba a cargo de cada escolar “escritor”. La escuela proporcionaba sólo las mesas, los tinteros y la tinta. Pero para ese material existían también normas comunes que los alumnos debían respetar.
- En fin, había otra obra común para todos los escolares: era el libro de catecismo, que la *Guía* recomienda que sea el de la diócesis en la que la escuela se halla establecida.

Conclusión.

A modo de síntesis de todos esos elementos relativos a la escuela lasaliana desde los orígenes, traemos dos pasajes de la obra de Guy Vincent³²: *“Horario riguroso, trabajo incesante, determinación mediante cálculo de la tarea que hay que cumplir, repartición de los alumnos por Clases y Órdenes, organizados para hacer posible un funcionamiento conjunto... esos principios escolares podrían adoptarse para la prefiguración de la organización científica del trabajo. Lo cual sería olvidar que no se trata en absoluto de llevar a enseñar el máximo de cosas lo más rápidamente posible al mayor número posible de alumnos. No hay cosa que esta pedagogía tema tanto como la rapidez, y el sentido de la lentitud calculada que le es característico se nos hace patente en prescripciones como éstas: el inspector “no pondrá en el 6.º orden de los escribientes sino a aquellos... que hagan el cuerpo de las letras de igual altura, y los rasgos ascendentes y descendentes con la longitud que les corresponde, según la norma”. La perfección exigida en cada etapa es la de la sumisión a la norma, y la ocupación incesante del escolar, hecha posible por la organización del tiempo, no tiene una función (económica) de rendimiento, sino una función (política) de dominio total”*.

Y al proponerse estudiar la escuela en el siglo XVII, el mismo autor escribe: *“Por eso, nos ajustaremos principalmente a la escuela de los Hermanos de Juan Bautista de La Salle, por varias razones: es el término de un proceso de transformación y lleva lo que se esboza en la época (con Pierre Fourier, las religiosas de Notre-Dame, Charles Démiá, etc.) a tal punto de perfección, que el modelo se impone durante al menos dos siglos; numéricamente es también dominante, puesto que se extiende a casi todas las ciudades de Francia, y de veinte escuelas a la muerte del Fundador, pasa a ciento dieciséis en 1789; renace con la Restauración, crea numerosos émulos y se enfrenta con escuelas rivales; en fin, la Guía de las Escuelas Cristianas, reeditada varias veces, permite seguir la constitución y la evolución de una pedagogía que no era puramente ideal, puesto que se imponía como regla intangible a todos los hermanos-maestros, y porque éstos sólo aceptaban dirigir una escuela, si estaban aseguradas las condiciones normales de funcionamiento”*.

³² VINCENT, Guy, *L'école primaire française - Étude sociologique*, pp. 31 y 20-21.

CUADRO N° 1 – Organización de una semana ordinaria.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
7.30	Estudio del catecismo	Estudio del catecismo	Estudio del catecismo		Estudio del catecismo	Estudio del catecismo	
8.00	Oración Desayuno ESCRITURA	Oración Desayuno ESCRITURA	Oración Desayuno ESCRITURA	Jornada ordinaria de ASUETO	Oración Desayuno ESCRITURA	Oración Desayuno ESCRITURA	
9.00	LECTURA	LECTURA	LECTURA		LECTURA	LECTURA	
10.00	Oración Reflexión	Oración Reflexión	Oración Reflexión	menos cuando había una FIESTA en la semana	Oración Reflexión	Oración Reflexión	
11.00	MISA	MISA	MISA		MISA	MISA	MISA
11.30							
13.00							
13.30	Estudio	Estudio	Estudio		Estudio	Estudio	CATECISMO
14.00	Lectura en los Registros	Lectura en los Registros	Lectura en los Registros		Lectura en los Registros	Lectura en los Registros	VÍSPERAS
15.00	ESCRITURA	ESCRITURA	ESCRITURA		ESCRITURA	ESCRITURA	
16.00	CATECISMO Oración Examen de conciencia	CATECISMO Oración Examen de conciencia	CATECISMO Oración Examen de conciencia		CATECISMO Oración Examen de conciencia	CATECISMO Oración Examen de conciencia	

CUADRO N° 2 – Organización del decurso escolar en la Conducta de las Escuelas.

<p>1) LECCIONES DE LECTURA.</p> <p>1. El cartel del alfabeto</p> <p>2. El cartel de las sílabas</p> <p>3. El silabario principiantes mediocres avanzados</p> <p>4. El 1° Libro principiantes mediocres avanzados</p> <p>5. El 2° Libro principiantes mediocres avanzados</p> <p>6. El 3° Libro principiantes mediocres avanzados</p> <p>7. El salterio principiantes mediocres avanzados</p> <p>8. La urbanidad principiantes avanzados</p> <p>9. Letras manuscritas principiantes mediocres avanzados</p>	<p>2) LATÍN. principiantes avanzados</p>	<p>3) ESCRITURA. REDONDILLA BASTARDILLA</p> <p>1° Orden</p> <p>2° Orden</p> <p>3° Orden</p> <p>4° Orden</p> <p>5° Orden</p> <p>6° Orden</p> <p>7° Orden</p> <p>8° Orden</p>	<p>4) ARITMÉTICA. Suma Resta Multiplicación División</p> <p>5) ORTOGRAFÍA.</p>
--	--	---	--

SEGUNDA PARTE
UN PROYECTO
DE EDUCACIÓN INTEGRAL

Por importante que sea, el espacio material de la escuela no lo es todo, aun cuando influye inevitablemente - de manera positiva o negativa - en la realización del proyecto educativo. En el capítulo precedente hemos subrayado el gran cuidado que Juan Bautista de La Salle y los Hermanos ponían en adecuar convenientemente los locales de sus escuelas con el fin de facilitar la realización de sus objetivos educativos y pastorales.

A pesar de las situaciones difíciles en que vivía la mayoría de los alumnos, como tratamos de mostrar en el primer volumen (*Cahier Lasallien* 61), aquellos objetivos eran ambiciosos y comprendían todos los aspectos de la persona. En ese sentido, se habla con toda justicia de pedagogía integral. Ésta se articula alrededor de cinco objetivos generales, que vamos a enunciar brevemente a continuación y que constituyen los cinco principales ejes transversales de la *Guía de las Escuelas*.

Las necesidades del alumnado.

Como nos advierte el Prefacio de la *Guía* en el párrafo ya citado, el proyecto educativo presentado no proviene de una reflexión teórica hecha a priori, sino de una experiencia concreta prolongada, compartida y analizada. Es la base misma del proceso asociativo lasaliano: la percepción y el análisis de las necesidades de los jóvenes llevan a determinar y a poner en práctica las respuestas que se estiman apropiadas.

Las necesidades de los hijos de los artesanos y de los pobres en el siglo XVII aparecen en los escritos de san Juan Bautista de La Salle y encuentran la solución en la *Guía*. Al dirigirse a un alumnado popular, los Hermanos tienen directamente ante sí la cultura del pueblo de aquella época. Los diferentes componentes de esta cultura nos son bien conocidos, por haber sido analizados recientemente en numerosas obras.

A los ojos de los educadores - y más concretamente del Señor De La Salle y de los Hermanos - aquella cultura presentaba algunas carencias que la educación escolar podía y debía remediar. También la actitud del conjunto de la Iglesia posttridentina favorecía, con esa misma intención, la creación de escuelas menores. Muy fácilmente se advierte la enorme separación que existía entre el comportamiento natural de los hijos del pueblo y la imagen o ideal de la persona que efectúan las *Reglas de la Cortesía y de la Urbanidad cristiana*³³, las *Meditaciones para el Tiempo del Retiro* y la *Guía de las Escuelas Cristianas*, de san Juan Bautista de La Salle³⁴. En esa separación es precisamente donde debe desarrollarse la acción educativa y pastoral de la escuela lasaliana.

Las necesidades de que hablan los escritos lasalianos pueden agruparse - a nuestro parecer - en cinco categorías:

- **Necesidades económicas** debidas a la pobreza, incluso a la miseria, que reducían a numerosas familias a la mendicidad y las hacía depender de la caridad general.
- **Necesidades familiares y afectivas**, derivadas de situaciones de familias incompletas como consecuencia de muertes prematuras de uno u otro de los padres, y que llevaban a los niños a situaciones de abandono material o moral, a veces al orfelinato e incluso a la mendicidad. Ya explicamos en el primer volumen las causas de la mortandad masiva, los estragos de las enfermedades y epidemias y a veces, de las hambrunas.
- **Necesidades sociales y relacionales** manifestadas en la violencia, los extravíos, el libertinaje, los riesgos de marginación de algunos niños. Podríamos evocar también la actitud de desprecio que algunos privilegiados tenían respecto al pueblo.

³³ NOTA DEL EDITOR: hasta la mitad (más o menos) del siglo XVIII, era posible en francés no concordar en plural un adjetivo que califica dos nombres separados por “y”. Pero no nos llevemos a engaño: no sólo la “Urbanidad” es cristiana sino también la “Cortesía”. Para evitar toda ambigüedad en lo que sigue, haremos la concordancia del adjetivo “cristianas” en plural, como es la regla actual tanto en francés como en castellano.

³⁴ Cf *Cahiers Lasalliens* 19, 13 y 24. O *Œuvres Complètes de saint Jean-Baptiste de La Salle*, Rome, 1993, pp. 733, 463, 597.

- **Necesidades escolares, intelectuales**, generadas por la situación de analfabetismo masivo, especialmente en el pueblo. Esta falta de escolarización originaba naturalmente una carencia en la formación humana y en la cultura.
- **Necesidades religiosas y espirituales**, debidas también a la ignorancia religiosa, a creencias erróneas, a supersticiones al parecer muy extendidas. ¿No ha escrito alguien que esa ignorancia era “el mal del siglo”?

Esa lista de necesidades presenta un aspecto sorprendentemente actual. Debemos, no obstante, considerarla en su época y tener presente que no todos los escolares las padecían de igual manera. A pesar de lo cual, el proyecto educativo del Señor De La Salle y de los Hermanos se proponía dar repuestas y soluciones a quienes eran víctimas de dichas necesidades. Ese es el hilo conductor de la *Guía de las Escuelas Cristianas*.

Respuestas que se proponen.

No vamos a insistir en las necesidades económicas de los escolares ni en cómo la escuela de los Hermanos intentaba atenderlas: lo hemos hecho en las dos primeras partes del *Cahier Lasallien* 61. Vamos a ceñirnos a mostrar cómo la *Guía de las Escuelas* pone en práctica:

- **Una educación del cuerpo**, en vistas a desarrollar el dominio de sí en todas las circunstancias ordinarias de la vida, y en vistas a adquirir un trato social conforme al ideal de la época, el del hombre honesto, tan considerado en la sociedad culta del Antiguo Régimen.
- **Aprendizajes escolares** indispensables para ejercer algunos oficios del tercer sector de la economía, en la administración del país, llamados a veces, a justo título, “oficios de pluma”. Aprendizajes que permitían acceder al empleo y garantizaban su perdurabilidad, gracias a la adquisición de las capacidades requeridas para el ejercicio de esos empleos. Se trataba, pues, de adquirir los saberes indispensables y el saber práctico de la época.
- **Formación socio-relacional** que desembocaba en la cortesía y urbanidad en uso en la sociedad burguesa de la época. Por tanto, aprender a participar y a comunicar en la escuela, para seguir haciéndolo en la vida social y

profesional. Como escribe el mismo Juan Bautista de La Salle en una de sus meditaciones³⁵: preparar a los jóvenes para el Estado y para la Iglesia.

- **Educación moral o ética**, mediante la propuesta, apropiación y asimilación de los valores necesarios para la adquisición de un saber estar, capaz de impregnar toda la vida y de forjar personas libres y autónomas.
- En fin - y es el broche del proyecto lasaliano - asegurar **una formación cristiana** en las condiciones de la época, es decir según las orientaciones del Concilio de Trento y los esfuerzos pastorales de la Reforma Católica, y con el ansia de llegar a una vivencia de la fe y del amor, que hacen cristianos auténticos, empeñados en el seguimiento de Jesucristo y fieles al Evangelio.

Tales son, nos parece, los cinco objetivos más importantes que presenta la Guía de las Escuelas de modo minucioso. Ambicioso proyecto. Su realización presenta inevitablemente limitaciones sobre las que habremos de volver. A pesar de todo, el conjunto es impresionante.

³⁵ MF 160, punto 3.º, para la fiesta de san Luís, rey de Francia.

Capítulo 3 - La Educación del Cuerpo

Como hombre del siglo XVII, y de tendencia más bien austera, Juan Bautista de La Salle no es de los que buscan exaltar el cuerpo humano, modelarlo, cultivarlo por sí mismo, en sentido plástico o estético. Pero siente por él infinito respeto. Nada que ver con las tendencias actuales en ese terreno.

Al mismo tiempo, el Señor De La Salle no aceptaba los excesos de las penitencias, disciplinas, flagelaciones... que algunos recomendaban como medios para domeñar los deseos del cuerpo y las pulsiones naturales que en él tienen asiento. Como en muchos aspectos, Juan Bautista de La Salle estaba por una justa medida, y eso es lo que recomendaba a los Hermanos.

Hablar de infinito respeto no es un juicio excesivo, pues para el Señor De La Salle ese respeto se justifica porque el cuerpo es el lugar de la presencia de Dios en la persona. De ahí las señales de respeto, que no eran sólo pasivas, sino que se expresaban en cuidados atentos, en actitudes y en comportamientos precisos y vigilantes para con su propio cuerpo y para con el de los demás. Entre los numerosos pasajes que podríamos aportar, en especial en las *Reglas de Cortesía y de Urbanidad cristianas*, tomemos éste que nos parece particularmente ilustrativo: *“Así como no debemos considerar nuestros cuerpos sino como templos vivos, en los que Dios quiere ser adorado en espíritu y en verdad, y tabernáculos que Jesucristo se ha escogido para su morada, igualmente debemos, en razón de las hermosas cualidades que poseen, tener por ellos mucho respeto. Esta consideración es la que debe particularmente movernos a no tocarlos, e incluso a no mirarlos sin una necesidad indispensable”* (RU 1,13,3).

Ese pasaje aclara y justifica cierto número de prescripciones que encontramos en las *Reglas de Cortesía* o en la *Guía de las Escuelas*. Para comprenderlo y aceptarlo, hay que entrar primero en las concepciones de Juan Bautista de La Salle - se compartan o no - y descubrir su coherencia interna. Para percatarnos del trato que en la *Guía* se reserva al cuerpo, podemos resumirlo en estos

verbos: respetar, favorecer, castigar, dominar el cuerpo. Hay en ello todo un proceso educativo.

Respeto del cuerpo³⁶.

Al leer la primera parte de las *Reglas de Cortesía y de Urbanidad cristianas*, fácilmente nos damos cuenta de que el autor insiste repetidamente en el respeto debido al cuerpo, el nuestro y el del prójimo. Las explicaciones que se van dando sobre el porte y la compostura del cuerpo, sobre las diferentes partes del mismo, desde la cabeza hasta las piernas, a veces con anotaciones muy realistas, nos señalan cómo vivir el decoro con toda humildad y modestia.

Cierto que la obra se dirige directamente a los adultos, fuera y dentro de las escuelas lasalianas - y sabemos que tuvo gran éxito -, pero se refiere también a los alumnos que, por lo demás, utilizan ese libro en la octava lección de lectura. Por eso, en las *Reglas de Cortesía*, Juan Bautista de La Salle recuerda varias veces que sus consejos se dirigen también a los niños. Por ejemplo, al hablar de la cabellera y de la cabeza, indica que se trata de eliminar los parásitos y las liendres, y añade: *“Esa precaución y ese cuidado es muy importante con los niños”*. Y más abajo insiste: *“Es importante aplicarse a corregir esos defectos en temprana edad, pues luego es casi imposible eliminar la costumbre de hablar de cierto modo, que se ha adquirido, y aunque en edad más avanzada se vea claramente que es defectuoso y desagradable, no puede uno abandonarlo y cambiarlo por otro”*. Fijémonos también en esta otra expresión: *“hay que acostumbrarse más bien a mantenerse siempre derecho, y hay que lograr que los niños adquieran el hábito”* (RU 1,3,1 ; 1,9,7 ; 1,11,1).

Por tanto, no nos extrañará que las prescripciones que aparecen en las *Reglas de Cortesía* se pongan en práctica en el transcurso de la vida escolar. Por lo que concierne al respeto del cuerpo, se trata de él sobre todo en la tercera parte de la *Guía*, en el momento de la admisión de los nuevos alumnos y de

³⁶ El tema es complejo. Aquí sólo podemos trazar las principales líneas. Para todo lo que se refiere a la educación del cuerpo, nos remitimos a los trabajos recientes del Hno. Jean Pungier en los *Cahiers Lasalliens* 58, 59 y 60, y de Pascal Foret en su tesis doctoral no publicada sobre *Le corps dans la Pédagogie de saint Jean-Baptiste de La Salle*. Puede consultarse el texto en los archivos de Roma y de Lyon.

la organización interna de las clases que hace el inspector. Pero hay que referirse también al capítulo de las correcciones para darse cuenta de los numerosos aspectos de ese respeto del cuerpo. Quisiéramos subrayar especialmente tres manifestaciones de ese respeto: la limpieza, el pudor y la compostura.

Limpieza.

Primero la limpieza de la escuela, es decir el entorno en el que el cuerpo se mueve. En el capítulo dedicado a los “oficios” de la escuela, vemos que, por preocupación de higiene y de limpieza, el maestro nombra barrenderos, que diariamente deben limpiar la clase, “dejarla limpia y arreglada”, regar antes de barrer, para no levantar polvo, que iría a depositarse sobre los pocos muebles de la clase. Esas clases, dice el texto, han de “*estar siempre muy limpias*”.

Se vela también por la limpieza de los cuerpos y de los vestidos. Es permanente exigencia en la escuela lasaliana, y se recuerda a los nuevos padres de los alumnos, a fin de que ellos mismos lo tengan en cuenta en el momento de enviar a sus hijos a la escuela. Los maestros ponen luego atención constante en este aspecto. “*Que el alumno lleve ropa limpia y que acuda a la escuela sólo con atuendo limpio, bien lavado, bien peinado y sin parásitos. Cada maestro tendrá cuidado en esto respecto con todos sus alumnos, en particular con los más desaseados; que nunca vayan a la escuela con las piernas desnudas y sólo con camisa, pues de lo contrario se los castigará y se los mandará a casa*” (GE 22,3,6). Juan Bautista de La Salle y los Hermanos sabían que las familias de sus alumnos eran pobres, a veces en situación de miseria. No exigían, pues, vestidos de gran calidad o lujosos; la decencia y la limpieza les bastaban.

Una tercera preocupación de los Hermanos referente a la limpieza era la de las enfermedades, frecuentes en la época y a veces contagiosas. La cortesía pide que se haga todo lo posible para no transmitir sus propios males a los demás. Ya hemos hablado de ello en el primer volumen. Antes de aceptar un nuevo alumno, se intenta saber “*si tiene alguna dolencia o enfermedad corporal, sobre todo si tiene escrófula, tiña grave o epilepsia, o cualquier otra enfermedad que se pueda contagiar, en lo cual hay que poner sumo cuidado; si tuviera alguna enfermedad corporal, el director se informará de si esto podría impedirle asistir a la escuela*”. Los desagradados colectivos por falta de limpieza o por

enfermedad pueden causar cierta separación entre los alumnos. El inspector o el maestro *“tendrá cuidado de que los alumnos estén colocados con orden y prudencia, de modo que aquellos, cuyos padres son descuidados, y tienen parásitos, estén separados de quienes son limpios y no los tienen”* (GE 22,2,3 ; 23,1,6).

Pudor.

En las Reglas de Cortesía, el Señor De La Salle escribe que *“el más bello ornato de las mejillas es el pudor”*.

Es también señal de respeto en la que insiste particularmente el capítulo 13 del mismo libro cuando habla *“de las partes del cuerpo que se deben mantener ocultas”*. La *Guía* de las Escuelas vuelve sobre ello de otra manera, al recordar la necesidad de ese pudor: en familia, en las calles, en clase y durante las vacaciones.

En familia, se recomienda que el alumno no duerma con su padre, ni con su madre, ni con su hermana, ni con nadie del otro sexo.

En las calles, entre otros muchos consejos a los escolares, se explicita *“que no se paren en las calles, ni siquiera para orinar, que no hagan sus necesidades en la calle al venir a la escuela ni al volver”* (GE 21,3,1).

En clase, el tema reaparece, en particular cuando se castiga con vara o con azote. Como el culpable debe bajarse los calzones, ¡nada de que los demás alumnos miren el “espectáculo”!

Durante las vacaciones, se recomienda a los alumnos que no se bañen, porque no se conocía el uso del bañador; que no patinen ni arrojen nieve, pues son conductas descorteses.

Compostura.

Para los alumnos, el respeto del cuerpo del otro supone el rechazo de las peleas, de los golpes, de los tirones y de los empujones, lo mismo en las calles que en la escuela, en el momento en que esperan a que abran la puerta. Imposible imaginar que eso pudiera ocurrir en las aulas, por el gran orden y vigilancia que en ellas se tenía. La *Guía* habla de las riñas en la sección titulada *“de los viciosos”*, y esas riñas forman parte de las *“cinco faltas que jamás hay que pasar”*

por alto y que hay que castigar siempre con la vara o con el azote”, por la misma razón que la mentira, el hurto, la impureza y la inmodestia en la iglesia. Puede asombrarnos la severidad con las riñas, pero ¿acaso no es un desprecio grande del cuerpo el golpearlo o maltratarlo? Por otra parte, sabemos que en aquella época la violencia era dura y frecuente. Juan Bautista de La Salle la consideraba contraria a la urbanidad, en la medida en que desprecia y maltrata al cuerpo, templo de Dios. Pelearse es dar prueba de falta de respeto hacia Dios, y no sólo hacia el otro. De ahí el párrafo siguiente: *“Si se trata de alumnos que se pelearon en la escuela, serán castigados de manera muy ejemplar; el maestro les hará comprender que esa falta es una de las más importantes que puedan cometer en ella”* (GE 15,6,4).

Para los maestros, esta compostura prohibía toda muestra de familiaridad con los alumnos, así como el uso de manos y de pies para pegar a alguno: *“Nunca hay que tirar la palmeta a un alumno y que la traiga de nuevo; eso es indecoroso. Tampoco hay que pegar con el mango de la palmeta, ni en la cabeza ni en las espaldas, ni en el dorso de la mano, ni dar dos palmetazos seguidos en la misma mano, sino que siempre hay que dar en medio de la palma de la mano, y no hay que incurrir en esos defectos ni siquiera por descuido”* (GE 15,4,13). A juicio de Juan Bautista de La Salle, es particularmente impropio tocar directamente el cuerpo del alumno en ocasiones así.

El maestro debe también tomar muchas precauciones cuando un escolar presenta alguna dolencia o infección, como lo estipula la Guía: *“Al castigar a un alumno hay que tener mucho cuidado de no golpearle en ninguna parte donde tenga algún mal, para no aumentárselo; ni golpear tan fuerte que se dejen señales; aunque, por otro lado no haya que hacerlo con tanta flojedad que el alumno no sienta ningún dolor”*. *“También tendrá cuidado de no adoptar ninguna postura indecorosa al castigar, como sería hacer contorsiones de cuerpo, extender los brazos u otros gestos inconvenientes y contrarios a la gravedad”*. *“No se aplicará el castigo a los que padezcan algún mal en el lugar en que se debería aplicar, cuando el castigo pudiera aumentarlo; hay que servirse de cualquier otra corrección, castigo o penitencia”* (GE 15,4,14 & 16 ; 15,6,37).

Atención del cuerpo.

Respetar el cuerpo es también procurar que esté en las mejores condiciones posibles para trabajar. Esta preocupación aparece muy claramente en varios pasajes de la *Guía*. No se trata de buscar una comodidad material que no permitían los medios económicos de las escuelas, y que conduciría talvez a la blandenguería y a la flojera. Pero sería asimismo anormal y poco rentable verse en aprietos, en posturas incómodas para trabajar. Entre la dejadez y la excesiva incomodidad, los autores de la *Guía* optan por un término medio.

En el siglo XVII, la postura correcta del cuerpo resulta evidente entre las condiciones para un buen aprendizaje y una buena ejecución de la escritura. En el XVIII, la Enciclopedia ofrece “tablas” que presentan la postura correcta del cuerpo para escribir bien, y lleva el refinamiento hasta distinguir la postura femenina de la masculina³⁷. Adoptar una postura así exige cierto esfuerzo, control de sí mismo, pero no sufrimiento.

En el capítulo de la *Guía* dedicado a la escritura, vemos al maestro ocupado en enseñar a los alumnos - individual y colectivamente - la manera mejor de sentarse, de apoyar los antebrazos en la mesa, de mantener recto el torso, de tomar la pluma, de separar el antebrazo... a fin de adoptar la postura más favorable para la escritura. Y como lo que se propone en este aprendizaje - la caligrafía - es la perfección, todos los pormenores tienen su importancia, desde la postura de los pies hasta la manera de tajar las plumas. Cuando esta actitud resulta espontánea y natural, todo fastidio desaparece. Entre los numerosos pasajes que sobre la escritura podrían citarse, recordemos los siguientes: *“El maestro cuidará de que los alumnos tengan el cuerpo lo más derecho posible, y que no lo inclinen más que un poco, sin tocar la mesa, de modo que teniendo apoyado el codo en la mesa, puedan apoyar la barbilla en el puño. Deben tener el cuerpo ligeramente vuelto y libre hacia el lado izquierdo, de manera que todo el peso recaiga sobre este lado. El maestro exigirá que mantengan exactamente todas las posturas que se refieren a la posición del cuerpo, tal como están indicadas en las normas de la escritura. Cuidará sobre todo de que no separen demasiado del cuerpo el brazo derecho, y que no apoyen el estómago en la*

³⁷ Esas planchas han sido reproducidas en varias obras sobre la historia de la escuela en Francia.

mesa; pues aparte de que ésta es una postura muy desagradable, les podría causar grandes molestias” (GE 4,6,1 y 2).

La escritura era ciertamente la disciplina más exigente con relación al cuerpo, pero la Guía habla también de la actitud durante la lectura, el catecismo, las oraciones, la asistencia a misa, y siempre con el objeto de favorecer los ejercicios en curso: *“Los bancos de los que leen en los carteles no estarán ni demasiado cerca ni demasiado lejos de los carteles, para que los alumnos que leen en ellos puedan ver y leer fácilmente todas las letras y sílabas; por lo cual se procurará que la parte delantera del primer banco diste al menos cuatro pies de la pared en la que estén colgados los carteles”* (GE 3,2,4).

Los aprendizajes no son el único aspecto que se tiene en cuenta al hablar de comodidad de los cuerpos; concierne a toda el aula. Como hemos dicho en el capítulo anterior, el Señor De La Salle y los Hermanos exigen locales escolares bastante espaciosos y bien acondicionados para que los alumnos puedan sentirse a gusto, con ventanas que regularmente se abren y que permiten renovar el aire y que entre luz suficiente; con un mobiliario adaptado a la edad y a la talla de los alumnos, para facilitarles las diferentes tareas. Todos esos detalles, que hoy nos parecen naturales, no siempre se tenían en cuenta en las escuelas de la época. *“Que todos los pupitres estén sanos y salvos, es decir en buen estado, y que se los repase cuando haya algo que hacer, por poco que sea. Que estén bien colocados, siempre en el mismo lugar; que no se cambie ninguno sin el conocimiento y sin que lo mande el Hermano director”*. *“El inspector de las escuelas tendrá cuidado de que las mesas de los que escriben estén colocadas de tal manera que puedan escribir cuando el día es claro y luminoso”*. *“Con todo, a los que aprenden a escribir los colocará en los bancos, no por el orden en que están, sino por su estatura: los que son más o menos de la misma talla, en el mismo banco”* (GE 21,1,10; 23,1,4; 23,2,7).

La tercera parte de la *Guía* nos recuerda que incumbe al inspector de las escuelas la responsabilidad de velar por ese cuidado de las clases, a fin de que *“todo esté bien colocado, en buen orden y muy limpio”*. Preocupaciones en resumen modestas. Con todo, habrá que esperar a la segunda mitad del siglo XIX para que la administración escolar se preocupe del acondicionamiento material de las escuelas primarias francesas y determine las normas a ese respecto.

Castigos corporales.

Puede parecer paradójico hablar de castigo corporal después de haber explicado que hay que respetar y favorecer el cuerpo. Para comprender la actitud de los maestros y algunas disposiciones de la *Guía* a este respecto, hay que situarse en el contexto de la época. Después de varios siglos, en el tiempo a que nos referimos se había tomado y generalizado la costumbre de recurrir a los castigos corporales para corregir toda clase de infracciones de los reglamentos y para afirmar la autoridad de los responsables sobre unos inferiores sumisos. Los reyes, los príncipes, los padres de familia, las autoridades de toda clase, incluidos los docentes de todos los niveles³⁸, recurrían fácilmente a los castigos corporales. Con razón o sin ella, para restablecer el orden atropellado, el cuerpo paga las culpas.

Por lo que a los castigos corporales se refiere, Juan Bautista de La Salle y los Hermanos los consideraban no solamente como un medio represivo doloroso, sino como deber moral para con Dios y para con los alumnos. Las infracciones de las reglas establecidas y debidamente conocidas eran consideradas como faltas a Dios y como obstáculo para la salvación eterna. Había que reprimirlas, pues, a fin de llevar al culpable a convertirse y a encontrar el recto camino. Es lo que explican, por ejemplo, las Meditaciones 11 y 12 para el Tiempo de Retiro tituladas “*Sobre la obligación que tienen los Hermanos de la Escuelas Cristianas de reprender y de corregir las faltas que cometen aquellos de cuya instrucción están encargados*” (MR 203); “*De qué modo hay que advertir y corregir de sus faltas a aquellos de quienes se tiene la dirección*” (MR 204).

Estamos en otro mundo espiritual. Para comprenderlo, habría que tomar todo el texto de las dos meditaciones. Contentémonos con el pasaje siguiente: “*Lo que más debe animaros a reprender y corregir las faltas de vuestros discípulos es que, si dejáis de hacerlo, seréis vosotros mismos reprehensibles ante Dios, quien os castigará por vuestra flojedad y negligencia para con ellos; porque siendo los sustitutos de sus padres, de sus madres y de sus pastores, estáis obligados a velar*

³⁸ Para más precisiones, pueden leerse, entre otras, las obras de MUCHEMBLED, Robert, *Le temps des supplices*; ARIÈS, Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*; Marc Vigié, *Les galériens du roi*.

sobre ellos como quien tiene que dar cuenta de sus almas. Por tanto, si no vigiláis su conducta, debéis estar persuadidos de que, al no estar estos niños en condiciones de guiarse por sí mismos, daréis vosotros cuenta a Dios por ellos de las faltas que hubieren cometido, como si las hubieseis cometido vosotros". (MR 203.3).

Si seguimos ese razonamiento, corregir físicamente a los alumnos culpables no es falta de respeto hacia ellos, sino un deber moral superior. Por eso, en la *Guía* el quinto medio de mantener el orden en la escuela es "la corrección". Asunto complejo sobre el que volveremos, pues no se reduce solamente a los castigos corporales.

En ese castigo del cuerpo hay no obstante algunos principios moderadores que no hay que olvidar ni minimizar:

- hacerlo "con motivo y que sea provechoso",
- juntar suavidad y firmeza en la dirección de los niños,
- conducirse de manera suave y firme al mismo tiempo,
- tratar de que la firmeza no degenera en dureza, ni la suavidad en flojedad y blandura, ser firme en lograr el objetivo y suave en la manera de llegar a ello.

Para conducirse bien y prepararse a hacer frente a la vida, el alumno debe, pues, endurecerse y acostumbrarse a soportar cierto grado de sufrimiento físico. Por ejemplo, cuando recibe una corrección "*no hay que consentir que los alumnos griten, sea al recibir o después de haber recibido un palmetazo o cualquier otra corrección, y si lo hacen no hay que dejar de castigarlos, e incluso severamente, por haber gritado, y hay que hacerles comprender que se los corrige por haber gritado de tal modo*". Dar pocos golpes, pero bien aplicados, para que sean útiles, pues "*si se quiere que una clase funcione bien y con el orden debido, es preciso que los castigos sean raros*", y "*para evitar la frecuencia de castigos, lo que constituye grave desorden en la escuela, es preciso señalar claramente que lo que promueve el buen orden en la escuela es el silencio, la vigilancia y la buena compostura del maestro, y no la dureza y los golpes*". (GE 15,1,12 ; 15,2,1 & 7).

La corrección tenía también un componente social. Philippe Ariès explica por qué en los establecimientos escolares la corrección se hacía en general en público. Se veía en ello un caso ejemplar capaz de disuadir a los que eran tes-

tigos. Eso mismo pensaban los autores de la *Guía*, pues escriben: “*Los castigos extraordinarios que se dan por ciertas faltas especiales y muy graves en comparación con otras, como por ejemplo haber robado, o desobedecido, o resistido al maestro, etc., deben aplicarse en público, es decir, en presencia de los alumnos y en medio de la clase, a fin de darles ejemplo y causarles mayor impresión*”. “*Por las faltas muy importantes y extraordinarias, será incluso oportuno castigar a un alumno en todas las clases*” (GE 15,8,3 & 4).

Parece que la población en general y los responsables políticos y religiosos compartían esta creencia en el efecto disuasivo de los castigos. Se sabe que los suplicios de los condenados, las ejecuciones capitales, eran públicas, precisamente para hacerlos disuasorios. Los resultados empero apenas convencían. Esos espectáculos excitaban una curiosidad mórbida más que una actitud de arrepentimiento o un temor saludable. Hubo un hecho muy conocido. Louis-Sébastien Mercier lo cuenta así: “*La clase ínfima del pueblo conoce su imagen (se trata del verdugo) perfectamente; para el populacho zafio que corre en masa a esos horribles espectáculos, es el gran actor trágico, por ese sentimiento de inexplicable curiosidad que, cuando se conoce el crimen o el criminal, arrastra incluso a la gente educada. Las mujeres han acudido en masa al suplicio de Damiens (culpable de haber atentado contra la vida del rey en 1757); ellas han sido las últimas en apartar su vista de aquella horrible escena*”. “*Se reprocha al populacho el correr en masa a esos odiosos espectáculos, pero cuando hay una ejecución sonada, o un criminal famoso, la buena sociedad acude al igual que la chusma más vil. Nuestras mujeres, cuya alma es tan sensible y su sistema nervioso tan delicado que se desmayan ante una araña, han asistido a la ejecución de Damiens, repito, y han sido las últimas en apartar su vista del suplicio más horrible y repugnante que la justicia haya jamás osado imaginar... ¡para vengar a los reyes!*”³⁹.

Esa actitud frente a las ejecuciones o ante los castigos corporales en clase choca sin duda a nuestra sensibilidad. Sabemos por otra parte que la resistencia al dolor físico, el propio y el de los otros, era mucho mayor en tiempos pasados. La dureza de la vida creaba un necesario acostumbramiento, y

³⁹ Cf. MERCIER, Louis-Sébastien, *Tableau de Paris*, n.º 279: “Le bourreau”, et N.º 280: “Place de Grève”.

era bueno, pues la impotencia de la medicina para atenuar o suprimir el dolor dejaba desvalida a la gente ante los sufrimientos físicos. Eso nos ayuda a comprender y aun excusar los castigos. Un vistazo a la iconografía escolar de la época permite comprobar que siempre se presenta a los maestros o maestras de escuela con un instrumento de castigo en la mano: palo, palmeta, vara, látigo o azote. No se trata ciertamente de un invento de la imaginación de los artistas, sino de una realidad corriente, inseparable de la imagen social de los maestros. Philippe Ariès resume así el lugar que los castigos corporales tenían en el mundo escolar: *“El castigo corporal ha llegado a ser la “pena escolar” por excelencia: con ese eufemismo se lo designa. No está reservado sólo a los pequeños, a los culpables de atropello. Se extiende además a todos los delitos, a todas las edades, incluso a los más viejos”*⁴⁰. En ese escenario hay que situar también las disposiciones de la *Guía de las Escuelas*.

Dominio del cuerpo.

Para algunos alumnos más revoltosos o indisciplinados, los castigos corporales parece que constituyen un paso obligado para lograr el dominio de sí, aunque sin duda no lo era para todos, y en el plan lasaliano, los objetivos de la educación del cuerpo eran más complejos y ambiciosos. Al comienzo de este capítulo, hemos indicado las razones fundamentales de ese dominio del cuerpo según Juan Bautista de La Salle. Entre los objetivos buscados, quisiéramos subrayar cuatro que nos parecen esenciales: asegurar la cualidad de los aprendizajes; facilitar la inserción socio-profesional; penetrarse del sentido de la dignidad de la persona; vivir como verdaderos cristianos.

Calidad de los aprendizajes.

Como podemos ver en el primer capítulo de la Guía, la escuela lasaliana se proponía un alto grado de perfección en los aprendizajes de la lectura y de la escritura. La lengua francesa acababa apenas de emanciparse del dominio del latín, pero seguía aún muy influida por las lenguas regionales. Eso se dejaba sentir en la manera de pronunciar y articular las palabras. Los que hablaban tradicionalmente el francés toleraban difícilmente esas maneras tenidas como

⁴⁰ ARIÈS, Philippe. o. c., p. 287.

inadmisibles y toscas, e incluso las rechazaban categóricamente. Recordábamos también lo difícil que resulta el arte del aprendizaje y de la caligrafía.

Está claro que el dominio de esos logros exigía esfuerzo prolongado sobre el cuerpo, en vistas a pronunciar o articular correctamente, o bien para tener la habilidad del trazo gráfico. A eso debían aplicarse los maestros, como minuciosamente lo explican los capítulos 3 y 4 de la primera parte de la *Guía*, dedicados a esos dos temas.

Inserción socio-profesional.

En el primer volumen de nuestro estudio (*Cahier Lasallien* 61) tratamos de mostrar a qué oficios preparaban las primeras escuelas de los Hermanos, e indicamos cómo se proponían contribuir a la promoción socio-profesional de los hijos de los artesanos y de los pobres. Los alumnos, según su origen social, se dedicaban a oficios de ejecución que requerían capacidades sólidas. Para estar preparados a ejercer esos oficios en las mejores condiciones posibles y dar satisfacción a sus empleadores, los alumnos debían alcanzar un alto nivel de perfección. Ni que decir tiene que el dominio del cuerpo, así como la dignidad en las relaciones y en el comportamiento eran bazas suplementarias para obtener un empleo, para desempeñarlo satisfactoriamente y para asegurarse, así, la permanencia. Saber leer, escribir y contar perfectamente era una auténtica necesidad.

Dignidad de la persona.

Las reglas de higiene y de limpieza, los hábitos adquiridos en la postura, el andar y el comportamiento... tendían a eliminar todo cuanto de descuidado, tosco o inconveniente había en la persona de los alumnos. Así podían contribuir a aumentar su propia estima y el grado de consideración de parte de los otros. Hay que situar eso en el contexto de lo que sabemos acerca de los vestidos de los pobres y mendigos del siglo XVII: vestidos a menudo sucios, rotos. Para llegar al sentido de su dignidad personal, no obstante su condición pobre, los alumnos debían, pues, vigilar continuamente su porte y sus actuaciones dentro y fuera de la escuela. Era una manera de ir abandonando la dejadez de la cultura popular, para adoptar la dignidad, cuando no las apariencias, de la cultura erudita.

Comportamiento cristiano.

Como explica Juan Bautista de La Salle en el prefacio de las Reglas de Cortesía, y repite varias veces en el curso de esa obra, la justificación profunda de ese dominio del cuerpo es el hecho de que éste es templo vivo de Dios. A los ojos del autor, nada puede haber por encima de este argumento. Y cabe verificarlo por lo que dice la Guía sobre la actitud del maestro y de los alumnos durante las actividades particulares, como las oraciones diarias de la escuela, la lección de catecismo, la reflexión y el examen de conciencia, la asistencia a misa. En esos momentos, hay que dar muestras de compostura, de modestia, de recogimiento, en una palabra, de dominio del cuerpo, aún más que durante los otros ejercicios escolares. Es comportarse como verdadero cristiano, consciente de la dignidad de su cuerpo de bautizado.

Conclusión.

Al hablar de esos cuatro aspectos del dominio del cuerpo, estamos siempre al límite de la cortesía y de la urbanidad. Por eso las hemos presentado sucintamente, ya que volveremos a ellas cuando tratemos de esa otra dimensión del proyecto educativo lasaliano: la formación en la urbanidad. Quisiéramos concluir este capítulo recordando las dificultades y los límites de la educación corporal.

La dificultad de la tarea.

Llegar a un dominio tal del cuerpo era, sin discusión, tarea difícil. Pasar de la teoría a la práctica, del objetivo a los logros concretos, exigía vigilancia sin cesar ni relajarse. Sólo podía ser el resultado de un proceso educativo - verdadero aprendizaje - continuo, austero, riguroso. Algunos historiadores hablan de doma. Algo de verdad hay, sin duda, pero era el precio que había que pagar para ajustarse al ideal del hombre honrado, tal como se lo concebía bajo el Antiguo Régimen, y para vivir auténticamente la cortesía y la urbanidad cristianas.

Los límites del objetivo.

Al leer la *Guía de las Escuelas*, o lo que acabamos de exponer, nos percatamos fácilmente de las insuficiencias de esa idea de la educación del cuerpo. A

pesar de la nobleza de los objetivos, deploramos la ausencia o la eliminación de la espontaneidad, de la libre expresión y de cierta imaginación en el comportamiento, que tienen también su encanto y constituyen un aspecto del atractivo de la niñez, y sin duda también de la edad adulta. En las *Reglas de Cortesía*, al igual que en la *Regla del Formador de los nuevos maestros*, se habla de la predisposición, de la prestancia que hay que adquirir para convivir en sociedad o para llegar a ser maestro de escuela, pero eso no parece mermar los esfuerzos perseverantes para alcanzar la distinción y la dignidad en la postura y en el andar.

Sin embargo, en las escuelas de niñas...

Esa austeridad de la *Guía de las Escuelas* se deplora tanto más cuanto que, en la misma época, las escuelas de niñas desarrollaban otro enfoque del cuerpo, a través del aprendizaje de la danza, del vestido, del adorno, del canto... y lo mismo en los colegios secundarios, donde los hijos de familias pudientes aprendían teatro, declamación y hasta oficio de armas.

Es verdad que los objetivos de esas dos clases de establecimientos escolares no eran los mismos: de las escuelas de niñas debían salir las futuras amas de casa, formadas para adquirir y llevar una vida de sociedad, mientras que los colegios preparaban dirigentes, responsables de la sociedad. Pero la explicación no nos satisface totalmente.

Un modelo: el de los maestros.

La educación del cuerpo no se hacía a base de discursos. Es importante recordar que en este terreno, como en los demás aspectos de la vida escolar, los alumnos tenían que poder ajustarse siempre al ejemplo de sus maestros. Éstos se veían sometidos a los mismos imperativos de dominio corporal, de cortesía y de urbanidad. Eso aparece claramente en varios pasajes de la *Guía*, y también se encuentra en la *Regla del formador de los nuevos maestros* y en la *Regla Común de los Hermanos*. Como ejemplo, podrían analizarse las “*Doce Virtudes del Buen Maestro*”, cuya lista aparece al final de la primera edición de la *Guía de las Escuelas* en 1720.

Capítulo 4 - La preparación para un oficio

Introducción

El objetivo primordial de la escuela primaria era tratar de alcanzar los aprendizajes básicos: leer, escribir, contar. Aprendizajes que constituyen la condición mínima previa para las adquisiciones ulteriores más complejas.

Sin embargo, los objetivos eran con frecuencia más limitados y más modestos en muchas Escuelas Menores del siglo XVII. Sería inútil extendernos aquí sobre lo que han escrito diversos historiadores acerca de la pobreza de los programas de esas escuelas. Recordemos sin más que tenían como prioridad oficial - asignada por las autoridades eclesiásticas - catequizar a los niños y moralizar sus comportamientos.

Naturalmente, para estudiar el catecismo, antes había que saber leer. Generalmente, los maestros no estaban tan preocupados por hacer escribir y contar, y menos aún enseñar ortografía. Y además, no siempre estaban capacitados para ello. Claro que la realidad era muy heterogénea, en la medida de la diversidad que había entre ellos. En su descargo hay que añadir que, en el caso de la escritura y de la aritmética, su saber práctico se veía limitado por los privilegios y exclusividades obtenidos por el gremio de los Maestros Calígrafos desde el final del siglo XVI.

No todas las escuelas se limitaban sin embargo a los rudimentos. Por ceñirnos a las escuelas de chicos, recordemos que las escuelas de Jacques de Batencour en Saint-Nicolas-du-Chardonnet, y más aún las de Carlos Démia en Lyon, iban mucho más allá. Se trataba de escuelas anteriores a las de san Juan Bautista de La Salle. Está claro que para éste último y para sus maestros, la enseñanza de la lectura, de la caligrafía, del cálculo y de la ortografía provenía de una opción deliberada, que sin desmayo pusieron en práctica, a pesar de vivas oposiciones en algunos casos, a principios del siglo XVIII.

Un contexto favorable.

Simplificando mucho, podríamos decir que hasta el siglo XVII la situación estaba clara. La sociedad francesa se dividía en:

- un sector primario ampliamente mayoritario. Francia era esencialmente rural,
- un sector secundario representado por el artesanado, organizado por gremios, esencialmente en las ciudades,
- y un tercer sector, limitado al reducido número de privilegiados que, a la vez, tenían el mando, ejercían el poder y disponían de la riqueza⁴¹.

En ese contexto, la preparación profesional de los jóvenes estaba claramente repartida así:

- Los gremios mismos formaban a sus futuros miembros con un sistema de aprendizaje que les era propio. Tenían la exclusiva y la mantenían.
- Los Colegios y Universidades formaban a los futuros dirigentes de la sociedad y reclutaban a sus estudiantes en las categorías dominantes de la nobleza y de la burguesía.

Paradójicamente podría decirse que el pueblo, condenado a las tareas serviles, no tenía gran necesidad de escuelas menores. Y además, desde el punto de vista económico, hasta el final del siglo XVI, casi nadie se preocupó de crear alguna. Los motivos de su expansión vendrán de otra parte⁴².

Ahora bien, con los progresos de la organización administrativa e industrial, desde principios del siglo XVII se abría en Francia una posibilidad interesante de nuevos empleos. Aquel movimiento fue creciendo a partir del reinado de Enrique IV y conoció una primera cumbre bajo el largo reinado de Luis XIV. Fue entonces cuando aparecieron las primeras escuelas lasalianas. Aquella sociedad cada vez más centralizada y administrada, aquella economía

⁴¹ *Cahier Lasallien* 61, capítulo 1.

⁴² *Cahier Lasallien* 61, capítulo 9.

que veía multiplicarse las manufacturas, las fábricas y las empresas comerciales, necesitaban cada vez más jóvenes - en particular muchachos en aquella época - preparados para ocupar aquellos nuevos empleos del tercer sector. La escuela, e incluso el colegio, debían suministrarlos.

La formación requerida abarcaba, pues, las tres áreas de la formación escolar elemental: leer, escribir, contar. Tres aprendizajes que los gremios no podían asegurar y que correspondían a las escuelas. A partir de aquel momento, el aprendizaje manual y el escolar fueron dos vías de formación para los hijos del pueblo, dos vías más complementarias que opuestas. La *Guía de las Escuelas Cristianas* lo ilustra claramente. Aun cuando no se emplee en ella el término “aprendices”, sino en general el de “escolares”, es evidente la complementariedad entre las responsabilidades de la familia o del gremio y las de la escuela.

Conciencia de una doble responsabilidad.

Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos tenían clara conciencia de que su acción educativa entrañaba doble responsabilidad: para con la Iglesia y para con el Estado. Y eso se traduce en la búsqueda de equilibrio entre las dos clases de aprendizaje. El Señor De La Salle lo afirma en varios pasajes de sus escritos, cuando en una misma frase asocia leer, escribir, contar y religión. El pasaje sin duda más explícito se encuentra en la meditación para la fiesta de san Luís, rey de Francia: *“En vuestro empleo debéis juntar al celo del bien de la Iglesia el del Estado, del cual vuestros discípulos comienzan a ser miembros, y un día habrán de serlo plenamente. Procuraréis el bien de la Iglesia haciéndolos verdaderamente cristianos y tornándolos dóciles a las verdades de la fe y las máximas del Santo Evangelio. Procuraréis el bien del Estado enseñándoles a leer y a escribir, y todo lo que corresponde a vuestro ministerio, en relación con el mundo exterior. Pero hay que unir la piedad con lo externo, sin la cual vuestro trabajo sería poco útil”* (MF 160.3 y también MR 194).

Una elección deliberada.

La primera parte de la *Guía de las Escuelas* está consagrada a los diferentes aprendizajes propuestos a los escolares. De los once capítulos, cuatro presentan las actividades de tipo religioso (oraciones, misa, catecismo, cánticos),

tres hablan de aspectos generales de la formación (entrada a la escuela, el desayuno y la merienda, la salida de la escuela) y los cuatro restantes se refieren a la lectura, la escritura, la aritmética y la ortografía. Se advierte, pues, cierta igualdad entre los aprendizajes religiosos y los profanos. Y los capítulos que presentan estos últimos tienen la misma seriedad, el mismo rigor y la misma minuciosidad que los otros.

No es casualidad; es opción deliberada de Juan Bautista de La Salle y de los primeros Hermanos. Su empeño y su objetivo a corto plazo era dar fuerte consistencia a la formación humana y a la preparación profesional, tanto como a la formación cristiana. Cosa lo bastante excepcional en el ámbito de las Escuelas Menores como para subrayarlo.

De las intenciones a la realización.

Sería erróneo creer que la práctica estaba alejada de lo que se decía. Los Hermanos que trabajaban en las escuelas de Juan Bautista de La Salle aceptaron ajustarse progresivamente a las prescripciones de una Regla cuyas normas comprendían la práctica de su oficio de docentes y su vida religiosa personal y comunitaria. Se observa cierto paralelismo entre las indicaciones de dicha Regla referentes a la escuela y las de la *Guía de las Escuelas*; algunas frases son incluso idénticas. Eso es garantía enorme en cuanto a la seriedad y al ejercicio del oficio. ¿No había escrito el Señor De La Salle que los Hermanos no debían hacer distinción alguna entre su condición de religiosos y su empleo de maestros de escuela?

Para llegar a esa conclusión, los que deseaban entrar en la Sociedad de las Escuelas cristianas, es decir el grupo de hombres reunidos en torno a Juan Bautista de La Salle, recibían antes una formación inicial esmerada y de duración bastante larga; después, se les ofrecía perfeccionar sus competencias mediante una formación continua que tenía lugar en el marco de la comunidad y que consistía en ejercicios diarios repetidos, con el propósito de alcanzar la perfección en los aprendizajes ofrecidos a los alumnos.

Como recuerdan muchos historiadores, los maestros de las Escuelas Menores no tenían la suerte de sacar provecho de una formación así, ni disponían de muchos medios pedagógicos ni de acompañamiento profesional suficiente.

El hecho de que Juan Bautista de La Salle haya querido siempre escuelas con varias clases posibilitaba eventualmente la especialización de uno u otro de los miembros de la comunidad para tal o cual clase, en función de su formación, de sus aptitudes, competencias o experiencia profesional. Por eso, la *Guía* habla de “maestro de escritura” o de “la clase de los escritores”.

Los aprendizajes propuestos en la *Guía*, aunque no son exactamente manuales, en el sentido de los gremios, constituyen no obstante una preparación directa y consciente para los oficios que uno podía ejercer, sea en los gremios, sea en las manufacturas, sea en la administración. Esos oficios “de pluma” necesitaban obviamente el dominio de la lectura, la escritura y del cálculo. Por lo demás, los Maestros Calígrafos, que proponían asimismo esos aprendizajes, estaban organizados en gremio, para hacer notar que se incluían en el mundo del trabajo manual. Su oficio, y luego el de sus alumnos, se situaba en la confluencia de las actividades manuales y de las escolares. Por lo demás, si la emprendían contra la competencia, era para salvaguardar sus privilegios gremiales.

Los Hermanos se proponían a sabiendas esos mismos oficios para sus alumnos, en vistas a asegurarles cierta promoción socioprofesional gracias a la estabilidad del empleo. En ese sentido, sus alumnos eran verdaderos aprendices.

Leer en francés.

El hecho es muy conocido, pero hay que recordarlo. En el siglo XVII, como anteriormente y aun después, hasta el siglo XIX, los profesores y los pedagogos tenían la convicción de que el primer aprendizaje necesario y posible era el de la lectura. Tenían razones para ver en ella lo previo y la base de los otros conocimientos. Y no era sólo en vistas a aprender el catecismo. Esta anterioridad de la lectura explica la organización de los alumnos, del itinerario escolar, y puede verse también en las disposiciones que propone la *Guía de las Escuelas*.

Sin embargo, parece muy difícil deslindar los motivos originales de aquella convicción y de aquella práctica. A causa de su enseñanza esencialmente verbal y fundada en la repetición y en la memoria, los Colegios y las Universidades del Medioevo daban ventaja a la lectura y apenas se preocupaban de la escritura. El capítulo 4 de la *Guía de las Escuelas*, dedicado la escri-

tura, se abre con esta afirmación: “*Antes de comenzar a escribir, es necesario que los alumnos sepan leer perfectamente, tanto en francés como en latín*” (GE 4,1,1).

Esa era la regla general, si bien la atención real a las necesidades de cada alumno en las escuelas de Juan Bautista de La Salle atenuaba la regla e introducía excepciones. Ya hablamos de eso en el primer volumen, al explicar de qué modo se esforzaba la escuela en adaptarse a las situaciones de los hijos de los artesanos y de los pobres.

¿Latín o francés?

La Regla común de los Hermanos en la versión de 1705 resumía brevemente el programa de las escuelas en la frase siguiente: “Enseñarán a los Alumnos a leer 1.º el francés, 2.º el latín, 3.º los manuscritos”⁴³. Y esa es justamente la sucesión que observamos en las nueve Lecciones de escritura de la Guía, como lo evidencia el cuadro n.º 2 del segundo capítulo de la presente obra.

¿Latín o francés? La cuestión se planteaba en efecto en el siglo XVII, y no debe extrañar a quienes conocen un poco la historia de la lengua francesa. A pesar de la llamada que lanzó la “Defensa e ilustración de la lengua francesa”, manifiesto del grupo de la Pléyade en 1549, el latín mantenía una posición preponderante en muchas áreas del pensamiento, de la filosofía, de la administración... y también de la enseñanza. Philippe Ariès escribe: “...antes de Juan Bautista de La Salle, no se tiene aún la idea de enseñar a leer directamente en francés. Según las instrucciones de 1654-1685, el niño aprende a leer y a deletrear en latín, en el latín de la Iglesia y de las oraciones de la liturgia... Hubo que esperar a san Juan Bautista de La Salle para abandonar esa tradición (que confundía la cultura libresca con la lengua latina, liturgia con humanismo) y para comenzar la instrucción en francés. Ahora bien, la Guía de las Escuelas cristianas aún prevé, tras la lectura en francés, grados (u “órdenes”) dedicados a la lectura en latín”⁴⁴.

