



PUBBLICAZIONI DELL'ISTITUTO SUPERIORE DI PEDAGOGIA  
DEL PONTIFICIO ATENEO SALESIANO (ROMA)

RICERCHE E STUDI  
NELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

5.

JOSE M. PRELLEZO

EDUCACION Y FAMILIA EN A. MANJON

**Della stessa collana:**

- 1. PIER GIOVANNI GRASSO, Personalità giovanile in transizione.**
- 2. NORBERTO GALLI, La caratterologia di G. Heymans e di R. Le Senne.**
- 3. STEFANO PATRONE, Insegnamento religioso in liceo.**
- 4. LORENZO MACARIO, Les Roches: una comunità educativa.**

# Educación y Familia

en A. Manjón

[ estudio histórico-crítico ]

*Manjón*  
José M. Prellezo García

pas-verlag  
zürich - 1969

# Educación y Formación

de la mujer

en el mundo

de hoy

Copyright by PAS-VERLAG, AG  
Feldstrasse 109 - Zürich/Schweiz

S.G.S. - ROMA - 1969

a mis padres

INDICE GENERAL

<i>Presentación, por Bruno M. Bellerate</i> . . . . .	13
<i>Principales siglas usadas</i> . . . . .	16
<i>Nota preliminar</i> . . . . .	17
<i>Bibliografía</i> . . . . .	20
<i>Introducción</i> . . . . .	44

PRIMERA PARTE

AMBIENTE HISTORICO

Capítulo Primero - <i>Ambiente socio-político</i> . . . . .	63
1) Inseguridad política y tensiones sociales . . . . .	63
2) La Restauración, un período de relativa calma . . . . .	66
3) Se recrudecen las tensiones sociales . . . . .	67
4) Un problema de fondo: el pauperismo . . . . .	69
5) Situación de la familia . . . . .	71
Capítulo Segundo - <i>Ambiente socio-cultural</i> . . . . .	75
1) Corrientes filosóficas y literarias . . . . .	75
2) Inquietud científica . . . . .	80
3) Retraso de la educación y de la escuela . . . . .	82
4) Inquietud pedagógica . . . . .	85
5) La Institución Libre de Enseñanza . . . . .	89
6) La pedagogía familiar . . . . .	95

SEGUNDA PARTE

MANJON Y SU AMBIENTE CULTURAL

Capítulo Primero - <i>Etapas de su formación</i> . . . . .	105
1) Primeras experiencias familiares . . . . .	105
2) Primeras experiencias escolares . . . . .	107
3) Seminarista y universitario . . . . .	109
4) Catedrático y fundador de las Escuelas del Ave María . . . . .	112
Capítulo Segundo - <i>Escritos manjonianos</i> . . . . .	117
1) Manuscritos inéditos . . . . .	117
2) Discursos y folletos . . . . .	118
3) Hojas del Ave María . . . . .	118
4) Obras más específicamente pedagógicas . . . . .	120
5) Obras de espiritualidad . . . . .	121
6) Obras jurídicas . . . . .	121
7) Artículos de revista . . . . .	121
Capítulo Tercero - <i>Análisis de los escritos pedagógicos fundamentales</i> . . . . .	123
1) Discurso inaugural en la Universidad Literaria de Granada . . . . .	123
2) Derechos de los padres en la educación de sus hijos . . . . .	133
3) Hojas educadoras del Ave María . . . . .	135
4) El maestro mirando hacia dentro . . . . .	141
5) Hojas paterno-escolares . . . . .	144
6) El maestro mirando hacia fuera . . . . .	146

TERCERA PARTE

PRINCIPIOS TEÓRICO-PRÁCTICOS  
DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO MANJONIANO

Capítulo Primero - <i>El sujeto de la educación</i> . . . . .	165
1) El hombre: animal racional . . . . .	165
2) El hombre: animal social . . . . .	168
3) El hombre: animal teológico . . . . .	169
4) El hombre-niño . . . . .	171

Capítulo Segundo - <i>El fin de la educación</i> . . . . .	177
1) Fin último del hombre y educación . . . . .	177
2) La educación, como desarrollo integral del hombre . . . . .	178
3) La educación, como formación del hombre virtuoso . . . . .	180
4) La educación, como formación del hombre moral . . . . .	181
5) La educación, como formación del carácter moral . . . . .	182
6) La educación, como formación del carácter cristiano . . . . .	183
Capítulo Tercero - <i>La familia, institución educativa</i> . . . . .	187
1) La familia, primera sociedad . . . . .	187
2) Derechos y deberes de los padres en la educación . . . . .	190
Capítulo Cuarto - <i>Otras sociedades con funciones educativas</i> . . . . .	193
1) La Iglesia y sus funciones educativas . . . . .	193
a) La Iglesia, sociedad perfecta . . . . .	193
b) Sus funciones educativas . . . . .	194
c) Iglesia, familia y educación . . . . .	195
2) El Estado y sus funciones educativas . . . . .	195
a) El Estado, sociedad soberana y necesaria . . . . .	195
b) Familia, Estado y educación . . . . .	197
Capítulo Quinto - <i>La escuela y sus tareas educativas</i> . . . . .	201
1) Características de la escuela manjoniana . . . . .	202
a) Al aire libre . . . . .	202
b) Infantil o juvenil . . . . .	202
c) Práctica . . . . .	203
d) Humana y cristiana . . . . .	204
e) Española . . . . .	207
f) Social . . . . .	207
2) Escuela y familia . . . . .	208
3) El internado . . . . .	213

CUARTA PARTE

ORIENTACIONES DE PEDAGOGIA FAMILIAR

Capítulo Primero - <i>Los padres educadores</i> . . . . .	221
1) La madre, primera educadora . . . . .	221
2) El padre educador . . . . .	223
3) Padres ejemplares . . . . .	223
Capítulo Segundo - <i>La prudencia en la educación familiar</i> . . . . .	227
1) Padres conscientes . . . . .	227

2) Padres « madrugadores » . . . . .	228
3) Padres vigilantes . . . . .	230
Capítulo Tercero - <i>La justicia en la educación familiar</i> . . . . .	233
1) Padres religiosos . . . . .	233
2) Padres amables y respetuosos . . . . .	238
3) Padres imparciales . . . . .	239
4) Padres justipreciadores . . . . .	240
5) Padres veraces . . . . .	244
6) Padres sociales . . . . .	246
Capítulo Cuarto - <i>La fortaleza en la educación familiar</i> . . . . .	249
1) Padres con autoridad . . . . .	250
2) Autoridad y libertad . . . . .	251
3) Premios y castigos . . . . .	253
Capítulo Quinto - <i>La templanza en la educación familiar</i> . . . . .	259
1) Padres sobrios . . . . .	259
2) Padres « limpios » . . . . .	261
3) Los « misterios del amor » . . . . .	261
4) Cultivo de la castidad . . . . .	263
5) La coeducación . . . . .	267
6) Padres alegres y complacidos . . . . .	270
Capítulo Sexto - <i>Padres de carácter</i> . . . . .	273
1) El carácter moral, objeto de la educación familiar . . . . .	273
2) Cómo formar el carácter . . . . .	274
a) Con ideas . . . . .	274
b) Con sentimientos . . . . .	274
c) Con acciones . . . . .	275

QUINTA PARTE

ANOTACIONES CRITICAS

Capítulo Primero - <i>Originalidad de Manjón</i> . . . . .	281
1) Exigencia de una fundamentación teórica de la pedagogía y de la acción educativa . . . . .	282
2) Concepto de pedagogía y educación . . . . .	283
3) Visión antropológica y teológica . . . . .	285
4) Herencia psico-biológica . . . . .	287

8

5) Derechos de los padres en la educación . . . . .	289
6) La escuela . . . . .	290
7) Escuela y familia . . . . .	293
8) Familia y educación . . . . .	294
Capítulo Segundo - <i>Coherencia del pensamiento manjoniano</i> . . . . .	299
1) Interpretaciones unilaterales . . . . .	299
2) Diversas perspectivas . . . . .	306
Capítulo Tercero - <i>Luces y sombras en el pensamiento manjoniano</i> . . . . .	311
<i>Conclusiones</i> . . . . .	322
<i>Apéndices</i> . . . . .	326
1. Algunas variantes en las ediciones de las obras de Manjón . . . . .	327
2. Fuentes de los escritos pedagógicos manjonianos . . . . .	329
A) Manjón - Alcántara García . . . . .	329
B) Manjón - Carderera . . . . .	335
C) Manjón - Riess . . . . .	339
D) Manjón - Rosell . . . . .	341
E) Manjón - P. Caballero . . . . .	350
F) Manjón - Benot . . . . .	352
G) Manjón - Ruiz Amado . . . . .	354
3. Cuadro general de la enseñanza en el Seminario de San Jerónimo de Burgos . . . . .	364
<i>Indice de autores</i> . . . . .	367

*Cuando, hace casi diez años, escribí una breve reseña sobre Manjón con el título: « Verso una rinascita manjoniana »,<sup>1</sup> no podía sospechar su futura resonancia y, menos aún, que me tocaría al cabo de pocos años dirigir una tesis doctoral sobre el Educador de Granada.*

*Sin duda existían a este respecto, y siguen aún existiendo, varias posibilidades de trabajo de investigación científica; o, cuando menos, era a todas luces necesario un estudio, con honda y específica preocupación crítico-histórica, del pensamiento manjoniano, a fin de promover objetiva y valorativamente la causa del Autor, sin concesiones a un estilo encomiástico-apologético.*

*La sensibilidad moderna prefiere, aun en los Santos, destacar sin énfasis su humanidad — título que nos emparenta con ellos — rechazando deliberadamente toda forma de « mitización » o de ensalzamiento literario y edificante. En esta línea, y utilizando fórmulas estrictamente científicas, se coloca, y en neta posición de vanguardia, a mi parecer, el estudio del Dr. P. José M. Prellezo.*

*José Manuel Prellezo, sacerdote salesiano español, cursó sus estudios pedagógicos en el Instituto Superior de Pedagogía de la Universidad Salesiana de Roma, durante los años 1961 a 1965. Y sólo en 1965 — último de su cuatrienio — pensó orientar su tesis sobre Manjón. ¿Los motivos? Entre otros, el descubrimiento de grandes riquezas ocultas en la problemática manjoniana no debidamente estudiada, y, también, el tibio entusiasmo despertado en la misma España por los escritos sobre*

<sup>1</sup> Cfr. *Orientamenti Pedagogici*, VII (1960), 5, pp. 923-29. Aprovecho la ocasión para agradecer a D. Benito Fernández la revisión de mi... pobre castellano en esta presentación.

el Fundador de las Escuelas del Ave-María, como consecuencia de haberlo presentado aislado y casi extraño al mundo cultural de su tiempo.

Ahora bien, la historia de un pensamiento, y de un pensamiento pedagógico en particular, añade a una exposición sistemática del mismo, la determinación de su cuna y desarrollo; del contexto ambiental y personal en que se formó y en el que se enraiza; de las fuentes directas e indirectas a las que el Autor se ha acercado; de los porqués de sus preferencias, de la formulación de su pensamiento y de la acogida encontrada. Y todo este trabajo de encuadre existencial exige para su elaboración superar dificultades desiguales en cada caso, según la validez de los estudios ya existentes.

Sobre el problema concreto abordado en este estudio, parece que una historia exhaustiva del siglo XIX español, en su manifestación cultural y, sobre todo, pedagógica, no se ha escrito todavía. La persona de Manjón y su obra, sin embargo, ha alimentado muchas plumas; ahora que, como será observado en la «Introducción», el aspecto didáctico de la actuación manjoniana ha recibido más atenta reflexión que los mismos principios teóricos que lo sustentan, careciendo éstos últimos de una adecuada profundización en su significado histórico; igualmente, no ha visto la luz una edición crítica de los escritos manjonianos.

Con la lectura de los mismos el autor del presente estudio pudo establecer la desigual importancia de cada uno de ellos, su distinto origen y la diferente orientación seguida, de modo que no puede atribuirse a todos el mismo valor. Además, el control de las citas diseminadas en la obra del pedagogo granadino le permitió contemplar el inmenso e inexplorado horizonte de las puras fuentes de su pensamiento pedagógico, del cual aún no existía una exposición completa y sistemática.

Un trabajo ingente quedaba luego por hacer si se querían obtener conclusiones válidas y valiosas al mismo tiempo, aunque limitadas a la sola cuestión del aporte educativo del ambiente familiar según don Andrés. En este punto dos posibilidades se ofrecieron al autor: o contentarse con una investigación de tipo puramente expositivo de la especulación manjoniana, exposición que no le permitiría llevar a cabo una valoración histórico-crítica; o realizar una minuciosa y diligente búsqueda en archivos y bibliotecas, consultando a la vez obras contemporáneas, hasta madurar un juicio responsable del mensaje pedagógico y cultural de los escritos y del pensamiento manjoniano, en particular sobre el tema elegido.

*J.M. Prellezo, no ignorando las dificultades que le esperaban, pero consciente, por otra parte, del distinto valor que habría tenido su investigación, optó por la segunda vía, proyectando así nuevas posibilidades en los estudios manjonianos. Sólo después de varios años de labor inteligente y constante, siguiendo e interpretando pistas, a veces imperceptibles, acercándose físicamente a los lugares en que se formó y trabajó Don Andrés, ha logrado poner en manos del lector culto un estudio metodológicamente ejemplar, pródigo en descubrimientos y sabio en conclusiones, cuyo valor aumenta al no haber podido disponer de modelos sino remotamente análogos.*

*Objetivos, método, aportaciones y límites de su trabajo están debidamente ilustrados por el autor en la « Introducción ».*

*La « historicidad », categoría de sensible promoción en el mundo cultural de hoy, necesita fijarse fronteras para mostrarnos el significado concreto de su acción, y se siente particularmente ligada y reconocida a quienes aventuran paciencia y generosidad en investigaciones de tipo histórico. La presente es una de ellas y todos los que seguimos con interés los adelantos científicos agradecemos al autor su solicitud científica, que no sólo abre paso a una comprensión más profunda del Educador de Granada, sino que inaugura nuevas posibles metas en la asimilación de aquel período del siglo XIX español, en el cual laten tesoros no desenterrados, aún en el sector pedagógico, y no solamente para el extranjero. Con este estudio cayeron ciertas prioridades y conquistas a veces celebradas equívocamente en Manjón, que, sin embargo, se nos presenta ahora en su natural dimensión como un hombre culto entre sus coetáneos, que conoce, asimila y critica; un educador en plena sintonía con su tiempo, entregado en cuerpo y alma a un trabajo condicionado por su persona y por la historia.*

Roma, 24 septiembre 1968

BRUNO M. BELLERATE

**Principales siglas usadas:**

- A.A.M.** = Archivo General de las Escuelas del Ave-María
- A.S.B.** = Archivo del Seminario de S. Jerónimo de Burgos
- A.M.** = Escuelas del Ave-María de Granada
- B.I.L.E.** = Boletín de la Institución Libre de Enseñanza
- E.N.** = Edición Nacional de las Obras Selectas de don Andrés Manjón
- I.L.E.** = Institución Libre de Enseñanza
- M.** = Manjón (designado también por A. = Autor)

Nº X 17-42

120

NOTA PRELIMINAR

Deseo expresar mi sincero agradecimiento a cuantos me han ayudado en la realización de este estudio. El Dr. Bruno M. Bellerate, Profesor de Historia de la Pedagogía en la Universidad Salesiana de Roma, ha dirigido mi trabajo. Sus atinadas sugerencias y luminosas orientaciones han hecho más fácil mi tarea. D. José Montero Vives, Director General de las Escuelas del Ave-María, me prestó desde el primer momento su apoyo entusiasta: puso a mi disposición la Biblioteca de Maestros y el Archivo General de la Casa Madre de Granada; con su autorización pude consultar y utilizar la documentación que se conserva en el Archivo de la Sagrada Congregación de Ritos, recogida con motivo de la Introducción de la Causa de Beatificación y Canonización de don Andrés. He tenido un rápido — pero útil — cambio de impresiones con Juan Antonio Cabezas y Alfonso Tórtora, estudiosos del pensamiento manjoniiano. Los profesores Pietro Braido y Renzo Titone, con sus amables observaciones, han contribuido a perfilar algunos puntos. Eugenio Alburquerque ha revisado, pacientemente, el manuscrito.

La lista de los que me han ayudado, de una u otra forma, en mi trabajo tendría que alargarse: D. Manuel Guerra, D. Jesús Cuesta de Bedoya, A. Alonso, L. Velázquez, Estudiantes del Seminario Salesiano de Salamanca, Maestros del Ave-María...

Agradezco a todos su preciosa colaboración.

J.M. PELLEZO G.

Roma, 5 julio, 1968

## BIBLIOGRAFIA

## I. OBRAS Y ESCRITOS DE ANDRES MANJON

n.b. - He juzgado oportuno realizar esta reseña de los escritos manjonianos, ya que no hay una edición crítica de los mismos. Se recogen en ella los escritos conocidos del Autor.<sup>1</sup>

Antes de ofrecer los datos sobre cada una de las obras impresas se presentan los volúmenes que integran la «Edición Nacional de las obras selectas de D. A. Manjón».

### 1) MANUSCRITOS INEDITOS

1. *Extracto de las lecciones de Carderera. Pedagogia*<sup>2</sup>
2. *Diario de un Maestro*<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Cfr. SACRA RITUM CONGREGATIO, *Beatificationis et canonizationis Servi Dei Andreae Manjon y Manjon sacerdotis canonici Sacro-Montis granatensis professoris universitatis, scholarum «Ave-Maria» egregii fundatoris summarium ex officio super scriptis*, Roma, Tipografía Guerra e Belli, 1958, 34 págs.

La búsqueda y recogida de estos escritos tuvo lugar, por orden de la Autoridad eclesiástica, en todos aquellos lugares en que era presumible que existieran. Tanto las obras impresas como los manuscritos (o una copia auténtica de los mismos) se conservan en el Archivo de la Sagrada Congregación de Ritos. En el «Processiculus diligentiarum pro nova scriptorum Servi Dei persquisitione», don Pedro Manjón (sobrino de don Andrés, uno de sus primeros colaboradores, y, a la sazón, Director General del A.M.), hace referencia a algunos escritos que se han perdido y, después, añade: «No tengo en mi poder ningún otro escrito del Siervo de Dios, ni sé si existen, ni se pueden encontrar en alguna otra parte» (GRANATENSIS, *Beatificationis et canonizationis Servi Dei Andreae Manjón processiculus diligentiarum pro nova scriptorum Servi Dei persquisitione*, transcriptum, Granada, 1958-1959, 11). En mi trabajo no sólo se presentan los escritos que se mencionan en la citada documentación, sino que se añaden algunos artículos encontrados en revistas pedagógicas y memorias de congresos; así como algunas cartas y manuscritos inéditos conservados en el Archivo de las Escuelas del Ave-María de Granada.

<sup>2</sup> Se conserva la copia original en el Archivo de la Sagrada Congregación de Ritos entre los documentos recogidos para la Causa de Beatificación. Sin paginación ni fecha. A juzgar por la grafía no todo ha sido escrito por don Andrés. Don Pedro Manjón, en efecto, afirma en el «Processiculus diligentiarum» sobre los escritos: «Entrego ahora los *Apuntes de pedagogia* [...] es un fascículo sin paginar, y que tiene el título en la primera página "*Extracto de las lecciones de Carderera*". Este fascículo [sic] en parte está escrito por mí, en parte por el Siervo de Dios de su puño y letra». (GRANATENSIS, *Beatificationis...*, 7). También se conserva una copia con el título *cosas de enseñanza* en el Archivo de las Escuelas del Ave-María (sin número de referencia). Ha sido realizada en parte por don Pedro Manjón y en parte por algún muchacho, como se desprende de la irregularidad de la grafía. Algunos fragmentos han sido publicados en la revista de las Escuelas «El Magisterio Avemariano» (Cfr. XXIX (1947) n. 279, 16-17; n. 281, 10-11; n. 282, 18-19) con el título *Trabajos inéditos de don Andrés*.

<sup>3</sup> En el Archivo de las Escuelas del Ave-María se conservan tres copias a máquina, incompletas. Falta el período 1905-1916. En el de la Sagrada Congregación de Ritos se conserva una copia del *Diario de D. Andrés Manjón y Manjón fundador de las Escuelas del Ave-Maria*. Completa. En la primera página de texto: *Diario de un Maestro*.

En un solo volumen; dividido en 7 Libros (que hacen referencia, probablemente, a

3. *Cartas*<sup>4</sup>
4. *Discurso sobre la propiedad para el ejercicio del doctorado.*<sup>5</sup>
5. *Moralis theologiae programma.*<sup>6</sup>
6. *Modo de conseguir que se funde y tenga gran circulación un diario católico sin determinado color político*<sup>7</sup>

los cuadernos del original). Cada uno de ellos va paginado independientemente: 33-44-35-32-77-167-141. Esta copia, como las de Granada, está dactilografiada. (Con bastantes incorrecciones). Algunos fragmentos del *Diario* han sido publicados en «El Magisterio Avemariano» (Durante los años 1950-1954).

El original de este escrito manjoniano lo conservaba en 1958 don Pedro Manjón (Cfr. GRANATENSIS, *Beatificationis...*, 11). En este mismo lugar afirma que la copia entregada está «autorizada por Notario».

Entre las copias conservadas en Granada y la que se conserva en el Archivo de la Sagrada Congregación de Ritos se advierten algunas ligeras diferencias.

<sup>4</sup> En el Archivo de las Escuelas del Ave-María de Granada se conservan 67 cartas manuscritas dirigidas por don Andrés a diversos familiares y amigos (20 a don Filemón Blázquez, 23 a don José Comas, 24 a doña Antonia Medrano) y la copia auténtica (firmada por el notario Julio Ruiz) de 39 cartas dirigidas a diversas personas.

En el Archivo de la Sagrada Congregación de Ritos se conservan tres volúmenes dactilografiados. En uno de ellos de 19 folios se contiene copia de las 39 cartas de que se acaba de hacer mención. Otro de los volúmenes, de 146 folios, contiene 229 cartas; el tercero, de 166 folios, 226. Abundan las incorrecciones en la transcripción.

En «El Magisterio Avemariano», durante los años 1944 a 1954, han sido publicadas unas 30 de estas cartas de Manjón.

<sup>5</sup> El original está en el Archivo de la Universidad de Valladolid (Legajo 88-2 antiguo).

Se conserva una copia manuscrita en el A.A.M. Sobre la primera página se lee: *Copia del Discurso de D. Andrés Manjón y Manjón, para el ejercicio del doctorado de la Universidad de Valladolid* (Legajo 20, n. 14).

<sup>6</sup> Tres cuadernos copiados a mano por diferentes personas. Primer cuaderno de 165 páginas; segundo: sin paginar; tercero de 154+46 páginas. Algunos párrafos parece que han sido escritos por algún alumno a juzgar por los rasgos irregulares, y hasta con faltas de ortografía. Así en la página 154 del 3er. cuaderno se lee: «As mayorem Dei gloriam! ¡Año 1904 Siglo XX. A.E.H.» (Archivo Congregación de Ritos).

Según testimonio de don Pedro Manjón, se refiere a este programa cuando habla en la *Vida de don Andrés Manjón* del opúsculo *Casus conscientiae*. Se expresa así: «Los Casus conscientiae a que se refiere la pregunta, deben titularse *Moralis theologiae programma* que no es otra cosa que un programa de teología moral, donde en cada lección después de la materia propuesta se formulan varios casos para ejercicio de los alumnos» (GRANATENSIS, *Beatificationis...*, 6) Y añade en el mismo lugar: «comprende tres fascículos escritos a mano por mí, copiados de originales del Siervo de Dios. Los originales sé y me consta por experiencia personal que estaban en folios sueltos, que se encontraban en poder del Excmo. y Rvmo. Sr. D. Manuel Medina Olmos, obispo mártir de Guadix y desaparecieron durante la guerra de 1936-1939 en que fue asaltado y saqueado el Palacio Episcopal de Guadix».

<sup>7</sup> Este manuscrito parece que se ha perdido. En el «Processiculus diligentiarum» sobre los escritos, don Pedro Manjón atestigua: «No tengo en mi poder un trabajo enviado por el Siervo de Dios a un Congreso católico con el nombre de «*Modo de conseguir que se funde y tenga gran circulación un diario católico sin determinado color político*» citado en la página 266 de la biografía por mí escrita del Siervo de Dios. Este trabajo fue enviado a un Congreso Católico celebrado en Burgos, no recuerdo en que fecha. Este trabajo yo lo ví y lo lei. No lo he podido encontrar ni sé donde puede hallarse. Creo que sería uno de los documentos destruidos en el asalto del Palacio Episcopal de Guadix en la guerra de 1936-1939» (GRANATENSIS, *Beatificationis...*, 10).

7. *Reformas en el código penal que deben pedir insistentemente los católicos.*<sup>9</sup>

8. Otros manuscritos fragmentarios:<sup>9</sup>

- *Verdad y Enseñanza. Soberanía de la Iglesia respecto a la Verdad, o Dogma y Magisterio de la Iglesia*<sup>10</sup>
- *Verdad y su enseñanza*<sup>11</sup>
- *Extracto del Discurso inaugural de 1887-88*<sup>12</sup>

2) EDICION NACIONAL DE LAS OBRAS SELECTAS DE DON ANDRES MANJON, [Granada], Patronato de las Escuelas del Ave-María, 1945-1956, 10 volúmenes.

[I.] *El maestro mirando hacia dentro,*

Alcalá de Henares, Editorial Redención, del Patronato Central para la Redención de Penas por el Trabajo, 1945, 370 págs.

II. *Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave-María,*

Alcalá, Imprenta Talleres Penitenciarios, 1946, 331 págs.

III. *El catequista. Hojas meramente catequísticas del Ave-María,*

Ibidem, 1946, 378 págs.

<sup>9</sup> También parece que ha desaparecido. Según testimonio del mismo don Pedro Manjón, quien en el mismo proceso se expresa así: « Tampoco conservo una Memoria muy interesante, documento a que se alude en la página 267 de la biografía por mí escrita del Siervo de Dios titulada "*Reformas en el código penal que deben pedir insistentemente los católicos*". Sé y me consta que esta Memoria fue enviada también a un Congreso Católico, creo que al de Burgos. Yo tuve la Memoria, la leí y la copié, pero no sé dónde puede encontrarse. Creo que se perdió también en el asalto y saqueo del Palacio Episcopal de Guadix. Fue un trabajo que llamó mucho la atención » (GRANATENSIS, *Ibidem*, 10-11).

<sup>9</sup> En el Archivo de las Escuelas del Ave-María de Granada, entre la documentación recogida para la causa de Beatificación hay un legajo de manuscritos. Sobre la primera página se lee: « He ordenado y dado al mecanógrafo el original que me entregó don Manuel. No me atrevo a ordenar este porque es imposible y temo equivocarme. Pedro Manjón ».

Se trata muy probablemente de algunos manuscritos fragmentarios de don Andrés. Dan la impresión, algunos de ellos, de ser simples apuntes para la clase o para alguna charla.

<sup>10</sup> Escrito hacia 1885 o 1886. En una de las notas a pie de página escribe: « Lisboa 27 de octubre. El Diario Oficial publica hoy una Real Orden censurando al Obispo de Guarda y al Arzobispo de Goa, Primado de Oriente, por haber *recomendado* a sus diocesanos la observancia de la Encíclica Pontificia de 20 de abril de 1884, sin haber sometido previamente el documento al *place* real, conforme disponen las leyes portuguesas ».

Las diversas fuentes citadas llevan como fecha más alta el 1885.

<sup>11</sup> Algunos puntos sobre el tema tan debatido de la libertad de enseñanza. Escrito seguramente a finales de siglo. En este manuscrito sostiene que la enseñanza primaria obligatoria va contra los derechos paternos. En *El Pensamiento del Ave-María*, escrito en 1902, dice que ya ha cambiado de opinión (V, 136).

<sup>12</sup> Es la primera referencia a un *Discurso Inaugural* pronunciado en 1887-88. No creo que se refiera, por error de fecha, al de 1897-98, pues al hacer una breve síntesis de la legislación vigente en materia de enseñanza llega sólo al año 1885. Y después de esa fecha habían tenido lugar algunas reformas (1894, 1895), que es muy probable que hubiera citado. Además, titulándose *Extracto...* desarrolla un punto que no aparece en el *Discurso* de 1897: « Lo que fue la instrucción pública en España bajo la égida de la fe y lo que es emancipada de tan provechosa tutela (Bosquejo histórico) ». Son ocho páginas. De tema bastante unitario. Sin fecha de composición ni otras referencias. No he podido identificarlo con más precisión.

- IV. *Tratado de la educación. Hojas educadoras y coeducadoras*,  
Ibidem, 1947, 426 págs.
- V. *El pensamiento del Ave-María. Modos de enseñar*.  
Ibidem, 1948, 411 págs.
- VI. *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*,  
*Primera Parte*,  
Madrid, Talleres de Ediciones Castilla, 1949, 448 págs.
- VII. *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*.  
*Segunda Parte. Y Otros Escritos*,  
Madrid, Gráficas Nebrija, 1951, 437 págs.
- VIII. *Hojas pedagógicas del Ave-María*,  
Ibidem, 1955, 483 págs.
- IX. *Discursos. Las escuelas laicas. El gitano et ultra. Cosas de antaño*,  
Ibidem, 1955, 381 págs.
- X. *Hojas circunstanciales, hojas históricas. Hojas cronológicas del Ave-María*,  
Ibidem, 1956, 556 págs.

### 3) OBRAS IMPRESAS (libros y artículos)

presentadas por orden cronológico

n.b. - El número romano, que acompaña a la última edición de algunas de las obras, hace referencia al volumen correspondiente de la E.N. Los números arábigos, a las páginas que abarca.

1. *Cosas de antaño escritas ogaño*<sup>11</sup>  
Granada, La Lealtad, 1883
2. *Derecho eclesiástico general y español*,  
Granada, Imprenta de López Guevara, 1885  
Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1891 (2ª edición)  
Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, (3ª ed.) 2 volúmenes, I: 371 págs; II: 366 págs.  
Granada, Imprenta de López Guevara, 1913 (4ª ed.)

<sup>11</sup> No he podido hallar ningún ejemplar de esta obra. He tomado los datos de UN MAESTRO DEL AVE-MARÍA, *Vida de D. Andrés Manjón y Manjón, Fundador de las Escuelas del Ave-María*, Alcalá de Henares, Tip. Talleres Penitenciarios, 1946, 76. (Se citará siempre así. En el original aparece con el pseudónimo: UN MAESTRO DE DICHAS ESCUELAS. El autor es D. Pedro Manjón Lastra, como se verá más adelante).

Por otra parte F. Peramos escribe:... «Aquel precioso librito que publicó en 1883 con el título de "Cosas de antaño emprensadas ogaño" del cual hace tiempo no es posible hallar ejemplares en ninguna parte». (J. PERAMOS, *Un gran pedagogo, Don Andrés Manjón*, Madrid, Publicaciones Españolas, 1954, 12).

En los documentos recogidos con motivo de la Causa de Beatificación se lee: «Es verdad que en Granada publicó en 1883, una autobiografía que se titula *Cosas de antaño*, narración pintoresca de sus primeros años de estudio» (GRANATENSIS, *Causa de beatificación y canonización del Siervo de Dios Andrés Manjón y Manjón*, Granada, Imprenta-Escuela del Ave-María, 1936, 8).

Según esto parece que este folleto es el núcleo fundamental del libro que se reseña más adelante: *Cosas de antaño contadas ogaño*; si bien parece que fue redactado de nuevo, ya que el 26.VI.1921, Manjón escribe a su amigo Don Filemón Blázquez: «Hilvanando estoy *Cosas de antaño y ogaño*, folleto con dejos de memoria y pinchazos de zarza. De él le acompaño unas pruebas». No es exacta la fecha de 1916 que da, para la composición de esta obra, C. Verri (Cfr. C. VERRI [FR. GIOVANNINO], *Andrés Manjón precursore nel campo della pedagogia e delle didattiche moderne*, Torino, Rivista Lasalliana, 1967, 16).

3. *Memoria de las Escuelas del Camino del Sacro Monte* 1889-92,  
Granada, Imprenta de José López Guevara, 1892, 31 págs.
4. *Pensamiento de la colonia escolar titulada Escuelas del Camino del Sacro Monte*,  
Granada, Imprenta Indalecio Ventura, 1895, 32 págs.
5. *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898, en la Universidad Literaria de Granada*,  
Granada, Imprenta Indalecio Ventura, 1897, 48 págs.  
Granada, Imprenta de José López Guevara, 1897 (2ª ed.)<sup>14</sup>  
Granada, Imprenta Escuela del Ave-María, 1905 (4ª ed.)<sup>15</sup>  
Madrid, Gráficas Nebrija, 1956<sup>16</sup> (IX, 11-64).
6. *Memoria de las Escuelas del Ave-María en Sargentos (Burgos)* 1893 á 1898,  
Granada, Imprenta Indalecio Ventura, 1898, 30 págs.  
Madrid, Gráficas Nebrija, 1956<sup>16</sup> (IX, 11-64).
7. *A mis maestros*, en « El Magisterio Español » (Madrid), XXXII (1898), nn. 2125-2126, 2.
8. ¿Cual es el carácter y la forma que debe revestir la educación en las escuelas sostenidas por los católicos?  
En *Crónica del 5º congreso católico español celebrado en Burgos*,  
Burgos, Imprenta y Estereotipia de Polo, 1899, 331-350.
9. *La educación moral. Escuelas del Ave-María*, en « El Mag. Esp. » XXXIII (1899), n. 2241, 89
10. *El Pensamiento del Ave-Maria. Colonia escolar permanente establecida en los cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada*,  
Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, 368 + XXIV págs.  
Granada, Imprenta-Escuela del Ave-María, 1916, (2ª ed.)  
Alcalá de Henares (Madrid), Imprenta Talleres Penitenciarios, 1948 (V, 1-165).  
Traducción italiana de Inoria Pepe: *Le scuole dell'Ave-Maria*, Roma, Avio, 1954.<sup>17</sup>
11. *Caridad educadora*, en « El Mag. Esp. », XXXIV (1900), 2338, 849.
12. *La caridad no consiste en dar sino en saber dar*, en « El Mag. Esp. », XXXIV (1900), n. 2348, 929-230.
13. *Reputamos las visitas como el mayor de los favores*, en « El Mag. Esp. », XXXIV (1900), n. 2352, 261-262.
14. *A los padres que educan hijos*, en « El Mag. Esp. », XXXIV (1900), 2366, 1073.

<sup>14</sup> Hay un error en el título: dice curso académico de 1897 a 1899, en lugar de 1897 a 1898. El 11 de octubre de 1903 escribe Manjón en su *Diario*: « Los discursos de A.M. en la apertura de curso de 1897 a 98 en la Universidad de Granada y Congreso Católico de Santiago de 1902... ».

<sup>15</sup> No he podido hallar ningún ejemplar de la tercera edición. Se han consultado estas bibliotecas: Escuelas del Ave-María, Sacro Monte, Universidad de Granada, Cartuja de Granada, Escuela de Magisterio P. Manjón de Granada, Biblioteca Nacional de Madrid, Universidad de Salamanca en sus diversas secciones, Biblioteca de Magisterio de Orense, Consejo Superior de Investigaciones Científicas Sección de Pedagogía, Instituto San José de Calasanz, además de otras de menor envergadura.

<sup>16</sup> Repite, de nuevo, el error del título.

<sup>17</sup> Lleva una nota de L. Volpicelli: « Nota sul Manjon. La pedagogia come critica del costume sociale » (143-156).

15. *La familia*, en « El Mag. Esp. », XXXIV (1900), 2370, 107.
16. *Condiciones pedagógicas de una buena educación*, en « El Mag. Esp. », XXXIV (1900), 2390, 1261-1262.
17. *El Pensamiento del Ave-Maria. Segunda parte. El mismo pensamiento mirado del revés*,  
Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1901.<sup>16</sup>
18. *Para quién son las Escuelas del Ave-María*, en « El Mag. Esp. », XXXV (1901), n. 2442, 47-48.
19. *Las Escuelas del Ave-María son para pobres*, en « El Mag. Esp. », XXXV (1901), n. 2448, 101-102.
20. *La escuela cristiana*, en « El Mag. Esp. », XXXV (1901), 2463, 227-228.
21. *Cómo debe educarse al hombre*, en « El Mag. Esp. », XXXV (1901), n. 2469, 275.
22. *Hojas del Ave-María, Las grandes cuestiones actuales vistas desde una escuela*, Oviedo, La Cantábrica, 1902, 320 págs.
23. *Derechos de los padres de familia en la instrucción y educación de sus hijos*. Discurso presentado al Congreso Católico de Santiago de Compostela en 1902,  
Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1902, 16 págs.  
Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1902, (2ª edición).  
Salamanca, Imprenta Calatrava, 1902.  
Santiago, Imprenta y Encuadernación del Seminario Conciliar Central, 1902.  
Palencia, Imprenta de Abundio Z. Menéndez, 1902.<sup>19</sup>  
Madrid, Tipografía del Sagrado Corazón, 1902.<sup>20</sup>  
Alcalá de Henares, Imprenta Talleres Penitenciarios, 1946 (III, 331-352).
24. *El pensamiento del Ave-María. Tercera parte. Modos de enseñar*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1902, 248 págs.<sup>21</sup>  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1935 (2ª edición).  
Alcalá de Henares, Imprenta Talleres Penitenciarios, 1948 (V, 168-407).  
Traducción italiana de Inoria Pepe: *I metodi delle scuole dell'Ave-Maria*,  
Roma, Armando Armando, 1957.
25. *El diario*, en « El Mag. Esp. » XXXVI (1902), n. 2567, 202; n. 2568, 210.
26. *Sepamos trabajar*, en « El Mag. Esp. », XXVI (1902), n. 2560, 146.
27. *De la simulación y sus daños*, en « El Mag. Esp. », XXXVI (1902), 2555, 106.
28. *Enseñanza de la geografía*, en « El Mag. Esp. », XXXVI (1902), n. 2641, 398.
29. *El pensamiento del Ave-María, Cuarta parte. Lecciones*, Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1903, 144 págs.

<sup>16</sup> Es la reproducción exacta de la obra n. 10, de página 161 a 368. La paginación empieza, precisamente, con el número 161. Una especie de extracto.

<sup>19</sup> Preceden unas reflexiones del Excmo. e Ilustrísimo Sr. Dr. D. Enrique Almaraz y Santos, Obispo de Palencia. Edición gratuita de 4000 ejemplares.

<sup>20</sup> Con un prólogo del Excmo. E Illmo. Señor Dr. D. Victoriano Guisasola y Menéndez Obispo de Madrid Alcalá. Edición gratuita de 20.000 ejemplares.