Otras obras sobre la Escuelas Menores del Antiguo Régimen repiten más o menos lo mismo. Citemos, por ejemplo, a Pierre Giolitto: “*Hasta Port-Royal*

⁴³ RC 7,4.

⁴⁴ ARIÈS, Philippe, o. c., p. 322.

(NB: Las Escuelas Menores de Port-Royal funcionaron de 1637 a 1660, durante 23 años, pues. Una existencia efímera, pero con una influencia muy grande. Precedieron en medio siglo al Señor De La Salle y a los Hermanos) *y Juan Bautista de La Salle, se aprende a leer en latín. El francés viene luego. La lengua de la Iglesia, como es natural, habida cuenta de la vocación religiosa de la escuela, prevalece sobre la lengua de todos los días. La escuela parroquial defiende ardientemente lo que algunos tienen como auténtico “contrasentido pedagógico” (Jean Vial) y aseguran que “el latín es más fácil de pronunciar en conformidad con la escritura”. La finalidad religiosa de la escuela acaba en definitiva haciendo que, durante años, los niños luchen con palabras cuyo sentido no comprenden*”.⁴⁵

La decisión de Juan Bautista de la Salle y de los Hermanos de utilizar el francés como lengua de iniciación a la lectura constituía, pues, un gran avance pedagógico. Otros seguirán el ejemplo en el siglo XVIII, pero sin las prisas que podríamos imaginar.

Resulta interesante comprobar el hecho de ese cambio, aunque más importante es saber cuáles fueron las motivaciones del Señor De La Salle para realizarlo. Gracias al canónigo Juan Bautista Blain, uno de sus primeros biógrafos, conocemos esas razones, pues cita la Memoria escrita por Juan Bautista de La Salle sobre ese tema. La ocasión de la Memoria fue una discrepancia de opinión con su amigo el obispo de Chartres, Godet des Marets, no obstante ser gran admirador de las escuelas de los Hermanos y de su Fundador. Era el obispo claramente partidario del latín y no comprendía aquella decisión. Blain interpreta, pues, a su manera lo que habría sido - de creerlo - la argumentación de Juan Bautista de La Salle: *“Tuvo otra dificultad con el obispo de Chartres por el asunto de la lectura en latín. El uso establecido en la Escuelas Cristianas es comenzar por enseñar a los niños a leer en francés, antes de enseñarles a leer en latín. Como este orden inusitado no parecía a Mons. Godet des Marais⁴⁶ el más natural, quiso cambiarlo, pero el Señor De La Salle, que había cambiado el uso ordinario por razones de peso, habiendo pedido que lo escucha-*

⁴⁵ GIOLITTO, Pierre, o. c., p. 334.

⁴⁶ N.B. del traductor: Es otra posible lectura de ese apellido, “Marets”.

ra, apoyó con tan sólidas razones el cambio que había hecho, que el prelado se rindió ante ellas. Éstas son en sustancia...”⁴⁷.

El biógrafo reagrupa esos argumentos en nueve apartados que merecen que los cite mos:

- “1. La lectura del francés es de utilidad mayor y más universal que la del latín.
2. Al ser la lengua francesa la nativa, es, sin comparación, mucho más fácil de enseñar que la latina, a niños que entienden aquella, pero no comprenden ésta.
3. En consecuencia, se necesita mucho menos tiempo para enseñar a leer en francés que para enseñar a leer en latín.
4. La lectura del francés prepara para la lectura en latín; en cambio, la lectura en latín no prepara para la francesa, como enseña la experiencia. La razón es que, para leer correctamente en latín, basta con marcar todas las sílabas y pronunciar debidamente todas las palabras, lo cual resulta fácil, si se sabe deletrear y leer el francés. De donde se sigue que las personas que saben leer correctamente el francés aprenden fácilmente a leer en latín, y que, al contrario, se requiere aún mucho tiempo para enseñar a leer en francés, después de haber dedicado también mucho para enseñar a leer en latín.
5. ¿Por qué se necesita mucho tiempo para enseñar a leer en latín? Ya se ha dicho: porque las palabras son extrañas para las personas que no entienden el sentido de las mismas, y les resulta difícil retener sílabas y deletrear correctamente palabras cuyo significado no comprenden.
6. ¿Qué utilidad puede tener la lectura del latín para personas que no lo utilizarán en su vida? ¿O qué uso pueden hacer de la lengua latina los jóvenes de uno y otro sexo que acuden a las escuelas cristianas y gratuitas? Las religiosas que recitan el Oficio Divino en latín sí necesitan realmente saber leerlo muy bien; pero de cien niñas que acuden a las escuelas gratuitas, ¿apenas habrá una que llegue a ser joven de coro en un monasterio! De igual modo, de cien niños que asisten a las Escuelas de los Hermanos, ¿cuántos hay que tengan que estudiar luego la lengua latina? Y aun cuando hubiera algunos, ¿habría que favorecerlos en perjuicio de los otros?

⁴⁷ BLAIN, Jean-Baptiste, Cahier Lasallien 7. p. 375.

7. *La experiencia enseña que aquellos y aquellas que acuden a las escuelas cristianas no perseveran mucho tiempo en su asistencia, y no acuden durante el tiempo necesario para aprender a leer bien el latín y el francés. En cuanto tiene edad para trabajar, se los retira, y ya no pueden volver, a causa de la necesidad de ganarse la vida. Siendo así, si se comienza enseñándoles a leer en latín, los inconvenientes que se siguen de ello son los siguientes: Cuando se retiran sólo saben leer imperfectamente el latín, y en poco tiempo olvidan lo que sabían. De ello se sigue que nunca sabrán leer, ni en latín ni en francés. Y en fin, el inconveniente más perjudicial es que casi nunca aprenden la doctrina cristiana.*

8. *En efecto, cuando se comienza enseñando a los jóvenes a leer el francés, al menos saben leerlo bien cuando dejan la escuela. Al saber leer bien, pueden instruirse por sí mismos en la doctrina cristiana; pueden aprender en los catecismos impresos; pueden santificar los domingos y fiestas con la lectura de libros buenos y con oraciones bien compuestas en lengua francesa. Por el contrario, si al retirarse de las escuelas cristianas y gratuitas no saben leer más que el latín, y de forma muy imperfecta, permanecen toda su vida en la ignorancia de los deberes del cristianismo.*

9. *Finalmente, la experiencia enseña que casi todos aquellos y aquellas que no entienden el latín, que no tienen estudios ni usan la lengua latina, sobre todo las personas corrientes, y con mucha más razón los pobres que acuden a las escuelas cristianas, nunca llegan a saber leer bien el latín, y cuando lo leen, dan lástima a quienes entienden esta lengua. Por tanto, es totalmente inútil dedicar mucho tiempo en enseñar a leer debidamente una lengua a personas que nunca la han de utilizar”⁴⁸.*

A continuación, Blain prosigue: “Hemos creído necesario traer esas razones, a fin de cerrar la boca a muchos que critican que, contra el uso común, se empiece en las Escuelas gratuitas a enseñar a leer en francés antes de enseñar a leer en latín. Esperemos que, si los que censuran ese uso quieren hacer mención de los motivos que lo autorizan, sean ellos los primeros en aconsejarlo”⁴⁹.

⁴⁸ BLAIN, Jean-Baptiste, CL 7, pp. 375-376. Ver también *Thème Lasallien* n.º 83: comentario del Hermano Jean-Louis Schneider. Ver POUTET, Yves, *Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne*, pp. 168-172.

⁴⁹ BLAIN, Jean-Baptiste, CL 7, p. 376.

Como se ve, el razonamiento de Juan Bautista de La Salle no es teórico y especulativo, sino práctico y utilitario. No se trata de despreciar la lengua latina, sino que el realismo pedagógico, centrado en las verdaderas necesidades de los hijos de los artesanos y de los pobres, lleva lógicamente a privilegiar el francés. Puede verse en ello realmente un elemento de inculturación de la escuela lasaliana y una ilustración de su perspectiva central: siempre y en todo, la escuela debe estar centrada en los alumnos.

Para poner en práctica esta lectura en francés, mayormente en las primeras etapas de la progresión, hacía falta un material adaptado. Es lo que llevó a Juan Bautista de La Salle a componer un nuevo silabario. El Hno. Yves Poutet, en el *Cahier Lasallien* 48, dedica tres artículos a este asunto del silabario. Por su parte, Chartier-Compère-Julia escriben: “*A pesar de la hostilidad del Chantre de Notre-Dame, Claude Joly, que aconsejaba vivamente a los maestros y maestras de su jurisdicción el libro de Scipion Roux, La Salle manda en 1698 publicar, sin autorización, un Silabario francés, el primero en su género, si se exceptúan los ABC calvinistas y el Alfabeto francés, latino y griego de Juan Bethourt, aparecido en 1620 y que no se ha reeditado. Tras la muerte de Joly, el libro obtiene autorización, y las reediciones de 1703 y 1705 vendrán a ser las primeras de una larga serie*”⁵⁰.

Para cerrar este apartado acerca de la prioridad del francés sobre el latín en las escuelas de Juan Bautista de La Salle, tomamos de los autores de la Historia general de la enseñanza y de la educación los pasajes siguientes: “Hasta fines del siglo XVII, siempre se enseña a leer en latín. Como consecuencia de los lazos que, en el marco de una alfabetización muy restringida, existían al principio entre cultura escrita y servicio a la Iglesia, el método se adornó de virtudes pedagógicas; la Escuela Parroquial y Carlos Demiá, en tiempos de Luis XIV, coinciden en aconsejarlo, y su superioridad queda además reforzada por algunos autores al final del Antiguo Régimen. Todos apoyan su razonamiento sobre una separación radical entre el reconocimiento de las sílabas, las palabras y las frases (etapas sucesivas del aprendizaje) y la comprensión del sentido; en esas condiciones, el latín, lengua muerta en la que todas las letras, a diferencia del francés,

⁵⁰ CHARTIER-COMPÈRE-JULIA, o. c., p. 129.

se pronuncian según un código que escapa a la diversidad de acentos regionales y limita el número de diptongos, les parece preferible a la utilización directa de la lengua nacional”. “El paso del latín al francés se hace progresivamente. En Lyon Carlos Démia sólo lo autoriza a los alumnos que “leen bien en latín por frases” y han recorrido, por tanto, todas las fases del ensamblaje de las letras con los sonidos. Sin embargo, el uso tiende progresivamente a hacer más precoz el deletreo en francés: en las religiosas de Notre-Dame, sólo las alumnas principiantes leen en latín; las más avanzadas leen en latín por la mañana y en francés por la tarde, dejando seguidamente por completo el latín, con la excepción de una sesión semanal en el Libro de las Horas, en cuanto leen de corrido”. “Hay que esperar (sin embargo) a Juan Bautista de La Salle para que se produzca el vuelco decisivo, facilitado por el declive relativo a la latinidad y la expansión de las capas sociales deseosas de acceder a la cultura escrita”⁵¹. Juan Bautista de La Salle invierte, pues, la perspectiva tradicional cuando afirma en su Memoria que “la lectura del francés dispone a la lectura del latín”. Y no a la inversa.

Otra novedad esencial: el método simultáneo.

“Como reacción contra la lectura individual, las tentativas de enseñanza simultánea ganan terreno. El método, recomendado por Robert Estienne⁵² para impedir que los niños “parloteen y jueguen”, cosa usual en algunos colegios desde el siglo XVI, se difunde ampliamente en el siglo siguiente: en las escuelas de niñas, por iniciativa de Pierre Fourier y de su Congregación de Notre-Dame; en las escuelas de niños, a ejemplo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas”. “El método simultáneo y sus implicaciones tienden, pues, a regular la distribución de la clase, a hacer a los niños disciplinados y repartirlos por grupos de niveles, con un material pedagógico uniforme. Aquello puso fin a la promiscuidad desordenada y ruidosa de la escuela de Van Ostade”⁵³.

Pero el método individual tenía siete vidas. Predominaba en el siglo XVII y estaba aún muy extendido en el XVIII. Con todo, muchísimos maestros

⁵¹ PARIAS, Henri y otros, o. c., Tomo II, pp. 439-440.

⁵² Los ‘Estienne’, impresores y eruditos humanistas franceses del siglo XVI. Robert (1503-1559) y su hijo Henri (1531-1598).

⁵³ CHARTIER-COMPÈRE-JULIA, o. c., pp. 129-130.

eran conscientes de sus insuficiencias, en especial la pérdida de tiempo que generaba y el desorden que podía ocasionar. En lectura, como en el conjunto de los conocimientos escolares, la *Guía de las Escuelas* proponía, por el contrario, el método simultáneo. Ya hemos dicho que eso requería naturalmente material didáctico adaptado al trabajo colectivo, y eso tenía también repercusiones en la pedagogía propiamente dicha. Quisiéramos destacar aquí dos consecuencias benéficas de este método: la ayuda mutua y las prepercepciones.

La ayuda mutua.

Resulta casi obvia, en la medida en que la lectura que hacen en voz alta por turno los alumnos dentro de un mismo grupo, constituye ejemplo y estímulo para los que escuchan y aguardan su vez. Pero llega a ser explícita cuando el maestro la juzga útil y pide a tal o cual alumno que lea o vuelva a leer un pasaje, con el fin de mostrar el ejemplo a los que tienen dificultad. Esto es lo que dice la *Guía*: “*Cuando un alumno no sepa leer una letra, si es la minúscula, el maestro le mostrará la mayúscula que se pronuncia igual. Si no supiera ni una ni otra, el maestro mandará que la diga uno que lo sepa bien, y en ocasiones, incluso, que no sea de la misma lección, y no consentirá que un alumno nombre más de dos veces una letra por otra, como sería el decir b, q, p en lugar de decir d y c*” (GE 3,2,10).

La ayuda mutua puede tomar una forma más prolongada y constituir un inicio de “monitoría”, como puede deducirse del pasaje siguiente: “*Cuando un alumno haya sido puesto en esta lección, para que se acostumbre a seguir en su libro mientras leen los demás, el maestro procurará darle un compañero durante algunos días, según lo juzgue necesario, para que le enseñe la manera y le haga seguir, teniendo los dos el libro por los extremos, uno de un lado y otro del otro*” (GE 3,3,5).

En la sección que trata del cambio de lección, la *Guía* propone otra forma de ayuda mutua: “*Los maestros se pondrán de acuerdo con el inspector sobre aquellos que podrían ser cambiados, pero que no sería conveniente cambiarlos en esa ocasión, porque hay que dejar algunos en cada lección y en cada orden de lección que sepan leer bastante bien, para alentar a los otros y servirles de*

modelo, y para que les enseñen a pronunciar bien y a expresar con claridad tanto las letras como las sílabas y las palabras, y a hacer bien las pausas". El apartado siguiente del mismo capítulo vuelve sobre esa disposición particular, precisando que la decisión de "repetir" - como diríamos hoy - puede tomarse *"sea por su bien personal, porque son demasiado jóvenes, sea por el bien de la clase y de la lección, con el fin de que queden algunos que puedan apoyar a los demás, y procurarán que esos alumnos queden contentos de seguir en la lección o en el orden de la lección en que están. Los alentarán incluso por medio de alguna recompensa, como darles el cargo de algún oficio, por ejemplo el de primero de banco, haciéndoles comprender que es mejor ser el primero o uno de los primeros en una lección más baja, que los últimos en otra más avanzada"* (GE 3,1,29 a 31).

La pre-percepción.

Se deriva igualmente del modo de funcionamiento de las clases en lecciones y órdenes de lectura, así como de la división de los órdenes en principiantes, medianos y avanzados o perfectos. *"Cada orden de lección tendrá asignado un lugar en la clase, de modo que los de un orden de lección no se confundan y mezclen con los de otro orden de la misma lección"*. Pero *"todos los alumnos de los tres órdenes de lección leerán juntos sin distinción y sin discriminación, conforme se lo indique el maestro"* (GE 3,1,8 y 9).

Una organización así parecía imprescindible, sobre todo en la primera clase, la de los lectores, cuya actividad esencial estaba dedicada a la lectura. A la vez, debemos reconocer que este sistema no suprime toda pérdida de tiempo, aunque sea menor que en el método individual. Para evitar que se pierda totalmente el tiempo, todos los alumnos de una misma lección participan activamente en los ejercicios de lectura. Por lo cual, los más retrasados - principiantes y medianos - se benefician de los conocimientos y de los ejemplos de los avanzados. La diferencia entre los tres grupos provenía de su grado de conocimiento, no de los elementos de trabajo: *"Todos los alumnos de cada lección seguirán el mismo libro y la misma lección; siempre se hará leer primero a los menos adelantados, comenzando por la lección más baja y terminando con la más alta"* (GE 3,1,11). Cuando los alumnos más retrasados tenían dificultades o cometían errores, podían superarlos o corregirlos escuchando a los

alumnos más aventajados, ya que el ejercicio se hacía en voz alta. La acumulación de pre-percepciones les facilitaba el avanzar.

Ciertamente, esta manera de trabajar podía provocar en algunos alumnos falta de concentración. En efecto, no hay método eficaz, si no hay atención continúa. Como prácticos experimentados que eran, los primeros Hermanos conocían algunas argucias pedagógicas capaces de mantener o de despertar la atención. Había que evitar quedarse en un desarrollo rutinario de la lección, y para ello introducir imprevistos. El texto de la Guía lo expresa del modo siguiente: *“El maestro velará con mucho cuidado por que todos lean en voz baja lo que el lector lee en voz alta, y de vez en cuando hará que alguno lea, de pasada, algunas palabras, para sorprenderlo y comprobar si efectivamente sigue, y si no sigue, el maestro le impondrá alguna penitencia o castigo. Incluso si advierte que a algunos no les gusta seguir y que fácilmente descuidan hacerlo, pondrá empeño en hacerles leer los últimos, e incluso distintas veces, un poco cada vez, para que los otros tengan también tiempo de leer”* (GE 3,1,21). En otro pasaje dice también la Guía: *“Con todo, el maestro cuidará de vez en cuando de sorprender a alguno y de mandarle que deletree algunas palabras, para comprobar si efectivamente sigue”* (GE 3,5,6).

Actuaciones análogas se recuerdan en los dos párrafos siguientes del texto en los que se habla de los sombreros. Recordemos que, en aquella época, la cortesía pedía que los escolares estuvieran en clase con la cabeza cubierta, salvo en algunas circunstancias precisas, como la entrada del maestro o en el momento de leer. *“Todos los alumnos de la misma lección estarán descubiertos desde el principio de la misma lección, y no se cubrirán hasta que hayan leído”*. *“Si el maestro les manda leer varias veces, la segunda, la tercera y las demás veces se descubrirán al comenzar a leer, y se cubrirán de nuevo en cuanto hayan leído”* (GE 3,1,22-23).

Para resumir el funcionamiento del aprendizaje de la lectura, retomemos esta cita de Chartier-Compère-Julia, que habla de la escuela lasaliana: *“A cada nivel corresponde un material pedagógico apropiado, uniforme para todos los niños que están a la misma altura del curso. A cada graduación se asigna un examen final o una serie de resultados, que muestran si cada individuo ha alcanzado el nivel requerido. La etapa siguiente no puede abordarse, si no se ha alcan-*

zado la perfección en el área precedente del curso. El proceso pedagógico es, pues, un decurso de cúmulos”.⁵⁴

Los beneficios del método simultáneo.

“La homogeneidad que de ello se deriva permite romper con el método individual, al ocupar a todos los niños de un grupo en una misma actividad. Este método simultáneo, experimentado desde el siglo XVI, se había desarrollado en el XVII en el Este de Francia, en las escuelas de Pierre Fourier, donde se distinguían tres niveles de lectura: el del abecedario, el del libro impreso y el del nivel superior, en el que los alumnos aprendían a leer los registros manuscritos. Pero es entre los Hermanos de la Escuelas Cristianas donde sistemáticamente se aplica en todos los niveles de aprendizaje de los rudimentos”. En consecuencia, el método simultáneo implica grupos homogéneos y material pedagógico unificado (carteles, silabario, libros) y opera una transformación profunda de las condiciones de trabajo y de las relaciones maestro-alumnos. *“El método simultáneo ocupa en una clase a todos los niños de un mismo grupo, y a todos los grupos con actividades que dependen de sus conocimientos respectivos: el regente resulta ser el capitán que coordina el conjunto, el cual además con frecuencia hace que lo obedezcan incluso sin abrir la boca, gracias a todo un código de señales visuales o sonoras, descritas con mucho pormenor por los manuales destinados a los maestros”.*⁵⁵

Así era la lección de lectura el principio del siglo XVIII, según la *Guía de las Escuelas*. Se proponía la eficacia, pero seguía siendo muy austera. Varios historiadores hablan de diversos intentos durante el siglo XVIII, que se proponían hacer esta lección más amena, más viva, atrayente y participativa, con la ayuda de letras móviles, dibujos y figuras, carteles de lectura... Por desgracia, esas innovaciones no tuvieron apenas éxito.

La lectura, medio de formación.

Formación moral y cristiana.

En las escuelas de Juan Bautista de La Salle, la lectura no es un aprendizaje técnico sin más, sino que constituye un medio de formación. A través de los

⁵⁴ CHARTIER-COMPÈRE-JULIA, o. c., p. 117.

⁵⁵ PARIAS, Henri et al., o. c., pp. 440-442.

libros y textos utilizados, se quiere inculcar buenas ideas y buenos ejemplos a los alumnos. Esos libros no son obras cualesquiera, sino que deben edificar. Basta reparar en las indicaciones de la Guía sobre los libros que el director de la escuela debe escoger para los diferentes niveles de lectura.

Ahora bien, sabemos que en el siglo XVII la Iglesia contaba con la imprenta para difundir en el pueblo las ideas morales. Piénsese, por ejemplo, en las publicaciones de la “Bibliothèque Bleue de Troyes”. Era un elemento del repertorio desplegado por la Reforma pastoral católica para la cristianización del pueblo. Podemos ver cierta analogía con lo que ocurría en las escuelas.

Unificación lingüística y social.

La investigación realizada al inicio de la Revolución Francesa prueba que, aún en aquella época, la mayoría de los franceses utilizaban ordinariamente las lenguas, dialectos y hablas locales y no dominaban el francés. Sólo una minoría urbana utilizaba la lengua nacional. Se precisaba, pues, de una voluntad política para promover la unificación de la lengua. En su medida limitada, la escuela contribuía también a esa unificación. Eso queda evidente en la *Guía de las Escuelas*.

El aprendizaje mismo de la lectura suponía una lucha contra los particularismos fonéticos y sintácticos, percibidos como desviaciones en relación a una norma. El país conocía una gran diversidad, y la literatura de la época - por ejemplo algunas piezas de Molière - da prueba de las aberraciones lingüísticas que podían observarse. Del texto mismo de la *Guía de las Escuelas* se puede inferir que esa diversidad entrañaba una dificultad pedagógica particular. Eso era debido en parte al medio social del alumnado de las escuelas lasalianas, el de los artesanos y de los pobres, gran número de los cuales provenía del éxodo rural. Un alumnado poco acostumbrado al lenguaje elegante.

Por consiguiente, en cuanto los alumnos comenzaban a leer, había que corregirles los defectos de pronunciación, de entonación, de articulación. Eso suponía una referencia a un modelo que era el de la clase culta, “civilizada”, como se decía en aquella época. Los primeros apartados del capítulo relativo a la lectura entran en muchos pormenores de pronunciación que resultaría tedioso citar aquí. Se habla de “*las dificultades de pronunciar bien*”, de “*obli-*

gar a dejar el mal acento regional” de pronunciar todas las letras “con mucha claridad”. Eso exige esfuerzo y dominio de sí. “El maestro cuidará de que quien lee abra bien la boca y que no pronuncie las letras entre dientes, lo que es defecto grave; ni demasiado deprisa ni demasiado despacio, ni con tono o modo que manifieste afectación, sino que sea muy natural. También cuidará de que nadie alce demasiado la voz al decir la lección. Basta que quien lee pueda ser oído de todos los de la misma lección” (GE 3,2,20).

El maestro debía, pues, comenzar por formarse él mismo para la buena pronunciación. La Guía de las Escuelas precisa: *“Para este fin, cada maestro debe saber perfectamente el tratado de la pronunciación”. De esta manera “El maestro enseñará a los alumnos estas cosas cuando lean, haciéndoles notar las faltas que cometen contra la pronunciación y repitiéndolas correctamente, sin dejar pasar ninguna” (GE 3,6,6-7).*

Exigencia constante de calidad.

Para que la lectura sea verdaderamente útil a los alumnos en la continuación de la escolaridad y para el trabajo futuro, hay que alcanzar la perfección al término de cada una de las nueve etapas del aprendizaje. Este objetivo se repite varias veces en el capítulo 3. Basta citar algunas frases del texto. *“Cuando alguno tenga dificultad para memorizar una letra, mandará (el maestro) que la repita varias veces de seguido, y no se le cambiará de línea hasta que sepa perfectamente esa letra, así como las otras”. “Cuando un alumno haya aprendido todas las letras del alfabeto, antes de pasarlo al segundo cartel, tendrá como lección durante varios días el alfabeto completo, en el que se le harán leer las letras sin ningún orden, para saber si las conoce todas y perfectamente”. “Hay que advertir que es sumamente importante no permitir que un alumno que aprende el alfabeto lo deje sin saberlo perfectamente, pues sin eso nunca podrá aprender a leer bien, y los maestros que en lo sucesivo estén encargados de él encontrarán mucha dificultad” (GE 3,2,11 a 13).*

Las investigaciones y observaciones de la pedagogía moderna corroboran por completo esa advertencia, salida sin duda de la experiencia de los primeros Hermanos, antes de figurar en el texto. No podemos por menos de apoyar ese esfuerzo en pro de logros concretos y sólidos, sin lo cual, habrían sido

poco útiles. El adverbio “perfectamente” se repite en cada etapa de la lectura, a propósito del segundo, tercero y cuarto libros, acerca de la lectura en latín y de la lectura en el libro de Urbanidad, en caracteres más difíciles. De paso, cabe subrayar también la diversidad de ese aprendizaje de la lectura: en francés corriente, en latín con una pronunciación diferente, en caracteres góticos de urbanidad, y además con la extrema diversidad de manuscritos que coronan el aprendizaje de la lectura. Esa diversidad no es diversión sino necesidad, pues ese abanico corresponde a lo que los alumnos podían encontrar más tarde en el ejercicio de su oficio. No falta, pues, en ese programa el interés por la utilidad.

El artículo 10 del capítulo sobre la lectura está dedicado a los manuscritos o registros. Aun sin leer el texto, podemos sospechar que esta Lección va a necesitar más tiempo que las precedentes. Por consiguiente, en la organización de la clase no basta con dos o tres órdenes de lección, sino que se dedica a ello todo el tiempo necesario: *“Los alumnos que leen en los registros están distribuidos en seis órdenes, según sean más fáciles o más difíciles las series de registros, para que, leyendo todos esos documentos de seguido y por orden, lleguen a adquirir facilidad para leer los más difíciles, y que lean por orden y de seguido todos los tipos de documentos o registros que haya en la clase”* (GE 3,10,4).

Conclusión.

Dos grandes características importantes de la lectura resaltan en las primeras escuelas de los Hermanos: la lectura en francés y la enseñanza simultánea. Hemos visto sus condiciones y consecuencias. Pero la *Guía de las Escuelas* no es ni el primero ni el único texto que habla de ello. Lo que hemos querido destacar es que se trata de dos opciones definitivas e irrevocables de parte de Juan Bautista de La Salle y de los Hermanos. Retomadas o limitadas por algunos, esas opciones, a pesar de todo, no se generalizaron enseguida en el siglo XVIII. Las convicciones y las prácticas tradicionales, y quizá a veces la formación insuficiente de los maestros, seguían tenaces. Sin embargo ahí reside el germen de la evolución en el aprendizaje de la lectura en Francia, e incluso en el método sistémico que ha tenido una portentosa longevidad.

La importancia que la lectura tenía para Juan Bautista de La Salle y los Hermanos, queda expresada claramente en el pasaje siguiente, tomado del capítulo sobre las ausencias: *“El medio de remediar la negligencia de los padres, sobre todo de los pobres, será, en primer lugar, hablar con los padres y hacerles comprender la obligación que tienen de hacer que sus hijos se instruyan, y el perjuicio que les ocasionan al no hacer que aprendan a leer y a escribir; cuánto les puede dañar esto y que casi nunca serán capaces de nada en ningún empleo, si no saben leer y escribir. Y hay que esforzarse en hacer que comprendan esto mucho más que el perjuicio que les pudiera causar la falta de instrucción en lo referente a su salvación, que a los pobres preocupa poco de ordinario, ya que ellos mismos no viven la religión”*. En otro pasaje explica la *Guía* a los padres por qué no es bueno retirar prematuramente a sus hijos de la escuela: *“Cuando los padres retiran a sus hijos de la escuela demasiado jóvenes o sin estar suficientemente instruidos, para ponerlos a trabajar, hay que darles a entender que los perjudicarán mucho, y que por hacer que ganen una nonada, les harán perder ventajas considerables. Para lo cual hay que hacerles ver cuán importante es para un artesano saber leer y escribir, pues por pocos alcances que tenga, sabiendo leer y escribir será capaz de todo”* (GE 16,2,18 & 21).

Yves Poutet lo resume magníficamente: *“Con la lectura, al niño se le abren todas las puertas del saber”*⁵⁶.

Escribir y caligrafiar.

Las condiciones de la escritura.

El capítulo 4 de la *Guía*, relativo a la escritura, no es menos denso ni menos rico que el de la lectura. Antes de presentar su contenido, debemos recordar brevemente las condiciones de la lectura en el siglo XVII y la función particular de los Maestros Calígrafos en ese terreno.

La escritura no ocupaba un lugar importante en la enseñanza de la Edad Media. Había más preocupación por la lectura y por la memorización de textos importantes, escogidos por lo general de la Antigüedad. La memorización se basaba en la repetición, sobre todo cuando se trataba de textos normativos

⁵⁶ POUTET, Yves, o. c., p. 210.

como la gramática - latina, por supuesto - que el estudiante debía conocer de memoria. En el Medioevo, la enseñanza de la Facultad de Artes presentaba también un carácter libresco. Más que desarrollar la reflexión personal, se aprendía lo que otros famosos habían escrito sobre diversos temas. Esas técnicas de trabajo siguieron durante todo el Antiguo Régimen.

Aparecen así tres tiempos en el desarrollo de las lecciones:

- la exposición hecha por el maestro o el profesor sobre la obra estudiada, con el fin de presentar sus líneas maestras, su lógica y su solidez;
- las cuestiones que plantea la obra o algunos de sus pasajes. El maestro expone los argumentos a favor o en contra de la opinión expresada por el autor, y con frecuencia da y justifica su propia posición;
- en fin, la “disputa”, que constituye un ejercicio más activo, en el que participan en la mayoría de los casos los estudiantes, a menos que varios profesores debatan entre sí delante de ellos.

Es pues una enseñanza muy verbal, con valores formadores, sin duda, en particular para preparar para el debate y la dialéctica. Va muy bien también para los futuros responsables de la “cosa pública”, pero sigue siendo esencialmente literaria y muy poco científica. Sabemos por lo demás que la ciencia estaba poco desarrollada, sin razonamiento experimental y sin experiencias. El comienzo del espíritu científico no se manifiesta antes de la segunda mitad del siglo XVII. Sin embargo, cotejando ideas sobre puntos concretos, hay que reconocer el interés en hacer avanzar el conocimiento, e incluso cierta forma de ciencia teórica.

Durante la segunda mitad del siglo XVI es cuando la preocupación por la escritura se hace sentir más. Hasta entonces, la escritura era asunto más bien del reducido número de copistas. Durante todo el Medioevo, su cometido había sido decisivo ciertamente para la cultura, gracias a la conservación, transmisión y difusión de documentos antiguos. ¿Quién no conoce ejemplos de realizaciones estupendas, verdaderas obras maestras por sus grabados iluminados? Ya en aquella época, la escritura tendía hacia el arte.

La aparición y la difusión de la imprenta modificaron las cosas. Los textos

antiguos o nuevos fueron más fácilmente accesibles a quienes se interesaban por ellos o los necesitaban. Pero los estudiantes y escolares debían contentarse con los pobres útiles de escritura puestos a su disposición. La enseñanza de la escritura no podía rivalizar con las producciones de la imprenta, a menos que fueran obras de arte. Así coexistían la escritura por necesidad y la escritura por gusto. Por natural contagio, llegó a ser obra de artesanía, y se introdujo en el proceso gremial del aprendizaje, de la obra maestra y de la maestría. El término “Maestro Calígrafo” ilustra bien esa concepción. Y así, los primeros maestros calígrafos llegaron a organizarse de manera natural en gremio, en corporación, desde el último tercio del siglo XVI.

Al final del siglo XVII, dicho gremio estaba bien establecido y organizado. Había obtenido privilegios reales, en particular el monopolio de la enseñanza de la caligrafía. Esos privilegios tuvieron que asegurarlos y defenderlos a lo largo del siglo XVII. El estatuto de peritos en escritura ante los tribunales, atribuido a los Maestros Calígrafos, justificaba ese rebuscamiento en la caligrafía y una formación larga y minuciosa. Tal vez abusaban de sus prerrogativas para ir más allá de su competencia, lo que los llevaba a polémicas, a procesos en los que contendían con sus rivales. Claudio Joly, Gran Chantre de París, se alzaba enérgicamente contra esas prácticas abusivas, y probablemente no era el único.

En ese clima agitado aparecieron las escuelas lasalianas.

La escritura en la escuela lasaliana.

Así pues, la escritura había llegado a ser un arte manual. Sabemos que el Señor De La Salle y los Hermanos no respetaban las “fronteras” que existían en la sociedad urbana de la época. Conociendo la situación de los Maestros Calígrafos, podemos preguntarnos por qué la Guía de las Escuelas introdujo la caligrafía en sus programas. Juan Bautista de La Salle y los Hermanos iban así derechos a situaciones conflictivas.

No disponemos de “Memoria” que - como en el caso de la lectura en francés - nos indique las razones de esa opción. Sin duda, no fue buscando la vanagloria en el entorno de las Escuelas Menores. La actitud que el Señor De La Salle aconsejaba a sus Hermanos era mucho más sencilla. Al contrario, pode-

mos pensar que fue porque se preocupaban del porvenir profesional de sus alumnos. Hubieran podido contentarse con la escritura ordinaria, espontánea, como hacían algunas Escuelas Menores. Podemos afirmar también que el dominio de la escritura redondilla y de la bastardilla confería a los alumnos gran capacitación para los empleos que podían ocupar. Eso los acercaba a la situación de los Maestros Calígrafos, sin que por ello pretendieran llegar a ser especialistas para los tribunales, ni formar parte del gremio de los escribanos expertos, aunque pudieron darse algunos casos. En este asunto, como en el de la lectura, no puede descartarse la idea de que los Hermanos buscaban lo mejor para sus alumnos: la calidad y la excelencia.

Esta búsqueda de calidad está por lo demás atestiguada en el capítulo 4 de la *Guía*, a través de innumerables indicios del texto. En el primer volumen - *Cahier Lasallien* 61 - presentamos la calidad del material de escritura pedido a los alumnos. Se pensaba que la calidad del material garantizaba a su vez la calidad del trabajo. Lo recordaba recientemente Dominique Julia: “... una técnica difícilísima, puesto que exige a la vez una postura correcta del cuerpo en la que cada miembro tiene una posición específica, un manejo preciso de la pluma que articula instrumento y mano en una indisociable unidad, una coordinación rigurosa de los movimientos rectos (del brazo) y circulares (de los dedos), una maestría total en el corte de la pluma misma”⁵⁷. Lo que Dominique Julia expresa aquí se halla con palabras parecidas en otros muchos historiadores. La escritura era un aprendizaje difícil.

“Ese arte de dibujar la palabra y de hablar a los ojos”, escribía Boileau acerca de la escritura. Philippe Ariès precisa también: “La escuela del maestro de escritura se nos presenta, pues, como una escuela técnica, una escuela profesional en la que se aprendía un oficio que dependía aún de la habilidad manual”. Y algunas páginas antes, el mismo autor escribe: “Por escritura se entendía, como hoy, un medio de transmisión del pensamiento, pero también una técnica o un arte. Ahora bien, el arte no debía enseñarse en la escuela. (NB. La palabra ‘arte’ se emplea aquí en el sentido de artesanía manual). Como veremos más abajo, su monopolio pertenecía al gremio de los maestros calígrafos. El autor de la escuela

⁵⁷ JULIA, Dominique, Conferencia pronunciada en el Congreso Lasaliano de Lyon en octubre de 2001.

parroquial lo reconocía. Admite que esos alumnos no mejoran su escritura en la escuela, sino que se dirigen enseguida a los maestros calígrafos, a los “famosos maestros de escritura”⁵⁸.

La lucha por la caligrafía.

Fuera de las escuelas de caridad, la escritura es más cara que la lectura. Los maestros de escuela ofrecen a veces sus talentos a alumnos de pago, pero eso dependía evidentemente de los recursos de los padres. Los maestros de las Escuelas Menores que eran capaces de enseñar la escritura y suministraban la prueba con ocasión del examen de contrato cobraban más que los que se quedaban en la lectura. Los Maestros Calígrafos eran aún más caros, pero su arte lo justificaba. En las escuelas lasalianas, la gratuidad se extendía a todas las materias enseñadas. Fuera, la situación variaba.

En las escuelas de Saint-Nicolas-du-Chardonnet, bastaba con una escritura útil, en particular en la copia de formularios de recibos, obligaciones, arriendo de fincas, etc... con el fin de adiestrar a los alumnos en los quehaceres ordinarios. También encontramos eso en la *Guía de las Escuelas*. Este punto de vista utilitario opone las Escuelas Menores a las de los maestros calígrafos, y les hace competencia. Era algo novedoso que no existía en la escuela latina anterior, pues ésta se quedaba en unos objetivos más desinteresados. En las Escuelas Menores la escritura no era ya simple medio de conocimiento literario o jurídico, sino un oficio, o el rudimento de un oficio. Por eso, los Hermanos formaban a sus alumnos en diversas clases de escritura. Como dice Philippe Ariès: *“Juan Bautista de La Salle es más osado y va más allá que sus predecesores en la enseñanza de la escritura... no duda, por el contrario, en enseñar en las escuelas el programa completo de los calígrafos”*. Acerca de estos últimos, el mismo autor añade: *“Defendían su derecho contra sus competidores. Entre éstos figuraban los maestros de escuela, que en París dependían del Chantre de Notre-Dame. En 1661, un decreto del Parlamento prohíbe a los maestros de escuela “poner más de tres líneas en los ejemplos que den a sus alumnos”. El principio es que pueden enseñar a escribir, pero no caligrafía. Hemos visto que Juan Bautista de La Salle no se había hecho apenas problema de esa sutil distinción, y*

⁵⁸ ARIÈS, Philippe, o. c., pp. 331 et 324.

*enseñaba sin más a sus alumnos los tipos de escritura reservados a los calígrafos; pero en París éstos le pusieron un pleito que acabaron ganando*⁵⁹.

Ese pleito tuvo lugar en 1704, fecha en la que los maestros calígrafos reimprimieron sus estatutos: “*Estatutos y reglamentos para la comunidad de los maestros peritos jurados, copistas y aritméticos de esta ciudad de París, homologados por sentencia del Châtelet del veintiocho de septiembre de 1658. En París, Lambin 1704*”. Las peripecias de aquel pleito figuran en la cronología de la vida de san Juan Bautista de La Salle. Según el canónigo Blain, su biógrafo, los Maestros Calígrafos se quejaban también de un supuesto perjuicio económico, pero el biógrafo suprime el argumento como falaz, pues el alumnao de los Hermanos era muy diferente del de los Maestros Calígrafos, y no tenía recursos bastantes para inscribirse con éstos. En cualquier caso, al Señor De La Salle y a los Hermanos, a los que se había citado ante los tribunales como grupo, y luego nominalmente, se los condenó, nominalmente también, a pagar una importante multa que, al parecer, no abonaron⁶⁰.

De paso, podemos señalar que ese pleito y esa condena se dieron antes de que se conociera el primer manuscrito de la *Guía de las Escuelas* (1706), lo que parece indicar que los Hermanos no dieron prueba de arrepentimiento ni cambiaron sus programas. La edición de 1720 de la *Guía* vuelve a presentar los mismos programas de escritura. Sin embargo, la influencia de los Maestros Calígrafos seguía siendo muy grande y así continuaría hasta la Revolución Francesa. Su posición de dominio y sus privilegios contribuyeron obviamente a contener la expansión de la escritura en la Escuelas Menores.

Rigor y precisión del método.

Jean de Viguerie resume la situación del modo siguiente: “*El método de escritura es el mismo en todas las escuelas. No varía. El maestro escribe el modelo arriba en las hojas volantes que distribuye a los escolares. Estos copian el modelo cuantas veces quieren. Un modelo se denomina “ejemplo”. Si el ejemplo de la mañana se repite en la tarde, se llama repetición*”⁶¹. Esas explicaciones dan cuenta bas-

⁵⁹ ARIÈS, Philippe, o. c., pp. 326 et 331.

⁶⁰ BLAIN, Jean-Baptiste, o. c., CL 8, pp. 7-11.

tante bien de lo que sucedía en las escuelas de los Hermanos. Según la *Guía de las Escuelas*, en el marco de una enseñanza simultánea el aprendizaje de la escritura sigue siendo individual, lo que no contradice la organización de la clase en órdenes progresivos, es decir en grupos homogéneos.

La progresión está definida en la *Guía*. Cada alumno avanza a su ritmo, bajo los consejos directos y la ayuda individualizada del maestro. No son los compañeros, como en la lectura, los que dan ejemplo o ayudan a los otros, pues nadie puede remplazar el trabajo (de escritura) del aprendiz, ni aunque el maestro esté continuamente presente para ayudar a unos y a otros, a corregir sus torpezas, sus indecisiones. Acompaña y guía; es un verdadero “maestro de aprendizaje”. *“Lo mismo que para la lectura, los Hermanos de las Escuelas Cristianas, establecen en su enseñanza (de la escritura) una progresión rigurosa, y no distinguen menos de 12 grados, entre los que reparten a los alumnos según su nivel”*. Y se enseñan las letras en los diferentes tipos de escritura: romana versal, bastardilla minúscula y mayúscula, letras de urbanidad herederas de la cursiva del siglo XVI.

Caso excepcional en la *Guía de las Escuelas*: el maestro puede llevar la mano de los alumnos principiantes o torpes, a pesar de estar severamente prohibido todo contacto corporal, como recuerda el capítulo de las correcciones. Acerca de la escritura, por el contrario, se explicita: *“Con el fin de que los alumnos puedan descubrir y aprender bien la forma de las letras, el maestro cuidará de guiarles la mano de vez en cuando, según considere que lo necesitan, y sólo lo hará con los que están en el 1.º y 2.º orden de escritura”* (GE 4,8,2). *“Poco después de haberles guiado la mano y de haberles enseñado el modo de trazar las letras, los dejará que escriban solos; con todo, mirará de vez en cuando lo que hayan escrito”* (GE 4,8,3).

Para los autores de la *Guía*, el aprendizaje de la escritura no es sólo una actividad de la mano, sino que concierne a todo el cuerpo. Así pues, el texto dedica tres apartados del artículo 6 a “enseñar la buena postura del cuerpo”, y luego otros siete apartados a cómo “tener bien la pluma y el papel”. Como subrayan diversos historiadores, casi todos los educadores de la época tenían

⁶¹ DE VIGUERIE, Jean, o. c., p. 151.

la escritura como verdadera actividad del cuerpo. También es interesante observar las láminas que dedica la *Enciclopedia* a la escritura en el siglo XVIII, y que muestran la buena posición del cuerpo en general: piernas, brazos, manos, torso... mientras se está escribiendo. Eso no difiere apenas de lo que leemos en la *Guía*.

Tarea importante en el aprendizaje de la escritura, y de la que en parte dependía la calidad del resultado, era el corte de las plumas: *“Aprender a tajar la pluma forma parte del arte de escribir, por cuanto que esta operación obliga a tener en cuenta en cada caso el tipo de escritura que uno se propone, la manera como se toma la pluma, la clase de papel. El maestro debe observar también la postura del alumno, corregirla en el caso de que se aleje de las indicaciones dadas detenidamente en las obras teóricas, llevar el brazo, la mano y cada dedo: Juan Bautista de La Salle prevé incluso dar a los principiantes una varilla con muescas “dos a derecha y una a izquierda” que indiquen la posición de los dedos”*⁶².

Resultaría tedioso volver aquí a los pormenores de la progresión en la escritura, desde cómo trazar palotes hasta los mayores logros en redondilla y en cursiva. Uno tiene la impresión de que todos esos datos minuciosos se han seguido ya antes de su codificación. Como ejemplo de esa minuciosidad, proponemos el pasaje del artículo 9 titulado. *“Del momento en que el maestro tajará las plumas de los alumnos y del momento y manera de enseñar a los alumnos a tajarlas”*. Este pasaje puede resultarnos hoy anecdótico, pues en nada corresponde a las situaciones de escritura que conocemos. En el siglo XVII era evidentemente de otro modo: de la capacidad de tajar bien la pluma dependía la calidad de la escritura. No es el hecho en sí lo que tiene interés para nosotros, sino el ejemplo típico de las modalidades de aprendizaje que el texto describe. *“Para que el alumno pueda aprender a tajar bien las plumas, el maestro hará que vaya junto a él, le hará observar todo lo que se necesita para hacerlo bien, y procederá de esta manera: El maestro, para mostrar cómo se taja una pluma en todas sus formas, utilizará una pluma nueva, y enseñará al alumno: 1. El modo de arrancar los pelos sin desgarrarla; 2. El modo de sujetarla con los dedos; 3. El modo de abrir el cañón de la pluma por el extremo, tanto por el*

⁶² PARIAS, Henri et al., o. c., pp. 446-447.

lomo como por el vientre; 4. El modo de sujetar la pluma para rajarla; 5. Con qué y de qué modo hay que rajarla; 6. En qué longitud hay que rajarla, tanto para la letra redondilla como para la letra bastardilla y la letra corrida; 7. El modo de vaciarla, y cómo hay que servirse de la punta del cortaplumas para hacerlo; 8. Que para la letra corrida se necesita que los dos ángulos (lados) de la pluma sean iguales, y que para las otras letras, uno de los ángulos debe ser grueso y más largo, y el otro más fino y más corto; 9. Qué lado debe ser el más grueso y más largo; 10. Qué lado debe ser el más fino y más corto; 11. El modo de abrirlo, la longitud y profundidad de la abertura, con qué parte de la cuchilla del cortaplumas se debe hacer; 12. El modo de afinar el pico de la pluma y de tajarla usando el centro de la cuchilla; 13. Cómo hay que tener el cortaplumas al tajarla, si hay que tenerlo derecho o inclinado; 14. Finalmente, que no hay que tajarla sobre la uña del pulgar, sino sobre el lomo del cañón de otra pluma, que se introduce en la que se está tajando” (GE 4,9,5 y 6).

En ese pasaje intuimos la acumulación de numerosas observaciones que los Hermanos pusieron en común en sus “conferencias” preparatorias a la redacción de la *Guía*. Se echa de ver el cuidado en descubrir todas las dificultades, los riesgos, los pormenores de todo aprendizaje. El apartado siguiente recuerda oportunamente que por parte del alumno no se trata de una escucha o una observación pasivas: debe trabajar inteligentemente. Y el texto sintetiza los pasos dados para el aprendizaje de ese ejercicio, y deduce tres momentos importantes:

1. dar ejemplo y proponer al alumno el modelo,
2. comenzar luego la iniciación en una ejecución inmediata,
3. dejar en fin al alumno ejercitarse directamente hasta que domine el gesto.

Es la naturaleza misma del aprendizaje.

Conclusión: los objetivos de la escritura.

El aprendizaje de la escritura, tan minucioso, tan difícil, no se limita a unos logros materiales. Los objetivos de Juan Bautista de La Salle son otros. Creemos que los dos textos siguientes los resumen bien:

“Pero si se enseñan los (trazos) gruesos y los finos, la altura, la anchura y la inclinación de cada carácter y la manera de unirlos entre ellos, el objetivo no es llegar a ese arte de escritura rebuscadísimo que es el atributo antiguo del maestro calígrafo. Al contrario, los alumnos de los Hermanos, cuando están en un grado avanzado del aprendizaje, comienzan a escribir con la “prisa del minuto”, es decir lo más rápido posible. La escritura ya no es fin en sí, ni asunto de profesionales; es instrumento al servicio de todos los que la dominan”⁶³.

El Hno. Yves Poutet es aún más explícito cuando escribe: *“Si la escritura es más un arte que una ciencia, en la escuela lasaliana es la puerta de entrada para varias ciencias. Dispone la mano para el dibujo lineal, que con las formas geométricas y el cálculo de las superficies llegará a ser familiar tanto a los adultos como a las clases superiores de los internados. Por el momento, sirve de base para el estudio de la ortografía y de las reglas elementales de la gramática. Mediante la copia de máximas, sentencias o textos modélicos, al igual que de pasajes de los Evangelios, de los Deberes de un Cristiano, de las Reglas de urbanidad o de manuscritos, tal como las peticiones de empleo, los contratos de arrendamiento, las cartas familiares y comerciales, las actas notariales... todo ello constituye un conjunto de nociones sociales, profesionales y religiosas que se introduce, con la posibilidad de añadir conocimientos históricos, geográficos e incluso elementos de cultura literaria o filosófica, cuando el maestro lo juzga oportuno. Por ese cauce, antes que por otro, se desarrollarán en el siglo XVIII los elementos culturales de los que sacarán provecho los niños de los medios menos favorecidos”⁶⁴.*

Contar.

El capítulo 5 de la Guía de las Escuelas está dedicado a la aritmética. Comparado con los precedentes, relativos a la lectura y a la escritura, resulta mucho más breve: sólo 23 párrafos. Es verdad que otros elementos que se refieren a la aritmética pueden encontrarse en los capítulos 19, 23 y 24.

¿Un aprendizaje tardío?

⁶³ PARIAS, Henri et al., o. c., p. 450.

⁶⁴ POUTET, Yves, o. c., p. 210.

La Guía precisa: *“No se enseñará aritmética sino a los que comienzan a estar en el cuarto orden de escritura en letra redondilla, y en el segundo orden de bastardilla”* (GE 5,0,7).

No se trata de minimizar este aprendizaje, si bien la Guía prevé sólo dos sesiones semanales para esta enseñanza. Era una antigua costumbre general en las escuelas que unía la aritmética con la escritura y la hacía el último aprendizaje. Es más, ¡afortunados los alumnos que podían continuar hasta allí! *“Contar es el último estadio del aprendizaje escolar* (NB. No en la Guía, como veremos). *Es probable que la mayoría de los niños dejaran la escuela antes de llegar a él. Sin embargo, estaba más relacionado con la vida ordinaria que la lectura y la escritura, ya que enseñaba a los niños “de todas clases y condiciones... a tratar con todo el mundo”, según la Escuela Parroquial*”⁶⁵. En el mismo sentido, Jean de Viguerie afirma: *“La clase de aritmética corona la instrucción elemental. Sólo cuando el alumno sabe leer y escribir perfectamente, y ha comenzado ya la ortografía, se lo considera digno de conocer la aritmética. Para aprender a contar, hay que ser perseverante y asistir largo tiempo a la escuela. En algunas escuelas se considera la aritmética como suplemento inútil, y no como parte de la instrucción básica*”⁶⁶.

Un aprendizaje difícil.

La complejidad misma de este aprendizaje era motivo de que se lo relegara al final de la escolaridad elemental. El sistema decimal aún no existía en Francia. Las unidades de pesos y medias variaban de una región a otra, lo que complicaba el cálculo de longitudes, distancias, superficies y pesos. Existían algunas obras para ayudar a comerciantes y artesanos en sus cálculos. Pero aun así, tenían que saber leer. Hay historiadores que citan algunos títulos de la segunda mitad del siglo XVII. Los maestros de escuela habrían podido, sin duda, inspirarse en ellos, y tal vez algunos lo hacían.

A pesar de esas dificultades y del monopolio de los Maestros Calígrafos, la

⁶⁵ CHARTIER-COMPÈRE-JULIA, o. c., pp. 135-136.

⁶⁶ DE VIGUERIE, Jean, o. c., p. 153.

enseñanza de la aritmética parece que se desarrolló al final del siglo XVII y más aún en el XVIII en las Escuelas Menores. *“Atendida sobre todo por maestros privados, la demanda no obstante va teniéndose cada vez más en cuenta, a medida que crecen las necesidades y las posibilidades de un número de individuos que han aprendido a leer y a escribir son mayores: las nociones de aritmética se van haciendo necesarias, sobre todo para los chicos. Batencour en la Escuela Parroquial y Carlos Démia en sus Reglamentos para las escuelas de la ciudad y diócesis de Lión indican precisamente el método que hay que seguir; los Hermanos de la Escuelas Cristianas por su parte les dedican dos sesiones de una hora cada semana”*⁶⁷.

Los materiales de esta enseñanza en la Guía.

En el capítulo 19, el texto habla del cartel de las cifras y de la pizarra: *“El cartel de las cifras francesas y romanas tendrá tres pies y ocho pulgadas de alto y siete pies de largo; estará dividido en dos paneles. En el primer panel se pegará una hoja grande de papel en la que estén impresas las cifras francesas y romanas, y en el otro, las vocales, las consonantes, las puntuaciones y las abreviaturas”*. También la pizarra tendrá dos paneles, *“en los que puedan ponerse dos operaciones de aritmética, exceptuada la división y sus operaciones, para las que hay un panel completo. El tablero debe estar sujeto a la pared, en el lugar más cómodo; la parte baja estará elevada del suelo alrededor de cinco pies, y la parte alta inclinada hacia delante. Es necesario que los dos paneles de este tablero estén pintados al óleo en negro, de forma que se puedan escribir en él operaciones con tiza”*⁶⁸.

Organización de la clase.

Cuando empiezan el estudio de la aritmética, los alumnos continúan los estudios de lectura, escritura y ortografía. Hay que organizar, pues, la clase en vistas a llevar a la vez esas diversas actividades. Un pasaje del capítulo 23 de la *Guía*, relativo a las tareas específicas del inspector, describe brevemente la organización de aritmética: *“El inspector de las escuelas dividirá en cinco órdenes a los alumnos que aprenden aritmética. En el primer orden pondrá a los*

⁶⁷ PARIAS, Henri et al., o. c., p. 154.

⁶⁸ Cahier Lasallien 24. pp. 224-225.

que sólo son capaces de aprender a sumar; en el segundo, pondrá a los que ya saben sumar bien; aprenderán a restar, la prueba de la suma por sustracción, y la prueba de la sustracción mediante la suma. En el tercer orden pondrá a los que sepan debidamente la suma y la resta, con la prueba de una y otra, y puedan aprender la multiplicación. En el 4.º orden pondrá a los que sepan la multiplicación perfectamente, y aprenderán la división. En el 5.º orden pondrá a los que realizan ya con facilidad todo tipo de divisiones, y pueden aprender la regla de tres, las proporciones y los quebrados” (GE 23,4,12).

El capítulo siguiente precisa cuál debe ser *“la capacidad que deben tener los alumnos para ser cambiados de lección en aritmética”* (GE 24,5).

Las maneras antiguas de contar.

Para aprender aritmética en el siglo XVII, se utilizaba mucho el sistema de fichas, derivado de los ábacos y de los “contadores” del Medioevo. Aquel sistema tenía la ventaja de que podían utilizarlo los analfabetos, por no necesitar lectura y adaptarse a toda clase de cálculos, en ocasiones bastante complejos. Sin embargo, se prestaba mejor para la suma y la resta. Para las otras operaciones valía más pasar por el cálculo escrito. *“Hemos visto, escribe Philippe Ariès, que los ejemplos de escritura sometidos a los alumnos eran fórmulas de negocios: recibos, obligaciones... El propósito era “adiestrarlos en las prácticas y negocios del siglo”. La escritura estaba así asociada al cálculo, que llamaban el “jet”, término derivado de “jetons”⁶⁹, sin los cuales no se podía contar correctamente: “conocer la enumeración y hacer sonar las fichas”, “aritmética a la pluma o por fichas”... En la Guía de las Escuelas Cristianas, la aritmética se propone ante todo arreglar los problemas ordinarios de las cuentas...”⁷⁰.*

Jean de Viguerie va en este mismo sentido al evocar las dos maneras de contar: *“Los maestros enseñan ambos métodos durante mucho tiempo. En el siglo XVIII, el de las fichas parece ya abandonado. San Juan Bautista de La Salle no lo menciona en la Guía de las Escuelas Cristianas, y los tratados de aritmética*

⁶⁹ *Nota del traductor:* Por no poder trasladar al español la referencia e intencionalidad de esos términos, he preferido dejarlos tal cual. Si “jeton” corresponde a “ficha, piedrecita u objeto menudito que se echa o lanza” (“jeter” equivale a echar, lanzar...), se comprende fácilmente el sentido de “jet”.

⁷⁰ ARIÈS, Philippe, o. c., p. 327.

*para uso de los niños sólo conocen las cifras*⁷¹.

En tiempos más remotos, en algunos lugares se utilizaba además otro método, que Pierre Giolitto describe como sigue: *“El cálculo por la “cuenta de piedras” iba a seguir largo tiempo en uso en las escuelas. Avanzando un poco en el camino de la abstracción, se utilizó más tarde un sistema de signos relativamente complejo bautizado como “cómputo digital”. Este sistema atribuye las unidades a los tres últimos dedos de la mano izquierda, más o menos recogidos hacia la palma; las decenas se indicaban por las diferentes posiciones del pulgar y del índice de esa misma mano; los dos mismos dedos de la mano derecha indicaban las centenas, y los otros tres dedos de la misma mano representaban los millares*⁷².

Como se ve, las técnicas utilizadas eran muy instrumentales y apenas preparaban para la abstracción. Ese avance sólo vendrá más tarde.

Enseñanza activa y participativa.

La Guía de las Escuelas describe con bastante precisión el desarrollo de una lección de aritmética: *“un alumno de cada lección, de pie, realizará la operación de su lección, señalando las cifras una tras otra con una varita, y sumando, restando, multiplicando o dividiendo en voz alta”* (GE 5,0,9). Al mismo tiempo, como también ocurría para la lectura, el maestro pregunta al alumno para comprobar que comprende bien lo que hace; en ocasiones se dirige a otros alumnos para mantener su atención, manda a uno que corrija si hay error, o lo hace él mismo si nadie sabe hacerlo. El alumno preguntado termina el ejercicio haciendo la prueba de la regla que el maestro acaba de aplicar.

La actividad y la participación de los alumnos no se limitan a esos ejercicios comunes. Los que están bastante avanzados deben inventar ellos mismos ejercicios nuevos y han de poder justificarlos, a fin de mostrar que han asimilado bien las reglas de las cuatro operaciones. *“El martes de cada semana o el primer día de aritmética, todos los alumnos que la estudian y que son del grupo de adelantados, presentarán, realizada en sus cuadernos, la operación de la lección que el maestro hubiere puesto en el tablero para esa semana, con otras que ellos*

⁷¹ DE VIGUERIE, Jean, o. c., p. 154.

⁷² GIOLITTO, Pierre o. c., pp. 383-384.

mismos hayan ideado; y el viernes llevarán algunas operaciones, tanto de su lección como de las inferiores, que hayan hecho por sí mismos, y que el maestro les hubiere indicado que realicen, según su capacidad". Durante la corrección de esos ejercicios, el maestro mandará al alumno que explique su modo de proceder: *"poniéndoles otras preguntas parecidas, según note que lo necesitan y explicándoselo por completo"* (GE 5,0,22-23).

Enseñanza esencialmente práctica.

El alumno se acostumbra a transformar las libras en soles (o sueldos) y éstos en "dineros". Luego pasa a otros ejercicios, según las diversas necesidades, para acabar desembocando en un germen de enseñanza técnica, con vistas a una calificación profesional. Ese tipo de actividades que acabamos de evocar, pretende facilitar la transposición de la situación artificial de la clase a las situaciones reales de la vida. Lograr que los alumnos lleguen a una "comprensión total" de lo que hacen es facilitarles las transferencias de aprendizaje.

También en aritmética se apunta a lo útil. *"Si la lectura y la escritura ofrecen ocasiones de estudiar la ortografía, escribe el Hno. Yves Poutet, y aun de familiarizarse con el vocabulario corriente o con comportamientos de educación y de vida cristiana, la enseñanza del cálculo y de la aritmética permite a los maestros comunicar a los niños nociones prácticas indispensables a todos para las compras ordinarias y más aún a los comerciantes y artesanos"*⁷³.

Enseñar ortografía.

La ortografía es la última disciplina profana que aparece en el desarrollo del curso escolar: *"El maestro de escritura cuidará de enseñar la ortografía a los que estén en el 7.º orden de escribientes de redondilla o en el 4.º de bastardilla, y el inspector de las escuelas se preocupará de ello"* (GE 6,0,1). El capítulo 6, que trata de ese aprendizaje, es el más breve: sólo tiene seis párrafos. No es que el tema sea menos complejo que la lectura o la escritura; al contrario. Es porque en el siglo XVII la ortografía francesa no se consideraba aún como disciplina de pleno derecho: estaba ligada a la escritura. Las reglas no eran ni

⁷³ POUTET, Yves, o. c., pp. 211-212.

uniformes ni estables ni obligatorias. Daba pie para algunas fantasías personales o para variantes. Lo muestran algunos manuscritos de escritores célebres de aquella época.

¿Enseñar ortografía o no?

A partir del siglo XVI, el movimiento de enriquecimiento de la lengua francesa complicó enormemente la ortografía, casi como por gusto. El movimiento era más liberal que realista, sobre todo en los préstamos de etimología griega. Dicho enriquecimiento se produjo en una época en que no había aún reglas claras. La comparación con otras lenguas latinas permite ver hasta qué punto la ortografía francesa llegó a hacerse inútilmente complicada.

De todas formas, la multiplicación y difusión de textos impresos imponía naturalmente cierta uniformidad, que no llegará a ser norma social hasta el siglo XIX, y obligación escolar a partir de 1833.

Enseñar a escribir en el ámbito escolar, y con más razón en la enseñanza simultánea, suponía atención a la ortografía. Existían, por lo demás, tratados de ortografía a los que los maestros podían recurrir. Algunos historiadores citan el *Traité d'orthographe* de Restaud, los diccionarios de ortografía, las “cantinelas” que ayudaban a sortear las trampas de la lengua, los “secretarios” o colecciones de diversas clases de cartas para escribir según las circunstancias, los “salones de elocuencia” que proponían modelos de conversación. Por consiguiente, cierta diversidad de material accesible.

Por eso, afirma Jean de Viguerie, “*por más que se haya dicho, nuestros antepasados aprendían ortografía. Casi todos los antiguos métodos de instrucción elemental, casi todos los reglamentos de las escuelas, incluyen indicaciones relativas a la enseñanza de la ortografía*”⁷⁴. El autor cita a continuación los ejemplos de la *Escuela Parroquial*, los *Reglamentos* de Carlos Démia y la *Guía de las Escuelas Cristianas*. Pero eso no prueba que todos los maestros, ni aun la mayoría de entre ellos, enseñaran en realidad la ortografía. Las tres referencias citadas constituyen excepciones en el panorama escolar de la época. Pierre Giolitto suaviza, por lo demás, la afirmación de Jean de Viguerie cuan-

⁷⁴ DE VIGUERIE, Jean, o. c., p. 152.

do escribe: *“La ortografía, mal fijada, apenas se enseña. Se la confunde de ordinario con la escritura. Sólo en el siglo XVII comienza tímidamente a entrar en la Escuelas Menores... Vanguardista como siempre, la Guía preconiza desde 1720 la práctica del dictado”*⁷⁵. De hecho, podría decirse desde 1706. Esas divergencias entre historiadores reflejan sobre todo la diversidad extrema de las situaciones. Habría que evocar más bien las diferentes capacidades de los maestros.

Sea como sea, las escuelas de los Hermanos facilitaban esa disciplina a los alumnos.

El método de aprendizaje.

El dominio de la ortografía se alcanzaba esencialmente con la copia de textos. Era, pues, al mismo tiempo ejercicio de escritura. La *Guía de las Escuelas* presenta tres formas de copias: *“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...”*; *“les mandará también escribir lo que recuerden del catecismo que se les haya dado durante la semana, sobre todo el de los domingos y miércoles...”* (GE 6,0,2-3), y en fin, los ejercicios de “dictado”, que un historiador describe brevemente así: *“Entre los Hermanos de las Escuelas Cristianas, el dictado y su corrección se hacen simultáneamente: el maestro dicta una frase, o algunas líneas, y uno de los alumnos previamente designado deletrea cada palabra al mismo tiempo que la escribe, lo que permite paliar inmediatamente los errores cometidos”*⁷⁶.

La búsqueda de la perfección.

Como muestra el desarrollo del dictado, lo que importa es la perfección del resultado y no la cuenta de los errores ortográficos, cosa que llegará a ser costumbre más tarde en la escuela francesa. Es lo que subraya Yves Poutet en las líneas siguientes: *“Lo esencial es la perfección del resultado. El maestro verificará ésta al mismo tiempo que corrige la escritura cuando pasa por detrás de los bancos. El cuidado mayor del maestro es procurar que no quede ninguna falta en*

⁷⁵ GIOLITTO, Pierre, o. c., pp. 334-335.

⁷⁶ PARIAS, Henri et al., o. c., p. 452.

*copia alguna, pues La Salle no cree que dar ocasiones de cometer numerosas faltas de ortografía pueda llevar rápidamente a no cometer ninguna. Él sabe, y lo dice con frecuencia, que toda falta (moral u otra) deja huellas, de la misma manera que todo acto puede ser el inicio de un hábito, bueno o malo. Para él, al multiplicar las ocasiones de copiar o de transcribir textos variados sin faltas, uno se acostumbra a escribir correctamente. Las repeticiones de palabras y de frases en los dictados enriquecen la memoria y alimentan la inteligencia*⁷⁷.

Añadamos que esta manera de proceder es totalmente conforme con las conclusiones de la pedagogía moderna en lo tocante a los procesos de aprendizaje. Los errores nunca favorecen ese proceso. Una pedagogía del éxito es más eficaz y gratificante que una pedagogía del fracaso.

Características de esos aprendizajes.

Método sintético.

Mirando de cerca, uno se percató de que el proceso de adquisición es el mismo para los tres aprendizajes básicos: leer, escribir, contar. Se trata de ir de lo más sencillo a lo más complejo, de los elementos previamente identificados y ordenados hacia la totalidad. Es lo que llamamos el método sintético.

Para respetar este proceso, debemos tener antes identificadas las dificultades y haberlas ordenado en una sucesión rigurosa. Al leer los capítulos de la *Guía* relativos a esos tres temas, uno piensa espontáneamente en las *Reglas del Método* de R. Descartes, publicadas en 1637 y que alcanzaron gran influencia en la segunda mitad del siglo XVII. En la *Guía de las Escuelas*, podemos notar igual cuidado de precisión y de rigor que en los textos del filósofo.

Por imitación y repetición.

Los autores de la *Guía* no poseían el vocabulario técnico de la psicología actual. Con todo, sus observaciones concretas, repetidas y puestas en común, les sirvieron para poner en práctica técnicas de aprendizaje bien adaptadas y asombrosamente modernas. Como el objetivo propuesto era la adquisición

⁷⁷ POUTET, Yves, o. c., p. 211.

de lenguajes fundamentales y de los reflejos que permitieran su utilización espontánea, la doble elección del método sintético y del proceso de imitación-repetición parece muy juiciosa.

La historia de la escuela primaria en Francia confirma la longevidad del método sintético. Por otra parte, la imitación ocupaba lugar esencial en todas las áreas de la educación en el siglo XVII. La encontramos en los comportamientos personales de la vida ordinaria, tanto en la práctica cristiana como en la adquisición de la urbanidad y de los rudimentos escolares. Eso pone de manifiesto el papel motor de la ejemplaridad. El ejemplo - el del maestro - es el punto de partida de todo proceso de aprendizaje. El maestro, pues, debe dar buen ejemplo en todo, ofrecer modelos, comenzando por el suyo mismo, y verificar la calidad de las imitaciones.

Aprendizaje de calidad.

Basta releer los primeros y últimos capítulos de la Guía para darse cuenta de la búsqueda de calidad en esa larga sucesión de repeticiones y de ejercicios. Dan prueba de ello profusamente los artículos del texto relativos a lo que cada maestro debe hacer para preparar a sus alumnos a los cambios de orden de una lección. Ahí tenemos numerosos pormenores que expresan objetivos específicos en las adquisiciones. También descubrimos el número importante de repeticiones que se aconsejan, hasta constituir lo que el lenguaje pedagógico actual llama el “supraaprendizaje”.

Aprendizaje duradero.

Esa búsqueda de lo minucioso, de la calidad, de la perfección, hace duraderas las adquisiciones del alumno. Después del privilegio de haber podido ir a la escuela, los “hijos de los artesanos y de los pobres” no podían esperar beneficiarse también de formaciones complementarias. En efecto, el objetivo de la escuela era a largo plazo: poner al alumno en situación de ejercer un oficio, dándole la oportunidad de alcanzarlo y las capacidades para conservarlo toda su vida, gracias a la calidad del trabajo que podía realizar. En aquella época no había que contar apenas con la movilidad social.

En ese contexto, la escuela de los Hermanos buscaba y proponía aprendiza-

jes útiles y prácticos para personas llamadas a cumplir tareas prácticas. Muy distintos eran los objetivos, los programas y la pedagogía de los colegios, que, al dirigirse a un alumnado acomodado y privilegiado, aspiraba a formar los dirigentes de esa sociedad, la clase destinada a decidir, orientar y mandar. Ya hemos explicado que entre los dos sistemas de enseñanza no había conexiones; funcionaban de manera autónoma y distinta, reflejo de una sociedad jerarquizada y desigual.

Condiciones para realizar esos aprendizajes.

La eficacia de esta organización de los aprendizajes provenía asimismo de otras medidas que quisiéramos recordar brevemente, aunque ya volveremos el tema:

- la función irremplazable de maestros bien formados, competentes y muy comprometidos;
- la búsqueda de adecuación entre el trabajo propuesto y las capacidades de cada alumno;
- la frecuencia y rigor de las evaluaciones que jalonaban el recorrido escolar de cada uno.

La psicopedagogía actual aceptaría plenamente estas condiciones de trabajo.

Exigencias para conseguir el éxito.

Al hilo del texto de la *Guía de las Escuelas*, podemos destacar varios aspectos que ponen de relieve las exigencias del trabajo escolar. Citemos algunos:

- El orden en la escuela y en la clase, condición primera para un buen trabajo.
- La participación atenta y activa de los alumnos. Todos los miembros de un grupo deben prestar constante atención durante los ejercicios. Para despertar o mantener esa atención, el maestro ha de echar mano de los “trucos del oficio” que se saben los expertos en enseñanza, para evitar la rutina. Era importante que la atención no decayera; si no, el método simultáneo, utilizado para ganar tiempo, habría perdido una de sus ventajas.

- Constante atención sobre sí mismo, sobre la postura, los gestos... para lograr la calidad de las relaciones en todos los aspectos. Hemos visto en el capítulo precedente que ese dominio de sí tenía otros objetivos más complejos que el resultado de los ejercicios escolares.

Exigencias para los maestros.

Las obligaciones no eran sólo para los alumnos. Puesto que el maestro era el mediador esencial en el proceso de aprendizaje, debía también responder a ciertas exigencias que atañían a su formación, su competencia, su manera de proceder. Por ejemplo:

- exacto conocimiento de las dificultades y riesgos en las sucesivas adquisiciones;
- vigilancia constante sobre todos los alumnos, a fin de mantener su esfuerzo de atención;
- buenos reflejos para detectar inmediatamente los menores errores y corregirlos, pues esa casi simultaneidad entre el error y la corrección contribuye eficazmente a la calidad de los resultados;
- el necesario rigor para asegurarse de que los aprendizajes quedan bien dominados;
- la participación activa en un trabajo de conjunto con los colegas, lo que en el lenguaje lasaliano se llama trabajo en asociación.

Conclusión.

Más allá de los rudimentos.

Al tratar de las Escuelas Menores del Antiguo Régimen, muchos historiadores hablan de la escuela de los rudimentos, a veces de modo despreciativo e indulgente. Esa expresión nos parece inexacta y demasiado restringida en el caso de la escuela lasaliana. El programa descrito en la Guía no tiene nada de rudimentario. Las exigencias y el nivel propuesto - y alcanzado - parecen muy por encima de lo que se lleva a cabo en las escuelas primarias actuales.

Cierto que las escuelas lasalianas de los orígenes presentaban lagunas en los contenidos: no figuran las ciencias, las artes, la historia y la geografía, el dibu-

jo y la música, la educación física y deportiva... Esas lagunas irán remediándose posteriormente. Ahora bien, en los terrenos de los aprendizajes instrumentales, el nivel y la calidad son notables. Por lo demás, algunos historiadores comparten nuestra opinión. Citaremos a uno de ellos: “Con ese nivel de conocimientos, se va sin duda más allá de la mera adquisición de los rudimentos. Esta instrucción elemental completa es accesible, al menos en teoría, a los que no pueden entrar en la clientela de los maestros particulares, en la mayoría de las ciudades, es decir donde se han establecido las congregaciones especialmente dedicadas y formadas para la enseñanza, y sobre todo para la de los más pobres. Símbolos del progreso pedagógico, los Hermanos de la Escuelas Cristianas son capaces de dar a los niños una formación más o menos amplia, pero sólida, en la que existe preocupación tanto por las almas como por las mentes, y cuyos diferentes aspectos nos resume un testimonio ruanés... Con los Hermanos de las Escuelas Cristianas, que, sin renegar (como acaba de leerse) de su función religiosa, han llevado la escuela de caridad a un desarrollo y eficacia máximos, la progresión elaboradísima de los ejercicios ofrece a cada uno instruirse tanto cuanto le permiten sus posibilidades materiales e intelectuales. Todos tienen la seguridad de sacar algún provecho, cualquiera que sea la duración de su permanencia escolar. Los que lleguen hasta el final de las posibilidades que se les ofrecen adquieren una formación que ya no es sólo el vademécum del pobre, el equipaje suficiente para mantenerlo en su profesión, sino una verdadera herramienta de progreso”⁷⁸.

Una suerte para los pobres.

En una de las Meditaciones, después de haber descrito las desdichas de la niñez pobre no escolarizada, san Juan Bautista de La Salle añade: *“Dios ha tenido la bondad de poner remedio a tan grave inconveniente con el establecimiento de la Escuelas Cristianas, en las que se enseña gratuitamente y sólo por la gloria de Dios. En ellas se recoge a los niños durante el día, y aprenden a leer, a escribir y la religión, y al estar de ese modo siempre ocupados, se encontrarán en disposición de dedicarse al trabajo cuando sus padres decidan emplearlos”* (MR 194.1).

⁷⁸ PARIAS, Henri et al., o. c., p. 458.

Como hemos dicho en varias ocasiones, el objetivo de la aspiración del Señor De La Salle y de los Hermanos era ofrecer a los alumnos, mediante la escuela gratuita, y gracias a una sólida formación humana, una base de promoción. A la mayoría de ellos se les ofrecía la oportunidad de una promoción socio-profesional, el medio de introducirse en el movimiento económico generado por el incremento del poder estatal y el inicio de la industrialización⁷⁹.

⁷⁹ Remitimos a la reciente obra de FIÉVET, Michel. *Les enfants pauvres à l'école. La révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle*, Paris: IMAGO, 2001.

Capítulo 5 - La Escuela Lasaliana, senda de urbanidad

Introducción.

Al publicar en 1530 su pequeño *Tratado de urbanidad infantil*, Erasmo inauguraba una larga tradición de enseñanza de la urbanidad a los escolares de Europa. Es verdad que la idea de urbanidad era muy anterior a él, pues se encuentra ya en la Antigüedad, pero puede decirse que Erasmo le dio nuevo impulso. Es el primero de una larga lista de autores cuyas obras sobre la cortesía y la urbanidad jalonan los siglos XVI y XVII en diversos países de Europa⁸⁰.

Como recuerda Jean-Pierre Seguin⁸¹, *“Juan Bautista de La Salle no fue el primero, sin duda, en preocuparse de la urbanidad, es decir del comportamiento del individuo en la vida en sociedad, ni en haber estimado lo importante que era tomarla como objeto de enseñanza para los niños. A Erasmo debemos el haber tenido la iniciativa de servirse de la imprenta para ese fin, y de haber encontrado la forma más apropiada. En 1530, en los últimos años de su vida, compone un tratadito de buena conducta, el De civilitate morum puerilium que escribió en honor del hijo de Adolfo, príncipe de Veer, en los Países Bajos. Saldaba así una vieja cuenta con la tosquedad de sus contemporáneos, hacia la cual la delicadeza de su temperamento lo había hecho particularmente sensible. Otros muchos antes que él se habían preocupado de los fundamentos de un comportamiento correcto y de las reglas que debían regirlo”*.

Erasmo se interesa por diversos autores de la Antigüedad y de la Edad Media que habían tratado sobre este tema, que forma parte de la corriente salida de

⁸⁰ Podemos hacernos idea de la profusión de esa literatura, consultando la bibliografía propuesta por el Hno. Jean Pungier en el *Cahier Lasallien* n.º 59, donde se hallan obras de urbanidad y otros estudios sobre este tema.

⁸¹ SEGUIN, Jean-Pierre, *La bienséance, la civilité et la politesse enseignées aux enfants*, p.21. El autor presenta la obra de DE LA SALLE, Juan Bautista, la de Didier Erasmo y la de Henri Bergson.

la cortesía medieval. *“Da a su texto un tono concreto, como una especie de manual de buena conducta elemental, bajo la forma de preceptos relativos a los comportamientos más ordinarios de la vida diaria, expresados en un lenguaje que pospone la elegancia a una precisión a menudo cruda... Y es que Erasmo está persuadido de que, aunque el trato social sea innato en toda mente bien ordenada, vienen bien a la enseñanza del niño “preceptos formales”, si se quiere que se habitúe temprano a los buenos usos”*⁸².

Juan Bautista de La Salle parece muy de acuerdo con Erasmo, cuando repite que los malos hábitos contraídos durante la juventud son muy difíciles de dejar en edad más avanzada. Jean-Pierre Seguin añade: *“De hecho, (Erasmo) escribía su tratado en el momento en que, como observan en particular Norbert Elias y Jacques Revel, se desplegaba un intenso esfuerzo de codificación y de regulación de los comportamientos y en que se instauraba una red de “escuelas menores”. Ahora bien, su texto se presentaba precisamente bajo una forma asequible a todos los niños, de cualquier clase social que fuesen, y, por su carácter didáctico, era apropiado para, desde la edad de la lectura, servir al aprendizaje de un código común de comportamientos encaminados a asegurar un consenso social sobre preceptos elementales que todos podían practicar. De ahí el éxito considerable del opúsculo de Erasmo cuando, traducido al francés, se puso a disposición de un vasto público, compuesto a la vez de adultos (intelectuales y burgueses humanistas que ansiaban un rápido medro social) y de niños”*⁸³.

No es nuestra intención describir la historia de la urbanidad en los siglos XVI y XVII, ni analizar el pensamiento de Juan Bautista de La Salle sobre este punto⁸⁴. Su obra se publicó en 1703. El contexto era ya muy diferente del de Erasmo. Todo el siglo XVII había transcurrido así, con su insistencia sobre la “honradez”. El título completo de la obra de Juan Bautista de La Salle indi-

⁸² SEGUIN, Jean-Pierre, o. c., p. 23.

⁸³ SEGUIN, Jean-Pierre, o. c., p. 23. La publicación de la obra de Erasmo coincide con los inicios del humanismo en Francia, particularmente orientado hacia la promoción de la persona. La urbanidad resultaba de manera natural un elemento de la dignidad social.

⁸⁴ Podemos señalar los tres volúmenes publicados por el Hermano Jean Pungier, *Cahiers Lasalliens* 58-59-60.

ca claramente las intenciones del autor: *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana para uso de las escuelas cristianas*. La intención educativa es clara. Además, la publicación de la obra es algo anterior a la de la *Regla de los Hermanos* (1705) y a la del primer manuscrito de la *Guía de las Escuelas Cristianas* (1706). Basta comparar las tres obras para convencerse de que la cortesía y la urbanidad son líneas maestras de la educación conductiva, social, relacional y espiritual de los alumnos.

La honradez, noción compleja.*

Si buscamos una definición de “*honradez*”, nos vemos en la indecisión de escoger ante tanto comentario. Entre las semblanzas del hombre honrado, nos quedamos con lo que dice el Dictionnaire du Grand Siècle: *“El hombre honrado ideal posee belleza y agilidad, esbeltez sin demasía, soltura y disposición hacia el otro, aptitud por las artes y las letras, por la conversación y por el juego, en una palabra, todo lo que dispone a la vida en sociedad. Ha estudiado desde la juventud, en particular en la escuela de los jesuitas. En fin, ha leído tratados de urbanidad, en los que los autores no temen descender hasta los pormenores más nimios sobre la manera de vestirse, de sentarse a la mesa, o de saludar a un conocido. Así, en toda circunstancia, sabe guardar las conveniencias, en las que entra el fino sentido de lo que va con el “estado y condición” de cada cual. No sería “honrado” en un plebeyo vestirse como un príncipe, aunque tuviera los medios, ni a un señor no mantener su reputación en los juegos de destreza (menos aún en las cuestiones de honor), como tampoco a la “mujer honrada” perder el pudor, la modestia, la discreción, o disputar al varón la voz cantante en la conversación. No concluyamos por ello, como se tiene a veces tendencia a hacer hoy, que la honradez se reduce a un código de urbanidad un tanto conformista, o*

* NOTA DEL TRADUCTOR: Ante la imposibilidad de traducir el término “*honnêteté*” por otro español que recoja las acepciones de aquél en los ss. XVI y XVII, he optado por “*honradez*”, por parecerme el menos desajustado. En efecto, tanto “*honnêteté*” como “*honnête homme*” expresan en el texto un conjunto de cualidades humanas que desborda las de la “*honradez*”, y, al tiempo que indica -si bien no con la misma hondura y precisión- las notas del término español (*comportamiento honorable, dignidad, rectitud, lealtad, probidad, honestidad, virtud, buenas costumbres...*), añade otras que serían más propias del “*gentilhombre*” o del “*caballero galante*” (*prestancia, elegancia, caballerosidad, complacencia, cortesía, distinción, sociabilidad, porte, buenas maneras...*). “*Honnête homme*”, en casi todos los casos he preferido traducirlo por “*hombre honrado*”.

*incluso a un equilibrio de cordura otorgado a lo que la “razón de Estado” exigía a todo súbdito”*⁸⁵.

Como se echa de ver en ese pasaje, la noción de honradez traspasa los terrenos de la cortesía y de la urbanidad. Por razones de jerarquía social, puede comprenderse que los hijos de los artesanos y de los pobres, que llenaban las escuelas de los Hermanos, no podían pretender formar parte de esa sociedad selecta. A pesar de eso, debían adquirir los comportamientos esenciales que describe el Señor De La Salle en su obra.

En su libro *La vida ordinaria en tiempos de Luis XIV*, François Bluche dedica el primer capítulo a la Corte, y subraya este aspecto de la formación en las buenas costumbres, en la urbanidad. Las reglas de la honradez serían, nos dice: *“La urbanidad, el gusto por lo decoroso, el semblante agradable, la buena cara, el aspecto simpático, las maneras de la sociedad, el saber del mundo, los usos sociales, en una palabra, la cortesía y ese no sé qué que da la “honradez”...”*. *“Ese producto de la Corte, el hombre honrado, es también el producto de una ascesis, la radiante ilustración de una disciplina que implica a todo el ser”*. *“El hombre honrado está ante todo dotado de buenos modales, sociable con finura, hombre de buenas compañías. Sabe lo que hay que hacer y lo que no, detesta las descortesías, conoce los buenos modales...”*. *“El hombre honrado puede mostrar sus conocimientos e incluso su inteligencia, que en ese caso se llama “espíritu”, en un Estado en el que el “espíritu” es un medio de hacer fortuna”*. *“No hay verdadero hombre honrado que no sea también un hombre valeroso, como escribe Bussy-Rabutin, es decir animoso y hombre de honor, lo que en cierto modo es pleonasmó”*. *“No es ninguna casualidad que la honradez sea al mismo tiempo virtud moral y virtud de civilización y de sociabilidad”*⁸⁶.

Este ideal de la honradez no apareció bruscamente en la sociedad del siglo XVII. Es fruto de un deslizamiento progresivo del héroe, tan celebrado en la primera mitad de ese siglo, hacia el hombre honrado. En su *Léxico histórico de la Francia del Antiguo Régimen*, Guy Cabourdin y Georges Virad

⁸⁵ GODARD DE DONVILLE, Louise, en *Dictionnaire du Grand Siècle*, publicado bajo la dirección de BLUCHE, François. Ver artículo “honnête homme”, pp. 728-729.

⁸⁶ BLUCHE, *La vie quotidienne au temps de Louis XIV*, pp. 45-47.

resumen esa evolución en los términos siguientes: *“Al héroe de la primera mitad del siglo XVII lo sustituye el hombre honrado de la segunda mitad. Como su predecesor, éste tiene necesidad de aparecer: necesita que las personas de bien lo reconozcan como hombre honrado. Lo mismo que el héroe, debe mantenerse dueño de sí mismo. Pero el hombre honrado vive en medio de sus semejantes y se juzga a través de ellos. Poco importa su origen. No necesita hazañas. “El verdadero hombre honrado es el que no se ofende por nada”, escribe La Rochefoucauld. Lleva una vida plácida y sensata, limitando sus ambiciones a las posibilidades de su condición, conforme a lo real... Es el ideal de un mundo más equilibrado, mejor ordenado quizá, más sometido seguramente, más conformista también: “Siempre debe uno acomodarse al mayor número”. Es evidente que el paso del ideal heroico al del hombre honrado no se hace brusca-mente; ambos conviven largo tiempo, en cada individuo como en la literatura novelesca o teatral”*⁸⁷.

La urbanidad, objetivo de las Escuelas Menores.

A partir del Renacimiento.

No es casualidad que empiece a hablarse más de urbanidad al comienzo del siglo XVI, época de tránsito entre el Medioevo y la Edad Moderna. Y no se debe únicamente a la publicación de la obra de Erasmo. Es una manifestación de la voluntad de cambio respecto a las costumbres y comportamientos de la Edad Media. El humanismo es también un renacimiento de la concepción de la persona.

Sin repudiar la cortesía desarrollada durante los siglos anteriores, pero que era sobre todo el patrimonio de una “élite”, se aspira a modificar los comportamientos de todo el pueblo, y por consiguiente el estilo de relaciones sociales. *“Hay el propósito, en efecto, escribe Pierre Giolitto, de sustituir al hombre tosco y sin modales de los tiempos bárbaros, por un ser refinado y elocuente, que con naturalidad se muestra dueño de las reglas de cortesía, y capaz de brillar en todas las circunstancias de la vida social”*⁸⁸.

⁸⁷ CABOURDIN, Guy et VIARD, Georges, *Lexique historique de la France d'Ancien Régime*, pp. 162-163.

⁸⁸ GIOLITTO, Pierre, *Abécédaire et Férule*, p. 335.

Sin trastocar el orden social ni las jerarquías establecidas, se quiere enseñar cómo vivir y comportarse en el propio medio, gracias a la virtud y a la buena conducta. Eso supone cierto número de normas que se refieren a los buenos modales, pero también a la moral y la honradez.

Objetivos sociales y pastorales.

La urbanidad debe facilitar las relaciones entre los miembros del cuerpo social y fomentar una buena comunicación interpersonal. Aun cuando la moral no se confunde con la urbanidad, sin embargo, por su lado normativo se acerca mucho a ella. En ese plano, notamos una analogía entre Erasmo y Juan Bautista de La Salle: *“Es el mismo combate por el dominio del cuerpo, la lucha contra lo espontáneo, el gobierno de las pasiones y la adopción de normas de urbanidad impuestas por la autoridad”*⁸⁹.

Sobre todo después del Concilio de Trento (1545-1563), la Iglesia no se contenta con la urbanidad reservada a una *“élite”*, como los partidarios de aquella urbanidad cortesana que tuvo amplia difusión en Francia al comienzo del siglo XVII. *“Rompiendo con ese enfoque, la reforma católica quiso hacer de la urbanidad uno de los instrumentos de la cristianización, y así le devolvió su valor de universalidad. Al lado del catecismo y del sermón, su aprendizaje es uno de los medios para desarraigar las malas costumbres, civilizar una sociedad aún violenta y vigilar los extravíos peligrosos de la afectividad”*⁹⁰.

De la familia a la escuela.

La cortesía y la urbanidad no se aprenden sólo por la enseñanza. Al contrario, ejemplo e imitación parecen más eficaces e importantes. Juan Bautista de La Salle lo repetirá, pero es una convicción anterior a él: la familia es el ámbito natural en el que se descubren y asimilan las normas del comportamiento. Philippe Ariès recuerda que antes del renacimiento *“existía una cultura laica, una manera de concebir la existencia, con sus reglas, su moral, su refinamiento; se hablaba de una “cortesía” que se aprendía por el ejemplo, por la convivencia de los pequeños y los mayores: una crianza o aprendizaje”*. Y el mismo

⁸⁹ PARIAS, Henri et al., o. c., Tomo II, p. 433.

⁹⁰ CHARTIER-COMPÈRE-JULIA, o. c., p. 138.

autor recuerda también que “*al lado del canto y de la enseñanza rudimentaria, tomados de la antigua escuela latina y luego divulgados, el programa de la escuela elemental comprende el estudio de la urbanidad*”⁹¹.

La sociedad y la Iglesia cuentan cada día más con los maestros para asegurar la educación de los niños en la cortesía y urbanidad. “*El maestro, confesional o laico, al igual que los padres, tendrá cada vez más la función implícita o explícita de enseñar la moral y la cortesía en el seno de la comunidad escolar, es decir de hacer de un animalito un ser socializado. El maestro respetado en su pueblo será aquel que enseñe a los niños la honradez y la cortesía tanto como la lectura, la escritura o el cálculo*”⁹².

Así es como la urbanidad llega a ser una disciplina importante de la escuela popular hasta el siglo XVIII.

La ayuda de la imprenta.

Para favorecer ese dinamismo de expansión de la urbanidad, la Sociedad y la Iglesia echan mano también de los recursos de la imprenta, aunque no sea la lectura el medio más eficaz. Algunos manuales de urbanidad alcanzan gran difusión. Es el caso del de Erasmo, cuyas reediciones y traducciones se multiplican por Europa. Será el caso de varios otros durante el siglo XVII, y el de Juan Bautista de La Salle en el XVIII, por atenernos al periodo anterior a la Revolución Francesa.

Hay que añadir otras publicaciones, como la “*Bibliothèque Bleue de Troyes*”, de notoria influencia en la sociedad del Antiguo Régimen, y que difundió ampliamente aquellos nuevos usos sociales y el saber estar. La divulgación aseguraba su éxito. Indicamos también la difusión de los *Cuartetos de Pibrac*, ampliamente conocidos en la sociedad y utilizados en las escuelas hasta la Revolución. Son portadores también de juiciosos consejos relativos a los deberes para con el prójimo y las virtudes que cimientan la vida social. Como los libritos de la “*Bibliothèque Bleue*”, transmiten una moral aprobada por la Iglesia y por la flor y nata de la sociedad.

⁹¹ ARIÈS, Philippe: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, pp. 323-324.

⁹² PARIAS, Henri et al., o. c., Tomo II, p. 435.

En resumen.

Gracias a la urbanidad, el niño aprende a vivir en armonía en la sociedad. Los tratados o manuales presentan un contenido complejo pero claramente definido, que comprende los modales, el andar, el aseo, las normas del pudor, el sentarse a la mesa, el modo de hablar, etc... Según Chartier-Compère-Julia, pueden destacarse *“tres elementos estables desde el siglo XVII al XVIII: una manera de aprender a leer, pronunciar y escribir bien”, completado en general al final del libro por un tratado de ortografía, “los nobles preceptos y enseñanzas para instruir a la juventud a portarse bien en todo tipo de compañías”, y en fin los Cuartetos de Pibrac, que pueden ser también objeto de ediciones separadas. Tres objetivos, pues, en ese modelo de formación: el domino de los rudimentos, el conocimiento del código de los comportamientos en sociedad y el aprendizaje, por la recitación de máximas en versos, de las reglas de una moral cristiana con visos de estoicismo*”⁹³.

Esta estabilidad no esconde sin embargo cierta evolución. Para convencerse de ello, haría falta establecer una comparación entre el texto de Erasmo y el de Juan Bautista de La Salle, que constituyen como los dos cabos de una cadena de publicaciones: 1530 y 1703. Uno se percata, como escribe Jean de Viguerie, de que *“la urbanidad es humanista y cristiana. El humanismo le da otra razón de ser, que es cierta concepción de la armonía... El cristianismo depura la urbanidad, le quita lo que de interesado podía tener. El niño cristiano se afana por agradecer, mas no con miras a la recompensa o al éxito en la vida: agrada graciosamente por amor de Dios*”⁹⁴.

La educación en la urbanidad, sobre todo en la concepción de la Iglesia pos-tridentina, se esfuerza por domesticar la naturaleza, dominar sus impulsos y su espontaneidad. El pudor cristiano impone constante moderación y vigilancia de todos los sentimientos excesivos, de todas las inclinaciones naturales. Según Chartier-Compère-Julia, *“La evolución de las prácticas del siglo XVI al XVIII, presenta la historia de la práctica de una disciplina que debe dominar los cuerpos, las costumbres y las almas. Del niño salvaje que no entiende de mane-*

⁹³ CHARTIER-COMPÈRE-JULIA, o. c., p. 142.

⁹⁴ DE VIGUERIE, Jean de, *L'institution des enfants*, p. 260.

*ras de sociedad y que pasa en la escuela lo que dura una caricia, un azote o una lección... el Humanismo y las Reformas quieren hacer un súbdito civilizado, instruido y cristiano*⁹⁵.

Juan Bautista de La Salle: su dura experiencia de descortesía.

Con ocasión de sus primeros contactos con los maestros de escuela en 1679 y los años siguientes, Juan Bautista de La Salle vivió una dura experiencia de falta de urbanidad. Educado en un medio familiar refinado, naturalmente inclinado a respetar las formas de urbanidad, fue profundamente contrariado por la falta de educación de aquellos maestros salidos de medios populares pobres. El choque fue tan duro que, años más tarde, lo recordó en el Memorial sobre los orígenes en estos términos: *“...si hubiera pensado que, por el cuidado de pura caridad que me tomaba de los maestros de escuela, me hubiera visto obligado alguna vez a vivir con ellos, lo habría abandonado, pues como yo valoraba naturalmente en menos que a mi criado a aquellos a quienes me veía obligado a emplear en las escuelas, sobre todo en el comienzo, sólo la idea de tener que vivir con ellos me hubiera resultado insoportable. En efecto, cuando hice que vinieran a mi casa, sentí al principio mucha dificultad, y eso duró dos años*⁹⁶.

Los dos biógrafos - Blain y Maillefer - comentan ese choque experimentado por Juan Bautista de La Salle. El segundo, por ser miembro de la parentela del santo, destaca en particular las reacciones de la familia: *“Algunos de sus parientes, más impulsivos y más escocidos que los otros, le reprocharon que deshonrara a la familia y su profesión, al hacerse cargo así de la guía de un grupo de sujetos de baja condición y sin educación. Que no hacía distinción alguna entre aquellos extraños que admitía a la mesa y sus propios hermanos que no habían nacido para someterse a un género de vida tan fuera de razón y que no les convenía de ningún modo. Que por lo mismo iba a apartar de la casa a todas las personas de bien, y que se vería abandonado y despreciado de todos*⁹⁷. Juan Bautista de La Salle no por eso se desalentó con aquellas críticas, ni lo desanimó la envergadura de la tarea educativa que presagiaba. Tras haber medi-

⁹⁵ CHARTIER-COMPÈRE-JULIA, o. c., p. 145.

⁹⁶ BLAIN, Jean-Baptiste, *Cahier Lasallien* N° 7, pp. 167-168.

⁹⁷ MAILLEFER, Élie, p. 75.

do sin duda la distancia que lo separaba de aquellos maestros, se dedicó a su educación. “No dejaba escapar ninguna ocasión favorable para hacerles ver sus defectos, les hablaba con suavidad, estudiaba sus diferentes caracteres, adaptaba a ello sus reprimendas y con esas artes hallaba el medio de formar su exterior, al tiempo que regulaba su interior”⁹⁸.

Esta educación en la cortesía y urbanidad prosiguió los años siguientes, y tenemos la prueba en las *Reglas Comunes de los Hermanos* que el Señor De La Salle redactó a partir de una experiencia de vida prolongada con el grupo de los maestros. Numerosos artículos que trataban de las actitudes personales, los recreos, la manera de comportarse en las escuelas, las relaciones con los demás... constituyen el tema de varios capítulos de esa Regla. El fin asentado claramente era la educación de los niños a través del buen ejemplo de los maestros: “*Se esmerarán en dar a sus alumnos, con sus modales y toda su conducta, ejemplo continuo de modestia y de todas las demás virtudes que deben enseñarles y hacerles practicar*” (RC 7,15).

Podemos pensar que esta observación inicial del comportamiento de los maestros lo ayudó a tomar conciencia del trabajo por realizar en la educación de los niños. Como escribirá en el Prefacio de las *Reglas de Cortesía y Urbanidad cristianas*: “*La cortesía cristiana es, pues, un proceder prudente y regulado que uno manifiesta en sus palabras y acciones exteriores, por sentimiento de modestia, de respeto, o de unión y caridad para con el prójimo, y toma en consideración el tiempo, los lugares y las personas con quienes se trata. Y esta cortesía que se refiere al prójimo es lo que propiamente se llama urbanidad*” (RU 0,0,9).

Idea y objetivos de Juan Bautista de La Salle.

Antes de explicar las modalidades en el transcurso de su obra sobre la cortesía y urbanidad cristianas, Juan Bautista de La Salle resume su idea general en el prefacio. Por ejemplo, en el apartado siguiente que nos parece esencial: “*Es cosa llamativa que la mayoría de los cristianos sólo consideran la urbanidad y la cortesía como una cualidad puramente humana y mundana, y no piensan elevar su espíritu más arriba. No la consideran como virtud que guarda relación*

⁹⁸ MAILLEFER, Élie, p. 73.

con Dios, con el prójimo y con nosotros mismos. Eso manifiesta claramente el poco sentido cristiano que hay en el mundo y cuán pocas personas son las que viven en él y se guían según el Espíritu de Jesucristo” (RU 0,0,1).

Las razones de peso y los fundamentos de la cortesía y urbanidad traspasan, pues, con mucho los códigos sociales de la educación, de los usos sociales y de la honradez, hasta alcanzar la naturaleza profunda de la persona. Nada de capa de barniz impuesta por un protocolo cualquiera, sino una visión antropológica cristiana, fundamento de la modestia, el respeto, la unión y la caridad entre la personas. Esa es la iluminación interior que da impulso, convicción y finalmente libertad a los comportamientos sociales que llevan a la caridad y al amor al prójimo.

Es, pues, la mirada de fe sobre el otro lo que con más razón puede justificar el respeto incondicional hacia él y hacer naturales e ineludibles las señales de cortesía y urbanidad que el Señor De La Salle explica a lo largo de su obra. No son maneras que se improvisen con ocasión del encuentro del otro, sino que deben emanar de modo natural del respeto que uno debe tener hacia sí mismo. La cortesía vivida hacia sí mismo es *“un proceder prudente y regulado”*, que se llama urbanidad cuando *“se refiere al prójimo”*.

La persona humana, criatura de Dios, habitada por su Espíritu, trasciende las apariencias y las divisiones sociales. Aunque cada cual está invitado a quedar en su sitio en la jerarquía social, los pobres como los ricos, las gentes del Tercer Estado como los de la Nobleza, los que son tenidos por menos lo mismo que los poderosos... todos merecen igual respeto y están invitados a asumir las mismas reglas de comportamiento social. Sobre esta base antropológica cristiana es como puede desplegarse la acción educativa.

Si comparamos los dos textos más difundidos en aquella época, el de Erasmo y el de Juan Bautista de La Salle, publicados a 170 años de intervalo, notaremos un cambio esencial: se pasa de un humanismo abierto a una visión cristiana exigente. Es también la imagen de la evolución de las mentalidades entre el siglo XVI y el XVII.

Hay sin embargo parecidos. Ambos tratados libran igual lucha contra los movimientos impulsivos e irracionales de lo espontáneo. Ambos están por la

idea de que la aceptación de los comportamientos debe refrenar las inclinaciones naturales. Doblegarse a las reglas de cortesía y urbanidad es dominar la afectividad. Pero la cristianización de la urbanidad modifica muy hondamente el sentido del texto. Para Juan Bautista de La Salle, las reglas de cortesía y urbanidad tienen una justificación religiosa. En su obra, sobre todo en la primera parte, el pudor cristiano ocupa un lugar destacado. “Respeto de sí” y “respeto de los demás” van parejos. A causa de esta aportación cristiana, y sin duda porque, detrás de otros muchos, volvía sobre el mismo tema, la obra del Señor De La Salle conoció enorme éxito. En la introducción al *Cahier Lasallien* 19, que contiene la edición del texto, el Hno. Maurice-Auguste enumera 126 ediciones entre 1703 y 1875.

En el prefacio se nota la insatisfacción de Juan Bautista de La Salle ante los aspectos humano y mundano de la cortesía. La sociología no puede alcanzar la altura en la que él se sitúa de entrada, al poner su mira de creyente en las realidades de la vida personal y social ordinaria. El éxito de su obra se explica sin duda por razones diversas, pero la explicación principal se encuentra en la riqueza del contenido y en el hecho de que servía de base a la educación de los alumnos. El libro pone de manifiesto los fundamentos esenciales y permanentes de la cortesía y de la urbanidad. Más allá de vicisitudes y cambios de ámbito y de época, es la naturaleza misma del ser humano la que justifica ese tipo de comportamiento interpersonal. Podemos preguntarnos incluso si la urbanidad no desaparece también precisamente desde el momento en que la sociedad pierde sus señas antropológicas.

Cortesía y urbanidad en la Escuela Lasaliana.

Como hemos dicho más arriba, el primer destino de la obra de Juan Bautista de La Salle es muy explícito: “*para uso de las escuelas cristianas*”. Y sabemos que solía llamar “escuelas cristianas” a sus propias escuelas. Se sitúa, pues, en la línea que desde Erasmo quiere hacer de la escuela un vector importante de educación de los niños en la cortesía y urbanidad. Como su obra conoció gran éxito, lógicamente alcanzó un público más amplio, que iba más allá de las escuelas de los Hermanos. Más lo que en primer lugar preocupaba al Señor De La Salle era la formación de los niños que iban a sus escuelas.

El texto de la Guía de las Escuelas Cristianas estipula que: *“Cuando los alumnos sepan leer perfectamente tanto en francés como en latín, se les enseñará a escribir... y se les enseñará a leer en el libro de Urbanidad cristiana. Este libro contiene todos los deberes de los niños tanto para con Dios como para con los padres, y las reglas de cortesía civil y cristiana. Está impreso en letra gótica, más difícil de leer que los caracteres franceses”* (GE 3,9,1 y 2).

Esa lectura en el libro de urbanidad parece llegar tarde en la progresión propuesta a los alumnos. Es el penúltimo de los nueve niveles de lectura, justo antes del trabajo sobre los documentos manuscritos. El pasaje que acabamos de citar indica la razón de esa aparición tardía: los caracteres de urbanidad son más difíciles. Ese lugar tiene, pues, su lógica en una progresión cuidadosamente elaborada. Pero no hay que concluir por ello, como hace Bernard Groperrin: *“Al ser la urbanidad el último estadio de la enseñanza en las escuelas menores, sólo una minoría de los alumnos debió de estudiarla realmente. Y reservada como estaba, en efecto, a los que entre ellos eran más avanzados en la lectura del francés, para colmo estaba expuesta en manuales impresos tradicionalmente en “caracteres de urbanidad”, una especie de letras góticas particularmente difíciles de leer”*⁹⁹.

Era tal la enorme diversidad de Escuelas Menores, que resulta difícil formular una opinión general sobre el asunto. Por otro lado, no hay que olvidar que las escuelas enseñaban en general a leer en latín. La mención de los “avanzados en francés” apenas es relevante. Lo cierto es que la sola lectura de una obra no conllevaba una educación en urbanidad, sin pretender minimizar su interés. Por otra parte, no tenemos apenas documentos para saber hasta qué punto cada maestro o maestra de escuela mandaba leer a sus alumnos en una obra de urbanidad.

En todo caso, el juicio de Bernard Groperrin no puede aplicarse a las escuelas lasalianas de aquella época, pues la educación en la cortesía y urbanidad no comenzaba ni se limitaba al octavo nivel de lectura: era un proceso continuo que comenzaba desde la admisión del alumno en la escuela y proseguía a lo largo de su escolaridad. Es lo que quisiéramos ilustrar brevemente.

⁹⁹ GROSPERRIN, Bernard, *Les Petites Écoles sous l'Ancien Régime*, p. 113.

La familia y/o la escuela.

Juan Bautista de La Salle consideraba la cortesía y la urbanidad cristianas como uno de los elementos centrales de la educación que se proponía ofrecer a los hijos de los artesanos y de los pobres. Es verdad que, como algunos de sus coetáneos, pensaba que esa educación dependía antes que nada de la responsabilidad de los padres: *“Los padres y las madres deben tomar eso en consideración a la hora de educar a sus hijos, y los maestros y maestras encargados de la instrucción de los niños deben prestar a ello particular atención”* (RU 0,0,4). Pero en ese terreno como en otros muchos, sabía que la gente entre los artesanos y los pobres era con frecuencia incapaz de hacerlo. La escuela debía suplir esa carencia.

Es interesante pararse también en el Prefacio, 5, en el que el Señor De La Salle evoca la manera de educar en la cortesía y la urbanidad. Esa pedagogía no consiste en reprender, censurar, menospreciar o ridiculizar al niño, pues no habría en ello ninguna motivación positiva. Vale más una pedagogía del estímulo: *“Al darles reglas de urbanidad, nunca deben olvidar enseñarles que hay que practicarlas sólo por motivos puramente cristianos y que consideren la gloria de Dios y la salvación, y cuidarse mucho de decir a los niños de cuya dirección se está encargado, que si no cumplen tal cosa se los criticará, perderán la estima o se los ridiculizará, y que todas esas formas sólo son adecuadas para inspirarles el espíritu del mundo y para alejarlos del espíritu del Evangelio. Cuando deseen llevarlos a prácticas externas que tengan por objeto la compostura del cuerpo y la simple circunspección, cuidarán de moverlos a ello por el motivo de la presencia de Dios, del cual se sirve san Pablo para el mismo fin, al advertir a los fieles de su tiempo que su modestia debe ser patente a todos los hombres, ya que el Señor estaba cerca de ellos; es decir, por respeto a la presencia de Dios, ante el cual vivían. Cuando les enseñen y les hagan cumplir prácticas de urbanidad que se relacionan con el prójimo, los inducirán a que no les tributen esas muestras de benevolencia, de honor y de respeto sino como a miembros de Jesucristo y a templos vivos y animados por el Espíritu Santo”* (RU 0,0,5 & 6).

Al escribir las *Reglas de Cortesía y de Urbanidad cristianas*, Juan Bautista de La Salle no rendía culto a una moda de su tiempo ni se entregaba a un mero ejercicio de estilo. Cortesía y urbanidad constituían, en efecto, la

espina dorsal del proyecto educativo. A nadie extrañará, pues, que se dé una estrecha convergencia entre ese texto y el de la *Guía de las Escuelas Cristianas*.

Cortesía y urbanidad en la Guía de las Escuelas Cristianas.

Si bien pensaba prioritariamente en sus escuelas, Juan Bautista de La Salle destinaba sus *Reglas de Cortesía y de Urbanidad cristianas* a toda la sociedad, sin distinción de edades ni de categoría sociales. Al contrario, la *Guía de las Escuelas Cristianas* se limitaba a sus alumnos, que eran hijos del pueblo que jamás hubieran tenido sin duda ocasión de practicar algunos consejos de urbanidad, como el modo de montar a caballo, de bajarse de una carroza, y lo mismo que no tendrían la suerte y el gusto de aprender a beber vino en la mesa, o trinchar la carne, o mojar el pan en huevos pasados por agua... situaciones todas ellas que hallamos en el libro de la cortesía y urbanidad.

Sin embargo, dice el autor, las reglas de cortesía y urbanidad hay que aprenderlas y haberlas practicado de joven, si se quiere adquirir y conservar los comportamientos apropiados. Se trata, pues, de un aprendizaje continuado a lo largo de la escolaridad. Con la lectura de la *Guía de las Escuelas*, nos damos cuenta de que cortesía y urbanidad suponen una exigencia constante en la postura del cuerpo, las actitudes en el trabajo, los desplazamientos, las relaciones con los maestros y con los compañeros, los comportamientos en y fuera de la escuela. Esas reglas se viven antes de descubrirlas teóricamente en la lectura. Sería fácil establecer un paralelo entre las disposiciones de la *Guía de las Escuelas* y las de las *Reglas de Cortesía y de Urbanidad cristianas* en lo que atañe, por ejemplo, al porte y compostura del cuerpo, el hablar y la pronunciación, la postura cortés al estar sentado, el cuidado, el aseo y la decencia de los vestidos, la manera de tomar los alimentos, la manera de andar por la calle y de saludar a las personas que uno encuentra, etc...