<sup>21</sup> La cubierta lleva, en cambio, como fecha de impresión el 1903. De este año data un escrito de D. Andrés que no he podido consultar directamente: *La legalidad de la Facultad de Derecho del Sacro Monte: IV, El artículo 12 de la Constitución*, Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1903 (Cfr. M. D. GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966, 447).

30. *Soberanía de la Iglesia. Discurso leído en la apertura del curso de 1903-4 en el Sacromonte de Granada*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1903, 35 págs.  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1930 (2ª edición) Madrid, Gráficas Nebrija, 1955 (IX, 65-96).
31. *El mapa sumergido*, en « El Mag. Esp. », XXXVII (1903), n. 2647, 18.
32. *Enseñar representando y jugando*, en « El Mag. Esp. », XXXVII (1903), 2683, 306.
33. *Discurso leído en la inauguración de una casa nueva para el Centro Católico de Granada*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1904, 16 págs.
34. *El pensamiento del Ave-María. Quinta parte. Hojas circunstanciales*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1905, 240 págs. Madrid, Gráficas Nebrija, 1955 (X, 11-258).
35. *El pensamiento del Ave-María. Sexta parte. Hojas coeducadoras del Ave-María*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1906, IV + 336 págs.<sup>22</sup>  
Alcalá de Henares, Talleres Penitenciarios, 1947 (IV, 1-369)
36. *Hojas educadoras del Ave-María. (Primer apéndice de las hojas coeducadoras). Educar es completar hombres*, Granada, Imprenta del Ave-María, 1907, 40 págs.  
Granada, Imprenta del Ave-María, 1935 (2ª edición), 72 págs.  
Alcalá de Henares, Imprenta Talleres Penitenciarios, 1947 (IV, 371-422).
37. *El Problema social y la acción del clero*,  
Madrid, Revista de Archivos, 1908, 67 págs.
38. *Hojas del Ave-María. Ley, instrucción, reglamento y presupuesto del Ave-María*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1908, 48 págs.  
Alcalá de Henares, Imprenta Talleres Penitenciarios, 1946 (II, 283-331).  
Granada, C.E.P.P.A.M., 1966.  
Granada, en « Mag. Avemariano », marzo, 1968, n. 478, 3-36.
39. *Hojas catequísticas y pedagógicas del Ave-María. Cuaderno 1º*,  
Granada, Imprenta Escuela del Ave-María, 1909, XV + 192 págs.  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1916 (2ª edición).  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1921 (3ª edición).
40. *Hojas catequísticas y pedagógicas del Ave-María. Cuaderno o libro 2º*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1909, XVI + 192 págs.  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1918, (2ª edición).  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1926 (3ª edición).
41. *Hojas catequísticas y pedagógicas del Ave-María. Libro tercero*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1910, XXIV + 192 págs.  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1920 (2ª edición)  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1927 (3ª edición)
42. *Las escuelas laicas*,  
Barcelona, Herederos de Juan Gili, 1910, 63 págs.  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1924 (2ª edición).  
Madrid, Gráficas Nebrija, 1955 (IX, 97-160).
43. *La escuela campestre*, en « La Educación Hispano-Americana ». Revista pedagógica para la familia y la escuela, (Madrid) 1 (1911), 14-18.

<sup>22</sup> La cubierta, en cambio, lleva como fecha de impresión 1907.

44. *El juego en la escuela*, en «La Educación Hispano-Americana», 1 (1911), 109-112.
45. *La escuela debe ser infantil para los niños y juvenil para los jóvenes*, en «La Educación Hispano-Americana», 1 (1911), 152-156.
46. *¿Por qué se desean entre nosotros los Maestros verdaderamente prácticos?*, en «La Educación Hispano-Americana», 1 (1911), 487-489.
47. *Hojas catequísticas y pedagógicas del Ave-María. Libro 4º*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1912, XVI + 192 págs.  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1922 (2ª edición).  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1931 (3ª edición).
48. *El Catecismo como asignatura céntrica*,  
Memoria Presentada al Primer Congreso Catequístico Nacional celebrado en Valladolid en junio de 1913,  
Barcelona, Herederos de Juan Gili, 1913, 32 págs.  
Madrid, en «La Educación Hispano-Americana», 3 (1913), 217-224; 261-272.  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1937 (2ª edición).  
Alcalá de Henares, Imprenta - Talleres Penitenciarios, 1946 (III, 355-374).
49. *Visitas al Santísimo*,  
Madrid, Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1913, VIII + 664 págs.  
Burgos, Aldecoa, 1927.
50. *La Evolución...*, en «La Educación Hispano-Americana», 3 (1913), 164-166.
51. *Un Seminario de maestros*, en «La Educación Hispano-Americana», 4 (1914), 17-21.
52. *Hojas catequísticas y pedagógicas del Ave-María, Libro 5º*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1914, 192 págs.<sup>23</sup>  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1922 (2ª edición).  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1928 (3ª edición).
53. *El Catequista. Hojas meramente catequísticas del Ave-María*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1915, 292 págs.<sup>24</sup>  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1927 (2ª edición).  
Alcalá de Henares, Talleres Penitenciarios, 1946 (III, 1-304).
54. *Hojas históricas del Ave-María*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1915, 208 págs.  
Madrid, Gráficas Nebrija, 1956 (X, 259-448).
55. *El Maestro mirando hacia dentro*,  
Madrid, Revista de Archivos y Bibliotecas, 1915, 542 págs.  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1925 (2ª edición).  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1938 (3ª edición).  
Alcalá de Henares, Talleres Penitenciarios, 1945 (I).
56. *El Maestro ideal*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1916, 112 págs.  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1947 (2ª edición).<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Empieza el volumen con el Índice de las Hojas del Libro Quinto, paginando 193 etc. hasta 208. Luego comienza el texto con la página 1 hasta 192.

<sup>24</sup> La portada lleva, en cambio, como fecha de impresión el año 1916.

<sup>25</sup> Está traducido al Holandés (Cfr. J. MONTERO VIVES, *Manjón, precursor de la Escuela Activa*, Granada, CEPPAM, 1958, 257).

57. *Programa de derecho canónico*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1916, 32 págs.
58. *Hojas paterno-escolares o el libro de los padres contrastados*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1916, 160 págs.  
Madrid, Gráficas Nebrija, 1951 (VII, 237-391).
59. *Breve resumen de historia de España para las Escuelas del Ave-María*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1919, 32 págs.
60. *Elementos de gramática española para uso de las Escuelas del Ave-María*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1920, 117 págs.  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1945.
61. *Resumen de ortografía española para uso de las Escuelas del Ave-María*,  
Granada, Escuelas del Ave-María, 1920, 22 págs.
62. El hombre moral es el ideal de la pedagogía, en R. BLANCO Y SANCHEZ y  
Colaboradores, *El año pedagógico hispano-americano*, Madrid, Perlado Páez  
y Compañía, 1920, 12-15.
63. *Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave-María*,  
Madrid, Tip. de «Revista de Archivos», 1920, 455 págs.  
Alcalá de Henares, Talleres Penitenciarios, 1946 (II, 1-282).
64. *Cosas de antaño contadas ogaño* (Memorias de un estudiante de aldea),<sup>26</sup>  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1921, 96 págs.  
Madrid, Gráficas Nebrija, 1956 (IX, 319-376).
65. *El gitano et ultra. Hojas de educación social et ultra del Ave-María*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1921, 155 págs.  
Madrid, Gráficas Nebrija, 1956 (IX, 161-317).
66. *Hojas cronológicas del Ave-María*,  
Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1921, 160 págs.  
Madrid, Gráficas Nebrija, 1956 (X, 449-502).
67. *El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*.  
Libro primero. Trata de las condiciones del maestro,  
Madrid, Tip de la «Revista de Archivos, Bibliotecas y Muscos», 1923,  
171 págs.
68. *El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*. Libros segundo y  
tercero. Trata de los Maestros capacitados e incapacitados por falta de  
Religión y Moral,  
Ibidem, 1923, 198 págs.
69. *El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*.  
Libro cuarto. Maestros didácticos y antididácticos,  
Ibidem, 1923, 202 págs.
70. *El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*.  
Libro quinto, Maestros sociales y políticos,  
Ibidem, 1924, 312 págs.
71. *El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*,

<sup>26</sup> El 29 del 12 de 1922 escribía M. a uno de sus amigos: Le mando «*memorias de un estudiante de aldea que soy yo aunque disfrazado*» (Archivo de la Congregación de Ritos, *Cartas* [vol. II], 5).

Madrid, Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1923,<sup>27</sup>  
[1925], 864 págs.  
Madrid, Talleres Ediciones Castilla, 1949.  
Madrid, Gráficas Nebrija, 1951 <sup>28</sup> (VI, 1.448).

#### 4) TRADUCCIONES

C. TARQUINI, *Instituciones de derecho público eclesiástico* puestas en español por  
... Don Andrés Manjón,  
Granada, Imprenta de don José López Guevara, 1890, 2ª ed., 208 págs.

<sup>27</sup> La portada lleva como fecha de impresión el 1923. Si el libro quinto fue impreso en 1924, como se ha visto, es probable que la edición de los cinco libros en un solo volumen haya sido hecha en 1925 y no en 1923, que sería — creo — una errata de imprenta.

<sup>28</sup> En esta fecha ha sido editado el Libro quinto en el vol. VII de la E.N. Los demás han sido editados en 1959 en el vol. VI.

## II. OBRAS Y ESCRITOS SOBRE MANJON

n.b. - He tratado de presentar una bibliografía lo más completa posible de los estudios realizados sobre el Autor. No he tenido en cuenta las voces de las enciclopedias pedagógicas y las breves reflexiones dedicadas a la figura y obra manjonianas en los manuales de historia de la pedagogía. (Se apuntan sólo las citadas en el texto).

No he tenido tampoco en cuenta algunos breves artículos de revista carentes de interés desde el punto de vista científico. Pero en este punto he usado criterios más bien amplios, sobre todo tratándose de publicaciones extranjeras, ya que podían ofrecer, al menos, una panorámica de la resonancia que ha tenido Manjón y su obra de los Cármenes granadinos.

### I. MANUSCRITOS E INEDITOS

[SANCHEZ Y SANCHEZ, F.], El Sr. Andrés Manjón y Manjón, en *Libro de entradas*, donde se escriben los señores que son recibidos por canónigos y prebendados de esta Iglesia Colegial del Sacro Monte, [Granada], s.f., 290-300.<sup>1</sup>

CABEZAS SANDOVAL, J.A., *El Padre Manjón y la palingenesia de España*, tesis doctoral en la facultad de filosofía, sección pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1964, 529 págs.

DE HEREDIA, L., *Andrés Manjón nella letteratura pedagogica italiana*, [tesi di laurea presso l'Istituto U. Maria Assunta, Roma, 1967], XII-304-XV páginas.

GRANATENSIS, *Beatificationis et canonizationis Servi Dei Andreae Manjon processiculus diligentiarum pro nova scriptorum Servi Dei persquisitione*, transcriptum, Granada, 1958-1959, 16-II folios.

[MAESTROS DEL AVE-MARIA], *Diario de las Escuelas del Ave-Maria*, [Granada], 1916-1930.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> En el Archivo del Sacro-Monte de Granada.

<sup>2</sup> Dos gruesos cuadernos (I: 500 páginas; II: 400 págs.) que se conservan en el Archivo General de las Escuelas del Ave María. Sin catalogar. El primer cuaderno lleva una breve introducción firmada por don Andrés Manjón. Después de exponer en ella el origen de sus escuelas, añade: «Queriendo que en adelante haya una crónica de estas Escuelas escrita por los maestros de las mismas día a día, se abre este *Diario*, en el cual se consignarán, con claridad, sencillez y brevedad, todos cuantos hechos se refieran a las Escuelas del A.M., y de aquí, ya de fuera». Este primer cuaderno se abre el 1 de enero de 1916 y concluye el 18 de marzo de 1922. El segundo se inicia el 1 de mayo de 1922 y se cierra el 14 de junio de 1930. En la primera página hay esta nota de puño y letra de Manjón: «El Diario debe escribirse a diario por Maestros y Mtras y en la Escuela, sin q. salga de ella para nada. A.M.».

Del análisis de este diario se advierte fácilmente que en su confección han intervenido, en efecto, diversos maestros.

A veces, aparece el nombre al pie de las páginas redactadas por cada uno de ellos (ordinariamente, narrando los acontecimientos de una semana).

[M. MEDINA OLMOS?], *Diario*, en que se anotan los hechos o cosas principales que vayan ocurriendo en las Escuelas del Ave-María, [Granada], 1923-1928.<sup>3</sup>

## 2. LIBROS Y ARTICULOS

- AGAZZI, A., Andrés Manjón, en *Panorama della pedagogia d'oggi*, Brescia, La Scuola, 1954, 135-136.
- AGOSTI, M. - V. CHIZZOLINI, Le « Escuelas del Ave-María » di A. Manjón, en *IDEM, Magistero. Compendio storico e letture di filosofia e pedagogia*, Volume V, Brescia, La Scuola, 1957, 192-194.
- AGUIRRE, L., *D. Andrés Manjón, pedagogo, apóstol y jurista*, en « El Magisterio Avemariano », Granada, XXVIII (1946), n. 275, 16-17; n. 276, 21-22.
- ANEAS, J., *Ideas político-sociales de Manjón*, en « El Magisterio Avemariano », XVI (1933), n. 148, 5-9.
- ARCE MANJON, S., *Caso práctico del Seminario del Ave-María de Granada*. Memoria presentada al Primer Congreso de Educación Católica, Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, [1924], 42 págs.
- A.R., Maestro del Ave-María, *Pestalozzi y Manjón*, en « El Magisterio Avemariano » (Granada), VI (1924), 788-794; 812-186; VII (1925), 865-869; 878-884; 926-332.<sup>4</sup>
- BAKER, J., *The first open air school*, en « Minerva » 1909, 179.
- BAKX, F.C., *Don Andrés Manjón. Zijn werk en zijn opvoedkundige beginselen*, Tilburg, N.V. Veritas, 1924, 16 págs.
- BELLERATE, B., *Verso una rinascita manjoniana*, en « Orientamenti Pedagogici », VII (1960), 923-929.
- BARONI, A., Andrea Manjón, en A. AGAZZI - AGOSTI et al. *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1963, 1083-1089.
- BENITO Y DURAN, A., *Andrés Manjón, estudio de su sistema pedagógico*, Granada, Ed. CAM, 1955, 106 págs.
- Don Andrés Manjón, en *La libertad de enseñanza en la España del siglo XIX*, Valencia, Cosmos, 1960, 56-62.
- BERGER, S., *Una visita alla scuola del Manjon*, en « Pedagogia e Vita », XXI (1959), 71-78.
- BLANCO Y SANCHEZ, R., *Una visita a las Escuelas del Ave-María*. Madrid, 1908, 30 págs.
- *Los Cármenes del « Ave-María », Escuelas para gitanos*, en « El Mag. Esp. » XXXII (1898) nn. 2125-2126, 3.

<sup>3</sup> Un cuaderno (de 570 págs.) que se conserva también en A.A.M. Sin catalogar. Comienza el 10 de julio de 1923 (narrando la muerte del Fundador) y concluye el 25 de marzo de 1928. La mayor parte de este diario (525 págs.) ha sido redactado por un solo autor. Las páginas siguientes se deben también a una sola mano.

El análisis interno de esta crónica (tipo de sucesos narrados, enfoque de los mismos) hace suponer que ha sido hecha por alguno de los primeros dirigentes de la Obra avemariana (Probablemente, por don M. Medina Olmos o D. Diego Ventaja). Viene a ser como una continuación del *Diario* manjoniano. Tiene un gran valor documental para la historia de las Escuelas del Ave María en los primeros años después de la muerte del Fundador. Lo mismo puede decirse del manuscrito anterior.

<sup>4</sup> En los primeros años la numeración de las páginas es continua. Por esto no se ha considerado necesario citar, como en años sucesivos a partir de 1933 el número correspondiente.

- BUIL, M<sup>a</sup> D., *La religión centro de convergencia de toda la obra educativa de Manjón*, Granada, CEPPAM, 1963, 40 págs.
- CABALLERO SANCHEZ, B., *Lecciones de pedagogía manjoniana*, Madrid, Ed. Reus, 1941, 254 págs.
- *Técnicas pedagógicas. Eficacia de los procedimientos en la pedagogía manjoniana*, en « el Magisterio Ave-mariano », XXV (1943), n. 243, 7-10.
  - *Fundamentos psicológicos de la pedagogía manjoniana*, en « El Magisterio Avemariano », XXVI (1943), n. 244, 12-15.
  - *Manjón. Sus ideas políticas y sociales*, Avilés, Imp. La Voz de Avilés, 1946, 254 págs.
- CABALLERO, S.V., *El gran Decroly y el humilde Manjón*, en « El Magisterio Avemariano » VII (1925), 987-988.
- CABEZAS SANDOVAL, J.A., *Una visita de D. Miguel de Unamuno a las Escuelas del Ave-María de Granada*, en « Salmanticensis », IX (1962), 231-239.
- *La escuela como instrumento de regeneración en el pensamiento del P. Manjón*, Extracto de la tesis doctoral « El Padre Manjón y la palingenesia de España » en la facultad de Filosofía, sección Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca, Madrid, Escuelas Profesionales del Sagrado Corazón, 1965, 42 págs. (Publicado también en « Educadores » (Madrid), VII (1965) 597-636).
- CALVACHE, A., *La obra del Padre Manjón: Comunicación presentada al congreso de pediatría*, S. Sebastián, 2-7 septiembre, 1923, Madrid, Imp. Cervantes, [1923], 16 págs.
- CASTROVIEJO, J., *Las Escuelas del Ave-María como institución social*, en « Idearium », Granada, II (1901), 372-723.
- COLLADO, J., *Las Escuelas del Ave-María*, Cuenca, 1927, 16 págs.
- COSSIO Y GOMEZ-ACEBO, M., *D. Andrés Manjón. La colonia del Ave-María de Granada*, Madrid, 1907, 19 págs.
- DELGADO, J., S.J., *Don Andrés Manjón, bosquejo de su figura y de su obra, pedagógica, patriótica y social*, Madrid, Imp. Asilo de Huérfanos del Sdo. Corazón, 1923, 29 págs.
- DÉVAUD, E., *Des nouveautés pédagogiques qui... ont 50 ans*, en « Revue Belge de Pédagogie », XX (1939), 416-427; 474-486.
- DÉVAUD, E. - L. VOLPICELLI, *Andrés Manjón*, Roma, A. Armando, 1959, 87 págs.
- DÍAZ ESTEBANEZ, J. - E. FANJUL, *Memorias de una visita a las Escuelas del « Ave-María » de Granada*, Oviedo, El Corbayón, 1941.
- EBERHARD VOGEL., *Wenn sie nach Granada kommen...*, en « Allgemeine Rundschau », X (1913), 336-337.
- FENOLLERA ROCA, M., *Les Ecoles de l'Ave-María en Espagne*, en « Minerva », 1910, 119.
- FERNANDEZ, F., *Don Andrés Manjón*, en « El Magisterio Avemariano », VIII (1926), 225-232.
- FERRANDIZ BATALLER, M., *Escuelas del Ave-María*, Cartagena, Imp. y Encuadernación de E. Garrido, 1912, 44 págs.
- GALINO CARRILLO, M.A., *Andrés Manjón*, en F. DE HOVRE, *Pensadores pedagógicos contemporáneos*, Madrid, Fax, 1951, 571-576.
- GALINO, A. y J. RUIZ BUENO, *Andrés Manjón*, en A. GALINO, *Textos pedagógicos hispano-americanos*, Madrid, ITER Ediciones, 1968, 1249-1294.

- GALVEZ CARMONA, G., *Semblanza de D. Andrés Manjón*, Granada, Imp. Escuelas del Avemaría, 1938, 31 págs.  
— *El Padre Manjón*, Madrid, Ed. Magisterio, 1943, 382 págs.
- GANZAROLI, W., « *Le scuole dell'Ave Maria* » di A. Manjón, Rovigo Istit. Padovano di Arti Grafiche, 1955, 64 págs.
- GARCIA MARTIN, M., *Manjón el gran pedagogo moderno*, en « El Magisterio Avemariano », XXVII (1945), n. 268, 25-26.
- GARMENDIA DE OTAOLA, A., *En el cincuentenario de las Escuelas del Ave-María*, en « Razón y Fe », XXXIX (1939), n. 469, 18-30.
- GAYO DEL VALLE, L., *Las Escuelas Manjón de Granada*, en « El Mag. Esp. », XXXIV (1900), n. 2357, 1001-1002; n. 2358, 1009-1010.
- GINES DE MARIA, J.C., *Conferencia pronunciada en el Congreso de Granada*, Granada, 1940, 16 págs.
- GONZALEZ JIMENEZ, A., *El juego en la pedagogía de Manjón*, Granada, CEPPAM, 1963, 71 págs.
- GRANATENSIS, *Causa de Beatificación y Canonización del Siervo de Dios Andrés Manjón y Manjón*, Artículos que han de servir en el proceso ordinario informativo para la instrucción de la causa, Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1936, 47 págs.
- HERRERA ORIA, E., S.J., *Manjón educador nacional e internacional*, en « El Magisterio Avemariano », XXVI (1944), n. 255, 11-13.
- HIDALGO LUCIO, F., *Recuerdo de las Escuelas del Avemaría de Granada*, Madrid, Imp. Gabriel López del Horno, 1916, 20 págs.
- HUIDOBRO, E., *D. Andrés Manjón y Pestalozzi*, en « El Magisterio Avemariano », XXIX (1947), n. 285, 6-9; n. 256, 7-8; n. 287, 8-9; n. 288, 8-10; XXX (1948), n. 259, 9-11; n. 290, 8-10; n. 292, 11-13; n. 293, 11-13; n. 294, 11-13; n. 295, 11-13.
- INIESTA Y CORREDOR, A., *La tradición educativa española y D. Andrés Manjón*, Madrid, Edit. Magisterio Español, [1941], 77 págs.  
— *D. Andrés Manjón y la tradición española*, en *Educación española. Estudios históricos*, Madrid, Magist. Español, s.a., 308-315.
- JAMARTINO, C.A., *Il metodo Manjón*, en « L'Educatore Italiano », Milano, abril, 1959, 83-84.
- JIMENEZ FAJARDO, J., *La Virgen Inmaculada en la vida y en la obra de D. Andrés Manjón*, en « Magisterio Avemariano », XXVI (1954), n. 358, 5-16.  
— *Dos manuscritos inéditos de D. Andrés Manjón*, en « Magisterio Avemariano », XXVII (1955), 3-9.  
— *Las Escuelas del Ave-María de Granada. Estadísticas y comentarios*, Granada, C.E.P.P.A.M., (1949), n. 307, 6-9.
- JIMENEZ HURTADO, M., *Técnica y espíritu manjonianos*, en « El Magisterio Avemariano », XXXI (1949), n. 307, 6-9.
- L.A. *Andrés Manjón (1846-1923) précurseur des Ecoles Nouvelles*, en « Bulletin des Ecoles Primaires », LXXIV (1959-1960), n. 8, 230-235; n. 9, 265-272.
- LEONE DI MARIA, FR., *Andrea Manjón e le scuole dell'Ave-Maria*, en « Sussidi », XII (1948), 168-178.
- LOZANO, J.M., *Las escuelas Manjón*, Sevilla, Imp. Gonzalo de Haro, 1953, 84 págs.
- MAESTRO (un), *Apuntes para una biografía de D. Andrés Manjón*, Catedrático de la Universidad de Granada, Canónigo del Sacro-Monte y Fundador de las Escuelas del Ave-María, Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1924, 252 págs.

- MAESTRO DEL AVE-MARIA (un) [P. MANJON LASTRA], *Vida de Don Andrés Manjón y Manjón*, Fundador de las Escuelas del Ave-María, Alcalá de Henares, Talleres Penitenciarios, 1946, 508 págs.
- MANGIARINI, G., *La prospettiva sociale nella pedagogia del Manjon*, en « Pedagogia e Vita », XXV, 1963-64), 43-51.
- MARQUEZ, G., S.J., *D. Andrés Manjón y la libertad de enseñanza*, en « Razón y Fe », XL (1940), T. 120, 54-56).  
 — *La obra de don Andrés Manjón*, en « Razón y Fe », XXIII (1923), T. 67, 206-218, 287-300; XXIV (1924), T. 68, 167-179, 426-438.  
 — *Semblanza de D. Andrés Manjón*, en « Razón y Fe » XLI (1941), T. 123, 8-23.  
 — *Obras y escritos de D. Andrés Manjón*, Madrid, Apostolado de la Prensa, 1941, 360 págs.
- MARTI, A., *Manjón, Educador nacional e internacional*, en « El Magisterio Avemariano », XXIV (1941), n. 221, 7-9.
- MAZZETTI, R., *Società e educazione nella Spagna contemporanea*, Firenze, La nuova Italia, 1966, 177 págs.
- MEDINA OLMOS, M., *Las Escuelas del Avemaria*, Memoria presentada al Primer Congreso Mundial de Educación Católica, Granada, Imp. del Avemaría, 1929, 35 págs.
- MONTERO VIVES, J., *D. Andrés Manjón en el extranjero*, en « Magisterio Avemariano », XXXVI (1954), n. 350, 17-20.  
 — *Actualidad de la pedagogia de Manjón*, en « Magisterio Avemariano », XXXVII (1955), n. 366, 5-18.  
 — *Andrés Manjón, il Don Bosco spagnolo*, en « Pedagogia e Vita », diciembre 1955, 136-143.  
 — *Nadie es profeta en su tierra*, en « Magisterio Avemariano », XXXVIII (1956), n. 369, 32-36.  
 — *Manjón, precursor de la escuela activa*, Granada, CEPPAM, 1958, 267 págs.  
 — *Didáctica Manjoniana*, Granada, CEPPAM, 1959, 184 págs.  
 — *D. Andrés Manjón y la formación profesional*, Granada, CEPPAM, 1962, 30 págs.  
 — *Manjón, eminente catequista español*, en « Luz de los hombres », Boletín de formación catequética para educadores, Madrid, Verano 1963, n. 3, 11-14.  
 — *Las hojas catequísticas del Avemaría*, Granada, CEPPAM, 1964, 66 págs.
- MORENO DAVILA, J., *La persona y la obra de D. Andrés*, en « El Magisterio Avemariano », XXXVII (1955), n. 366, 19-34.  
 — *El Padre Manjón y la educación integral*, Granada, CEPPAM, 1959.
- NAVAS ROMERO, J., *Reflejos avemarianos*, Granada, Imp. Escuelas del Avemaría, 1925, 240 págs.
- OLORIZ, F., *Recuerdos de una visita a la colonia fundada por D. Andrés Manjón*, Madrid, Hernando y Cia, 1899, 20 págs.
- PEETERS, E., *L'École Nouvelle en Espagne*, Bruges, Librerie-Editcur Ad Moens Patfoort, 1910, 18 págs.  
 (Traducción española: *La escuela moderna en España*, Valencia, Aguilar, 1912. Traducido también al holandés).
- PERAMOS, F., *Un gran pedagogo, D. Andrés Manjón*, Madrid, Public. Españolas, 1954, 16 págs.

- PEREA, J., *Las escuelas de suburbio y D. Andrés Manjón*, en « El Magisterio Avemariano », XXVI (1944), n. 251, 10-12.
- PERETTI, M., *Manjón*, Brescia, La Scuola, 1961, 207 págs.
- PRELEZZO, J.M., *Familia, estado y educación en el pensamiento manjoniano*, en « Magisterio Avemariano », XLVII (1965), n. 458, 26-32.
- *Nota para una edición crítica de las obras de Manjón*, en « Magisterio Avemariano », XLVII (1965), nn. 464-465, 50-52.
  - *Temas de actualidad en el pensamiento manjoniano: la familia y su influjo educativo*, en « Magisterio Avemariano », XLVIII (1966), nn. 466-467, 42-47.
  - *Temas de actualidad en el pensamiento manjoniano: la madre y su función educativa*, en « Magisterio Avemariano », abril, 1967, 1-9.
  - *Fuentes de los escritos pedagógicos manjonianos*, en « Orientamenti Pedagogici », XV (1968), 1227-1255.
- RAMIREZ SILVA, J., *Pedagogía manjoniana, El Excmo. Sr. D. Andrés Manjón y Manjón. Su obra y sus anhelos*, Santiago de Chile, Casa Zamorano y Ceperam Editora, 1926, 244 págs.
- REBONDO, J., *Una página de la pedagogía manjoniana*, en « Revista Calasancia », VIII (1962), n. 32, 479-481.
- RAMOS CARMONA, F., *Figuras cumbres de la Pedagogía Española. D. Andrés Manjón (1846-1923)*, en « El Magisterio Avemariano », XXV (1945), n. 230, 5-7; n. 233, 7-11.
- *Manjón y la Ley de Educación Primaria*, en « El Magisterio Avemariano » XXVIII (1946), n. 277, 16-21.
- RENES, A., *Leído, visto y soñado a la sombra del Avemaría de Granada*, Sevilla, Escuelas Prof. Salesianas de Artes y Oficios, 1926, 350 págs.
- *Didáctica manjoniana*, en « El Magisterio Avemariano », VIII (1926), 1250-1252; 1278-1280; IX (1927), 1301-1306; 1321-1328; 1348-1352; 1367-1377; 1394-1399.
  - *Manjón y la ciencia sobre la escuela ideal*, Granada, Imp. Escuela del Avemaría, 1926, 148 págs.
- ROMANINI, L., I metodi moderni. Il metodo di Andrea Manjón, en VOLPICELLI (ed), *Problemi della didattica. La scuola nel mondo*, « Biblioteca dell'Editore », Milano, Ave, 1950, IV, 67-190.
- *Il metodo Manjón*, en *Il movimento pedagogico all'estero*, Brescia, La Scuola, 1951, II, 119-138.
- ROYO, Z., D. Andrés Manjón, en *Devoción eucarística del Sacro Monte*, Granada, Abadía del Sacro Monte, 1957, 97-100.
- RUMI, M., *La prima scuola dell'Avemaria di Granada*, en « Rassegna di cultura e di vita scolastica » (Roma), XII (1956), 15-21.
- SACRA RITUUM CONGREGATIO, *Beatificationis et canonizationis Servi Dei Andreae Manjon y Manjon, Sacerdotis canonici Sacro-Montis granatensis professoris universitatis, scholarum « Ave-Maria » egregii fundatoris summarium ex officio super scriptis*, Roma, Tipografia Guerra e Belli, 1958, 34 págs.
- SANCHEZ FRESNO, M., *Memoria de una visita a las Escuelas del Avemaría de Granada*, Oviedo, El Corbayón, 1910, 26 págs.
- SARMIENTO LASUEN, J., *La obra de Manjón. Memoria discurso leído en el solemne descubrimiento de la lápida dedicada al insigne pedagogo burgalés excmo. Sr. D. Andrés Manjón*, en la fiesta escolar de 1910, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1910, 16 págs.

- SEGOVIA, C., *La educación española durante la época de Andrés Manjón* en « Magisterio Avemariano », XLVII (1965), n. 464-65, 38-44.
- *La educación española en la época de Manjón*, en « Magisterio Avemariano », XLVIII (1966), n. 466-671, 36-38.
- *La educación española en la época de Manjón*, en « Magisterio Avemariano », L (1968), n. 477, 54-62.
- SERRA, E., *Le scuole dell'Ave Maria di A. Manjón y Manjón*, Roma, Ciranna, 1965, 60 págs.
- SOLANA, E., *Don Andrés Manjón, sus obras y doctrinas pedagógicas*, Madrid, Ed. Esc. Española, 1940, 48 págs.
- Andrés Manjón (1846-1923), en *Compendio de historia de la pedagogía*, Madrid, Escuela Española, 1940, 393-398.
- TITONE, R., Una síntesis felice: Manjon, en *Metodologia didattica*. I. orientamenti e problemi, Zürich, Pas-Verlag, 1963, 117-119.
- TOLEDO Y ROBLES R. de., *D. Andrés Manjón y el Nuevo Estado*. Conferencia pronunciada el día tres de junio de 1940 en la apertura del Congreso Avemariano, en Granada, Madrid, Ed. Magisterio Español, [1940], 32 págs.
- TORTORA, A., *Manjón y las Escuelas laicas*, en « Didascalía », X (1956), 175-176.
- *Una figura geniale della pedagogia moderna*, en « Orientamenti pedagogici », IV (1957), 556-564.
- *La genialità didattica di Andrés Manjón*, en « Pedagogia e Vita » serie XVIII, n. 6, agosto-septiembre, 1957, 545-552.
- *D. Andrés Manjón y la Escuela Activa*, Granada, CEPPAM, 1958, 2 vols., I, 303 págs; II, 199 + LIX págs.
- *Un ignorado y genial precursor de la Escuela Activa: Padre Andrés Manjón*, en « Educadores » (Buenos Aires), julio 1959, 131-136.
- *La Educación moral en la Escuela Manjoniana*, en « Didascalía » (Rosario-Argentina), XIII (1959), 103-105.
- *El Padre Manjón creador de la Escuela al aire libre*, en « Educadores » (Buenos Aires), agosto, 1959, 172-177.
- *Disciplina, premios y castigos en el concepto manjoniano*, en « Educadores » (Buenos Aires), 1964, n. 2, 123-128.
- TURIN, Y., *L'oeuvre de P. Manjon*, en *L'éducation et l'école en Espagne de 1874 à 1902*, Paris, P.U.F., 1959, 321-339.

Traducción española:

- La educación y la escuela en España. De 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Traducido por Josefa HERNANDEZ ALFONSO, Madrid, Aguilar, 1967, 380 págs.
- VELEZ, F. de., *Manjón (Fundador del Avemaria)*, Madrid, Edic. RAYFE, 1940, 250 págs.
- VERRI, C. [Fr. GIOVANNINO], *Don Andrés Manjón precursore nel campo della pedagogia e delle didattiche moderne*, Torino, Rivista Lasalliana, 1957, 94 págs.
- VOLPICELLI - M. RUMI, *Andrés Manjón*, en *Principi e esperienze della Scuola Nuova*, Napoli, Istit. Edit. del Mezzogiorno, 1956.
- VOLPICELLI, L. - E. DÉVAUD, *Andrés Manjón*, Avio, Roma 1959, 87 págs.
- VINUELAS, S., *Manjón y la orientación vocacional*, en « El Magisterio Avemariano », VII (1925), 1034-1036.

### III. OTRAS OBRAS Y ESCRITOS UTILIZADOS EN EL TRABAJO.

- AGUILAR Y CLARAMUNT, S., *Pedagogía general. Tratado completo de la educación cristiana*. Utilísimo a maestros y padres de familia, Valencia, Imprenta de R. Ortega, 1886.
- ALCANTARA<sup>1</sup> GARCIA P. de, *Educación intuitiva, y lecciones de cosas* Madrid, Imprenta y Biblioteca universal, 1881.
- *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid, Hernando, 1896, 2ª ed. (1ª edic. en 1891).
  - *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, Madrid, Hernando, 1879-1904, 8 volúmenes.
  - *El método activo en la enseñanza*, Barcelona, Libr. de Antonio J. Bastinos, edit., 1891.
- ANTONIANO, S., *La educación de tu hijo*, Valladolid, Imprenta de Cuesta, 1860.
- ARANGUREN, J.L., *Moral y sociedad. La moral social española del siglo XIX*, Madrid, Editorial Cuadernos para el Diálogo, 1966.
- ARENAL, C., *La mujer del porvenir*, Madrid, Establecimiento tipográfico de Ricardo Fe, 1884.
- *Memoria del Congreso Pedagógico hispano-portugués sobre educación de la mujer*, Madrid, 1892.
  - *Obras completas*, Madrid, Rivadencyra, 1894-1901.
- ATTI DEL IX CONVEGNO DI SCHOLE (Brescia 1963), *Famiglia ed educazione*, Brescia, La Scuola, 1967.
- AVENDAÑO, J. - M. CARDERERA, *Curso elemental de pedagogía*, Madrid, Hernando, 1861.
- BAIN, A., *La ciencia de la educación*, Valencia, Imprenta de Carlos Verdejo, 1882.
- BALMES, J., *Obras completas*, Barcelona, Biblioteca Balmes, 1926.
- BALLESTEROS, A., *Historia de España*, Barcelona, Salvat, 1941, 9 volúmenes.
- BELLERATE, B.M., *L'evoluzione della funzione educativa familiare presso i maggiori pedagogisti dei secoli XVII-XVIII*, en «Orientamenti Pedagogici», VII (1960), 1028-1046.
- *La periodizzazione del pensiero pedagogico herbartiano*, en «Salesianum», XXVII (1965), 436-442.
- BENITO Y DURAN, A., *La libertad de enseñanza en la España del siglo XIX*, Valencia, Cosmos, 1960.
- BENOT RODRIGUEZ, E., *Errores en materia de educación e instrucción pública*, Madrid, Hernando, 1899, 4ª ed. (otras ediciones: 1859, 1862, 1897).
- BLANCO MAJERA, F., *Coeducación y educación sexual*, Madrid-Barcelona, Gili, 1935.
- BLANCO Y SANCHEZ, R., *Tratado elemental de pedagogía*, Madrid, Imprenta de Gabriel López Haro, 1904, 3ª ed.
- *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1907-1912, 5 volúmenes.

<sup>1</sup> El apellido es GARCIA Y NAVARRO, ahora que se le conocía, sobre todo, por Sr. Alcántara (Cfr. BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, Madrid, Tip. de la Revista de Archivos, 1907-1912, II, 193). Por esto le he colocado en este punto de la bibliografía.