El modelo humano propuesto.

Gracias a esos elementos de comparación, rápidamente captamos el modelo social que sirve de referencia y por tanto el objetivo de esas reglas: el del “hombre honrado” del siglo XVII. Como hemos señalado más arriba, éste es diestro en las buenas maneras, da pruebas de modestia, de moderación, de

calma y de mesura; busca un justo equilibrio al rechazar los excesos y los extremos; es modelo de dominio de sí en toda ocasión.

Citar de la Guía de las Escuelas todos los pasajes que se refieren a la cortesía y a la urbanidad llevaría muchas páginas. Digamos brevemente que desde que el alumno entra en la escuela, emprende un camino de urbanidad y empieza su aprendizaje. Ese objetivo educativo esencial justifica y permite comprender las diversas disposiciones apremiantes que se imponen al alumno. Habría que leer particularmente los capítulos siguientes:

- La entrada en la escuela (GE 1,1,1 a 17): las exigencias que atañen a la concentración de los alumnos en la calle antes de la apertura de la escuela y el modo como entran en ella.
- Lo que se dijo en el capítulo referente al desayuno y la merienda (Capítulo 2.º), que tienen precisamente por objetivo enseñarles a comer con urbanidad: *“Hay que hacerles comprender que si se desea que coman en la escuela es para enseñarles a comer con moderación, con modestia y con buenos modales”* (GE 2,1,7).
- Los capítulos que atañen al aprendizaje de la lectura suponen páginas enteras sobre la postura que hay que tener, el modo de mantener el cuerpo, el modo de tomar la pluma...
- Obviamente, los capítulos dedicados a las actividades religiosas (rezos, misa, catecismo...) insisten aún más intensamente sobre los comportamientos corteses y urbanos.
- El capítulo que cierra la primera parte de la Guía de las Escuelas habla de la salida de los escolares o de la manera como deben portarse en el calle (Capítulo 10º, GE 10,1,1 a 6). Hay un asombroso paralelo con lo que dicen las Reglas de Cortesía y de Urbanidad cristianas sobre el mismo tema.
- Antes del comienzo de vacaciones, el maestro debe dar una serie de recomendaciones a los alumnos acerca de su comportamiento fuera de la escuela (GE 17,3), es decir cuando están fuera de la vigilancia de los maestros. La línea de conducta es también en ese caso la atención a la urbanidad y a la cortesía. ¿Se seguían dichos consejos? Eso es otro cantar.

La vida escolar está regida, pues, por la adecuación a las reglas de cortesía y urbanidad, hasta en situaciones particulares como las “correcciones”. Incluso en esos momentos delicados, alumno y maestro no pueden olvidar dichas reglas. Es significativo también ver de qué manera se intentaba evitar o erradicar todas las formas de violencia en la escuela. En efecto, las violencias físicas (las “*batteries*” dice la *Guía*) constituyen lo más contrario a la cortesía y urbanidad. Volveremos sobre ello.

Urbanidad y relaciones humanas.

- La educación en la cortesía y urbanidad, con las exigencias personales que conlleva, no apunta sólo ni esencialmente a la buena marcha de la clase. Se propone preparar a los alumnos para la vida social. Por eso la *Guía de las Escuelas* tiene tanto parecido con las *Reglas de Cortesía y de Urbanidad cristianas*. Se trata de aprender a vivir juntos pacíficamente en una sociedad urbana fuertemente marcada por una violencia frecuente y multiforme y por una celosa compartimentación de los gremios. Por eso mismo, las relaciones interpersonales en la escuela están marcadas por las características siguientes:
- Excluyen totalmente todas las manifestaciones de violencia. El capítulo 15 de la *Guía de las Escuelas*, que trata de las correcciones, es muy explícito al respecto. Los golpes (o riñas) entre jóvenes, dentro o fuera del aula, están severamente reprimidas. Forman parte de las cinco faltas que no pueden tolerarse y que hay que sancionar siempre.
- La violencia debe remplazarse por un respeto mutuo incondicional. Es actitud primordial de la cortesía y urbanidad. Vale para todos, jóvenes y adultos, y debe ser recíproca. Ni siquiera la exasperación puede justificar gestos o comportamientos irrespetuosos. Esto se afirma repetidas veces en el capítulo de las correcciones.
- La cortesía - actitud para consigo mismo y respeto de sí mismo - se refiere a la vestimenta del alumno, al cuidado que debe poner en la limpieza de sus vestidos, al cuidado en evitar toda indecencia, toda falta de pudor. Para los hijos de familias pobres, incluso menesterosas, que viven en la promiscuidad familiar, resultaba una exigencia difícil. Pero también era

en beneficio a largo plazo de los niños, dentro de una sociedad muy preocupada por las apariencias.

- Se ve claramente que se trata de alcanzar lo más rápidamente posible el dominio de sí. Es paso obligado para llegar a relaciones pacíficas más respetuosas y más hondas. Es verdad que se puede echar de menos cierta espontaneidad, pero el dominio de sí no se opone a la manifestación de los sentimientos de atención, de interés recíproco y de cordialidad.
- Bajo esas apariencias descubrimos el plan de una sociedad solidaria y fraterna. Para ese objetivo, Juan Bautista de La Salle recomendaba a los Hermanos gran respeto por el nombre que llevaban. *“Ese nombre les enseña cuán grande es la excelencia de su cargo, la dignidad de su estado y la santidad de su profesión. Les dice que, siendo Hermanos entre ellos, se deben muestras recíprocas de tierna amistad, aunque espiritual, y que, debiendo considerarse como los hermanos mayores de los que vienen a recibir sus lecciones, deben ejercer ese ministerio con corazón caritativo”*¹⁰⁰. En el pensamiento de Juan Bautista de La Salle, la fraternidad debe reinar en todas las relaciones y llegar a ser la característica primera de sus escuelas. Quería así preparar a los niños a portarse de esa manera en su vida adulta y llegar a ser artífices de una sociedad unificada y pacífica.
- En la medida en que hacían suyas las reglas de cortesía y urbanidad, los alumnos tenían cada vez más oportunidades de integrarse en la sociedad, de obtener empleos para los que la escuela los preparaba. Actitud realista donde las haya. Al hablar de las *Reglas de Cortesía y de Urbanidad cristianas*, el Hno. Yves Poutet escribe: *“Queda claro que las disparidades sociales no están ni condenadas ni presentadas como inamovibles. Existen y se ajustan a la naturaleza de las cosas en una sociedad que refleja las costumbres de una región y de una época. Hay que contar, pues, con ello cuando se desea vivir armoniosamente en esta sociedad... En todos los pormenores del libro de la Cortesía, sale a la luz esa voluntad de educar a los hijos de los pobres de tal modo que no tengan que avergonzarse de su condición. Se los inicia así para*

¹⁰⁰ BLAIN, Jean-Baptiste, C.L. 7, p. 241.

*lo que va bien con la buena sociedad, o incluso más sencillamente con una sociedad menos tosca que la de ellos*¹⁰¹.

A la luz de esas intenciones educativas pueden analizarse las relaciones en la clase:

- Entre **el maestro y los alumnos**, son con frecuencia relaciones de autoridad y dependencia. Cada cual debe quedar en su lugar, pero sin dureza ni rigidez. Un grupo social que funciona bien y que serenamente resulta lugar de aprendizaje de fraternidad humana, o al menos de buena relación social. Juan Bautista de La Salle, como muchos de sus coetáneos, no es un revolucionario social. Discípulo de san Pablo en este aspecto, estima que cada cual debe ocupar su lugar.
- Las relaciones son también personalizadas y marcadas por el interés que el maestro tiene con la persona, el trabajo y el porvenir de los alumnos. Un interés benevolente que se propone favorecer la realización de los proyectos de cada cual. Ese cuidado aparece desde el momento de la inscripción del alumno, y se manifiesta a lo largo de su escolaridad por las mejoras que se le ofrecen en la organización de su trabajo, cuando eso se juzga útil para él o para sus padres. Puede vivirse sin conflicto ni agresividad, respetando, eso sí, el cometido de cada cual y las funciones que a cada uno corresponden en un grupo. Hace falta comprensión y benevolencia.
- Las **relaciones entre los alumnos son de la misma naturaleza**. Es interesante leer el capítulo de la *Guía* dedicado a los “Oficios”. El ejercicio de esos cargos por parte de los alumnos designados por el maestro contribuía a la buena marcha de la clase. Se trataba de una situación real, en la que podían experimentarse y observarse diversas formas de relación entre iguales. Relaciones de autoridad de parte del inspector y de los vigilantes, que detentaban una autoridad delegada por el maestro en ausencia de éste. Relaciones de servicio en la mayoría de los cargos que tenían por objetivo el buen funcionamiento de la clase. Para la época, era una forma de participación. Relaciones de ayuda mutua durante el transcurso del trabajo, cada vez que un alumno encontraba dificultades en la realización

¹⁰¹ POUTET, Yves, FSC, *Genèse et caractéristiques de la Pédagogie lasallienne*, pp. 85-86.

de los ejercicios. Relaciones de compartir, en el aspecto más material, particularmente en el momento del desayuno y de la merienda, cuando se invitaba a los alumnos a dar las sobras de pan u otro alimento a quienes no tenían. Gesto muy significativo en aquella época de gran precariedad económica en las familias muy pobres.

- **La situación de enseñanza simultánea y la constitución de grupos estables** permitía en efecto desarrollar las relaciones. Lo importante era, pues, saber qué tipo de relaciones se quería favorecer y profundizar. No era ese el caso en la mayoría de las escuelas menores, que seguían utilizando la enseñanza individual. Para Juan Bautista de La Salle y sus maestros, era preciso además determinar el tipo de relación que se quería favorecer. La apuesta educativa consistía en creer, esperar que los comportamientos sociales adquiridos durante algunos años de escolaridad estuvieran tan suficientemente anclados en las personas, que duraran toda la vida. ¿Se ganó la apuesta? Disponemos de pocos documentos para poder hacernos una idea.

A ejemplo de los maestros.

Los propósitos sólo llegan a ser realidad si los maestros están a la altura de su tarea. Se comprende fácilmente que no es ése el caso de todos. Los maestros en su mayoría no habían recibido ninguna formación inicial. En su medio social, apenas se tenía estima por la cortesía y la urbanidad. Ahora bien, la educación en la cortesía y urbanidad no se hacía ni única ni principalmente por la lectura de un libro. Algunos historiadores se equivocan cuando, al hablar de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, escriben por ejemplo: “*En el siglo XVII, el libro de urbanidad sirve al mismo tiempo de libro de lectura ordinaria. Cuando los alumnos descifran bastante bien el francés, leen en la urbanidad infantil y virtuosa*”¹⁰². Hay en esa apreciación algunas conclusiones ilógicas. Sabemos que en su conjunto las escuelas menores enseñaban en latín, lo contrario de las de los Hermanos. No podemos, pues, asemejar ambas situaciones.

¹⁰² GIOLITTO, PIERRE, *Abécédaire et fêrule*, p. 335.

En relación con los maestros en general, los de Juan Bautista de La Salle gozaban de triple ventaja:

- tenían a su disposición la obra publicada por su Fundador;
- recibían una formación inicial que hacía mucho hincapié en la adquisición de la cortesía y de la urbanidad;
- su Regla de vida les indicaba claramente cómo comportarse en la vida comunitaria y escolar para estar en conformidad con las normas de cortesía y urbanidad, y los obligaba a respetarlas en el día a día de su vida.

Sería esclarecedor traer aquí numerosos pasajes de dicha Regla de 1705, para mostrar la coherencia con las *Reglas de Cortesía y de Urbanidad cristianas*. Esta Regla les indicaba, en efecto, la manera de comportarse en su actitud general, en las conversaciones durante los recreos, en las escuelas, en las calles, o cuando encontraban y saludaban a alguien. Todo cuanto se encuentra en las reglas de urbanidad. Los capítulos sobre “la castidad”, o sobre “la modestia” los invitan a un gran pudor, tal como aparece en la *Guía de las Escuelas* y en la primera parte de las *Reglas de Cortesía y de Urbanidad cristianas*. La adquisición personal de tales actitudes, de tales comportamientos, era la condición previa para transmitir el modelo a los alumnos, incluso a los que aún no sabían leer. Este proceso de imitación-identificación nos parece mucho más esencial que la mera lectura, aun prolongada, de un texto, aunque fuera del Señor De La Salle.

Es fácil comprobar que Juan Bautista de La Salle llevaba en su interior la preocupación por la cortesía y urbanidad cristianas, durante los primeros años del siglo XVIII, cuando se ingeniaba en estructurar y consolidar su proyecto de escuela y la “Sociedad de las Escuelas Cristianas”. Encontramos la prueba en la publicación muy cercana de los tres textos mayores de su obra escrita: Las *Reglas de Urbanidad* en 1703, las *Reglas comunes* de los Hermanos en 1705 y el manuscrito de la *Guía de las Escuelas* en 1706. Las convergencias entre las tres obras son evidentes y numerosas. En el transcurso de su formación inicial, y en caso necesario después, el Hermano (el maestro) debe adquirir un comportamiento “honrado”. Debe eliminar de sí mismo lo ridí-

culo, la extravagancia, la exasperación, la negligencia y la superficialidad. Es lo que explica otro texto redactado anteriormente e intitulado *Regla del Formador de los nuevos maestros*. Éstos deben velar por su manera de vestir, de hablar, de andar, de estar y de presentarse ante los alumnos. Deben adquirir la cortesía y la urbanidad.

Se trata en efecto, en ese terreno como en el de diversos aprendizajes, de que el maestro dé ejemplo y sirva de modelo. El ejemplo, en efecto, es más eficaz que el discurso, afirma el mismo Juan Bautista de La Salle. Por eso, en varias ocasiones indica claramente en la *Guía de las Escuelas* cómo debe comportarse el maestro delante y respecto de sus alumnos, a fin de llegar a ser un modelo que imitar. Y lo mismo ocurre con todo lo que respecta a la cortesía y a la urbanidad. Mas sólo podrá servir de modelo, si se ha ejercitado esmeradamente en llegar a serlo. A eso tiende la mayor parte de los “ejercicios de comunidad”, como las indicaciones que le dicen cómo comportarse en las calles y en la escuela. “*Se esmerarán en dar a sus alumnos, con todos sus modales y en toda su conducta, ejemplo constante de modestia y de todas las demás virtudes que deben enseñarles y hacerles practicar*” (RC 7,15).

Conclusión.

Cuando uno considera la enorme separación que en el siglo XVII había entre los modos de vida populares y los de la minoría culta y rica, se percata de hasta qué alturas pretendía llegar el proyecto educativo lasaliano para los hijos de los artesanos y de los pobres. Llevarlo a cabo era ofrecerles la ocasión de entrar y de encontrarse cómodos en el ambiente de la burguesía, que a menudo se las daba de buena educación. Aquellos alumnos que encontraran un empleo en el tercer sector de la economía -a lo cual los preparaba la escuela- deberían introducirse en una sociedad de cortesía y urbanidad.

Bajo esta concepción optimista de las posibilidades de los niños pobres y de las disposiciones en marcha para educarlos en la cortesía y urbanidad, se perfila una empresa difícil; sin duda seductora, y talvez utópica. Raros pero significativos son los testimonios de la época que nos permiten comprobar que la empresa conoció un auténtico éxito.

Desde nuestra mirada del siglo XXI, aquel modelo de cortesía y urbanidad podría parecer demasiado afectado, estereotipado, incluso aburrido; hasta tal punto difiere de los exotismos, fantasías y extravagancias que han llegado a ser moneda corriente. Y sin embargo, el hombre honrado no era huraño. Sabía mostrarse abierto, afable, aunque evitando toda ostentación. Su comportamiento se basaba en el respeto de sí mismo y de los demás. Ahí se daban las condiciones necesarias para constituir una sociedad pacífica y fraterna. Para el Señor De La Salle y los Hermanos, un comportamiento así se fundaba y se justificaba por la mirada de fe con que se considera a la persona humana.

Capítulo 6 - La Escuela Lasaliana, semillero de verdaderos cristianos

Introducción

La escuela de Juan Bautista de La Salle es decididamente cristiana. Desde el comienzo (1680), cuando habla de ella, la llama “escuela cristiana”. Eso puede parecer paradójico por cuanto en su época todas las escuelas dependían de la Iglesia.

Esta finalidad cristiana no impide que la escuela lasaliana ofrezca sólida formación profana, objetivos sociales y profesionales - como hemos mostrado en los capítulos precedentes - y organización institucional rigurosa - como veremos más abajo -. La formación de un cristiano debe apoyarse en una formación humana sólida, en un equilibrio personal. Pero antes que nada es una escuela cristiana anhelosa y exigente. No se trata de formar cristianos cualesquiera, sino - como escribe repetidas veces - “verdaderos cristianos”, “discípulos de Jesucristo” y ayudarlos a trabajar por “su salvación”.

En este punto, como en otros que ya hemos visto, Juan Bautista de La Salle quiere ir más lejos de lo que proponen las escuelas menores o las escuelas de caridad. Hay una exigencia de calidad que va más allá de la formación ordinaria. Para comprender su proyecto, debemos, pues, precisar los objetivos y situarlos en el movimiento pastoral de la Reforma Católica, y ver cómo se los ponía en práctica en las escuelas de los Hermanos.

Quitar a la escuela lasaliana su dimensión cristiana es truncar gravemente el proyecto de Juan Bautista de La Salle. François Furet y Jacques Ozouf lo reconocen cuando escriben: “No es que la finalidad aplicada a las Escuelas Cristianas sea diferente de la que le atribuyen las instrucciones episcopales y los estatutos sinodales anteriores; al contrario, para Juan Bautista de La Salle

se trata más que nunca de la gloria de Dios y de la salvación de las jóvenes almas confiadas a su Instituto”¹⁰³.

Es verdad que el Señor De La Salle miraba por ese equilibrio entre lo profano y lo religioso, entre formación humana y formación *cristiana*. Es lo que expresa al final de la Meditación para la fiesta de san Luís rey de Francia, cuando exhorta a los Hermanos a formar al mismo tiempo buenos súbditos para la Iglesia y para el Estado. Ya hemos citado ese pasaje en un capítulo anterior.

Esta finalidad cristiana se expresa también en los títulos de varias de sus obras: *Reglas de cortesía y urbanidad cristianas*, *Deberes de un cristiano para con Dios*, *Guía de las Escuelas Cristianas*. Y cuando habla del conjunto de su obra y de los que en ella se comprometen, la llama “*Sociedad de las Escuelas Cristianas*”. De ahí viene también el nombre de sus discípulos: “*Hermanos de la Escuelas Cristianas*”.

“*Escuelas Cristianas*”: esa es la marca que escogió. Muy rápidamente fue lo bastante conocida como para que nadie los confundiera con las otras escuelas de su tiempo. Reconocer esta dimensión esencial no significa tener en menos los aspectos profanos que también fueron un éxito de aquellas escuelas y a cuya reputación en el siglo XVII contribuyeron.

Objetivos de Juan Bautista de La Salle.

Esos objetivos de formación cristiana no están explícitamente expresados en la *Guía de las Escuelas*, pues esta obra es ante todo un documento descriptivo de las prácticas y modalidades de la formación de los alumnos. Hay que buscarlos, pues, en otra parte, en particular en el conjunto de sus Meditaciones, donde vuelve con frecuencia a la importancia de la formación cristiana. Tenemos una excelente síntesis en las dieciséis Meditaciones para el Tiempo del Retiro. De ese conjunto escogeremos algunas citas para ilustrar lo que decimos.

Las dos primeras Meditaciones para el Tiempo del Retiro (MR 193 y 194) nos enseñan varias cosas esenciales acerca de la idea de Juan Bautista de La Salle:

¹⁰³ FURET, F. y OZOUF, J., *Lire et écrire*, tomo 1, pp. 92-93.

- Que las Escuelas Cristianas son la obra de Dios. Entran en su Plan de salvación para TODOS los hombres, en particular los más pobres, con frecuencia alejados de la salvación por sus condiciones de vida, como resume la segunda de esas meditaciones. Para el Señor De La Salle es, pues, Dios quien llama a los maestros cristianos para que lleguen a ser sus ministros en la obra de la salvación. Si responden a esta llamada, se hacen sus mediadores. Dios necesita de los hombres.
- Juan Bautista de La Salle siempre se consideró como llamado - de manera progresiva e imperceptible - para trabajar en la obra de Dios. Y lo mismo afirma de los otros maestros cristianos. No se presenta, pues, como el creador de la Escuelas Cristianas. Los primeros Hermanos lo habían comprendido bien y se lo recordaron en la carta del 1 de abril de 1714 cuando le conminaron a retomar la dirección del Instituto.
- Esas dos meditaciones nos enseñan también que la formación cristiana no está desconectada de la formación humana. Además, ¿para qué serviría explicar y mandar estudiar de memoria la doctrina (el catecismo) si no mejoraba la situación material, moral, social y espiritual de los pobres; si no se les ofrecía buenas perspectivas de futuro? Según esas dos Meditaciones, ofrecer la salvación a los niños pobres es salvarlos primero humanamente, luego, cristianamente.
- La formación cristiana no puede ser únicamente teórica. Las “verdades especulativas”, aquellas que es indispensable conocer para salvarse, según la doctrina de la época, deben ir a la par con las “verdades prácticas” expresadas en las “máximas del Evangelio”. Juan Bautista de La Salle vuelve a este punto en diversas ocasiones.
- Para que sea sólida y duradera, la formación cristiana debe empezar lo antes posible, es decir en la familia. Pero el Señor De La Salle se da cuenta de que muchos padres no están en condiciones de enseñar a sus hijos. Por consiguiente, no más llegar a la escuela deben estudiar la doctrina, pero sobre todo adquirir buenos hábitos y forjarse convicciones en tanto que aún son dóciles a la acción educativa. Así pueden ir forjándose una habituación cristiana.

Formar “verdaderos cristianos”.

“Vuestro empleo no consiste en hacer cristianos a vuestros discípulos, sino en hacerlos verdaderos cristianos. Esto es tanto más útil cuanto que de poco les valdría haber recibido el bautismo, si no vivieran según el espíritu del cristianismo. Para comunicarlo a los demás es necesario que uno mismo lo posea en abundancia. Ved a qué os obliga: sin duda, a practicar el Santo Evangelio. Leedlo, pues, con frecuencia con atención y amor, y sea él vuestro principal estudio; pero que esto os sirva, sobre todo, para practicarlo” (MF 171.3). Ese pasaje de la meditación para la fiesta de san Remigio muestra claramente el propósito central de Juan Bautista de La Salle en la formación cristiana de los alumnos. Con frecuencia vuelve a la expresión “verdadero cristiano”. El “llegar a” pide esfuerzo constante y exigente. La imagen que de eso tiene, la expresa en la meditación para la fiesta de san Ignacio mártir en los términos siguientes: *“Si amáis mucho a Jesucristo, os aplicaréis con todo el esmero posible a imprimir su santo amor en el corazón de los niños que educáis para ser sus discípulos. Procurad, pues, que piensen a menudo en Jesús, su buen y único maestro; que hablen a menudo de Jesús, que no aspiren sino a Jesús y que no respiren sino por Jesús”* (MF 102.2). Objetivo hartamente elevado y que sólo se alcanzará si los maestros dan ejemplo de esa vida centrada en Cristo. El Señor De La Salle los exhorta a ello numerosas veces a lo largo de sus Meditaciones, invitándolos a seguir el ejemplo del protomártir san Esteban: *“Así debe moveros a actuar la fe, y así debéis dar a conocer con vuestra conducta, igual que él, que sois verdaderos discípulos de Jesucristo, al no tener otra mira que Dios en vuestras acciones, y al anunciar, con igual valentía e intrepidez que él las máximas del santo Evangelio. Y lo que en esto debe fortalecer tanto vuestro celo como vuestra fe es que los anunciáis en calidad de ministros de Dios”* (MF 87.1).

Juan Bautista de La Salle presenta al verdadero cristiano como el que cumple sus deberes para con Dios. Así lo dice en el Prefacio de los Deberes de un cristiano: *“Debemos a Dios cuatro cosas, que se cumplen en la religión cristiana: debemos conocerlo, adorarlo, amarlo y obedecerlo. Conocemos a Dios por la fe. Lo adoramos por la oración y el sacrificio. Lo obedecemos observando sus mandamientos y los de la Iglesia, y evitando el pecado, que Él nos prohíbe. Sólo podemos amarlo poseyendo su gracia, que nos hace agradables a Él, y esa gracia sólo se*

nos concede a través de la oración y los sacramentos. Estas cuatro cosas comprenden todo lo que se practica y se aprende en la religión cristiana y católica". Inmediatamente después añade: *"Sin embargo, no todos los que hacen profesión de cristianos son verdaderos discípulos de Jesucristo. Hay muchos que no tienen más que el nombre y la apariencia de cristianos, y su mala conducta deshonra a Jesucristo y la santidad de su religión"* (Prefacio. DC 0,0,4 & 5).

El verdadero cristiano es aquel que se esfuerza en practicar los consejos evangélicos: *"Si deseamos vivir como verdaderos cristianos, no debemos contentarnos con practicar las virtudes obligatorias y que se oponen a los vicios que debemos evitar; hemos de ejercitarnos además en otras que son sólo de consejo y cuya práctica nos servirá para alejarnos del pecado y para ponernos en disposición de no caer en él"* (DC 216,2,1).

"Es cierto que vosotros no tenéis infieles que convertir; sin embargo, tenéis obligación de enseñar a los niños los misterios de la religión y de infundirles el espíritu del cristianismo, lo cual no es menos importante que la conversión de los infieles" (MF 109.3, san Gregorio, papa). Es importante subrayar esa doble tarea: instruir en los misterios y dar el espíritu del cristianismo. En esa doble orientación de Juan Bautista de La Salle encontramos la asociación entre teoría y práctica. El primer capítulo de la Regla de los Hermanos, que presenta "el fin y la necesidad de este Instituto", lo recuerda también: *"El fin de este Instituto es dar cristiana educación a los niños, y con este objeto tiene las escuelas, para que, estando los niños mañana y tarde bajo la dirección de los maestros, puedan éstos enseñarles a vivir bien, instruyéndolos en los misterios de nuestra santa religión, inspirándoles las máximas cristianas, y darles así la educación que les conviene"* (RC 1,3).

"Al leer el Evangelio, debéis fijaros en la forma y en los medios de que Él (Jesucristo) se sirvió para llevar a sus discípulos a la práctica de las verdades del Evangelio; unas veces, poniéndoles como bienaventuranza todo lo que horroriza al mundo, como la pobreza, las injurias, las afrentas, las calumnias y toda clase de persecuciones por la justicia, diciéndoles incluso que debían desbordar de gozo cuando tales cosas les sucedieren; otras veces, inspirándoles horror a los pecados en que suelen caer los hombres, o bien proponiéndoles ciertas virtudes que practicar, como la dulzura, la humildad, y otras así. Otras veces les daba a entender

que si su justicia no era mayor que la de los escribas y fariseos (que no se preocupaban sino de lo externo), no entrarían en el reino de los cielos. En fin, quería que en su mente considerasen como malaventurados a los ricos y a cuantos hallan en este mundo sus delicias. De acuerdo con estas prácticas, y todas las demás de Jesucristo, es como vosotros debéis enseñar a la juventud cristiana que os está confiada” (MR 196.2).

En la Iglesia y para la Iglesia.

Un movimiento catequético.

“Considerad que, pues en vuestro empleo tenéis que trabajar en el edificio de la Iglesia, sobre el cimiento que pusieron los santos apóstoles, instruyendo a los niños que Dios ha confiado a vuestros cuidados, de modo que formen parte de la estructura de ese edificio, es preciso que ejerzáis vuestro empleo como cumplieron los Apóstoles su ministerio. De ellos se dice en los Hechos de los Apóstoles que no cesaban de enseñar día y noche, y de anunciar a Jesucristo en el templo y en las casas, por lo cual el Señor incrementaba todos los días el número de fieles y la unión de los que se salvaban” (MR 200.1)

“Eso es también lo que debe impulsaros a estimar muy particularmente la instrucción y la educación cristiana de los niños, porque es un medio para hacer que lleguen a ser verdaderos hijos de Dios y ciudadanos del cielo, y constituye propiamente la base y el apoyo de su piedad y de todos los demás bienes que se realizan en la Iglesia” (MR 199.3).

Cuando habla de la formación del cristiano, Juan Bautista de La Salle se sitúa en primer lugar en el marco de la Reforma Católica emanada del Concilio de Trento (1545-1563). Consciente de la ignorancia religiosa de los cristianos, e incluso de los pastores, aquel concilio quiso poner remedio, y entre otras cosas decidió presentar lo esencial de la doctrina católica de forma resumida, accesible a todos, incluidos los escolares. Eso dio origen a los “Catecismos”, que conocieron un enorme florecimiento en toda la Iglesia, incluso en Francia en el siglo XVII. La escuela popular resultó ser así vector principal de esta instrucción religiosa. La finalidad esencial de aquellas escuelas era el estudio del catecismo y, para lograrlo, el aprendizaje de la lectura. A continuación del Concilio de Trento, en cierto modo toda la Iglesia llegó a ser “cate-

quista”: los padres en la familia, los maestros en las escuelas, los pastores en las parroquias y en las diócesis.

El objetivo: primero instruir a los cristianos, esclarecer y purificar sus conocimientos religiosos, con frecuencia mezclados con diversas creencias y supersticiones, y disminuir el nivel de ignorancia del pueblo. Pues la ignorancia es nefasta. Un cristiano que no conoce lo esencial de la doctrina -de lo que se queja el Señor De La Salle al inicio de su Prefacio a los *Deberes de un cristiano para con Dios*- no puede trabajar en su salvación. La ignorancia religiosa resulta así causa de condenación, mientras que la instrucción permite salvarse. Este último término es frecuente en los escritos de Juan Bautista de La Salle. En su estudio titulado *Juan Bautista de La Salle: el mensaje de su catecismo*, el Hno. Jean Pungier sintetiza claramente los estragos que puede ocasionar la ignorancia religiosa¹⁰⁴. Esta ignorancia estaba muy extendida en una sociedad mayoritariamente analfabeta. Jean Pungier recuerda también que la ignorancia religiosa estaba considerada como “*el mal del siglo*”, causa a la vez de condenación y plaga social, en la medida en que resultaba ser fuente de libertinaje, de violencia, de insubordinación, de pecado. La intención de salir de la ignorancia se justifica cuando consideramos el contexto religioso de la época, hecho de supersticiones, magia, ritos diabólicos, brujerías... Resultado de una evangelización insuficiente, de una formación cristiana deficiente o inexistente del clero mismo y del analfabetismo del pueblo.

¿Cómo salir de esa ignorancia? La doctrina cristiana es muy compleja como para que cada fiel pueda en su conjunto aprenderla, comprenderla y vivirla. El Concilio de Trento tuvo la idea de resumir lo esencial y condensarlo en frases breves y densas, con frecuencia bajo forma de preguntas y respuestas, a fin de facilitar la presentación y la memorización. El Concilio mismo dio ejemplo al publicar el “*Catecismo de Trento*”. Muy pronto, en el transcurso del siglo XVI, otros autores destacaron en este terreno, como san Pedro Canisio, san Carlos Borromeo, etc. El género literario traspasaba por lo demás las fronteras de la Iglesia Católica, como muestran los catecismos de Lutero, Calvino, etc.

¹⁰⁴ PUNGIER, Jean, *Jean-Baptiste de La Salle: le message de son catéchisme*, p. 19.

En Francia hubo que llegar al siglo XVII para ver a la Iglesia entrar en el movimiento de reforma impulsado por el Concilio de Trento y asistir a un florecimiento de catecismos. De tal modo que cada diócesis tenía su catecismo oficial aprobado por el obispo. Los hubo hasta en algunas parroquias. Juan Bautista de La Salle contribuyó también a esa expansión, al publicar el Compendio Menor y el Mayor, así como los tres volúmenes de los Deberes de un cristiano para con Dios.

Las Escuelas Menores mandaban, pues, estudiar el catecismo, a falta de saber explicarlo siempre. Juan Bautista de La Salle sabía bien la importancia que tenía la enseñanza catequética: *“Así pues, vosotros, que habéis sucedido a los Apóstoles en su empleo de catequizar e instruir a los pobres, si queréis que vuestro ministerio sea tan útil a la Iglesia como puede serlo, debéis darles el catecismo todos los días, enseñándoles las verdades fundamentales de vuestra religión, siguiendo en esto su ejemplo, que es el del mismo Jesucristo, quien se dedicaba todos los días a esa función”* (MR 200.1).

Conocer a Dios: el catecismo.

Como miembro del clero, hondamente impregnado del sentido de Iglesia, Juan Bautista de La Salle entra en la corriente catequética emanada del Concilio de Trento, aunque eso no le parezca suficiente para formar verdaderos cristianos. Basta leer la Guía de las Escuelas, y en particular el capítulo 9 dedicado a la lección de catecismo, para ver lo sumiso que quiere ser a los deseos de la Iglesia. En la escuela lasaliana, cada día se reserva un tiempo a la lección de catecismo: 30 minutos los días ordinarios, 60 minutos la víspera del día de asueto semanal, 90 minutos los domingos y días de fiesta.

Para escribir sus cinco obras relativas al catecismo, el Señor De La Salle, como es su costumbre, se inspira en varios de sus predecesores o de sus contemporáneos y, por supuesto, adapta lo que no le va. Los Hermanos que han estudiado esos escritos catequéticos han dejado aclaradas sus fuentes. Pero Juan Bautista de La Salle, muy respetuoso con la jerarquía y preocupado por que los alumnos estén integrados en la Iglesia local, les da a estudiar el catecismo oficial de la diócesis en la que se halla la escuela, y no sus propios Compendios. A lo largo de la jornada escolar, vemos a los alumnos estudiar,

reparar o recitar el catecismo. Es incluso la actividad más esencial de la escuela y la “principal función” de los Hermanos.

La *Guía de las Escuelas* hace patente de diversas maneras esta prioridad del catecismo:

- Cuando prevé “ausencias autorizadas” para algunos alumnos, con el fin de considerar situaciones y necesidades particulares de algunas familias, recuerda sin embargo que no está permitido ausentarse por la tarde en el momento del catecismo. De ello se informa a los alumnos desde el momento de su inscripción, y hasta constituye una condición de admisión.
- La escuela puede admitir alumnos sólo para el catecismo del domingo, a fin de ofrecerles la oportunidad de que adquieran una formación religiosa que no han recibido.
- A fin de ayudar a los alumnos a comprender lo que estudian, la lección de catecismo se desarrolla en forma de preguntas y respuestas. Es el método socrático el que generalmente se utiliza y que resulta de por sí una enseñanza. Por eso, los maestros deben preparar con esmero en comunidad las series de preguntas y someterlas a la aprobación del Hermano director. Esta prudencia se explica en parte por la situación religiosa de Francia en aquella época, con los enfrentamientos entre galicanismo, jansenismo, protestantismo, quietismo y ultramontanismo. Juan Bautista de La Salle cuidaba de preservar la verdadera ortodoxia.
- Este método cambia los domingos y días festivos, en que el catecismo versa sobre los misterios de la religión cristiana y el sentido de la fiesta del día. Esos días, el maestro utiliza el método discursivo y se le brinda la ocasión de preparar algunas historias ilustrativas agradables para suscitar el interés de los oyentes.
- Cada semana deben estudiar los alumnos una parte del catecismo. Pueden hacerlo en sus casas, si bien las condiciones materiales apenas lo permiten, pero al comenzar la jornada se dedica a ello un tiempo mientras esperan la llegada del maestro.

- Para reforzar la memorización, se invita a los alumnos a que pongan por escrito, a guisa de ejercicio de ortografía, lo que recuerdan del catecismo de la semana.

Para que ese procedimiento funcione bien y sea eficaz, se necesitan obviamente maestros bien preparados. En el caso de los Hermanos, éstos se forman primero durante el tiempo del noviciado. Pero han de continuar esa formación a lo largo de toda la vida, durante los ejercicios de comunidad previstos a tal efecto. Ahí es donde ponían a punto las series de preguntas que iban a utilizar; ahí enriquecían sus conocimientos religiosos con la ayuda de lecturas aconsejadas, entre ellas los tres volúmenes de los *Deberes de un cristiano*. “*Habéis sido puestos por Dios para suceder a los santos apóstoles en la exposición de la doctrina de Jesucristo y en el afianzamiento de su santa ley en la mente y en el corazón de aquellos a los que enseñáis el catecismo, que es vuestra principal función*”. “*Felices vosotros que tenéis como fin enseñar a los niños la religión, y para ello explicarles cada día el catecismo*” (MF 145.3, para la fiesta de Santiago el Mayor y 150.3, de santo Domingo).

Así es como los alumnos pueden cumplir su primer deber para con Dios, que es conocerlo. Pero eso no basta para formar verdaderos cristianos. También hay que adorarlo, amarlo y obedecerlo. Es decir llegar a hacerlo con la adhesión de la persona entera. Hay varios medios que pueden contribuir a ello y que quisiéramos presentar brevemente.

Cómo formar verdaderos cristianos.

“Para mover a los niños que instruí a adquirir el espíritu del cristianismo, debéis enseñarles las verdaderas prácticas de la fe en Jesucristo y las máximas de Santo Evangelio, al menos con tanto cuidado como las verdades de mera especulación. Es verdad que hay cierto número de éstas que es absolutamente necesario conocer para salvarse, pero ¿de qué serviría conocerlas si no se preocupa uno del bien que debe practicar? Pues la fe sin la buenas obras, dice Santiago, está muerta” (MR 194.3).

“De poco habría servido que los santos Apóstoles enseñasen a los primeros fieles las verdades esenciales de nuestra religión, si no les hubieran hecho adoptar una conducta cristiana y conforme con la que ellos habían seguido con Jesucristo. Por eso

no se contentaban con enseñarles las cosas especulativas, sino que ponían exquisito cuidado en que las llevaran a la práctica. Y Dios bendecía sus desvelos de tal forma, que de los primeros que abrazaron la fe se dice que perseveraban en la doctrina de los Apóstoles, en la comunión de la fracción del pan y en la oración, y que seguían acudiendo al Templo todos los días, en la unión de un mismo espíritu, es decir que, después de bautizarse, vivían de acuerdo con la doctrina de los apóstoles” (MR 200.2).

Llevar a cabo una inmersión religiosa.

En este terreno como en todos los aprendizajes, la inmersión es más eficaz y duradera que los ejercicios. Actúa de manera constante y honda, casi inconscientemente. La investigación pedagógica lo ha demostrado. Alcanza a toda la persona y contribuye a crear hábitos y modificar comportamientos. Es lo que ocurría en la escuela lasaliana de los orígenes. Aunque ocupa cada día un tiempo importante, el catecismo no es el solo elemento de formación cristiana. A lo largo de cada jornada de clase, están previstas diversas actividades religiosas o cristianas que jalonan el tiempo escolar y cumplen esa inmersión.

Una inmersión implícita hecha de múltiples elementos. Comenzando por la ornamentación de la clase, incluso si hoy nos parece más bien austera. Se limita a un crucifijo, imágenes piadosas de la Santísima Virgen, san José y los Ángeles de la Guarda, así como algunas frases piadosas puestas en las paredes. Cosa muy lejos de las clases de hoy, mayormente en las escuelas primarias, a veces adornadísimas, variadas, amenas, pintadas... y más profanas que religiosas. Por el contrario, en la *Guía de las Escuelas* nada parece distraer al alumno, y todo lo lleva a pensamientos piadosos.

A eso se añaden gestos y signos piadosos que los alumnos repiten a lo largo de la jornada: el signo de la cruz, cuya importancia explica Juan Bautista de La Salle en el Prefacio de los *Deberes para con Dios*, las inclinaciones respetuosas ante el crucifijo en varios momentos de la jornada, las fórmulas de adoración o las oraciones rezadas de rodillas, la recitación permanente del rosario para la que los alumnos se remplazan regularmente. E incluso las visitas al Santísimo, que se recomienda a los alumnos que hagan durante las vacaciones.

A eso se añaden también actitudes y momentos de recogimiento, que aspiran a desarrollar el sentimiento de la presencia de Dios. Por lo demás, ésta se recuerda regularmente durante la jornada, cosa que interrumpe el trabajo en curso. Esta atmósfera de recogimiento caracteriza esa escuela en la que se guarda silencio, en la que la palabra está estrechamente reglamentada. Para suplirla se ha dispuesto una serie de señales. Y se puede añadir la obligación de escuchar el catecismo con los brazos cruzados, o la invitación, a aquellos que han merecido una sanción, a dar gracias a Dios antes y después de la corrección.

Pero la inmersión religiosa se realiza también a través de los ejercicios escolares profanos:

- Los libros que se utilizan para el aprendizaje de la lectura deben ser libros piadosos y de instrucción cristiana. La lectura en latín se hace en el salterio.
- Los ejemplos propuestos en escritura a los alumnos deben estar tomados de la Sagrada Escritura, de las máximas cristianas, de los padres de la Iglesia o de obras de piedad, como indica la Guía: *“Todos los modelos de líneas serán sentencias de la Sagrada Escritura o de las máximas cristianas tomadas de los Santos Padres o de los libros de piedad”* (GE 4,2,24).
- Los ejercicios que se piden en ortografía consisten en transcribir lo que han retenido del catecismo de la semana: *“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 miércoles, vísperas de asueto y del día de fiesta, si hubiere alguno en la semana”* (GE 6,0,3).

Sin duda que tales actividades, repetidas durante varios años, tenían una repercusión duradera en la persona de los alumnos.

Una inmersión explícita buscada a través de diversa actividades concretas.

“No es suficiente, para salvarse, estar instruido en las verdades cristianas puramente especulativas, pues, como ya hemos dicho, la fe sin obras está muerta, es decir que es como cuerpo sin alma, y que en consecuencia no es suficiente para ayudarnos a conseguir la salvación. Por tanto, no basta procurar a los niños el espíritu del cristianismo y enseñarles los misterios y las verdades especulativas de nuestra religión. Se necesita, además, que les deis a conocer las máximas prácti-

cas que están diseminadas por el Santo Evangelio. Mas, como su espíritu no tiene aún el vigor suficiente para que las conciban y practiquen por sí mismos, debéis servirles de ángeles visibles en estas dos cosas:

- 1. Hacer que entiendan esas máximas tal como se proponen en el Santo Evangelio.*
- 2. Dirigir sus pasos por el camino que los lleve a la práctica de esas mismas máximas.*

Por ese motivo necesitan ángeles visibles que los animen a gustarlas y practicarlas, tanto por medio de sus instrucciones como por sus buenos ejemplos, a fin de que, con estos dos medios, esas santas máximas dejen honda huella en sus mentes y en sus corazones.

Tal es la función que debéis ejercer con vuestros discípulos. Es deber vuestro proceder de tal forma que, como hacen los ángeles custodios con vosotros, los comprometáis a practicar las máximas del Santo Evangelio, y les proporcionéis, para conseguirlo, medios para ello, fáciles y adecuados a su edad, de modo que, habiéndose acostumbrado insensiblemente a ellas en su infancia, puedan tener adquirido, cuando sean mayores, como cierto hábito, y así ponerlas por obra sin mucha dificultad” (MR 197.2).

Ese pasaje de la meditación 197 resume lo principal del pensamiento de Juan Bautista de La Salle acerca de la formación cristiana de los jóvenes.

Hay que notar en particular su insistencia en juntar siempre práctica y teoría, para lo que alude varias veces a la idea del apóstol Santiago de que la fe sin obras es fe muerta. El Señor De La Salle recomienda en efecto: *“Inspiradles también la piedad y la modestia en la iglesia y en los ejercicios de piedad que les hacéis practicar en la escuela. Inspiradles además la sencillez y la humildad que tanto recomienda Nuestro Señor en el Evangelio. No descuidéis hacer que adquieran la mansedumbre, la paciencia, el amor y el respeto hacia sus padres y, en fin, todo lo que conviene a un niño cristiano y cuanto nuestra religión exige de ellos” (MR 200.3).*

Además del catecismo, los alumnos participan cada día en diversos ejercicios religiosos:

- Las oraciones comunes de la mañana y de la tarde, a las que, algunos días de fiesta, pueden añadirse las letanías o la lectura de salmos.
- La reflexión de la mañana y el examen de conciencia de la tarde, que enmarcan la jornada. Volveremos sobre ello.
- La asistencia diaria a misa, en una iglesia cercana a la escuela. Y el domingo o los días de fiesta, la participación en las diversas celebraciones litúrgicas de la comunidad parroquial.

No basta, pues, con estudiar el catecismo. Es sólo el cumplimiento del primer deber para con Dios: conocerlo. Ahora bien, es la persona entera del alumno la que hay que evangelizar, con vistas a formar verdaderos cristianos. Juan Bautista de La Salle fija otros objetivos, por ejemplo en el pasaje siguiente: *“No debéis contentaros con impedir que los niños que están confiados a vuestros cuidados hagan el mal. Es preciso, además, que los impulséis a obrar el bien y las buenas obras de que son capaces... Haced que practiquen lo que dice Nuestro Señor, que nos manda amar a los enemigos y hacer el bien a los que nos hacen mal, nos persiguen o calumnian, en vez de devolver mal por mal, injurias por injurias, o de vengarse. Según la doctrina de Jesucristo, hay que animarlos a que no se contenten con realizar buenas obras, sino también a que las hagan delante de los hombres, para ser vistos y alabados, pues quienes así obran ya recibieron su recompensa. Es importante que les enseñéis a rezar a Dios... Y como la mayoría han nacido pobres, hay que inculcarles el menosprecio de las riquezas y el amor a la pobreza, porque Nuestro Señor nació pobre y amó a los pobres, se complacía en su compañía... Ese tipo de máximas y de prácticas son las que debéis inspirarles sin descanso, si es que tenéis algún celo por su salvación, y en eso particularmente se pondrá de manifiesto vuestro celo de la gloria de Dios, pues ya que dichas máximas no pueden proceder sino de Dios, en cuanto que contrarias a la inclinaciones de los hombres, animar a los niños a ponerlas en práctica es mostrarse celoso por el honor y la gloria de Dios”* (MR 202.2).

Evangelizar el corazón: la relación educativa.

“Cuanta más ternura sintáis por los miembros de Jesucristo y de la Iglesia que os están confiados, tanto más producirá Dios en ellos admirables efectos de la gracia” (MF 134.2, sobre san Bernabé).

Ser cristiano no se limita a la mente, aunque sea importante para llegar a una fe ilustrada. La adhesión debe ser de la persona en su totalidad, que se simboliza familiarmente en “el corazón”. Es la señal de una entrega más completa. De ahí la insistencia de Juan Bautista de La Salle sobre la necesidad de “*ganar los corazones de los alumnos, de “tocar” los corazones*”. Son expresiones que encontramos al menos 35 veces en sus escritos. Ahora bien, en su época el verbo “tocar” a alguien significaba ponerlo en movimiento, hacer que cambie. Era una acepción dinámica del verbo, y no sólo afectiva o sentimental. Este matiz es importante cuando se trata de la vida cristiana. Como dice el Hno. Jacques Goussin: *“La idea que se desprende de esos textos es la de una acción ejercida sobre alguno, en vistas a un cambio de vida y particularmente de una reactivación de la vida cristiana. Y el análisis de los dos miembros de la expresión confirma perfectamente esta lectura. “Tocar” en el sentido hondo del término no significa sólo “alcanzar”, “rozar”, “entrar en contacto”, sino “penetrar”, según su empleo en el terreno del manejo de las armas blancas; de ahí la fuerza de la imagen cuando se pasa al ámbito moral. En cuanto al término “corazón”, éste designa lo más íntimo que hay en el hombre, lo más hondo y personal, sobre todo en el registro de su voluntad: la intención, la resolución y el paso al acto”*¹⁰⁵.

*“Pero si la escuela lasaliana escoge como meta formar cristianos, la idea de que su reglamento interno se ciña sólo a establecer una buena organización y a mantener un desarrollo tranquilo de la clase no puede dejarnos satisfechos. Está pensando como parte que interviene en la formación social, moral y religiosa de los alumnos. Y cuando éstos faltan al orden, nunca lo hacen sin algún pecado: pereza, ira, orgullo...”*¹⁰⁶.

Juan Bautista de La Salle da a esa relación tal importancia, que la considera como un milagro. Mover los corazones es un milagro. Sin duda, Dios solo, o su Espíritu, pueden convertir a las personas, mover de verdad sus corazones, como dice en varios pasajes de sus escritos: *“Dios mío, que eres el único que puede de verdad mover y convertir el corazón”*. *“Pedid a menudo a Dios la gra-*

¹⁰⁵ GOUSSIN, J., *Thème Lasallien* n.º 12.

¹⁰⁶ GOUSSIN, J., *ibid.*

cia de mover los corazones, como él. “Es lo que este santo efectivamente consiguió por la predicación de la palabra de Dios y por la oración frecuente y asidua que hacía instando a Dios a que moviese sus corazones” (MD 81.2; MF 159.2, para la fiesta de san Bartolomé apóstol; 168.2, para la fiesta de san Yon).

Juan Bautista de La Salle insiste en una relación educativa intensa, como medio para formar o cambiar profundamente las disposiciones de una persona y para orientarla hacia Dios. Esta acción educativa es la que permite adquirir convicciones, deseos y el ánimo de vivir como cristiano. Lo que podría parecer a priori extraño a la formación cristiana llega a ser así la fibra esencial, la que tendrá una acción duradera. Para mover los corazones es preciso establecer antes una relación personal intensa. Y lo propio de la pedagogía que quiso Juan Bautista de La Salle es una relación educativa rica y exigente. “Vosotros podéis obrar algunos milagros, tanto en vosotros como en vuestro empleo. En vosotros, por medio de la plena fidelidad a la gracia, no dejando pasar ninguna moción sin corresponder a ella. En vuestro empleo, moviendo los corazones de los niños descarriados que están confiados a vuestros cuidados, y haciendo que sean dóciles y fieles a las máximas del Santo Evangelio y a su práctica, piadosos y modestos en la iglesia y en los rezos y aplicados a su deber en la escuela y en sus casas. Esos son los milagros que Dios os da poder obrar y que exige de vosotros” (MF 180.3, san Hilarión).

Desarrollar las motivaciones de fe: la interioridad.

Lo más interesante tal vez de esta formación del joven cristiano se encuentra en las motivaciones que se quieren inspirar al alumno, con el fin de que las asimile y haga de ellas un hábito. Este deseo está presente en los pasajes que se refieren a las oraciones, la misa, el catecismo, el silencio e incluso las correcciones. “Se les animará a que entren en sus clases con un profundo respeto en atención a la presencia de Dios”, indica la *Guía de las Escuelas* desde el primer capítulo (GE 1,1,9). “A cada hora del día se harán breves oraciones que servirán al maestro para renovar su atención sobre sí mismo y a la presencia de Dios, y a los escolares para habituarlos a pensar en Dios de vez en cuando durante el día, y disponerlos a ofrecerle todas sus acciones, para atraer su bendición sobre ellas” (GE 7,1,4).

Varios “ejercicios” de la escuela se proponen directamente desarrollar la riqueza de la interiorización en los alumnos. Quisiéramos recordarlos brevemente.

La Reflexión de la mañana y el examen de conciencia de la tarde invitan cada día al alumno a reflexionar y a tomar buenas resoluciones que atañen a su conducta. Esos dos ejercicios pueden orientar su pensamiento y sus sentimientos, irse forjando sus convicciones, descubrir y comprender los valores para hacerlos suyos, formar el criterio y la conciencia moral. Se trata, pues, de una formación completa de la persona. Formación que prepara a la vida, dando criterios de juicio y de elección libre, y es útil para más tarde, para toda la vida, sobre todo en el plano cristiano y eclesial, y que capacita más para la libertad personal.

La Reflexión de la mañana es una de las modalidades de la formación cristiana, una de las tres ocasiones en las que el maestro toma la palabra para dirigirse al conjunto de la clase. En ella ha de mostrarse expresivo, convencido, a fin de exhortar a los alumnos. Pues opta por formar la conciencia personal, el criterio, animando a adoptar los comportamientos morales cristianos. Con ese fin se aconseja al adulto que se ponga a la altura de los alumnos. Hermoso instrumento de educación en los valores de justicia, de dignidad y de muchos otros. Momento privilegiado de formación de la conciencia, medio excelente de “mover los corazones” y camino de educación a la libertad personal. Elemento importante de la pastoral escolar.

El **examen de conciencia** pone fin a la jornada escolar, en vínculo con la reflexión de la mañana. Ésta invitaba a orientar la propia jornada; el examen es momento de introspección, mirada recapitulativa sobre la jornada. Cada uno debe evaluar su propio comportamiento, evaluarse a sí mismo respecto a sus deberes de cristiano: el cumplimiento de los mandamientos de Dios, el respeto de la cortesía y de la urbanidad, el comportamiento en clase y fuera de la escuela...

De hecho, esos dos ejercicios constituyen un intento de educación de toda la persona: se proponen una educación íntegra del alumno, una verdadera interioridad, una conciencia lúcida de sí. Refuerzan el sentido de las propias res-

ponsabilidades en la manera de vivir. En la medida en que los alumnos entraban sinceramente en el proceso de discernimiento, iban desarrollando la propia madurez y la libertad interior.

Era también un itinerario de descubrimiento de los valores morales. En el ámbito socio-religioso de la Reforma Católica, los alumnos podían ir descubriendo cierta manera de vivir, de ser cristianos y dar sentido a su vida. La interiorización de los valores pretendía amoldar el comportamiento social de los escolares y, por consiguiente, desarrollar su cortesía y urbanidad.

El recuerdo regular de la presencia de Dios. Para Juan Bautista de La Salle, la educación cristiana de los alumnos se basa tanto en motivaciones y convicciones como en la repetición de comportamientos exteriores. Lo más importante es la riqueza del interior.

El recuerdo de la presencia de Dios a cada hora de la jornada era un momento colectivo de recogimiento. Imposible saber, ciertamente, lo que pasaba por la cabeza de los alumnos en ese tiempo. Dependería de cada cual y de los momentos. El primer capítulo de la *Guía de las Escuelas*, que habla de “*la entrada en la escuela*”, recuerda que mientras esperan que la puerta se abra, los escolares deben estar “*con tal compostura, que puedan edificar a los transeúntes*”; después, entrar en las clases sin hacer ningún ruido, “*caminado tan suave y pausadamente que no se los oiga*”, en una palabra, se los anima “*a que entren en sus clases con profundo respeto, en atención a la presencia de Dios*” (GE 1,1,4 & 7 & 9). Como se ve, toda la jornada escolar debe estar impregnada de ese recogimiento.

En un clima permanente de silencio. Al leer la *Guía de las Escuelas*, llama la atención la importancia que se da al silencio. Está rigurosamente determinado cuándo el maestro y los alumnos toman la palabra. Pueden señalarse al menos tres dimensiones de ese silencio:

- Dimensión funcional, que se deriva del principio de organización de la clase, del cuidado por la disciplina y de la voluntad de eficacia en los grupos tan numerosos de alumnos (alrededor de 60 por clase). Es un dato constante de la pedagogía: cuanto más numeroso es el grupo, más detalladas deben ser las normas de funcionamiento.

- Dimensión social: el respeto por el trabajo de los otros impone el silencio de la lengua, pero también el silencio de todo el cuerpo, mayormente en los desplazamientos.
- Dimensión espiritual: el dominio de sí y la atención permanente al cuerpo son una introducción *al aspecto interior ya evocado, y por ende al componente espiritual del silencio.*

No es apología del silencio por el silencio, ni coerción estrictamente disciplinar, sino un silencio que se sitúa en el punto de convergencia de la antropología de Juan Bautista de La Salle y de sus ideas educativas. *“El maestro hará comprender a los alumnos que deben guardar silencio, no porque él esté presente, sino porque Dios los ve y porque es su santa voluntad”* (GE 11,3,2).

La “corrección-conversión”. Para el Señor De La Salle, toda falta al reglamento es ante todo una falta para con Dios. Es lo que justifica la corrección. Mas ésta no debe ser sistemática. En la meditación 203 podemos seguir la lógica de su reflexión. Un niño que se instala en su mal comportamiento *“ha perdido, en cierto modo, su libertad y él mismo se ha convertido en cautivo y desgraciado”*, escribe. El educador debe, pues, *“llevarlo a esa libertad de los hijos de Dios, que nos adquirió Jesucristo”*. Si es necesario, puede recurrirse a las sanciones, pero con preferencia *“...servirse de dos medios en relación con ellos. El primero es la mansedumbre y la paciencia. El segundo es la prudencia en las reprensiones y en las correcciones”* (MR 203.2). Sería faltar a los deberes del educador el no reprender y corregir a los alumnos, pues el educador es responsable de la conducta de éstos ante sus padres, sus pastores y Dios mismo. Eso es lo más destacado de las dos meditaciones 203 y 204.

La corrección no tiene en primer lugar función represiva: busca un cambio interior capaz de reflejarse en el comportamiento exterior. Vemos que ese “viraje con” - literalmente conversión - no puede producirse sino en caso de que el alumno alcance un nivel suficiente de madurez y de interioridad. Pues interioridad y sentido de las responsabilidades son indisolubles, y constituyen el motor de la conversión. La corrección-conversión no apunta sólo al presente escolar, sino que prepara para la vida en sociedad y en iglesia. Cambiar de conducta por convicción personal, tras reflexión, es el ejercicio

de la libertad, es actuar como adulto. Es dar prueba de que se ha alcanzado el corazón mismo de la interioridad. No resulta, pues, incongruente asociar interioridad, libertad, corrección y formación del verdadero cristiano.

Cortesía y urbanidad del cristiano.

Puesto que cortesía y urbanidad cristianas son “*una virtud que tiene que ver con Dios, con el prójimo y con nosotros mismos*” (Prefacio de *Reglas de Cortesía y Urbanidad cristianas*), coincide en su totalidad con los elementos constitutivos de la espiritualidad cristiana, entendida como conjunto de las relaciones que el cristiano tiene con Dios, el prójimo y el entorno, a imitación de Jesucristo. Las “virtudes” que Juan Bautista de La Salle pone de manifiesto en su obra sobre la urbanidad forman parte por entero del comportamiento cristiano.

En el *Tema Lasaliano* n.º 7, intitulado Cortesía y Urbanidad cristianas, el Hno. Jean Pungier escribe: “*Juan Bautista de La Salle subraya en varios lugares de sus Reglas de Cortesía y Urbanidad cristianas que la obra está dirigida a cristianos que viven en el mundo su vocación de bautizados*”. “*Los pasajes más significativos de las Reglas de Cortesía -y los más bellos- se refieren a la conciencia que de su dignidad tiene todo cristiano... Una dignidad común a todos los cristianos y que fundamenta, en definitiva, la naturaleza de las relaciones sociales...*”. “*El llamamiento a la santidad resuena desde la primera página del Prefacio. Santidad que ha de vivir en lo que es la vida ordinaria de hombres y mujeres en el mundo, en lo cotidiano de los comportamientos individuales y sociales: desde el levantarse hasta el acostarse, en la mesa, en el juego, en la conversaciones y en las visitas, los viajes y la correspondencia. Es llamado a la santidad personal y llamado a trabajar en la santificación de las relaciones sociales y culturales*”¹⁰⁷. Jean Pungier comenta a continuación los dos aspectos: llamado a la santidad personal y llamado a trabajar en la santificación de las relaciones sociales y culturales. De ahí los lazos estrechísimos entre la formación en la urbanidad cristiana y la formación cristiana en general. Es un mismo movimiento. “*¿Las Reglas de Cortesía, un manual de espiritualidad para uso de los seglares de principios del siglo XVIII? ¿Por qué no? En todo caso, esto no deja, sin duda, de interpelarnos*”.

¹⁰⁷ PUNGIER, J., *Thème Lasallien* n.º 7.

Por eso mismo, la obra sobre la urbanidad insiste principalmente en cuatro virtudes: la modestia, el respeto, el afecto y la unión de caridad.

La modestia *“es la regla de conducta de un cristiano en todo lo que se refiere al exterior”*. Es una virtud exigente, que regula todo el comportamiento exterior. Es un arte de medida y equilibrio. Todos deben formarse en ella. Regula asimismo nuestras conversaciones. Es, pues, la virtud de la intimidad cristiana, testimonio silencioso que concurre a la edificación mutua. Estamos de lleno en el ámbito religioso cristiano.

El **respeto**, para Juan Bautista de La Salle, ofrece dos aspectos: respeto como conducta exigida por la ley moral, y respeto que nace de la toma de conciencia del misterio que todo cristiano lleva en sí. El respeto como deber puede exigirse socialmente en la actitud, el lenguaje, la indumentaria, el comportamiento, en función de las situaciones concretas en las que uno se encuentra. El respeto es una dimensión de los buenos modales cristianos, pues se deriva de la convicción de que somos “hijos de Dios”, “templos vivos del Espíritu Santo”, “tabernáculos vivos de Jesucristo”. Afirmaciones de fe, del Señor De La Salle, acordes con su teología y capaces de alimentar una cultura y una civilización del respeto mutuo, pues *“debiendo todo cristiano guiarse según las reglas del Evangelio, debe rendir honra y respeto a los demás, por considerarlos como hijos de Dios y hermanos de Jesucristo”* (RU 101,1,21).

El **afecto**, que Juan Bautista de La Salle presenta no como movimiento afectivo, sino como sentimiento espiritual.

La unión y la caridad nos recuerdan que hay que unir siempre el amor a Dios y el amor al prójimo, como manda el Evangelio.

Las Reglas de Cortesía y Urbanidad son cristianas. Nos piden convertir nuestra sensibilidad. Juan Bautista de La Salle nos invita a contemplar modelos, como Jesucristo, en primer lugar, y los santos... Hay que prestar atención, reflexionar, discernir, para saber qué actitud adoptar en cada circunstancia.

Cristiano dentro de la Iglesia.

“...debéis considerar vuestro empleo como una de las funciones más importantes y más necesarias en la Iglesia, de la que estáis encargados de parte de los pastores

y de los padres y madres... Instruir a los niños en el misterio de la Santísima Trinidad, y en los que Jesucristo realizó cuando estaba sobre la tierra, es lo que se llama echar los cimientos del edificio de la Iglesia” (MR 199.1). En la misma meditación, Juan Bautista de La Salle exhorta a los maestros a sentirse honrados por ejercer un ministerio tan importante, y recuerda que eso merece gran aplicación.

Puede decirse que la sociedad francesa del siglo XVII formaba parte de los países de vieja cristiandad. La realidad, sin embargo, no siempre correspondía a esa imagen, si bien la vida ordinaria de la población estuvo acompañada por los acontecimientos del calendario litúrgico y por las prácticas cristianas. Era difícil escapar de la influencia de la Iglesia. Pero el Señor De La Salle quería preparar cristianos conscientes y activos. Era preciso, pues, que interiorizaran los conocimientos religiosos y los manifestaran en sus comportamientos, actitudes y mentalidades. La escuela debía fijarse eso como objetivo. ¿Era realizable? *“Si, como san Bernabé, estáis llenos de fe y del Espíritu de Dios, como debéis estarlo en vuestro empleo, seréis la causa de que aquellos a quienes instruíis sean cristianos, y no sólo de nombre, sino de que tengan también su espíritu y su proceder y de que se hagan admirar por su piedad”* (MF 134.3, san Bernabé).

La escuela lasaliana trabaja así en la edificación de la Iglesia. El niño debe vivir, pues, desde el periodo escolar, como verdadero cristiano, por las buenas costumbres que adquiere, por su conducta habitual conforme con lo que la Iglesia espera. Debe insertarse concretamente en la vida de la comunidad cristiana local: la parroquia. Y lo hace asistiendo cada día a misa, en lo posible en la iglesia parroquial. Estudia el catecismo en el manual oficial de su diócesis. Está invitado a participar en las fiestas y liturgias de la parroquia, y se le permite participar en las procesiones y peregrinaciones propias del gremio del que procede, pues eso forma parte del tejido eclesial local. Va así acostumbrándose a vivir dentro de la Iglesia.

Conclusión.

Como subraya la mayoría de los historiadores, las escuelas menores del Antiguo Régimen siempre tenían como objetivo esencial la formación cris-

tiana de los alumnos. Los textos oficiales de la Iglesia lo recordaban frecuentemente, y los fundadores de escuelas lo repetían. *“Hay tres ejercicios que permitirán alcanzar ese objetivo (recuerdan Chartier-Compère-Julia): el catecismo, que se pide al maestro en todo lo reglamentado..., la misa diaria, en la que debe acompañar a sus alumnos... las oraciones. Estas últimas tienen la misión de mostrar que la escuela es ante todo una pequeña comunidad cristiana en la que lo esencial, al comienzo como al final del día, es la veneración del Todopoderoso”*¹⁰⁸. Esas oraciones dan sentido a los ejercicios escolares, que están marcados con el sello de la piedad. Pero lo esencial está en la instrucción de la doctrina cristiana.

*“La religión, añade Jean de Viguerie, es elemento esencial de la instrucción elemental. Los niños aprenden al mismo tiempo a rezar y a leer. El primer texto leído es el Padrenuestro. La religión y las buenas costumbres: el primer libro de lectura se llama Urbanidad. Es importante aprender a leer, a fin de acceder a la ciencia de Dios y a la norma de las costumbres”*¹⁰⁹.

Todos los medios empleados tienen como objetivo crear en el niño un hábito cristiano. Juan Bautista de La Salle está convencido de que la escuela puede lograrlo: *“¿Consideráis el bien que intentáis hacerles como el cimiento de todo el bien que practicarán posteriormente en su vida? Los hábitos virtuosos que se han cultivado en sí mismo en la juventud, al hallar menos obstáculos en la naturaleza corrompida, echan raíces más profundas en los corazones de quienes se han formado en ellos”* (MR 194.3).

Es tarea de primera importancia y objeto de máximo honor para los ministros del Evangelio. *“Agradeced a Dios que haya tenido la bondad de servirse de vosotros para procurar a los niños tan grandes beneficios, y sed fieles y exactos en desempeñarlo sin recibir remuneración alguna, para que podáis decir con san Pablo: el motivo de mi consuelo es anunciar el Evangelio gratuitamente, sin que cueste nada a los que me escuchan”* (MR 194.1).

¹⁰⁸ CHARTIER-COMPÈRE-JULIA, o. c., p. 123.

¹⁰⁹ DE VIGUERIE, Jean, o. c., p. 157. De hecho, la obra de Urbanidad venía a menudo en último lugar en el aprendizaje de la lectura.

La escuela lasaliana se esfuerza, pues, por desarrollar en los alumnos todas las dimensiones constitutivas de una verdadera fe cristiana:

- el contacto directo con Dios en la oración y en la contemplación,
- el conocimiento de Dios por el estudio de la doctrina,
- la dimensión comunitaria por la inserción en la Iglesia local,
- el compromiso *en la sociedad y el mundo mediante la urbanidad.*

En la medida en que lo logra, la escuela llega a ser efectivamente semillero de verdaderos cristianos.

TERCERA PARTE

“QUE LA ESCUELA FUNCIONE BIEN”

"Cuide de que la escuela funcione siempre bien, tan bien como la regularidad en casa" (Carta de Juan Bautista de La Salle al Hermano Roberto, el 26 de febrero de 1709; CA 57,12). *"Estoy satisfecho de que su escuela funcione bien y de que tenga un número suficiente de alumnos; cuide de instruirlos bien"* (Carta al Hermano Roberto del 26 de abril de 1709; CA 58,20).

El proyecto educativo y pastoral de Juan Bautista de La Salle y de los Hermanos era ambicioso. Acabamos de recordarlo. La lectura de la primera parte de la *Guía de las Escuelas* traza los ejes de esa formación humana y cristiana que la escuela quiere impartir.

Había que pasar de las intenciones a la realización. Era la preocupación del Señor De La Salle y de los Hermanos. Tenían conciencia de que la escuela constituía una oportunidad única para los niños pobres, y que los padres esperaban que la escuela fuese eficaz. Ya lo explicamos en el primer volumen de este estudio. Juan Bautista de La Salle emplea en algunas de sus cartas la expresión *"que la escuela funcione bien"*.

Esa preocupación tiene un comienzo de respuesta en la segunda parte de la *Guía de las Escuelas* titulada: *"De los medios de establecer y mantener el orden en las escuelas"*. Los nueve capítulos que componen esta segunda parte presentan los modos de ese funcionamiento. Son un total de nueve: la vigilancia, los signos, los registros, las recompensas, las correcciones, la asiduidad de los alumnos, los asuetos, los oficios y la uniformidad.

Esos capítulos tienen extensión desigual. Algunos aspectos son obvios: los premios o los asuetos, por ejemplo. Otros tratan asuntos más complejos o más difíciles, como la organización del seguimiento y acompañamiento de los alumnos (los registros), el mantenimiento del orden en el respeto de las personas y de la cortesía (los castigos); las exigencias de la asiduidad y la pun-

tualidad, prendas de progreso en un contexto de absentismo considerable (las ausencias), y la implicación de los alumnos en la marcha de la clase y de la escuela (los oficios).

Para comprender las intenciones de los autores de la *Guía*, no es imprescindible analizar sucesivamente cada uno de esos nueve capítulos. Creemos que es preferible agruparlos dentro de algunos objetivos pedagógicos esenciales:

- la organización interna para una enseñanza simultánea, balbuciente aún en la época, mediante la instauración del orden en las clases;
- el establecimiento de una relación educativa intensa y personalizada con objeto de educar enseñando;
- el mantenimiento o la restablecimiento de la disciplina en beneficio del grupo, cuando se producen infracciones al reglamento;
- la actualización de formas de participación que permitan a los alumnos experimentar los valores sociales importantes y que los motiven en su comportamiento.

Pero lo más importante y lo que permitía o garantizaba el buen funcionamiento era la calidad de los maestros, garantizada por su formación, su compromiso personal y su trabajo en asociación. Estos son los diferentes aspectos de la escuela lasaliana que quisiéramos estudiar en esta tercera parte.

Capítulo 7 - Trabajar con orden

El principio del orden

Cuando se reunieron para tener *“numerosos intercambios... los Hermanos de este Instituto más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase...”* - como dice el Prefacio de la Guía de las Escuelas (GE 0,0,2) - tenían intenciones muy precisas, que el mismo Prefacio explicita: *“para que todo fuera uniforme en todas las escuelas, en todos los lugares donde hay Hermanos de este Instituto, y los usos fueran en ellas siempre los mismos”* (GE 0,0,1). No sólo por voluntad de uniformidad, sino esencialmente para evitar los errores y equivocaciones pedagógicas poco realistas y eficaces, en detrimento de los alumnos, para facilitar los reemplazos de los maestros en caso de que fallaran algunos de ellos, en particular por causa de enfermedad, y sobre todo para contar con la movilidad de los miembros del Instituto, con espíritu asociativo y un funcionamiento en red.

Por eso se recomendaba: *“Los Hermanos procurarán con sumo cuidado ser fieles en observarlas todas (las prácticas), convencidos de que no habrá orden en sus clases y en sus escuelas sino en la medida en que sean exactos en no omitir ninguna”* (GE 0,0,3). Los dos párrafos siguientes del Prefacio vuelven sobre este objetivo: tener orden. Al anunciar la división en tres partes, se precisa que *“la segunda ofrece los medios necesarios y útiles de que han de valerse los maestros para establecer y mantener el orden en las clases”* (GE 0,0,4). El párrafo siguiente exhorta a los Superiores del Instituto a velar por que todos los maestros conozcan perfectamente las disposiciones de la Guía *“a fin de conseguir, por este medio, mucho orden en la escuela”* (GE 0,0,5).

Esta insistencia sobre la importancia del orden prefigura lo que hallamos después en el conjunto de la obra. El término “orden” aparece al menos 144 veces. Pero no hay que dejarse engañar por el número, pues sabemos que la *Guía* utiliza ese término con una acepción particular para designar las subdi-

visiones de los niveles de aprendizaje. Dejemos de lado, pues, las 83 veces que el término aparece en tal sentido, incluso si eso atañe lógicamente a la organización de los estudios y su progresión. Quedan 61 empleos del término en el sentido de la disciplina escolar, del buen orden en las actividades de la clase o en el sentido de mandato.

Para Juan Bautista de La Salle y los Hermanos, es obvio que el orden parecía elemento esencial en el funcionamiento de la escuela. Era la condición indispensable del progreso de los alumnos, de la eficacia de la escuela. Un orden casi sacralizado por ser querido por Dios mismo: en el cosmos, en el mundo, en la sociedad. Nada de extraño, pues, que toda la segunda parte de la *Guía* se titule “De los medios de establecer y mantener el orden en las escuelas” (GE 11). Se puede añadir, por lo demás, la tercera parte de la obra, que describe “los deberes del inspector de las escuelas”, cuyo principal deber es precisamente velar por el respeto del orden en la escuela. Aunque el término apenas aparece en los capítulos de esta tercera parte, esa es la preocupación esencial que aflora.

El inspector vela por que todo funcione bien. Es el guardián del orden, y si alguna cosa se desordena, debe poner remedio. Es su responsabilidad. Por eso precisa el texto que, al comienzo del año escolar, el inspector debe verificar que todo está bien en orden para que la clase tenga un desarrollo normal. Debe estar atento a los mínimos detalles. El capítulo 21, que enumera los puntos objeto de verificación, termina de esta manera: *“La vigilancia que el inspector de las escuelas debe ejercer sobre todas estas cosas no ha de impedir la que deben tener los maestros para observarlas y hacer que se observen. Unos y otros deben aplicarse a mantener el orden en las escuelas, de forma unánime y con la debida dependencia, por espíritu de regularidad y de exactitud a lo que les está mandado y que Dios exige de ellos”* (GE 21,3,9).

Todo el capítulo 21, dedicado al inspector, resume lo que debe hacerse para mantener el orden. Se trata de eliminar lo imprevisto, el “más o menos” y lo prohibido. Previsión, organización cuidadosa y prevención aparecen como los mejores garantes del orden. El párrafo que acabamos de citar aquí arriba recuerda algunas de las exigencias o condiciones necesarias del orden:

- de forma unánime: es un recuerdo del trabajo en equipo o en asociación. Bastaría con que se dejara sin vigilancia a alguno, para que el conjunto se desarticulara;
- con dependencia: los maestros son efectivamente dependientes unos de otros, cada cual en su lugar y bajo la responsabilidad del inspector;
- por espíritu de regularidad y de exactitud: pues es Dios mismo quien se lo pide por la voz de la obediencia y de la Regla. Es el aspecto de sacralización del orden.

Doctrina ésa según san Pablo, en la que el Señor De La Salle piensa que el orden de las cosas es querido por Dios, lo cual lo hace intocable y sagrado. Así pues, según esta convicción, el orden en la escuela, una vez establecido, debe respetarse. Si no, el maestro tiene el deber de restablecerlo, incluso mediante la corrección. En una de las *Meditaciones para el Tiempo de Retiro*, Juan Bautista de La Salle escribe: “*Lo que más debe animaros a reprender y corregir las faltas de vuestros discípulos es que, si dejáis de hacerlo, seréis vosotros mismos reprobables ante Dios, quien os castigará por vuestra flojedad y negligencia para con ellos, porque siendo los sustitutos de sus padres, de sus madres y de sus pastores, estáis obligados a velar sobre ellos como quien tiene que dar cuenta de sus almas*” (MR 203.3).

Funciones pedagógicas del orden.

El orden elimina lo azaroso y lo imprevisto en el desarrollo de la vida escolar. Con el orden, nos sentimos en el ámbito de lo familiar, de lo seguro, de lo previsto, de lo conocido, y no al albur de lo que salga. El sistema está bien engrasado y funciona, y hay satisfacción, un placer estético de ver que las cosas van desenvolviéndose con orden.

Por eso, en la *Guía de las Escuelas* el orden no está sólo en la disciplina o la coerción: está asimismo en la sucesión de las actividades, en la progresión de las dificultades que conllevan los aprendizajes, en la constitución de los grupitos homogéneos de alumnos a los que el texto llama órdenes: los principiantes, los “mediocres” (es decir medianos) y los avanzados. R. Descartes

había emitido ideas análogas en sus *Reglas del Método para guiar bien la razón y buscar la verdad en las ciencias* (1637).

El orden es también garantía contra los humores cambiantes del maestro, y por ende protección contra lo arbitrario o subjetivo, en favor de los alumnos. En sí, el orden es neutro y objetivo, y sus modalidades son conocidas y manifiestas. Por lo que atañe a las escuelas de los Hermanos, el funcionamiento y las exigencias se presentaban a los padres desde el momento de la inscripción de los alumnos. Había una especie de acuerdo inicial, un intercambio, un contrato recíproco.

El orden permite evitar, tanto en los alumnos como en el maestro, las vacilaciones generadoras de inseguridad y agresividad, y eso facilita el funcionamiento del grupo con mayor serenidad. Cuando se sabe qué hay que hacer, cuándo y cómo, la eficacia y la satisfacción son mayores.

En el contexto particular del siglo XVII, también era motivo del orden la observancia de las reglas de cortesía y urbanidad. Era un elemento constitutivo. Incluso si se impugna el rigor del orden impuesto por la *Guía de las Escuelas*, no debe olvidarse esta dimensión esencial del pensamiento de Juan Bautista de La Salle y de la educación de los alumnos, como ya hemos explicado más arriba.

Es cierto que el orden tiene una función de conservación, pues no deja lugar, o apenas, a la fantasía y a lo prohibido. Es sin duda un reproche que se le puede hacer por lo que respecta a la plena maduración de las personas. Corre el riesgo incluso de frenar la innovación pedagógica. Ya notamos eso en el *Prefacio de la Guía*, en donde vemos una como excesiva prudencia, un rechazo a priori de lo desconocido o de lo inédito.

Al mismo tiempo, el orden tiene una dimensión benéfica cuando llega a ser seguridad y protección para el maestro blando e inseguro, o para el alumno dudoso y vacilante. Puede verse en el orden un puntal para la autoridad debilitada. En ese mismo sentido, puede constituir un cerrojo seguro contra los deslices que pueden degenerar y hacerse incontrolables en un grupo. Ahí está la experiencia pedagógica para demostrarlo. En este sentido, con frecuencia es más fácil - o menos arriesgado - mantener el orden que restablecerlo. Más

vale prevenir que curar, dice un antiguo refrán. El orden era un elemento importante de la pedagogía preventiva lasaliana.

En la escuela lasaliana de los siglos XVII y XVIII, el orden puede entenderse también como reacción -¿un antídoto?- al desorden de la sociedad urbana del Antiguo Régimen. Sociedad popular impulsiva, ruidosa, indisciplinada, imprevisible y violenta, como han explicado numerosos historiadores; sociedad carente de cortesía y de urbanidad, salvo una minoría privilegiada. Era un antídoto asimismo para el desorden que muy frecuentemente reinaba en las Escuelas Menores, como atestiguan la historia de la enseñanza y la iconografía de la época. En la escuela, el orden concurre a la educación social de los alumnos, según las normas de la urbanidad de la época.

En la escuela lasaliana, el orden manifestaba la responsabilidad colectiva de los maestros. Éstos se ayudaban mutuamente en asegurar la vigilancia de los alumnos, y eventualmente intervenían para ayudar a un colega en dificultad o para ayudar a un maestro inexperto. Es lo que aparece en varios pasajes de la *Guía* y en el funcionamiento ordinario de las escuelas. Esta solidaridad en el mantenimiento del orden era una forma natural del trabajo en asociación.

“La escuela de los Hermanos es el reino de la Norma, escriben François Furet y Jacques Ozouf... En cuanto a su manera de dar clase (se trata del Hermano), la uniformidad debe ser igual para todos, sin apartarse en nada de los usos recibidos; así, mismas señales para las lecciones, mismo método para la lectura, escritura y aritmética; misma manera de dar el Catecismo, de decir y de repetir la Oraciones, de reunir y de despedir a los niños. La Guía de las Escuelas debe ser para todos la regla invariable. Un maestro encontrará en la fidelidad en conformarse a ello la esperanza de sus éxitos. Desde entonces, las clases tienen lugar en medio del silencio, y el maestro se expresa por señas, sin necesidad de dar órdenes para que lo entiendan y obedezcan. La asiduidad de los alumnos está cuidadosamente seguida por la inscripción de los presentes en los registros por clase; el sistema de los castigos y recompensas minuciosamente a punto; los horarios idénticos para todas las escuelas del Instituto. Sobre esta organización meticulosa y casi militar del pormenor, sobre la inculcación precoz de ese consenso alrededor de códigos abstractos, M. Foucault ha escrito recientemente páginas brillantes y jus-

*tas, en las que pone de relieve el optimismo operativo que subyace en esa manipulación consentida a la que llama disciplina*¹¹⁰.

Esos dos autores reúnen en unas líneas las características esenciales de la organización de una escuela según la *Guía*. Cada una merece comentarios más menudos, por lo que volveremos a ello. Por otro lado, hay que determinar el espíritu en el que esas estructuras estaban establecidas y animadas. La referencia a Michel Foucault pide, no obstante, algunos comentarios y matices. La obra que publicó en 1975¹¹¹ conoció un éxito indudable. En ella analiza la evolución de la sociedad a partir del siglo XVIII, y percibe una convergencia entre el sistema judicial, la industrialización, la organización escolar, el sistema sanitario y el sector militar. En todos esos ámbitos, el objetivo sería asegurar el dominio sobre los individuos de la sociedad, de manera cada vez más sutil y menos costosa, previendo, eso sí, fracasos y lagunas. Sus comentarios tienden a mostrar que cada vez se trata de una manera nueva y más sutil de conocer y controlar a los individuos, a fin de tener mayor y más seguro dominio sobre ellos.

Sin que nos pronunciemos sobre la pertinencia de su análisis, quisiéramos llamar la atención acerca de la confusión que introduce con ocasión de la *Guía de las Escuelas*. Cuando se trata de la organización de la escuela, Michel Foucault se apoya, en efecto, en ciertos textos fundadores de la época, como *La Escuela Parroquial* de Jacques de Batencour, los Reglamentos de Carlos Démia y la *Guía de las Escuelas Cristianas* de Juan Bautista de La Salle. Hallamos en su obra ocho citas de la *Guía*. Sólo dos están tomadas del Manuscrito de 1706, el que nos ocupa en nuestro estudio. Cinco citas son de la edición de 1828, o sea más de 120 años más tarde. Entre tanto, la *Guía de las Escuelas* había conocido varias ediciones y sufrido numerosas modificaciones. No cabe, pues, atribuir a Juan Bautista de La Salle la paternidad del texto de 1828, aun cuando su nombre figure todavía en la cubierta.

¹¹⁰ FURET, F. y OZOUF, J., o. c., p. 93.

¹¹¹ FOUCAULT, M., *Surveiller et Punir: Naissance de la prison*, NRF - Gallimard, 1975.

Principales condiciones del orden.

Aunque objetivo de los maestros, el orden es frágil por naturaleza, y, en un grupo de alumnos jóvenes, numerosos, poco acostumbrados a las reglas de la vida escolar y hacinados en un espacio exiguo, hay estar continuamente manteniéndolo y restableciéndolo. Por eso, el término mismo, como hemos dicho, aparece en casi todos los capítulos de la *Guía* como para recordar a los maestros su deber.

Hay tres medios particulares que la *Guía* presenta, para instaurar y mantener el orden en las clases. Enumerados en la breve introducción a la segunda parte del texto, esos tres medios son: **la vigilancia del maestro, el silencio y los signos**. Son objeto de los capítulos 11 y 12 de la *Guía*.

La vigilancia del maestro.

Juan Bautista de La Salle quería maestros continuamente atentos a sus alumnos, maestros “vigilantes”. Pero el término vigilancia no se reducía a los estrechos límites del acecho y de la disciplina, como parece pensar Michel Foucault. Abarcaba la riqueza de una preocupación educativa. Como lo expresa la definición del *Nouveau Dictionnaire Français* de Pierre Richelet, en 1709: “*Gran aplicación de espíritu que se tiene en el cuidado de alguna cosa. Acción de la persona que está alerta y que tiene la vista puesta en alguna cosa, a fin de que todo vaya bien como uno desea*”.

Eso es lo que Juan Bautista de La Salle esperaba de los Hermanos o de los maestros. Por lo demás, hacía de la vigilancia una de las doce “*virtudes del buen maestro*”, una componente, pues, del espíritu de celo, que con el espíritu de fe constituía el espíritu del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

La vigilancia no está orientada únicamente hacia los alumnos. El educador - el buen maestro - debe ejercer la vigilancia primero sobre sí mismo, sobre el entorno educativo (el aula y la escuela) y también, desde luego, sobre los alumnos. No consiste en una mirada de desafío o de sospecha, sino ante todo una mirada de fe sobre una persona, en vistas a mantenerla en el recto camino. Es actitud espiritual y no vigilancia inquieta; de lo contrario, llegaría a ser injuriosa para los alumnos e incómoda para los maestros.

Si fuera ese el caso, ¿cómo entablar relaciones cordiales y confiadas? Cuando, algunos decenios más tarde, comentaba las doce virtudes del buen maestro, el Hno. Agatón hablaba de la vigilancia en estos términos: *“Esta aplicación debe ser, pues, apacible, sin agitación, sin turbación, sin coerción y sin afectación. Sólo entonces es más perfecta”*¹¹².

Es, pues, una actitud orientada hacia el ejercicio de la tarea educativa; es la conciencia de su responsabilidad que tiene el educador; es compromiso lúcido y generoso en la relación educativa. Podemos destacar algunas dimensiones esenciales de la vigilancia.

Dimensión educativa. Según Juan Bautista de La Salle, la vigilancia se extiende a la totalidad del comportamiento del alumno: actitudes en clase, comportamiento en el trabajo, tratos en el exterior, pues constituye un deber del maestro dentro y fuera de la escuela, durante el tiempo de presencia de los alumnos, pero también en vistas a su porvenir personal profesional y cristiano. La vigilancia es condición de la buena marcha de la escuela. El 21 de mayo de 1708, el Señor De La Salle escribía al Hermano Roberto: *“Ejerza bien la vigilancia sobre los niños, pues no hay orden en la escuela sino en la medida en que se vela sobre los alumnos, y es lo que hace que aprovechen. No será su impaciencia de usted la que logrará corregirlos, sino su vigilancia y buena conducta”* (CA 55, 16 & 17).

Dimensión espiritual y pastoral. Juan Bautista de La Salle tenía viva conciencia de los peligros morales a que se exponen los niños/escolares. Quería preservarlos de ellos. Para él, la vigilancia se enraíza en una teología de la salvación. El maestro cristiano ha de llegar a ser un “buen pastor” vigilante, con el fin de alejar del pecado a los niños, llevarlos a convertirse y así a salvarse. Jesucristo mismo en el Evangelio es quien nos exhorta a la vigilancia constante sobre nosotros mismos y sobre aquellos que nos están confiados.

Función preventiva. Vigilancia y corrección constituyen las dos caras de una misma voluntad pedagógica: asegurar el orden en la escuela. Bien ejercida, la vigilancia debe prevenir los desórdenes en la clase y las dificultades

¹¹² Hno. Agatón, *Explicación de las doce virtudes de un buen Maestro*.

en los aprendizajes, y evitar así el recurso a las sanciones. Juan Bautista de La Salle recomienda, pues, la presencia continua de los adultos cerca de los alumnos, pues tiene efectos benéficos en los aprendizajes mismos. La vigilancia permite:

- asegurar la calidad y la solidez de las adquisiciones,
- despertar o mantener la atención,
- crear un ambiente de silencio propio para el trabajo común,
- realizar un trabajo a la medida de cada uno.

Por lo cual, la *Guía de las Escuelas* propone una vigilancia que va más allá de la guardia. Hace de ella un elemento esencial del ejercicio del ministerio de la educación cristiana. Más que mero instrumento de pedagogía preventiva, resulta una actitud pastoral por excelencia. No tiene como solo objetivo el proteger al alumno por sus efectos disuasorios, sino invitarlo y ayudarlo en un crecimiento espiritual de calidad. Es un camino real de educación en la verdadera libertad personal y en la autonomía responsable, en un clima de confianza recíproca y de serenidad.

El silencio.

El mismo capítulo 11 de la Guía de las Escuelas - que trata de la vigilancia - en su artículo 3 habla *“Del cuidado que debe tener el maestro para hacer observar estricto silencio en clase”*. La lectura de ese artículo tiene cosas que hoy resultan chocantes. Las condiciones de la enseñanza y el ambiente de las clases han cambiado mucho. Vivimos en la era de la comunicación, del diálogo, de la participación, de los medios... Y en pedagogía, de la libre expresión. Por eso, hay que preguntarse sobre el significado y la pertinencia de un “estricto silencio”. Si nos ponemos en las condiciones de la escuela lasaliana de los orígenes, podemos retener tres dimensiones del silencio en clase.

Dimensión funcional. *“El silencio es uno de los principales medios para establecer y mantener el orden en la escuela; por eso, cada maestro exigirá que se observe exactamente el silencio en su clase, y no consentirá que se hable sin permiso”* (GE 11,3,1). El número pletórico de alumnos en las clases, la coexistencia de varios niveles de aprendizaje, todo en un espacio reducido, hacía

necesario un silencio riguroso. Si no, ¿cómo entenderse y cómo trabajar? El mero buen sentido y la experiencia pedagógica vienen en apoyo de esta medida.

Era también anhelo de disciplina. No se puede hablar de buena educación de la persona, sin buena disciplina. Ésta depende en parte del uso de la palabra en clase. Es una observación constante en la sabiduría pedagógica. El uso medido y reglamentado de la palabra garantiza en un grupo el orden, la escucha y el respeto mutuos, la disciplina. Cuanto más hablan en clase los profesores, menos se los escucha.

Era, en fin, voluntad de eficacia, preocupación constante de Juan Bautista de La Salle y de los Hermanos, según aparece claramente en diversos lugares de la Guía. La preocupación por las situaciones apremiantes de los pobres se les hacía un deber. Ya lo explicamos en el primer volumen de este estudio. El silencio era en primer lugar condición de un proceso escolar coherente: organización-disciplina-eficacia.

Dimensión cultural y escolar. Las relaciones entre niños y adultos son hoy mucho más espontáneas, más libres. En el siglo XVII la cosa era muy diferente. En familia como en sociedad, los niños no tomaban la palabra sino tras autorización o indicación de los adultos. Era una regla de urbanidad. Era lo que ocurría también en clase, según la *Guía de las Escuelas*. No hay por qué pasarse, pues. Se trata de un elemento cultural.

Desde el primer capítulo de la *Guía*, vemos a los escolares juntarse en silencio en la calle, en espera de que se abra la escuela, y luego entrar en ella con calma y moderación, y así disponerse a trabajar en silencio. El texto describe cómo se ocupan silenciosamente, esperando que llegue el maestro. Y la misma moderación se les exige durante todo el tiempo que dura la clase: *“Cuando los alumnos caminen dentro de la clase, el maestro procurará que vayan descubiertos, con los brazos cruzados, que anden pausadamente, sin arrastrar los pies por el suelo ni hacer ruido con los zuecos, si los llevan, para no perturbar el silencio, que en clase debe ser continuo”* (GE 11,3,11). El silencio implica, pues, una dimensión social por lo que tiene de atención a los demás, al crear ambiente favorable al trabajo y manifestar verdadero respeto hacia la persona.

Se evitan bromas, provocaciones y guasas... porque son otras tantas invitaciones a romper el silencio o disminuyen la calidad de un recogimiento necesario. De hecho, se trata del dominio de sí mismo en miradas, gestos, comportamientos y desplazamientos; en una palabra, un silencio de todo el cuerpo y no sólo de la lengua.

Dimensión espiritual. *“El maestro hará comprender a los alumnos que deben guardar silencio, no porque él esté presente, sino porque Dios los ve y porque es su voluntad”. “Se les animará a que entren en sus clases con profundo respeto, en atención a la presencia de Dios”* (GE 11,3,2 et 1,1,9). Este aspecto de dominio de sí, de atención permanente al cuerpo, es lo que nos introduce directamente en la componente espiritual del silencio. No se trata de una apología del silencio por el silencio, sino de un silencio que se sitúa en el punto de convergencia entre antropología cristiana de Juan Bautista de La Salle y sus ideas educativas.

Los signos, lenguaje no verbal.

El capítulo 12 de la *Guía* se intitula: “De los signos que se utilizan en las Escuelas Cristianas”. Si uno no se comunica con la palabra, habrá de hacerlo con otros medios. Las ocasiones se presentan naturalmente en la vida de la clase. Los autores de la *Guía* habían puesto a punto un código de signos que dicho capítulo enumera. Es consecuencia natural del silencio.

“De poco serviría que el maestro se esforzara en lograr que se guarde silencio, si él mismo no lo guarda; les enseñará mejor esta práctica con el ejemplo que con la palabra, y el mismo silencio del maestro, mejor que cualquier otro medio, producirá sumo orden en la clase, al facilitarle el medio de vigilar sobre sí mismo y sobre los alumnos. Por este motivo se ha establecido el uso de signos en las Escuelas Cristianas” (GE 12,0,1 & 2).

Los consejos relativos al silencio de los alumnos se aplican también al maestro. Siempre según la idea de que el maestro debe dar ejemplo y que la eficacia de su acción viene más del ejemplo que de las palabras. El capítulo de los signos nos recuerda oportunamente que la comunicación interpersonal no es únicamente verbal. Hay otras maneras de hacerse entender, mayormente si todos conocen el código de los signos, como era el caso en la *Guía de las Escuelas*.

La utilización de los signos (y de “la señal” de que habla la *Guía*) no es tan rígida o poco humana como pudiera pensarse. Cuando el maestro y los alumnos están habituados a ella, llega a ser un medio de comunicación sencillo y familiar, acompañado de miradas, mímica y gestos, y por ello un lenguaje del cuerpo. El uso de la señal ha perdurado hasta al menos la mitad del siglo XX en las escuelas lasalianas.

No es que se rechace el recurso al lenguaje; es más bien una necesidad práctica impuesta por la situación particular de una clase con varias secciones. Cuando el maestro se dirige a un grupo particular, no debe perturbar los trabajos de los otros, lo que ocurriría indefectiblemente si hablara en voz alta.

Una necesidad práctica análoga explica el agrupamiento de alumnos del mismo nivel (de una misma sección) en una parte precisa de la clase. La *Guía de las Escuelas* también lo dice: “*En cada clase habrá lugar asignado 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*” (GE 23,1,2). Eso sólo puede extrañar a los que desconocen los imperativos - a veces opuestos - de la enseñanza simultánea en una clase heterogénea.

El mero buen sentido permite comprender que, para respetar el trabajo de cada sección, el silencio resulta un imperativo y, para que cada grupo haga su trabajo, el maestro debe agrupar a los que lo componen en un mismo lugar de la clase.

Capítulo 8 - Crear una relación educativa intensa

La importancia dada a la organización y al orden en la clase podría hacer pensar que el ambiente debía de ser frío y las relaciones tensas. ¡Nada de eso! Juan Bautista de La Salle y los Hermanos estaban convencidos de que lo esencial de la educación pasa por la calidad de las relaciones entre maestros y alumnos. El señor de La Salle insiste repetidas veces en sus escritos en la necesidad de crear relaciones personales intensas y cálidas en la escuela. En particular, como hemos visto, cuando exhorta a los Hermanos a “ganar los corazones”.

En efecto, jamás pretende quedarse en la sola adquisición de los conocimientos o de las capacitaciones personales que aportan los aprendizajes. Quiere llevar a cabo una educación humana y cristiana íntegra, que la Regla de los Hermanos expresa así: *“El fin de este Instituto es dar educación cristiana a los niños, y con este objeto tiene las escuelas, para que, estando los niños mañana y tarde bajo la dirección de los maestros, puedan éstos enseñarles a vivir bien, instruyéndolos en los misterios de nuestra santa religión, inspirándoles las máximas cristianas, y darles así la educación que les conviene”* (RC 1,3). El crecimiento humano y espiritual de las personas pasa necesariamente por las relaciones con otras personas, en particular con los educadores.

Establecer y mantener el orden en las clases permite reunir las condiciones favorables al trabajo de los alumnos y a la vida del grupo. Es muy importante, aunque no esencial. Pues lo que más importa para realizar la educación de los niños es la relación educativa que se entabla entre maestros y alumnos.

Juan Bautista de La Salle y los Hermanos piensan que, gracias a esa relación, el proceso educativo permite la humanización y la evangelización de los alumnos. Un proceso que pasa por el corazón. Según una expresión utilizada recientemente en el Proyecto Educativo Lasaliano, la pedagogía lasaliana va de corazón a corazón: es una pedagogía espiritual.

Eso no puede hacerse sino suscitando estrechos contactos y lazos fraternos, en los que cada alumno se sienta reconocido, aceptado tal como es, considerado y alentado a crecer y a convertirse. La calidad de las relaciones con los que nos rodean es señal segura del amor con que vivimos.

Tal es la meta que se propone la pedagogía lasaliana. ¿Cómo hacerla efectiva?

Conocimiento personalizado.

Comentando la parábola del Buen Pastor, que narra el Evangelio de san Juan, recuerda Juan Bautista de La Salle que una de las características esenciales del Buen Pastor es conocer a cada una de las ovejas. La analogía vale para el maestro. Esta Meditación 33 es un compendio interesante de lo que debe ser la relación educativa del maestro lasaliano.

Una relación educativa auténtica se funda primero en un conocimiento personalizado, que permite posicionarse respecto al otro. Cuando alcanza al corazón de la persona, permite llegar al discernimiento de los espíritus, es decir a un conocimiento original que emana de una verdadera empatía. No se limita al acercamiento superficial, a la observación global, sino que busca comprensión interior, con miras a entablar un diálogo auténtico. Va más allá de los meros datos empíricos o científicos de las ciencias humanas, y procede por intuición, por iluminación interior. Juan Bautista de La Salle añade que es una comprensión que podemos pedir y obtener en la oración, gracias a la luz del Espíritu Santo: *“Es una de las cualidades que más necesitáis para guiar a aquellos de quienes estáis encargados”* (MD 33.1). Es, pues, un conocimiento espiritual, conocimiento que viene del corazón.

Para desarrollar una relación así, resulta imprescindible un conocimiento profundo de cada alumno. La *Guía de las Escuelas* propone diferentes medios para lograrlo: la recopilación de informaciones sobre cada alumno, su familia, su situación social, sus antecedentes, sus conocimientos, sus planes... en el momento de la inscripción; el encuentro con sus padres o tutores cada vez que sea necesario y dure la escolarización; la presencia prolongada del maestro ante sus alumnos (*“de la mañana a la noche”*); los medios concretos para aportar los resultados de esa observación, como los Registros, que presentan una especie de radiografía del recorrido escolar de cada uno; la colaboración

constante con el inspector de la Escuela, que aporta una visión diferente sobre el alumno...

Relación eficaz.

Se trata de medios sencillos y concretos, y sobre todo eficaces y que permiten objetivar una observación que pudiera caer en los lazos de la subjetividad. El objetivo de esos diversos procedimientos es entablar una relación impregnada de lucidez, de confianza, de cordialidad y de afecto. En la medida en que ese conocimiento sea concreto, el maestro podrá adaptar sus actitudes, su ayuda, su pedagogía, a las necesidades y a la personalidad de cada uno; podrá darle responsabilidades (“encargos”), con la seguridad de que será capaz de cumplirlos; podrá matizar las exigencias para con él. Este conocimiento lleva también a una pedagogía diversificada. Es lo que expresa la misma meditación 33: *“Este ha de ser también uno de los principales cuidados de quienes están empleados en la instrucción de otros: saber conocerlos y discernir el modo de proceder con ellos. Pues con unos se precisa más suavidad, y con otros más firmeza; algunos requieren que se tenga mucha paciencia, y otros que se los aliente y anime; a algunos es necesario reprenderlos y castigarlos para corregirlos de sus defectos, y hay otros sobre los cuales hay que vigilar continuamente, para evitar que se pierdan o extravíen”* (MD 33.1).

Juan Bautista de La Salle añade a la relación educativa dos facetas importantes. Son dos exigencias profesionales que pueden garantizar la eficacia: la adaptación a los jóvenes - o capacidad de ponerse a su altura - y la credibilidad del profesor. Ponerse a su altura es una preocupación expresada con frecuencia en sus escritos. Recomienda utilizar un lenguaje accesible a todos, emplear métodos adaptados, proponer a cada cual un trabajo a su medida. Es lo que permite hacerse oír. Para hablar con autoridad, hay que cumplir las condiciones necesarias de competencia. Entonces se hace uno creíble.

El conocimiento personalizado supone, pues, gran capacidad de escucha y de discernimiento, proximidad creada por la relación cordial, testimonio que convence y arrastra, competencia profesional que da seguridad. La relación pedagógica es, pues, global: implica a toda la persona de los educadores y de los educandos. Imposible exagerar su importancia en educación. Es asunto

de personas. Las técnicas de transmisión de conocimientos, aun sofisticadas, no pueden remplazar por entero el contacto vivo prolongado.

Intento de psicología diferencial.

Ciencia muy antigua - la encontramos en la Antigüedad -, la caracterología permite cierta aproximación a las particularidades individuales de la persona y puede asimismo sugerir comportamientos pedagógicos apropiados. Este análisis de los caracteres tuvo cierta fama a fines del siglo XVII, como recuerdan, por ejemplo, los escritos de La Fontaine y de La Bruyère. El cuidado por un conocimiento personalizado de los alumnos, y sobre todo por un tratamiento apropiado de las necesidades, condujo asimismo a los autores de la *Guía* a intentar un estudio caracterológico. Había que volver a leer particularmente los capítulos siguientes:

- Capítulo 15, “*De las correcciones*”: se pregunta sobre a qué alumnos hay que corregir y a cuáles no.
- Capítulo 16, “*De las ausencias*”: se analizan sus causas y los remedios que hay que aportar.
- Capítulo 18, “*De los oficios*”: se explican los criterios de elección para confiar tal oficio a un alumno.
- Capítulo 23, “*De la distribución de los alumnos*”. El artículo que trata de la distribución de los alumnos en las aulas denota el cuidado que se tiene en favorecer la ayuda mutua de los alumnos, en el plano de las adquisiciones como en el del comportamiento, a fin de que todos progresen más fácilmente.

Y sobre todo el capítulo 13, que habla de los *Registros*. El más interesante de los seis es el **Registro de las buenas y malas cualidades de los alumnos**, una especie de síntesis de las observaciones hechas por el maestro durante el año escolar. Cada maestro debía redactar en clase esa síntesis durante el último mes del año escolar (en aquel tiempo, el mes de agosto). En ella ponía una apreciación sobre la persona del alumno tal como podía juzgarlo al término del año: su carácter, su comportamiento en clase, su piedad, sus defectos aparentes, su puntualidad, sus cualidades, los cargos que había tenido durante el

año y cómo los había desempeñado, las relaciones con sus padres...

En la presentación que hace la *Guía de las Escuelas*, dieciséis rúbricas diferentes guían al maestro en la redacción de ese retrato del alumno. El fin de ese trabajo está claramente indicado: *“para ir conociendo a los alumnos y el modo como debe proceder con ellos”*. Es interesante apuntar también el pasaje siguiente: *“El director los conservará todos, y tendrá cuidado de confrontar los de años anteriores con los de años posteriores, y los de un maestro con los de otro de la misma clase y los mismos alumnos, para ver si son semejantes o diferentes, ya en todo, ya en parte”* (GE 13,4,3). El texto de la *Guía* da a continuación dos ejemplos ficticios de tales retratos, a fin de facilitar el trabajo de los maestros menos experimentados en un ejercicio tan delicado.

Relación cálida y cordial.

“Este proceder depende del conocimiento y del discernimiento de los espíritus. Es lo que debéis pedir a Dios a menudo e insistentemente, como una de las cualidades que más necesitáis para guiar a aquellos de quienes estáis encargados” (MD 33.1).

Se trata de un conocimiento profundo que supera los meros datos de la observación exterior. Llegar al discernimiento de los espíritus es alcanzar una comprensión interior, una forma de empatía. Eso va más allá de los datos empíricos o científicos de que los profesores disponen. Se trata de una forma de intuición o de iluminación interior que se puede pedir en la oración, pero que supone a priori mucha simpatía para con los alumnos.

El maestro lasaliano debe poner una mirada especial en sus alumnos. Mirada hecha a la vez de observación lúcida y realista de las personas y de su situación familiar; de confianza profunda que no desespera nunca de las capacidades de progreso; de optimismo perseverante en las sollicitaciones al esfuerzo a pesar de las dificultades; de relación cordial y afectuosa que busca “mover los corazones” y no sólo las mentes; de servicio desinteresado a los jóvenes y a sus proyectos de futuro; de exigencia, sin la cual no es posible ayudarlos a crecer en humanidad, ya que sin ella no hay acción educativa ni superación de sí mismo.

Esta calidad de la relación educativa se expresaba con intensidad en la Regla de los Hermanos cuando afirmaba: *“Amarán tiernamente a todos sus alumnos; no se familiarizarán empero con ninguno de ellos, ni les darán cosa alguna por amistad, sino solamente como recompensa. Manifestarán a todos los alumnos igual afecto, y más aún a los pobres que a los ricos, por estarles mucho más encomendada por su Instituto la instrucción de aquéllos que la de éstos”* (RC 7, 13 y 14).

Juan Bautista de La Salle utiliza términos densos: amor, afecto, ternura... para precisar el carácter de esa relación, al tiempo que descarta toda debilidad, sensiblería o compromiso, a fin de que la relación sea el ámbito en el que se lleve a cabo el proceso de identificación. Eso supone en el maestro un verdadero equilibrio afectivo y relacional.

En la relación educativa subyacen, pues, continuamente el amor a los alumnos, la mansedumbre, una vigilancia constante y una cercanía efectiva. La presencia prolongada es elemento importante de la relación educativa, pues permite un conocimiento preciso, una especie de familiarización recíproca. Es un aspecto muy pertinente. La pedagogía contemporánea ha recurrido a menudo a los descubrimientos de las ciencias humanas para ponerlos al servicio de la relación pedagógica, pues ésta es central y determinante en el proceso educativo y de crecimiento de la persona. Pero en el siglo XVII esas ciencias humanas no existían aún. Juan Bautista de La Salle y los Hermanos debían apoyarse esencialmente en una observación empírica y en una larga experiencia pedagógica.

Las expresiones siguientes, extraídas de la *Guía de las Escuelas*, ilustran bien el carácter cálido y cordial de esta relación: *“Unir la dulzura con la firmeza en la dirección de los niños”. “Hay que proceder con ellos de manera suave y firme a la vez”. “¿Qué habrá que hacer, pues, para que la firmeza no degenera en dureza y la dulzura en languidez y flojedad?” “Por todas estas cosas se puede conocer fácilmente en qué consiste la excesiva dureza y la excesiva dulzura. Lo que hay que evitar en una y en otra son los extremos, para no ser ni demasiado duro ni demasiado blando, hay que tener firmeza para conseguir el fin, y suavidad en el modo de llegar a él, y mostrar mucha caridad acompañada de celo”. “Hay que tener mucha perseverancia, sin permitir, con todo, que los niños pretendan la impunidad y que hagan cuanto se les antoje, etc., pues la dulzura no consiste en*

eso; por el contrario, hay que saber que ésta consiste en que, en las repreciones que se dan, no aparezca nada de dureza, ni que manifieste cólera o pasión, sino que se vea resplandecer en ella la gravedad del padre, la compasión llena de ternura y cierta dulzura que sea, con todo, viva y eficaz, y que se vea en el maestro que reprende y castiga que lo hace presionado por cierta necesidad, y que actúa de esta forma movido por celo del bien común” (GE 15,0,2 ; 15,0,3 ; 15,0,6 ; 15,0,22 & 23).

Podemos encontrar numerosos pasajes análogos en las *Meditaciones* de san Juan Bautista de La Salle. Veamos uno de los más significativos, tomado de la meditación para la fiesta de san Francisco de Sales: “¿Tenéis estos sentimientos de caridad y de ternura con los pobres niños que debéis educar? ¿Y aprovecháis el afecto que os profesan, para conducirlos a Dios? Si empleáis con ellos la firmeza de padre para retirarlos y alejarlos del desorden, debéis asimismo tener con ellos ternura de madre para acogerlos y para procurarles todo el bien que de vosotros dependa” (MF 101.3).

Es fácil admitir el amor y la ternura como motores de conversión y de salvación, pues es el descubrimiento del Dios-Amor a través del amor humano manifestado y acogido. Se podría completar ese pasaje con otro de la meditación para el día de Navidad, en el que Juan Bautista de La Salle explica a los Hermanos que pueden llegar a ser “salvadores” de los niños pobres mediante el amor de la pobreza y de la humildad.

Pero no hay que engañarse sobre el sentido de este amor y esta ternura. A fin de evitar todo malentendido o todo equívoco, es necesaria una observación: el Señor De La Salle emplea el término amor en sentido amplio y general, lo que no quita que sea intenso y auténtico, aunque, con toda certeza, no meramente sentimental o afectivo. Podemos aclarar esto enunciando algunas actitudes o comportamientos que naturalmente implica. Este amor se expresa o se demuestra en el verdadero interés por las personas de los alumnos; en el desvelo por ellos; en el compromiso - en ocasiones difícil y decidido - por su servicio; en la atención a la persona, a su situación, a sus necesidades, así como en la confianza mostrada a los alumnos; en un afecto auténtico, que debe ser firme y sin flojedad; en el entusiasmo ante sus capacidades y sus éxitos; en una verdadera gratuidad económica, afectiva y espiritual a su servicio;

en un total desinterés; en el rigor y la exigencia, que hacen posibles la educación y el crecimiento.