- *Pedagogía fundamental. Teoría de la enseñanza*, Madrid, Tip. de la Rev. de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1912.
- BLANCO Y SANCHEZ, R. (ed.), *El año hispano-americano*, Madrid, P. Pácz y Cia, 1920.
- BRAIDO, P., *Nuovi orizzonti di pedagogia familiare*, en «Orientamenti Pedagogici», IX (1962), 54-65.
- *Filosofia dell'educazione*, Zürich, PAS-Verlag, 1967.
- BRAIDO, P. (ed.), *Educare. Sommario di scienze pedagogiche*, Zürich, PAS-Verlag, 1962, 3 volúmenes.
- CABALLERO, V., *Orientaciones pedagógicas de San José de Calasanz. El pedagogo y su obra, cooperadores de la verdad*, Barcelona, Imprenta de Elzeviriana de Borrás, 1921, 2 volúmenes.
- CACHO VIU, V., *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Rialp, 1962.
- CARBONEL, R. [RUIZ AMADO],<sup>2</sup> *La enseñanza en España. Folleto primero. La reforma de instrucción pública de 12 de abril de 1901*, Barcelona, Subirana, 1901.
- *La enseñanza en España, Folleto segundo. El derecho de enseñar*, Barcelona, Subirana, 1901.
- CARDERERA, M., *Principios de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Hernando, 1877, 5ª ed. (Otras ediciones: 1865, 1866, 1872, 1881, 1886).
- CASANUEVA, P., *Religión y moral*, Madrid, Impr. Aguado, 1887.
- CASTAN TOBEÑAS, J., *Derecho civil español, común y foral*, Madrid, Ed. Reus, 1955.
- CLARET, A.M. (San), *Avisos muy útiles a los padres de Familia*, Barcelona, Lib. Religiosa, 1845.
- CORALLO, G., *Pedagogia. Vol. II. L'atto di educare. Problemi di metodologia pedagogica*, Torino, SEI, 1967.
- COSSIO, M.B., *De su jornada*, Madrid, Imprenta Blass, 1929.
- DE CASTRO, F., *Discurso inaugural de las Conferencias Dominicales sobre la educación de la mujer*, Madrid, Imprenta Rivadeneyra, 1869.
- DE FATIMA LUQUE, L., *Vida de la Señora Sebastiana, madre de D. Andrés Manjón*, Granada, Impr. Esc. A.M., 1950.
- DEL CAMPO URBANO, S., *La familia española en transición*, Madrid, Ediciones del Congreso de la Familia Española, 1960.
- DIAZ PLAJA, G., *La vida española en el siglo XIX*, Barcelona, Gili, 1964.
- DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA, *Legislación de enseñanza media*, Madrid, Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1964.
- DUPANLOUP, F., *El matrimonio cristiano*, Madrid, Imp. de Berenguillo, 1857.
- *La educación de las hijas de familia y estudios que convienen a las mujeres en el mundo*, Barcelona, Est. tip. de los Luc. de N. Ramírez, 1880.
- ESCANDELL, *Historia socioeconómica de España contemporánea*, Madrid, Efel, 1965.
- ESCRIBANO Y HERNANDEZ, G., *Elementos de pedagogía*, Madrid, Tipografía de Agustín Avrial, 1897.
- FERNANDEZ ALMAGRO, M., *Historia política de la España contemporánea*, Madrid, Ediciones Pegaso, 1956.

<sup>2</sup> Raimundo Carbonel es el pseudónimo con que el P. Ruiz Amado firmó sus primeros escritos.

- FRANCO, S., *La educación de los hijos. Instrucción a los padres de familia, para educarlos cristianamente*, Madrid, imprenta Ibérica, 1910.
- GALLI, N., *Educazione familiare e società*, Brescia, La Scuola Editrice, 1965.
- GARCIA ESCUDERO, J.M., *De Cánovas a la República*, Madrid, Rialp, 1959.
- GARCIA HOZ, V., *Caracteres de la educación actual*, en «Revista Española de Pedagogía», XXIV (1966), 249-259.
- GERANDO, J.M. de., *Lecciones de pedagogía*, con un apéndice sobre la educación de la mujer de R. GOMEZ DOMINGUEZ, Madrid, Oficina tipográfica de los Asilos de S. Bernardo, 1863.
- GINER DE LOS RIOS, F., *Obras completas*, Madrid, Espasa Calpe, 1916-1936, 20 volúmenes.
- GIRARD, P., *De la enseñanza regular de la lengua materna en la escuela y en la familia*, Valencia, Imp. de José Domenech, 1876.
- GOMEZ DOMINGUEZ, R., Apéndice sobre la educación de la mujer, en J.M<sup>a</sup>. DE GERANDO, *Lecciones de pedagogía*, Madrid, 1863.
- GOMEZ MOLLEDA, M.D., *Los Reformadores de la España contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966.
- GOMEZ OCAÑA, J., *La vida en España. Discurso de recepción en la R.A. de Medicina*, Granada, Imprenta de las Escuelas del A.M., 1900.
- GRANJEL, L., *Panorama de la generación del 98*, Madrid, Guadarrama, 1959.
- GRASSO, P.G., *Famiglia ed educazione*, en «Orientamenti Pedagogici», VII (1960), 1117-1125.
- GUISASOLA Y MENENDEZ, Mons., Prólogo a A. MANJON, *Derechos de los padres de familia en la instrucción y educación de sus hijos*, Madrid, Tipografía del Sagrado Corazón, 1902.
- GURY, J., *Compendium theologiae moralis*, Barcinone, Apud Subirana Fratres, 1898, 7<sup>a</sup> ed., 2 volúmenes.
- GUTIERREZ, M., *Familia y delincuencia juvenil*, en «Orientamenti Pedagogici», VII (1960), 1063-1074.
- GUZMAN REINA, A., *Causas y remedios del analfabetismo en España*, Madrid, Publicaciones de la Junta Nacional contra el analfabetismo, 1955.
- GUZZETTI, G.B., Saggio metodologico di sociologia familiare, en T. GOFFI (ed.), *Enciclopedia del matrimonio*, Brescia, Queriniana, 1965.
- HIRSCHBERGER, J., *Historia de la Filosofía. Tomo II: Edad moderna, edad contemporánea*, Barcelona, Herder, 1956.
- HOVRE, F. de, *Essai de philosophie pédagogique*, Bruxelles, Dewit, 1927.
- KRIEKMANS, A., Famille et éducation, en ATTI DEL IX CONVEGNO DI SCHOLE, *Famiglia ed educazione*, Brescia, La Scuola, 1967, 147-149.
- LAIN ENTRALGO, P., *La generación del noventa y ocho*, Madrid, Espasa Calpe, 1956.
- LEHMUKUHL, A., *Theologia moralis*, Friburgi, Herder, 1898.
- LECLERCO, J., *La familia según el derecho natural*, Barcelona, Herder, 1964.
- LOCKE, J., *Educación de los niños*, Madrid, Impr. de M. Alvarez, 1817 (hay una edición de 1797).
- LOPEZ IBOR, J.J., *El descubrimiento de la intimidad y otros ensayos*, Madrid, Aguilar, 1958.

- MENENDEZ PELAYO, M., *La ciencia española*, Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1933.
- *Historia de los heterodoxos españoles*. Volumen II: Protestantismo y sectas místicas. Regalismo y enciclopedia. Heterodoxia en el siglo XIX, Madrid, B.A.C., 1956.
- *Obras completas*, Madrid, C.S.I.C., 1940-1960.
- MERCADER, J., *Historia de la cultura española. El siglo XIX*, Barcelona, Seix Barral, 1957.
- MONTERO Y GUTIERREZ, E., *Crisis de la familia en la sociedad moderna*, Madrid. Congreso de la Familia Española, 1961.
- MUÑOZ ALONSO, A., *Medio siglo de Krausismo español*, en «Giornale di Metafisica», VIII (1953), 66-82.
- Krausismo spagnolo, en CENTRO STUDI FILOSOFICI DI GALLARATE, *Enciclopedia filosofica*, Venezia-Roma, Istituto per la collaborazione culturale, 1957, II, 1743-1746.
- PASCUAL DE SAN JUAN, P., Y J. VIÑAS Y CUSI, *La educación de la mujer*, Barcelona, Librería de Arturo Bastinos Editor, 1886.
- PAYOT, J., *La educación de la voluntad*, Madrid, Establecimiento tip. de G. Juste, 1901, 2ª ed. (La primera edición fue hecha en Madrid, Imprenta de la Viuda de Minuesa, 1896).
- PERALES, A., *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1896 á 1897 en la Universidad Literaria de Granada*. (Índice de algunas consideraciones relativas a la herencia natural). Granada, Imprenta de Indalecio Ventura, 1896.
- PESTALOZZI, J.H., *Manual de las madres*, [Madrid], [Imprenta Real], 1807.
- *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, obra traducida y anotada por J.T. Sepúlveda, Leipzig, Imprenta de F.A. Brockhaus, 1891, 2ª ed. (La primera edición data de 1888, otra traducción en B. Aires: *Como educa Jertrudis* (sic) a sus hijos, Buenos Aires, 1888).
- POVEDA, P., *Itinerario pedagógico*. Estudio preliminar, introducción y notas de M.A. GALINO, Madrid, C.S.I.C., 1964.
- PROFESORES DEL SEMINARIO T. SALESIANO. La filosofía española en el siglo XIX, en F. AMERIO, *Historia de la filosofía*, Madrid, SEI, 1954.
- RIESS, F., *El estado moderno y la escuela cristiana*. Obra traducida del alemán, va precedida de un prólogo y aumentada en la parte relativa a España por J.M. Ortí y Lara, Madrid, Imprenta de Maroto e Hijos, 1879.
- ROLLIN, CH., *Modo de enseñar y estudiar las bellas artes, para ilustrar el entendimiento y rectificar el corazón*, Madrid, 1875, 4 tomos.
- ROSELL, M., *La educación conforme a los principios de la religión cristiana, leyes y principios de la nación española*, Madrid, Imprenta Real, 1786, 2 volúmenes.
- ROYO MARIN, A., *Teología moral para seglares*, Madrid, B.A.C. 1957, 2 volúmenes.
- RUIZ AMADO, R., *La leyenda del estado enseñante*, Tortosa, Impr. de J.L. Foguet, 1903.
- *A los confesores, educadores y padres de familia sobre la educación de la castidad*, Madrid, Admon. de «Razón y Fe», 1908.
- *La educación moral*, Barcelona, Lib. Religiosa, 1931 (otras ediciones en 1908 y 1913).
- *La educación intelectual*, Barcelona, G. Gili, 1909.

- *La educación religiosa*, Barcelona G. Gili, 1912.
- RUMEU, A., *Historia de España contemporánea*, Salamanca, 1965, 2 vol.
- SALIGNAC de LA MOTHE FÉNELON, *Tratado de la educación de las hijas*, Madrid, Impr. Viuda de Eliseo Sánchez, 1769.
- SAMA, J., *Indicaciones de filosofía y pedagogía*, Madrid, Tipografía de Suc. de Cuesta, 1893.
- SANCHEZ DE TOCA, J., *El Congreso Católico y la libertad de enseñanza*, Madrid. Imprenta de Manuel Ginés Hernández, 1889.
- SANTOS, J.M<sup>a</sup>., *Curso completo de pedagogía*, Madrid, Hernando, 1880.
- SANZ DEL RIO, J., *Lecciones sobre el sistema de filosofía analítica de Krause*, Madrid, Imprenta de P. Conesa, 1868.
- SCAVINI, P., *Theologia moralis universa*, Barcinone, Apud Jacobum Subirana, 1855, 2 volúmenes.
- SOLANA, E., *Compendio de historia de la pedagogía*, Madrid, Escuela Española, 1940.
- SOLDEVILLA, F., *Historia de España*, Barcelona, Ariel, 1955-1960, 8 volúmenes.
- STALL, S., *Pureza y verdad. Lo que debe saber el niño*, traducido del inglés por Severino Aznar, Tetuán de Chamartín (Madrid), Imprenta de Bailly-Baillièrre e hijos, 1907.
- TITONE, R., *Metodología didáctica*, Zürich, Pas-Verlag, 1963.
- TURIN, Y., *L'éducation et l'école en Espagne de 1874 à 1902. Liberalisme et tradition*. Paris, P.U.F., 1959 (Traducción española: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967).
- UBIETO, A. - J. REGLA - J.M<sup>a</sup>. JOVER - C. SECO, *Introducción a la historia de España*, Barcelona, Teide, 1966, 3<sup>a</sup> ed.
- VAZQUEZ DE ACUÑA, *La evolución de la familia*, Madrid, Hidalguía, 1962.
- VICENS VIVES, J., *Historia social y económica de España y América*, Barcelona, Teide, 1957-1959, 5 volúmenes.
- VICENS VIVES, J. y COLABORADORES, *Historia de España y América*, Barcelona, Vicens Vives, [1961], 5 volúmenes.
- WOOD-ALLEN, M., *Pureza y verdad. Lo que debe saber la niña*. Traducido del inglés por Margarita M<sup>a</sup> de Monterrey, Tetuán de Chamartín (Madrid), Impr. de Bailly-Baillièrre e hijos, 1907.
- ZABALA, P., *Historia de España y de la civilización española*, Barcelona, Gili, 1930 2 volúmenes (5 tomos).

## INTRODUCCION

Y 10 45-50

## 1. ESTADO DE LOS ESTUDIOS MANJONIANOS

La bibliografía sobre Don Andrés Manjón es amplia. Su figura ha despertado notable interés, de modo particular en los últimos años. Hasta se ha hablado de un *renacimiento manjoniano*.<sup>1</sup>

Pero gran parte de estos escritos son, más bien, de carácter divulgativo. Domina en ellos un tono encomiástico y apologético. « Todo lo que en Pedagogía se considera como una novedad — escribe, por ejemplo, E. Solana — fue ideado, ensayado, adaptado a nuestro modo de ser y mejorado por aquel grande entendimiento, hombre genial, educador cristiano, que todo lo subordinó a la mayor gloria de Dios y de su Patria ».<sup>2</sup>

Para este autor, Manjón sería « la figura cumbre de la pedagogía española, que aún en el siglo XIX se adelanta a las innovaciones del siglo XX ».<sup>3</sup>

Predomina, pues, una marcada preocupación por exaltar la originalidad del Fundador del Ave-María, al que se señala « un lugar preferente en la Historia de la Pedagogía como a pedagogo autor, a pedagogo fundador y como a pedagogo originalísimo ».<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Cfr. B.M. BELLERATE, *Verso una rinascita manjoniana*, en « Orientamenti Pedagogici », VII (1960), 923-929.

<sup>2</sup> E. SOLANA, *Don Andrés Manjón. Sus obras y doctrinas pedagógicas*, Madrid, Escuela Española, 1940, 7.

<sup>3</sup> E. SOLANA, *Compendio de historia de la pedagogía*, Madrid, Escuela Española, 1940, 394.

<sup>4</sup> J. RAMIREZ SILVA, *Pedagogía manjoniana*, Santiago de Chile, Casa Zamorano y Ceperam editora, 1926, 68.

En la misma línea se colocan otros muchos autores. Se pueden citar algunas afirmaciones características: « Sabido es que Don Andrés Manjón no fue solamente un pedagogo, creador de una escuela cuyos procedimientos y esquemas pedagógicos son de una extraordinaria originalidad... » (J. MORENO DAVILA, *El Padre Manjón y la educación integral*, Granada, C.E.P.P.A.M., 1959, 26).

« La escuela manjoniana es escuela científica. Tiene filosofía propia. Manjón es en realidad el verdadero fundador de la Escuela Moderna Española » (C. SEGOVIA, *La educación española durante la época de Andrés Manjón*, en « Magisterio Avemariano », XLVIII (1966), 466-467, 36). Cfr. también G. MARQUEZ, *Obras y escritos de Don Andrés Manjón*, Madrid, Apostolado de la Prensa, 1941, 7.

En la última década se han publicado algunos trabajos más críticos. Merecen destacarse, en primer lugar, los estudios de Alfonso Tórtora y de José Montero Vives, Director General de las Escuelas Avemarianas. Este último, en su memoria de licenciatura en la Universidad de Lovaina: *Manjón, precursor de la escuela activa*,<sup>5</sup> lo estudia en relación con los grandes representantes del Activismo.

Sigue, en su libro, el esquema tradicional: Concepto de educación, educación física, intelectual, moral y religiosa. Y trata de establecer un paralelismo entre el pensamiento y obra manjonianos y los de la Escuela Activa. Destaca la prioridad temporal — y, por tanto, la originalidad — de la experiencia del Ave-Maria.

En *Didáctica manjoniana* hace, más bien, una nutrida síntesis antológica de textos espigados en los escritos del Autor.

Las tesis doctoral de Tórtora: *Don Andrés Manjón y la escuela activa*,<sup>6</sup> está en la misma línea que la primera de Montero. Ofrece una panorámica bastante completa de los aspectos didácticos, poniendo de relieve los puntos de contacto entre el pensamiento y obra avemarianos y las experiencias activistas posteriores. Concluye afirmando la originalidad de Manjón. Este sería, también para Tórtora, precursor del Activismo.<sup>7</sup>

Al hacer la reseña crítica de estas obras, el profesor B.M. Bellerate observa, entre otras cosas, que en ninguna de ellas se ha realizado una adecuada investigación de las fuentes del pensamiento del Educador Granadino; ni un análisis del ambiente socio-político y cultural en que vivió; y que, por otra parte, no se ha tocado en ellas tampoco el problema de una posible evolución en el pensamiento del A.<sup>8</sup>

Al año siguiente — 1961 — de escribirse esta densa reseña, Marcello Peretti publica su ensayo: *Manjón*,<sup>9</sup> en el que hace una buena síntesis del pensamiento y obra manjonianos. Analiza el estado de los estudios realizados, y concluye que no se ha logrado precisar las relaciones

Es, pues, exacta la afirmación de Montero Vives:

« La mayoría de estos libros se limitan a ensalzar la figura de don Andrés ». (J. MONTERO VIVES, *Didáctica manjoniana*, Granada, C.E.P.P.A.M., 1959, 5) Cfr. también, a este respecto, lo que escribe B.M. BELLERATE, *Verso una rinascita...*, 927.

<sup>5</sup> J. MONTERO VIVES, *Manjón, precursor de la escuela activa*, Granada, C.E.P.P.A.M., 1958, 267 páginas.

<sup>6</sup> A. TORTORA, *D. Andrés Manjón y la escuela activa*, Granada, C.E.P.P.A.M., 1958, I: 303 págs.; II: 199 + LIX págs.

<sup>7</sup> También estos autores, a pesar de su mayor empeño crítico, se paran, más bien, a subrayar los aspectos originales del pensamiento manjoniano. En una postura semejante se colocan E. DÉVAUD, *Des nouveautés pédagogiques qui ont... 50 ans*, en « Revue Belge de Pédagogie », XX (1939), 226-227; ID, *Pédagogie a ciel ouvert*, en « Revue Belge de Pédagogie », XX (1939), 416-427; 478-486; y L. ROMANINI, *Il metodo Manjon*, en *Il movimento pedagogico all'estero*, Brescia, La Scuola, 1951, II, 119-138; E. SIERRA, *Le scuole dell'Ave Maria di A. Manjón y Manjón*, Roma, Ciranna, 1965, 60 págs.; C. VERRI, *Don Andrés Manjón precursore nel campo della pedagogia e delle didattiche moderne*, Torino, Rivista Lasalliana, 1957, 92 págs.

<sup>8</sup> BELLERATE, *Verso una rinascita...*, 926.

<sup>9</sup> M. PERETTI, *Manjón*, Brescia, La Scuola, 1961.

de Manjón con la cultura de su tiempo. Y, sobre todo, que no se ha llegado a dar una respuesta a la cuestión de su formación pedagógica.<sup>10</sup>

Y. Turin, en su estudio sobre los educadores españoles de finales del siglo XIX, afirma que «no hay duda de que el fundador del Ave-María se impuso la lectura de las principales obras pedagógicas de la época».<sup>11</sup>

Pero no documenta su afirmación. Por eso Peretti, comentándola, escribe:

«Quali opere? Sarebbe molto interessante poter rispondere con precisione, anche per definire bene i limiti di quell'originalità educativa manjoniana».<sup>12</sup>

Es cierto que a lo largo de los escritos de Manjón aparecen nombres de diversos autores y de las más dispares ideologías: Santo Tomás, Kant, Rousseau, Ruiz Amado, Pestalozzi, Girard, Benot... Pero, ordinariamente, sin referencias concretas. Sólo en contadas ocasiones añade el título de la obra a que pertenece el fragmento transcrito. Y sólo, quizás, en un caso (al hablar del analfabetismo en España), cita las fuentes precisas.<sup>13</sup> Por esto no resulta fácil responder al interrogante abierto.

Montero y Tórtora — buenos conocedores del pensamiento del A. — se limitan a hacer algunas conjeturas sobre este punto. El primero, al subrayar su independencia respecto a Dewey, Claparède, Ferrière y demás autores del Activismo escribe: «Es imposible que Manjón se haya inspirado en estos autores puesto que desde 1897 su concepción de la Pedagogía estaba ya claramente formulada [...] El pedagogo español había bebido en las fuentes puras de la pedagogía clásica».<sup>14</sup>

Tórtora, por su parte, afirma que «a través de los numerosos escritos de Manjón, hallamos rastros de Santo Tomás, que nutre el pensamiento filosófico y teológico del Maestro Español, de Vives, Pestalozzi, Rabelais, de quienes se hace eco — si no nominalmente — en la enunciación de algunos principios educativos».<sup>15</sup> Y añade que «la pedagogía española cuenta en su haber altas tradiciones en las cuales Manjón hubiera podido hallar inspiración e iniciativa».<sup>16</sup>

Sus afirmaciones son, como se puede ver, demasiado genéricas. Trans-

<sup>10</sup> PERETTI, *ibidem*, 177.

<sup>11</sup> Y. TURIN, *Le educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967, 277.

Esta obra presenta una buena panorámica de los movimientos pedagógico-educativos españoles en la segunda parte del siglo XIX; si bien, el capítulo dedicado a Manjón es bastante incompleto.

<sup>12</sup> PERETTI, *Manjón*, 40.

<sup>13</sup> Me refiero a las obras pedagógicas; de intención prevalentemente divulgativa, según confesión personal del Autor. En su tratado jurídico *Derecho eclesiástico*, el aparato crítico está, en cambio, muy cuidado desde el punto de vista científico.

<sup>14</sup> MONTERO VIVES, *Manjón precursor...*, 9.

<sup>15</sup> TORTORA, *D. Andrés Manjón...*, II, 160.

<sup>16</sup> TORTORA, *ibidem*, II, 171.

cribe algunos párrafos del *Diario* inédito de Don Andrés (en el que éste afirma haber dedicado algún tiempo a la lectura de « libros pedagógicos »; entre ellos, *La ciencia de la educación de Bain*). Hace también, Tórtora, referencia a los apuntes manuscritos extractados de una obra de Mariano Carderera; pero su búsqueda no va más lejos. Opina que estas lecturas le sirvieron a Manjón como elementos integradores de su concepción pedagógica ya delineada, más bien que como fuentes de inspiración propiamente dicha.<sup>17</sup>

Roberto Mazzetti, en *Società e educazione nella Spagna contemporanea*<sup>18</sup> presenta algunos elementos válidos sobre el contexto cultural en que se desenvuelven las Escuelas del Ave-María. Señala algunos puntos de contacto entre éstas y la Institución Libre de Enseñanza. Y hace notar también algunas de las hondas diferencias, de modo particular en los presupuestos teóricos: concepción católica en el caso del Ave-María y laica en el caso de la Institución.

Aunque ofrece algunas sugerencias interesantes, el parangón entre ambos movimientos es esquemático. Falta una adecuada documentación que fundamente las afirmaciones — un poco genéricas — sobre las relaciones entre estos dos movimientos pedagógico-educativos de la España contemporánea.<sup>19</sup>

Por tanto, después de esta obra de Mazzetti, el problema queda planteado casi en los mismos términos, y cobra un sentido más apremiante y más sugestivo la instancia de Peretti: « Sarà ad ogni modo, importante per gli studi manjoniani il lavoro che criticamente riuscirà a chiarire la questione dei rapporti culturali del Nostro ».<sup>20</sup>

Lucilla de Heredia, en la introducción a su reciente tesis doctoral — todavía inédita — *Andrés Manjón nella letteratura pedagogica italiana*<sup>21</sup> dice que, al iniciar la investigación, su primera intención fue aportar

<sup>17</sup> TORTORA, *Ibidem*, II, 158.

<sup>18</sup> R. MAZZETTI, *Società e educazione nella Spagna contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia, 1966.

<sup>19</sup> También Peretti hace referencia, a la I.L.E., como hecho importante en el clima pedagógico español del siglo pasado, en el cual vivió inmerso Manjón.

Para el estudio del ambiente socio-cultural ofrecen elementos válidos los breves estudios de L. VOLPICELLI, recogidos en DÉVAUD - VOLPICELLI, *Andrés Manjón*, Roma, A. Armando, 1959, 87 págs. Puede verse también J.A. CABEZAS SANDOVAL, *La escuela instrumento de regeneración en el pensamiento del padre Manjón*. Extracto de la tesis doctoral: « El Padre Manjón y la palingenesia de España » en la facultad de Filosofía, sección Pedagogía, de la Universidad Pontificia de Salamanca, Madrid, Escuelas Profesionales del Sagrado Corazón, 1965, 42 págs.

<sup>20</sup> PERETTI, *Manjón*, 41.

A. Baroni, al tratar de este tema, afirma también que la cuestión de la formación pedagógica de M. ha sido planteada, pero no ha sido resuelta de forma adecuada (Cfr. A. BARONI, Andrea Manjon, en A. AGAZZI-M. AGOSTI et AL., *Questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1963, 1087).

<sup>21</sup> L. DE HEREDIA, *Andrés Manjón nella letteratura pedagogica italiana*, (Memoria per la tesi di laurea presso l'Istituto U. Maria Assunta, Roma, 1967), XII-304-XV páginas.

algún elemento original a los estudios en torno a M. Sobre todo en el campo « pressochè inesplorato » de las fuentes de su pensamiento; pero dificultades de diversa índole la indujeron a renunciar a su propósito, teniendo que limitarse en su trabajo a hacer « un'indagine bibliografico-critico-comparativa di tutti gli Autori italiani che hanno studiato il Manjón ».

A pesar de esta afirmación, en el último capítulo: « Osservazioni prospettiche sulla problematica manjoniana », al apuntar, de nuevo, el problema de las fuentes, parece que vuelve a abrigar la esperanza de ofrecer una respuesta inédita: « Nella speranza di trovare elementi sicuri, per dare un apporto originale e sicuro al problema delle fonti manjoniane, mi sono sobbarcata all'improbabile lavoro di studiarli il *Diario* del Manjón ».<sup>22</sup>

Pero ella misma confiesa, a continuación, que los datos encontrados no son muy significativos. No ha podido hacer « scoperte sensazionali ». Por eso concluye:

« Scoprire i canali della formazione filosofica, sociologica e pedagogica del M. è una questione affascinante, per altro, ancora molto lontana dalla soluzione ».<sup>23</sup>

No cabe duda de que el tema ofrece gran interés. Y no sólo en el ámbito cultural español. Se acentúa este interés si se tiene en cuenta que en el coro — casi unánime — que sostiene la originalidad del Autor, se han dejado oír algunas voces — muy pocas, desde luego — que afirman que « Manjón no trajo nuevos principios pedagógicos pues eran sobradamente conocidos ».<sup>24</sup>

Pero tampoco estos autores documentan su tesis. No hacen un estudio crítico de las fuentes en que bebió esos principios « sobradamente conocidos ».

Además de los puntos oscuros que se han mencionado, se pueden advertir otras lagunas en la bibliografía en torno al Fundador de las Escuelas del Ave-María. Entre otras: la falta de preocupación por los aspectos familiares de su pensamiento. Da la impresión de que no hubiera tocado el problema, o de que lo hubiera hecho de pasada.

Sin embargo, al recorrer su vasta producción, se constata que este tema ocupa un lugar de relieve: Su *Discurso* en el Congreso Católico de Santiago — 1902 — sobre los derechos de los padres a la educación de los hijos, tuvo gran resonancia; dedica una serie de Hojas (*Hojas*

<sup>22</sup> L. DE HEREDIA, *Ibidem*, 285.

<sup>23</sup> L. DE HEREDIA, *Ibidem*, 283. Algunas páginas más adelante añade: « Ma se tanta è l'importanza documentaria di questo *Diario* inedito, deludenti sono stati i risultati del medesimo agli effetti della determinazione delle "Fonti" manjoniane » (p. 286).

<sup>24</sup> E. HUIDOBRO, *Andrés Manjón y Pestalozzi*, en « *Magisterio Avemariano* », XXX (1948), n. 293, 13; Cfr. También la voz Manjón en L. SANCHEZ SARTO (ed.), *Diccionario Labor de Pedagogía*, Barcelona-Madrid, Labor, 1936, II, 1971-1973.

51 p. 52-53

paterno-escolares) al tema de la educación familiar; y sus libros más completos: *El maestro mirando hacia dentro* y *El maestro mirando hacia fuera*, van dedicados también a los padres de familia. Lo dice de forma explícita. Finalmente, en diversos pasajes de otros escritos (*Hojas coeducadoras*, *Hojas educadoras*...) toca el tema de la familia y de su función educativa.

Opino, pues, que no se ha dado a este argumento — de gran actualidad — el relieve que tiene en el pensamiento del Autor. La escuela y los problemas didácticos — más sugestivos por sus geniales realizaciones prácticas — han absorbido la atención de los que se han acercado a su persona y a su obra. Aun aquellos que los han estudiado más a fondo dedican a este tema sólo algunos párrafos.<sup>25</sup>

## 2. OBJETIVOS DE MI TRABAJO

Teniendo en cuenta el estado de los estudios sobre don Andrés Manjón, uno de los objetivos que me he propuesto alcanzar ha sido el ofrecer algunos elementos de solución al problema de las fuentes de su pensamiento pedagógico, condición básica para una adecuada valoración crítica.

Me he propuesto también completar las perspectivas que no han sido tenidas en cuenta en investigaciones anteriores. Mi trabajo se centra, de modo particular, en el estudio de la familia y sus tareas educativas. Es decir, trato de examinar el papel que el Autor concede a la institución familiar en el ámbito de la educación. De ahí, el título: *Educación y familia en Andrés Manjón*.

Pero no intento limitarme sólo a analizar la función educativa en sus aspectos teóricos (derechos educativos, fines...). Expondré también las orientaciones metodológicas, según las cuales la familia realiza — según Manjón — esas mismas tareas y funciones.

El subtítulo *estudio histórico crítico* subraya el carácter prevalente de mi investigación: me he esforzado por situar al Educador español en su contexto histórico concreto, procurando precisar sus relaciones directas con el ambiente cultural en que vivió inmerso.

Al desarrollar el binomio educación y familia, será necesario presentar las líneas generales de su concepción pedagógica. Lo exige el adecuado encuadramiento del tema. Además, Manjón, cuando habla de la familia, enuncia y aplica principios y orientaciones ya expuestos al tratar de otras instituciones educativas.

<sup>25</sup> Aunque algunos reconocen que M. ha dado a la educación familiar gran importancia. (Cfr. G. MANGIARINI, *La prospettiva sociale nella pedagogia di Manjon*, en « *Pedagogia e Vita* », XXV (1963-1964), I, 48). Puede verse también TORTORA, *Don Andrés Manjón...*, I, 221; PERETTI, *Manjón*, 91.

Es conveniente tener en cuenta este hecho para comprender por qué se han abordado algunos temas que parecen marginales a mi estudio.

### 3. MÉTODO DE TRABAJO

Con el fin de alcanzar los objetivos centrales señalados, he tenido que esclarecer, previamente, algunas cuestiones no suficientemente resueltas. Era también una exigencia del carácter mismo del trabajo.

En primer lugar, no hay una edición crítica de los escritos del Autor. Se ha hecho una *Edición nacional de las obras selectas de Don Andrés Manjón*; pero con criterios poco rigurosos desde el punto de vista científico.<sup>26</sup>

Por este motivo he comenzado por hacer un análisis comparativo de las diversas ediciones de las obras, con el fin de verificar los posibles cambios introducidos por el mismo Autor — elemento importante para

<sup>26</sup> Esta E.N. ha sido preparada por el Patronato de las Escuelas del Ave María. En diez volúmenes. Su carácter es, más bien, divulgativo. (Hasta da la impresión de haberse realizado un poco de prisa). No se ha hecho ninguna introducción a las obras con algunas indicaciones, por lo menos someras, sobre la fecha de composición, ediciones hechas anteriormente, variantes introducidas... Sólo en algún caso se encuentra una « Advertencia » poniendo en contexto las afirmaciones del A. Así en el volumen V, después del título *Modos de enseñar. Hojas pedagógicas*, se lee: « Las Hojas que integran este volumen se publicaron por primera vez, formando un libro, en 1902. La parte, pues, que se refiere a lo que don Andrés Manjón llama « minucias de casa » refleja el estado de la Obra en aquel tiempo: hoy, solamente en Granada, el número de colonias escolares se ha duplicado... » (V, 168). (El número romano hace referencia al volumen de la E.N. el árabe, a la página. Cuando se trate de una sola cita, ésta se introducirá — por comodidad — en el texto).

Los diversos volúmenes de la E.N. ven la luz desde 1945 a 1956. No se advierten criterios claros en la ordenación y selección de la materia. En el mismo volumen aparecen obras de tema diferente, y cuya fecha de composición dista varios lustros. Otras veces una misma obra es desmembrada, rompiendo la estructura original (como en el caso de *Hojas catequísticas y pedagógicas*). Además, han sido introducidas algunas interpolaciones; sin que se encuentre una razón explicativa de las mismas. El título de otras obras ha sido cambiado con poco acierto. Así *Hojas coeducadoras y Hojas educadoras* aparecen en el volumen IV con el título — excesivo — de *Tratado de la educación*.

Para explicar alguna de las deficiencias no deja de ser interesante la declaración que hace don Pedro Manjón Lastra, a la sazón Director General de las Escuelas de A.M. y que fue, seguramente, quien preparó la edición. Advierte, en primer lugar, que la E.N. fue costeada por el Ministerio de Educación Nacional, que puso condiciones respecto al número de páginas que debía tener cada volumen. Por eso — según don Pedro — el volumen IV, por ejemplo, quedó incompleto (Cfr. GRANATENSIS, *Beatificationis et canonizationis Servi Dei processiculus diligentianum pro nova scriptorum Servi Dei persquisitione*, transcriptum, Granada, 1958-1959, 11).

La mayor parte de los autores que han estudiado a Manjón han usado esta edición (pero sin hacer notar las deficiencias de la misma). Por razones prácticas — es la más divulgada y accesible — la citaré también en mi trabajo; pero teniendo en cuenta las variantes introducidas, e integrándola con los demás escritos que no se contienen en ella.

el estudio de la evolución de su pensamiento —, o por los editores posteriores.

Mi intento no era, desde luego, hacer una edición crítica, que hubiera supuesto un empeño más vasto. Tan sólo he tratado de controlar las variantes que podían ofrecer interés para mi trabajo.

Se han constatado algunas variantes de cierto relieve. Y se han señalado otras de menor entidad que podían poner de manifiesto los criterios — implícitos — seguidos en la introducción de algunos de esos cambios.

Tras este trabajo preliminar, he realizado una rápida consulta de las revistas pedagógicas españolas de la época para tomar contacto con las colaboraciones de Manjón. He encontrado sólo algunos artículos y una memoria enviada a uno de los congresos católicos de Burgos.<sup>77</sup>

Me pareció también sugestiva la hipótesis de que existieran manuscritos inéditos. Tórtora, al hacer referencia a dos de ellos, transcribe algunos fragmentos; pero no parece darles mucha importancia. Sin embargo, su consulta directa podía ofrecer — al menos en teoría — orientaciones interesantes para la comprensión del pensamiento manjoniano, y para el estudio de las fuentes del mismo.

Con objeto de verificar esta hipótesis enunciada, se han consultado diversos archivos: Escuelas del Ave-María, Sacro Monte, Universidad Literaria de Granada, Museo Provincial de Granada, Universidad de Valladolid y Salamanca, Seminario de S. Jerónimo de Burgos: los principales lugares en que el A. recibió su formación y desarrolló su actividad.

Junto con el Archivo General de las Escuelas del Ave-María de Granada merece destacarse la consulta del Archivo de la Sagrada Congregación de Ritos, de Roma, donde se conservan los documentos recogidos para la Causa de Beatificación y Canonización de don Andrés.

He podido encontrar un discreto número de manuscritos inéditos

<sup>77</sup> En la *Vida de Don Andrés Manjón* escrita por Un Maestro del Ave-María, se hace referencia (páginas 352, 353, 451) a artículos aparecidos en «revistas científicas». Pero no se cita el título de las revistas, ni el número de artículos publicados.

En el «processiculus diligentiarum» sobre los escritos de don Andrés, don Pedro Manjón Lastra — que es el autor de la vida citada como se verá más adelante — atestigua que de esos artículos «no se conservan los originales después del mucho tiempo trascurrido desde su publicación hasta la fecha, ni se encuentran los periódicos y revistas en que los publicó» (*GRANATENSIS, Beatificationis et canonizationis...*, 8).

Analizando los artículos hallados en revistas pedagógicas, he podido comprobar que fueron publicados después por M. en obras posteriores sin apenas modificaciones. Los mismos artículos periodísticos eran recogidos, formando con ellos folletos. Así se desprende del testimonio de don Pedro Manjón, según el cual, los escritos en el diario «La Independencia» de Almería, fueron publicados, después, formando el folleto *Las escuelas laicas* (*GRANATENSIS, Beatificationis...*, 11) Creo que los nuevos artículos que se encuentren no aportarán elementos nuevos al pensamiento de Manjón. Esta hipótesis aparecerá más probable aún, después del análisis de las obras en la primera parte.

del Pedagogo burgalés (*Diario, cartas, extractos de discursos, apuntes de clase*), y de testimonios sobre el mismo (*Diario de la Escuela del Ave-María*). Todos ellos ofrecen notable interés.

Creo que he podido, pues, tomar contacto con las obras y escritos del Autor que actualmente se conocen.<sup>28</sup> Y he tenido en cuenta los principales estudios manjonianos realizados.<sup>29</sup>

La consulta directa de la Biblioteca del Ave-María, de la Universidad Literaria de Granada y del Sacro-Monte me ha permitido conocer un vasto sector del ambiente cultural en que vivió el Educador español.

En la Biblioteca Nacional de Madrid y en la del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, sección de Pedagogía, he podido encontrar las obras más representativas de la época. Por otra parte, la amplia *Bibliografía pedagógica* de Rufino Blanco<sup>30</sup> da la posibilidad de completar la panorámica.

Para el estudio de las fuentes he comenzado por realizar una detenida confrontación entre los escritos de Manjón y aquellas obras pedagógicas que él ha leído. (Y consta este hecho, bien por decirlo explícitamente en su *Diario* inédito, bien por haber estampado un juicio de su puño y letra en las primeras páginas de un ejemplar conservado en la Biblioteca de Maestros de Granada).

He analizado, después, los principales escritos pedagógicos de los autores cuyos nombres — sin referencias precisas a una obra determinada — aparecen en los libros manjonianos. Mediante este análisis he logrado determinar, en muchos casos, el lugar de donde Manjón ha tomado el pasaje que transcribe entre comillas. Con un ulterior trabajo comparativo entre las diversas obras, se han podido formular algunas hipótesis respecto a sus mutuas dependencias, o, por lo menos, respecto a la existencia de cierto paralelismo conceptual.