Juan Bautista de La Salle resume todo eso en una fórmula clara: unir ternura de madre con firmeza de padre. Podemos leerlo en el capítulo de la Guía dedicado a las correcciones. Se trata de *“unir la dulzura con la firmeza en la dirección de los niños”* o también *“que la firmeza no degenera en dureza y la dulzura en languidez y flojedad”* (GE 15,0,2 ; 15,0,6).

Es cuestión, pues, de búsqueda de equilibrio en la relación, equilibrio que desconfía de los extremos. Ese amor preconizado por el Señor De La Salle excluye del maestro la flojedad, la dimisión de sus responsabilidades, el acomodado, el abandono, la indiferencia, la inestabilidad, toda suerte de desvíos en las relaciones. Pues tales actitudes serían antieducativas, al no proponer las referencias, los modelos humanos que el joven necesita para estructurar su personalidad, para ser libre, para reconocer y aceptar el amor de Dios.

Relación mutua.

Esta prolongada presencia en la escuela expone también al maestro a la observación o la mirada de los alumnos. Juan Bautista de La Salle estima que es necesaria, y añade en la meditación sobre el Buen Pastor, citada más arriba: *“Es preciso, dice Jesucristo, que las ovejas conozcan a su pastor, para poder seguirlo”*. La relación pedagógica no es en sentido único. Es intercambio, verbal o no, entre maestro y alumnos. Es natural, necesaria y afortunadamente recíproca. Al interés necesario, a la curiosidad legítima, a los esfuerzos perseverantes del educador por conocer a sus alumnos, han de corresponder actitudes análogas de los alumnos respecto a sus educadores. Esta reciprocidad era esencial para Juan Bautista de La Salle, que pedía a los maestros que fueran en todo, modelos para los alumnos. Atribuía mucha importancia y eficacia educativa a la ejemplaridad, y por tanto a la imitación. Se tiene más influencia por el ejemplo que por la palabra, escribe varias veces. Testimonio por un lado, identificación por otro, son los dos resortes fundamentales del proceso educativo.

“En segundo lugar, debe manifestarse en ellos especial ternura, por las almas que les están confiadas” (MD 33.2). No hay testimonio si no pasa la corriente.

Pues ¿cómo identificarse con alguien que no se conoce? ¿Por qué querer parecerse a alguien que no se quiere? Para el maestro, dejarse conocer por los alumnos es quitarse las caretas de la función, de la autoridad, del saber o de la edad, a fin de crear más proximidad, transparencia y fraternidad, que *“es lo que mueve a las ovejas a amar a su pastor y a complacerse en su compañía, porque encuentran en ella su descanso y alivio”* (MD 33.2).

La relación pedagógica se enriquece cuando el conocimiento es mutuo, cuando permite intercambios y desarrolla confianza y estima mutuas. Es un llamado a la transparencia, la autenticidad, la proximidad. Se trata de condiciones previas a lo que Juan Bautista de La Salle consideraba como esencial y que a menudo recuerda: hay que dar buen ejemplo a los otros. Lo repite también en la Meditación 33. Una vez más nos encontramos en el corazón de la persona. *“Los convenceréis mucho mejor con el ejemplo de una conducta juiciosa y modesta que con todas las palabras que pudierais decirles”* (MD 33.2).

La acción educativa sólo actúa con hondura a través de la relación afectuosa, la atención constante a los alumnos, la sensibilidad espontánea hacia lo que los mueve, la comprensión de sus actitudes, de sus intereses, de sus ilusiones y dificultades. Fácilmente se comprende que, si se da una relación recíproca así, se tiene la posibilidad de “ganar los corazones”, “de mover los corazones”. En otros términos, se crean las condiciones óptimas de confianza, de diálogo, y se posibilita un verdadero acompañamiento educativo.

En el respeto de la cortesía y de la urbanidad.

Para comprender la naturaleza y las formas de la relación educativa y de las relaciones entre los alumnos mismos, hay que volver a las *Reglas de Cortesía y de Urbanidad cristianas*. Es decir a la concepción de la persona en Juan Bautista de La Salle. Esas relaciones están impregnadas de respeto incondicional y de un componente religioso esclarecido por la fe.

En el capítulo de las *Reglas de Cortesía y de Urbanidad cristianas* sobre las entrevistas y conversaciones, el primer artículo trata *“De las condiciones que la cortesía pide que acompañen a las palabras”*. *“Quiere la cortesía que el cristiano no profiera nunca palabra alguna que sea contraria a la verdad o a la sinceridad, que falte al respeto debido a Dios y a la caridad para con el prójimo, que*

no sea necesaria o útil, y que no se diga con prudencia y discreción. Esas son las condiciones que la cortesía exige que acompañen a nuestras palabras” (RU 207,1,480). En el mismo capítulo, artículo 3, el autor enumera las “*maneras distintas de hablar, que expresan diversas pasiones e inclinaciones en nosotros. Estas maneras de hablar son: alabar, adular, preguntar, responder, contradecir, dar su parecer, disputar, interrumpir, reprender*” (RU 207,3,542). Esos diferentes verbos, que expresan actitudes descorteses, son luego ampliados y explicados bastante detenidamente.

“La mansedumbre, la humildad y el respeto hacia el prójimo deben reflejarse siempre en nuestro proceder” (RU 111,1,109). He ahí un principio general que parece resumir bien el conjunto de consejos y prohibiciones de esos capítulos sobre la urbanidad y la cortesía. A pesar de lo que se dice en el prefacio de la obra acerca de la distinción entre cortesía y urbanidad, vemos que ambos son inseparables cuando se está en presencia del prójimo. Y también hay que incluir a Dios, presente siempre en toda comunicación. Las relaciones entre las personas están marcadas naturalmente por lo que recuerda Juan Bautista de La Salle: *“Así como no debemos considerar nuestros cuerpos sino como templos vivos en los que Dios quiere ser adorado en espíritu y en verdad, y como tabernáculos que Jesucristo se ha escogido como morada, así también debemos, en razón de las hermosas cualidades que poseen, tener con ellos mucho respeto. Y es esta consideración lo que nos debe particularmente impulsar a no tocarlos y ni siquiera mirarlos sin necesidad indispensable*” (RU 113,1,122).

“Es muy poco educado e incluso vergonzoso dar puntapiés a otros en cualquier parte que fuere del cuerpo; eso no se puede consentir a nadie, ni siquiera a un padre respecto a sus criados. Este tipo de castigo es propio de un hombre violento y apasionado, y no de un cristiano, que sólo debe tener y manifestar mansedumbre, moderación y cordura en toda su conducta” (RU 114,1,134). La relación educativa iluminada por la fe exige total respeto al otro y excluye la familiaridad, el dejar hacer, todo lo que es inconveniente en el comportamiento con el prójimo.

Dios presente en la relación.

Según Juan Bautista de La Salle, la relación educativa siempre está colocada bajo la mirada de Dios. Nos lo asegura la fe. Es también esa dimensión de fe

la que lleva naturalmente al maestro a tener preferencia hacia los alumnos más pobres, que son los que más necesitan de una relación humana intensa: *“Reconoced a Jesús bajo los pobres harapos de los niños que tenéis que instruir: adoradlo en ellos; amad la pobreza y honrad a los pobres, a ejemplo de los Magos. Pues la pobreza debe seros amable, a vosotros que estáis encargados de la instrucción de los pobres. Muévaos la fe a hacerlo con amor y celo, puesto que son los miembros de Jesucristo”* (MF 96.3).

El pasaje siguiente, tomado de la meditación para la fiesta de santa Margarita, reina de Escocia, es también explícito: *“Esta santa es una modelo excelente de lo que vosotros debéis hacer para con los niños de los que Dios os ha encargado. Es una reina que considera como su primera ocupación lo que constituye lo esencial de vuestro estado. Consideradlo como un honor y mirad a los niños de los que Dios os ha encargado como los hijos del mismo Dios. Poned mucho mayor esmero en su educación y en su instrucción del que pondríaís con los hijos de un rey”* (MF 133.2).

Relación educativa y sociabilidad.

Las características de la relación maestro-alumnos sirven de referencia y modelo para las relaciones que se desean desarrollar entre los alumnos. Y éstas preparan y prefiguran las relaciones que se desean ver en la sociedad, según las Reglas de Cortesía y Urbanidad cristianas.

En la marcha de la clase y de la escuela, algunos capítulos de la *Guía* evocan muy particularmente el tipo de relaciones entre los alumnos. Por ejemplo: el momento de agruparse en la calle y de entrar en la escuela (capítulo 1); el tiempo del desayuno y de la merienda (capítulo 2); la salida de la escuela para ir a la iglesia o para volver a casa (capítulos 8 y 10); las correcciones (capítulo 15), y sobre todo los oficios (capítulo 18). A través de esos diversos pasajes, vemos desfilar las actitudes esenciales en las relaciones: el respeto mutuo, la solidaridad y el compartir, el dominio de sí, el rechazo a la violencia, la abnegación desinteresada al servicio del buen funcionamiento colectivo, y la modestia en todo. En el lenguaje del siglo XVII - y de Juan Bautista de La Salle - el término “modestia” expresa un compendio del comportamiento del “hombre honrado”, resultado de moderación, sencillez, seriedad y dominio de sí, que convienen a una persona marcada de cortesía y de urbanidad.

En una de las *Meditaciones para el Tiempo de Retiro*, el Señor De La Salle resume el objetivo que se ha de alcanzar en esta formación racional de los alumnos: “*Que sean mansos y bondadosos unos con otros, perdonándose mutuamente como Dios los perdonó por Jesucristo. Y que se amen unos a otros como los amó Jesucristo. ¿Es así como habéis instruido hasta ahora a vuestros discípulos? ¿Son ésas las máximas que les habéis inspirado? ¿Habéis tenido suficiente vigilancia sobre ellos y celo suficientemente ardoroso para hacérselas practicar? Poned todo vuestro esfuerzo en ser fieles a ello en lo sucesivo*” (MR 198.3).

No es fácil ciertamente alcanzar un resultado así. Enseñar a los alumnos a vivir bien es tarea larga. La misma meditación, en el pasaje anterior al que acabamos de citar, invita a los Hermanos a llevar a los alumnos a practicar las máximas del Evangelio, a reprender a los descarriados, animar a los que les falta ánimo, apoyar a los débiles, ser paciente con todos. Son algunos elementos de la tarea educativa.

Conclusión.

En la *Guía de las Escuelas*, como en el conjunto de sus escritos, Juan Bautista de La Salle nunca considera a los alumnos como meros “estudiantes”. Son personas que merecen consideración y respeto. El respeto mutuo es la actitud que mejor caracteriza las relaciones interpersonales de cortesía y urbanidad, en la escuela como en la sociedad. Actitud basada en una antropología cristiana que late en el conjunto del proyecto lasaliano. La relación educativa llega a ser así el elemento motor que hace del alumno el centro de la escuela. Frente a las necesidades sociales, afectivas y espirituales del alumno, esta actitud ejemplar del maestro constituye un medio privilegiado de humanización, de liberación y de evangelización de los jóvenes, sobre todo de los pobres, pues ese triple objetivo educativo no puede alcanzarse sino por la experiencia del amor humano verdadero.

Camino de humanización: por el dominio de sí mismo, su equilibrio, su riqueza interior, su empeño generoso al servicio de los alumnos, el maestro lasaliano da ejemplo de persona adulta y suscita en los alumnos el deseo de crecer, el deseo de identificarse y por ende de llegar así al propio crecimiento hacia el equilibrio.

Camino de liberación: por una relación impregnada de ternura y de firmeza, el maestro puede despertar la confianza y permitir al alumno quebrar las cadenas que lo encierran - que lo alienan - entre sentimientos o actitudes de desconfianza, amargura, agresividad, desaliento. Sólo mediante un amor humano auténtico, configurado de comprensión, de intercambios, de bondad, de misericordia, pueden liberarse los seres encerrados en sí mismos y mal socializados.

Camino de evangelización: sólo el amor humano, y únicamente él, cuando llega a ser "*buena nueva*" para los que resultan beneficiarios suyos, constituye el camino natural del descubrimiento y de la experiencia del amor de Dios, es decir de Dios mismo. Ganar los corazones para llevarlos a Dios es lo que aconseja Juan Bautista de La Salle. De ese modo, como hemos dicho anteriormente, el maestro puede llegar a ser "*salvador*" de los niños pobres. Eso se llama, en sentido literal, evangelizar. Pues, para cualquier creyente, ser evangelizado es haber descubierto el amor de Dios hacia él mismo - gracias a las mediaciones humanas - vivir de él y compartirlo con los demás.

Capítulo 9 - Estabilizar y motivar a los alumnos

El interés efectivo por los alumnos conduce al maestro lasaliano, de manera natural, a ocuparse de la progresión de la escolaridad de aquéllos. Y en primer lugar, vela por su asiduidad y puntualidad, prendas del mejor éxito escolar.

Si un alumno se ausenta o llega con retraso - sobre todo de manera repetida - eso revela una gran dificultad o un problema del que hay que ocuparse. De lo contrario, el alumno pierde en gran medida lo que ganó con sus esfuerzos y sus adquisiciones; malogra la oportunidad que le ofrece la escuela de prepararse para un mejor porvenir social y profesional. Juan Bautista de La Salle estaba convencido de lo lamentable que era eso.

En el transcurso de los primeros años de las escuelas lasalianas - y sin duda durante largo tiempo, puesto que el manuscrito de la *Guía* es de 1706 - los Hermanos tuvieron que enfrentarse a ese problema de las ausencias de los alumnos, verdadero azote en los siglos XVII y XVIII. El capítulo 16 de la *Guía de las Escuelas* es uno de los más largos y más elaborados de la obra. Señal del cuidado que pusieron en resolver ese problema.

La plaga del absentismo escolar.

En 1698, el rey Luis XIV publicó una *Declaración* en la que prescribía que todos los padres enviasen a sus hijos a la escuela hasta la edad de 14 años. Sabemos que a esa edad comenzaba el aprendizaje en los gremios. Los jueces debían castigar con multa o con penas de más peso a los que se mostraran negligentes.

La intención era buena, pero la autoridad del rey, en ese terreno como en otros muchos, resultaba limitada. La *Declaración* de 1698 no bastó para cambiar la realidad. Sabemos que por aquella fecha apenas el 20% de los hijos del pueblo estaban escolarizados, y algunos de entre ellos se mostraban bastante

inestables y se ausentaban fácilmente. El rey promulgaba decretos, mas el Estado no ayudaba en nada a la enseñanza. Por falta de recursos, era muy difícil a los municipios y a las parroquias abrir escuelas. Y aun allí donde se intentaba algo, los resultados eran muy modestos, como hemos recordado en el primer capítulo de esta obra.

En la práctica, nada obligaba a los padres a enviar a sus hijos a la escuela. Ellos mismos no habían sacado provecho en general de la escolarización. ¿Cómo habrían podido apreciar su necesidad y sus beneficios? A pesar de las ordenanzas reales, la inspección de la escolarización era casi inexistente. El absentismo escolar era, pues, un problema grave y generalizado, para el que apenas había otro remedio que no fuera el atractivo de la escuela sobre los niños y la prueba de su eficacia. Pero eso sólo podía ser un movimiento a medio y largo plazo.

Varios factores del contexto escolar y social de la época pueden explicar este absentismo:

- La inexistencia efectiva de obligación escolar, a pesar de algunos edictos reales y locales que alentaban la creación de una escuela en cada municipio. Hemos recordado que también estaba la voluntad del Concilio de Trento en el plano eclesial. La Iglesia veía en las Escuelas Menores el medio de catequizar a todos los niños.
- El mal funcionamiento de algunas Escuelas Menores no animaba casi nada a los padres a enviar a ellas a sus hijos. Ni atraían al alumnado ni eran capaces de retenerlo.
- La necesidad de mano de obra en las familias de los más pobres. Este parece incluso haber sido el factor principal. Desde la edad de 7 años, el niño debía contribuir, en su frágil medida, al presupuesto familiar. Por el contrario, en las Escuelas Menores - excepto las Escuelas de Caridad y las de los Hermanos, en cuanto a los chicos - había que pagar a los maestros, por tanto gravar una economía familiar, de por sí muy justa.
- La impresión de algunos padres de que sus hijos perdían el tiempo en la escuela o casi no progresaban, de que quedaban demasiado largo tiempo económicamente improductivos para la familia. Podemos entender fácil-

mente que esos padres eran incapaces de apreciar los progresos escolares de sus hijos.

- Los efectos económicos de la escuela eran para más tarde. Había que tener paciencia y esperar. Pero está claro que resultaba difícil para aquellos padres, incapaces de hacer planes para el futuro; hasta tal punto eran acuciantes las necesidades inmediatas de supervivencia.

Puede decirse, pues, que para los escolares y para sus padres, se trataba a menudo de una inconsciencia de las ventajas reales o de la necesidad de la escolarización y de la asiduidad a la escuela; inconsciencia también de los riesgos a que, sin un buen desarrollo de la escolaridad, exponían el porvenir de sus hijos, cuando los padres toleraban o alentaban demasiado fácilmente el absentismo de éstos. ¡Terrible aberración, aunque triste realidad!

Posición de Juan Bautista de La Salle y de los Hermanos.

Juan Bautista de La Salle y los Hermanos tomaron muy pronto conciencia de la realidad del absentismo y de sus inconvenientes. Ellos mismos tuvieron experiencia de ello, y se sintieron tanto más preocupados cuanto que iba justo en contra de sus intenciones educativas. La educación humana y cristiana que pensaban ofrecer a sus alumnos pedía tiempo, asiduidad, puntualidad. Y eso fue objeto de sus intercambios. No se contentaron con contrastar el fenómeno, sino que trataron de analizar las causas y aportar soluciones. Por lo cual, el asunto de las ausencias aparece en varios capítulos de la *Guía*: el 13 habla del “Registro de los visitantes de ausentes”; el 14 trata de los “premios por la asiduidad” (GE 14,1,2 & 3); el 18 presenta la función de los “visitadores de ausentes”. Pero el capítulo más importante es el 16, dedicado todo él al problema “De las Ausencias”.

A eso hay que añadir los pasajes de la tercera parte de la *Guía*, en que se recuerdan las responsabilidades del inspector acerca de la ausencia de los escolares. Queda claro que el absentismo planteaba un problema. Al mismo tiempo, los autores de la *Guía* eran muy conscientes de las penurias de las familias, de la necesidad de algunas de ellas de recurrir a la ayuda de los hijos. Por eso mismo habían previsto las derogaciones necesarias, que permitieran a los alumnos ausentarse en algunos momentos de la semana.

El capítulo 16 comienza por lo demás con una explicación referente a “*las ausencias reguladas y autorizadas*” (GE 16,1,1 a 6). El texto explica que algunos alumnos pueden ausentarse los días de mercado o todas las mañanas, o al comienzo de la jornada y de la tarde. El único límite que se menciona es la obligación de asistir al catecismo y a la oración. De manera ocasional, puede también autorizarse a los alumnos el ausentarse para participar en algunas peregrinaciones, en algunas procesiones especiales, en la fiesta del santo patrón de la parroquia o del santo patrón del gremio al que pertenecen. En una palabra, es una manera de respetar y reforzar la inserción eclesial y corporativa de las familias. Por el contrario, no se admiten pretextos, como hacer las compras personales, guardar la casa, hacer recados. De todas formas, un examen preciso de cada caso puede llevar a conceder ciertas autorizaciones de ausencia. La flexibilidad era, pues, bastante grande y habría permitido suprimir las ausencias no autorizadas. Sin embargo, no fue ese el caso.

Análisis de las causas de las ausencias.

Hay que esclarecer, pues, el problema de las ausencias y analizar sus causas. El capítulo 16 de la *Guía* propone un análisis psicosociológico muy interesante, a veces incluso pedagógico, del fenómeno. Estiman los autores que las ausencias conciernen, según los casos, a los diferentes actores de la escuela: a los alumnos mismos, a sus padres, a los maestros, a los responsables de la escuela o a los visitantes de ausentes.

Causas achacables a los alumnos.

Los motivos pueden variar según los individuos. El texto subraya singularmente cuatro motivos: la ligereza, el libertinaje, la repulsa de la escuela y el poco afecto por el maestro.

La ligereza es un comportamiento natural en algunos niños, y parecía asaz frecuente en la época, a causa de las situaciones de abandono en las que vivían los niños de medios pobres. Ocupados los padres todo el día en su trabajo - su medio de subsistencia - no podían ocuparse suficientemente de los hijos. Era lógico que a éstos les vinieran a veces ganas de hacer novillos: “*Considerad que es un proceder harto común entre los artesanos y los pobres dejar*

a sus hijos que vivan a su antojo, como vagabundos, errantes de un lado para otro, mientras no pueden dedicarlos a alguna profesión, por no tener preocupación alguna en enviarlos a la escuela, ya a causa de su pobreza, que no les permite pagar a los maestros, ya porque, viéndose precisados a buscar trabajo fuera de sus casas, se encuentran como en la necesidad de abandonarlos” (MR 194.1).

Libertinaje y repulsa de la escuela. Son realidades que podemos observar aún hoy, aunque las presentemos con palabras diferentes. En el siglo XVII, a causa de la baja tasa de escolarización, la escuela aparecía para mucha gente del pueblo como una institución extraña por su organización, sus horarios, sus obligaciones, su reglamento y sus sanciones, elementos todos ellos extraños a la vida ordinaria de las familias. Es lógico que los niños no tuvieran ganas de plegarse a tantas obligaciones o trataran de librarse de ellas eventualmente. Nada interesante les hacía tampoco quedarse en casa. El poco interés por las tareas fastidiosas de la escuela los incitaba al vagabundeo, del que a menudo nacía el libertinaje. El texto de la *Guía* se pregunta cómo hacer para que los jóvenes se aficionen a la escuela: “*Será muy provecho encargar de algunos oficios a estos alumnos, si se les considera capaces; eso les encariñará con la escuela, y en algún caso hasta llegará a convertirlos en modelo para los demás*” (GE 16,2,9). Sin caer en la flojedad, pues su conducta no es tolerable, “*hay que manifestarles mucho aprecio cuando actúan bien, y premiarlos por poco que hagan, cosa que sólo debe hacerse con este tipo de temperamentos y caracteres ligeros*”. (GE 16,2,10).

Relaciones difíciles con los maestros. Si se hastían de la escuela, “*esto puede provenir de que el maestro que atiende la clase es nuevo, no está suficientemente formado y no conoce bien la manera de llevar la clase y adueñarse de los alumnos; o de que es un maestro demasiado blando, que no mantiene el orden y en cuya clase no existe silencio*” (GE 16,2,11). Eso puede existir en todas partes y en toda época, pero se entiende más fácilmente en el sistema escolar del siglo XVII. Finalmente, eran los padres -y quizás en ocasiones los alumnos - quienes escogían el maestro al que pedían enseñanza, como había ocurrido en la Edad Media en la enseñanza universitaria, antes de la organización de los colegios en el siglo XVI. Si el maestro no convenía, si no sabía atraer y retener a los alumnos, éstos iban a probar a otra parte. Se recuerda esta inestabi-

lidad en la tercera parte de la *Guía de las Escuelas*, cuando habla del ingreso de los escolares que ya han estado en otras escuelas. Era un fenómeno que sin duda conocían Juan Bautista de La Salle y los Hermanos. El Señor De La Salle insiste precisamente en varios de sus escritos sobre la necesidad de que los nuevos maestros se muestren simpáticos a los alumnos.

La blandura o la dureza excesivas, la inexperiencia o la incompetencia generadoras de fracasos, la falta de dominio de sí en clase... son causas de absentismo: *“por lo cual los alumnos no quieren asistir a clase, e incluso habrá que llevarlos a la fuerza”* (GE 16,2,15).

Causas achacables a los padres.

Para los autores de la *Guía de las Escuelas*, la negligencia de los padres respecto a la asiduidad de sus hijos, y, aún más grave, de su escolarización, era *“bastante ordinaria entre los pobres”*. Y el texto justifica esa afirmación, añadiendo que esos padres sienten en general *“indiferencia y frialdad hacia la escuela”*; que tienen la impresión de que sus hijos no aprenden nada o demasiado poco, *“o porque los ponen a trabajar”* (GE 16,2,17).

Los primeros Hermanos tenían, pues, una tarea primordial: concienciar a los padres, persuadirlos de los buenos resultados de la escuela, y aun de la necesidad de renunciar a lo inmediato ante los beneficios a largo plazo. *“El medio de remediar la negligencia de los padres, sobre todo de los pobres, será, en primer lugar, hablar a los padres y hacerles comprender la obligación que tienen de hacer que sus hijos aprendan a leer y a escribir; cuánto les puede dañar esto y que casi nunca serán capaces de nada en ningún empleo, si no saben leer y escribir. Y hay que esforzarse en hacer que comprendan esto mucho más que el perjuicio que les pudiera causar la falta de instrucción en lo referente a su salvación, que a los pobres, de ordinario, les preocupan poco, ya que ellos mismos no viven la religión”* (GE 16,2,18). ¡Y encima había que llegar a convencerlos!

La *Guía de las Escuelas* se propone, pues, recurrir a los medios más drásticos. Para las familias que dependían del Despacho parroquial para pobres, se pedía a *“los sacerdotes de la parroquia y a las Damas de la Caridad que no les den limosna ni les consigan ninguna, hasta que envíen a sus hijos a la escuela”* (GE 16,2,19). Los párrafos siguientes recurren aún más a la reflexión y a la

persuasión, y explican a los padres las ventajas de la escolarización: *“hay que hacerles ver cuán importante es para un artesano saber leer y escribir, pues por pocos alcances que tenga, sabiendo leer y escribir, será capaz de todo”* (GE 16,2,21). Encima tienen los padres que comprobar que sus hijos progresan. Como no sea así, la escuela queda en entredicho, y sobre todo hay que ver si no se trata acaso de cambiar a algunos maestros.

Causas achacables a los maestros.

Eso que acabamos de apuntar comienza a referirse ya de la tercera causa de las ausencias: la de *“que el inspector de las escuelas o los maestros se muestran demasiado fáciles en tolerar las ausencias y en admitir y excusar a los alumnos cuando han faltado a clase sin permiso, o porque los maestros conceden con demasiada facilidad permiso para ausentarse”* (GE 16,2,25). ¡El laxismo no sirve para nada!

En los párrafos que siguen, la *Guía* indica brevemente a los maestros cómo actuar según los diversos motivos de la ausencia. La intención es detener el fenómeno, pues fácilmente se hace contagioso: *“En una escuela habrá, como mucho, tres o cuatro que pidan poder faltar a clase; si se les concede, serán causa de que los otros se ausenten fácilmente. Es preferible despedir a esos alumnos y tener cincuenta muy asiduos, a tener un centenar que faltan a clase a cada paso; o en caso de necesidad, que falten más bien algunos días por semana, o que vengan todos los días sólo a determinadas horas. El inspector pondrá cuidado en ello y será muy estricto y firme en hacer observar este artículo”* (GE 16,2,34). Está claro que no se quiere despedir a los alumnos, pues eso sería dramático para su porvenir. En cualquier caso, antes de llegar a ese extremo hay que ver a los padres para darles a entender *“que es casi imposible (si sus hijos no son asiduos) que aprendan algo, pues olvidan en un día lo que han aprendido en muchos”* (GE 16,2,35).

Hay que poner, pues, a los maestros en la clase que les conviene, en la que pueden salir airosos. *“Hay que proporcionar el número a la capacidad de los maestros, a fin de que puedan enseñar adecuadamente a aquellos que tienen a su cargo”* (GE 16,2,23). *“Los directores de las casas o inspectores de las escuelas deben vigilar con suma fidelidad, sobre todo a los maestros de los que están encar-*

gados, y especialmente sobre aquellos cuya capacidad es menor, y procurar que se apliquen con esmero a enseñar a los alumnos que tiene a su cargo, y que no descuiden a ninguno; que su dedicación sea igual para todos, e incluso mayor con los más atrasados y con los más negligentes; que todos los maestros hagan observar el orden en las clases, y que los alumnos no se ausenten fácilmente, ya que la libertad que se les da para ausentarse es la causa de que no aprendan nada” (GE 16,2,24).

Se pide a los maestros que se examinen, con miras a ver hasta qué punto su negligencia, deficiencia, laxitud en el registro de las ausencias, pueden llegar a ser causa de absentismo. Pero eso mismo puede provenir de una severidad excesiva que repele a los alumnos, o de la falta de relación cálida y simpática con ellos. En las condiciones escolares de la época, este apego al maestro podía transformarse en apego a la escuela y ser así factor de asiduidad.

Causas achacables a los “visitadores de ausentes”.

Entre los catorce cargos que se presentan en el capítulo 18 de la Guía, uno es el de los “visitadores de ausentes”. Dos o tres alumnos por clase tenían el cargo de ir a ver cada cual a los ausentes de su barrio. Si son alumnos demasiado pequeños para cumplir una tarea así, se echa mano de alumnos de las clases superiores. Pero estos “visitadores” pueden mostrarse incapaces, negligentes, flojos hasta dejarse engañar por los ausentes o por los padres de éstos. Tal vez no son lo bastante perspicaces como para desenredar los verdaderos motivos de ausencia de los falaces pretextos. Si no dan la talla de su tarea, se los cambia por otros. Por lo cual, dice la Guía, el maestro y el inspector deben poner mucho cuidado al escoger a los visitadores. Si la escogida se comprueba que no es atinada, pueden cambiarlos. Como se trata de un cargo difícil, se aconseja a los maestros a que animen y premien a los titulares. Si hubiera dudas tocantes a la capacidad de los visitadores, el maestro puede informarse ante los vecinos u otros alumnos fiables.

Más que las modalidades de funcionamiento, lo que cuenta es el interés por los ausentes, el no querer dejarlos sin el contacto de la escuela, el sentido de la responsabilidad del maestro para con todos los alumnos que tiene a su cargo; al mismo tiempo que el interés por el progreso escolar de esos alum-

nos. Esto forma parte de la relación educativa, y es un medio de preparar y facilitar el retorno de los ausentes y su reinserción en la clase.

El análisis del absentismo fue, pues, la ocasión de una buena reflexión que atañía a todos los miembros de la comunidad educativa. Y todo se organizaba a partir de encuentros y de relaciones interpersonales, más que por la aplicación estricta de un reglamento.

Medidas contra el absentismo.

En la acción de la escuela respecto a los ausentes podemos distinguir un tratamiento inmediato y una acción preventiva a largo plazo. Vamos a considerar sucesivamente ambos aspectos.

El tratamiento inmediato.

Algunos verbos pueden resumir el conjunto de medidas que el capítulo 16 prevé para evitar o suprimir las ausencias: prevenir, informarse, registrar, readmitir, sancionar y conocer a los alumnos. Esos verbos expresan sobre todo un proceso cronológico y lógico más que un cuadro descriptivo.

Prevenir. Los dos primeros capítulos de la tercera parte de la Guía recuerdan al inspector de las escuelas que, al hacer la inspección, debe insistir ante el alumno novel y sus padres en la importancia de la puntualidad y la necesidad de ser asiduo. *“Que sea asiduo a la escuela y no falte nunca sin permiso”; “no se podrá admitir a ningún alumno para quien se solicite que se le dispense de vez en cuando de la escuela para guardar la casa o a los niños”* (GE 22,3,2; 4,9). Pero las promesas de asiduidad del primer día pueden perder vigor con el tiempo.

Informarse. Como están puestos para eso, y como el maestro no puede materialmente visitar a todos los ausentes, los “visitadores de ausentes” han de llegar a ser los mejores agentes de esta información recogida ante los ausentes mismos, sus padres e incluso sus allegados o vecinos. La *Guía* habla incluso de personas de edad razonable que pudieran aportar algunas informaciones. Esas visitas, prácticamente diarias - el visitador *“cuidará de ir a la casa de cada uno al final de la clase, sin necesidad de que el maestro se lo diga”* (GE 18,9,5) -, son cada vez objeto de una información al maestro.

Registrar. Si nos referimos al capítulo “De los Registros”, al menos dos alumnos están encargados de llevar al día el registro de los ausentes en cada clase. Los encargados de los “*Registros de los primeros bancos*” indican los que han llegado tarde y los que están ausentes. Los visitantes de los ausentes tienen en el propio registro la lista de los alumnos que han de visitar, y cada “visitador” señala todos los días los ausentes. En la medida en que los visitantes cumplen bien su tarea, “*se procurará premiarlos de vez en cuando... para animarles a que sigan siendo fieles; incluso se hará de ordinario todos los meses*”. Asimismo se le pide que, “*para manifestar su afecto y su celo por la escuela, insistan a los indisciplinados, que faltan a clase fácilmente y por ligereza, a que sean asiduos, e incluso, si encuentran a niños ociosos y vagabundos que no van a la escuela, los animarán a que vayan*” (GE 18,9,13 et 18,9,15).

Readmitir. El artículo 3 del capítulo sobre las ausencias precisa el proceso que hay que seguir para admitir a los ausentes a que vuelvan a clase. El más delicado atañe evidentemente a la vuelta de los que han faltado sin permiso. Se destaca esta importancia cuando se decide que el alumno debe venir necesariamente acompañado de uno de sus padres o de una persona que tiene autoridad sobre él, sin lo cual lo envían a su casa hasta que vuelva acompañado. La única excusa válida de ausencia es la enfermedad. Da solemnidad también a este regreso el hecho de que sea el director o el inspector quienes asuman la tarea de readmisión, así como el dejar estipulado que la decisión no puede tomarse sin un diálogo con el adulto acompañante. “*El encargado de excusar a los ausentes procurará terminar con los padres en pocas palabras, y si los padres han contribuido a la ausencia de los hijos, les hablará con firmeza, para que lo que les dice les cause efecto, y no excusará con facilidad. Con todo, dará a los padres los avisos necesarios para que impidan las ausencias de sus hijos*” (GE 16,3,8). Y el párrafo siguiente vuelve a la idea de que los padres causan perjuicio al hijo al permitirle faltar a clase.

Sancionar. Es obvio que la readmisión del alumno no lo exime de alguna sanción, puesto que el absentismo es asunto grave. En efecto, el último artículo del capítulo trata “de los castigos que darán a los alumnos que se hubieren ausentado sin permiso”. Esas sanciones no tienen lugar en clase. Hay que ganarse la readmisión en un grupo que se ha abandonado queriendo. El pro-

ceso de readmisión puede durar varios días, conforme a lo prolongado de la ausencia. Existe para ello un “*banco de los negligentes*” en el que toman sitio. Si la ausencia ha sido en perjuicio de los conocimientos escolares, nada de cambio de nivel al final de mes. En algunos casos, mayormente para los retrasados, tienen obligación de llegar los primeros a la escuela “*durante ocho o quince días, desde el momento de abrir la puerta*”.

Conocer. A lo largo del capítulo de las ausencias aparece otro elemento, sin duda el más importante: el diálogo necesario entre el maestro - y también el inspector - y el alumno que falta a clase. Es tanto más significativo cuanto que la *Guía de las Escuelas* prohibía las conversaciones particulares con los alumnos. Con todo, hay circunstancias en las que hay que ir más allá. Denota esto la importancia que se daba a las ausencias y a la voluntad de descubrir las razones, gracias a un mejor conocimiento del alumno. ¿No es éste un medio excelente de resolver las dificultades?

El tratamiento a largo plazo.

El trato de las ausencias por el método afable parece que fue el escogido por los autores de la *Guía*. Ésta muestra sobradamente el carácter práctico de la escuela lasaliana. La escuela tiene que obtener buenos resultados para que los niños, y más aún los padres, se persuadan de que asistir a la escuela no es tiempo perdido. Los éxitos evidentes, fáciles de comprobar, la preparación efectiva de los niños a los oficios para la vida, son garantías de la utilidad de la escuela. Y si, a pesar de todo, algunos alumnos tienen necesidad de que se los ayude y aliente, no hay que dudar en hacerlo. Veamos algunos ejemplos concretos para lograr ese resultado.

La ayuda individual a los alumnos. La *Guía de las Escuelas* recomienda ayudar a los alumnos en el trabajo, alentarlos - el texto dice generalmente “*animar*” -, premiarlos, sobre todo los que tienen más dificultades, no agobiarlos o hastiarlos con un trabajo excesivo o con palabras. En todo hay que proponerse una **pedagogía del éxito**. Sabemos la importancia del éxito y del estímulo en el progreso y en los logros de los alumnos. La organización de las enseñanzas y de los métodos utilizados en las escuelas lasalianas de los orígenes permitía asegurar normalmente el éxito. Veamos dos

pasajes significativos: *“Cuidarán particularmente de no presentar ningún alumno al inspector para que lo cambie, si no está muy preparado. Los escolares se desalientan fácilmente cuando han sido admitidos por el maestro y no los cambia el inspector”*. Acerca de aquellos a los que no se cambia, otro pasaje sobre los medios para estimularlos dice: *“Los alentarán incluso por medio de alguna recompensa, como encargarlos de algún oficio, por ejemplo, el de primero de banco, haciéndoles comprender que es mejor ser el primero o uno de los primeros en una lección más baja, que los últimos en otra más avanzada”* (GE 3,1,26 y 3,1,31).

La evaluación frecuente. Hoy se subraya asimismo la repercusión que las evaluaciones frecuentes y positivas tienen sobre las adquisiciones y las motivaciones de los alumnos. Según la *Guía de las Escuelas*, la manera de proceder en las escuelas lasalianas permitía una evaluación continua e inmediata. Volveremos sobre esto. Con todo, alcanzaba un relieve y una solemnidad más brillantes en el momento de los cambios mensuales de Orden o de Lección. Esto constituía no sólo una referencia para las adquisiciones del alumno, sino también gran emulación y refuerzo positivo en los aprendizajes.

La emulación directa. Su acción está en la diferencia, y no en la prosecución del igualitarismo. Para poner más dinamismo en clase, se recurre a la ayuda mutua, al interés por los modelos. Los más avanzados ayudan a sus compañeros. Se invita a algunos a mostrar solidaridad con el grupo. *“Los maestros se pondrán de acuerdo con el inspector sobre aquellos que podrían ser cambiados, pero que no sería conveniente cambiarlos en esa ocasión, porque hay que dejar algunos en cada lección y en cada orden de lección que sepan leer bastante bien, para alentar a los demás y servirles de modelo, y para que les enseñen a pronunciar bien y a expresar claramente tanto las letras como las sílabas o las palabras, y a hacer bien las pausas”*. *“Antes del día en que se cambie de lección, los maestros tendrán cuidado de prevenir a quienes, de acuerdo con el Hermano director o el inspector, hayan determinado que no pueden ser cambiados, sea por su bien personal, porque son demasiado jóvenes, sea por el bien de la clase y de la lección, para que queden algunos que puedan apoyar a los demás, y procurarán que esos alumnos queden contentos de seguir en la lección o en el orden de la lección en que están”* (GE 3,1,29 & 30).

Las recompensas. Ocupan un lugar más bien restringido en la Guía - dos páginas sólo - como para indicar que el recurso a los medios exteriores y artificiales de emulación o de motivación debe ser limitado. Por lo demás, esas recompensas apuntan más al comportamiento general del niño en la escuela que a su trabajo propiamente dicho, ya que ese comportamiento, en el lenguaje de la época, se designaba como “deberes”: *“Los maestros concederán premios a los alumnos que hayan cumplido sus deberes con mayor exactitud, para incitarlos a que los practiquen con gusto y para estimular a los demás con la esperanza de la recompensa”*. *“Los premios que se den en las escuelas serán de tres clases: 1.º premios por la piedad; 2.º premios por la capacidad, y 3.º premios por la asiduidad”* (GE 14,1,1 y 14,1,2).

A continuación se precisa que los premios por la piedad serán siempre los más bonitos y más caros. Viene después la asiduidad, y por fin la capacidad. Y los objetos dados como premios se dividen también en tres categorías: libros, estampas de vitela o imágenes de escayola, y finalmente estampas de papel o sentencias escritas. Los libros que se mencionan son siempre de piedad, y constituyen un medio de compensar algunas desigualdades económicas, pues sólo se dan a los más necesitados. *“Se podrán dar, pero sólo a los pobres, los Cánticos Espirituales, las Oraciones de la Escuela, el Catecismo de la Diócesis y otros libros que se utilizan en clase, pero que no se darán a los que puedan comprarlos”* (GE 14,1,9).

Este plan de lucha contra el absentismo debió de producir rápidamente sus frutos, pues en la edición de 1720 de la *Guía de las Escuelas* no aparece el cargo de *“visitador de ausentes”* y se introducen varias modificaciones en el capítulo de las ausencias. Se puede suponer también una evolución positiva de la actitud de los padres, que sin duda veían ya con mejores ojos el interés de la escolarización de sus hijos y la asiduidad de éstos. De igual modo, los alumnos entraban ya con más naturalidad en los comportamientos escolares y se sometían a las exigencias de la puntualidad y de la asiduidad.

Juan Bautista de La Salle y los Hermanos querían que los alumnos sintieran gusto en ir a la escuela. El trato de la ausencia no podía ser sólo inmediato y represivo. Hacían falta otros medios para hacer la escuela atrayente. ¿Cómo interesar a los niños por la escuela, centrarlos en el trabajo, a pesar de las exi-

gencias que se tenían con ellos? Al ver las modificaciones del texto de la *Guía*, podemos deducir que llegaron a resolver este problema tan complejo.

Capítulo 10 - Acompañar al alumno

Cuando el director y el inspector aceptan un nuevo alumno, tienen claro que la escuela se hace cargo de él y se compromete moralmente -y explícitamente para con los padres - a acompañarlo hasta el final de la escolaridad. Sólo la retirada voluntaria del alumno o la necesidad de despedirlo por motivos graves pueden desligar a la escuela de este compromiso.

Juan Bautista de La Salle recuerda a menudo en sus escritos en general esta conciencia de la responsabilidad. El Hermano - el maestro cristiano - deberá dar a Dios cuenta de la manera como haya cumplido esta responsabilidad. Este es el objeto de las *Meditaciones para el Tiempo de Retiro* 13. y 14. (MR 205 y 206). De manera general y resumida, puede decirse que el maestro lasaliano debe considerarse responsable: ante Dios, pues ha sido escogido para ayudar a los niños a trabajar en su salvación; ante la Iglesia, para la que debe preparar verdaderos cristianos; ante los padres, que esperan a que sus hijos se formen para futuros empleos, y por descontado ante los niños mismos, como es normal en todo educador. En ese marco de la escuela es donde se ejerce esa cuádruple responsabilidad, individual al tiempo que colectiva: cada maestro en lo que le toca y todos juntos trabajan solidaria y asociativamente. Un acompañamiento personalizado en la escolaridad de cada alumno permite comprobar cómo se ejerce esa responsabilidad.

Responsabilidad inicial.

Las modalidades de inscripción de los nuevos alumnos, según aparecen en la tercera parte de la Guía de las Escuelas -capítulo 22-, se explican a la vez por las condiciones sociales y escolares de la época y por el proyecto educativo de Juan Bautista de La Salle y de los Hermanos.

En cuanto es admitido en la escuela, el nuevo alumno entra en un proceso educativo a la vez profesional, social y eclesial, es decir en un proyecto de educación integral de su persona. Para que ese proceso educativo arranque

con buenas bases y a fin de ofrecerle posibilidades de éxito, había que recoger informaciones precisas sobre el niño. Por eso, en el segundo artículo del capítulo 22, la Guía enumera los “puntos sobre los que hay que informarse al admitir a los alumnos”. Cinco grandes preocupaciones aparecen en este texto: averiguar el contexto familiar, conocer ya la personalidad del niño, informarse sobre sus antecedentes escolares, saber sobre su vida cristiana en la Iglesia y tener, de parte del candidato o de sus padres, una idea sobre los proyectos para el porvenir.

El contexto familiar. Como ya recordamos en el primer volumen de este estudio (Cahier Lasallien 61), las condiciones de vida de los artesanos y de los pobres eran a menudo deplorables. La sociedad en general era víctima de enfermedades o de epidemias especialmente severas. La pobreza obligaba a muchas familias a vivir en malas condiciones de higiene y de nutrición. La falta de instrucción y de educación no permitía a aquellos pobres conocer la cortesía y urbanidad. La ignorancia y el analfabetismo de aquellos medios desfavorecidos se extendían a menudo al área religiosa. Lo exiguo de las casas obligaba a las familias a vivir en una promiscuidad dañina.

Eran aspectos que había que aclarar para poder determinar qué tipo de escolaridad debía ofrecerse a cada cual. Al inscribir al alumno, la escuela lo tomaba a su cargo y asumía su responsabilidad.

Conocer pronto la personalidad del niño, a fin de procurarle acompañamiento apropiado mientras dura su presencia en la escuela. Si se trata de saber “*cuáles son las buenas o malas costumbres del niño*”, es con miras a su formación humana y religiosa. Es educación para la autonomía, la responsabilidad, la interioridad, la cortesía y urbanidad, como hemos explicado en capítulos anteriores. Es verdad que, en el momento de la inscripción, sólo podía tratarse de un conocimiento incompleto y superficial que debería profundizarse luego. Había que fiarse sobre todo de lo que los padres decían del hijo.

Informarse de sus antecedentes escolares. La inestabilidad reinante hacía que muchos de aquellos candidatos a la escuela de los Hermanos ya habían conocido una escolaridad en otro sitio. Como dice la *Guía*, a veces eran antiguos alumnos de la escuela a la que deseaban volver. Aquella entrevista para

la inscripción suponía, pues, una prueba de capacidades. Los datos sobre la escolaridad anterior permitían estimar sucintamente su comportamiento escolar, su asiduidad o inestabilidad, su actitud ante las exigencias o los métodos de los maestros, tal vez incluso su voluntad real de estar dispuesto a los esfuerzos necesarios para progresar. El acompañamiento del alumno debía tener en cuenta su actitud ante el trabajo y no sólo las adquisiciones logradas. Hay un ejemplo o “modelo” -pues se trata de un caso teórico (la fecha de admisión es idéntica a la de la salida) - rico en pormenores significativos sobre lo que podía acaecer. Se trata de una admisión a la escuela de Reims.

“Juan Mulot, recibido el 31 de agosto de 1706, de 16 años de edad. Confirmado hace dos años. Recibió la Primera Comunión en la última Pascua. Hijo de José Mulot, cardador de lana, domiciliado en la calle Contray, parroquia de San Esteban, cerca de la Cruz de Oro, en un taller. Se le ha puesto en el 3.er orden de escritura y en el 1.º de Urbanidad; tiene que venir a las 9 y a las 3; estuvo dos años en la escuela del señor Caba, en la calle de San Esteban, ocho meses en la del señor Ralot, un año en la del señor Huysbecq y cuatro en la del señor Mulot, maestro de escuela. Los ha ido dejando porque sus padres pensaban que aprendería más en otros sitios. De lo escrito arriba, de lo que haya sabido, sea por sí mismo, por su primera experiencia, sea por el informe de los maestros, especialmente por el registro de las buenas cualidades y defectos de los alumnos, que harán al final de cada año: Es de espíritu voluble; se ausenta unas dos veces al mes por necesidades de su madre; se aplica a medias; aprende con facilidad y rara vez se ha dejado de cambiarlo de lección; sabe el catecismo, pero poco las oraciones; tiene inclinación a la mentira y a la glotonería; tiene piedad mediocre y ninguna modestia; dejó la escuela durante tres meses en invierno; ha salido definitivamente de la escuela el 31 de agosto de 1706, para aprender el oficio de escultor, o para ser criado, o para ir a...” (GE 13,1,13 a 16). Eso se parece insólitamente a un resumen de las casualidades que podían darse: edad excepcional, inestabilidad escolar, horario adaptado, conducta inesperada, escolaridad breve en la escuela de Reims, ingreso como aprendiz...

Las informaciones relativas a la vida cristiana se explican también por el contexto de la época. Con esos datos, la escuela podía hacerse una idea del camino que había que recorrer para hacer de él un verdadero cristiano.

Los proyectos de futuro. “*Si es un muchacho mayorcito, sobre lo que sus padres quieren que sea, si desean que aprenda un oficio y en cuánto tiempo*” (GE 22,2,3), dice la Guía. En el ámbito de los artesanos y de los pobres, la aspiración era naturalmente preparar al hijo para un oficio manual. Generalmente eso se hacía mediante el ingreso como aprendiz a partir de los 14 años. En el texto de la *Guía*, la expresión “*si es un muchacho mayorcito*” significaba que el nuevo alumno tenía unos 12 años. A esa edad muchos niños no escolarizados estaban ya trabajando. Algunos quizá tenían la suerte de estar como aprendices. Los otros ingresarían al poco. La perspectiva de la escolaridad era escasa. La escuela lasaliana quería adaptarse simultáneamente al nivel escolar ya alcanzado y a la duración probable de la escolaridad. A partir de ahí, la escuela podía proponer a los padres y al alumno una escolaridad adaptada, gracias a un horario y un programa conformes a esos datos. En particular, comenzar directamente la escritura -que los alumnos no empezaban antes de los 12 años - a fin de aprovechar el poco tiempo disponible.

Por consiguiente, la recopilación de informaciones en el momento de la inscripción no proviene ni de la indiscreción ni de recelo a priori hacia la familia, sino de una lucidez respecto a la sociedad de la época y del cuidado por ofrecer a cada alumno una escolaridad adaptada. Pero para eso hacía falta que la escuela encontrara garantes adultos -padres, tutores, personas de confianza - que de ese modo descubrieran el proyecto de la escuela y convinieran en ello. Por eso, el artículo siguiente de ese capítulo trata “de lo que se debe exigir a los padres y a los alumnos al admitirlos” (GE 22,3). Se trataba de una especie de contrato entre la escuela y los padres, de una responsabilidad compartida.

Una vez admitido el candidato, el acompañamiento se ponía en marcha, como se echa de ver desde el primer artículo del capítulo siguiente, que trata “de la distribución de los alumnos en las clases y en los puestos que les convienen” (GE 23,1). La situación era un poco más complicada que la de hoy, pues los nuevos alumnos podían presentarse con diferentes edades, de diversos niveles de escolarización y en fechas varias del año escolar. Había que determinar en qué Lección y en qué Orden ponerlos. Por lo cual “*el inspector, una vez admitido el alumno y examinada su capacidad, como se ha dicho en*

el capítulo anterior, le asignará la clase, la lección y el lugar en que deba estar” (GE 23,1,1). Para que la integración del nuevo en su grupo de trabajo se hiciese en buenas condiciones, se le asignaba una especie de padrino: *“Al colocar a un alumno recién admitido, procurará ponerlo junto a alguno que le pueda enseñar a seguir con facilidad, y que no se dedique a hablar con él”* (GE 23,1,2). Sensata precaución, sin duda, pues el nuevo alumno, al llegar a una escuela de enseñanza simultánea, poco corriente en la época, debía familiarizarse con un funcionamiento muy diferente del de las Escuelas Menores.

La *Guía de las Escuelas* hace, pues, evidente, con toda clase de medidas, la importancia que se daba a los primeros contactos entre la escuela y los nuevos alumnos y su familia.

Acompañamiento administrativo.

Por necesaria que sea, la acogida de los nuevos alumnos no basta para percatarse del acompañamiento que debe proseguirse a lo largo de la escolaridad. La escuela lasaliana tiene, pues, los medios para seguir personalmente el comportamiento de cada uno de los alumnos. A eso concurren los seis registros descritos en el capítulo 13: *“Una cosa que puede contribuir mucho a mantener el orden en las escuelas es que haya registros bien ordenados; los habrá de seis tipos”* (GE 13,0,1). Ya hemos recordado dos de esos registros: el de las cualidades buenas o malas de los escolares y el de los visitantes de ausentes. También la inscripción de los nuevos alumnos da lugar a la presentación de registros de acogida. La *Guía* nos da estos dos ejemplos:

“Jean-Baptiste Gribouval: 6 años de edad, que vive con Pedro Gribouval, su padre, cardador de lana, en la calle de la Couture, en un taller; ha sido admitido para la escuela de Tillois, el 19 de octubre de 1706, para ponerlo en la primera línea del primer cartel”. “François Richard: 12 años, que vive con Simon Richard, su padre, registrador, o con la viuda de Richard, su madre, revendedora, o en casa de Juan Richard, su tío, escribano, en la calle de l’Oignon, en casa de un cirujano, 2.ª habitación, delantera o trasera; fue admitido a la escuela el 1 de mayo de 1706, para escribir en el sexto orden de escritura redondilla” (GE 22,1. 7 y 8).

Aunque teóricos, ambos ejemplos encierran algunos elementos significativos: edad de los candidatos, fecha de su llegada, situación familiar, puesto en la estructura escolar. Seis y doce años representan edades extremas a las que los niños se presentaban a la escuela.

El registro de acogida y el de las cualidades buenas y malas enmarcan el año escolar. El segundo es una especie de balance de los resultados del proceso educativo en los alumnos. Otros cuatro registros permiten seguir el recorrido del alumno durante el curso escolar, su progresión, asiduidad y puntualidad. Son los registros de los cambios de Lección, de los Órdenes de Lección, de los primeros bancos y de los visitantes de ausentes.

Esos registros pueden parecer bastante sencillos, pero tenían el mérito de ser precisos y eficaces. Algunos de ellos tienen además sus equivalentes en las escuelas actuales. En efecto, permitían organizar el trabajo, conocer la personalidad y el comportamiento de cada cual.

- La organización de la clase. A eso miran los tres primeros registros: el de presencias, el de seguimiento de la evolución del itinerario escolar de cada alumno y el de cambios de Lección o de Orden. Si el primero es una necesidad evidente, los otros dos se justifican por la voluntad de organizar una forma de individualización de la enseñanza en clases con muchos alumnos y varios niveles. Eso permitía informar también al director o al inspector sobre la evolución de la composición en la repartición del alumnado.
- El conocimiento personalizado de cada uno. Particularmente gracias a la observación prolongada, que permite analizar el carácter, el comportamiento en el trabajo, las actitudes generales en la clase, las relaciones con los camaradas y con el maestro, la evolución de los resultados escolares... Se trata en verdad de un acompañamiento, pues el fin es adaptar el trabajo a cada uno, pero también el comportamiento del maestro a ese respecto.
- El comportamiento escolar del alumno. Los dos últimos registros sirven para llevar cuenta de la puntualidad y la asiduidad de los alumnos. Esto nos envía al asunto de las ausencias que ya hemos estudiado, y muestra también la doble preocupación de parte de los educadores lasalianos. Los primeros bancos muestran a los ausentes y retrasados. Los visitantes de

ausentes irán a enterarse de los motivos. Por consiguiente, se tiene rápida información de las ausencias y de los motivos, y así se puede tratar de evitar que, por ausentarse, esos alumnos pongan en riesgo su porvenir profesional.

Esos registros proporcionaban datos precisos y objetivos sobre el funcionamiento de la escuela. Podían seguirse en ellos los resultados y la eficacia de las enseñanzas, así como la marcha de cada alumno. En clases tan numerosas como complejas, esas huellas visibles suplían los posibles fallos de memoria.

Trabajar a la medida.

Enseñanza simultánea pero diferenciada.