Finalmente, la consulta de los escritos contemporáneos, que desarrollan temas muy semejantes a los tocados por D. Andrés — aunque no aparecen citados sus autores en las obras manjonianas —, ha dado pistas bastante seguras sobre los contactos del Educador de Granada con el clima pedagógico contemporáneo.

<sup>28</sup> En la breve reseña crítica de las obras de M. se hace notar aquellos escritos que se han perdido (y que, evidentemente, no he podido leer).

<sup>29</sup> Los artículos publicados en la revista «Minerva»: BAKER, *The first open air school*, en «Minerva», Revue de documentation internationale et polyglotte, 1909, 179; FENOLLERA ROCA, *Les écoles del Ave-Maria en Espagne*, en «Minerva» 1910, 119 no he podido consultarlos directamente.

<sup>30</sup> R. BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía de obras escritas en castellano, o traducidas a este idioma*, Madrid, Tip. de la Rev. de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1907-1912, 5 volúmenes. En esta obra monumental el autor no sólo presenta el elenco de las publicaciones, sino que ofrece una buena síntesis de su contenido y algunos fragmentos característicos.

Pero el campo estaba demasiado inexplorado. No siempre se han podido dar soluciones definitivas y seguras a todos los problemas.

#### 4. DIVISIÓN DEL TRABAJO

Se aborda en primer lugar — primera y segunda parte — el problema de las relaciones de Manjón con su ambiente socio-cultural: el estudio de las fuentes — mediatas e inmediatas, personales y ambientales — constituye un presupuesto fundamental para toda investigación histórica sería sobre el Autor. Y este trabajo no estaba hecho.

He trazado, ante todo, las grandes coordenadas del ambiente en que se formó y desarrolló su actividad: el marco concreto en que cobra relieve su pensamiento. Aunque se centre el estudio en un punto particular — *familia y educación* — no se puede perder la visión de conjunto. La familia, como cualquier realidad humana, está marcada por su contexto histórico, económico, social e ideológico. La doctrina sobre su misión educativa se inserta en una problemática más amplia que es necesario conocer, por lo menos en sus líneas generales.

Además, para valorar adecuadamente la obra y pensamiento del Autor es necesario, en primer lugar, conocer ese clima en que vivió inmerso, del que toma motivos de inspiración, y que condiciona, a veces, sus actuaciones.<sup>31</sup> Y, desde luego, resulta imprescindible conocer las constantes culturales del ambiente pedagógico si se quiere estudiar su originalidad.

Creo que la escasez de estudios sobre la pedagogía española contemporánea ha sido la causa, por lo menos en parte, de que Manjón no haya encontrado el debido encuadre histórico. Han quedado en la sombra algunas figuras de educadores y pedagogos de relieve, y así no se ha iluminado debidamente la figura del Fundador del Ave-María.

Las breves notas biográficas — « etapas de su formación » — ofrecen nuevos elementos para la comprensión del problema abordado, y para el estudio de las fuentes, que se afronta, de una manera más directa, en el capítulo dedicado al análisis de las obras. En él se intenta precisar las relaciones directas del Educador de Granada con los principales autores del ambiente pedagógico contemporáneo. Es decir, después de haber expuesto las constantes del clima cultural español y europeo, se determina, en lo posible, a través de qué autores, y en qué medida, las asimiló don Andrés.

En primer lugar, se hace una presentación global de los escritos manjonianos: diversos tipos, estilo y características más salientes, variantes introducidas en las diversas ediciones. Es un primer contacto

<sup>31</sup> Cfr. DÉVAUD-VOLPICELLI, *Andrés Manjón*, 58. Véanse también las mismas afirmaciones de M. en V, 12; VII, 97.

con el Autor, que considero indispensable. Sobre todo, teniendo en cuenta el estado actual de los estudios manjonianos, y el carácter de la *Edición Nacional* de sus obras.

A continuación, se pasa a hacer el examen más detenido de los trabajos pedagógicos en los que Manjón estudia el tema de la familia y de su función educativa. Se trata, en realidad, de sus obras fundamentales, que comprenden, de forma bastante completa, su doctrina pedagógica.

Al desarrollar este punto se ponen de relieve los diversos elementos usados en su elaboración.

He hecho el examen de los escritos manjonianos siguiendo un orden cronológico. De este modo es posible precisar mejor el relativo influjo de los diversos autores, y dar una respuesta sobre la posible evolución del pensamiento.

Teniendo en cuenta la forma con que el Autor construye sus obras, aparece más evidente la necesidad de presentar un estudio de las fuentes en la primera parte del trabajo. Se tiene así, desde el principio, una clave importante para comprender y valorar muchas de sus afirmaciones. (Aun reconociendo, desde luego, que la lectura del volumen puede hacerse más pesada).

La tercera y cuarta parte están dedicadas a la exposición del pensamiento de Manjón. Se habla, en primer lugar, de los principios teórico-prácticos que encuadran su concepción pedagógica.

« Toute doctrine de l'éducation — escribe De Hovre — est basée sur une philosophie de la vie ».<sup>32</sup>

Esta afirmación tiene pleno sentido al hablar del Fundador de las Escuelas del A. M. No es, desde luego, un teórico de la educación; no ha elaborado un sistema que fluya de manera rigurosa de principios previamente establecidos; pero sostiene la necesidad de apoyar las afirmaciones, en campo pedagógico, sobre los datos proporcionados por la teología, filosofía y demás « ciencias del hombre ». Y se mantiene coherente. Su concepción teológica y filosófica da robustez a su pensamiento. Ciertas críticas que se le han hecho resultan unilaterales e inexactas precisamente por no tener en cuenta esos presupuestos. Por esto he juzgado oportuno presentar las grandes líneas de la visión filosófica y teológica que sirven de armazón a su doctrina pedagógica. Teniendo siempre como mira fundamental el binomio: educación y familia.

Se han abordado estos problemas: el sujeto de la educación, fines de la misma; sociedades que intervienen — aunque con modalidades y funciones diversas — en el hecho educativo (familia, iglesia y estado). El capítulo dedicado a la escuela e internado completa la panorámica y ayuda a precisar la función de la familia.

Al exponer las orientaciones de pedagogía familiar he seguido el

<sup>32</sup> F. DE HOVRE, *Essai de philosophie pédagogique*, Bruxelles, Dewit, 1927, XIII.

esquema esbozado por el Autor en *Hojas paterno-escolares*. Refleja bien su pensamiento en este punto: sobre las coordenadas de las cuatro virtudes cardinales de los padres educadores, va exponiendo diversos temas y orientaciones de carácter prevalentemente metodológico. En este esquema he integrado los elementos recogidos en otros puntos de sus obras.

Tanto al exponer los principios teórico-prácticos como al analizar las orientaciones metodológicas, me limitaré a exponer el pensamiento de Manjón sin hacer referencia a las fuentes. Se evita así el tener que volver, reiterativamente, sobre los mismos autores y las mismas obras. Este problema se estudia en la segunda parte; en la que aparecen más claros los argumentos de dependencia teniendo en cuenta el conjunto de la obra analizada. Además, el tema volverá a ser tratado, de forma más orgánica, en la sección dedicada a la crítica. En ella se tocan estos aspectos: originalidad, coherencia y evolución en el pensamiento manjoniano, validez y actualidad de las tesis principales.

Al subrayar los aspectos positivos no se intenta meter entre paréntesis los negativos o discutibles. El último capítulo se titula, precisamente, «luces y sombras del pensamiento manjoniano». En el sector dedicado al estudio de la originalidad se recogen, de forma esquemática, — son puntos ya conocidos — los datos que emergen del análisis de las obras en la primera parte, organizados, ahora, en torno a los temas centrales del pensamiento del Maestro español.

## 5. APORTACIONES Y LÍMITES DE MI TRABAJO

Del conjunto del estudio realizado aparece la figura del Autor con rasgos menos brillantes — pero, quizás, no menos exactos desde el punto de vista histórico — que en los estudios realizados hasta ahora. No he tratado de presentar sus geniales realizaciones prácticas en los Cármenes granadinos. Este aspecto — el más sugestivo y original — estaba ya bastante estudiado. Me he limitado a considerar los principios y las orientaciones pedagógicas que iluminan su acción educativa. Los aspectos didácticos quedan fuera de los objetivos de este trabajo. Aunque, a veces, se hayan tocado por sus inevitables conexiones con el problema estudiado.

A lo largo de mi exposición varias cuestiones han quedado esclarecidas. Se ha podido precisar, en bastantes puntos, sus relaciones con la cultura pedagógica contemporánea. La originalidad manjoniana se presenta un poco recortada. Si bien algunas ideas espigadas en autores contemporáneos o anteriores, toman en su pluma una viveza y colorido característicos. En algunos casos — como el tema de la educación familiar — el Pedagogo español ha sabido ofrecer síntesis teórico-prácticas sugestivas y funcionales.

La presentación de este aspecto central — un tanto olvidado en estudios anteriores — constituye otra de las modestas aportaciones de

mi investigación. Pero cabe señalar algunos límites. En el problema de las fuentes no siempre se han podido ofrecer soluciones definitivas. Ha sido necesario quedarse, a veces, en el terreno de las meras hipótesis. El campo estaba demasiado inexplorado. En ocasiones no se pueden aducir argumentos convincentes para sostener que se trate de dependencias directas o de simples coincidencias temáticas o conceptuales. Esto ha ocurrido, de modo particular, al tocar el tema de la formación filosófica y teológica.

Respecto a este problema de las fuentes, aunque en la última parte se hable en términos más absolutos, no se quiere, sin embargo, corregir la posición más crítica que se ha tomado al hacer el análisis de los elementos con que vienen construidas las obras manjonianas.

Otra laguna apreciable: son bastante incompletas las notas biográficas sobre el Autor. A pesar del discreto trabajo de investigación realizado en los archivos citados más arriba, los datos recogidos, que pueden iluminar el tema afrontado, son escasos.<sup>33</sup> He apoyado mis afirmaciones en las noticias dadas por Manjón en su opúsculo autobiográfico: *Cosas de antaño contadas orgaño*. He usado también las biografías existentes procurando contrastarlas entre sí.<sup>34</sup>

Los estudios manjonianos quedan aún abiertos.

<sup>33</sup> Esta noticia recogida en las últimas investigaciones realizadas en el Archivo de la Sagrada Congregación de Ritos, ofrece una explicación de este hecho. Según el testimonio de don Pedro Manjón, el primer postulador de la Causa de Beatificación del Fundador fue don Diego Ventaja, (obispo, más tarde, de Almería). También estaba muy interesado Mons. Medina Olmos, Obispo de Guadix (otro de los primeros colaboradores de Manjón). Y «ambos en el verano de 1936 habían reunido en el Palacio Episcopal respectivo, papeles, escritos y documentos del Siervo de Dios Don Andrés Manjón, para su clasificación, ordenación y entrega para el Procesillo de escritos de la Causa-Asaltados ambos Palacios Episcopales y destruidos los archivos y documentos, desaparecieron los que ambos venerados Obispos tenían reunidos para la Causa» (GRANATENSIS, *Beatificationis...*, 12).

<sup>34</sup> Entre estas merece destacarse la escrita por MAESTRO DEL AVE-MARIA, *Vida de Don Andrés Manjón y Manjón, fundador de las Escuelas del Ave-Maria*, Alcalá de Henares, Talleres penitenciarios, 1946, 508 págs. De entonación «agiográfica». Un poco preocupada por exaltar la figura y obra del biografiado. No ha sido realizada con criterios rigurosos desde el punto de vista científico.

El autor de esta vida es don Pedro Manjón Lastra. En el proceso de beatificación de D'Andrés se expresa así: «Soy, efectivamente, el autor de un libro que lleva por título *Vida de Don Andrés Manjón y Manjón, fundador de las Escuelas del Ave-Maria*», (GRANATENSIS, *Beatificationis...*, 6).

Don Pedro parece que usa documentos de primera mano, aunque no da referencias precisas. Algunos de estos documentos — conocidos por él con anterioridad — habían desaparecido, según se desprende del testimonio transcrito en la nota anterior.

Se han tenido también en cuenta los datos recogidos en GRANATENSIS, *Causa de beatificación y canonización del Siervo de Dios Andrés Manjón y Manjón, canónigo del Sacromonte, catedrático de la universidad de Granada y fundador de las Escuelas del Ave-Maria*, Artículos que han de servir en el proceso ordinario, informativo para la instrucción de la causa, Granada, Imprenta - Escuela del Ave-María, 1936, 47 páginas.

Mi trabajo ha supuesto — me parece — un paso adelante. Ha respondido a algunos de los interrogantes que estaban abiertos. De modo particular, respecto al problema — « affascinante » — de las fuentes. Pero aún en este caso no todo ha quedado resuelto. Se precisan todavía nuevos estudios monográficos que profundicen algunos aspectos.

Sigue siendo urgente una biografía del D. Andrés realizada con criterios científicos.<sup>35</sup> El estudio documentado de los años de su formación seminarística y universitaria pueden ofrecer nuevos datos importantes. Aunque, quizás, no va a ser fácil la tarea: muchos de los documentos han desaparecido (primero con motivo de la clausura del Seminario de San Jerónimo de Burgos en 1868, y, después, con motivo de la guerra de 1936, en que fueron saqueados diversos archivos); otros se hallan dispersos, sin que sea fácil encontrar una pista.

Es también urgente la edición crítica de las obras y escritos manjonianos. La recopilación y publicación de los manuscritos inéditos (*Diario, cartas, apuntes*) pueden ofrecer abundante material para el estudio de la rica personalidad y de la polivalente actividad del Fundador del Ave-María.

Creo que, precisamente, la figura de Manjón, genial realizador de instituciones educativas, se presentará siempre más sugestiva y válida que la de Manjón, pensador y pedagogo original.

<sup>35</sup> Cfr. DÉVAUD - VOLPICELLI, *Andrés Manjón*, 57; J.A. CABEZAS SANDOVAL, *La escuela como instrumento de regeneración en el pensamiento de P. Manjón*, en « Educadores » (Madrid), VII (1965), 597.

(52) 2.59.1163

primera parte

---

AMBIENTE HISTORICO

Handwritten signature or initials at the bottom left.

Handwritten signature or initials in the middle left.

Handwritten signature or initials in the middle.

Handwritten signature or initials in the middle right.

Handwritten signature or initials at the top right.

PRINTED TEXT: VERMONT PUBLIC...

PRINTED TEXT: STATE OF VERMONT

La vida del Autor queda encuadrada entre dos momentos característicos de la historia de España: « Epoca Isabelina » y la Dictadura de Primo de Rivera (1846-1923).

Entre esos dos momentos se extiende un período histórico agitado: varios cambios de régimen (monarquía absoluta y constitucional, república, monarquía popular, dictadura); dos revoluciones sangrientas (1854 y 1868); violentos movimientos sociales; guerras prolongadas para sostener el vasto imperio colonial que, al fin, se hunde aparatosamente en los últimos años del siglo.

Manjón se muestra muy sensible a los acontecimientos de su tiempo.<sup>1</sup> Es imprescindible, pues, para estudiar — aunque sea parcialmente — su pensamiento, tener en cuenta la circunstancia histórica concreta en que vivió y de la que sacó, en ocasiones, fuentes de inspiración para su obra. Además, sacerdote, catedrático universitario durante treinta años, fundador de centros de enseñanza, no quedó al margen de las grandes corrientes del pensamiento contemporáneo, que encuentran eco en sus escritos.

<sup>1</sup> Los va reflejando en las páginas de su *Diario*. Cfr. también *Hojas históricas* y *Hojas cronológicas del Ave-María* (volumen X de la E.N.).

No trato de hacer en estos capítulos que seguirán, una exposición exhaustiva de la compleja situación socio-cultural española en el siglo XIX. Caería fuera de los límites de mi trabajo. Esbozaré el cuadro en el que la figura y la obra de Manjón cobren contornos más precisos. Las referencias bibliográficas permitirán al lector interesado una información más completa.

## AMBIENTE SOCIO-POLITICO

Cuando Andrés Manjón abre sus ojos en el pueblecillo burgalés de Sargentos de la Lora, España acababa casi de estrenar nueva Constitución, que significaba la consolidación de un cambio de estructura: paso de la monarquía absoluta a la liberal.

Se disputan el poder dos grandes partidos: Moderados y Progresistas.

Los primeros años gobiernan los Moderados. Presentan dos postulados fundamentales en su programa: centralismo y unificación. El centralismo, en todos los campos, es el clima que se respirará en la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del siglo XX (durante toda la vida de Manjón), salvo los paréntesis revolucionarios.<sup>2</sup>

En el aspecto religioso, dejan de ser tirantes, de momento, las relaciones con la Santa Sede. En 1851 se firma el Concordato. Quedan saldadas viejas cuentas pendientes a causa, sobre todo, de la desamortización de bienes eclesiásticos.

Desde el punto de vista económico se advierte una cierta recuperación. Comienza a abrirse paso, aunque muy lentamente, la industrialización del país. Pero los beneficios los percibe tan sólo un restringido grupo de financieros y burgueses; la población campesina ve empeorada su situación.<sup>3</sup>

## 1. INSEGURIDAD POLÍTICA Y TENSIONES SOCIALES

La inquietud social se acentúa y el malestar se transforma en revolución: la « Vicalvarada » de 1854. Era el eco, tardío, de la revolución del 48 en Europa. Se inicia el llamado « bienio progresista ».<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Cfr. A. BALLESTEROS, *Historia de España*, Barcelona, Salvat, 1941, IX, 124; A. UBIETO - J. REGIA - J.M<sup>o</sup>. JOVER - C. SECO, *Introducción a la historia de España*, Barcelona, Teide, 1966, 538, M.D. GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966, 173.

<sup>3</sup> Cfr. J. VICENS VIVES, y Col., *Historia de España y América*, Barcelona, Ed. Vicens Vives [1961], V, 201; ESCANDELL, *Historia socioeconómica de España contemporánea*, Madrid, Efel, 1965, I, 60.

<sup>4</sup> BALLESTEROS, *Historia de España*, IX, 88; VICENS VIVES, *Historia de España...*, V, 88.

Los progresistas quieren llevar a cabo la reforma de las estructuras sociales, y adoptan una medida drástica: la « Desamortización General » (1 mayo 1855). Se ponen en venta los pocos bienes eclesiásticos que quedaban. Son desatendidas las protestas de los Obispos y Roma rompe sus relaciones con Madrid. Entre los bienes afectados estaban también los « de propios » y las tierras comunales. Manjón deja constancia del hecho en la *Memoria de las Escuelas de Sargentos*.<sup>5</sup>

Este mismo año — 1855 — coincide también con el estallido de nuevas tensiones. En Castilla y Andalucía el movimiento del campesinado toma caracteres violentos, « como manifestación — escribe Vicens Vives — de una situación agravada que padecía el labriego por efecto de haber pasado, tras las medidas desarmotizadoras, a depender de capitalistas sin escrúpulos ».<sup>6</sup>

La desamortización no solucionó, como intentaba, los problemas sociales. Los agravó: las tierras puestas a subasta fueron a parar a manos de grandes burgueses y terratenientes. Aumentó, pues, uno de los males endémicos de España: el latifundismo.<sup>7</sup>

Viene a hacer más denso el malestar un nuevo factor: las desavenencias en el equipo gobernante. Aparece un tercer partido, « La Unión Liberal », nacido de la desmembración de los anteriores. Quiere aglutinar a los más progresistas de los moderados y a los más moderados de los progresistas. Pero no logra tampoco solucionar los problemas planteados.<sup>8</sup>

El general Narváez asume poderes dictatoriales en un intento de

<sup>5</sup> « Teníamos una escuela dotada con fincas propias y nos la vendió [el gobierno], teníamos una parroquia y curato dotado de tierras, y prados nuestros, y nos los vendió [...] teníamos bienes que llamábamos de *propios* o del *concejo*; porque estaban destinados a satisfacer las necesidades de éste, y nos los vendió [...] teníamos terrenos *comunales* o de común aprovechamiento, para hierbas y leña y nos los vendió » (VII, 410).

<sup>6</sup> J. VICENS VIVES, *Historia social y económica de España y América*, Barcelona, Teide, 1959, IV, 212.

<sup>7</sup> « Para tener una idea de la concentración de las tierras en estas pocas manos — escribe Escandell — basta apuntar las cifras estadísticas para tiempos más cercanos a nosotros (incluso después, por tanto, de un siglo de intentos de descentralización agraria) que daba Pascual Carrión:

Propietarios	% propiedad
99,2%	50,6
0,8%	49,4

Traducidas las cifras a palabras que signifiquen y redondeen, la situación estaba planteada como si dijéramos que un sólo propietario tenía la mitad del suelo y que la otra mitad del territorio estaba repartida entre el 99% restante que compusiera la totalidad de la población » (ESCANDELL, *Historia socio-económica...*, I, 13).

Cfr. también VICENS VIVES, *Historia de España...*, V, 93.

<sup>8</sup> La situación económica empeora ya que las industrias catalanas — las más fuertes — se paralizan en parte al no recibir materia prima de Norteamérica empeñada en la guerra secesionista.

Se habla de que en España se observa: « desocupación forzosa, marasmo industrial y mercantil » (ESCANDELL, *Historia socioeconómica...*, I, 117).

afrontar la crisis. Inútilmente. El 28 de septiembre de 1868 estalla, violentamente, la revolución. Las tropas gubernamentales son derrotadas en Alcolea y la reina huye a Francia, hundiéndose el trono de los Borbones.

Los revolucionarios trataban de poner fin a una situación que parecía insostenible. El pueblo exteriorizó, clamorosamente, su alegría. Pero, desde el principio, se advirtió por doquier gran confusión.

Las primeras medidas tomadas por el Gobierno Provisional fueron la libertad absoluta de imprenta, la autorización de las asociaciones obreras y también, paradójicamente, la disolución de las órdenes religiosas fundadas en España después de 1837. En la nueva Constitución — de 1869 — tras prolongadas discusiones fue aprobada la libertad de cultos. Ahora que si en teoría se proclama la libertad religiosa, en la práctica el gobierno se entrega a un sectarismo anticlerical violento: expulsión de los jesuitas, cierre de conventos, destrucción de iglesias, incautación de bienes particulares pertenecientes a los Monasterios, supresión de asociaciones de carácter religioso.<sup>9</sup> Se cierra también en este año el seminario de San Jerónimo de Burgos, donde Manjón se encuentra cursando el cuarto año de teología.<sup>10</sup>

Se inicia una nutrida campaña anticatólica por parte de algunos sectores políticos. Emilio Castelar, conocido diputado, llegó a defender en el Congreso la tesis de que el catolicismo era la causa de la decadencia de España.<sup>11</sup>

En el orden político-social la situación tampoco era halagüeña. El corto reinado de Amadeo de Saboya (1870-1873), llamado a ocupar el trono español, no logró despejar el panorama. El mismo día de su abdicación (11 de febrero de 1873) se proclama la Primera República, de breve duración y auténtica anarquía. Dura apenas once meses y se suceden cuatro presidentes (Figueras, Pi y Margall, Salmerón y Castelar), sin lograr restablecer el orden. En el Norte se recrudece la guerra carlista.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Cfr. BALLESTEROS, *Historia de España*, IX, 89; VICENS VIVES, *Historia de España...*, V, 370.

<sup>10</sup> « Cuando se halla cursando el cuarto año — escribe en *Memorias de un estudiante de aldea* — estalló la revolución cuartelera y democrática de 1868, se cerró el seminario... » (IX, 371).

<sup>11</sup> El 27 de mayo de 1868 Manjón anota en su *Diario*: « Castelar ha muerto; Dios lo haya perdonado. Ha hecho mucho daño con los pulmones y murió axfisado » [sic].

« Entre los militantes activos de las sociedades secretas figuraron también Emilio Castelar »... (A. MONTERO, *Historia de la persecución religiosa en España* (1936-1939), Madrid, B.A.C., 1961, 10.

<sup>12</sup> Cfr. VICENS VIVES, *Historia de España*, V, 370; ESCANDELL, *Historia socio-económica...*, I, 80. L. PERICOT (ed.) *Historia de España*. T. V.: La casa de Borbón (XVIII-XIX), Barcelona, 1958, 341.

## 2. LA RESTAURACIÓN: UN PERÍODO DE RELATIVA CALMA

El general Pavía da un golpe de Estado y constituye un Gobierno Provisional. Meses más tarde Martínez Campos, tras un pronunciamiento militar, proclama rey a Alfonso XII, hijo de Isabel II (29 de diciembre de 1874). Con la restauración de los Borbones España conoce un cuarto de siglo de relativa calma (1874-1898). Dos partidos — Conservador y Liberal — se turnan ahora en el gobierno « pacíficamente ». Pero la normalidad constitucional es sólo aparente, ya que « liberales y conservadores rivalizan en bastardear el sufragio por medio del caciquismo ».<sup>13</sup>

Entre las medidas adoptadas por el nuevo gobierno cabe destacar la supresión del matrimonio civil que había sido aprobado por las Cortes en 1870. Disminuye la fobia anticlerical. La nueva Constitución — de 1876 — admite la tolerancia de cultos; pero no permite otras ceremonias y manifestaciones que las de la religión del estado: la católica.<sup>14</sup>

La guerra civil entre alfonsinos y Carlistas termina el 17 de febrero de 1876.

El país se va rehaciendo desde el punto de vista económico. La industria comienza a tener cierto incremento en Cataluña y Vascongadas. En cambio, en Andalucía — donde se encuentra don Andrés desde el año 1880 — la agitación campesina sigue tensa. La asociación anarquista, « La Mano Negra », provoca numerosos y sangrientos disturbios.

Una razón de fondo: las crisis agrícolas de los últimos años, los salarios bajos y el latifundismo que, en el sur de España, revestía proporciones colosales.<sup>15</sup>

« En Andalucía — apunta Manjón — abundan los jornaleros y los latifundios y también los socialistas, y en el Norte no es así, porque la propiedad está mejor repartida » (VIII, 199).

Se cierra el siglo con algunos acontecimientos que han dejado profunda huella en la historia española. En 1895 estalla la guerra en las colonias de Cuba y Filipinas. Intervienen los Estados Unidos a favor de

<sup>13</sup> Cfr. UBIETO - REGLA - JOVER - SECO, *Introducción a la historia de España*, 626; Vicens Vives afirma también que la Restauración fue un « régimen ficticio » (VICENS VIVES, *Historia de España...*, V, 371). Manjón denuncia, por su parte, varias veces este mal endémico de España. Véase, por ej., V, 355; VIII, 348; X, 375.

<sup>14</sup> Cf. M.D. GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 69ss.

<sup>15</sup> « Un estudio de la estructura de la propiedad agraria revela la razón de los movimientos campesinos: los 20.000.000 de hectáreas de suelo agrícola de España meridional estaban repartidos de forma que diez millones y medio estaban en manos de 46.000 propietarios y la otra mitad del suelo se repartía entre casi ocho millones de propietarios campesinos, de los cuales, seis millones poseían menos de una hectárea de tierra » (ESCANDELL, *Historia socioeconómica...*, I, 92).

Al comentar las consecuencias de la desamortización escribe VICENS VIVES: « Se robusteció el latifundismo sobre todo en Andalucía » (VICENS VIVES, *Historia de España...*, V, 95); cfr. UBIETO - REGLA - JOVER - SECO, *Introducción a la historia de España*, 690. Granada tiene el 42% de su riqueza en mano de grandes propietarios (Cfr. P. CARRION, *Los latifundios en España*, [Madrid, 1932], 83).

los sublevados. Tras varios años de lucha sangrienta, el « Tratado de París » de 1898, supuso la pérdida de los últimos restos del vasto imperio colonial español. El « Desastre del 98 » produjo un doloroso impacto en toda la población española. Y tuvo graves repercusiones en campo económico y social.

Don A. Manjón, profesor de la Universidad de Granada, acusó profundamente el golpe, a juzgar por las páginas de su « Diario ». Rezuman amargura.<sup>16</sup>

### 3. SE RECRUDECEN LAS TENSIONES SOCIALES

Durante los primeros años del siglo XX subsiste en España el mismo régimen político y, también, los mismos defectos: oligarquía, caciquismo, artificiosidad de la vida parlamentaria. Contra ellos se pronuncian las nuevas generaciones intelectuales.<sup>17</sup>

La economía se va recuperando después de la crisis provocada por la pérdida de las colonias; pero continúa el desequilibrio entre el avance material y la repartición de la riqueza. El socialismo, que ha ido consolidándose fuertemente, adopta una actitud abiertamente revolucionaria. Y el sindicalismo obrero (« Unión General de Trabajadores » y « Confederación Nacional de Trabajadores ») con sus luchas en apoyo de las reivindicaciones sociales, constituye una de las notas más características de la época.<sup>18</sup> Se incrementan también los movimientos regionalistas, de modo particular en Cataluña.

Para afrontar el problema social se crea el Instituto de Reformas Sociales en 1904. En campo católico habían destacado algunos pioneros: el P. Ceferino González y el P. Vicent S.J., fundador, en 1864, de los

<sup>16</sup> El 31 de diciembre de 1896 escribó:

« Fin de año. Mal para la patria. La pobre España se está desangrando y la doble insurrección cubana y filipina no acaban »; 4 marzo 1897: « Hoy nos han pagado en la Universidad el mes de febrero, y parece un milagro que cobremos, estando sosteniendo dos guerras la Patria. La bancarrota se acerca. Vivimos de milagro »; 19 abril 1898: « Los yankees nos declaran la guerra para echarnos de Cuba. Lo tenemos bien merecido por nuestra administración colonial. ¡Dios salve a la Patria! »; 2 mayo 1898: « Nuestra flotilla de Filipinas ha sido destruída en Cavite por seis acorazados yankees que ahora bloquean á Manila. ¡Pobre España! ». 4 mayo 1898: « La revolución del hambre y del desengaño se aproximan mientras las colonias se alejan de la madre patria. Infeliz España! ¡Cómo te han puesto los dulcámaras » [No se entiende bien esta palabra. En la copia que se conserva en el archivo de la Sagrada Congregación de Ritos está escrito a mano « dulcabalas »]. 3 julio: « Los yankees entran en la ciudad de Ponce (Puerto Rico) sin oposición de los españoles y con aplauso de los puertorriqueños. Nadie nos quiere ». Y continúa en términos semejantes en días sucesivos.

<sup>17</sup> Cfr. VICENS VIVES, *Historia de España...*, V, 382; L. GRANJEL, *Panorama de la generación del 98*, Madrid, Guadarrama, 1959, 199.

<sup>18</sup> Cfr. UBIETO - REGLA - JOVER - SECO, *Introducción a la historia de España*, 609; A. MONTERO, Marea revolucionaria, en *Historia...*, 10, 15.

primeros Círculos Obreros. De las páginas del *Diario* de Manjón se desprende que el ilustre jesuita solicitó, en varias ocasiones, su colaboración en este campo.<sup>19</sup>

Pero los esfuerzos en los varios frentes no cuajaron en una fórmula de éxito. Las tensiones no se calman. En Barcelona tiene lugar la tristemente célebre «Semana Trágica» (en 1909), organizada por los socialistas y anarquistas con este programa: huelga general, asalto y quema de conventos, atropellos. De estos hechos nos ha dejado don Andrés una pincelada oscura en el *Maestro mirando hacia fuera*.<sup>20</sup>

Como responsable de los acontecimientos es ajusticiado Ferrer Guardia. El hecho tiene eco desfavorable en Europa. Las izquierdas se coaligan y Maura, jefe de gobierno, tiene que dimitir.<sup>21</sup>

Una vez más se desata la fobia anticlerical y antirreligiosa, no sólo en algaradas callejeras sino en las mismas directrices del gobierno. Cuando le toca el turno al partido liberal se esfuerza por llevar a la práctica sus puntos programáticos: sofocar las actividades de las congregaciones religiosas; poner trabas a la libertad de enseñanza.

Los anarquistas, por su parte, siguen con su plan terrorista. El ponderado historiador Jover designa esta época con el epígrafe de «La época de la violencia».<sup>22</sup> La guerra de Marruecos, para sostener la so-

<sup>19</sup> El 13 de enero de 1905 escribe M. en su *Diario*: «Consultando con mis compañeros sobre planes corporativos o de cooperativas del P. Vicent, que quiere embarcarme para que yo haga la *nonada* de fundar cooperativas agrícolas de producción y consumo en esta diócesis». Según se desprende de otros párrafos de su mismo diario, no parece muy dispuesto «a embarcarse»: «Si el P. Vicent no cuenta con otro más apto para mandar sus proyectos que yo, mal andarán sus proyectos en Granada». Sobre el significado (aspectos positivos y límites) de la obra del P. Vicent cfr. P. Juan N. GARCIA NIETO, *El sindicalismo cristiano en España*, Bilbao, Instituto de Estudios Económicos y Sociales, Universidad de Deusto, 1960.

<sup>20</sup> «Llegó a tal punto la decadencia social en Barcelona que allí surgió una horda de verdugos que cazaban hombres como cazan fieras en la selva» (VII, 180). Cfr. A. MONTERO, *Historia...*, 10, 15.

<sup>21</sup> Cfr. VICENS VIVES, *Historia de España...*, V, 405; BALLESTEROS, *Historia de España*, IX, 72.

En su *Diario* de los días 26, 27, 28, 29 de agosto de 1909 hace M. referencia a estos mismos hechos.

El 22 de septiembre escribe: «Muere Francisco Ferrer y Guardia, un verdadero criminal, encumbrado masón, verdadero autor del frustrado regicidio del día de la boda del rey y de los incendios de Iglesias y escuelas de Barcelona, estafador, mal padre, mal esposo y [m]ala persona; se movió en Francia, Italia y otros países por la masonería protesta contra el fusilamiento de tan bella persona. Los masoncillos de por acá se conjuraron también. Y aliándose el funesto hablador Moret con todos los enemigos de Maura le derriban del poder». El 27 de agosto, hablando también de Ferrer, dice: «...Cuando vino por Granada con su concubina Villacampa, dejó aquí semilla, y que en su plan estaba que ardieran aquí, además de los edificios religiosos las Escuelas del Ave-María (?)».

A. Montero da este juicio sobre Ferrer: «Francisco Ferrer [...] daba cita en su persona, ceñida de fulgores míticos, a los turbulentos ideales de anarquismo catalán y al más ortodoxo espíritu de las logias» (A. MONTERO, *Historia...*, 11).

<sup>22</sup> UBIETO - REGLA - JOVER - SECO, *Introducción a la historia de España*, 675.

beranía española en las plazas africanas, pone una nota más tensa en la situación.<sup>23</sup> Un dato significativo de la inestabilidad del momento: Entre 1917 y 1923 (año de la muerte de Manjón) tienen lugar 13 crisis totales de gobierno y 30 parciales, y España vive unos años de terrorismo callejero, de confusión y marasmo. Baste decir, escribe el profesor Escandell, que « en 1923 la cifra de atentados, de enero a septiembre, se eleva a 925 ».<sup>24</sup>

Para poner fin a este estado de cosas el Capitán General de Cataluña, Don Miguel Primo de Rivera, da un golpe de estado y establece un Directorio militar (13 septiembre de 1923).

#### 4. UN PROBLEMA DE FONDO: EL PAUPERISMO

El simple elenco de los hechos político-militares acaecidos en la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, puede dar la impresión, dice Escandell, de « una increíble locura de vaivenes pendulares ».<sup>25</sup>

Estos hechos descarnados toman sentido al considerar los aspectos sociales que forman su tejido conectivo. Durante este período se asiste, en el orden social y económico, a un intento de destrucción de la antigua estructura económica cuasi feudal del país: estancamiento de la agricultura, latifundismo. Pero con resultados escasos. La revolución industrial fue más tardía y menos amplia que en el resto de Europa. No logró una modificación profunda de las bases económicas. España es, a principios del siglo XX, una nación de economía agraria y de campe-

<sup>23</sup> En 1921, en la batalla de Annual, mueren 15.000 españoles. D. Andrés seguía, sin duda, los acontecimientos de la « Guerra de Africa ». El 16 [de diciembre] de 1922 escribe a una bienhechora: Dña. Antonia Medrano: « Feliz 1922!. Que lo sea más que el 1921 lo fue para España ».

<sup>24</sup> ESCANDELL, *Historia socioeconómica...*, III, 26.

Páginas más adelante (103) escribe: « Desde el ángulo social en que se enfocan los años que transcurren desde 1917 a 1923 nos importa destacar que aquel sexenio significó la *desintegración de la sociedad española* ». Cfr. también VICENS VIVES, *Historia de España*, V, 407; UBIETO - REGLA - JOVER - SECO, *Introducción a la historia de España*, 709.

« La sociedad y la patria [...] lloran tanto abandono, desorden, perjuicio y ruina, tanto desbarajuste y anarquía en todos los órdenes de la vida » (A. MANJÓN, *Hojas cronológicas del Ave-María*, Granada, Imprenta-escuela del Ave María, 1921, 151).

<sup>25</sup> ESCANDELL, *Historia socioeconómica...*, III, 94.

Manjón ha dejado un resumen sustancialmente exacto de los acontecimientos (aunque subraya, como de ordinario, los aspectos negativos): « El siglo que pasó — escribe en 1915 — es el siglo de las constituciones y conspiraciones, de la indisciplina y de los pronunciamientos, de los oradores y de los periodistas, de los políticos y los caciques, de las guerras civiles y desastres coloniales, y, en suma, de la verborrea y de la desarticulación política y social, de la decadencia y vergüenza nacionales, siglo que de buena gana borraría, si pudiera, de la historia, por el honor de mi patria » (X, 375).

sinos. El esfuerzo de industrialización comenzado en la última parte del siglo, la ha dejado en un estadio de pre-industrialización.<sup>26</sup>

Y esto, de modo particular, en las regiones de Castilla y Andalucía, donde Manjón vivió en los años de su formación y donde desarrolló su actividad de profesor universitario y de fundador de escuelas para los pobres en los barrios extremos de Granada.

España es, en estos momentos, una nación pobre. El pauperismo llegó a constituir, según Ballesteros, una «verdadera plaga nacional». Enumera las causas que crearon tal situación: diversas desgracias nacionales, disturbios revolucionarios, la lucha cantonal, las guerras coloniales, los años de carestía, las repercusiones de la guerra europea de 1914 (España se mantuvo neutral), que mientras enriqueció a unos, los pobres sintieron la indigencia por la elevación del precio de las mercancías (exportadas al extranjero).

En esta miseria de las grandes masas hay que buscar un elemento de explicación a esa inquietud que caracteriza este periodo de la historia española. Inquietud que se traduce en movimientos subversivos de obreros y campesinos, con expresiones muchas veces violentas y con manifestaciones, casi siempre, anticlericales.<sup>27</sup>

El problema de la España decimonónica es, prevalentemente, de naturaleza social y económica. El profesor Escandell lo señala agudamente: «Ya se implantara una monarquía popular o ya se instaurara la república, no por ello mejoraban lo más mínimo las miserables condiciones sociales del proletariado industrial catalán o de los braceros andaluces».<sup>28</sup>

La descripción que hace Manjón del ambiente de miseria y pobreza coincide con los datos presentados por los demás autores citados. Escribe, por ejemplo, en *El pensamiento del Ave-María* (a principios de siglo), cargando un poco las tintas negras:

«España es un pueblo que no come; es sobrio por necesidad, es económico hasta la miseria, no puede vivir sino ayunando a pan y agua; para él todo el año es cuaresma, y no hay más que ver lo que abundan los rostros escuálidos y las ropas descoloridas y pobres [...] Y si esto pasa en España ¿qué será en este pobrísimo rincón, en estas cuevas

<sup>26</sup> La estructura de la población activa al comenzar el siglo XX era la siguiente:

Sector primario (agricultura)	Sector secundario (industria)	Sector terciario (servicios)
66,4%	16%	17,6%

(ESCANDELL, *Historia socioeconómica...*, III, 72).

<sup>27</sup> BALLESTEROS, *Historia de España*, IX, 72.

Cfr., también UBIETO - REGLA - JOVER - SECO, *Introducción a la Historia de España*, 755; A. MONTERO, Cimientos históricos del anticlericalismo español, en IDEM, *Historia...*, 1-21.

<sup>28</sup> ESCANDELL, *Historia socioeconómica...*, III, 83.

Cfr. J.M<sup>a</sup>. GARCIA ESCUDERO, *De Cánovas a la República*, Madrid, 1959, 196; A. MONTERO, *Historia...*, 10 ss.

y andurriales, donde se refugia y esconde lo más caído de Granada?» (V, 117).

No parece exagerar demasiado ya que en la Semana Social de Pamplona de 1912, el P. Valle s.j. afirmó abiertamente que el campesino « no comía ». Y el ponderado historiador J. Vicens Vives comenta la anécdota diciendo que « era una triste realidad ».<sup>29</sup>

## 5. SITUACIÓN DE LA FAMILIA

A partir de la segunda mitad del siglo XIX la institución familiar va adquiriendo, en Europa, una nueva configuración. Viene provocado el cambio, de modo particular, por el proceso de industrialización: paso de una estructura prevalentemente agrícola, a una estructura urbana e industrial.

« La tierra sedimentadora y tradicionalista por excelencia no puede ser reemplazada por la fábrica y produce la *familia inestable*, según la clasificación de Le Play, que se destaca entre los obreros europeos del siglo XIX, XX ».<sup>30</sup>

La familia se hace más reducida, deja de ser unidad de producción en la que todos los miembros — padres, hijos, abuelos, criados — colaboran en el mismo trabajo; los valores tradicionales tienen menor peso; el autoritarismo paterno es menos marcado; quedan limitadas algunas de sus funciones.<sup>31</sup>

En España este cambio es más lento. Prevalece, todavía a principios del siglo XX, una estructura socioeconómica de tipo agrícola. Sin embargo, en el último cuarto del siglo XIX el proceso de evolución comienza a estar, en cierta medida, presente.

Intervienen diversos factores. En primer lugar, las nuevas corrientes ideológicas producen un impacto en la mentalidad española: el laicismo y la descristianización van minando el proverbial sentido religioso y cristiano de la familia. Se comienzan a introducir ciertas prácticas como el aborto y el divorcio.<sup>32</sup> Un sordo anticlericalismo deja un peso denso entre los obreros y campesinos. El sacerdote pierde gran parte de su fuerza de intérprete y custodio de los valores religiosos y morales. El

<sup>29</sup> VICENS VIVES, *Historia de España...*, V, 206.

<sup>30</sup> J. VAZQUEZ DE ACUÑA, *La evolución de la familia*, Madrid, Hidalguía, 1962, 28.

<sup>31</sup> Cfr. S. DEL CAMPO URBANO. *La familia española en transición*, Madrid, Ediciones del Congreso de la Familia Española, 1960, 175 ss. En un marco más amplio: F. BONACINA, *La famiglia nella situazione Socio-culturale del nostro tempo*, en *ATTI DEL IX CONVEGNO DI SCHOLE* (Brescia - 1963), *Famiglia ed educazione*, Brescia, La Scuola, 1967, 19-36.

<sup>32</sup> VAZQUEZ DE ACUÑA, *La evolución de la familia...*, 28 ss.

Los escritores realistas presentan cuadros vivos de la « deficiente moral familiar minada por el adulterio » (ESCANDELI, *Historia socioeconómica...*, I, 153).

socialismo, arraigado sobre todo en tierras andaluzas, hace propaganda de su teoría del « amor libre ».<sup>33</sup>

Manjón, en una de sus últimas obras, denuncia el hecho: « Estaba reservado a nuestro tiempo de radicalismo antisocial atreverse a proclamar la *libertad de la carne* que a esto equivale el *amor libre* o la *comunidad de mujeres* » (IX, 176).

Por otra parte, la misma legislación, centralista y unificadora, asesta duros golpes a la institución familiar: obstaculizando los derechos a la educación de los propios hijos.

En 1869 Montero Ríos, Ministro de Justicia, presenta un proyecto de ley sobre el matrimonio civil. Se levanta una ola de protestas. Pero el proyecto fue aprobado por las Cortes el 18 de julio de 1870. Hasta este momento lo que era sacramento para la Iglesia era contrato matrimonial para el Estado. Por la nueva ley, también los católicos debían sujetarse a las normas del matrimonio civil. Con la Restauración de los Borbones, un Real Decreto de 1875 modifica la ley, dejando subsistentes dos formas de matrimonio: la canónica para los católicos y la civil para los demás.<sup>34</sup>

Un hecho nuevo va tomando cuerpo durante este período: el movimiento feminista: con una nueva sensibilidad por la educación de la mujer y por una tendencia a la equiparación con el hombre en todos sus derechos.

« Por todas partes se difunde — escribe en 1869 el Rector de la Universidad de Madrid, Fernando de Castro — este nuevo espíritu, nacido de las entrañas del cristianismo, y que penetra gradualmente en todas las clases y esferas de la sociedad. Las naciones más adelantadas rivalizan en noble competencia por enaltecer la condición de la mujer, igualándola al hombre ».<sup>35</sup>

El movimiento tomó, a veces, formas extremas. En el *Diario* de Manjón hay algunos párrafos que hacen referencia a este hecho. Escribe el 14 de octubre de 1895:

« ... "Un emancipador". En la apertura del curso en la Sociedad Económica de Granada, que está dedicada a la Instrucción de la Mujer,

<sup>33</sup> VAZQUEZ DE ACUÑA, *La evolución de la familia...*, 31; VICENS VIVES, *Historia de España...*, V, 128.

<sup>34</sup> Cfr. P. ZABALA, *Historia de España y de la civilización española*, Barcelona, Gili, 1930, V, 106.

En el Archivo General de las Escuelas del Ave María se encuentra un ejemplar del discurso pronunciado por el ministro en la sesión de Cortes el 29 de abril de 1870.

En los márgenes aparecen abundantes anotaciones críticas de puño y letra de Manjón.

<sup>35</sup> F. DE CASTRO, *Discurso en la inauguración de las Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer*, Madrid, Rivadeneyra, 1869, 4. La posición de Castro y de sus seguidores no siempre fue equilibrada (Cfr. A. GALINO, Estudio preliminar, en P. POVEDA, *Itinerario pedagógico*, Madrid, C.S.I.C., 1964, 67-68).

D. Manuel Torres Campos,<sup>36</sup> Catedrático de Derecho Internacional en la Universidad, leyó, como Director de Estudios de la Económica, un discurso sobre la emancipación de la mujer, de tan subidos tonos, que el Señor Arzobispo que presidía el acto, le hubo de retirar el uso de la palabra ».

En la formación de esa nueva fisonomía de la institución familiar tienen, sobre todo, gran peso una serie de factores de tipo socio-económico, conexos con la industrialización: las grandes ciudades fabriles crecen a un ritmo acelerado. En torno a ellas se establecen densas masas obreras. La falta de viviendas provoca el hacinamiento y la promiscuidad con hondas consecuencias negativas en la moral familiar.<sup>37</sup>

El movimiento migratorio interior hacia las ciudades industriales tiene lugar a partir de las zonas rurales de Castilla y Andalucía. Y es fuerte también el movimiento de emigración hacia tierras americanas. A veces son los hombres solos los que marchan, permaneciendo largo tiempo alejados de sus hogares y teniendo que atender las mujeres a las labores agrícolas.<sup>38</sup> También en las ciudades industriales comienza a incrementarse el trabajo de la mujer fuera del hogar.

A esta serie de familias separadas por exigencias laborales, hay que añadir otras muchas rotas por las frecuentes guerras y revoluciones ocurridas a lo largo de toda la agitada historia del siglo XIX y comienzos del XX. Pero el golpe más duro a la institución familiar lo asestó la pobreza extrema en que vivían la mayor parte de las familias campesinas y obreras. El liberalismo económico y su resultante el capitalismo considera el trabajo como una mercancía sujeta a la oferta y demanda, « arrastrando a multitud de familias a precaria situación ».<sup>39</sup>

Los autores que han abordado el tema subrayan este estado de miseria, y hablan de un momento de decadencia de la familia española.

« El analfabetismo, el alcoholismo, la tuberculosis, el tifus, el hacinamiento en suburbios — según Vicens Vives — era el resultado de salarios bajos ».<sup>40</sup>

<sup>36</sup> M. Torres Campos (1850-1918) Discípulo de F. Giner de los Ríos. En 1871 obtiene el doctorado en Derecho administrativo. Catedrático, primero en la Central de Madrid y posteriormente (1886-1918) en la Universidad de Granada.

<sup>37</sup> Cfr. CAMPO URBANO, *La familia española...*, 175 VAZQUEZ DE ACUÑA, *La evolución de la familia...*, 31. Para darse cuenta del crecimiento de las ciudades industriales véase, por ejemplo, los datos referentes a Madrid y Barcelona.

	1857	1900	1950
Madrid	281.170	539.835	1.618.435
Barc.	178.825	533.000	1.280.179

(Cfr. VICENS Y VIVES, *Historia de España...*, V, 54).

<sup>38</sup> De 1882 a 1914 el país pierde cerca de un millón de habitantes por concepto de emigración, equivalente a la tercera parte del incremento nacional. (Cfr. RUMBU, *Historia de España contemporánea*, Salamanca, 1965, II, 190.

<sup>39</sup> VAZQUEZ DE ACUÑA, *La evolución de la familia...*, 31.

<sup>40</sup> VICENS VIVES, *Historia de España...*, V, 228.

Páginas anteriores había escrito que la situación era particularmente grave en Andalucía: a principios de siglo, el obrero del campo andaluz cobraba de dos a

El mismo autor, en otra de sus obras, estudiando más detenidamente el problema, escribe:

« La taberna, el prostíbulo se sucedían con el taller en la vida del operario; mujer y familia relegados a lugares nauseabundos, casi siempre cuartos realquilados; al final hospital y manicomio ».<sup>41</sup>

Las afirmaciones de Manjón, hablando de Granada, están en la misma línea. Después de insistir en la extrema pobreza del ambiente en que se mueve, dice:

« Vergüenza da confesarlo, pero es lo cierto que, sin hablar de otros escándalos, el amancebamiento pasa como cosa corriente entre estas gentes; los padres ven y consienten con pasmosa indiferencia e inexplicable cobardía el concubinato de sus hijos [...]. Se juntan no con vínculo que dura toda la vida, sino con uniones pasajeras » (V, 27).

Añade, a renglón seguido, que es éste el mal más grave que ha encontrado en la realización de su obra: la desmoralización de la familia.<sup>42</sup>

seis reales en los períodos en que trabajaba, mientras el jornalero valenciano recibía el salario — todavía bajo — de tres pesetas diarias (IDEM, *Ibidem*, 206).

<sup>41</sup> VICENS VIVES, *Historia social...*, IV, 213.

Afirmaciones muy semejantes hace, por su parte, el historiador Ballesteros: « Los paros, el cierre de fábricas, los jornales de hambre, colocaban en situación precaria e insostenible a familias enteras del sufrido y estoico pueblo español. Esta miseria, la verdadera, arrastraba al trabajador depauperado y enfermo al hospital, a la mujer y a los hijos al asilo o a pedir limosna por calles y caminos » (BALLESTEROS, *Historia de España*, IX, 72).

<sup>42</sup> Cfr. V, 60: X, 288. Ya en 1895 en *El pensamiento de la colonia escolar titulada Escuelas del Camino del Sacro Monte*, Granada, Imprenta Indalecio Ventura, 1885, 11, habla de que « no hay familias ».

El 9 de marzo de 1901 anota en su *Diario* esta significativa observación: « Hoy he visto a unos niños que jugaban a la familia. Uno decía: "tú eres la madre y yo soy el padre que llega borracho a casa. Te pego, te insulto y te echo a la calle. Tú te escapas para que yo no te mate, escandalizamos a todo el barrio y nos meten en la cárcel". Si estudian y aprenden estos niños! ». Y el 24 de enero de 1913: « Luciano Lizana y la hija de Pernaco se encuevaron en la *Vereda* del Medio; son macho y hembra ».

## AMBIENTE SOCIO-CULTURAL

El siglo XIX español se caracteriza por una notable decadencia en el campo de la cultura. En los últimos años de la centuria se advierte un movimiento de recuperación que continúa a través del siglo XX. El clima cultural en que vive el Autor durante los años de su formación seminarística y universitaria es, pues, deficiente. De él conserva una experiencia amarga, según confesión personal.<sup>1</sup>

Excepto el paréntesis pasado en el colegio de S. Isidro de Madrid (1875-79), como profesor de geografía, casi toda la vida de D. Andrés Manjón transcurre en las aulas universitarias. Es necesario analizar, por tanto, aunque sea muy brevemente, algunos de los elementos más importantes que constituyen el clima cultural en que vive inmerso.

## 1. CORRIENTES FILOSÓFICAS Y LITERARIAS

No es fácil presentar un cuadro sintético del pensamiento filosófico español. El siglo XIX es anárquico en filosofía como en la vida política y social. En conjunto se presenta con rasgos poco brillantes: « Nuestro pensamiento filosófico es pobre y, excluidas muy pocas figuras de relieve, puede decirse mero vaivén de los influjos externos; la primera mitad bajo el signo de Francia, sensismo, materialismo, sociología, eclecticismo; la segunda con el espectacular viraje hacia Alemania, a la que seguimos no menos servilmente que antes a Francia; un poco de kantismo, de hegelismo, y el gran acontecimiento krausista. La Escolástica parece totalmente extinguida o recluida en seminarios y universidades rutinarias, hasta que apunta su renacer al declinar el siglo ».<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Cfr. MAESTRO DEL AVE-MARIA, [Pedro MANJON LASTRA] *Vida de D. Andrés Manjón y Manjón, Fundador de las Escuelas del Ave-María*, Alcalá de Henares, Imprenta de Talleres penitenciarios, 1946, 46.

<sup>2</sup> L. MARTINEZ GOMEZ, Síntesis de historia de la filosofía española, en J. HIRSCHBERGER, *Historia de la filosofía*, II: Edad moderna, edad contemporánea, Barcelona, Herder, 1967, 479. Además del denso estudio del profesor de la Universidad de Alcalá — en el que me inspiraré ampliamente para la redacción de este párrafo — puede verse: M. CASCON, *Las directrices del pensamiento español del siglo XIX*,

La corriente sensista en psicología y ética arraiga profundamente y deja sentir su influencia, con matices y acentuaciones diversas, a lo largo de toda la centuria. Los principales focos de irradiación fueron las universidades de Cervera y Salamanca. Algunos de sus profesores se declaran abiertamente seguidores del sensismo de Condillac y del utilitarismo de Bentham. En la sociedad burguesa penetra también fácilmente el eclecticismo de Cousin: « En Francia se pasó del sensismo mitigado de Laromiguière al espiritualismo ecléctico de Victor Cousin. Lo mismo que allí, viene a convertirse también aquí en filosofía oficial y de moda; se copian los textos y programas de Francia; es actitud humana correcta y elegante tanto como doctrina; domina en el Ateneo de Madrid, en la Universidad, en los círculos intelectuales, literarios, parlamentarios y políticos, desde la tercera década del siglo hasta el apogeo del krausismo ».<sup>3</sup>

Por otra parte encuentra sus seguidores la corriente materialista; y, aunque un poco más tímidamente que en el resto de Europa, hacen su aparición el darwinismo, evolucionismo y positivismo.<sup>4</sup>

En este cuadro, copia de moldes extranjeros, se destacan algunas figuras de relieve con perfiles más originales. En primer lugar, Jaime Balmes (1810-1848), « el más potente espíritu filosófico español de la primera mitad del siglo XIX ».

Balmes, « filósofo del sentido común », acepta en gran parte el núcleo central de la doctrina escolástica. Pero critica duramente el descuido de las ciencias físico-matemáticas, el abuso de la dialéctica y de ciertas sutilezas inútiles. Emprende su labor con el deseo de « contribuir a que los estudios filosóficos adquieran en España mayor amplitud de la que tienen en la actualidad ».<sup>5</sup> Afronta los diversos problemas con una acentuada nota de originalidad. Al presentar su *Filosofía fundamental*, advierte que « no es copia ni imitación de ninguna filosofía extranjera;

según Menéndez Pelayo, en « Pensamiento », VIII (1952), 228-233; Y. TURIN, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid, Aguilar, 1967; G. TORRENTE BALLESTER, *Panorama de la literatura española contemporánea*, Madrid, 1956; P. LAIN ENTRALGO, *Menéndez Pelayo: historia de sus problemas intelectuales*, Madrid, 1944; M.D. GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966.

<sup>3</sup> MARTINEZ GOMEZ, *Ibidem*, 482; cfr. UBIETO - REGLA - JOVER - SECO, *Introducción a la historia de España*, 155; M. GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 173-174.

<sup>4</sup> « El positivismo, el que invade Europa entre los años 30 y 70, puede decirse que no se da aquí en España sino en escasa medida » (MARTINEZ GOMEZ, *Ibidem*, 494) Cfr. GRANJEL, *Panorama de la generación del 98*, 37; BALLESTEROS, *Historia de España*, IX, 134.

<sup>5</sup> J. BALMES, *Obras completas*. Volumen II: *Filosofía fundamental*, Madrid, BAC, 1948, 9.

Sobre Balmes pueden verse los siguientes estudios: MARTINEZ GOMEZ, *Ibidem*, 483-487; V. FELIU EGIDO, *El pensamiento de Balmes en orden a la filosofía de la historia*, Madrid, 1952; M. BATLLORI, *Giacomo Balmes e il risorgimento italiano*, en « *Civiltà Cattolica* », C (1949), Vol. I, 499-506, 644-53; H. AUHOFER, *La sociología de Jaime Balmes*. Trad. de J.M. Vélez Cantarell, Madrid, 1959.

no es ni alemana, ni francesa, ni escocesa: su autor ha querido contribuir por su parte a que tengamos también una filosofía española». <sup>6</sup> Pero sin cerrarse a las aportaciones positivas del pensamiento europeo. Balmes conoce toda la problemática de la filosofía moderna. Subraya los aspectos válidos de las doctrinas de Descartes, Kant, Malebranche, Leibniz, Hegel, aun reconociendo sus fallos «gravísimos». En campo ético y social recoge, sustancialmente, el pensamiento tradicional y católico.

El influjo del pensador español fue notable dentro y fuera de las fronteras. Sus obras fueron traducidas a diversos idiomas.

Entre los libros que Manjón tenía en su celda del Sacro Monte, encontramos dos de las obras de Balmes: *Filosofía elemental* y *El protestantismo comparado con el catolicismo*. <sup>7</sup>

Otra figura destacada del pensamiento católico español es Donoso Cortés, político, «orador y polemista más que filósofo». Su obra más importante *Ensayo sobre el catolicismo, el liberalismo y el socialismo* (1851). Subraya, de forma característica, la supremacía de la fe sobre la razón. Limita la misión de la filosofía a «reducir a sistema y a método las verdades fundamentales que nos han sido reveladas, relacionarlas, ordenarlas y deducir consecuencias». <sup>8</sup>

En la segunda parte del siglo merecen también citarse algunos hombres empeñados en la renovación de la escolástica: el P. Ceferino González y Juan Manuel Ortí y Lara.

Pero el «gran acontecimiento filosófico» en este momento es el *krausismo*. En 1843 Julián Sanz del Río (1814-1869), profesor de la universidad de Madrid, va a Alemania, pensionado por el gobierno, para traer a España «lo mejor de los sistemas alemanes». El pensamiento de Krause <sup>9</sup> se le presenta al joven estudioso español como «una insospechada síntesis del idealismo alemán y el cristianismo, comprensividad, armonía, calor religioso». <sup>10</sup>

<sup>6</sup> BALMES, *Filosofía fundamental*, 7.

<sup>7</sup> Estos libros se conservan actualmente en la «Habitación P. Manjón» En la Casa Madre de Granada.

<sup>8</sup> MARTINEZ GOMEZ, *Síntesis...*, 488.

Sobre Donoso Cortés puede verse J. IRIARTE, *Un Donoso románticamente filósofo*, en «Razón y Fe», 148 (1953), 128-42; C. VALVERDE, *Introducción a Donoso Cortés*, Madrid, 1964; E. SCHRAMM, *Donoso Cortés. Leben und Werke eines spanischen Antiliberalen*, Hamburgo, 1935.

<sup>9</sup> Carlos Christian KRAUSE, filósofo alemán nacido en Eisenberg en 1781. En la universidad de Jena fue discípulo de Shelling y de Fichte; profesor de filosofía en Gotinga. A partir de 1823 mantiene relación con Fröbel a quien inicia en el estudio de Comenio. El sistema filosófico de K. fue casi desconocido en Alemania hasta finales del siglo XIX. Un grupo de profesores intentó extenderlo; pero con poco éxito. Encontró poca aceptación. Entre sus numerosas obras, se pueden citar algunas que, traducidas, tuvieron difusión en España: *Abriss des System der Philosophie* (1825), *Das Urbild der Menschheit* (1811), *Das System der Rechtsphilosophie* (1873).

<sup>10</sup> MARTINEZ GOMEZ, *Síntesis...*, 445.

En carta a F. de Paula Canalejas, Sanz del Río se expresaba así: «Hegel y

Ya antes de su viaje a Alemania había entrado en contacto con el krausismo por medio de la obra de Ahrens, *Curso de derecho natural*, vertida al castellano en 1841. Después, a través del trato directo con Ahrens en Bruselas, y con los discípulos de Krause en Heidelberg, Sanz del Río perfila su sistema. A su vuelta a España se constituye, desde su cátedra de la Universidad Central, en incansable propagador de las doctrinas krausistas, «originando un vasto movimiento que se extendió a casi todas las Universidades de la Península».<sup>11</sup> Llegó a hacerse la filosofía de moda entre los años 50 y 75.

La rápida extensión del krausismo tiene una primera explicación en el amplio apoyo encontrado en los cuadros dirigentes. En ellos tenía el profesor madrileño buenos amigos. Además, su fondo ético-religioso estaba muy en consonancia con la mentalidad española decimonónica.<sup>12</sup>

el cristianismo me ocupan mucho en mi fuero interno, y las soluciones positivas sobre estos gravísimos problemas vienen todas a desembocar en Krause, y aunque doy vueltas a la cuestión por ver si no será en mí una consecuencia de una idea preconcebida, hasta ahora tengo la impresión de que no hay nada de ello». (P. JOBET, *Les Educateurs de l'Espagne contemporaine*. I. *Les krausistes*. II. *Lettres inédites de D. Julián sanz del Río publiées par Manuel de la Revilla* Paris, 1936. Citado por MARTINEZ GOMEZ, *Ibidem*, 490).

<sup>11</sup> PROFESORES DEL SEMINARIO SALESIANO DE MADRID, *La filosofía española en el siglo XIX*, en AMERIO, *Historia de la filosofía*, Madrid, SEI, 1954, 417.

«El núcleo doctrinal de este sistema se resume en un panteísmo a la vez científico y religioso-místico, inspirado en el panteísmo de Krause, que viene a su vez a recoger las tendencias del idealismo alemán y de la unidad espinoziana. Recorre dos fases, análisis y síntesis. En la primera, el espíritu conoce lo múltiple inmediato, diferente, parcial. De ahí se eleva gradualmente a lo simple, a lo idéntico, a lo total, hasta terminar en el conocimiento intuitivo racional del Ser absoluto. El ascenso se verifica a través de intuiciones graduales [...] La intuición primera, base de partida, es la intuición del «yo», en que luce la identidad sujeto-objeto. El término de la vía analítica es el Infinito, el Absoluto, Dios, el Ser, de cuya verdad y realidad tenemos una «vista real». De ahí bajamos, deductiva, sintéticamente, a la multiplicidad. La primera determinación del Ser absoluto es la unidad; pero al mismo tiempo es esencia de sí y de todo; unidad y totalidad, seidad y toteidad; contiene todas las esencias finitas. Si en la primera marcha, analítica, ascensional, todo se veía desligado, en el descenso sintético desde el Ser, todo lo vemos articulado en la unidad, en Dios; el hombre se reencuentra en su puesto, y dentro de esa síntesis se desarrolla el panorama armónico de la ciencia.

El problema moral se plantea, como es claro, en función del problema metafísico. El Ser absoluto es a la vez el Bien supremo; nosotros estamos en el Ser; nuestro deber será reproducir en nuestra vida la vida de Dios. [...] Conocimiento y vida, virtud y ciencia, quedan íntimamente compenetradas». (MARTINEZ GOMEZ, *Ibidem*, 490) Cfr. A. MUÑOZ ALONSO, *Krausismo spagnolo*, en CENTRO STUDI FILOSOFICI DI GALLARATE, *Enciclopedia filosofica*, Venezia-Roma, Istituto per la collaborazione culturale, 1957, II, 1744-1746; IDEM, *Medio siglo de krausismo español*, en «Giornale di Metafisica», VIII (1953), 66-82.

<sup>12</sup> Cfr. MUÑOZ ALONSO, *Krausismo spagnolo*, 1745.

«El peso de la historia patria, hecha de cristianismo [...] hizo de manera que escogiesen no un sistema de primera magnitud, pero extremista, sino la filosofía de Krause, de menor importancia, pero con fondo religioso y moral más apto para ser trasplantado en el suelo hispánico. De hecho el sistema krausista conserva una fuerte raigambre ético-religiosa, conserva el fondo idealista, del cual se deriva,

Esta es también la tesis de Martínez Gómez: « Por sorprendente y paradójico modo, cuando en Europa no hay apenas más que positivismo y náusea de toda especulación abstracta, aquí en España [...] prende el panteísmo de Krause como fórmula resumen del idealismo alemán con ribetes de misticismo pietista. Si arraiga aquí el krausismo, es, como dirá Unamuno, porque "nos lo trajeron con raíces", y lo trajeron con raíces porque, en el sistema doctrinal especulativo, práctico, religioso, social, político y pedagógico del krausismo español, más que de Krause, se buscó y se halló de hecho un substitutivo para el anhelo vital, hondamente religioso, de estos españoles. Quisieron, y éste fue en principio el ideal de Sanz del Río, armonizar krausismo y religión, ciencia y fe católica. De hecho, vino a ser una forma total de vida suplantadora del catolicismo, del catolicismo exangüe y desencarnado que se vivía entonces ».<sup>13</sup>

Por otra parte, la defensa que hace de la persona humana, y la posición central que le concede en el orden jurídico y social explica, en gran parte, la simpatía de que gozó entre los pedagogos de la Institución Libre de Enseñanza. Entre los discípulos de Sanz del Río se pueden citar: Nicolás Salmerón, que en los últimos años pasó al monismo evolucionista, Fernando de Castro, rector de la universidad de Madrid, Gumersindo Azcárate y Francisco Giner de los Ríos.

Pero su racionalismo, su sabor panteísta, su misma inconsistencia interna no permitió al Krausismo tener una vida muy larga en suelo español. Contra el compacto grupo de seguidores de Sanz del Río se levantó una fuerte reacción del pensamiento tradicional. Los críticos más destacados fueron Navarro Villoslada, Juan Manuel Ortí y Lara, catedrático de metafísica en la Central, Francisco Xavier Caminero y el insigne polígrafo montañés Don Marcelino Menéndez Pelayo.<sup>14</sup>

En campo literario, después de la exuberante irrupción del *Romanticismo*, se inicia, a mediados de siglo — como reacción — la nueva corriente del *Realismo*. Se huye del mundo fantástico y subjetivo de los románticos para tratar de reflejar el mundo tal cual es. Sin coloraciones artificiosas. Esta corriente tiene su expresión culminante en el *Naturalismo*, que gusta de observar y describir la realidad detalladamente. De modo particular, la realidad social. El realismo español en-

pero quisiera evitar el panteísmo, que es su lógica consecuencia. Y así propone y defiende una nueva doctrina, la del *panenteísmo*, según la cual las cosas no son Dios, sin en Dios » (PROFESORES DEL SEMINARIO SALESIANO DE MADRID, *La filosofía española en el siglo XIX*, 417).

<sup>13</sup> MARTINEZ GOMEZ, *Síntesis...*, 489.

Cfr. CACHO VIU, *La Institución Libre de Enseñanza*, I, 73 ss; L. GRANJEL, *Panorama de la Generación del 98*, Madrid, Ediciones Guadarrama, 1959, 37-40. GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 17 ss.

<sup>14</sup> Cfr. MARTINEZ GOMEZ, *Síntesis...*, 491; PROFESORES DEL SEMINARIO SALESIANO DE MADRID, *La filosofía española...*, 418; M. MENENDEZ PELAYO, *Historia de los Heterodoxos españoles*, Madrid, BAC, 1956, Vol. II, 1076-1105; GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 24.

contró abundantes temas en el ambiente deficiente de la segunda parte del siglo XIX. Describe « la deficiente moral familiar, minada por el adulterio; la corrupción política imperante en todas partes; el egoísmo burgués ante la situación de las masas proletarias del país ».<sup>15</sup>

Entre los novelistas más destacados, se pueden citar: Benito Pérez Galdós (*Lo prohibido, Fortunata y Jacinta*); Emilia Pardo Bazán (*Los Pazos de Ulloa*); Padre Coloma (*Pequeñeces*); Pedro A. de Alarcón (*El escándalo, El sombrero de tres picos*); José María de Pereda (*Peñas arriba, Sotileza, La Montálvez*), con el que, según parece, Manjón mantuvo correspondencia.<sup>16</sup> Desde luego, muchos fragmentos de *Cosas de antaño contadas ogaño*, o de *El pensamiento del Ave-María*, podrían entrar, de lleno, en esta corriente literaria. Son descripciones vivas del ambiente que el Autor desenvuelve su actividad.

## 2. INQUIETUD CIENTÍFICA

El afán por conocer la realidad concreta de España comienza a dominar en otros campos. La corriente naturalista en la literatura y la corriente positivista dentro de la filosofía quita el gusto por los tópicos. En 1883 se crea la Comisión de las Reformas Sociales. Se estudia la realidad del país usando las técnicas modernas. Se constata la pobreza y atraso del pueblo español.

Con el conocimiento más auténtico de España va paralelo un conocimiento más cabal de la realidad de Europa. Los españoles empiezan a darse cuenta de la distancia que los separa.<sup>17</sup> Con espíritu crítico se analizan los defectos y retrasos. A la hora de presentar soluciones hay entre los intelectuales españoles dos posiciones contrastantes: « *européismo* » y « *casticismo* ». Se produce una lucha ideológica enconada que llena los últimos decenios de la centuria, hasta el punto de que uno de los

<sup>15</sup> ESCANDELL, *Historia socioeconómica...*, I, 153.

<sup>16</sup> Uno de sus biógrafos al comentar *Cosas de antaño escritas ogaño* afirma: « El gran novelista D. José María Pereda, leyó esa nueva obra seminovelesca de D. Andrés, y tanto se enfrascó en ella, que en 4 de agosto de 1883, le decía en carta escrita desde Polanco (Santander): « Hallo en su obra frescura y color en todos sus cuadros, y testimonio de no vulgares dotes en Usted de escritor de costumbres. Por lo tanto, y puesto que desea que le imponga alguna penitencia por el pecado de haber metido la pluma en ese terreno, impóngole la de pecar de nuevo hasta encenagarse en ese vicio... » (MAESTRO DEL AVE-MARIA, *Vida...*, 76).

<sup>17</sup> « La mayoría del país vivía en condiciones de rigurosa pobreza y atraso » (ESCANDELL, *Historia socioeconómica*, I, 158).

« La vieja leyenda blanca de la España fértil y rica en toda clase de bienes se derrumbaba súbitamente [...] El contraste entre una España pobre y mal regida, y una Europa constituida por potencias ricas, fuertes y adelantadas científicamente obsesiona a los españoles de la Restauración » (UBIETO - REGLA - JOVER - SECO, *Introducción a la historia de España*, 647).

aspectos más peculiares de la Restauración desde el punto de vista intelectual es su « perfil polémico ».<sup>18</sup>

La posición « europeísta » propone, como solución, la incorporación a la civilización industrial, previa aceptación de la visión del mundo y del ideal de vida propios de los pueblos del Norte: aceptar, de lleno, los moldes culturales extranjeros.

Frente a esta posición los « casticistas » ven la clave del resurgir de España en volver a los valores genuinos. Consideran compatible el acercamiento a Europa sin romper ni negar el pasado.

Ambas posturas cristalizan en la conocida polémica en torno a la ciencia española, entre José del Perojo y M. Menéndez Pelayo. Perojo niega la virtualidad de esa ciencia en los siglos XVI, XVII, y XVIII. Don Marcelino la afirma con calor en su obra titulada, precisamente, *La Ciencia Española*. La disputa tuvo amplio eco en el ambiente cultural español.<sup>19</sup> Don Miguel de Unamuno y Angel Ganivet, discípulo de Manjón en la Universidad de Granada, vuelven a plantear la cuestión entre europeísmo y casticismo. Al dar soluciones para la marcada decadencia de España, Ganivet se cierra en su « Noli foras ire, in interiore Hispaniae habitat veritas ». Unamuno, en cambio, sostiene que se deben abrir de par en par las ventanas a los vientos europeos: « No dentro, fuera nos hemos de encontrar ».<sup>20</sup>

La posición de Don Andrés Manjón encaja, más bien, dentro de la perspectiva casticista. Desde sus primeras obras escribe que la educación tiene que ser « histórica y tradicional »: abierta a las nuevas aportaciones; pero sin negar los valores típicos. De aquí, su afirmación que hay que educar « en español y cristiano » (II, 286). Como don Marcelino, considera « el catolicismo como eje y nervio de nuestra cultura nacional ».<sup>21</sup>

Al final del siglo España se incorpora al movimiento cultural y científico de una manera más decidida. El « Desastre del 98 », con la pérdida

<sup>18</sup> Cfr. GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 17 ss; L. GRANJEL, *Clima cultural*, en *Panorama de la generación del 98*, 37-62; TURIN, *La educación y la escuela...*, 28; CACHO VIU, *La Institución...*, 341.

<sup>19</sup> Cfr. CACHO VIU, *La polémica de la Ciencia Española en IDEM, La Institución...*, 341-359; UBIETO - REGLA - JOVER - SECO, *Introducción a la historia de España*, 647; Cfr. también M. MENENDEZ PELAYO, *La ciencia española*, Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1933, 2 vols.

« La contienda en torno a la existencia o no de una filosofía y ciencia nacionales se enciende con singular apasionamiento por una y otra parte; es el choque violento del pensamiento tradicional, con sus estrecheces decadentes de final de siglo, y del espíritu europeizante, también falto de amplitud integradora; ambos aportan al asunto una valoración diametralmente opuesta » (MARTINEZ GOMEZ, *Síntesis...*, 496).

<sup>20</sup> Cfr. GRANJEL, *Panorama...*, 54; GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 385 ss.

El 16 de Diciembre de 1898 escribe Manjón en su diario: « Misa por Angel Ganivet. Los amigos literatos de este desgraciado joven que fue alumno mío y ha muerto de cónsul en Riga (Rusia), a los 32 años y cuando comenzaba a dar frutos que gustaban y chocaban por lo originales, frescos y abundantes, me han encargado una misa ».

<sup>21</sup> Cfr. II, 286; IX, 49.

del imperio colonial, produce honda impresión y actúa como revulsivo entre las jóvenes generaciones intelectuales. Hay un afán, casi convulso, por salir del atraso constatado y se produce un florecimiento cultural de amplias proporciones. Se ha designado este momento como la « Edad de Plata » de la cultura española.<sup>22</sup>

### 3. RETRASO DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA

Al estudiar la postración cultural de la España del siglo XIX, Ballesteros apunta como uno de los factores más decisivos la serie de luchas y revoluciones que alteran la tranquilidad espiritual y no dejan el reposo que exige el trabajo científico.<sup>23</sup>

Otro factor importante, y en conexión con el anterior, lo constituye el estado deplorable de los centros de enseñanza. La enseñanza primaria era exigua y anárquica. Y a la escasez de escuelas se añadían las condiciones antipedagógicas de las pocas que existían: métodos anticuados, falta de material escolar, lugares insanos, maestros sin vocación ni preparación.<sup>24</sup>

Las críticas de Don Andrés en torno a la escuela de su tiempo coinciden puntualmente con la de los autores que han abordado el tema.<sup>25</sup>

El analfabetismo llegó a ser una verdadera « plaga nacional ». Basta apuntar algunos datos: en 1841 el 90,79 por ciento de los españoles no sabe leer ni escribir. Esta cifra va disminuyendo, pero al principio de siglo todavía alcanza el 63,79; y en 1920 — tres años antes de morir Manjón — hay en España un 52 por ciento de analfabetos. Las zonas que tienen más alto porcentaje son las del Sudeste (Málaga, Granada y Almería)

<sup>22</sup> Cfr. UBIETO - REGLA - JOVER - SECO, *Introducción a la historia de España...*, 717-740.

Los nombres más significativos de la « Generación del 98 »: Miguel de Unamuno, Azorín, José Ortega y Gasset, Ramiro de Maeztu.

En Campo científico: Santiago Ramón y Cajal, premio nobel en 1905 por sus descubrimientos en histología; Jaime Ferrán, Eduardo Torroja. (Cfr. L. GRANJEL, *Panorama de la generación del 98*; P. LAIN ENTRALGO, *La generación del 98*, Madrid, Espasa Calpe, 1956.

<sup>23</sup> BALLESTEROS, *Historia de España*, IX, 105.