En aquellas clases heterogéneas y numerosas, la organización en Lecciones y en Órdenes permitía formar grupos homogéneos en cada una de las disciplinas de aprendizaje. Dentro y entre cada uno de los grupos había una verdadera movilidad que se comprobaba cada mes en el momento de las evaluaciones y de los cambios.

Conviene, pues, imaginarse una clase no como un grupo de alumnos con el mismo trabajo colectivo - salvo para el catecismo, las oraciones, la reflexión y el examen de conciencia - sino como el conjunto de grupos distintos llamados a convivir y a trabajar simultáneamente. Esos grupos se diferenciaban por el nivel de conocimientos y por el ritmo de progresión.

El número variable de alumnos en las clases o en los grupos, la diferencia de edad - de seis a doce años - y a veces las fechas de ingreso en la escuela durante el curso escolar, eran otros tantos factores que introducían flexibilidad y diversidad en los reagrupamientos.

Doble objetivo de orden y de eficacia.

El rigor en las progresiones y en la repartición de los alumnos en los diversos Órdenes y Lecciones permitía asegurar el orden en la clase. Era también sin duda un medio preventivo en vistas a evitar el recurso a las sanciones y correcciones.

Como ya hemos visto más arriba, el orden permitía lograr la eficacia de una enseñanza simultánea. Los autores de *L'Histoire Générale de l'Enseignement et*

de l'Education en France resumen bien esta búsqueda de una enseñanza a la medida: “Aparte la prioridad que se da al francés, que para la mayoría equivale a una exclusividad, otras innovaciones pedagógicas vienen a explicar el éxito de la eficacia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Instalados en las ciudades, y siempre por grupos de dos o tres como mínimo, pueden de ese modo repartir a sus numerosos alumnos por clases o por grupos distintos, en función de su nivel. La homogeneidad que resulta de ello permite romper con el método individual, al ocupar a todos los niños de un grupo en una misma actividad. Este método simultáneo, experimentado desde el siglo XVI, se desarrolló en el XVII en el Este de Francia. En las escuelas de Pierre Fourier se distinguían tres niveles de lectura: el del abecedario, el del libro impreso y el nivel superior en el que los alumnos aprendían a leer los registros manuscritos. Pero con los Hermanos de las Escuelas Cristianas el método se aplicó sistemáticamente en todos los niveles del aprendizaje de los rudimentos”¹¹³.

Perspectiva personalista.

Más allá de la eficacia y del orden, en esta organización se percibe la atención a la persona del niño, pues permite tener en cuenta las capacidades y los progresos de cada uno. Es un enfoque personalizado de la enseñanza, aunque no haya que confundir ese funcionamiento con el de lo que hoy llamamos la pedagogía personalizada, que tiene sus métodos y sus herramientas de trabajo bien caracterizadas.

Asegurar el orden y la eficacia es también mostrar el respeto que se tiene por los niños, en particular por los más pobres, cuyas necesidades familiares son tan urgentes, que no tienen tiempo que perder en una escuela ineficaz. Las diferencias de edad y de nivel permitían también realizar varias formas de ayuda mutua entre los alumnos, ya en el transcurso de las actividades, ya durante el tiempo -una media hora por la mañana y por la tarde - que precedía a la llegada del maestro.

Quizá lo que más atrae hoy nuestra atención no son esas modalidades concretas de organización, pero podemos reflexionar sobre las orientaciones

¹¹³ PARIAS, H. et al., o. c., Tomo II, pp. 440-441.

esenciales y permanentes que les daban todo su sentido. Como el trabajo era a la medida del alumno, resultaba naturalmente orientado hacia el éxito, y a su vez éste constituía el factor principal del estímulo.

Evaluación regular y frecuente.

Acompañar al alumno a lo largo del itinerario escolar es darle también la posibilidad de verificar regularmente sus progresos. La investigación pedagógica reciente ha demostrado que esta información regular y precisa constituye de por sí un factor suplementario de progreso. Como hemos recordado repetidas veces, dicha información era asimismo muy importante para los padres de los alumnos. Debía atestiguar que el niño no perdía el tiempo en la escuela. El paso de un Orden o de una Lección a otra era la demostración.

En la *Guía de las Escuelas* se pueden distinguir la evaluación continua en el transcurso mismo del trabajo y la evaluación mensual, más importante y más solemne, que determinaba el cambio eventual de nivel.

La evaluación continúa.

Se hacía en el transcurso del trabajo en cada una de las disciplinas de aprendizaje:

- Por preguntas de estimulación o de comprobación durante la sesión de lectura. Servía para ver si todos los alumnos estaban atentos o si habían retenido los nuevos conocimientos.
- Por la corrección individual durante el tiempo de escritura, cuando el maestro pasaba sucesivamente con cada alumno todo el tiempo que fuera necesario, para corregirle la posición del cuerpo, la manera de tener la pluma, la manera de formar las letras o las palabras.
- Por los ejercicios de aplicación de las reglas de aritmética, de los ejercicios de cálculo hechos en grupo delante de la pizarra, introducida a este efecto en las escuelas de los Hermanos. Gracias también a los problemas que, cuando estaban bastante adelantados en esta materia, debían idear los alumnos en sus casas y presentarlos al maestro y a sus compañeros.

- Por el dictado y por la comprobación ortográfica de frases que el alumno debía escribir en su casa, en particular al resumir lo que había retenido del catecismo.
- Por las preguntas hechas a los alumnos durante la lección del catecismo en lo que toca a la comprensión, y por la recitación en lo que toca a la memorización del catecismo de la Diócesis.

Esas diferentes formas de verificación continua resultan naturales y familiares a los maestros de escuela. Todos los educadores sienten interés por comprobar que los alumnos comprenden y asimilan lo que se les enseña. Eso indica también cuándo hay que cambiar el ritmo de trabajo o los procesos didácticos. Es exigencia más de la enseñanza simultánea.

La evaluación periódica.

Se hacía con una especie de examen mensual; de él habla la Sección 3 del capítulo sobre la lectura. Dicha evaluación tomaba un tono más solemne, porque se ocupaba de ella el inspector de la escuela, quien decidía si el alumno podía o no cambiar de Orden o de Lección. Eran los únicos “exámenes” que conocía el alumno, pues no había ningún examen oficial para cerrar el curso escolar o el conjunto de la escolaridad.

Era, pues, una evaluación que revestía cierta solemnidad y necesitaba unos requisitos sencillos: repasos previos de los avances del mes; listados de los candidatos que acudirían al examen del inspector; discernimiento de las capacidades de los alumnos, a fin de no engañarlos acerca de las posibilidades de éxito... Esta evaluación sólo era posible gracias al trabajo de elaboración de las progresiones, que desglosaba las disciplinas por dificultades graduales. Dicho trabajo lo habían realizado concertadamente, a partir de su experiencia, los Hermanos que habían elaborado la Guía de las Escuelas. Hallamos los resultados en la primera parte de la Guía y al final de la tercera, donde se indican los criterios de evaluación de los conocimientos.

Ese examen mensual permitía al maestro saber qué alumnos de entre los de cada Lección y cada Orden eran capaces de pasar al nivel superior, aquellos cuyo nivel parecía dudoso, o aquellos que no podían cambiar de nivel. No

había que errar en el diagnóstico, y la Guía recuerda a los maestros: *“Cuidarán particularmente de no presentar ningún alumno al inspector para que lo cambie, si no está muy preparado. Los escolares se desalientan fácilmente cuando han sido admitidos por el maestro y no los cambia el inspector”* (GE 3,1,26). Era el inspector (el Hermano director lo más frecuente) quien tenía la última palabra.

Unas disposiciones importantes.

Esos cambios regulares y frecuentes introducían una movilidad importante en la organización interna de las clases. Cada mes había que comenzar las listas de los Órdenes y de las Lecciones, ponerlas en los Registros ad hoc y comunicarlas al inspector. Era la tarea del maestro durante el tiempo de los ejercicios de comunidad.

Como hemos dicho, ningún examen oficial, ningún concurso de admisión en otro establecimiento, ninguna norma exterior obligaba a los Hermanos a proceder así. Eso sólo lo explica y justifica el doble empeño por el alumno mismo y por la eficacia de la enseñanza dispensada. Empeño asimismo, y no era lo menos importante, por informar regularmente al niño y a sus padres sobre los progresos logrados. Resulta fácil imaginar que la frecuencia de los cambios constituía también un fuerte estímulo para muchos alumnos.

Implicar a los padres.

Como dijimos en el capítulo precedente, es difícil el buen desarrollo del proceso escolar, si los padres no ponen algo de su parte. Para hacerles ver los beneficios de la escolarización y de la eficacia de la escuela, hay que llevarlos a que se asocien regularmente al desarrollo del proceso escolar. Era lógicamente una de las funciones que tenían las evaluaciones mensuales. Aunque aún no había boletín escolar, cuaderno de notas, cuaderno de correspondencia... era fácil para el escolar informar a sus padres de los cambios de Orden o de Lección, o de las repeticiones. Según el caso, la cosa tranquilizaba o inquietaba a los padres.

En el contexto profesional y escolar de la época, no era posible organizar reuniones de padres. A priori, nada impedía que los directores o inspectores de

las escuelas convocaran a los padres individualmente o les mandaran mensajes, pero eso no era fácil, por las obligaciones de unos y otros. Con todo, había que informar a los padres de los resultados de sus hijos.

El Hno. Nicolas Capelle recuerda muy acertadamente que *“Juan Bautista de La Salle comprendió instintivamente que la escuela provechosa y eficaz es el mejor aliado de las familias de medio popular. Sabía que aquellos padres querían mucho a sus hijos, quizá más que en otras capas sociales; pero sabía también que los cuidados de la vida, la preocupación continua en la que estaban por encontrar trabajo, por continuar con una pequeña artesanía o comercio, por ganar algo de dinero para ellos y sus hijos... todo ello les impedía, y en qué medida, dedicar la atención necesaria a la educación de sus chicos, al seguimiento normal de sus compañías, de su asiduidad a alguna escuela. Eso era tan difícil, que hacía pensar que habían desertado y que sus hijos estaban en completo abandono. Juan Bautista de La Salle se dio cuenta. Por eso, las escuelas para muchachos que va a organizar darán respuesta a las preocupaciones de aquellas familias de los artesanos y de los pobres, que tenían necesidad de apoyo y ayuda para educar a sus hijos y procurarles los medios de encontrar su puesto en la escena social, mediante una inserción profesional correcta. Desde sus orígenes, la escuela lasaliana está concebida para ser ese socio que se pone al servicio de los niños y, cómo no, de sus padres”*¹¹⁴.

La escuela lasaliana era exigente también para con los padres, si bien lo era para mejor ponerse a su servicio y dar satisfacción a sus expectativas. Los Hermanos querían dar tal eficacia al funcionamiento de las escuelas, que los padres estuvieran contentos de ver a sus hijos progresar. Por eso, la *Guía de las Escuelas* manifiesta interés constante por las familias y, con numerosas anotaciones, muestra la necesaria connivencia que ha de existir entre la escuela y los padres. Los ejemplos no faltan, sobre todo en la tercera parte de la obra. Encontramos, por ejemplo, que los padres han de estar presentes en la inscripción de sus hijos; que se ponen de acuerdo con el director acerca de la duración de la escolaridad; que se les informa de la manera como se trabaja en la escuela de los Hermanos, de los métodos empleados, pues no estamos

¹¹⁴ CAPELLE, N., Artículo en *La Salle Liens Internacional*.

en la enseñanza individual de la Escuelas Menores. Comprenden lo esencial que es sentirse implicados y colaborar complacidos con la escuela.

En esa misma tercera parte de la *Guía* encontramos enumeradas las obligaciones para con los padres: que el niño venga bien limpio a la escuela, que sea puntual y asiduo, que se haga con los libros necesarios para el trabajo, que respete el horario particular que se haya convenido para él ocasionalmente, que no critique a la escuela en la familia...

Al mismo tiempo, el director trata de comprender qué relaciones hay entre padres e hijos. Al leer los capítulos “De las Correcciones” y “De las Ausencias”, nos damos cuenta de la gran diversidad en las actitudes y esperanzas de los padres. Algunos no quieren que se reprenda a sus hijos, aún menos que se los corrija. Otros parecen demasiado protectores, demasiado flojos para con sus hijos y les toleran todos los caprichos, lo cual hace alumnos difíciles. Otros, al contrario, se muestran severos y cuentan con la escuela para meter en cintura a sus hijos y corregirlos bastante a menudo.

Pero lo esencial está en el deseo de mantener un diálogo permanente entre la escuela y la familia, a fin de que los padres comprendan que la escuela no puede tener éxito sin su franca colaboración. Ocurre incluso que el director o el inspector tengan que llegar a dar consejos a los padres sobre la manera de actuar respecto a sus hijos, sea en el momento de la inscripción, sea sobre todo cuando vienen para disculpar de las ausencias a sus hijos. Y si algo no va bien en el comportamiento escolar del niño, siempre se puede convocar a los padres, para tratar de resolver juntos las dificultades.

Se trata, pues, de un acompañamiento concertado del alumno. Concertado entre el director o el inspector y todos los maestros de la escuela; concertado entre ésta y la familia. Esta concertación podía llevar a un acompañamiento de mejor calidad.

Capítulo 11 - Suscitar la participación

En su sentido escolar y pedagógico, el término participación no figura en la *Guía de las Escuelas*. Sin embargo, la lectura del texto muestra a las claras que los escolares estaban de varias maneras constantemente implicados en su propia formación y en la marcha de su clase o de la escuela.

Podemos destacar al menos cuatro formas de participación:

- Una participación natural y permanente que se expresa en el método mismo de trabajo practicado en todas las disciplinas de la escuela lasaliana.
- Una forma inesperada que surge durante el desarrollo de los ejercicios escolares colectivos, bajo forma de ayuda inmediata ofrecida a los compañeros con dificultades.
- Una forma regular que concierne a algunos alumnos a los que el maestro designa para que se encarguen de uno o varios alumnos: una especie de “monitoría” (cargo de monitor).
- Una forma instituida, la más importante, que consiste en “oficios” que el maestro confía a algunos alumnos para el buen funcionamiento de la clase o de la escuela.

Participación en el trabajo escolar.

Como hemos podido darnos cuenta en los capítulos precedentes, la escuela lasaliana de los orígenes no proponía a los alumnos un programa tan completo como la escuela primaria de hoy. Era una de sus limitaciones. Le faltaban la enseñanza de la Historia, de la Geografía o de las Ciencias experimentales, así como las actividades físicas y artísticas. Lo mismo ocurría en las otras Escuelas Menores de la época e incluso en los Colegios secundarios. Los programas se reducían, pues, a lo que llamamos aprendizajes o lenguajes instrumentales: lectura, escritura, cuentas y ortografía. Al menos en lo concerniente a los aprendizajes profanos.

Ayer como hoy, esos lenguajes de comunicación eran aprendizajes realizados por cada uno de los alumnos, y no enseñanzas teóricas dispensadas por el maestro. Por ende, el alumno debía aplicarse a múltiples ejercicios individuales o en un grupito homogéneo, con el fin de ir progresando hasta llegar al dominio de las técnicas de expresión y de comunicación. Aquella pedagogía no necesitaba largas explicaciones. Justo lo mínimo para comenzar el aprendizaje, y a veces algunos consejos para rectificar errores en el trabajo. Nada de extraño, pues, que el silencio de los alumnos y de los maestros fuera la característica dominante del funcionamiento de la clase. El maestro no podía ser sustituto -por la palabra - de la indispensable actividad del alumno. Éste estaba, pues, constantemente activo y participaba en su propia formación.

Por atención o por respeto al trabajo de los demás, sobre todo en las clases con varias secciones - los Órdenes y las Lecciones -, se pedía al alumno trabajar en silencio. Aunque él estaba continuamente activo y con la atención siempre alerta. El que seguía un ritmo lento, o se distraía fácilmente, aminoraba sus progresos y se penalizaba a sí mismo. El examen mensual le daba la ocasión de caer en la cuenta.

Participación inesperada: la ayuda mutua.

En numerosas ocasiones, al hablar de los ejercicios comunes de lectura, aritmética ortografía o del catecismo, la *Guía de las Escuelas* indica que, en caso de error o de duda de un alumno al que se pregunta, el maestro debe recurrir a otros alumnos que lo ayuden. Es una forma ordinaria de proceder en la marcha de la clase. El método natural de la didáctica lasaliana en la *Guía de las Escuelas* es el de la ayuda mutua. Es verdad que resultaría más fácil y rápido que el maestro interviniera directamente en ayuda del alumno, pero es más eficaz y significativo educativamente recurrir a las capacidades o conocimientos de otros alumnos. Eso ofrece la ocasión de mantener la atención de todos, y más aún de desarrollar actitudes altruistas que serán útiles para toda la vida y forman parte de la urbanidad. Para ilustrar estas razones, vamos a ver algunas citas de la *Guía*.

Acerca del aprendizaje de la lectura para principiantes en los carteles del alfa-

beto y de las sílabas: *“Cuando un alumno no sepa leer una letra, si es la minúscula, el maestro le mostrará la mayúscula que se pronuncia igual. Si no supiera ni una ni otra, el maestro mandará que la diga uno que lo sepa bien, y en ocasiones, incluso, que no sea de la misma lección, y no consentirá que un alumno pronuncie más de dos veces una letra por otra...”* (GE 3,2,10).

“Si el alumno que lee por sílabas se equivoca en pronunciar bien una de las sílabas de una palabra, y no supiera corregirse a sí mismo, el maestro señalará a otro alumno que le corrija, y éste no dirá sólo la sílaba que el otro haya dicho mal, sino que repetirá la palabra entera, leyendo separadamente las sílabas, una tras otra; por ejemplo, si quien lee, en lugar de decir “semblable” hubiese dicho “semblabe” (GE 11,1,7). Esa cita está sacada del capítulo sobre la vigilancia del maestro: *“Del cuidado que debe tener el maestro en corregir todas las palabras en la lección, y del modo de hacerlo bien”*. El maestro sólo debe intervenir como último recurso, cuando ningún alumno logra corregir al compañero.

Esta implicación de los compañeros se extiende incluso al exterior de la escuela, en particular en el momento en que los alumnos vuelven a sus casas. Sabemos que la escuela lasaliana quería que los alumnos fuesen modelos de cortesía y de urbanidad para el conjunto de la población. De ahí las exigencias respecto al comportamiento de los alumnos en las calles. *“Un buen medio para lograr que observen todas estas cosas con mucha facilidad será mandar a las parejas que no se separen hasta que hayan llegado a la casa de uno de ellos, y exhortarlos a rezar el rosario por el camino”*. *“Como el maestro no puede ver lo que ocurre en la calle de la escuela, el director o inspector de las escuelas, junto con los Hermanos, mandará a algunos alumnos que observen todo lo que ocurra en las otras calles, sobre todo en aquellas donde viven muchos alumnos, y que informen fielmente al maestro de lo que hayan notado”* (GE 10,3,7 & 8).

Si la compartimentación gremial de la época no facilitaba el desarrollo de las actitudes de ayuda mutua, los procedimientos utilizados por la escuela podían lograrlo, tal vez hasta el punto de crear reacciones de solidaridad entre camaradas. Podían multiplicarse también las citas relativas al momento de las actividades escolares.

Ese cuidado por ayudar a los compañeros más retrasados podía tomar formas

más duraderas y suponía solidaridad con el grupo. La *Guía de las Escuelas* habla explícitamente de ello en los capítulos 3 y 24, cuando se trata de los cambios de Orden o de Lectura al fin de mes. A alumnos con la posibilidad de cambiar de nivel, pero relativamente jóvenes, se les proponía repetir, a fin de poder ayudar a sus compañeros, “para alentar a los demás y servirles de modelo...”, “y procurarán que esos alumnos queden contentos de seguir en la lección o en el orden de la lección en que están”, “...haciéndoles comprender que es mejor ser el primero o uno de los primeros en una lección más baja, que los últimos en otra más avanzada” (GE 3,1,29 a 31). La situación era delicada y la decisión difícil, como pueden serlo todas las decisiones de repetición. Era preciso que los alumnos estuvieran de acuerdo. No es seguro que los premios bastaran para convencerlos. ¡Ni a los padres...!

“El inspector de las escuelas avisará a los maestros, hacia el final de cada mes, del día en que habrán de examinar a los alumnos que puedan ser cambiados; luego concertará con ellos quiénes no podrán ser cambiados, ya por incapacidad, o por ausencia, o por falta de piedad o de buen comportamiento, o a causa de su pereza y negligencia, o por ser demasiado pequeños, o, en fin, para ayudar con su estímulo a los de la misma lección y a que se desarrolle en buen orden” (GE 24,1,1). Sentimos interés por esta última categoría de repetidores. El texto añade que hay que procurar que el niño “quede muy contento”, y para que así ocurra “los alentarán, incluso, por medio de alguna recompensa, como darles algún cargo, por ejemplo, el de primero de banco...” (GE 3,1,31).

El recurso a la “monitoría”.

La ayuda a los compañeros menos avanzados daba a veces lugar a la designación de responsables que aparecían como monitores. Debemos recordar que, a causa de sus obligaciones comunitarias, el Hermano llegaba a clase media hora después que los alumnos, mañana y tarde. Pero los alumnos sabían en qué ocuparse durante ese tiempo. Algunos de entre ellos que aún no sabían leer necesitaban la ayuda de sus compañeros. El maestro designaba, pues, a los que se encargaban de ellos y eran de ese modo sus monitores.

El acompañamiento que aseguraban esos alumnos tomaba también otra

forma de la que habla la Guía en varias ocasiones: “Cuando un alumno haya sido puesto en esta lección, para que se acostumbre a seguir en su libro mientras leen los demás, el maestro procurará darle un compañero durante algunos días, según lo juzgue necesario, para que le enseñe la manera y le haga seguir, teniendo los dos el libro por los extremos, uno de un lado y otro del otro” (GE 3,3,5). La influencia del buen ejemplo no valía sólo para el caso del maestro respecto a sus alumnos, sino también entre los alumnos mismos. Otro pasaje de la Guía de las Escuelas resulta muy explícito en este punto: “Hay que abstenerse de castigar a los niños que ingresan en la escuela en sus comienzos. Hay que conocer primero su carácter, su índole y sus inclinaciones. De vez en cuando hay que indicarles lo que deben hacer, y ponerlos junto a otros que cumplan bien su deber, para que aprendan el suyo por el ejemplo y la práctica. Al alumno habrá que dejarlo al menos un mes en la escuela antes de castigarlo. Los castigos impuestos a los recién admitidos no consiguen más que desanimarlos y alejarlos de la escuela” (GE 15,6,39).

Al tratar de los alumnos que aprenden a escribir, se pide al inspector que coloca a los alumnos que *“procure también colocarlos de tal modo que ponga, en la medida de lo posible, a uno que comienza en un orden de escritura junto a otro que se perfecciona, o junto a uno que esté en el orden siguiente o inmediatamente superior; a un alumno que tenga dificultad para realizar el movimiento de la mano, junto a otro que haga el movimiento con facilidad; a uno que tenga dificultad para mantener bien el cuerpo y la pluma, junto a otro que mantenga bien uno y otra; y así de los demás, para que se puedan formar con su ejemplo”* (GE 23,2,8).

El buen ejemplo está emparentado, pues, con una forma de padrinazgo y de “monitoría” que se da muy claramente durante los tiempos de ausencia del maestro: *“Durante ese tiempo, en la primera clase habrá dos escolares, encargados por el maestro, de señalar en los dos carteles (alfabeto y sílabas), ya una letra o una sílaba, ya otra, en diferentes sitios, para que los alumnos que las aprenden puedan estudiar en ellos sus lecciones”* (GE 1,1,14).

“En la clase de los que escriben, como el maestro en ese tiempo está ocupado, pendiente de la escritura, un alumno, con oficio de inspector, hará lo que tendría que

hacer el maestro, sólo en lo referente al repaso, ya que el maestro no ha de dispensarse en modo alguno de velar por el orden general de la clase durante ese tiempo” (GE 2,2,10).

Otra situación de “monitoría”. Los alumnos que hayan sido disculpados al final de una ausencia no autorizada, o los que hayan llegado tarde, deben sentarse en *“el banco de los negligentes, reservado a los que se hayan ausentado sin permiso y los que hayan llegado tarde. Permanecerán en ese banco el doble del tiempo que hayan faltado a la escuela... y mientras estén en ese banco, no se ajustarán a los otros alumnos de su lección, sino que un alumno les hará leer durante el desayuno y la merienda, y si aprenden a escribir, no escribirán” (GE 16,4,1).*

Participación instituida: los oficios en la escuela.

El capítulo 18 de la *Guía de las Escuelas* está dedicado a “los oficios en la escuela”, y empieza de la manera siguiente: *“En las escuelas habrá varios encargados de realizar varias y diferentes funciones que los maestros no pueden o no deben hacer ellos mismos... (Viene luego la enumeración de los catorce oficios previstos en la Guía). Todos los encargados serán nombrados por el maestro en cada clase, el primer día de clase después de 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” (GE 18,0,1 & 2).*

La frase que abre ese capítulo es rica en intenciones pedagógicas. Es fácil comprender cómo esos cargos podían colaborar a la buena marcha de la clase y de la escuela. Resultaba la forma más importante y mejor organizada de la participación de los alumnos, aunque no fuera la única.

Esos catorce cargos movilizaban un total de 30 o 40 alumnos, es decir una proporción importante de la clase. De hecho, es difícil precisar el número exacto, porque intervenían algunas variables, como el número de bancos en una clase (que determinaba el número de primeros de banco) o el número de barrios de los que provenían los alumnos (lo que podía modificar el número de visitantes de ausentes)... Como algunos cargos podían cambiar de titulares a lo largo del año o de un año a otro, podemos imaginar que casi todos los alumnos tenían en un momento dado la posibilidad de ejercer esos car-

gos. Algo que era importante, pues los oficios eran la ocasión de aprendizaje de valores esenciales para la formación de los niños: la responsabilidad, la solidaridad, la conciencia profesional. Además, como explica el texto de la *Guía* al presentar cada uno de los oficios, los alumnos debían tener algunas cualidades específicas que ofrecieran garantía de cumplir bien la tarea. No podemos repetir aquí la descripción de cada uno de los catorce oficios que da la *Guía de las Escuelas*.

En el caso de las cualidades requeridas, veamos lo que se dice del alumno “inspector”: *“Hay que escoger para inspector al más vigilante y al más fiel en llegar de los primeros; que sea despierto para darse cuenta de lo que ocurra en la clase; que sea silencioso y comedido; que no sea ligero, ni disimulado, ni mentiroso; que sea incapaz de hacer acepción de personas, de modo que pueda acusar con la misma libertad a sus hermanos, amigos y compañeros, es decir a aquellos a quienes frecuenta, que a los demás, y sobre todo que nunca reciba ningún regalo de nadie...”* (GE 18,7,8).

En un registro diferente, el “encargado de las llaves”, que *“deberá ser escogido entre los más asiduos a la escuela y que nunca faltan a ella”* (GE 18,14,4), pues su cometido es importante: *“En cada escuela que esté fuera de la casa, habrá un alumno encargado de la llave de la puerta de entrada. Será muy exacto en hallarse presente todos los días a la hora en que se debe abrir la puerta, cuando comienzan a entrar los alumnos, es decir antes de las siete y media por la mañana, y antes de la una por la tarde. Por este motivo se procurará que no viva demasiado lejos de la escuela”* (GE 18,14,1).

La elección no se hacía, pues, al azar. De ello dependía el mantenimiento del buen orden en la escuela, que ya hemos dicho que era lo esencial. El maestro debía conocer bien a sus alumnos y dar muestra de discernimiento al escoger a los encargados. Tenía también la ventaja de contar con la opinión del inspector o del director.

“Lo que no pueden hacer ellos mismos”. La plétora de alumnado en las clases explica la necesidad que el maestro tenía de recurrir a la ayuda de algunos alumnos para tareas a veces sencillas, a veces de mucho peso, con el fin de asegurar la buena marcha del conjunto. Pues se trataba de la entrega de algu-

nas responsabilidades a alumnos. Cada clase, formada de varios grupos homogéneos, resultaba tan compleja, que el maestro, cuyo primer deber era estar atento a todos, no podía ocuparse de tantos pormenores de organización.

“Lo que no deben hacer ellos mismos”. Aparte la necesidad material de hacer que funcione la clase, la institución de los encargados respondía a finalidades educativas. Algunas tareas constituían elementos de formación de los alumnos, en particular su formación racional y social en vistas a la adquisición del sentido de la ayuda mutua, del interés por los demás, de la solidaridad en el grupo. Implicar a los alumnos en la marcha del grupo era particularmente importante en el contexto de una sociedad hondamente fraccionada por los particularismos gremiales, la topografía urbana y toda clase de barreras sociales, que caracterizaban al público estudiantil de las escuelas de los Hermanos.

El dominio de sí se adquiere por el desempeño de responsabilidades. Cada uno de los oficios era como un ejercicio de verdadera responsabilidad para con los compañeros y en relación con el maestro, que repartía los cargos, velaba por su ejecución y pedía cuenta de ello. Algunos de esos cargos - inspector, vigilantes, visitadores de ausentes - se ejercían en ausencia del maestro. Eran responsabilidades aún mayores. Otros, que se reducían a la realización de tareas materiales, parecían más sencillos, aunque suponían también atención al grupo y verdadera abnegación.

Algunas consecuencias de esta práctica.

Para alcanzar esos objetivos de formación, los oficios debían implicar a un número considerable de alumnos, y no solamente a un número reducido o a un grupo escogido, como parecen sugerir algunos historiadores. En este punto se equivocan.

La seriedad que se daba a los cargos se transluce en el texto de la Guía: tras una breve descripción de las diferentes tareas de cada cargo, el texto esboza el perfil de los alumnos a los que podía confiarse tal o cual cargo. Tentativa de psicología práctica y de observación -una vez más - que requería observación y discernimiento de parte del maestro. Si se equivocaba al escoger, la marcha

de la clase se resentía. Le quedaba la posibilidad de destituir al titular. Los consejos del inspector o del director no estaban de más.

Pero hay que subrayar también la confianza que para con los escolares supone la práctica de los cargos, en una época en que el conocimiento de lo específico del niño era algo apenas balbuciente. Se trataba justamente de “participación”, término no utilizado aún en aquella época.

Es importante añadir que esa práctica no era exclusiva de la escuela lasaliana. Por quedarnos en escuelas comparables, recordemos que, con anterioridad a la *Guía de las Escuelas*, Jacques de Batencour en *La Escuela Parroquial* y Carlos Démia en sus *Reglamentos* ya hablaban de ella, aunque el número de los oficios y su denominación fueran distintos.

Esta forma de participación tenía, como es natural, sus límites: se hacía en condiciones precisas, bajo la supervisión de los maestros y dejaba poco margen a la iniciativa de los alumnos. Los encargados no eran voluntarios -con todo, el texto no dice si podían rehusar -, sino escogidos por el maestro, y su cometido era sobre todo funcional, nunca decisorio.

En resumen.

Si nos atenemos a la organización del tiempo, del espacio y de los contenidos -de los cuales hemos hablado en capítulos anteriores - podemos pensar que los alumnos de las escuelas lasalianas eran primordialmente pasivos, encorsetados en todos aquellos reglamentos. La realidad era muy otra. Aunque mantenidos en una atmósfera de silencio, estaban continuamente activos, por cuanto se sentían implicados en su propia formación y en la marcha del grupo. Para que esa actividad se desarrollara en condiciones favorables y no en la agitación o el desorden, era menester que la organización estuviera bien pensada.

Lo importante no era, pues, la lista y ni siquiera la naturaleza de los oficios o de las otras formas de participación, sino más bien las intenciones pedagógicas que todo eso indica: instaurar relaciones pacíficas en la clase, asegurar la funcionalidad y la solidaridad del conjunto, inclusive en el trabajo y los progresos de cada uno, preocuparse de los demás, en especial de los alumnos con

dificultades, retrasados o ausentes, entregarse al servicio de todos. La falta de clasificaciones y de exámenes oficiales permitía excluir las formas agresivas de competición. Era un comportamiento social que de ese modo podía ir actualizándose progresivamente.

Capítulo 12 - Si es necesario, restablecer el orden

El orden establecido crea condiciones de trabajo eficaz. El desarrollo de relaciones personalizadas, la motivación sostenida, la estabilidad asegurada, el seguimiento regular de la escolaridad de cada uno y las diversas formas de participación... tienen como fin que el alumno se sienta vinculado a la escuela, a sus maestros y a sus camaradas. Que vaya gustoso a la escuela, que en ella se sienta feliz y que tenga la experiencia del éxito: esos son los objetivos.

Ese conjunto de medidas contribuye al buen funcionamiento de la escuela. Pero eso no es siempre suficiente. A pesar de la vigilancia de los maestros y la regla de silencio, es muy difícil mantener un orden tan perfecto como uno desea. Los alumnos son los alumnos. A pesar de que en aquella época se los consideraba como jóvenes adultos, tenían mentes y comportamientos de chicos de 10 a 14 años. Estaban juntos en gran número y en un espacio exiguo. Ya se saben los efectos inevitables de una situación así. Y tampoco debieran olvidarse las influencias de fuera de la escuela, la de muchos jóvenes no escolarizados -la mayoría- ni las solicitudes de los indisciplinados que tanto temía Juan Bautista de La Salle.

Es, pues, natural y normal que se produzcan de vez en cuando deslices que afectan a los que resultan culpables, pero también a todo el grupo. Si se perturba el orden, hay que restablecerlo. El maestro interviene, pues, y lo hace infligiendo castigos o correcciones. En todos los aspectos, el respeto a las reglas establecidas es la condición del orden, y por ende de la eficacia y del éxito de la escuela. Por consideración hacia las necesidades y las esperanzas de los artesanos y de los pobres, la escuela lasaliana trata de ser eficaz.

Pero es un asunto delicado y merece reflexión. El capítulo 15 de la *Guía de las Escuelas*, que trata de este problema, fue particularmente estudiado por los Hermanos y Juan Bautista de La Salle. Es el más largo de la obra, y todo él lleno de matices. Su contenido muestra una larga reflexión, y sin duda con

numerosas experiencias analizadas conjuntamente.

Herencia y entorno.

*“El hecho de castigar, escribe Eirick Prairat, es sin duda coetáneo del acto mismo de educar, como si uno y otro se hubiesen pensado y comprendido desde el origen en inevitable e íntima complementariedad”*¹¹⁵.

La historia de la escuela confirma efectivamente que las correcciones, los castigos, las penitencias han existido en todas las épocas y en todas las civilizaciones. En 1931, en la *Revue Belge de Pédagogie*, el Hermano Martial André publicaba un largo artículo titulado *“À propos de la Férule”* (*Acerca de la palmeta*), en el que brevemente pasaba revista a los sistemas disciplinarios de Oriente y de Occidente, desde la antigüedad hasta el siglo XX. En 1949, el *Boletín del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas* (n.º 119) publicaba un artículo sobre “Los castigos corporales y san Juan Bautista de La Salle”.

No son más que dos simples ejemplos de una literatura pedagógica abundante sobre el tema. Por quedarnos con la *Guía de las Escuelas*, basta volver a las obras de autores recientes que hablan de las Escuelas Menores en los siglos XVII y XVIII. Entre esos contemporáneos, uno de los primeros, Philippe Ariès¹¹⁶, dedica un capítulo entero a los *“Progresos de la disciplina”* entre los siglos XV y XVIII. En él describe las grandes etapas de la instauración de la disciplina escolar y de los medios empleados para lograrla. Entre esos medios, los castigos corporales en uso en las Universidades y Colegios ocupan un lugar importante. De ese modo las *Escuelas Menores* del siglo XVII entraron en esa corriente progresiva. Recientemente, Eirick Prairat¹¹⁷ se ha interesado de modo particular por ese tema, sobre el que ha publicado tres obras y diversos artículos. En *Éduquer et Punir* (“Educar y castigar”), dedica la primera parte de su estudio a una tabla de “Prácticas e instrumentos de castigo”, y habla del

¹¹⁵ PRAIRAT, Eirick, *Éduquer et punir*, p. 7.

¹¹⁶ ARIÉS, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, pp. 265-297. CHARTIER-COMPÈRE-JULIA, pp. 57-58 y 120-13. GIOLITTO, Pierre, pp. 192-197 y 289-332. GROSPERRIN, Bernard, pp. 105-107 et 110-113. PARIASA, H. et al., Tomo 2, pp. 504-507.

¹¹⁷ Además de la obra citada anteriormente, PRAIRAT, Eirick ha publicado *La Sanction: Petites méditations à l'usage des éducateurs. Penser la Sanction: les grands textes*.

látigo, el azote, la palmeta, las varas, la tarea suplementaria, el castigo de pie, la expulsión temporal o definitiva y las penitencias. El interés del estudio está también en las numerosas citas de los principales educadores de la época, que muestran que, con algunos matices, había unanimidad sobre el asunto.

Recordemos brevemente que a fines del siglo XV e inicios del XVI, empezó una reacción frente a los excesos provocados por la independencia de los estudiantes de los Colegios y Universidades desde el Medioevo. Los documentos de entonces muestran comportamientos - de ordinario colectivos - violentos, antisociales, amenazantes... que provocaban la reprobación, y más tarde la réplica de la población y de las autoridades. Esa reacción-réplica tomó diversas formas: intervenciones de la policía y de la justicia; reglamentos más estrictos en las universidades y aún más en los colegios; alistamiento de personas de vigilancia, disciplina y corrección; justificación teórica -basada en la moral - de la represión y corrección.

Los medios de esta disciplina pueden extrañarnos o chocarnos hoy. A otros tiempos, otras costumbres. Pero aquellos medios estaban en consonancia con las costumbres de la época, la legislación en vigor, la violencia en la sociedad, la dureza del mundo estudiantil y la gravedad de las exacciones. Para comprender realmente el mecanismo disciplinario empleado, hay que situarse en su trasfondo cultural y teológico, según el cual:

- la naturaleza humana está espontáneamente inclinada al mal;
- los niños son particularmente vulnerables, por falta de reflexión y de razón, y se dejan fácilmente arrastrar o engañar;
- los actos reprensibles son pecados, y la corrección debe por tanto extirpar el mal de la persona. Reviste valor expiatorio y debe llevar a la conversión.

Esos elementos se hallan en numerosos textos de moralistas y educadores cristianos de la época. Podemos encontrarlos en los escritos de personajes importantes como Francisco de Sales, Vicente de Paúl, Bossuet, los Jansenistas de Port-Royal, los Jesuitas o los Sulpicianos. Y también en Juan Bautista de La Salle, como veremos más abajo.

Según Philippe Ariès, los principales medios disciplinares practicados en las instituciones escolares se articulan alrededor de tres nociones esenciales:

- vigilancia constante;
- delación recíproca concebida como un deber para los testigos de las trasgresiones;
- recurso a los castigos corporales.

Tres elementos que encontramos también en la *Guía de las Escuelas*, ya que se elaboró en el contexto social y escolar que acabamos de recordar. Podemos referirnos, por ejemplo, a los capítulos sobre la vigilancia del maestro o sobre los que tenían cargos en la escuela.

¡Pero herencia embarazosa!

Para Juan Bautista de La Salle y los Hermanos, el tema de las correcciones resultaba embarazoso por varias razones. Si los castigos corporales se practicaban aún de manera ordinaria a principios del siglo XVIII en la sociedad y en las escuelas, hacia 1680 tuvo lugar un cambio esencial en la manera de considerar al niño: es la época en que apareció la noción de “infancia”. Por otra parte, la intención del Señor De La Salle era introducir en las escuelas una relación educativa basada en el respeto, el amor a los alumnos, la ternura para con ellos. Si tomamos en su conjunto sus escritos, vemos que aparecen a menudo los términos siguientes: bondad (222 veces), ternura (79), mover los corazones (25), dulzura (56).

Para él, en efecto, son los sentimientos y actitudes de bondad-dulzura-ternura lo que permite encontrar a los alumnos en lo más hondo y personal de su ser: el CORAZÓN. La tarea esencial del educador lasaliano es, pues, “mover y ganarse los corazones”, como hemos dicho ya, es decir ponerlos en movimiento hacia una verdadera conversión. Como escribe en la meditación 139, “*es el mayor milagro que podáis realizar*”.

Así pues, hemos de leer y comprender el capítulo de las correcciones en el contexto del siglo XVII. El dilema ante el que se encontraban Juan Bautista de La Salle y los Hermanos puede quedar sintetizado así:

- ¿Cómo establecer y mantener en la escuela una disciplina suficiente como para establecer el orden y la eficacia en el trabajo...
- ...evitando, sin embargo, los abusos en las correcciones, que amenazan con desanimar a los alumnos, y que incluso los empujan a abandonar la escuela?

Veremos cómo en ese dilema entran también diversas consideraciones relativas a la personalidad del niño: respetarlo como hijo de Dios (*Reglas de Cortesía y Urbanidad cristianas*), ganarse y mover su corazón (relación educativa), procurar que encuentre justas las sanciones y que las acepte como venidas de Dios (formación de la conciencia moral). El asunto era complejo y pedía serio análisis. Sobre 40 páginas del capítulo de las correcciones, 35 conforman una reflexión sobre el problema.

Juan Bautista de La Salle se vio conducido a una reflexión triple: profesional, educativa, pastoral.

- **Reflexión profesional sobre el maestro.** La desarrolla en el prólogo y en los artículos 2, 3, 4 y 6 del capítulo sobre las correcciones, y también en numerosos pasajes de las Meditaciones y en el capítulo 8 de la *Regla* de los Hermanos, titulado “*De cómo deben conducirse los Hermanos cuando se vieren precisados a castigar a sus alumnos*”. Para que la corrección sea válida, el maestro debe respetar cierto número de condiciones, y no relajarse nunca en el dominio de sí, tan necesario en un asunto como éste. No se trata de corregir para intentar restablecer una autoridad personal en riesgo, sino de preguntarse sobre las situaciones que han llevado a la necesidad de corregir. Está claro que el maestro es culpable cuando tiene que echar mano de la corrección frecuente, lo cual justifica las limitaciones impuestas al derecho de corregir. Limitaciones de experiencia - durante el primer año de enseñanza -, de edad - no antes de cumplir 21 años -, de frecuencia, de severidad, de autorización previa necesaria...
- **Reflexión educativa sobre el alumno.** Está abundantemente ilustrada en el artículo 6 del capítulo 15: “*De los niños a quienes se debe o no se debe castigar*”. Este ensayo de tipología caracterológica invita al maestro a preguntarse sobre lo oportuno y eficaz de la corrección para algunos caracte-

res. Eso muestra que el fin no es la represión inmediata de abusos o incumplimientos, sino el cambio interior de la persona del alumno y de su comportamiento.

- **Reflexión pastoral** sobre el joven cristiano¹¹⁸. En efecto, hay que leer el capítulo de las correcciones en sintonía con la Sagrada Escritura, como se ha ido recordando en lo dicho. Para un educador cristiano, el fin y la justificación de toda corrección es la conversión del alumno. Su principal efecto debe ser espiritual, aun cuando su carácter público tenga también una finalidad de disuasión y de ejemplaridad, dos elementos permanentes del sistema correctivo de la época, según Philippe Ariès. Hay que añadir que esta mirada pastoral no es algo exclusivo de Juan Bautista de La Salle, quien en esto se sitúa justo en la línea de sus predecesores. Pero eso no quita nada a la nobleza de sus objetivos.

Necesidad obliga.

Si nos atenemos a lo extenso del capítulo de la *Guía*, podríamos pensar que las correcciones y los castigos representan el medio esencial para asegurar el orden, la disciplina y el trabajo en las clases. Por lo demás, según los historiadores, ¿no era ese el caso en las numerosas Escuelas Menores de la época? Pero la lectura del texto muestra que en nada era ese el caso de Juan Bautista de La Salle. La escuela marcha bien cuando puede prescindir de correcciones, e incluso de todo castigo.

En la meditación 203, por ejemplo, el Señor De La Salle recuerda la debilidad de la naturaleza humana, en particular en los niños. Era opinión muy extendida en su época. Escribe: *“Está el hombre tan inclinado por naturaleza al pecado, que parece no encontrarse a gusto sino cometiéndolo. Y eso se nota particularmente en los niños, ya que, al no tener todavía desarrollada la mente, y al no ser capaces de profundas y serias reflexiones, parece que no tienen otra inclinación que la de satisfacer sus pasiones y sentidos y dar gusto a la naturaleza”* (MR 203.2). Prosigue el texto afirmando que corregir al niño es liberarlo de

¹¹⁸ En el *Cabier Lasallien* 46, páginas 263-289, pueden leerse con interés y provecho los comentarios mucho más desarrollados del Hermano Miguel Campos sobre las meditaciones 203-204 para el Tiempo de Retiro.

las debilidades de su naturaleza, de los malos hábitos que acaso tiene ya contraídos. Eso justifica las reprimendas y las sanciones, pues *“puede decirse, en efecto, con razón, que el niño que se ha habituado al pecado ha perdido, en cierto modo, su libertad, y él mismo se ha hecho cautivo y desgraciado, según lo que dice Jesucristo, que quien comete pecado es esclavo del pecado”* (MR 203.2).

Toca a los maestros liberar a esos niños de sus alienaciones, sirviéndose de estos dos medios: *“El primero es la mansedumbre y la paciencia. El segundo es la prudencia en las reprensiones y en las correcciones”* (MR 203.2). El tercer punto de esta meditación afirma que es una responsabilidad importante de la que deberá el maestro dar cuenta ante Dios: *“Debéis estar persuadidos de que, al no estar estos niños en condiciones de guiarse por sí mismos, daréis vosotros cuenta a Dios por ellos de las faltas que hayan cometido, como si las hubierais cometido vosotros”* (MR 203.3). Y lo que sigue de este tercer punto de la meditación aclara esa afirmación.

La utopía lasaliana: una escuela sin castigos.

Como todos los educadores de la época -y los de todos los tiempos - Juan Bautista de La Salle y los Hermanos se hallaban ante el problema de la sanción. El capítulo 15 de la *Guía de las Escuelas* comienza con la frase siguiente: *“La corrección de los alumnos es de las cosas más importantes que se practican en la escuela, y a la que hay que atender con el mayor cuidado, para administrarla con oportunidad y fruto, tanto para los que los que la reciben como para los que la presencian”* (GE 15,0,1). En esa frase aparecen ya al menos cuatro notas de la corrección según Juan Bautista de La Salle: es momento delicado en el funcionamiento de una escuela; debe ser eficaz; debe conducir a la conversión del culpable; debe tener valor de ejemplaridad para que resulte disuasoria.

Eso explica por qué dicho capítulo es tan largo y lleno de matices, de análisis psicológicos y de experiencias concretas, pero manteniendo los objetivos educativos: conducir a los culpables al recto camino, mejorar el comportamiento de esos alumnos y convertirlos - en el sentido etimológico del término -. Para ello, había que apoyarse en principios comunes claros, llegar al dominio de sí - en el maestro y en el alumno -, suscitar una toma de conciencia, lo único capaz de asegurar un cambio de conducta duradero. La obli-

gación de sancionar está considerada como fracaso pedagógico, fracaso del maestro en su manera de llevar la clase. Como esos fallos pueden ser más frecuentes entre los maestros jóvenes e inexpertos, se les prohíbe corregir personalmente.

Pero el ideal es una escuela sin correcciones. Como eso parece utópico o cuando menos irrealizable, se procura disminuir lo más posible el número, la frecuencia y la duración. En fin, se desea educar por amor y no por coerción. En efecto, Juan Bautista de La Salle siempre se propone la corrección en una perspectiva espiritual. Es lo que decía también el Diccionario de Trévoux a principios del siglo XVIII, cuando recordaba que la corrección fraterna recomendada en el Evangelio debe evitar los excesos, si quiere obtener la enmienda y la conversión de la persona, que son sus metas y su legitimación.

Esta es la perspectiva que propone el Señor De La Salle en sus meditaciones 203 y 204, que hemos citado más arriba: *“Una de las señales y uno de los efectos del celo que se siente por el bien y por la salvación de las almas es reprender y corregir a aquellos cuya dirección se tiene, cuando incurren en alguna falta”* (MR 203.1). Los ejemplos a los que se refiere Juan Bautista de La Salle en esa meditación son: Jesucristo con los fariseos o los vendedores del Templo, o san Pablo que amonesta a los corintios. Sin embargo, el Señor De La Salle estima que los niños tienen algunas excusas cuando se portan mal: *“Obran muchas veces sin reflexión, y como las reprensiones y correcciones que se les hacen les dan ocasión de reflexionar sobre lo que han de hacer, son motivo para que vigilen sobre sí mismos para no incidir en las mismas faltas. Sed, pues, fieles en no consentir en ellos faltas importantes sin poner remedio”* (MR 203.1).

La *Guía de las Escuelas* sugiere también esta utopía en algunos pasajes del capítulo 15: *“Si se quiere que una clase funcione bien y con el orden debido, es preciso que los castigos sean raros. No hay que servirse de la palmeta más que en caso necesario, y hay que procurar que esta necesidad sea rara”; “el castigo con varas o con azote debe ser mucho más raro que el de la palmeta... No debe usarse más de tres o cuatro veces al mes, como máximo”. “Los extraordinarios deben ser, por consiguiente, muy raros, por la misma razón”. “Algo muy extraordinario debe ser expulsar de la clase”* (GE 15, 2, 1 y 4 a 6).

Un consejo para disminuir la frecuencia de los castigos: “*Lo que promueve el buen orden en la escuela es el silencio, la vigilancia y la buena compostura del maestro, y no la dureza y los golpes*”. “*Hay que ejercitarse mucho en actuar con habilidad e ingenio para mantener a los alumnos en orden, sin tener que emplear apenas los castigos*” (CE 15,2,7-8). Es la pericia educativa lo que importa, la cual se adquiere sin duda con la experiencia. Es lo que el texto de la Guía llama “*valerse de diversos medios que el ingenio de un maestro observador y reflexivo le permitirá encontrar fácil y oportunamente*” (CE 15,2,9). Alternar amenazas, castigos, perdón. El maestro no puede introducir procedimientos nuevos sin el acuerdo del director.

Del capítulo 15 hay que leer, pues, las “**condiciones que han de tener los castigos**”. ¡Hasta 10 condiciones señala! Resulta difícil resumirlas sin suavizar el contenido. Sin embargo, podemos decir que expresan una búsqueda de equilibrio entre:

- la consideración subjetiva: se tiene en cuenta la persona del alumno culpable y sus debilidades,
- y la consideración objetiva: permite al maestro tomar una postura neutra y apreciar con serenidad la situación del alumno y de la clase.

Orientaciones comunes y objetivos.

Ya el prólogo del capítulo 15 ofrece la filosofía del conjunto. En un asunto tan delicado y complejo, hay que “*unir la dulzura con la firmeza en la dirección de los niños*” (GE 15,0,2). Ese podría ser un principio educativo de todos los tiempos, un elemento de la filosofía de la educación. Y tal principio, dice la Guía, se basa en “*la doctrina constante de los santos y los ejemplos que nos han dado, (que) prueban suficientemente que, para hacer que se perfeccionen aquellos a quienes se dirige, hay que proceder con ellos de manera suave y firme a la vez*” (GE 15,0,3). Hay sin embargo maestros que no ven cómo hacer para encontrar ese equilibrio. Este principio general es el hilo conductor del capítulo. Está corroborado por la psicología y la pedagogía modernas, tanto en el ámbito familiar como en el medio escolar.

Si se exagera en la firmeza, se olvida la endebles humana, sobre todo en los niños, y la autoridad se hace insoportable. Y así, no se alcanza el objetivo ni

se educa. El educador debe ser capaz de compasión, sobre todo en ciertos momentos. Pero el exceso de compasión puede llegar a ser debilidad, y entonces se tendrá *“alumnos díscolos, indisciplinados y desordenados”* (GE 15,0,5). Debe evitarse, pues, a la vez la dureza y la flojedad, explican los párrafos siguientes. Para encontrar el equilibrio, hay que destacar por un lado lo que lleva al rigor y a la dureza, y por otro lo que degenera en relajación y desorden. Las consideraciones que siguen en el texto constituyen una buena ocasión de sabiduría pedagógica. El alumno que es tratado con demasiada blandura no posee ni referencias ni jerarquía en sus obligaciones, y el maestro ya no es un modelo que se pueda admirar e imitar, y el proceso de identificación se resiente. *“Lo que hay que evitar en una y en otra son los extremos; para no ser ni demasiado duro ni demasiado blando, hay que tener firmeza para conseguir el fin, y suavidad en el modo de llegar a él, y mostrar mucha caridad, acompañada de celo”* (GE 15,0,22). El maestro ha de poseer buen dominio de sí mismo y mucha serenidad.

Ese prólogo termina exhortando a *“tener mucha perseverancia”*. Pero con medida. No hay que transparentar dureza, cólera, pasión, *“sino que se vea resplandecer la gravedad del padre, la compasión llena de ternura, y cierta dulzura que sea, con todo, viva y eficaz, y que se vea que el maestro que reprende o castiga lo hace presionado por cierta necesidad, y que actúa de esa forma movido por celo del bien común”* (GE 15,0,23). Esas pocas líneas resumen claramente el espíritu con el que debe sancionarse. Hay que desapasionar, desdramatizar la situación, lo que no puede hacerse, si el maestro no ha logrado un gran dominio de sí mismo. Vaciar de resentimiento. No sentirse ultrajado personalmente por el comportamiento culpable del alumno. En la *Guía de las Escuelas*, el maestro es quien inevitablemente interviene, pero la situación concierne directamente: ante todo, a Dios, después al alumno culpable y finalmente a sus compañeros; lo que debería eliminar todo subjetivismo por parte del maestro.

La sanción puede ser también curativa para el culpable y preventiva para la clase. Mas no debe alterar la relación pedagógica establecida entre el maestro y cada uno de los alumnos. Una relación - lo tenemos dicho - basada en la cordialidad, el respeto, la ternura. La sanción no puede, pues, aplicarse auto-

máticamente, sin discernimiento previo. Hay que establecer un diálogo particular.

La sanción debe ser formadora. En primer lugar, formadora de la conciencia personal, que se trata de despertar al sentido de las responsabilidades y hacerla sensible ante las implicaciones de la propia conducta. En efecto, la sanción apenas tendría sentido, si el alumno culpable no tomara conciencia de haber faltado en algo. Y en el capítulo 15 se ve bien que esa toma de conciencia no siempre era fácil. Basta volver a los pasajes que hablan de los alumnos rebeldes, aquellos que se niegan a que se los corrija. En ese caso, hay que aplazarlo, lo cual no borra la falta, pero permite reflexionar, tomar conciencia. Esta toma de conciencia no considera sólo al culpable en sí mismo, sino también la conciencia de su responsabilidad respecto a los demás alumnos. En efecto, es el orden común el que ha sido lesionado. Hay que cumplir una especie de reparación respecto a los demás.