<sup>24</sup> Jaime Balmes escribía: « Lástima que cuando en otros países se ha llevado adelante el importantísimo ramo de la instrucción primaria haya estado entre nosotros tan descuidada, sea tan reducido el número de escuelas y éstas disten mucho de llegar a la perfección en que las tienen otras naciones ». (BALMES, *Obras completas*, Barcelona, Biblioteca Balmes, 1926, V, 612). « Las universidades y los centros de enseñanza están en crisis, y prevalecen en ellos unos métodos rutinarios y retóricos fuera de toda vigencia. Sólo un escaso grupo de científicos se mantienen en contacto con las corrientes de la ciencia universal; el resto se sume en el aislamiento y antididactismo ». (RUMEU, *Historia de España contemporánea*, II, 134).

<sup>25</sup> Cfr. IX, 30, 47; VI, 83, 337, passim.

donde a principio de siglo el 80 por ciento de la población no sabe leer ni escribir.<sup>26</sup>

Sobre el problema del analfabetismo don Andrés se muestra bien informado. Cita abundantemente los trabajos de tres competentes autores contemporáneos: F. Olóriz, José Gómez Ocaña, y E. García Solá, Rector, éste último, de la Universidad de Granada.<sup>27</sup>

Siguiendo las afirmaciones de estos tres autores va presentando una serie de datos que coinciden, substancialmente, con los que se han dado. Un dato particularmente interesante: Granada presenta a fines de siglo el más alto porcentaje de analfabetismo en España: el 82,22 por ciento (V, 348).

En la segunda mitad de la centuria se advierte un afán por renovar la escuela y se suceden los planes de enseñanza. Pero estas reformas no siempre responden a las verdaderas necesidades. Sirven, más bien, a intereses políticos y siembran un notable desconcierto. Veinte reformas de enseñanza tuvieron lugar durante la vida de Manjón. Algunas de ellas contradictorias. Otras estuvieron vigentes apenas algunos meses.<sup>28</sup>

El aspecto más negativo de este tejer y destejer de planes de estudio está constituido por el criterio «uniformista y centralizador» con que fueron realizados. El monopolio estatal de la enseñanza ha sido uno de los males más arraigados a lo largo del siglo XIX y XX.<sup>29</sup>

<sup>26</sup> Cfr. A. GUZMAN REINA, *Causas y remedios del analfabetismo en España*, Madrid, Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, 1955, 24. Y, además, F. SOLDEVILLA, *Historia de España*, Barcelona, Ariel, 1960, VIII, 260; BALLESTEROS, *Historia de España...*, IX, 124; UBIETO - REGLA - JOVER - SECO, *Introducción a la historia de España*, 691.

<sup>27</sup> Escribe: «Quiero componer esta Hoja con hechos, datos y consideraciones de tres escritores concientes y concienzudos [...] Son D. Federico Olóriz, D. José Gómez Ocaña y D. Eduardo García Solá, y esas cortas páginas son: *La vida en España* del Dr. Gómez Ocaña; *El Analfabetismo en España*, fascículo de 59 páginas, del Dr. García Solá» (V. 340). Cada uno de los datos va acompañado de la referencia a la página de la obra correspondiente. Es, quizás, la única vez que en las obras pedagógicas de M. aparece la cita completa.

Estos autores eran íntimos amigos. En el Archivo de la Sagrada Congregación de Ritos se conserva la copia de más de un centenar de cartas escritas a don José Gómez Ocaña. Con frecuencia le da saludos para Olóriz. Otras cartas van dirigidas a ambos.

<sup>28</sup> «Llueven las disposiciones en materia de instrucción pública que convierten este sector en una fronda y contradictoria selva legislativa [...] Demuestran el afán incontinente de los titulares en singularizarse con miras políticas vanidosas e interesadas, que las más de las veces no responden a las necesidades de la enseñanza o son contradictorias a ella» (BALLESTEROS, *Historia de España*, IX, 113). Baste citar los años en que se realizaron estas reformas de enseñanza: 1845, 1847, 1849, 1852, 1857, 1858, 1861, 1866, 1868, 1873, 1880, 1894, 1895, 1898, 1899, 1900, 1901 (12 de abril), 1901 (17 de agosto) 1903, 1926. (Cfr. *Legislación de enseñanza media*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, 1964, V, 39-407). En la introducción del volumen se lee: «En ocasiones pudieron aprovecharse para la reforma circunstancias políticas apasionadas o esgrimirse razones especiosas tras las que se ocultaba un interés menos legítimo» (p. VII) Tenía, pues, razón don Andrés cuando escribía: «Los planes cambian según los amos que gobiernan la enseñanza» (III, 342).

<sup>29</sup> «El más cerrado uniformismo predomina en ésta como en las restantes

Sometida a intereses de partido la escuela sufrió el continuo vaivén de la política. En vez de criterios pedagógicos privaron, muchas veces, intereses políticos. Benito Durán cita unas palabras del Conde de Romanones, Ministro de Instrucción Pública y autor de la reforma de 1901, que son bien expresivas: « Establecí, dice el Ministro, la diferencia de trato entre el alumno oficial y no oficial, a fin de fomentar la enseñanza de Estado, que arrastraba vida mísera e inútil competencia con la dada por las órdenes religiosas cuyos colegios estaban muy concurridos, mientras se hallaban desiertas las aulas de los Institutos ».<sup>30</sup>

El Estado, olvidando su papel subsidiario, en lugar de fomentar la enseñanza privada, le pone trabas con una serie de medidas centralizadoras contrarias a los intereses de la escuela, de los alumnos y de las familias, que se ven obligadas a enviar a sus hijos a los centros estatales si quieren percibir una ayuda económica.

En este contexto se entienden las expresiones duras, polémicas, de Manjón cuando toca este tema. Quizás no hay un argumento en que haya insistido con más fuerza. Su denuncia del monopolio escolar por parte del estado es tajante. En casi todas sus obras. Es substancialmente exacta la afirmación de Benito Durán cuando dice que « todos los escritos de Manjón son un alegato y censura contra el monopolio docente del Estado ».<sup>31</sup>

reformas de la enseñanza [...] Cada vez más la tendencia fue de centralizar en el Estado todo lo referente a la Instrucción Pública ». (SOLDEVILLA, *Historia de España...*, VIII, 262; cfr. también, BALLESTEROS, *Historia de España*, IX, 109, 112; MERCADER, *Historia de la cultura...*, 149; BENITO DURAN, *La libertad de enseñanza en la España del siglo XIX*, Madrid, Cosmos, 1960, 74; F. GINER DE LOS RÍOS, *Educación y enseñanza*, 131-146.

En la misma línea se ponen las afirmaciones de D. Andrés: « Han sido tantos los decretos, órdenes y reglamentos sobre este ramo, que es un caos la legislación, y en tal maremagnum sólo se ve clara una cosa, la tendencia a secularizar y el monopolio de la enseñanza ». (*Extracto del Discurso Inaugural de 1887-88 sobre la « Enseñanza pública »*. Manuscrito. Archivo General de Las Escuelas del Ave-María. Sin catalogar).

<sup>30</sup> BENITO Y DURAN, *Don Andrés Manjón...*, 79; cfr. R. RUIZ AMADO, *La ley de bases para la reforma de la enseñanza*, en « Razón y Fe », III (1903), 6, 413-428. En el *Diario*, 5 diciembre 1901, escribe don Andrés: « Romanones dice en carta: Lo mejor para Vds. es el statu quo en materia de enseñanza, porque si les otorgo privilegios, se vendrán encima los radicales y si han de correr la suerte de los frailes saldrían Vds. peor. ¿cuál es el statu quo? El no tener estado pues el dicho Romanones nos lo quitó ».

<sup>31</sup> BENITO Y DURAN, *Don Andrés Manjón*, 60.

Se pueden encontrar frases — casi siempre fuertes — contra el monopolio estatal en los siguientes pasajes (sin tratar de hacer una enumeración completa): I, 221; III, 342; IV, 127; V, 64, 81, 213, 223, 355, 359, 368, 372; VI, 127; VII, 21, 26, 34, 47, 67, 102; IX, 51.

Sobre el clima — de polémica — en que escribe M., véase J. SANCHEZ TOCA, *El congreso católico y la libertad de enseñanza*, Madrid, 1889; R. RUIZ AMADO, *La industria de la enseñanza privada*, en « Razón y Fe », III (1903), 6, 34-46; IDEM, *La inspección de la enseñanza privada*, en « Razón y Fe » II (1902), 4, 137-153. Se habla en este momento de un verdadero « clamor por la libertad de enseñanza » (E.

A pesar de este monopolio la iniciativa privada florece en numerosos centros e instituciones, merced a la obra de nuevas congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza: Hermanos de las Escuelas Cristianas, Salesianos, Maristas. Algunas de las antiguas órdenes conservan todo su vigor a pesar de haber sido suprimidas varias veces, como en el caso de los Jesuitas.<sup>32</sup>

#### 4. INQUIETUD PEDAGÓGICA

La conciencia de los males de la escuela suscita un movimiento de crítica amarga y de afán de renovación: « un clamor general se eleva por todas partes reclamando reformas y mejoras en materia de educación ».<sup>33</sup>

Los problemas educativos constituyen un tema de gran actualidad.

« El interés que en todas partes despiertan las cuestiones de enseñanza — escribe M.B. Cossío en 1879 — es evidente. Apenas hay un número de revista en que no se publique algún artículo referente a ese género de problemas ».<sup>34</sup>

Algunos años más tarde, en la apertura del curso de pedagogía en el Ateneo de Madrid se expresaba en estos términos: « Tendremos que examinar en este curso la universalidad del interés prestado a la educación y a su ciencia, una de las tendencias que caracterizan nuestra época ».<sup>35</sup>

Juristas, filósofos y maestros se preocupan del tema. En el parlamento se discute acaloradamente sobre educación. Se afirma rotundamente su importancia. Se la considera de enorme eficacia para la transformación de la sociedad: « El que sea dueño de la educación cambiará el mundo ».<sup>36</sup> Es una convicción muy extendida en este momento histórico. Manjón la comparte de lleno: « *Sin la recta educación todo está perdido*. La educación es la obra única sin la cual no hay hombre, ni familias, ni pueblos, ni costumbres, ni religión, ni patria, ni sociedad, ni nada; así como con ella bien dirigida lo hay todo » (IV, 18).

Al analizar la situación deficiente de España se señala como instrumento de regeneración la educación e instrucción. Pero con nuevos métodos y técnicas. Y en este intento de renovación se mira con insistencia hacia Europa. Los pedagogos extranjeros tienen amplia difusión a finales de siglo. De modo particular, Pestalozzi y Fröbel. Los métodos del primero habían sido introducidos, ya a principios de siglo, por algunos

BENOT, *Errores en materia de educación e instrucción pública*, Madrid, Hernando, 1899, 132).

<sup>32</sup> Cfr. TURIN, *La educación...*, 103-113.

<sup>33</sup> E. BENOT, *Errores en materia de educación e instrucción pública*, Cádiz, 1862, 22.

<sup>34</sup> Citado por TURIN, *La educación...*, 6.

<sup>35</sup> M.B. COSSIO, *De su jornada*, Madrid, Imprenta Blass, 1929, 140, cfr., F. GINER DE LOS RÍOS, *Educación y enseñanza*, 165, 241-247.

<sup>36</sup> BENOT, *Errores en materia de educación...*, 27. Cfr. GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 47 ss; TURIN, *La educación...*, 5.

oficiales suizos, mercenarios en el ejército español. Se abrieron escuelas pestalozzianas en Tarragona, Santander y Madrid. Pero por diversas circunstancias político-económicas tuvieron vida efímera. Más tarde, Pablo Montesino<sup>37</sup> despertó, de nuevo, el interés con su libro: *Manual para maestro de escuelas infantiles* (1840). En él recoge las teorías del Maestro de Yverdon. Funda también diversas escuelas en que se aplican los métodos intuitivos.

Finalmente, en el último cuarto de siglo, se puede hablar de un descubrimiento de Pestalozzi por obra de los fundadores de la Institución Libre de Enseñanza. Tanto en las obras especializadas como en los manuales para uso de los maestros se citan sus tesis fundamentales: la exigencia de adaptación de la obra educativa a la naturaleza del niño, sin forzar sus capacidades, ya que la naturaleza debe desenvolverse como un germen, de modo insensible, pero sin interrupción, gradualmente, y de forma armónica; el objetivo de la educación: provocar espontáneamente el desenvolvimiento libre y completo de las facultades humanas.

Se pone de relieve la importancia dada por este autor a la educación familiar y al influjo del amor materno. Sus obras más difundidas son: *Manual de Madres y Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Traducidas en 1808 y 1891 respectivamente.<sup>38</sup>

Junto con las ideas de Pestalozzi también las de Rousseau « penetraron con rapidez en la Península, se enseñorearon de nuestro campo y aún inspiraron gran número de obras hispanoamericanas ».<sup>39</sup> Sin embargo, entre los autores católicos no goza Rousseau de grandes simpatías. Se subrayan, más bien, los aspectos negativos — un tanto caricaturizados — de su doctrina: « Basaba su sistema en la naturaleza; comparaba al hombre perfecto con el hombre salvaje ».<sup>40</sup>

<sup>37</sup> P. Montesino (1781-1849).

Médico valenciano. Por sus ideas liberales se ve obligado a huir a Londres (1823). Allí se interesa por las nuevas instituciones escolares. A su regreso crea la primera escuela de párvulos en España; funda la Escuela Normal Central de Maestros y el « Boletín de Instrucción Pública ». Trabaja por difundir las nuevas ideas y métodos didácticos: lecciones de cosas, juegos y cantos escolares, ejercicios.

Tuvo notable influjo en el movimiento de renovación pedagógica española.

<sup>38</sup> Cfr. R. BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, Madrid, Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1907-1912, I, LXIII. También se divulga la obra del P. GIRARD, *De la enseñanza de la lengua materna en la escuela y en la familia*, Valencia, Imp. de José Doménech, 1876. Y es probable que M. la conociera, como se verá más adelante.

En la revista « El Magisterio Español » — en la que don Andrés colabora regularmente — aparecen abundantes fragmentos de las obras de Pestalozzi.

<sup>39</sup> BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...* I, LIX; cfr. también, IDEM, *Pestalozzi. Su vida y su obra en España*, Madrid, Imprenta de la Revista de Archivos, 1909. En la Biblioteca del Ave-María de Granada hay tres ejemplares de esta obra. Uno de ellos lleva esta dedicatoria: « A mi querido y respetable amigo D. Andrés Manjón. R. Blanco ».

<sup>40</sup> J.M.<sup>a</sup> SANTOS, *Curso completo de pedagogía*, Madrid, Hernando, 1880, 19. Cfr. AVENDAÑO-CARDERERA, *Curso elemental de pedagogía*, Madrid, Hernando, 1861, 17. Man-

La divulgación de las ideas y realizaciones fröbelianas se debió, principalmente, al pedagogo Pedro de Alcántara García. En 1873, siendo Secretario General de la Universidad Central, publica su *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de infancia de F. Fröbel*.

Tres años más tarde se establece una cátedra especial « para la enseñanza de los párvulos por el procedimiento Froebel o de los jardines de infancia ».<sup>41</sup>

Rufino Blanco, testigo de excepción en esta materia/ya que conoce la vasta bibliografía pedagógica de la época, escribe: « Fröbel, nacido a finales del siglo XVIII, influyó no sólo prácticamente en nuestra educación sino también en la dirección de nuestras ideas pedagógicas [...] Gran número de escuelas y colegios de párvulos en España y América se han organizado total o parcialmente en el siglo XIX bajo principios fröbelianos ».<sup>42</sup>

El influjo del pensamiento pedagógico francés es notable. Son traducidas y se divulgan ampliamente las obras de Dupanloup (*El matrimonio cristiano; La educación de las hijas de familia*); de Fénelon (*La educación de las niñas*); y de Rollin (*Tratado de los estudios*). Se hacen también numerosas traducciones de otros autores de menor relieve.<sup>43</sup> Mons. Dupanloup goza de particular autoridad, sobre todo entre los autores católicos. Los puntos más destacados: respeto por la naturaleza integral del niño: es preciso formar al niño tal como Dios lo ha concebido y querido; derechos de los padres — « Maestros naturales y providenciales » — en la educación de sus hijos; preferencia del hogar doméstico de modo particular durante los años de la infancia, dado el influjo indiscutible de la madre.<sup>44</sup>

jón impugna duramente sus teorías: I, 304; IV, 75; IV, 151, VI, 197; VII, 40, 52, 86; VIII, 20.

<sup>41</sup> Cfr. SOLDEVILLA, *Historia de España...*, VIII, 261. Dos años antes, por decreto ministerial de 31 de octubre de 1874, se dispuso que en la Escuela Normal Central de Párvulos de Madrid, se procediese a practicar un ensayo de los Jardines de Infancia fundados por Fröbel (BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, I, LXIII).

No tiene, pues, fundamento la afirmación de Tórtora, quien al hablar de Manjón, escribe: « Asombra ver cómo recibe en sus escuelas a niños pequeñísimos, cuando en España no se conocía el jardín de niños » (A. TORTORA, *D. Andrés Manjón y la Escuela Activa*, Granada, C.E.P.P.A.M., 1958, 224).

<sup>42</sup> BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, I, LXIII.

Cfr. F. GINER DE LOS RIOS, *Educación y enseñanza*, 273.

<sup>43</sup> Cfr. BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, I, LIX; P. DE ALCANTARA GARCIA, *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid, Hernando, 1896, 8; IDEM, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, Madrid, Hernando, 1899, III, 18. « Las varias traducciones castellanas de las obras de Rollin, del siglo XVIII, sostuvieron por entonces en España y en América la influencia más saludable del espíritu francés en nuestras ideas pedagógicas » (BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, I, LVII). La obra de E. DEMOLINS, *En qué consiste la superioridad de los anglosajones* fue traducida en 1899 y tuvo amplia resonancia (Cfr. GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 382).

<sup>44</sup> Cfr. BLANCO Y SANCHEZ, *Tratado elemental de pedagogía*, Madrid, Imprenta de Gabriel López Horno, 1904, 5; E. SOLANA, *Compendio de historia de la pedagogía*,

De los pedagogos ingleses merece destacarse, en primer lugar, Locke. El influjo de su pensamiento es marcado. Se le considera como el « creador de la moderna pedagogía ».<sup>45</sup> Se aduce su autoridad para subrayar la importancia de la educación física y del endurecimiento corporal.

Es curiosa la insistencia de los autores en esta afirmación: « El Sistema de Locke está fundado en una de las Sátiras de Juvenal: Pidamos a Dios un alma sana en un cuerpo sano ».<sup>46</sup>

Su obra más conocida: *Educación de los niños* (traducción de *Some thoughts concerning education*).

En los manuales de esta época se encuentran también algunas citas tomadas de Spencer. Entre los temas más destacados: la necesidad de apoyar la pedagogía sobre adecuados conocimientos psicológicos; importancia de la educación física como plataforma indispensable para las demás: « lo primero que cada uno debe procurar es ser buen animal ».<sup>47</sup>

Se critican, sin embargo, los principios utilitaristas de su moral.

De A. Bain viene citada, con relativa frecuencia, la obra titulada *Ciencia de la educación*.

En su autoridad se apoya Alcántara García para afirmar la importancia de la psicología como ciencia muy relacionada con la pedagogía.

La aportación de la pedagogía alemana es relevante a través de Fröbel. El pensamiento de Herbart se difunde ampliamente en España iniciado el siglo XX. Contribuye a ello de modo particular el padre Ruiz Amado, S.J., con sus obras *La educación intelectual* y *La educación moral*.<sup>48</sup>

En síntesis, se pueden resumir así, con Rufino Blanco, las grandes orientaciones de la pedagogía europea que encontraron eco favorable en España: « La Pedagogía de la intuición de Pestalozzi, perfeccionada con la Pedagogía de la acción de Fröbel e influida por la Pedagogía de la evolución de Spencer y por la Pedagogía de los métodos experimentales de Alexander Bain, ha venido a parar a la Pedagogía del estudio y observación de cada niño, con el fin inmediato de conocer su naturaleza y adaptar a ella, con el máximo de adaptación, los ejercicios educativos ».<sup>49</sup>

Madrid, Escuela Española, 1940, 343; ALCANTARA GARCIA, *Teoría...*, II, 64.; R. BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, III, 618; IV, 470-471, 864-865.

<sup>45</sup> AVENDAÑO-CARDERERA, *Curso elemental...*, 17.

<sup>46</sup> AVENDAÑO-CARDERERA, *Curso elemental...*, 17. La misma expresión en J.M<sup>a</sup>. SANTOS, *Curso completo de pedagogía*, 19; S. AGUILAR Y CLARAMUNT, *Pedagogía General. Tratado de educación cristiana*. Utilísimo a maestros y padres de familia, Valencia, Imprenta R. Ortega, 1886, 6; ALCANTARA GARCIA, *Teoría...*, IV, 152; cfr., L. RODRIGUEZ ARANDA, *La influencia en España de las ideas pedagógicas de J. Locke*, en « Rev. Esp. de Pedagogía » XLVII (1954), 321-327.

<sup>47</sup> BLANCO Y SANCHEZ, *Tratado elemental...*, 24. Cfr. también ALCANTARA GARCIA, *Teoría...*, III, 22; IV, 213. cfr. H. SPENCER, *La educación intelectual, moral y física*, New York, 1908, cap. IV. De esta obra se habían hecho otras ediciones en Madrid (1880, 1883, 1884), Valencia (1900) y N.Y. (1901).

<sup>48</sup> R. RUIZ AMADO, *La educación moral*, Barcelona, Gili, 1908, cfr. BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...* I, LX; AVENDAÑO-CARDERERA, *Curso elemental...*, 188.

<sup>49</sup> BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, I, LXXVI.

Por su parte Alcántara García completa esta panorámica y expone los rasgos más salientes de la pedagogía contemporánea — escribe en 1896 —. Son, según él: el haberse constituido « científicamente » apoyándose en la antropología, psicología y fisiología; la tendencia a aprovechar los datos de la experiencia y de la observación; su orientación « práctica »: interés por los ejercicios, predominio cada vez más acusado del « método... activo ». Y concluye: « el carácter más saliente de la Pedagogía moderna, y es como el lema del actual movimiento pedagógico en todos los países, el que para ella resulta del principio unánimemente admitido y proclamado por todos los pensadores, de que la educación ha de ser integral, es decir, que ha de referirse a todas las energías y manifestaciones de la naturaleza humana y abarcar todos los fines que implica la completa realización de la vida y del destino del hombre ».<sup>50</sup>

Pero reconoce que si es cierto que estas ideas circulaban por todos los tratados sobre la materia, en la práctica venían a ser letra muerta.

## 5. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

Ha desempeñado un papel relevante en el movimiento de renovación pedagógica en España. Es interesante destacar, ante todo, la circunstancia histórica en que nació. En 1875 un grupo de profesores krausistas fueron depuestos de sus cátedras universitarias. Entre ellos Francisco Giner de los Ríos, que fue deportado a Cádiz.<sup>51</sup>

De la obra de Bain y de su posible influjo en Manjón se hallará más adelante, así como de Alcántara y Ruiz Amado.

<sup>50</sup> ALCANTARA GARCÍA, *Compendio...*, 27.

No es exacta la afirmación de Y. Turin: hablando de la Institución (Alcántara participa de su ideología) dice: « Aunque no se emplee la palabra, se trata de un método activo » (TURIN, *La educación...*, 121). La afirmación es recogida después por Peretti, (PERETTI, Manjón, 36).

<sup>51</sup> Francisco Giner de los Ríos nace en Ronda (Málaga) en 1839. Cursa filosofía en Barcelona y derecho en la universidad de Granada. En 1866 obtiene la cátedra de filosofía del derecho en la universidad de Madrid. De ideas marcadamente krausistas, discípulo predilecto de Sanz del Río, fue uno de los principales protagonistas de la llamada « cuestión universitaria ». En síntesis los acontecimientos se desarrollaron así: el 26 de febrero la « Gaceta » insertó un Real Decreto que regulaba algunas cuestiones de disciplina académica, y una circular dirigida a los rectores de universidad. En ésta se exhortaba a que no se enseñaran en los establecimientos oficiales otras doctrinas religiosas que no fueran las del Estado, católico, como la mayoría de los españoles. Además, añadía que no se tolerase explicación alguna que redundase en menoscabo de la monarquía. Dos jóvenes profesores de la universidad de Santiago, discípulos de Giner, L. Calderón y A. González de Linares, manifestaron su disconformidad. Se les formó expediente. Giner envió, por su parte, un escrito al Rector de la Universidad de Madrid, solidarizándose con los catedráticos de Santiago. No accede a rectificar su postura y es deportado a Cádiz, donde permanece algunos días encarcelado.

Fue restituido a su cátedra de la universidad madrileña en 1881 (Cfr. CACHO VIU, *La Institución libre...*, 517; GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 28 ss).

Mientras se halla en la ciudad andaluza, Giner traza el primer esbozo de una institución de enseñanza completamente independiente de todo control oficial: una especie de Universidad Libre. El proyecto encuentra eco favorable entre los profesores destituidos. Nace así la *Institución Libre de Enseñanza* que, por Real Decreto de 16 de Agosto de 1876, adquiere personalidad jurídica, iniciando sus actividades educativas en Madrid.

En torno a Francisco Giner — de gran austeridad moral y muy interesado en problemas educativos — se reúnen prestigiosas figuras de la cultura española: Joaquín Costa, José Echegaray, Nicolás Salmerón, Eugenio Montero Ríos, Joaquín Sama, M.B. Cossío, M. Torres Campos.

Según los fundadores, la Institución — que se proponía como objetivo la « propagación de la ciencia en todas sus formas » — quería ser ajena a todo espíritu de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político. Hacía profesión, al menos en teoría, de la más absoluta neutralidad. En la práctica su laicismo militante se tiñó, en ocasiones, de sectarismo anticatólico, y su pensamiento se nutrió de las doctrinas krausistas de Sanz del Río.<sup>52</sup>

Abiertos de par en par a los aires europeos, los hombres de la I.L.E. se constituyen en alma de la corriente de « europeización » de España. Entran, de lleno, en el movimiento de renovación pedagógica. Ahora que, metiendo un poco entre paréntesis los genuinos valores de la tradición española en este campo (Vives, Jovellanos, P. Sarmiento).

De gran vocación pedagógica fue siempre el alma de la I.L.E.; y dedicó toda su actividad a la renovación de la enseñanza y de la educación, manteniéndose siempre en contacto con las corrientes europeas.

Obras principales: *Educación y enseñanza, Ensayos sobre educación, Pedagogía universitaria*; además de su asidua colaboración en el *Boletín de la I.L.E.* (Cfr., F. GINER DE LOS RÍOS, *Obras completas*, Madrid, Espasa Calpe, 1916-1936, 20 volúmenes).

<sup>52</sup> « Mediante el Krausismo la Institución Libre se nutre de una corriente filosófica que, a través del siglo XVIII, se remonta hasta el Renacimiento: la que sitúa al hombre mismo en el lugar de elección y considera que el ser humano no es ante todo un servidor de Dios o el miembro de una sociedad organizada, sino que el valor del hombre reside en él mismo. [...] Educar al hombre para el hombre, al hombre en sí mismo, es un *leit motiv* que se repite constantemente en la pluma de Giner, de Cossío, o de los prospectos que la Institución redacta anualmente ». (TURIN, *La educación...*, 199). El Artículo 15 de los Estatutos rezaba así: « La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu o interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, proclamando tan sólo el principio de libertad e inviolabilidad de la ciencia y la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas » (B.I.L.E., I (1877) 42). Cfr. F. GINER DE LOS RÍOS, *Educación y enseñanza*, 29, 136. Sobre el problema del neutralismo escribe Gómez Molleda: « Sabemos lo que la palabra neutralidad religiosa significaba para los innovadores — para el propio Giner, aun cuando no se lo confesase a sí mismo, — más que respeto hacia todas las confesiones, desconfianza fundamental hacia una sola, la católica » (GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 257-258).

En un primer momento sus esfuerzos se centran en la enseñanza universitaria. Pronto se dan cuenta de que no es suficiente atender al niño sólo después de la enseñanza elemental. A partir de 1878 se ocupan también de la primaria: « donde los alumnos pudieran iniciarse por igual en todas las esferas de la cultura y desenvolver todas las facultades de su espíritu, antes de su ingreso en la segunda enseñanza ».<sup>53</sup>

Su pensamiento pedagógico recibe un profundo influjo de Pestalozzi, Fröbel y Rousseau. Estos autores eran ya conocidos en España; pero se puede hablar de un nuevo descubrimiento. En 1878 algunos profesores (entre ellos Torres Campos) toman parte en la Exposición Universal de París. Vuelven a Madrid y se hacen propagandistas entusiastas de los métodos observados.

Al dar la noticia de la inauguración de la escuela primaria, se expresa así el *Boletín* de la Institución: « Dicho se está que los procedimientos pedagógicos empleados son los admitidos hoy ya como más racionales: la enseñanza intuitiva, que el niño nada aprenda abstractamente, sino viendo y tocando el objeto mismo; que no esté quieto más que el tiempo estrictamente preciso, aprovechando su incansable actividad para que *aprenda jugando* según la máxima de Fröbel ».<sup>54</sup>

Sus contactos con los pensadores franceses dejan también honda huella en sus realizaciones educativas.<sup>55</sup>

No se puede, quizás, hablar de verdadera originalidad en el grupo de Giner. Pero tiene el mérito de haber divulgado en el ambiente español los métodos y las ideas pedagógicas que circulaban en el mercado europeo. Su crítica del verbalismo, de la pasividad en la educación y en la enseñanza es dura. Propagan con verdadero fervor los procedimientos intuitivos: uso de mapas, modelados, dibujos, contacto con las cosas, ejercicios activos. Las excursiones instructivas — una idea recogida por Torres Campos en París — son usadas de forma sistemática. Llegan a constituir una de las notas peculiares de la I.L.E.

El contacto con la naturaleza, el gusto por el aire libre (paseos, colonias veraniegas) son exigencias profundamente sentidas por Giner. Por eso quiere que junto a la escuela haya campos escolares donde los niños se sientan a sus anchas. Es más, sostiene que siempre que sea posible las clases se den al aire libre.<sup>56</sup>

<sup>53</sup> *Memoria del curso escolar 1879-1880*, en « B.I.L.E. », IV (1880), 23.

<sup>54</sup> *Noticias*, en « B.I.L.E. », II (1878), 170.

Cfr. F. GINER DE LOS RÍOS, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, Madrid, 1927, 12; IDEM, *Educación y enseñanza*, 165, 170, 273.

<sup>55</sup> « Se constituyó en París un equipo con el que los maestros de la Institución iban a mantener las más estrechas relaciones. Comprendía a: Ferdinand Buisson, H. Marion, F. Pécaut, Paul Berty y G. Compayré » (TURIN, *La educación...*, 196).

<sup>56</sup> F. GINER DE LOS RÍOS, *Educación y enseñanza*, 199.

Para el desarrollo integral propugna la enseñanza técnica manual y la introducción de la gimnasia.

Como característica fundamental en el pensamiento del grupo gineriano se puede señalar el puesto central ocupado por el niño como ser activo y original. En consecuencia, insisten en que se ha de substituir la coacción, el mecanicismo, por la actividad espontánea, personal, gustosa: « No anticipéis la conclusión — escribe Cossío — esperad siempre que el niño la descubra a fin de dejarle la iniciativa y el placer de su trabajo ».<sup>57</sup>

Como postulado fundamental se exige el respeto a la libertad del educando. Apoyándose en este principio rechazan todo tipo de religión dogmática: propugnan una enseñanza laica. En su opinión, la enseñanza confesional se opone al respeto debido a la conciencia y libertad del muchacho.

Sin embargo, este laicismo no significaba ausencia de moral. La necesidad de un ideal ético está fuertemente subrayado por los discípulos de Sanz del Río. Este ideal ético — un tanto genérico quizás — estaría constituido, según Giner, por « aquellos elementos comunes que hay en el fondo de todas las confesiones positivas [...] de todos los sistemas filosóficos y de todos los partidos políticos, por divergentes y aún hostiles que parezcan ».<sup>58</sup>

Se trata de una moral natural, común a todos los hombres. Sobre esta base, más tarde, cuando el niño pueda elegir, se podrá realizar la enseñanza religiosa.

« Prácticamente — escribe Y. Turín — parece haber interpretado ese fondo común como una especie de deísmo que recuerda el de Rousseau: hágase admirar a los niños las estrellas, la naturaleza, el mundo, para que ellos descubran ahí la noción de Dios; idealismo teñido de panteísmo, que es también herencia directa de Krause ».<sup>59</sup>

En el intento de respetar la libertad del muchacho, y de crear en torno suyo un ambiente que reproduzca de la mejor manera posible la vida ordinaria, se pronuncian por la conveniencia de la coeducación. Ésta, en su opinión, contribuye eficazmente a hacer más sanas las relaciones entre chicos y chicas. Si han de vivir juntos en la familia y en la sociedad, es necesario que se preparen adecuadamente desde la escuela. Las dificultades que surgen durante la adolescencia provendrían — según el grupo de Giner — de prejuicios en este campo, de una educación equivocada, y de la falta de conveniente cultura por parte de las muchachas. De aquí, la necesidad de que éstas adquieran la misma formación que los niños.

Además, la coeducación reporta apreciables ventajas por el hecho

<sup>57</sup> COSSIO, *De su jornada*, Madrid, 1929, 219. F. GINER *Educación y enseñanza*, 167, 207, 243.

<sup>58</sup> F. GINER DE LOS RÍOS, *Problemas de enseñanza*, en « B.I.L.E. » XVI, (1892), 211; cfr., IDEM, *Principios de derecho natural*, Madrid, Espasa Calpe, 1916, 152.

<sup>59</sup> TURÍN, *La educación...*, 216.

mismo de la complementaridad de los sexos: se influyen mutuamente de forma beneficiosa.<sup>60</sup>

Sobre el problema de la educación familiar los miembros de la I.L.E. piensan que la acción de la escuela queda incompleta sin la familia. Se siente la necesidad de la unión para una eficaz labor educativa. Pues en realidad la mejor formación es la recibida en el hogar: « donde sin lección, de una manera insensible y más segura, adquieren (los niños) el conjunto de conocimientos que forman la primera enseñanza ».<sup>61</sup>

Pero en la práctica son pocas las familias que sepan y puedan cumplir su cometido. La escuela, entonces, ofrece su ayuda. Suple la obra de la familia, y, sin contradecirla, continúa su labor, tratando de reproducir el ambiente del hogar. La confianza y el amor que empapan las relaciones entre padres e hijos, inspiran también las relaciones entre maestro y educandos hasta hacer de la escuela « una excelente casa de familia ».

Para tratar de llevar a la práctica la colaboración estrecha entre la familia y la escuela, la Institución inicia un trabajo de información y de formación de los padres sobre problemas educativos. En el « *Boletín* », se anuncian conferencias para ellos sobre el tema de la « educación de la niñez », la « educación de los niños en el hogar doméstico ».<sup>62</sup>

El mismo *Boletín* de la I.L.E. va destinado, en primer lugar, a las familias para que estén al corriente de los trabajos realizados. Los profesores se proponen tener frecuentes contactos con ellas.

Como sustituto del padre, Giner da gran importancia al maestro, al que exige vocación, preparación técnica y formación moral. Está convencido de que « la mejor enseñanza es la del ejemplo ».

Para lograr la preparación técnica de los maestros se fomentan las reuniones periódicas en que se discute sobre el trabajo de los alumnos, y se analizan los nuevos métodos introducidos en campo pedagógico. Con esta misma finalidad se fomenta la participación en congresos pedagógicos nacionales y extranjeros.<sup>63</sup> En torno a la Institución, y como expresión de su vitalidad, se realizan otras diversas iniciativas: *El Museo Pedagógico Nacional*; *Junta de ampliación de estudios*; *Escuela Superior de Magisterio*; *Residencia de Estudiantes*.

La I.L.E. nació como una afirmación de la libertad de enseñanza contra el monopolio estatal en este campo. Sin embargo, sus miembros llegaron a ocupar altos cargos oficiales, de los que se sirvieron para pro-

<sup>60</sup> Cfr. COSSIO, *Ventajas de la educación mixta*, en « B.I.L.E. », XIV (1890), 259; F. GINER DE LOS RIOS, *Educación y enseñanza*, 155-159.

<sup>61</sup> F. GINER DE LOS RIOS, *Memoria leída en la Junta General*, en « B.I.L.E. », III (1879), 86.

<sup>62</sup> Cfr. *Noticias*, en « B.I.L.E. », V (1881), 56; F. GINER, *Educación y enseñanza*, 110.

<sup>63</sup> Cfr. TURIN, *La educación...*, 213.

« Para la redención de España [...] mandando todos los años al extranjero legiones de jóvenes... a estudiar y saturarse de ambiente... para que, a su regreso, lo difundan por España en cátedras, escuelas, libros y periódicos » (F. GINER DE LOS RIOS, *Educación y enseñanza*, 248).

pagar activamente sus ideas. En los últimos años del siglo XIX y primer cuarto del XX ejercieron gran influjo en el Ministerio de Instrucción Pública. El historiador Antonio Ballesteros habla de «tiranía».<sup>64</sup>

Sobre la falsilla de la Institución madrileña se crean otros establecimientos como la Institución Libre de Bilbao y de Sabadell. Con vasto radio de acción. Hermenegildo Giner — hermano del fundador — escribe en 1884: «Nuestro sistema, adoptado por muchos establecimientos dentro y fuera de Madrid... Las consultas dirigidas a la Institución por municipios, sociedades y particulares, tanto para la edificación de locales de enseñanza, cuanto sobre métodos para dirigir los estudios, lo prueban».<sup>65</sup>

Mas un problema quedó sin solución: el reclutamiento del personal para el centro del Paseo del Obelisco. Y «la consecuencia más grave de esa insuficiencia de reclutamiento — según Y. Turín — radicó en que la generación que fundó la Institución Libre no fue jamás reemplazada por hombres de un valor comparable».<sup>66</sup>

Cierto, el influjo de Giner y su equipo fue notable. Y no dependió tanto, según los que han estudiado más a fondo el problema, del centro escolar como de la vida de relaciones creadas en torno a él: organización de cursos, conferencias, excursiones, charlas y contactos amistosos. Se creó una atmósfera, un espíritu peculiar, que asimilaron muchos hombres de la cultura española y propagaron con verdadero fervor:

«En el último rincón de España vive, a lo mejor ignorado de todos y como de sí mismo, un maestro, un médico rural que conoció a Giner o quizá tan sólo a alguno de sus amigos, y que ahora, en la aldea reúne a la gente para intentar, con toda modestia, una obra de cultura o de mejoramiento. Tal es la Institución difusa. Iglesia dispersa. Ningún estatuto la une, ningún convenio la mantiene, ningún vínculo jurídico la liga».<sup>67</sup>

Al final de su estudio, Y. Turín se pregunta: «La Institución ¿Con-

<sup>64</sup> BALLESTEROS, *Historia de España*, IX, 106.

M. escribe a este respecto: «Una institución racionalista y librepensadora que dicen *libre de enseñanza*: radica en Madrid y lleva la batuta en materia de enseñanza anticristiana [...]. ¿Y a qué aspira, en qué se ocupa, por qué conspira y labora? Por hacer maestros e influir y manejar los organismos que los hacen e influyen» (X, 297). Dos años antes, el 12 de junio de 1913, escribía a uno de sus amigos, don José Comas: «...¿Qué le parece de los sucesos políticos? [...] ¿Qué de Altamira y sus atrevimientos para *copar* la enseñanza de Maestros? Vaya un mozo *ginerino*! Nunca creí que Oviedo fuera un nido de malos bichos».

Los párrafos siguientes son interesantes en cuanto que revelan la actitud de don Andrés respecto a la I.L.E. y a algunos de sus hombres.

«La Institución *liberalista ginerina* nos ha mandado aquí a un catedrático de Derecho, ateo, *socialista*, *juntado civilmente* con una *civila* (prima suya, los dos sobrinos de Giner) y que acaban de bautizar *civilmente* a su 1.er hijo... *Ex fructibus...*».

La mayor parte de los autores católicos contemporáneos comparten esta actitud. Describen a los krausistas con trazos muy duros (Cfr. GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 23-26, 423).

<sup>65</sup> Citado por TURÍN, *La educación...*, 223.

<sup>66</sup> TURÍN, *La educación...*, 214.

<sup>67</sup> TURÍN, *Ibidem.*, 225 Cfr. GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 45.

sigue prácticamente imponer un estilo de educación adaptado a la sociedad española naciente y capaz de servir de modelo a una reforma general en la enseñanza? » Responde, a continuación: « Sin injusticia se puede decir que no ».<sup>68</sup>

Trajo procedimientos nuevos, se constituyó en centro de fermentación de ideas interesantes sobre la educación que difundió por España; pero no logró superar ciertos defectos: el acentuado respeto por la personalidad del niño, que llegaba, a veces, a perjudicarla; su ideal moral, excesivamente genérico y sectario; la vaguedad de los contenidos impartidos al querer evitar el memorismo. Y « su indiferencia hacia las condiciones económicas de la vida y ese leve desprecio de lo útil dan a la educación impartida por la Institución Libre el aire aristocrático que ella reprochaba a la enseñanza clásica tradicional. La educación, tal como allí se concebía, seguía siendo un lujo ».<sup>69</sup>

## 6. PEDAGOGÍA FAMILIAR

En la segunda mitad del siglo XIX se acentúa, en el ambiente pedagógico español, el interés por este tema. El problema de la educación familiar ocupa un capítulo de cierta importancia en los tratados de pedagogía. Se afirma, explícitamente, que la familia es el ambiente más apropiado para la educación del niño.<sup>70</sup>

En este punto es clara la influencia de los autores europeos ya apuntados: Pestalozzi, Locke, Fénelon. Se los cita abundantemente, al tratar esta materia. La problemática abordada se puede resumir, esquemáticamente, en estos puntos fundamentales, que constituyen el denominador común en las obras de este tiempo:

a) *Los padres, primeros educadores*: Los padres, por naturaleza, tienen el deber de educar a sus hijos. Este deber es presentado, ordinariamente, como correlativo al derecho que tienen los hijos a la educación.

Pero aquéllos no siempre pueden, en práctica, atender a esta misión. En este caso han de buscar alguien que los supla: la escuela, los maestros. La escuela es, pues, auxiliar de la familia en esta labor; los maestros, mandatarios de los padres, continúan su obra, sin contradecirla. Se siente también la necesidad de atender a la tarea importante de capacitar a éstos para su importante cometido.<sup>71</sup>

b) *Influjo determinante del ejemplo de los padres*: Es un punto subrayado. El niño reproduce cuanto ve en su derredor. De aquí, la

<sup>68</sup> TURIN, *La educación...*, 218.

<sup>69</sup> TURIN, *La educación...*, 220; Cfr., CACHO VIU, *La Institución...*, 462-480; GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 253.

<sup>70</sup> Cfr. AVENDAÑO-CARDERERA, *Curso elemental...*, 2 ALCANTARA GARCIA, *Teoría...* I, 324. A. M. CLARET, *Avisos muy útiles a los padres de familia*, Barcelona, Lib. Religiosa, 1845, passim; G. DE AZCARATE, *Estudios religiosos*, Madrid, M. Minuesa, 1933, 127 ss; C. ARENAL, *Obras completas*, Madrid, Rivadeneyra, 1894-1901, VII, 348.

<sup>71</sup> Cfr. AVENDAÑO-CARDERERA, *Curso elemental...*, 2. S. AGUILAR Y CLARAMUNT, *Pedagogía general. Tratado completo de educación cristiana*, Valencia Imprenta de Ramón Ortega, 1886, 62; ALCANTARA GARCIA, *Teoría...* I, 429.

necesidad de presentarles modelos de honradez y virtud. Así se tienen que presentar, en primer lugar, los padres. Después, todas las personas que entran en el ambiente familiar.<sup>72</sup>

c) *Importancia de los primeros años*: Se pone de relieve la importancia de la infancia; ya que las impresiones recibidas en esos primeros momentos ejercen gran influencia en el resto de la vida. Por esto la educación debe comenzar desde la cuna. Y debe, después, ser continua y progresiva; adaptándose siempre a las exigencias del desarrollo natural del niño.<sup>73</sup>

d) *La madre, principal educadora en la infancia*: Es característica la insistencia sobre la eficacia de la acción de la madre de manera particular durante la infancia. Se afirma que es ella a quien corresponde, principalmente, la tarea de la educación doméstica. Sin descuidar tampoco los primeros cuidados: lactarlos, atención a la salud física.

La educación religiosa en estos años queda un tanto descuidada por los autores de la Institución Libre de Enseñanza. En cambio, es subrayada fuertemente por los autores católicos.<sup>74</sup>

e) *Importancia de la educación e instrucción de la mujer*: El reconocimiento del puesto central que en la educación familiar corresponde a la madre, contribuye también a que se despierte un interés mayor por los problemas de la educación de la mujer.

En la práctica, durante este período, el retraso parece que es notable en este campo. Aunque se inician algunos esfuerzos importantes.<sup>75</sup> En 1842 se había fundado la Escuela para Madres de Familia. Don Fernando de Castro, Rector de la Universidad de Madrid, organiza, a partir del 21 de febrero de 1869, una serie de « Conferencias dominicales sobre la Educación de la mujer », que tuvieron cierta resonancia.<sup>76</sup> Funda también la « Asociación para la Enseñanza de la Mujer ».

<sup>72</sup> Cfr. ALCANTARA GARCIA, *Teoría...* I, 427; AVENDAÑO-CARDERERA, *Curso elemental...*, 2.

<sup>73</sup> Cfr. ALCANTARA GARCIA, *Compendio...*, 48.

<sup>74</sup> Cfr. ALCANTARA GARCIA, *Compendio...*, 49; *Teoría y práctica*, I, 426; AVENDAÑO-CARDERERA, *Curso elemental...*, 2; AGUILAR Y CLARAMUNT, *Pedagogía general...*, 62; BLANCO Y SANCHEZ, *Tratado elemental...*, 187.

También Alcántara García propugna la enseñanza del catecismo en la escuela; apunta la necesidad de que se inculque la « tolerancia » para con los que no tienen las mismas creencias religiosas (cfr. ALCANTARA GARCIA, *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid, Hernando, 1891, 263-264).

<sup>75</sup> F. Díaz Plaja, haciendo un balance de la situación cultural de este momento, escribe: « La educación masculina, como se ha visto, a pesar de algunos admirables esfuerzos dejaba mucho que desear en el conjunto, la de las mujeres se podía considerar prácticamente inexistente » (F. DIAZ PLAJA, *La vida española en el siglo XIX*, Barcelona, Gili, 1964, 215).

« No hay en España una corriente feminista profundamente arraigada » (TURIN, *La educación...*, 237). A principios del siglo XX merece destacarse la obra del P. Poveda, fundador de la « Institución Teresiana » (Cfr. P. POVEDA, *Itinerario pedagógico*. Estudio preliminar, Introducción y notas de A. Galino, Madrid, C.S.I.C., 1964, 380 págs.).

<sup>76</sup> Cfr. F. DE CASTRO, *Discurso en la inauguración de las conferencias dominicales para la educación de la mujer*, Madrid, Rivadeneyra, 1869; BLANCO Y SANCHEZ, *Bi-*

Ruiz de Quevedo, que asumió la dirección de la obra a la muerte de Castro en 1874, sintetiza así sus fines:

« 1) Proporcionar una enseñanza que sirva a la mujer para cumplir acertadamente los deberes impuestos a su sexo en las situaciones comunes a todas, como miembros de la familia y de la comunidad vecinal, de la Patria y de la Humanidad.

2) Instruir y habilitar a muchas para que apliquen sus actividades a profesiones varias, distintas del magisterio, a cuyo desempeño las llaman sus peculiares aptitudes ».<sup>77</sup>

Se debe también a la iniciativa de Fernando de Castro la creación de la Escuela de Institutrices.<sup>78</sup>

Rufino Blanco observa que en los últimos años del siglo XIX se publicaron en España múltiples obras de « pedagogía femenina » a parte de la tradición que ya tenían entre nosotros: *La instrucción de la mujer cristiana* de Luis Vives y el *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* de Josefa Amar y Borbón.<sup>79</sup>

Concepción Arenal es una de las más genuinas representantes de este movimiento.<sup>80</sup>

Hace en sus obras una severa crítica de la situación de la enseñanza y educación de la mujer: prácticamente el único ideal que se presenta a la juventud femenina es el de la maternidad. Y no basta, ya que

*bliografía... I, LXXII; ALCANTARA GARCIA, Teoría... I, 481-484.*

Colaboran en este movimiento Francisco Giner de los Rios, Rafael Torres Campos, Gumersindo Azcárate, Joaquín Sama... Los mismos que, años más tarde, dan vida a la Institución Libre de Enseñanza. (Cfr. TURIN, *La educación...*, 231) A. Galino hace notar que no siempre supieron guardar el justo equilibrio: « Que no faltaban quienes la empujaban (a la mujer) cada vez más fuera de su antigua órbita, con la promesa consabida, *eritis sicut dii*, a saber, "Seréis como los hombres", y que entre ellos se encontraban los amigos y continuadores de Don Fernando de Castro, el fundador de la "Institución para la mujer"; huelga considerarse » (A. GALINO, Estudio Preliminar, en P. POVEDA, *Itinerario...*, 68).

<sup>77</sup> M. RUIZ DE QUEVEDO, *Discurso de apertura del curso 1882-83* en BILE, VII (1883), 17-20. Tomado de TURIN, *La educación...*, 231.

<sup>78</sup> Y. TURIN, *La educación...*, 231; Cfr., F. GINER DE LOS RIOS, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, Madrid, Espasa Calpe, 1927, 211 ss.

<sup>79</sup> BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, I, LXXIII. Entre estas obras pueden citarse, además de las indicadas, las siguientes: P. PASCUAL DE SAN JUAN, y J. VIÑAS Y CUSTI, *La educación de la mujer*, Barcelona, Librería de Antonio Bastinos, Editor, 1886; R. GOMEZ DOMINGUEZ, Apéndice sobre la educación de la mujer, en J.M<sup>a</sup>. DE GERANDO, *Lecciones de pedagogía*, Madrid, 1863, y las de Concepción ARENAL, de las que se va a hablar a continuación; A.M. CLARET, *Instrucción que debe tener la mujer para desempeñar bien la misión que el Todopoderoso le ha confiado*, Barcelona, 1886.

<sup>80</sup> Concepción Arenal (1820-1893).

Desde muy joven siente gran inquietud por los estudios literarios y científicos. Obtiene un puesto de relieve en campo jurídico. Organizadora incansable de instituciones benéficas y educativas.

Entre sus publicaciones de carácter pedagógico merecen destacarse: *La mujer del porvenir; la mujer española; La mujer de su casa; Instrucción del pueblo; Observaciones sobre la educación física, intelectual y moral de Herbert Spencer.*

Colabora también en el « B.I.L.E. ».

sería mutilarla. Además, se insiste mucho en algunas « virtudes típicamente femeninas »: reserva, pudor, y no se tienen en cuenta debidamente otros aspectos importantes: cuidado de la higiene, salud del cuerpo, gimnasia. En consecuencia: se forman jóvenes ñoñas, coquetas, excesivamente delicadas.

Rechaza, naturalmente, C. Arenal los prejuicios corrientes: insuficiencia intelectual de la mujer, incapacidad de ocupar puestos de responsabilidad en la sociedad. Y propugna, decididamente, como una necesidad ineludible, el que se atienda a la formación de la joven, dada su importancia en la concepción y desarrollo del niño, y de su influjo decisivo en el hogar.

En este campo, ocupan un lugar muy destacado las obras apostólicas y educativas de las numerosas Congregaciones religiosas que aparecen a lo largo del siglo XIX, dedicadas a la formación de la juventud femenina.

Subrayo algunos nombres: Joaquina de Vedruna funda, en 1826, las *Carmelitas de la Caridad*; Paula Montal, las *Escolapias* (1829); P. Coll, el *Instituto de la Anunciata* (1856); Rafaela Porrás, las *Esclavas del Sagrado Corazón* (1876); Enrique Ossó, la *Compañía de Santa Teresa* (1876); P. Luis Amigó Ferrer la *Congregación de las Terciarias Capuchinas* (1885).

La influencia de estas instituciones fue amplia, también fuera de España: Portugal, Africa, América.

Antes de concluir esta breve nota sobre la situación de la educación familiar en este momento, es importante hacer algunas observaciones. Se encuentran, como se ha visto, afirmaciones precisas sobre la importancia de la educación familiar. Pero los autores no pasan a desarrollar ampliamente estos temas. Su preocupación e interés se centra, de modo particular, en la escuela. Son escasas las obras que trazan, al menos en grandes líneas, una pedagogía familiar.

Es significativa la posición de Pedro de Alcántara García, un autor representativo por su abundante producción, y por la calidad de la misma. En su obra *Teoría y práctica de la educación y enseñanza*, en cinco volúmenes, dedica un amplio capítulo a subrayar estos puntos: importancia de la educación familiar; los padres como « primeros educadores »; influjo de la madre en los primeros años. Sin embargo, en otra parte de la misma obra, al hacer un parangón entre la « educación privada y la pública » se pronuncia resueltamente por la segunda. Expone ampliamente las razones aducidas por Pestalozzi en pro de la educación doméstica; pero concluye que la « educación pública, en común o de la Escuela cuenta con mayor número de partidarios, y que es porque indudablemente tiene menos inconvenientes y ofrece más ventajas que la educación doméstica ».<sup>81</sup>

<sup>81</sup> ALCANTARA GARCIA, *Teoría...*, I, 335.

Llega a decir que « los padres son, por punto general, los menos a propósito

Apoya su opinión en las afirmaciones del presidente de la asociación « Sociedad Froebel », M. Léon Pety, al inaugurar un nuevo Jardín de Infancia en Lieja. Aduce también la autoridad de Kant y Quintiliano.<sup>82</sup>

Para que la presencia del niño en la escuela pública — ya a partir de los dos años — goce de todas las ventajas, evitando los posibles inconvenientes, los maestros deben usar, en estos primeros años, el « método materno »: empleando los medios naturales sugeridos por el amor e intuición de la madre; copiando, en la medida de lo posible, la diligencia y penetración con que ella descubre las necesidades de los hijos y se afana por satisfacerlas. De este modo la escuela viene a ser, al mismo tiempo, auxiliar, continuación y complemento de la educación materna.

Con el fin de subrayar la colaboración armónica entre la educación doméstica y la educación pública, se apoya ahora, Alcántara García, en la autoridad de Pestalozzi, el cual, al ver « que no podía establecer un sistema de educación sobre la familia, buscaba una organización escolar que se aproximase a ella todo lo posible ».<sup>83</sup>

Se desprende también la importancia de esta unión y armonía, de la consideración hecha sobre el influjo de la educación materna y, en general, de la educación familiar. Los inconvenientes de ésta desaparecerían o disminuirían si fuera acompañada por la educación pública.

Cree, Alcántara, que la verdadera unión con todas sus ventajas, se realiza, plenamente, en los Jardines de Infancia por mérito de Froebel.<sup>84</sup>

La mayor parte de los autores adoptan una postura muy cercana, aunque no carguen tanto las tintas. Aun los católicos reconocen el puesto central que en el terreno del derecho corresponde a la familia y, también, la influencia concreta de ésta, pero añaden que « confiar exclusivamente la educación a su cuidado en las circunstancias actuales de la sociedad sería una falta de graves consecuencias. Sin hacer mérito de la ineptitud de varias familias, tropezaríamos desde luego con la imposibilidad de todas ellas ».<sup>85</sup>

para educar a sus hijos, por causa del amor que les profesan, que les ocultan las más de las veces los defectos de aquéllos ». (IDEM, *ibid.*, 333).

<sup>82</sup> La argumentación de Alcántara es muy semejante a la de Rollin (Cfr. Ch., ROLLIN, *modo de enseñar las bellas artes*, Madrid, Herederos de D. Agustín de G., 1755, T. IV, 283-336).

<sup>83</sup> ALCANTARA GARCÍA, *Teoría...*, I, 339.

Cita textualmente estas palabras del pedagogo suizo: « La educación pública tiene tanto más valor cuanto más se aproxima a la educación privada y las ventajas de ésta se transportan a ella; todo sistema de educación que no está fundado sobre el conjunto de las relaciones domésticas, tiende, a mi ver, a desnaturalizar al hombre ».

<sup>84</sup> « En los Jardines de Infancia creados por Froebel, se encuentran aunadas en estrecho y felicísimo consorcio la educación materna o de familia y la educación pública o en común ». (ALCANTARA GARCÍA, *Teoría...*, I, 340).

<sup>85</sup> AVENDAÑO-CARDERERA, *Curso elemental...*, 2; Cfr. también AGUILAR Y CLARAMUNT, *Pedagogía general...*, 63. Siguen, muy de cerca, el punto de vista de Rollin (Cfr. ROLLIN, *Modo de enseñar...*, T. IV, 283-336).

segunda parte

---

MANJON Y SU AMBIENTE CULTURAL

En los capítulos anteriores se ha esbozado el cuadro histórico en el que la figura de don Andrés Manjón cobra un sentido más concreto y preciso.

Le acompañamos ahora a través de las diversas etapas de su formación: primeras experiencias familiares y escolares; seminarista y universitario; profesor y fundador de las Escuelas del Ave-María. Este contacto nos introduce en la comprensión de su pensamiento y de su obra, que ahondan sus raíces en la experiencia personal del Autor; y ofrece, por otra parte, nuevos datos sobre sus relaciones con el ambiente histórico en que vivió.

Se afronta, a continuación, el estudio de los escritos. La producción literaria manjoniana es relativamente vasta. Don Andrés tiene una fe enorme en el influjo del libro. Se muestra en plena sintonía con su clima cultural, de gran inquietud pedagógica.

La presentación global de las obras y el análisis más detenido de los escritos fundamentales, permiten descubrir, con bastante precisión, los contactos del A. con los pedagogos contemporáneos. Se trata de dar una respuesta al problema de las fuentes del pensamiento pedagógico manjoniano.

## ETAPAS DE SU FORMACION

## 1. PRIMERAS EXPERIENCIAS FAMILIARES

Don Andrés Manjón y Manjón nace el 30 de noviembre de 1846<sup>1</sup> en una familia de labradores, propietarios de algunas tierras; pero que supieron de la vida dura de los campesinos de Castilla. Esta primera experiencia familiar — de pobreza — tiene, según testimonio personal, gran peso en el origen de la obra del Educador de Granada.<sup>2</sup>

En el hogar de los Manjón hay una figura central: la Señora Se-

<sup>1</sup> Muere en Granada el 10 de julio de 1923.

En los estudios dedicados al Autor se advierten frecuentes imprecisiones aun respecto a estas fechas. El prof. Bellerate ha hecho notar esto mismo hablando del ensayo de Volpicelli (Cfr. BELLERATE, *Verso...*, 923). Se pueden citar otros casos: Y. Turin afirma que Manjón nace en 1849 (Y. TURIN, *La educación...*, 272); W. Ganzaroli da como fecha de la muerte el 10 de julio de 1928 (W. GANZAROLI, *Le « Scuole dell'Ave-Maria » del Manjón...*, 15). Igualmente, E. SERRA, *Le scuole dell'Ave-Maria di A. Manjón y Manjón*, 14. A. Agazzi escribe que Manjón nace en 1848 y muere en 1926 (A. AGAZZI, *Panorama della pedagogia d'oggi*, Brescia, La Scuola, 1967, 136); también M. Agosti cree que la muerte de Manjón tuvo lugar en 1926 (A. AGOSTI - V. CHIZZOLINI, *Magistero. Compendio storico e letture di filosofia e pedagogia. Volume V.*, Brescia, La Scuola, 1957, 192); otros la adelantan a 1915 (Cfr. M<sup>a</sup>. C. SANTA MARIA Y SAENZ, *Historia de la pedagogía y de la educación*, Madrid, 1941, 299). L. ROMANINI en *Il movimento pedagogico all'estero* Vol. I, *Le Idee* p. 259 (2<sup>a</sup> ed. 1961) escribe, por su parte, que M. nace en 1848 y muere en 1926

M. Peretti advierte el error cronológico en que caen Titone, Ganzaroli, Turin y Volpicelli; pero, después, al hacer una rápida síntesis del ambiente socio-político en que vivió el Fundador del A.M., cita unos párrafos del mismo Volpicelli. Entre otros: « Quando morì, era quasi alla fine la dittatura di Miguel Primo de Rivera, prologo immediato della guerra civile che sarebbe scoppiata dieci anni dopo » (PERETTI, *Manjón*, 23).

En realidad, a la muerte de Manjón, la Dictadura no había comenzado todavía. Comienza el 13 de septiembre de 1923, y se prolonga hasta el año 1929.

<sup>2</sup> « Nací pobre, viví entre pobres, carecí de escuela formal y por esta causa pasé angustias y trastornos y sufrí retrasos en mi carrera, cuando un buen cura de aldea quiso dárme la. »

Mi origen, pues, y mis apuros y deficiencias me impulsaron a instruir a aquellos de mis hermanos que más se me aproximaban por la cuna, la ignorancia y la pobreza; mis simpatías fueron para los pobres » (X, 275).

bastiana, la madre de D. Andrés, que ha dejado en el hijo una huella profunda. En sus escritos nos traza de ella una jugosa semblanza.

Nacida en una familia muy modesta queda pronto huérfana, y, desde muy pequeña, tiene que servir de « cinzaya » o niñera. No puede asistir a la escuela.

« Yo, sin embargo, decía ella, daba vueltas, cargada con mi niño, alrededor de la escuela, y así aprendí la Doctrina Cristiana, que cantaban los niños dentro. Hubiera dado por leer la mitad de mi vida. Para que a las niñas de hoy no les pase lo que a mí, que soy un madero con ojos, quiero que se eduquen, que tengan escuela » (VII, 417).

Es curioso hacer notar que estos datos los ofrece don Andrés en la *Memoria de las Escuelas de Sargentos*, la primera obra realizada por él después de la de Granada. Casi como una respuesta al deseo de su madre. Entre los rasgos más característicos hace destacar su profundo sentido religioso: « cristiana de fe y obras ».<sup>3</sup>

Impresionó también al hijo su amor a los demás. La recuerda dando limosna, atendiendo a los enfermos, y hasta enterrando a los apestados cuando ni los familiares se atrevían a hacerlo. Mujer « briosa y varonil » tuvo que tomar, casi desde el primer momento, la dirección de la familia:

« Le tocó en suerte, al casarse, un marido que al poco tiempo enfermó, y durante veinte años que duró el matrimonio, y casi la enfermedad, ella, mujer pequeña, pero fuerte y animosa, se hizo cargo de la labor que tenían, caminando a las faenas del campo sola o delante de los trabajadores, y empuñando la esteva y la hoz cuando era menester » (VII, 419).

Le gusta insistir sobre este rasgo de entereza y vigor de su madre, y ha dejado algunas estampas sugestivas:

« Montando en un rocín, salió de noche, sola, recién enterrado su marido, en invierno, y cruzando diez leguas del mal camino, para decir en persona al hijo estudiante: "Tu padre ha muerto; encomiéndale a Dios y sigue estudiando, para que cuando seas sacerdote le tengas todos los días presente en la Santa Misa...". Y llorando un rato con su hijo, pero sin abrazarle, volvió a su casa a cuidar de la demás familia » (VII, 419).

Advierte que no habla de su madre por « fruslería literaria », sino porque Dios la puso en su camino y « la hizo como fundadora del Ave-María », « como guía y modelo ». Y « aunque mujer sin letras supo vivir y morir tan bien, que la podemos llamar a boca llena maestra de las maestras » (VII, 417).

La figura del padre, Lino Manjón, queda, en cambio, muy esfumada.

<sup>3</sup> VII, 418. Y añade: « En todos los actos de su vida tenía por norma acudir al cielo, pensando y obrando siempre en cristiano ». La « confianza ilimitada en Dios le duró toda la vida. Deseo morir, dijo, al caer herida de muerte, para ver lo que Dios me tiene preparado »... Cfr. Fray L. DE FATIMA LUQUE, *Vida de la Señora Sebastiana, Madre de D. Andrés Manjón*, Granada, Imprenta-Escuela del Ave-Maria, 1950.

El hijo apenas deja consignados, de paso, algunos recuerdos: su viaje a la preceptoría de Polientes, su larga enfermedad, el anuncio de su muerte.

Al analizar el argumento del puesto central que el Autor concede a la madre en la educación, habrá que tener en cuenta, entre otros elementos, esta primera experiencia familiar: su padre, enfermo, y su madre, vigorosa, que dirige las tareas del hogar.

Por otra parte, dentro del ambiente de su infancia, hay que destacar la presencia de su tío, Don Domingo Manjón, párroco del pueblo natal, Sargentos de la Lora. El biógrafo nos lo describe: «alto, alegre, comunicativo, lleno de caridad».<sup>4</sup>

Don Domingo pone sus ilusiones en el sobrino y, de acuerdo con la Señora Sebastiana, decide que Andrés deje los trabajos del campo y continúe sus estudios en el Seminario.

## 2. PRIMERAS EXPERIENCIAS ESCOLARES

Se detiene ampliamente el Educador de los Cármenes granadinos en la descripción de la experiencia negativa de estos primeros años:

La escuela muy poco acogedora: «La habitación destinada a clase estaba en el bajo y tenía por suelo la tierra, que, por ser polvoriento, cubrieron con lanchas los vecinos [...] Sin otro respiradero que una ventana de una vara que daba al mediodía, por donde entraba la oscura luz a aquella mísera y lóbrega estancia» (IX, 321).

El maestro, José Campos, de escasa cultura «sabía hacer letras, pero sin ortografía, leer pero sin gusto, y calcular, pero en abstracto y, sólo con números enteros, hasta dividir por más de una cifra» (IX, 321).

La disciplina era dura. La «palmeta» y las «zurras» estaban a la orden del día.<sup>5</sup> Los métodos de enseñanza eran, por demás, rutinarios y anticuados. Sin subsidios didácticos.

«Para que los niños aprendieran a leer había unos carteles ahumados, y después el libro que cada uno se proporcionaba, siendo frecuente que los chicos llevaran las Bulas de Cruzada y Difuntos, y de manuscritos, las escrituras, testamentos, etc..., antiguos, que les proporcionaban sus padres y abuelos». Y «se estudiaba de memoria el Catecismo del padre Astete y el Resumen de Historia Sagrada por Fleury, pero sin

<sup>4</sup> MAESTRO DEL AVE MARIA, *Vida...*, 18.

<sup>5</sup> «El maestro de aquella lóbrega y angustiada escuela era, por aquellos tiempos, — escribe Manjón — un vecino de Rocamundo, casado y con tres hijos, sin título alguno, de unos 40 años, alto, nervioso y escueto, muy enérgico, de cara tiesa, voz de autoridad con tono de mal humor y asomos de riña». (IX, 320).

...«Encargando a los muchachos que leyeran a voces, y si acaso el guirigay cesaba, él entraba furioso a la clase, empuñaba las disciplinas, y a todos *zurraba* hasta ponerles las orejas encarnadas con lo cual se renovaban los grifos [gritos], el Maestro desfogaba y se volvía a salir» (IX, 322). En cierta ocasión «quiso amedrentar a sus rapaces, y poniendo de rodillas al más travieso simuló que le iba a fusilar, apuntándole al efecto y haciendo a todos rezar el Credo, como si fuera de verdad» (IX, 323).

que nunca se explicara ni obligara a discurrir y pensar en esto ni en nada de lo que se leía ni se recitaba » (IX, 321).

Don Andrés conserva de estos años un recuerdo amargo, que tuvo un influjo de relieve en la orientación de su obra. De esta escuela, escribe él mismo, « salí yo pobre e inculto a sufrir muchos bochornos y trabajos en el mundo, por falta de una buena instrucción primera, y desde que conocí lo que ésta valía prometí, si Dios me daba medios, dedicarlos a fundar y dotar una buena escuela » (IX, 320).

Terminados sus estudios primarios en Sargentos y en Sedano, pasa a Polientes, pintoresco pueblo de la provincia de Santander, donde funcionaba una Preceptoría — especie de Academia — para preparar a los niños que querían ingresar en el Seminario.

Regía a la sazón el centro Don Liborio Ruiz — el « Dómine » — militar retirado. Y sabor militar tenía también la organización de la preceptoría. Los alumnos estaban divididos en centurias y decurias, semicenturias y semisecurias; la disciplina era rigidísima; los castigos frecuentes y muy duros.<sup>6</sup>

El estudio se realizaba en un robledal cercano a la casa del « Dómine », donde los muchachos repetían de memoria y en alta voz las lecciones.<sup>7</sup> El programa era — comenta Manjón irónicamente —: « Gramática, mucha y sola Gramática latina [...] De Geografía, Historia, Aritmética, etc., ni se oían los nombres » (IX, 352).

Los temas formativos en que insistía D. Liborio Ruiz eran más nutridos: amar a Dios y a los hombres, y « tener pura la conciencia, sereno el corazón, alegre el semblante y limpio el cuerpo, espejo y templo del alma » (IX, 349).

Recomendaba, de modo particular, la obediencia y vida austera (levantarse pronto, lavarse con agua del tiempo). Entre las prácticas religiosas, la Misa diaria (IX, 349). Son éstos, en realidad, algunos de los grandes temas en que más insistirá, después, el Educador de Granada.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Cfr. IX, 334 ss.

El nombre de « Dómine », con que le solían llamar los alumnos, puede haber inducido a Dévaud a afirmar que era sacerdote (cfr. DÉVAUD-VOLPICELLI, *Andrés Manjón*, 27). Sin embargo su condición de seglar se desprende fácilmente de la lectura de los párrafos que Manjón le dedica: marcha a la guerra, después de « empuñar el sable », sin despedirse de su mujer e hijos; sus cargos posteriores: instructor de requetés, visitador de aduanas (cfr. IX, 360).

Cfr. también VELEZ, *Manjón...*, 22.

<sup>7</sup> IX, 344. No parece que recuerde Manjón con gusto el hecho de estudiar, aun en pleno invierno, sus lecciones en el bosque de Polientes. Y hasta comenta un poco humorísticamente « qué voces tan estentóreas [...] Pero, no, que es la Pedagogía al aire libre y cuello alto » (IX, 345).

A pesar de ello, sería interesante el estudio del posible influjo en el origen de sus escuelas al aire libre. (Véase, por ejemplo, lo que el dice, en *Cosas de antaño y ogaño*, IX, 371).

<sup>8</sup> En el Archivo de la Facultad de Teología de Burgos (con sede en el antiguo seminario de san Jerónimo) entre otros documentos sobre el seminarista sargentino se conserva este certificado firmado por el preceptor de Polientes: « Don Liborio

### 3. SEMINARISTA Y UNIVERSITARIO

En 1861 Andrés Manjón deja Polientes con intención de entrar en el Seminario de Burgos. Pero — y es una nueva experiencia desagradable — después de un examen previo, no es matriculado en primer año de filosofía. Es sólo « aprobado para 4º de latinidad por falta de retórica ».<sup>9</sup>

Pasa algún tiempo en el Colegio de San Carlos regido por los padres Jesuitas. Estos — escribe el mismo Manjón — « acordaron bañarle en ciencias múltiples, de las cuales Perico — seudónimo tras el que se esconde — se hallaba en ayunas y ayuno se quedó, pues allí le tuvieron barnizándole en todo sin aprender nada fuera de los nombres *Bachalareatorum more*, según suele suceder a los bachilleres » (IX, 371).

Un hecho más positivo: el encuentro con el padre Doncel. El biógrafo cita unas palabras escritas por Don Andrés: « El Padre posee el secreto de ganar a sus alumnos y nosotros le admiramos y queremos con delirio ».<sup>10</sup>

Hasta este momento no había conocido más que maestros huraños, y una disciplina dura. El jesuita era la otra cara de la medalla.

« Al ver que el padre Doncel, mi maestro en varias cosas, se reía, bromeaba y aun jugaba con sus alumnos, aprendí que hay dos clases de caras de Maestros, las de palo y las de pascua ».<sup>11</sup>

Ruiz Preceptor de Latinidad de la Villa de Polientes con título y actual ejercicio.

Certifico: Que Andrés Manjón y Manjón hijo legítimo de Don Lino y Dª Sebastiana Vs de Sargentos ha asistido a mis explicaciones con puntual aplicación y aprovechamiento desde el año cincuenta y ocho hasta el de la fecha inclusive y se halla apto para estudiar otra Facultad. Y de ser verdad, a su instancia, doy el presente y firmo. Polientes y Sbr siete de mil ochoto sesenta y uno.

[firmado] Liborio Ruiz » (Archivo de la Secretaría de Estudios, Facultad Teológica del Norte de España. Burgos). Don Pedro Manjón Lastra en la *Vida de don Andrés* escribe que ingresó en la preceptoría de Polientes el año 1857 y que permaneció durante tres años en ella. Según el documento que se acaba de citar no parece exacta esta fecha (Cfr. MAESTRO DEL AVE MARIA, *Vida...*, 29).

<sup>9</sup> En el mismo archivo de Burgos se conserva la petición de ingreso en el seminario firmada por Manjón:

« Sr. Cancelario

Andrés Manjón y Manjón natural de Sargentos en esta Diócesis y Provincia de Burgos con el debido respeto a V.S. expone: que hallándose instruido en Gramática latina y deseoso de continuar el estudio para la Carrera eclesiástica desea ser examinado en latinidad y por su resultado

Suplica a V.S. se sirva se le matricule en 1 año de Filosofía o en el que corresponda según la instrucción que tiene.

Dios guarde a V.S. muchos años. Burgos 10 de Setiembre de 1861.

[firmado] Andrés Manjón »

En el margen del documento se lee: « Presentado. Pase a examen. Aprobado para 4º de latinidad por falta de retórica.

[firmados] Gómez Sales Bonifacio López Doncel Pedro Argüeso » (A.S.B.).

A este examen hace referencia don Andrés en sus memorias autobiográficas *Cosas de antaño* (Cfr. IX, 369-371).

<sup>10</sup> MAESTRO DEL AVE-MARIA., *Vida...*, 37.

<sup>11</sup> Palabras citadas por MAESTRO DEL AVE-MARIA., *Vida...*, 31.

No parece aventurada la hipótesis formulada por el mismo biógrafo, de que el padre Doncel produjera gran impacto en el joven estudiante burgalés.

En el curso 1862-1863 le encontramos ya en el Seminario de San Jerónimo donde cursa « Lógica y Ética, Matemáticas y Ciencias Físicas y después Metafísica y Teología ».<sup>12</sup>

Sobre la situación de los seminarios da este juicio duro en el *Discurso inaugural* de Granada: « Los seminarios no tienen por regla general profesorado bien formado, garantizado ni retribuido, porque en su mayoría son aprendices » (IX, 33).

F. de Vélez, al hablar del seminarista sargentino, lo presenta de carácter vivo y alegre; maneja ya hábilmente la frase irónica, la observación satírica y la réplica humorística; forma parte de una « piña » de amigos inteligentes y joviales.<sup>13</sup> Una anécdota ocurrida en estos años (curso 1864-1865) revela el carácter fuerte, y hasta impetuoso, de Manjón: Recibe un suspenso en derecho natural. Lo cree injusto y pide examen de comparación. Al no ser atendida su petición decide abandonar definitivamente el Seminario.<sup>14</sup>

Tras varios meses de caminar sin rumbo fijo, se encuentra con su madre. Pasa la borrasca, y van ambos en peregrinación al Pilar

<sup>12</sup> IX, 371. F. de Vélez completa la lista de materias y escribe: « probó las asignaturas de Lógica y Psicología, Ética y Matemáticas, Física y Química y Fundamentos de Religión, en todas las cuales obtuvo la calificación de "Meritissimus". Y en el curso 1867-1868: « Historia natural. Historia Sagrada, Doctrina Cristiana, Historia de España, Principios Generales de Literatura y Perfección del Latín » (VELEZ, *Manjón...*, 46).

Hace notar en este mismo lugar, que Manjón no entra en el Seminario en el curso 1861-1862, como se suele escribir, sino al año siguiente, como se desprende del Expediente de Bachiller firmado por Don Gregorio Guitante y Pérez.

Sin embargo, de la documentación conservada en la Facultad Teológica del Norte de España se desprende que M. entra en el Seminario de San Carlos en el curso académico 1861-62, durante el cual cursa: Latinidad y Humanidades, cuarto año, con la calificación de Meritissimus. Al año siguiente, 1862-63, frecuenta el primer año de filosofía en el Seminario de San Jerónimo. En el Libro de notas no aparecen más que dos asignaturas: Lógica y Metafísica, con la calificación de Meritissimus (A.S.B.) Puede verse en el Apéndice n. 3, el cuadro general de la enseñanza en el Seminario de Burgos.

Sobre los métodos didácticos en el Seminario escribe M. irónicamente: « Recuerdo que cuando yo estudiaba Física (no quiero decir dónde) teníamos por todo gabinete un encerado, una cuerda y yeso y con ellos nos "apañábamos para pintar y explicar toda clase de Máquinas y hacer toda clase de experimentos". Y así salíamos diestros en la manipulación de... la cuerda y el yeso » (V, 246).

<sup>13</sup> VELEZ, *Manjón...*, 50.