Esa tentativa de psicología diferencial aparece particularmente en los capítulos 15, 16 y 18 de la *Guía de las Escuelas*, que tratan respectivamente de los castigos, de las ausencias y de los oficios en la escuela. Son los capítulos más interesantes de la obra. Muestran que la escuela está en verdad concebida para el alumno, centrada en él. Es una perspectiva de psicología concreta, todavía hoy pertinente.

El primer objetivo de la sanción es buscar el equilibrio entre dulzura y firmeza, entre la actitud de la madre y la del padre, dice Juan Bautista de La Salle. Pues la una sin la otra no puede ser verdaderamente educativa, ni ayuda al joven a cambiar, a crecer. En ese equilibrio se sitúa la solución del dilema evocado antes. En efecto, la firmeza no excluye al amor, sino que lo hace más auténtico. La *Guía* explica cómo hay que ser suave y firme a la vez, y cómo evitar los excesos de la dureza y de la flojedad.

Esa búsqueda del justo medio lleva a los autores de la *Guía* a analizar lo que puede hacer al maestro insoportable, como:

- Imponer un yugo demasiado pesado: castigos demasiado rigurosos que abruman a los alumnos. Eso muestra falta de juicio y de discreción.

- Mandar o exigir con palabras demasiado duras, demasiado imperiosas. Mayormente si se hace con impaciencia y cólera.
- Apremiar excesivamente la ejecución de algo, cuando el alumno no está dispuesto ni preparado. Hay que dejar sosiego suficiente, el tiempo necesario para el cambio interior. Es la oportunidad de conversión.
- Actuar sin mucho discernimiento y exigir las cosas nimias con el mismo ardor que las importantes. Hay que saber sopesar, relativizar, de lo contrario, el alumno tendrá la impresión de falta de equidad y se desanimará.
- Negarse a escuchar las explicaciones del alumno, rehusar el diálogo y rechazar a priori las razones y las excusas. Es importante distinguir las intenciones y motivaciones de la persona sobre la materialidad de sus actos.
- Negarse a compartir o a tener en cuenta las flaquezas de los alumnos. Comportarse con ellos como con “un objeto insensible” y no como con “una criaturas capaz de razón”.

Pero las debilidades del maestro también hacen a los niños “negligentes y relajados”:

- cuando el maestro se limita a las cosas importantes que están en el origen del desorden, al tiempo que no presta atención a las otras;
- cuando no insiste lo bastante para llevar a cabo y observar las prácticas de la escuela;
- cuando quiere ganarse la amistad de los niños, mostrándoles demasiado afecto y ternura, o marcando diferencias a favor de los más íntimos y dándoles alguna cosa particular o más libertad;
- cuando es excesivamente tímido y no manifiesta lo bastante su autoridad;
- cuando muestra excesiva familiaridad con los alumnos, en lugar de guardar una gravedad positiva, que conlleva respeto y ponderación.

Es de señalar el realismo de esas reflexiones. En ellas encontramos las posibles flaquezas de la naturaleza humana. Se trata, pues, de no caer en una mansedumbre excesiva y de no dejar aparecer ni ira ni pasión. Como dice la *Guía*, hay que hacer que resplandezca la gravedad del padre y la compasión llena de ternura de la madre; en una palabra, dulzura lo suficientemente viva y eficaz. Juan Bautista de La Salle figura entre los educadores que quisieron suavizar las prácticas correctivas de su época. Para darnos cuenta, no podemos contentarnos con leer la *Guía de las Escuelas*, sino que hemos de referirnos también al conjunto de sus escritos espirituales, a los pasajes en los que evoca el problema de las sanciones. Al tratar de los castigos en la *Guía*, busca claramente conciliar una tradición escolar represiva con la idea que él tiene de la infancia escolar y la imagen que debe dar la escuela que él crea. Hay que ver, pues, el capítulo 15 de la *Guía* relacionado: con los numerosos pasajes en los que habla del afecto y de la ternura que el maestro debe tener para con todos sus alumnos; con una escuela que debe ser atrayente y acogedora para el niño, si quiere guardar el alumnado y garantizar su asiduidad; con el orden impuesto a causa de las exigencias del número de alumnos, del espacio y de las condiciones de trabajo.

El artículo 6 del capítulo 15 habla “De los niños a quienes de debe o no castigar”.

Aquí es donde aparece ese análisis psicológico de los comportamientos y de los caracteres de los alumnos. La *Guía* recuerda que hay cinco tipos de faltas que hay que sancionar siempre: la mentira, los golpes (riñas), el hurto, la impureza y la inmodestia en la iglesia.

Por el contrario, entre los que no hay que castigar, están por ejemplo los niños cuyos padres tienen muy poco interés y les dejan hacer a su guisa. Vale más ganárselos primero, antes de pensar en corregirlos. Es interesante anotar el pasaje siguiente “*Si son de espíritu atrevido y altivo, hay que confiarles algún empleo en clase, como el de inspector, si se los considera capaces de ello, o encargado de recoger los cuadernos; o pasarlos de orden en alguna cosa, como en la escritura, en la aritmética, etc., para inspirarles cariño hacia la escuela y al mismo tiempo corregirlos y adueñarse de ellos, sin abandonarlos en nada a su antojo. Si estos alumnos son pequeños, no hay que tomar tantas medidas; pero se les debe corregir entonces para que no prosigan en su mala conducta*” (GÉ. 15,6,13).

Otras clases de niños que no hay que corregir:

- Los niños de natural atrevido e insolente: no hay actitud prevista para con ellos. Hay que juzgar, sopesar caso por caso, y tratarlos siempre con gravedad y seriedad.
- Los niños atolondrados y ligeros: castigarlos poco, pues es inútil. Reincidirán por ligereza y no por malicia. Hay que vigilarlos, atraerlos y premiarlos, “...hacerlos asiduos y que se encariñen con la escuela, ya que éstos son los que faltan a ella con más facilidad, y para animarlos a mantenerse tranquilos y en silencio en ella” (GE 15,6,17).
- Los tercos: corregirlos y no ceder a pesar de las resistencias. Pero antes, examinar bien la falta, y aguardar a que se les pase la repulsa, y “después lo castigará de manera ejemplar, mandándole antes que pida de rodillas perdón a Dios, al maestro y a los alumnos a quienes ha escandalizado” (GE 15,6,19). Luego, llevarlos a reconocer su falta. No hay que transigir con este tipo de alumnos, por más que a veces sea difícil estimar los límites que hay que respetar. A veces vale más hacer como que no se ha visto nada.
- Los niños “educados con blandura y flojedad, a los que se dice mimados, de los que tienen temperamento apacible y tímido, de los cortos de inteligencia, de los deficientes físicos, de los más pequeños y de los recién admitidos” (GE 15,6,26). Vale más tratar de prevenir sus faltas, ponerles algunos castigos fáciles, prever hábilmente sus fallos, a veces hacer como que no se ha dado uno cuenta, o llamarles la atención con suavidad y en particular. Pero no expulsarlos.

Procedimientos y modalidades.

Los autores de la *Guía* no tuvieron que inventar nada sobre el modo de escoger los tipos de correcciones. Les bastó bucear en el arsenal de los medios represivos al uso en su época. Lo que más a menudo aparece en la *Guía* son las penitencias y los castigos con la palmeta. Una vez más hay que recordar las restricciones importantes en la utilización de ésa última, restricciones dictadas por el cuidado en respetar la capacidad de trabajo y la salud de los alumnos, sobre todo en escritura, ya que el palmetazo se daba en la palma de

la mano. Se recomienda no pegar a un alumno en la palma de la mano con la que escribe, ni en una mano que pudiera estar infectada. El número de golpes es muy limitado: uno o dos; excepcionalmente tres.

Para lograr esos objetivos excepcionales y eficaces:

- Hay que dar indicaciones claras al maestro, ponerle topes y señales, indicarle las condiciones de una buena corrección y los defectos que hay que evitar al aplicarla.
- Hay que actuar con discernimiento, dar muestras de psicología.
- Hay que dar de ordinario preferencia al grupo por encima del individuo, pues el grupo es lo que constituye y facilita el medio educativo para el individuo.

Como recuerda Eirick Prairat, *“más temida que los castigos, más fácilmente utilizable que el látigo, la palmeta ha sido el instrumento disciplinario preferido de los Hermanos”*¹¹⁹. Algunas citas de la Guía ayudan a entender el espíritu en el que ocurría eso: *“Para que los castigos, ya sea de palmeta, vara o azote, puedan ser provechosos, hay que dar pocos golpes y aplicarlos adecuadamente”* (GE 15,1,15). *“Todos los castigos, sobre todo de vara o azote, se han de hacer con suma moderación y presencia de espíritu”* (GE 15,1,18).

Pero la peor sanción era la expulsión de la escuela. Queda como posibilidad, mas sólo en último extremo y sobre aviso u orden del director. Eso podía alcanzar a los indisciplinados, a los que faltan a menudo, a los que faltan durante el catecismo o la misa, a los incorregibles. Es la sanción suma, pues eso puede poner en peligro las perspectivas de futuro del alumno, y ya hemos dicho varias veces cuán importante era esto.

El artículo 4 trata *“De los defectos que deben evitarse en los castigos”*:

- Evitar los castigos que no son útiles ni al alumno ni los espectadores. Lo primero pasa por encima de lo segundo, salvo casos excepcionales. Si se ve necesario, puede diferirse la sanción, tomar consejo, dar cuenta al director. Eso distiende la situación.

¹¹⁹ PRAIRAT, Eirick, o. c., pp. 24-25.

- Jamás un castigo que sea nocivo al que lo recibe, pues *“sería actuar directamente contra el fin de los castigos, sólo establecidos para producir el bien”* (GE 15,4,5).
- No poner castigo alguno que pueda causar desorden en clase o en la escuela. Por eso, no gritar, no desalentar al alumno ni desabrirlo contra el maestro, ni moverlo a abandonar la escuela, ni suscitar en él aversión hacia el maestro, ni que ocasione quejas de parte de sus padres *“que pudieran causar el mismo rechazo en otros e impedirles enviar sus hijos a ella”* (GE 15,4,6).
- No castigar nunca por sentimiento de aversión o de pesar contra un alumno. Son sentimientos humanos y no actitud de fe.
- No castigar porque se ha tenido algún disgusto con el alumno o con sus padres. Hay que razonar al alumno e invitarlo a que se corrija. Nada de resentimiento ni de venganza.
- No emplear el tuteo al castigar. Es contrario a la urbanidad, que nunca pierde sus derechos. Nada de palabras injuriosas o amenazantes, que carecen de dignidad. Mostrar, por el contrario, siempre gran respeto.
- Respetar también el pudor: *“Por tanto, nunca se debe golpear a los alumnos con la mano, con el pie o con el puntero, y es totalmente contrario a los buenos modales y a la gravedad del maestro tirar de la nariz, de las orejas o del pelo, y mucho más empujarlos con rudeza o zarandearlos por los brazos”* (GE 15,4,12).
- No castigar, si se tiene el ánimo alterado o impacientado, pues *“eso solo sería capaz de impedir su fruto y de poner obstáculos a la bendición que Dios les otorgaría”* (GE 15,4,17).

Conclusión.

Al final del siglo XVII, Juan Bautista de La Salle y los Hermanos intentan conciliar su objetivo educativo con la costumbre generalizada del recurso a los castigos corporales. Esa preocupación nos permite comprender mejor lo minucioso del análisis y de las propuestas en el capítulo 15 de la *Guía*. Lo importante no está en recordar aquel arsenal represivo, sino en el discerni-

miento previo a todo recurso al castigo, y eso les permite afirmar: “*Si se quiere que una clase funcione bien y con el orden debido, es preciso que los castigos sena raros*” (GE 15,2,1).

Por lo demás, desde el final del siglo XVII y sobre todo al comienzo del XVIII, el ardor represivo va apaciguándose en el conjunto de las escuelas y Colegios. Eso lleva a un serio cuestionamiento de los castigos corporales infligidos a los niños. Se ha operado un cambio de mentalidad, y el niño es más amado, regalado, educado y protegido. Es cuando aparece el “mignotage” (trato mimoso) sobre el que hablan varios historiadores de la infancia.

Describir no es aceptar. Es evidente que las concepciones y las realidades son hoy muy distintas. Indignarse por las prácticas del siglo XVII manifiesta desconocimiento de las realidades en este terreno. Lo que la historia y la sociología nos enseñan es que el sistema represivo o disciplinario de cualquier sistema escolar depende directamente del de la sociedad en su conjunto. Basta observar y analizar lo que hoy se practica en diversos países, o lo que nos enseña la historia de la educación, para darse cuenta de que la concepción de la disciplina escolar y el recurso a tales o cuales sanciones dependen esencialmente de lo que se practica en las familias y en la sociedad. Pues la escuela, en esta área muy particular, no es sino reflejo de las mentalidades y prácticas sociales. Es un hecho comprobado, no un juicio de valor. En el plan educativo, y para que no se tome a la escuela o a la familia como recurso extremo o como espantapájaros del que se echa mano en caso de incapacidad para imponer su autoridad sobre el niño, es importante que haya homogeneidad entre las prácticas de una y otra. De lo contrario, el niño o el adolescente estarán inclinados a utilizar la una contra la otra.

Una sociedad permisiva engendra una escuela de disciplina muy liberal; una ideología libertaria genera una escuela del “pasotismo”. Es, pues, un área en la que se pone de manifiesto la idea de la autoridad y de las modalidades de su ejercicio. La *Guía de las Escuelas* no escapa a esa interrelación escuela-sociedad. La historia y la iconografía escolares del siglo XVII nos presentan a menudo a los maestros como quienes detentan la autoridad y deben ejercerla sin flaquear. A su disposición tienen toda una serie de sanciones: repri-mendas, penas, despidos y también recurso a los castigos corporales. Dibujos

y cuadros de la época muestran con complacencia al maestro armado de un látigo, unas varas o un puntero, símbolos e instrumentos de la autoridad. Por lo demás, parece que algunos abusaron de esos instrumentos, hasta desalentar a algunos alumnos. Y por eso, algunos escolares abandonaban la escuela, para ver si encontraban otra más a su gusto. Con todo, podemos encontrar algunas excusas a aquellos maestros: los caracteres rebeldes de algunos alumnos, la mala organización de la Escuelas Menores, la incitación mutua de los niños, y otros motivos que podían hacer comprensibles esos comportamientos. Sería hipócrita obcecarse ante esas actitudes, que por lo demás debían de parecer muy anodinas a aquellos maestros, a la mayoría de los padres y sin duda a muchos alumnos.

El capítulo “De las correcciones” de la *Guía de las Escuelas* hay que leerlo y entenderlo dentro de ese contexto. El asunto era en verdad tan delicado como para que se le dedicaran unas cuarenta páginas, ¡cuando habían bastado dos para hablar “De los premios”! La responsabilidad del maestro es grande cuando se trata de corregir. Si ha encontrado la manera adecuada de conducir a sus alumnos -y la *Guía* le proporciona los medios - no estará obligado a recurrir a ello. Al contrario, sus actitudes y su comportamiento pueden llegar a ser causas de conductas reprensibles. Y si la obra se alarga tanto en los castigos, es para mostrar bien cómo habérselas para no tener que castigar.

La frecuencia de los castigos es reveladora del estilo educativo de un establecimiento, del clima que en él reina. Es también un tema de reflexión, que los Hermanos prosiguieron tras la muerte de san Juan Bautista de La Salle, desde el siglo XVIII. Esa reflexión y su rica experiencia pedagógica puesta en común, condujeron al Capítulo General de los Hermanos de 1787 a tomar la decisión siguiente: “Como la edición de la *Guía de las Escuelas* está agotada, antes de mandar reimprimirla, se suprimirá lo que se refiere a los castigos aflictivos, cuyo uso el Capítulo prohíbe a los Hermanos, vistos los inconvenientes de este tipo de corrección. Los Hermanos directores pondrán cuidado, por lo demás, en que, en vistas al buen orden y la enseñanza, las escuelas se lleven conforme a dicha *Guía*”¹²⁰.

¹²⁰ *Chapitres Généraux de l'Institut des Frères des Écoles Chrésiennes, Historique et Décisions*, París 1902.

Dos años más tarde, la revolución Francesa pone término a las actividades de los Hermanos en Francia, y esa medida será recordada a comienzos del siglo XIX por el Hermano Gerbaud, Superior General.

Conclusión - Los maestros en el corazón de la escuela

En el primer volumen de este estudio -*Cahier Lasallien* 61- dedicamos el último capítulo a los maestros de las Escuelas Menores en el siglo XVII y a los de “el Señor De La Salle” (según la expresión de la época). Después de haber evocado la diversidad de los maestros y maestras, su falta de formación y la precariedad de su situación, bosquejamos a grandes rasgos la obra innovadora de Juan Bautista de La Salle en ese terreno. Esa fue su principal tarea durante 40 años (1679-1719), a la que consagró todos sus esfuerzos y su creatividad.

Sin que vayamos a repetir lo que ya escribimos, hay que subrayar que es imposible estudiar el texto de la *Guía de las Escuelas Cristianas* sin hablar de la función de los maestros que debían ponerlo en práctica. Se los ve, además, siempre presentes en la obra, actuando en el mejor servicio de sus alumnos, con competencia, generosidad y olvido de sí mismos.

Si no se captan bien las particularidades de aquellos maestros respecto al conjunto de los otros maestros de la Escuelas Menores, no puede en verdad comprenderse el texto de la *Guía* ni la originalidad de aquellos maestros lasalianos.

Los maestros, artífices de la *Guía de las Escuelas*.

En primer lugar, conviene recordar vivamente que la *Guía de las Escuelas* es **su obra**. El Prefacio de la obra lo recuerda. Si no son sus redactores - tarea que correspondía a Juan Bautista de La Salle -, sí que la enriquecieron con sus experiencias respectivas, minuciosas y concretas, “*después de numerosos intercambios*” que, en periodo de vacaciones durante muchos años, reunieron “*los Hermanos de este Instituto más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase, y después de una experiencia de muchos años*” (GE 0,0,2).

La escuela que aparece en la obra es **su proyecto**, es el tipo de escuela que quieren desarrollar juntos. No es, pues, un proyecto teórico, elaborado en lo

secreto de un despacho e impuesto por Juan Bautista de La Salle mismo. Por otra parte, no era esa la manera de proceder de éste, como muestran varios episodios esenciales del camino que recorrieron juntos. El Señor De La Salle tenía mucho cuidado en recoger primero la opinión de los maestros, de los Hermanos, antes de formular algo relativo a la vida de la Sociedad de las Escuelas Cristianas.

Es un trabajo inductivo, enraizado en la práctica: *“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 haya previsto, en la medida de lo posible, los errores o las malas consecuencias”* (GE 0,0,2). Hoy hablaríamos de investigación-acción.

Es un esfuerzo colectivo y concertado, fruto del dinamismo comunitario y asociativo, querido desde el principio por Juan Bautista de La Salle y al que ellos se sumaban. Al ser ellos parte esencial, están espontáneamente dispuestos a comprometerse. Si el texto de la *Guía de las Escuelas* es exigente para los maestros como para los alumnos, es porque lo han querido. ¿Por qué iban a quejarse de ello? No se sienten encerrados en un texto invariable, pues se ve que ha evolucionado aun en vida de Juan Bautista de La Salle, como lo atestiguan las modificaciones introducidas en la primera edición de 1720, en relación con el Manuscrito de 1706 que estudiamos aquí. Cambios sugeridos por la práctica y la experiencia entre esas dos fechas.

Algunas exigencias de este proyecto.

Para asegurar la buena marcha y el éxito de la escuela no basta con tener estructuras cuidadosamente pensadas, organización precisa y disciplina exigente. Depende ante todo de la calidad de los maestros y de los responsables que trabajan en la escuela. Juan Bautista de La Salle estaba totalmente convencido de ello. Lo demostró desde los primeros momentos en que aceptó encargarse de las escuelas, y lo exigió continuamente de sus maestros. Algunas de esas exigencias aparecen en sus escritos y se encuentran en la *Guía de las Escuelas*.

Competencia: La primera preocupación de Juan Bautista de La Salle era la buena formación inicial y continua de los maestros. En ello insiste repetida-

mente en sus escritos espirituales para uso de los Hermanos. La competencia no es sólo una obligación de calidad, es ante todo un deber para con los alumnos y sus familias, particularmente en los medios pobres y desfavorecidos del alumnado.

Algunos libros de historia de la escuela reproducen un grabado del siglo XVII, que proclama que *“la buena corrección produce buena educación”*. Juan Bautista de La Salle, por el contrario, piensa y escribe que una escuela marcha bien cuando en ella es rara o innecesaria la corrección, lo cual no puede lograrse sino por maestros de gran calidad. Muy pronto se dio cuenta del papel central de los maestros en el doble proceso del aprendizaje de los rudimentos y de la educación humana y cristiana de la persona. A ese tipo de maestros es al que desea confiar los niños de los artesanos y de los pobres.

Sus primeros biógrafos atestiguan el éxito rápido de las primeras escuelas de los Hermanos. Ese éxito explica la irradiación de éstos y su extensión de norte a sur en Francia en el espacio de dos decenios. La imagen que de aquellas escuelas tenían las familias, las peticiones para encargarse de las escuelas en diversas localidades, el trasvase de alumnado de las Escuelas Menores hacia las “Escuelas Cristianas”... son muestras de la eficacia del trabajo y de la calidad de la educación que éstas ofrecían. Gracias a su formación, los Hermanos habían adquirido suficiente competencia y práctica para rivalizar con los maestros de las otras escuelas, incluidos los más preparados de entre ellos, los Maestros Calígrafos. Por lo demás, buena experiencia tuvieron de ello cuando a su costa fueron víctimas de procesos, saqueos de escuelas, condenas ante los tribunales.

La excelencia de los maestros de Juan Bautista de La Salle permitía levantar una sólida organización de las escuelas en la enseñanza, establecer el orden y asegurar la estabilidad de los alumnos, desarrollando al mismo tiempo un nuevo tipo de relación educativa basada en el conocimiento personal y en una sana ternura hacia los niños. Esta sólida convicción de Juan Bautista de La Salle acerca del papel de los maestros explica la tenacidad con la que exhortaba a los Hermanos a perfeccionar continuamente la formación personal. Estar en continuo proceso de ser más competentes, preocuparse por hacer todo mejor: tales eran algunas de sus responsabilidades, entendidas

como deber de justicia para con los alumnos y sus padres.

Ejemplaridad. Para La Salle y algunos de sus coetáneos, la educación de los niños es esencialmente transmisión de modelos. El maestro debe dar ejemplo en todo, como repite en varias ocasiones la *Guía de las Escuelas*. Citemos sólo esta frase cuyo equivalente hallamos en otros pasajes: “*Durante las oraciones, como en cualquier otra ocasión, el maestro hará lo que desea que hagan los alumnos*” (GE 7,4,1).

El maestro, pues, debe ante todo hacer él mismo y dar ejemplo de aquello que exige a sus alumnos. Los aprendizajes escolares, los comportamientos humanos, las actitudes relacionales y religiosas... según la *Guía de las Escuelas*, se hacen esencialmente por imitación. La competencia profesional no basta. El maestro debe, pues, suscitar en toda circunstancia el resorte psicológico de la identificación. Juan Bautista de La Salle piensa, por emplear una expresión reciente, que los niños tienen más necesidad de testimonios que de maestros.

Esta insistencia en el papel del modelo no disminuye en nada la exigencia de competencia profesional en los aspectos escolares, pues éstos constituyen una condición para que se perciba y sea eficaz el testimonio personal. Por eso, el texto de la *Guía de las Escuelas* parece a veces severo respecto a los maestros que no dominan sus obligaciones profesionales y se ven obligados a recurrir muy a menudo a los castigos, o cuya incompetencia llega a ser causa de desorden o de absentismo.

Compromiso. El compromiso en el proyecto educativo, en el movimiento educativo que inician, debe ser total. Se comprometen a la vez en las tareas educativas, en un estilo de vida particular, propuesto por Juan Bautista de La Salle. En la *Memoria sobre el Hábito*, dejó escrito: “*los ejercicios de comunidad y el empleo de la escuela exigen un hombre entero*” (MH 0,0,10). Los maestros (los Hermanos) se comprometen más o menos decididamente y en el momento en que se sienten dispuestos a hacerlo: algunos expresan ese compromiso con una consagración; otros siguen trabajando y viviendo comunitariamente sin pronunciar dicho compromiso público. Podían también desligarse, si no se sentían a gusto en la Sociedad de las Escuelas Cristianas, como muestran diversos documentos de archivos del Instituto.

Pero se trataba de un compromiso radical. Con aquel compromiso, los maestros no buscaban ganarse la vida ni deseaban hacer carrera. Se empeñaban en un proyecto educativo que ellos mismos - o sus colegas - habían elaborado. Sin embargo, la fórmula del compromiso contiene palabras de peso. La de los votos de 1694, por ejemplo, dice: *“Prometo y hago voto de unirme y permanecer en sociedad con los Hermanos... para tener juntos y por asociación las escuelas gratuitas, dondequiera que sea, incluso si para hacerlo me viere obligado a pedir limosna y a vivir de sólo pan”*. De paso, debemos señalar el espíritu de asociación y de solidaridad que expresa el texto, así como la disponibilidad y la movilidad en el interior de la red de escuelas de los Hermanos.

Se comprometían, pues, a la vez en el proyecto de escuelas gratuitas, en el cuerpo social del Instituto de los Hermanos y en el modo de vivir de esa comunidad. Estaban preparados y formados de manera homogénea y uniforme para contraer tales compromisos. Gracias a esa formación común y a las disposiciones concretas de la *Guía de las Escuelas*, resultaban intercambiables en el interior de la red, para beneficio de los alumnos. La historia de las recepciones de escuelas muestra también que los Hermanos se hallaban en la perspectiva de una apertura que iba más allá de lo que era la escuela particular, de una diócesis o del país mismo.

Solidaridad diaria. En una época en que los maestros de las Escuelas Menores trabajaban solos y aislados, es significativo ver con qué convicción, incluso con qué empeño, Juan Bautista de La Salle aboga por la institución de equipos de comunidades. Ante todo, lo hacía en provecho de los alumnos, a los que así podía repartir por grupos más homogéneos, en función de las progresiones escolares establecidas en el marco de la enseñanza simultánea que quería sistematizar. Era también para permitir los enriquecimientos recíprocos que espontáneamente surgen del trabajo en equipo. El procedimiento de formación hecho realidad - maestro que acompaña a los noveles, primer maestro, inspector o director, reemplazo automático de un maestro ausente... - permitía ese trabajo en equipo, que a partir de 1694 llegó a ser oficialmente trabajo en asociación, característica esencial del Instituto de los Hermanos desde aquella fecha.

Al leer la *Guía de las Escuelas*, nos damos cuenta de que el funcionamiento ordinario de la escuela suponía un trabajo de equipo, diversas formas de ayuda entre los maestros, en una palabra el trabajo normal de una comunidad educativa, aun cuando el término no se utilizaba por entonces. Era el espíritu de asociación vivido en el contexto de la vida y del trabajo escolares.

Nacimiento de una corriente pedagógica.

De aquel proyecto que juntos elaboraron y plasmaron en la *Guía de las Escuelas*, nace una corriente educativa propia, claramente identificada en los escritos de Juan Bautista de La Salle, en especial en la *Guía de las Escuelas*, pero también en la *Memoria del Hábito*, la *Regla de los Hermanos*, las *Reglas de Cortesía y Urbanidad cristianas*, el conjunto de *las Meditaciones*.

Cuando hablan de la homogeneidad y de la uniformidad afirmadas en el Prefacio de la *Guía de las Escuelas*, algunos historiadores se muestran extrañados, incluso algo indulgentes. Con todo, no hay nada de qué extrañarse. Eso mismo ocurre con todas las corrientes pedagógicas que han surgido en el transcurso de los últimos siglos. Como acabamos de recordar, desde los inicios los Hermanos se forman para esta pedagogía, entran después en la asociación, a veces mediante una consagración pública, y se comprometen a trabajar en el tipo de escuela descrito en la *Guía*. Por eso no puede juzgarse la escuela de Juan Bautista de La Salle sólo con los criterios que se aplican a las Escuelas Menores de su época.

Desde su encuentro con Adrián Nyel en 1679, está claro que Juan Bautista de La Salle no se proponía meterse en el sistema existente de las Escuelas Menores, ni siquiera en el de las Escuelas de Caridad. La historia de los 40 años subsiguientes lo demuestra sobradamente. Con sus primeros maestros levantó un proyecto educativo y un proyecto escolar que los distinguía claramente de las escuelas existentes por la organización, los contenidos, los métodos, el estilo de las relaciones o las exigencias. Así nació, a partir de 1679, una corriente educativa y pedagógica claramente identificada. Corriente que tuvo tiempo de esclarecer y expresar su identidad. No hay que olvidar que el primer texto manuscrito de la *Guía de las Escuelas* -el que estamos analizando - apareció después de 25 años de reflexión y de práctica.

Hubo primero que estructurar y dar identidad al grupo de maestros mentores de aquel proyecto, un grupo que Juan Bautista de La Salle llama unas veces “Sociedad de las Escuelas Cristianas” y otras “Instituto”. Esta estructuración se hizo entre dificultades y crisis. Sus primeros biógrafos lo atestiguan. Los años 1683, 1686, 1691 y 1706 son etapas importantes de ese itinerario de elaboración y consolidación de dicho proyecto educativo y pastoral. Proyecto que ha continuado renovado, enriquecido y diversificado, adaptándose hasta hoy.

Fecundidad del trabajo asociativo.

En la misma lógica se sitúa la elección del trabajo en asociación. Éste permite ofrecer un mejor servicio educativo a los jóvenes, gracias en particular a la diversidad de los modelos que el alumno puede observar e imitar. Mejor servicio también, gracias a la ayuda mutua, a la cooperación entre profesores. Ese cuidado por el mejor servicio educativo es lo que explica la opción de Juan Bautista de La Salle y su empeño en poner en práctica el trabajo en asociación. Cierto que ese trabajo en equipo brindaba igualmente ventajas a los maestros mismos, pero más bien como efecto secundario, pues lo esencial era el provecho que sacaban los alumnos.

Gracias a esa reflexión y a ese trabajo en asociación, no se dieron los riesgos de esclerosis que pueden percibirse en el Prefacio de la *Guía de las Escuelas*. Durante 200 años, el texto de la *Guía* ha ido modificándose, adaptándose a las evoluciones de la sociedad, como muestran las ediciones sucesivas. Algunos acontecimientos de la historia de Francia - en especial la Revolución de 1789 y las leyes de 1905- pudieron hacer temer la desaparición de la corriente educativa lasaliana. Nada de eso ocurrió. Podría decirse que todo lo contrario: esas vicisitudes fueron ocasión de una internacionalización del Instituto de los Hermanos y de sus escuelas. Aunque empezó modestamente a finales del siglo XVIII - implantación intensificada en Italia -, la expatriación de Hermanos franceses a principios del siglo XX dio lugar a una verdadera “globalización”, que ya durante el XIX había ido intensificándose.

Ese es el motivo por el que hoy, respetando la diversidad cultural y escolar del mundo, las orientaciones esenciales del proyecto lasaliano sirven de refe-

rencia a los establecimientos lasalianos de 80 países. Esas orientaciones se inspiran en los escritos de Juan Bautista de La Salle, y en particular el Manuscrito de la *Guía* de 1706. Hermoso ejemplo de fidelidad creativa y prueba de la perenne riqueza de las orientaciones de ese texto.

La Asociación se extiende actualmente a los seculares, hombres y mujeres, que desean involucrarse en la corriente lasaliana. Después de 300 años, el trabajo en asociación ha hecho posibles nuevas creaciones educativas como respuesta a las necesidades de los jóvenes. Y este mismo espíritu de asociación así como el trabajo en asociación son los que conservarán la vitalidad y creatividad en la corriente lasaliana.

Bibliografía

En el primer volumen de este estudio (*Cahier Lasallien* 61) se ofreció una amplia bibliografía sobre diversos aspectos de los siglos XVII y XVIII.

Para el presente volumen sólo damos algunas obras más directamente relacionadas con la Guía de las Escuelas.

1. **DE LA SALLE, Juan Bautista**
Obras Completas, traducción española por José M.^a Valladolid, F.S.C., Ediciones San Pío X, Madrid, 2001.
Las citas de los escritos de san Juan Bautista de la Salle están tomadas de esta obra.
2. **POUTET, Yves**
Genèse et caractéristiques de la pédagogie lasallienne.
Éditions Don Bosco, París 1995.
3. **PUNGIER, Jean**
Jean-Baptiste de La Salle: le message de son catéchisme.
FSC, Roma 1984.
4. **ARIÈS, Philippe**
L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.
Seuil, París 1973.
5. **BECCHI, E. y JULIA, D.**
Histoire de l'enfance en Occident.
Seuil, París 1996.
6. **BLUCHE, François y otros**
Dictionnaire du Grand Siècle.
Fayard, París 1990.

7. **CHARTIER, Roger - COMPÈRE, Marie Madeleine - JULIA Dominique**
L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle.
Sedes, París 1976.
8. **FIÉVET, Michel**
Les enfants pauvres à l'école: la révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle.
Imago, París 2001.
9. **FOUCAULT, Michel**
Surveiller et punir: naissance de la prison.
Gallimard, París 1975.
10. **FURET, François y OZOUF, Jacques**
Lire et écrire.
Éditions de Minuit, París 1977.
11. **GIOLITTO, Pierre**
Abécédaire et Férule.
Imago, París 1996. (Reeditada en 2003 bajo el título Histoire de l'École, mismo editor).
12. **GROSPERRIN, Bernard**
Les petites écoles sous l'Ancien Régime.
Ouest-France Université, Rennes 1984.
13. **MERCIER, Louis-Sebastien**
Tableau de Paris I.
Mercure de France, París 1994.
14. **PARIAS, Henri y otros**
Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France, Tomo 2.
NLF, París 1981.
15. **PRAIRAT, Eirich**
– Éduquer et Punir.
Presses Universitaires de Nancy, Nancy 1994.

-
- La Sanction: Petites méditations à l'usage des éducateurs.
L'Harmattan, Paris 1997.
 - Penser la Sanction: les grands textes.
L'Harmattan, Paris 1999.
- 16. RENAUT, A.**
La libération des enfants: contribution philosophique à une histoire de l'enfance.
Calmann-Lévy, Paris 2002.
- 17. SEGUIN, Jean-Pierre**
La Bienséance, la Civilité et la Politesse enseignée aux enfants.
Le Cri, Bruselas 1992.
- 18. de VIGUERIE, Jean**
L'institution des enfants: l'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle.
Calmann-Lévy, Paris 1978.
- 19. VINCENT, Guy**
L'École primaire française: étude sociologique.,
CRDP de Lyon.

Índice

Prefacio	5
Introducción	15
Primera parte: Montemos el decorado	17
Capítulo 1: La miseria de las Escuelas Menores	23
– Locales improvisados	23
– Aparente desorden y mezcla de edades	25
– Una disciplina difícil	28
– ¿”De cualquier sexo y edad”?	29
– Falta de organización espacio-temporal	29
– Sin ratos de ocio	32
– Conclusión	33
Capítulo 2: La escuela lasaliana, una institución innovadora	34
– Equipo de maestros	35
– Verdaderas escuelas	36
– Acondicionar espacio y tiempo	39
– Asegurar el orden en la clase	41
– La mezcla de edades	43
– La distribución de los programas	43
– Unificación del material didáctico	46
– Conclusión	48

Segunda Parte: Un proyecto de educación integral	51
Capítulo 3: La educación del cuerpo	57
– Respeto del cuerpo	58
– Atención del cuerpo	62
– Castigos corporales	64
– Dominio del cuerpo	67
– Conclusión	69
Capítulo 4: La preparación para un oficio	71
– Introducción	71
– Leer en francés	75
– Otra novedad esencial: el método simultáneo	81
– La lectura, medio de formación	85
– Escribir y caligrafiar	89
– Contar	98
– Enseñar ortografía	103
– Características de esos aprendizajes	106
– Conclusión	109
Capítulo 5: La escuela lasaliana, senda de urbanidad	112
– Introducción	112
– La honradez, noción compleja	114
– La urbanidad, objetivo de las Escuelas Menores	116
– Juan Bautista de La Salle: su dura experiencia de descortesía	120
– Idea y objetivos de Juan Bautista de La Salle	121
– Cortesía y urbanidad en la Escuela Lasaliana	123
– Urbanidad y relaciones humanas	128

– A ejemplo de los maestros	131
– Conclusión	133
Capítulo 6: La escuela lasaliana, semillero de verdaderos cristianos	135
– Introducción	135
– Objetivos de Juan Bautista de La Salle	136
– Formar “verdaderos cristianos”	138
– En la Iglesia y para la Iglesia	140
– Cómo formar verdaderos cristianos	144
– Conclusión	156
Tercera parte: “Que la escuela funcione bien”	159
Capítulo 7: Trabajar con orden	163
– El principio del orden	163
– Funciones pedagógicas del orden	165
– Principales condiciones del orden	169
Capítulo 8: Crear un relación educativa intensa	175
– Conocimiento personalizado	176
– Relación eficaz	177
– Intento de psicología diferencial	178
– Relación cálida y cordial	179
– Relación mutua	182
– En el respeto de la cortesía y de la urbanidad	183
– Dios presente en la relación	184
– Relación educativa y sociabilidad	185
– Conclusión	186

Capítulo 9: Estabilizar y motivar a los alumnos	188
– La plaga del absentismo escolar	188
– Posición de Juan Bautista de La Salle y de los Hermanos	190
– Análisis de las causas de las ausencias	191
– Medidas contra el absentismo	196
Capítulo 10: Acompañar al alumno	202
– Responsabilidad inicial	202
– Acompañamiento administrativo	206
– Trabajar a la medida	208
– Evaluación regular y frecuente	210
– Implicar a los padres	212
Capítulo 11: Suscitar la participación	215
– Participación en el trabajo escolar	215
– Participación inesperada: la ayuda mutua	216
– El recurso a la “monitoría”	218
– Participación instituida: los oficios en la escuela	220
– En resumen	223
Capítulo 12: Si es necesario, restablecer el orden	225
– Herencia y entorno	226
– ¡Pero herencia embarazosa!	228
– La utopía lasaliana: una escuela sin castigos	231
– Orientaciones comunes y objetivos	233
– Procedimientos y modalidades	238
– Conclusión	240

Conclusión: Los maestros en el corazón de la escuela	244
– Los maestros, artífices de la <i>Guía de las Escuelas</i>	244
– Algunas exigencias de este proyecto	245
– Nacimiento de una corriente pedagógica	249
– Fecundidad del trabajo asociativo	250
 Bibliografía	 252

CAHIERS LASALLIENS.

TEXTOS, ESTUDIOS, DOCUMENTOS :

Publicados en colección no periódica;

Centrados en la persona de San Juan Bautista de La Salle, su obra escrita y los orígenes de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, como preparación a la publicación de dos obras definitivas: una biografía crítica y el corpus de sus obras.

Los *Cahiers lasalliens* han sido hasta ahora publicados en francés y, salvo indicación contraria, no han sido traducidos. La Obras Completas de San Juan Bautista de La Salle han sido publicadas en francés en 1993 y traducidas al español (2001), inglés (2002) e italiano (2005).

Ya publicados:

- 1 F. FLAVIEN-MARIE (Michel SAUVAGE, FSC), *Les citations néotestamentaires dans les Méditations pour le temps de la retraite*, Présentation, examen critique, introduction et notes. XLVIII-106 p. - 1959.
- 2-3 F. MAURICE-AUGUSTE (Alphonse HERMANS, FSC), *Les vœux des Frères des Écoles chrétiennes avant la Bulle de Benoît XIII*, Première partie : Les faits et les textes. 141 p. (épuisé) - 1960. Deuxième partie : Les documents, 93 p. (épuisés) - 1960.
- 4 F. BERNARD, *Conduite admirable de la divine Providence, en la personne du vénérable Serviteur de Dieu, Jean-Baptiste de La Salle...*, Édition du manuscrit de 1721. XXV-105 p. - 1965.
- 5 COLLECTIF, *Frère Maurice HERMANS (1911-1987) et les origines de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes*, Présentation de Michel Sauvage, FSC. 468 p. - 1991.
- 6 MAILLEFER, François-Élie, *La vie de M. Jean-Baptiste de La Salle, prêtre, docteur en théologie, ancien chanoine de la cathédrale de Reims, et Instituteur des Frères des Écoles chrétiennes...*, Édition comparée des manuscrits de 1723 et de 1740. 313 p. - 1966.

- 7-8 BLAIN, Jean-Baptiste, *La vie de M. Jean-Baptiste de La Salle, Instituteur des Frères des Écoles chrétiennes*, Reproduction photomécanique de l'édition originale : 1733.
Tome I. 444 p. - 1961.
Tome II. 502 p. Suivi de : *Abrégé de la vie de quelques Frères de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes morts en odeur de sainteté*. - 1961.
- 9-10 COLLECTIF, *Bernard, Maillefer, Blain : Index cumulatifs des noms de lieux et des noms de personnes*. 288 p. - 1974.
Index analytique cumulatif; II. *Relevé des dits et écrits attribués à Jean-Baptiste de La Salle*. 215 p. - 1979.
- 11 F. MAURICE-AUGUSTE (Alphonse HERMANS, FSC), *L'Institut des Frères des Écoles chrétiennes à la recherche de son statut canonique : des origines (1679) à la bulle de Benoît XIII (1725)*. VI-414 p. (épuisé) - 1962.
- 12 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Méditations pour tous les Dimanches de l'année avec les Évangiles de tous les Dimanches*. Première partie. 236 p. *Méditations sur les principales Fêtes de l'année*. 274 p. Reproduction anastatique de l'édition originale : [1731]. - 1962.
- 13 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Méditations pour le Temps de la Retraite, à l'usage de toutes les personnes qui s'employent à l'éducation de la jeunesse ; et particulièrement pour la retraite que font les Frères des Écoles chrétiennes pendant les vacances*. Reproduction anastatique de l'édition originale : [1730]. 84 p. (épuisé) - 1963.
- 14 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Explication de la Méthode d'oraison*. Reproduction anastatique de l'édition de 1739. 130 p. - 1963.
- 15 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Recueil de différents petits traités à l'usage des Frères des Écoles chrétiennes*. Reproduction anastatique de l'édition de 1711. Introduction, notes et tables, XVI-132 p. - 1963.
- 16 MAURICE-AUGUSTE (Alphonse HERMANS), FSC, et JOSE-ARTURO (Arturo GAREIS), FSC, *Contribution à l'étude des sources du "Recueil de différents petits traités"*. 105 p. - 1964.

- 17 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Instructions et prières pour la Sainte Messe, la Confession et la Communion, avec une Instruction Méthodique par demandes et réponses pour apprendre à se bien confesser*. Reproduction anastatique de l'édition de 1734. VI-284-IV p. - 1963.
- 18 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Exercices de piété qui se font pendant le jour dans les Écoles chrétiennes*. Reproduction anastatique de l'édition de 1760. XIII-140 p. - 1963.
- 19 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Les Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétienne, à l'usage des Écoles chrétiennes*. Reproduction anastatique de l'édition de 1703. XII-252-258 p. (épuisé) - 1964.
- 20 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Les Devoirs d'un Chrétien envers Dieu et les moyens de pouvoir bien s'en acquiter*. Reproduction anastatique de l'édition de 1703. Tome I, XVIII-504 p. (exposé en discours suivi) - 1964.
- 21 Tome II. 312 p. (par demandes et réponses) - 1963.
- 22 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Du culte extérieur et public que les Chrétiens sont obligés de rendre à Dieu et des moyens de le lui rendre. Troisième partie des Devoirs d'un Chrétien envers Dieu*. Reproduction anastatique de l'édition de 1703. VI-308 p. Suivi de : *Cantiques spirituels*. Reproduction anastatique de l'édition de 1705. 124 p. - 1964.
- 23 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Grand abrégé [...]* ; *Petit abrégé des Devoirs du chrétien envers Dieu*. Reproduction anastatique des éditions de 1727. IV-172 p. - 1964.
- 24 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Conduite des Écoles chrétiennes*. Édition comparée du manuscrit dit de 1706 et du texte imprimé de 1720. VII-230-292 p. - 1965.
- 25 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Pratique du Règlement journalier ; Règles communes des Frères des Écoles chrétiennes ; Règle du frère Directeur d'une Maison de l'Institut*. D'après les manuscrits de 1705, 1713, 1718 et l'édition princeps de 1726. 164 p. - 1965.

- 26-27 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Les actes d'état civil de la famille de saint Jean-Baptiste de La Salle, Transcription et commentaire accompagnés de quelques documents qui les expliquent et les complètent.*
Tome I. 523 p. - 1966.
Tome II. 281 p. - 1966.
- 28-31 LA SALLE, Jean-Baptiste de, *Compte de Tutelle de Marie, Rose-Marie, Jacques-Joseph, Jean-Louis, Pierre et Jean-Remy, ses sœurs et ses frères, fils mineurs de Louis de La Salle (1625-1672) et de Nicolle Moët de Brouillet (1633-1671).* Transcrit, annoté et présenté par Léon de Marie AROZ, FSC.
Première partie, Volume I. LXX-236 p. - 1967.
Première partie, Volume II. 296 p. - 1967.
Deuxième partie, Volume III. 264 p. - 1967.
Troisième partie, Volume IV. 194 p. (épuisé) - 1967.
- 32 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Gestion et administration des biens de Jean-Louis, Pierre et Jean-Remy de La Salle, frères cadets de Jean-Baptiste de La Salle, d'après le compte de tutelle de Maître Nicolas Lespagnol, leur tuteur, 1687.* L-358 p. - 1967.
- 33-34 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Les titres de rente de la succession de Maître Louis de La Salle, conseiller au Présidial de Reims (1625-1672).*
Volume I. 337 p. - 1969.
Volume II. 262 p. - 1969.
- 35-37¹ AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Les Biens-fonds des Écoles chrétiennes et gratuites pour les garçons pauvres de la Ville de Reims au XVIII^e siècle.* Biens acquis par Jean-Baptiste de La Salle et ses successeurs immédiats.
Volume I : *Titres de propriété. Répertoire numérique détaillé.* XXXIX-286 p. - 1970. (épuisé).
Volume II : *Documents.* 409 p. - 1971. (épuisé).
Volume III : *Aux sources de la Vie et de l'Esprit : Rue Neuve - Rue de Contrai (1682-1972).* 195 p. - 1973. (épuisé).
Volume IV : *Titres de propriété. Documents.* 338 p. - 1973. (épuisé).

- 38 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Nicolas Roland, Jean-Baptiste de La Salle et les sœurs de l'Enfant-Jésus de Reims*. 388 p. - 1972.
- 39 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Étude de M^e Claude Thiénot. Inventaire numérique détaillé des minutes notariales se rapportant à la famille de La Salle et ses proches apparentés (1593-1792). Une lettre inédite de saint Jean-Baptiste de La Salle*. 195 p. - 1972.
- 40¹⁻² AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle. Documents bibliographiques (1583-1950)*.
Volume I : *Inventaire analytique*. 328 p. (presque épuisé) - 1975.
Volume II : *Archives centrales de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes. Inventaire des Séries A, B, C, D, M, R, T et V*. 332 p. - 1976.
- 41¹⁻² AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle. Documents bibliographiques (1625-1758)*.
Volume I, *Parmi les siens*. 571 p. - 1977.
Volume II, *Les années d'imprégnation (1661-1683)*. 669 p. (épuisé) - 1979.
- 42 AROZ, LEON DE MARIE, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle. Documents bibliographiques (1670-1715)*. Volume I : *L'administrateur comptable*. 579 p. (épuisé) - 1982.
- 43-44 POUTET, Yves, FSC, *Originalité et influence de Jean-Baptiste de La Salle. Recueil d'études lasalliennes*.
I et II. 310 p. - 1999.
III et IV. 463 p. - 1999.
- 45-46 CAMPOS MARINO, Miguel-Adolfo, FSC, *L'itinéraire évangélique de saint Jean-Baptiste de La Salle et le recours à l'Écriture dans ses "Méditations pour le Temps de la Retraite". Contribution à l'étude sur les fondements évangéliques de la vie religieuse*.
Volume I. XII-392 p. - 1974.
Volume II. 392 p. - 1974.
- 47 RODRIGUE, Jean-Guy, FSC, *Contribution à l'étude des sources des "Méditations sur les principales Fêtes de l'année"*. XI-587 p. - 1988.

- 48 POUTET, Yves, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle aux prises avec son temps. Recueil d'études lasalliennes*. XI-362 p. - 1988.
- 49 CORNET Joseph-Aurélien, FSC, et ROUSSET Émile, FSC, *Iconographie de saint Jean-Baptiste de La Salle, des origines à la béatification (1666-1888)*. 368 p. (épuisé) - 1989.
- 50 CAMPOS, Miguel, FSC, et SAUVAGE, Michel, FSC, "*L'Explication de la Méthode d'Oraison*" de saint Jean-Baptiste de La Salle. *Présentation du texte de 1739. Instrument de travail*. XXV-668 p. - 1989.
- 51 AROZ, Louis-Marie, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle, exécuteur testamentaire de feu M^e Louis de La Salle, son père*. 493 p. (épuisé) - Paris, 1989.
- 52 AROZ, Louis-Marie, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle, Dix Années de Prétoire*. Tome I : Reims (1676-1685). 541 p. - 1993.
- 53 AROZ, Louis-Marie, FSC, *La succession de Nicolas Roland, chanoine théologal de l'église Notre-Dame de Reims*. 238 p. - 1995.
- 54 AROZ, Louis-Marie, FSC, *La famille de Jean-Baptiste de La Salle de Reims. Jean-Louis, Pierre et Jean-Remy de La Salle. Nouveaux documents d'Archives*. 422 p. - 1998.
- 55 SAUVAGE, Michel, FSC, *Jean-Baptiste de La Salle et la fondation de son Institut ("Frères consacrés" en Église pour le Monde)*. 355 p. - 2001.
- 56 POUTET, Yves, FSC, *Charles DEMIA (1637-1689) : Journal de 1685-1689, Présenté, transcrit et annoté*. 439 p. - 1994.
- 57 BURKHARD, Leo, FSC, avec la collaboration de SAUVAGE, Michel, FSC, *Parménie. La crise de Jean-Baptiste de La Salle et de son Institut (1712-1714)*. 282 p. - 1994.
- 58-60 PUNGIER, Jean, FSC, *La Civilité de Jean-Baptiste de La Salle : Ses sources. Son message. Une première approche*.
 Première partie (les « sources »). 358 p. - 1996.
 Deuxième partie (les choix). 358 p. - 1997.
 Troisième partie (synopse des textes). 504 p. - 2000.

- 61 LAURAIRE, Léon, FSC, *La Conduite des Écoles, Approche contextuelle*. 253 p. - 2001.
- 62 LAURAIRE, Léon, FSC, *La Conduite des Écoles, Approche pédagogique*. - 2006.
Prefacio del Profesor Dominique JULIA. Publicado también en inglés y español.

Próximas publicaciones:

- 63 LAURAIRE, Léon, FSC, *La Conduite des Écoles, texte critique*. Fecha sin determinar.
- 64 PUNGIER, Jean, FSC, *Le Catéchisme des Mystères et des Fêtes de Jean-Baptiste de La Salle. Ses Sources - Son Message*. (fin de 2006).

ESTUDIOS LASALIANOS

Esta colección no periódica intenta profundizar y divulgar la tradición viviente nacida de San Juan Bautista de La Salle, en diversos aspectos del mundo lasaliano: educación y catequesis, pedagogía y espiritualidad, sociedad e Iglesia, historia e interrogantes,... Ya publicados:

- 1 - Georges RIGAULT, *Les temps de la sécularisation, 1904-1914*, Roma, 1991, 307 pp.
- 2 - Divers, *Les temps de la sécularisation, 1904-1914. Notes et Réflexions*, Roma, 1991, 206 pp.
- 3 - Robert TRONCHOT, FSC, *Les temps de la sécularisation, 1904-1914. La liquidation des biens de la Congrégation des Frères des Écoles chrétiennes*, Roma, 1992, 272 pp.
- 4 - Pedro M^a GIL, FSC, *Tres siglos de identidad lasaliana : la relación mision-espiritualidad a lo largo de la historia* FSC, Roma, 1994, 395 pp. (traducción en inglés, 1998, y en francés, 1999).

- 5 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, Origines : 1651-1726*, Roma, 1994, 190 pp. (traducción en inglés, 1998, y en español, 1997).
- 6 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, XVIII^e siècle : 1726-1804*, Roma, 1997, 243 pp. (traducción en inglés, 1998, y en español, 2001).
- 7 - Bruno ALPAGO, FSC, *El Instituto al servicio educativo de los pobres*, Roma, 2000, 469 pp. (texto en francés, en español y en inglés).
- 8 - Michel SAUVAGE, FSC, *Vie religieuse laïque et vocation de Frère*, Roma, 2001, 313 pp. (traducido al español, Colombia, 2003, 364 pp.).
- 9 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, XIX^e siècle : 1805-1875*, Roma, 2001, 207 pp. (traducciones en preparación).
- 10 - Michel SAUVAGE, FSC, *La Vie religieuse: esprit et structure. Recueil d'articles*. Roma, 2002, 175 pp.
- 11 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, XIX^e-XX^e s. : 1875-1928*, Roma, 2004, 252 pp. (traducciones en preparación).
- 12 - Henri BEDEL, FSC, *Initiation à l'Histoire de l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, 1928 - 1946*. Previsto para finales de 2006.
- 13 - Conseil International des Études Lasalliennes (CIEL), Ouvrage collectif dirigé par SCHNEIDER Jean-Louis, FSC, *Le Charisme Lasallien*. En francés y en español: 2005 ; en inglés: 2006.

TEMAS LASALIANOS

99 términos o expresiones presentados: lo que éstos representaban en la época del Fundador; cómo éste vivía, expresaba y entendía lo que representaban estos términos, y cómo hay que entenderlos hoy día. Un considerable número de autores

han colaborado en esta publicación. Los artículos van desde las 4 páginas hasta más de 20, cuando el tema así lo requiere.

Ya publicados:

TEMAS LASALIANOS 1. 32 artículos, 283 pp. Francés, español, inglés, 1993.

TEMAS LASALIANOS 2. 33 artículos, 282 pp. Francés, 1993, español 1994, inglés 1995.

TEMAS LASALIANOS 3. 34 artículos, 321 pp. Francés, 1996, inglés 1997, español, 1998.

En preparación:

TEMAS LASALIANOS N° 4. 49 artículos previstos.

ENSAYOS LASALIANOS

Presenta estudios breves, a menudo de varios autores, con un aparato crítico más reducido que en los *Cahiers Lasalliens*.

N° 1 SCHNEIDER, Jean-Louis, FSC, *Un certain air d'élévation et de grandeur. Société, Civilité, École et Culture dans les Méditations pour le temps de la retraite de Jean-Baptiste de La Salle*. 102 p. Roma - 2002.

Para solicitar estas obras, dirigirse a:

Hno. Secretario General.
Casa Generalicia FSC
Via Aurelia, 476 - CP 9099
00100 ROMA. ITALIA