<sup>14</sup> El autor de su biografía cita estas palabras dichas a los compañeros: « Yo creí que los Maestros no se dejaban llevar por la pasión y mucho menos los de un Seminario; he sufrido el mayor desencanto de mi vida; conozco la asignatura a la perfección como sabéis vosotros; he acudido reverente a mis superiores y encontré en ellos el desprecio, no me atendieron; yo no pienso continuar en el Seminario: buscaré el pan honradamente por donde Dios me encamine, y asunto concluido ». (MAESTRO DEL AVE-MARIA, *Vida...*, 45).

de Zaragoza. Al curso siguiente se halla, de nuevo, en Burgos continuando sus estudios.<sup>15</sup>

Mientras estudiaba cuarto curso de teología estalla la revolución de 1868 y se cierra el Seminario de San Jerónimo. Concluye los estudios teológicos en Valladolid, pero no se decide a ordenarse de sacerdote. Opta por cursar Derecho en la Universidad.<sup>16</sup>

El ambiente de las aulas refleja el momento de agitación en que vive España. F. Peramos ofrece algunos rasgos interesantes: dos grupos encontrados fermentan entre los estudiantes: los « carcas » — católicos militantes — y los « revolucionarios », un tanto exaltados.

Manjón dirige el grupo de los primeros y participa activamente en la Acción Católica, tomando también parte en las reuniones de la Academia Jurídico-Escolar.

El 9 de febrero de 1870 escribe a su tío:

« ...También me ha salido bien el discurso sobre la existencia de Dios, que pronuncié anoche. Perdiendo [prescindiendo] de los que me sigan y también por un momento de la modestia, me atrevo a decir que ha sido el mejor y más aplaudido. Los demás leían, yo he declamado y esto gustó y me interrumpieron 6 veces con los aplausos ».<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Parece que hace alusión a este hecho cuando escribe hablando de su madre: « Cuando ya viuda, desapareció un hijo sin saber dónde paraba, salió en su busca y no hallándole, se dirigió a la Virgen del Pilar diciéndola: "Madre mía, tenía un hijo y le he perdido, devuélvemelo e iremos juntos a besar tu Pilar bendito". El hijo apareció y madre e hijo fueron a besar las plantas de la *Pilarica* en Zaragoza ». (VII, 418).

Y en su *diario* el 12 de octubre de 1896: « La Virgen del Pilar. Cuando yo era joven hice una trastada, mi madre hizo el voto de visitar a la Virgen del Pilar y salí bien. Desde entonces profeso especial devoción a la *Pilarica* ».

<sup>16</sup> Uno de los biógrafos formula la hipótesis de que pudo influir en esta decisión el ambiente anticlerical que se respiraba en España durante estos años revolucionarios. (Cfr. MAESTRO DEL AVE-MARIA, *Vida...*, 40) De la carta dirigida a su tío D. Domingo se desprende que inicia sus estudios jurídicos al mismo tiempo que frecuenta los últimos cursos del seminario. Carta escrita el 13 de noviembre de 1869 (Cfr. *Cartas*, [volumen I], 124). Algunas de las frases que encontramos en esta carta reflejan momentos de amargura en el joven universitario: « A donde marcha España nadie lo puede saber »... « Casi todos han dejado el seminario »... « Me siento solo »... « La disciplina en este seminario es más rigurosa que en Burgos ». No es exacto lo que escribe C. Serra: « Si iscrisse [Manjón] alla facoltà di leggi di Madrid » (E. SERRA, *Le scuole...*, 14). La misma errata en L. ROMANINI, *Il movimento pedagogico...*, Vol. II, 119.

<sup>17</sup> *Cartas*, [volumen I], 125. En esta ocasión le dice también a su tío que piensan en él para vicepresidente de la academia; pero que no aceptará pues le « gusta ser libre y andar en la oposición ».

Una de las intervenciones que más llamó la atención, según Vélez, fue la dedicada a refutar los errores del Discurso de E. Montero Ríos, pronunciado en las Cortes Constituyentes de 29 abril de 1870 sobre el Matrimonio Civil. (Cfr. F. VELEZ, *Manjón...*, 64).

En el Archivo General del A.M. se conserva un ejemplar de este discurso con anotaciones marginales de puño y letra de Manjón. En la tonalidad de la tinta se advierte que ha sido anotado en dos fechas diferentes.

En las anotaciones que datan de una fecha más antigua, se advierte un tono

De este tiempo de estudiante en Valladolid data su amistad con el agustino P. Cámara, más tarde célebre Obispo de Salamanca.

El 28 de junio de 1873 finaliza su carrera con el Doctorado en Derecho Civil.

#### 4. CATEDRÁTICO Y FUNDADOR DEL AVE-MARÍA

En el curso 1873-1874, desempeña, como profesor sustituto, la Cátedra de Historia de la Iglesia, Concilios y Colecciones Canónicas en la misma Universidad de Valladolid. Al mismo tiempo abre una Academia para alumnos de bachillerato. Siente, como él confesará más adelante, «afición especial a la educación y enseñanza» (IX, 12). Pero sus primeras experiencias en este campo fueron poco afortunadas:

«Un año escaso estuvo en esa Academia pasando grandes apuros económicos, trabajando como un negro y sufriendo grandes bochornos y contrariedades».<sup>18</sup> Así se expresa el biógrafo (que no gusta de subrayar los aspectos negativos, ordinariamente).

Al año siguiente es auxiliar de la cátedra de Derecho en la Universidad de Salamanca. La cátedra sale a concurso. No logra ganar la oposición,<sup>19</sup> y parte para Madrid. En el colegio de San Isidro permanece

más polémico y punzante. Es posible que hayan sido hechas por el joven estudiante de Derecho.

Se pueden citar algunos ejemplos: al margen de la expresión: «*aplausos*» (p. 34) escribe: «Cuánto borrego come alfalfa progresista». Al referirse el orador a hechos ocurridos en Prusia (p. 28): «Pero, gran bribón ¿son aplicables casos a casos?»; al afirmar después, que el P. Láinez defendía el matrimonio clandestino (p. 25): «Embustero, que es todo lo contrario».

<sup>18</sup> MAESTRO DEL AVE-MARÍA, *Vida...*, 56.

<sup>19</sup> «Le hicieron doctor en Leyes — escribe, en *Cosas de antaño*, el mismo Manjón — y a continuación Profesor auxiliar de Canónico en aquella Universidad y al año siguiente sustituto en la de Salamanca, cátedra que se procuró en concurso y no pudo obtener» (IX, 371).

En realidad — para mayor precisión — fue sustituto en Valladolid y auxiliar en Salamanca. En el Archivo General de las Escuelas del Ave-María de Granada, Legajo 29, n. 37, hay un documento en que Manuel García Blanco, Catedrático y Secretario General de la Universidad de Salamanca certifica que en el libro de «Tomas de Posesión de Sres. Catedráticos» folios 77 recto y vuelto se halla el acta de «toma de posesión» de don Andrés Manjón y Manjón, de la plaza de auxiliar de Cátedra de Derecho Romano en la Universidad de Salamanca a diez de febrero de mil ochocientos setenta y cuatro».

Según algunos biógrafos, en la oposición a cátedra obtiene el número uno; E. Montero Ríos hizo presión ante el Ministerio de Fomento y la cátedra fue adjudicada al número dos. (Cfr. MAESTRO DEL AVE-MARÍA, *Vida...*, 65; lo mismo dice VELEZ, *Manjón...*, 73). Pero no documentan su afirmación.

Al hacer referencia en su *Diario* a la muerte de Montero Ríos, Manjón escribe el 12 de mayo 1914: «Montero Ríos muere. Dios le haya perdonado. Fue un hombre funesto para España».

durante cinco años como Inspector y profesor de Historia y Geografía.<sup>20</sup> Alterna sus actividades docentes con la asistencia a la Academia de Jurisprudencia: Se discutía entonces el decreto del 9 de febrero de 1875, que derogaba la ley sobre el matrimonio civil. Era presidente de la Academia E. Montero Ríos, precisamente el autor de aquella ley. Parece que entre el joven jurista burgalés y el antiguo ministro de justicia se mantuvo una encendida polémica.<sup>21</sup>

F. de Vélez refiere también un hecho curioso. Los domingos salía con frecuencia Manjón a las afueras de Madrid, donde celebraba diversas entrevistas.

« Todos aquellos cabildeos de Andrés no tenían otro objeto que facilitar el casamiento de las muchas parejas amancebadas que concurrían a tales lugares. Mediante su intervención, los trámites se aceleraban ».<sup>22</sup>

En 1879 ve realizados sus deseos: gana la cátedra de Derecho Canónico en la Universidad de Santiago. Pero no se encuentra a gusto, quizás por el clima, y, al año siguiente, pasa a la de Granada, que había quedado vacante. Toma posesión de la misma el 28 de Mayo de 1880. La desempeña hasta el 20 de septiembre de 1918.<sup>23</sup>

<sup>20</sup> « En 1875 se fue a Madrid con una carta de un tío en quinto grado para los Doctores de un colegio acreditado, donde fue Inspector y profesor por cinco años » (IX, 371).

Vélez precisa que Andrés fue a Madrid en el curso 1874-1875. Pues en noviembre de 1874 ya se encuentran escritos suyos fechados allí. (VELEZ, *Manjón*, 69).

<sup>21</sup> Cfr. MAESTRO DEL AVE-MARIA., *Vida...*, 64.

Cita algunos párrafos de un opúsculo dirigido, al parecer, a E. Montero Ríos. « Cuando fui a la Academia como otros muchos por el gárrulo exagerar de los periódicos (a los 30 años) hallé a V.E. de Presidente; se Discutía el Decreto de 9 de febrero de 1875 firmado por D.J. Cárdenas y por concomitancia la Ley redactada, defendida y presentada por V.E. sobre "Matrimonio Civil"; tomé la palabra en contra de vuestra obra y sólo me escuchasteis una noche, mandando después quien os representara, que fue D. Gumersindo Azcárate, el cual me interrumpió unas seis veces ».

<sup>22</sup> VELEZ, *Manjón...*, 70.

<sup>23</sup> El 19 de septiembre de 1918 se da el Real Decreto de Jubilación. Aparece publicado en la Gaceta el día 20.

Es interesante hacer notar que dos años antes Manjón hace una Instancia al Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, pidiendo poder continuar en la cátedra, a pesar de haber cumplido los 70 años. La petición es atendida.

Se conservan los Documentos correspondientes en el Archivo General de la Universidad de Granada (Legajo 669-4, *Excmo. Sor. D. Andrés Manjón*). Se conserva también en el Archivo General, en el mismo Legajo, la copia del documento de toma de posesión de la cátedra de Derecho de Santiago, con fecha de 29 de abril de 1879. No es exacta, pues, la fecha — 1877 — que se da en MAESTRO DEL AVE-MARIA., *Vida...*, 66 y que recogen Peretti (*Manjón*, 21), y Dévaud (*Andrés Manjón...*, 30).

No es exacta tampoco la afirmación de E. SERRA, según el cual, M. desempeñó la cátedra de « diritto romano » hasta 1923. (E. SERRA, *Le scuole dell'Ave-Maria di A. Manjón y Manjón*, 14). La misma errata en L. ROMANINI, *Il movimento pedagogico...*, Vol. II, 119 (y en p. 147 de la 2ª ed. de 1961).

De su vocación por la enseñanza es un buen testimonio este párrafo de una carta dirigida a su tío en octubre de 1879 (acababa de llegar a Santiago): « Marcho bien, gozo explicando, me domino y modero como quiero; discurro, expreso y miro

Desde su llegada a Granada toma parte activa entre la juventud de Acción Católica.

« El carácter distintivo de la Juventud — escribe el biógrafo — era el catolicismo rancio, a marchamartillo ».<sup>24</sup> Manjón es nombrado presidente, tomando los primeros contactos con la pobreza de los barrios extremos de Granada. Vuelve a plantearse el problema del Sacerdocio. Un nuevo factor parece que interviene en la decisión: su contacto con el ambiente de serenidad y estudio de la Abadía del Sacro Monte. En 1885 había sido nombrado por el Cabildo, profesor de Derecho Canónico en la Facultad recién estrenada.<sup>25</sup>

El 19 de junio de 1886 Andrés Manjón se ordena sacerdote. Días antes había ganado por oposición una canongía en la misma Abadía del Sacro Monte. De allí baja, diariamente, a grupas de una borriquilla, a dar su clase en la Universidad.<sup>26</sup>

a todas partes sin que me cueste ningún trabajo hablar seguido los 5 cuartos de hora; me parece que he nacido para esto; al menos jamás tuve trabajo más de mi agrado » (*Cartas*, [vol. 1], 158).

<sup>24</sup> MAESTRO DEL AVE MARIA, *Vida...*, 79.

<sup>25</sup> « Si yo me ordenara sacerdote, decía D. Andrés, y pudiera vivir en esta santa casa de educación, sería el más feliz y dichoso de los hombres ». El biógrafo dice que estas palabras las pronuncia Manjón algún tiempo antes de ordenarse sacerdote (Cfr. MAESTRO DEL AVE MARIA, *Vida...*, 84).

<sup>26</sup> El estudio de su labor universitaria está aún por hacer.

Se han esbozado semblanzas contrastantes. Acusan, sin duda, la diversa posición ideológica de sus autores.

« [Algunos profesores de la Universidad de Granada eran] tétricos como el profesor de Derecho, don Andrés Manjón, inquisitorial y despiadado sacerdote, de intransigente chatura mental — repugnante olor a santo — que comenzaba la clase haciendo arrodillar a sus alumnos y recitar un *padre nuestro* y un *ave Maria*, hacía chistes idiotas sobre Juan Jacobo Ro-u-se-a-u... y se complacía en atormentar las conciencias de los muchachos que por su apellido sabía que pertenecían a familias liberales, obligándoles a sostener doctrinas contra sí mismos a riesgo de perder el examen si se atrevían a sostener doctrinas contrarias (cuando don Andrés actuaba en un tribunal examinador con don Fernando de los Ríos, al que sabía casado civilmente, se complacía en herir al compañero haciendo al primer alumno que se presentaba la siguiente pregunta: "Demuéstreme, de acuerdo con las Decretales XX... que el matrimonio civil es un concubinato". Don Fernando protestaba con digna energía, el examinando no sabía qué responder y los exámenes quedaban suspendidos después de una agria disputa entre el cura fanático y el culto maestro) ». (J. MORA GUARNIDO, *Federico Garcia Lorca y su mundo*. Testimonio para una biografía, Buenos Aires, Losada, 1958, 80). Uno de sus alumnos en la Universidad de Granada se expresa, en cambio, así: « Los que recibíamos sus enseñanzas, no sólo le profesábamos un convencido respeto sino que le consagrábamos un cariño verdaderamente filial. Su bondad no tenía límites ni medida, y sus palabras apacibles y de excepcional dulzura reflejaban un alma buena, un corazón sano y jugoso y unos sentimientos cristianos tan sinceros como arraigados. Era un dechado de perfecciones ». (Natalio RIVAS, *Recuerdos del padre Manjón*, en « ABC » (Madrid), 12 de agosto de 1939).

Su prestigio como catedrático de Derecho fué notable (Cfr. MAESTRO DEL AVE-MARIA, *Vida...*, 71-73). El mismo Manjón escribe en su *Diario*: « No quiero ser Rector de la Universidad. Hoy se me ha ofrecido. Y no lo he querido ser ». (10 mayo 1899).

La carretera va serpenteando entre las cuevas de los gitanos del Monte. El catedrático universitario, y ahora sacerdote, tiene un contacto diario con gentes pobrísimas que viven hacinadas en chavolas excavadas en las faldas de la montaña. (Aún hoy se pueden ver algunas). Hace de ellas un retrato realista: « El pueblo que por aquí habita, yace en la suma ignorancia, vive en la extrema pobreza y está sumido en una degeneración moral y social [...] grande » (V, 23).

Como una respuesta a esa situación, surgen las Escuelas manjonianas:

« La primera escuela del Ave-María, nació en un cabo de barrio, extramuros de Granada, donde la ignorancia y la pobreza, el desaseo y el abandono se daban la mano con la desmoralización, el escándalo y la vivida gitana o agitanada, y en relación con estas necesidades físicas, intelectuales, morales y sociales hubo necesidad de organizar la escuela avemariana ».<sup>27</sup>

<sup>27</sup> X, 386; cfr. A. MANJON, *La escuela campestre*, en « La Educación Hispano-Americana (Madrid), I (1911), 15; IDEM, *Introducción* al manuscrito inédito *Diario de las Escuelas del Ave María*, [Granada], 1916-1930 (Archivo de las Escuelas del A.M.).

La escuelas manjonianas despertaron vasto interés y se propagaron con rapidez por la geografía española. En 1898 (21 de diciembre) escribía el Fundador en su Diario inédito: « Estamos de moda. No hay día que no se hable de las Escuelas del Ave María en letras de molde y en toda clase de letras ». Sobre el desarrollo se da amplia información en *Hojas históricas* y *Hojas cronológicas del Ave-María* (X, 258-502).

117-139

## CAPITULO SEGUNDO

### ESCRITOS MANJONIANOS

En la abundante producción manjoniana se pueden distinguir diversos tipos de obras con características bastante afines: manuscritos, discursos, hojas periódicas, obras pedagógicas, obras de espiritualidad, jurídicas y artículos de revista.

#### 1. MANUSCRITOS INÉDITOS

Merecen destacarse algunos:

— *Diario de un maestro*: Reviste particular importancia para el estudio del ambiente en que se desenvuelve su obra, de sus relaciones con los hombres de la política y de la cultura, y de sus preocupaciones sacerdotales y educativas. Manjón se refleja en él como un espíritu práctico, realista, con fino sentido del humor, que se hace, a veces, ironía punzante y crítica dura de personas e instituciones.

— *Cosas de enseñanza*: Apuntes esquemáticos usados por el Autor para sus lecciones de pedagogía en el Seminario de Maestros. Se trata de un simple resumen de la obra de Carderera: *Principios de educación y métodos de enseñanza*.<sup>1</sup> Ofrece especial importancia para el estudio de la didáctica manjoniana.

— *Cartas*: Presentan puntos de notable interés: consejos y sugerencias a los maestros, desarrollo y dificultades de sus obras, pequeños incidentes de la vida ordinaria que reflejan el clima del Ave-María.

Los tres volúmenes de cartas dactilografiadas que se encuentran en el archivo de la Sagrada Congregación de Ritos constituyen un documento de gran importancia para el estudio de la rica personalidad manjoniana.

<sup>1</sup> El original se titula *Extractos de las lecciones de Carderera. Pedagogía*. Cfr. Apéndice n. 2 «Manjón-Carderera».

(Este manuscrito se halla en el Archivo de la Congregación de Ritos. La confrontación de textos se ha hecho sobre la copia conservada en el Archivo General del Ave-María).

## 2. DISCURSOS

Breves trabajos preparados con ocasión de actos académicos o celebraciones particulares. Construidos según el corte clásico. Su lenguaje es incisivo y su tono bastante polémico. Entran dentro de este grupo: *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad Literaria de Granada*; *Derechos de los padres de familia en la instrucción y educación de sus hijos*; *Soberanía de la Iglesia*, *Discurso leído en la apertura del curso 1903-4 en el Sacro Monte de Granada*; *Discurso leído en la inauguración de una casa nueva para el Centro Católico de Granada*.

Podrían enumerarse también en este apartado los opúsculos monográficos: *Las escuelas laicas*, y *El problema social y la acción del clero*.

## 3. HOJAS DEL AVE-MARÍA

Una producción típicamente manjoniana. Se trata de folletos (*Hojas*) que se publicaban periódicamente, recogándose luego en breves volúmenes. Ordinariamente, sin modificación alguna.

« No es difícil — escribe don Andrés — enviarles (a los amigos) semanalmente una carta impresa, que esto vienen a ser las Hojas, y en ella decirles lo que hacemos, pensamos, soñamos, sufrimos y gozamos para que ellos lo sepan y hagan, piensen, sueñen, sufran y gocen con nosotros ».<sup>2</sup>

Aquí parece querer indicar que se publicaban semanalmente. Sin embargo en otro punto afirma que « Las Hojas del Ave-María [...] salen a la luz mensualmente ».<sup>3</sup>

<sup>2</sup> A. MANJON, *El pensamiento del Ave-María. Tercera parte. Modos de enseñar*, Granada, Impr. del Ave-María, 1902, 21.

Puede dar idea de la repercusión que tuvieron las *Hojas*, lo que escribe Manjón en su *Diario*, el 16 de octubre de 1901: « 20 Papeles periódicos calculo yo que insertan las Hojas del Av. M. Entre ellos hay dos de Granada, 1 de Jaén, 1 de Calatayud, 2 de Valencia, 2 de Barcelona, 1 de Pamplona, 1 de Asturias, 1 de Salamanca, 2 de Burgos, 2 de Madrid ».

<sup>3</sup> Así se dice, por ejemplo, en la contraportada de *Hojas paterno-escolares*. Aún en las ediciones hechas en vida de Manjón. En el *Diario*, el 2 de octubre de 1918, escribe don Andrés: « Cuatro meses sin hojas del Ave-María; pero hoy escribo la 20ª comprensiva de todo lo ocurrido, que no es flojo ni puro, pues el movimiento avemariano no ha cesado ». Dos meses más tarde, el 13 de diciembre: « Aparece la Hoja 22 de las Cronológicas del Ave-María ». El 25 de julio de 1918 escribe a su sobrino Segundo: « De las hojillas mensuales... » (*Cartas*, [vol. I.], 98).

Como puede advertirse estas *Hojas* eran publicadas mensualmente, pero no siempre con regularidad. Es posible que las primeras fueran publicadas « semanalmente ». El 26 del 12. de 1901 escribe a don José Gómez Ocaña y a otros amigos de Madrid (Olóriz, Hernando...): « ...Recibirán Vds., a fin de año, el fin de las Hojas del año (son 50) y con ellas el fin del *jaquecazo* semichusco y semipeleón ». (*Cartas*, [vol. I.], 44). Sin embargo, hay que tener en cuenta lo que

Comienzan a publicarse desde los primeros momentos de su obra (las primeras *Hojas* que he podido encontrar son de 1892). En 1920 se refunden en la revista « El magisterio avemariano » (X, 502).

En estas breves publicaciones se tocan los más variados temas. Hay una serie de *Hojas* en que el tema central lo constituye el desarrollo de las Escuelas. Pero no faltan en ellas sugerencias pedagógicas y algunas pinceladas sobre el contexto ambiental: *Hojas circunstanciales*; *Hojas históricas*; *El Gitano et ultra*; *Hojas de educación social*; *Hojas cronológicas*. Escritas en un estilo ágil, incisivo.<sup>4</sup>

Un segundo grupo, de estilo más sobrio, tiene una orientación eminentemente didáctica: desarrollan las diversas materias escolares teniendo como centro y punto de referencia la religión: *Lecciones del Val*; *Hojas catequísticas y pedagógicas*; *El catequista*; *Hojas meramente catequísticas*.

En la E.N., volumen VIII, han sido publicadas, con el título de *Hojas pedagógicas del Ave-Maria*, las de argumento no catequístico. Queda así rota la estructura característica del original manjoniano. En este volumen han sido también suprimidas las *Hojas* que trataban de aritmética y geometría. Las de argumento catequístico han sido publicadas en el volumen III de dicha E.N. De éstas ya había hecho Manjón una edición aparte, desmembrándolas de las *Hojas catequísticas y pedagógicas*.<sup>5</sup>

Hay que advertir, además, que en esta obra (en el libro cuarto) se

le dice al mismo don José Gómez Ocaña, el 4 de marzo del año siguiente, 1902: «...Más adelante pensaremos en otros clichés para las tres Hojas que suelen tirarse a la vez» (*Ibidem*, 45). Aunque la media sea de una a la semana, el ritmo con que ven la luz no es regular. Igualmente, el ritmo con que M. las redacta. El 30 de octubre de 1902 escribe en su *Diario*: «Escribo la Hoja 85 del Ave-María sobre la Religión en España». El 3 de noviembre del mismo año: «Escribo la Hoja 86» y al día siguiente: «Escribo la Hoja 87» (Que serían las tres Hojas que se imprimían a la vez).

<sup>4</sup> «Hacemos a veces de la escuela púlpito y de las Hojas bisturí» (V, 12). «¿Entendéis el porqué de ciertas Hojas? Son toques de alarma, son fogatas que arden en los picos más altos durante la noche del error anticristiano y antipedagógico, para avisar la presencia del enemigo» (V, 14).

Parece que en las Hojas colaboraban también los maestros; por lo menos M. se lo pide. El 17 de febrero de 1902 escribe a D. Filemón Blázquez: «¿Quiere V. colaborar en las Hojas del A.M.? desde marzo escribirán en ellas varios Maestros del A.M.». No parece sin embargo, que la colaboración haya sido muy relevante.

<sup>5</sup> En 22 de diciembre escribe M. a un maestro, Aquilino: «Ahora me preocupa pasar del libro *matriz*, que son las Hojas catequísticas y pedagógicas, tratados o libros especiales y lo primero que voy a hacer será un libro que sólo contenga Catecismo o Doctrina Cristiana para uso de los Catequistas (párrocos y otros)». (En el Archivo del A.M. sin catalogar).

La supresión de las Hojas de aritmética y geometría se debió al consejo de un profesor de la Universidad de Granada, ya que no ofrecían novedad particular. (Testimonio oral de don Pedro Manjón, que preparó la edición, según el actual director de las Escuelas del Ave-María, don José Montero Vives).

notan algunas variantes: está modificada la descripción de la configuración del gobierno de la nación.<sup>6</sup>

Finalmente, dentro todavía de este sector de *Hojas del Ave-María*, se puede distinguir un tercer grupo en que el A. desarrolla temas más directamente pedagógico-educativos: *Hojas Educadoras* (*primer apéndice de hojas coeducadoras*). *Educación es completar hombres*; y *Hojas paternales*.

La obra *El pensamiento del Ave-María* (primera, segunda, tercera y sexta parte) tiene las diversas características subrayadas al hablar de los grupos anteriores: expone el desarrollo de las Escuelas, describe y fustiga la situación sociopolítica y cultural, al mismo tiempo que insiste en las grandes líneas de su pensamiento pedagógico-didáctico.

Analizando las diversas ediciones de esta obra se advierten algunas variantes en la primera y tercera parte.

Las de la primera parte parece que han sido introducidas por el mismo Manjón. En algunos casos se trata de meros retoques. Hay otros cambios de más importancia: en la segunda edición, por ejemplo, suprime un párrafo en que se exponen las ventajas observadas en el Ave-María al educarse los niños en Cármenes cercanos a los de las niñas.

Los cambios introducidos en la parte tercera han sido hechos por una mano extraña después de la muerte del Autor. Da la impresión de que con ellos se ha querido « poner al día » la exposición de la estructura del gobierno y de la situación religiosa española.<sup>7</sup>

#### 4. OBRAS PEDAGÓGICAS

De tema más unitario y de argumento más estrictamente pedagógico: *El maestro mirando hacia dentro*, y *El maestro mirando hacia fuera*. De éstas se hará, más adelante, un análisis detallado.

<sup>6</sup> 1ª ed (1912)  
« En España existe el gobierno mixto, regulado por la Constitución de 7 de junio de 1876 » (p. 183).

2ª (1922)  
[sin variantes]

3ª (1931)  
« En España existe desde el 14 de abril de 1931 el Gobierno republicano regulado por una Constitución que se está elaborando en las Cortes Constituyentes » (p. 183).

E.N. (1955)  
« En España ha existido varios sistemas políticos acordes con el régimen imperante en las diversas épocas históricas » (p. 414).

Este libro fue durante algún tiempo usado como texto por los niños de las Escuelas avemarianas. Parece que a este hecho responde el que se haya ido « poniendo al día » el régimen político de la nación.

<sup>7</sup> Para las variantes de importancia cfr. Apéndice n. 1.

Respecto a aquellas de menor entidad puede verse algún ejemplo: En la página 8 de la primera edición se lee: « Es cuanto tiene que decirle su afmo. amigo y capellán ». En la segunda edición, de 1916: « Esto es lo que escribía hace ya bastantes años el primer Capellán del Ave-María y hoy se ratifica ».

Dentro de este apartado podrían entrar algunas *Hojas y Discursos* ya reseñados y que serán también analizados en el capítulo siguiente.

#### 5. OBRAS DE ESPIRITUALIDAD

*Visitas al Santísimo*: un libro de devoción para los fieles. De amplia difusión. Según uno de sus biógrafos « Su Santidad Pío X hacía diariamente la visita al Santísimo valiéndose de este sublime libro ».<sup>8</sup>

#### 6. OBRAS JURÍDICAS

*Derecho eclesiástico general y español*: Tuvo gran aceptación. Se hicieron varias ediciones. F. Peramos afirma que este libro « fue considerado en su tiempo, como la última palabra en tal disciplina y adoptado en muchas universidades españolas e hispanoamericanas ».<sup>9</sup>

#### 7. ARTÍCULOS DE REVISTA

Los trabajos que he podido encontrar en publicaciones pedagógicas de la época no aportan novedades de relieve a su pensamiento. Desarrollan puntos ya expuestos en obras anteriores, o que vienen, después, recogidos en escritos posteriores.

<sup>8</sup> UN MAESTRO DEL AVE-MARIA, *Vida...*, 255.

<sup>9</sup> F. PERAMOS, *Un gran pedagogo, D. Andrés Manjón*, Madrid, Publicaciones Españolas, 1954, 12.

ANALISIS DE LOS ESCRITOS PEDAGOGICOS  
FUNDAMENTALES\*1. DISCURSO LEÍDO EN LA APERTURA DEL CURSO ACADÉMICO  
DE 1897-98 EN LA UNIVERSIDAD LITERARIA DE GRANADA

Manjón refiriéndose a este discurso, en 1915, o sea, en plena madurez, dice que lo considera su « capital en ideas ».<sup>1</sup>

En él expone las grandes orientaciones metodológicas que después desarrolla y subraya de forma vigorosa en todas sus obras. También, al hablar de la educación familiar.

Constituye, sin duda, el núcleo fundamental de su pensamiento pedagógico. Es ésta también la opinión de Montero y Tórtora, estudiosos del pensamiento del Fundador del A.M.<sup>2</sup>

## a) Estructura y carácter del discurso

Construido según el modelo clásico: breve introducción sobre el porqué del tema elegido (su afición a la educación y la enseñanza), cuerpo del discurso, conclusión.

\* Gran parte del contenido de este capítulo ha sido ya publicado en el artículo *Fuentes de los escritos pedagógicos manjonianos*, « Oricntamenti Pedagogici », XV (1968), 1227-1255.

<sup>1</sup> X, 375; cfr. IX, 11-64.

<sup>2</sup> « Desde 1897 su concepción pedagógica estaba ya claramente formulada » (MONTERO VIVES, *Manjón...*, 9); « El discurso de Granada es la Carta Magna acerca de la educación, y en donde, con admirable síntesis, claridad y fundamentos científicos expone todo su ideal educativo » (TORTORA, *D. Andrés Manjón...*, I, 74).

De modo particular este discurso viene a ser el núcleo fundamental de *El pensamiento del Ave-María*, en su primera y segunda parte. Así lo afirma explícitamente su Autor: « Continuación de este discurso son los ochenta y dos artículos de que constan la primera y segunda parte del *Pensamiento del Ave-María* » (X, 383); y en *Hojas coeducadoras*: « Véase el desarrollo de estas ideas en el discurso inaugural de 1897 en la universidad de Granada, del cual son continuación y desarrollo las Hojas del Ave-María » (IV, 26); Cfr. también IX, 64. Por este motivo no he considerado necesario hacer un análisis más detenido de estas obras.

En el cuerpo del discurso desarrolla, en 18 párrafos, el tema: parte de la definición de pedagogía y educación y expone, a continuación, las condiciones de una « educación pedagógica »: una y no contradictoria, integral, iniciada desde la cuna, gradual y continua, tradicional e histórica, orgánica y armónica, con atención sostenida y unidad de objeto, activa, sensible y estética, moral, que tienda a formar caracteres, religiosa, libre y manual. Previamente, ha subrayado que las leyes de la educación tienen por fundamento la naturaleza del educando, a la que hay que mandar obedeciéndola.<sup>3</sup> Son los grandes principios teórico-prácticos que constituyen la estructura de su concepción pedagógica.

Al fustigar las carencias de la enseñanza y de la educación española contemporáneas sus expresiones son incisivas, cortantes.

« Terminado el repetido discurso — escribe el mismo Autor en *Hojas históricas* — se nos acercó algún catedrático y nos dijo: "Fuerte y aun duro ha estado Vd. y todo es menester para despertarnos..." ».<sup>4</sup>

#### b) *Composición del discurso*

Se introduce en el tema diciendo que trata de « vulgarizar lo que otros saben por principios de alta ciencia [...] reduciendo a fórmulas de buen sentido, las sublimes elucubraciones de los sabios ».<sup>5</sup>

En vísperas de pronunciar su lección, el 20 de julio de 1897, escribe en su *Diario*: « Tengo este mes dedicado a la lectura de libros pedagógicos para cumplir el encargo de escribir un discurso inaugural en el curso próximo ».

Es la primera vez que Manjón hace referencia a la lectura de libros de este tipo. Tampoco en las biografías consultadas se hace mención de que haya leído obras de pedagogía en años anteriores.

« En realidad — escribe Montero Vives — fue después de los cuarenta años cuando D. Andrés se dedicó más especialmente a la pedagogía ».<sup>6</sup>

No hay argumentos para sostener que antes de esta fecha tuviese ya formulada su concepción pedagógica. Es más, en su *Diario* se advierte la urgencia de información en esta materia. El 27 de julio de 1897 escribe: « Tengo necesidad de leer, para escribir un discurso inaugural ».

Estos hechos apuntados mueven a pensar que de los « libros pedagógicos » leídos en esta ocasión (antes de pronunciar el discurso), sacó abundante material para formar su « capital de ideas ».

1. De forma explícita cita sólo un fragmento de Payot, de la obra —

<sup>3</sup> Cfr. IX, 15.

<sup>4</sup> X, 382.

<sup>5</sup> IX, 12; Cfr. X, 375.

<sup>6</sup> MONTERO VIVES, *Manjón...*, 24.

citada también explícitamente — *La educación de la voluntad*, sobre el excesivo programa desarrollado en la enseñanza secundaria y superior.<sup>7</sup>

A parte del párrafo citado se pueden advertir otras expresiones paralelas:

#### MANJON

« Newton descubrió la gravitación universal "pensando constantemente en ella".

Goethe dio a la luz el Fausto a los treinta años de tenerlo en su mente » (IX, 30).

« Hay quien opina que el carácter es condición innata e inmutable y, bueno o malo, inmodificable. Kant, Schopenhauer y Spencer sostienen este error que, admitido, llevaría al fatalismo. Hay otros que, tomando el libre albedrío por la libertad moral, sostienen la alegre teoría de que el carácter es hijo del mero querer, sin que para ello haya necesidad de otro trabajo ni esfuerzo que un *fiat* de la voluntad » (IX, 46).

#### PAYOT

« Newton llegó a descubrir la gravitación universal "pensando en ella constantemente". Así entretuvo Goethe su concepción del Fausto durante treinta años tiempo que tardó en germinar » (p. 36).

« Falsa en sí y en la práctica deplorable en el más alto grado la teoría que considera el carácter como inmutable, que expuesta por Kant, renovada por Schopenhauer y apoyada más tarde por Spencer ».

[El error radica en] confundir libertad moral y libre albedrío [...].

No se puede alcanzar el dominio de sí con un *fiat* ».

(p. 45).

Otro tema en que aparecen conceptos muy similares es el desarrollado en el punto XI: « La educación exige atención sostenida y unidad de objeto ».<sup>8</sup>

2. En el *Diario*, 28 de julio de 1897, anota:

« *La Ciencia de la Educación* », por Alex Bain, que estoy leyendo, es un libro antipedagógico por lo variado y digresivo de la frase, aunque tiene observaciones raras, puntos de vista especiales y pensamientos a veces profundos. A mí me marea, pero no me atrevo a dejarlo. La tra-

<sup>7</sup> J. PAYOT, *La educación de la voluntad*, Madrid, Est. Tip. de G. Juste, 1901, 2ª edición.

El párrafo citado por Manjón (IX, 30-31) se encuentra en las páginas 29-30 de esta segunda edición. No he podido consultar la primera — de 1896 — que es, seguramente, la que tuvo en sus manos. Al comparar las diversas obras meteré, por comodidad, la cita en el texto: la letra mayúscula se refiere a la inicial del nombre del autor; el número, al volumen — en el caso de Manjón, — y a la página correspondiente de la obra analizada.

Los pasajes paralelos que se transcriben en el texto no reproducen, naturalmente, los pasajes puestos por el Autor entre comillas. Teniendo en cuenta la forma con que M. construye sus obras he considerado oportuno abundar en la transcripción de textos paralelos, aun reconociendo — y pido excusa — que la lectura del trabajo se hace más pesada.

<sup>8</sup> Cfr. M. IX, 28-31; P. 25-35.

ducción y papel son pésimos, el espíritu de Cristianismo brilla por su ausencia, y huele que apesta al sensualismo inglés de Lock [sic] y de Bentham. Es un filósofo en pedagogía ».

Cotejando este libro de Bain<sup>9</sup> y el discurso manjoniano no se advierte una dependencia literal. Pero hay un claro paralelismo en varios argumentos: el hombre está hecho para el placer, tiende hacia él, en la educación se ha de aprovechar esta tendencia presentando los objetos bajo este aspecto (M. IX, 36; B. 100); de modo particular hay que aprovechar el placer que proviene de la actividad (M. IX, 37, 38; B. 100).

Otros puntos: importancia de la salud física (M. IX, 36; B. 10); objetivos de la educación: desarrollo de las facultades (M. IX, 14; B. 141), conducir al hombre a la perfección (M. IX, 13; B. 10), formar caracteres (M. IX, 45; B. 12); importancia de suscitar en la educación la actividad del niño (M. IX, 31; B. 38); uso de ejercicios, no sólo de la palabra del maestro (M. IX, 32; B. 100); dejar margen a la actividad espontánea (M. IX, 38; B. 100); uso de la intuición — Bain cita la autoridad de Pestalozzi — (M. IX, 37; B. 137); diferencia entre educación e instrucción (M. IX, 27; B. 140); presentar los objetos de forma misteriosa para suscitar la curiosidad (M. IX, 38; B. 97); tener en cuenta los sentimientos dado su influjo en las ideas y acciones (M. IX, 35; B. 103).

A pesar de que son varios los conceptos en que se puede advertir cierta analogía, no parece muy fuerte la influencia de Bain.

Los temas en que ésta puede aparecer más marcada son los que se refieren a las sugerencias metodológicas sobre el aprovechamiento de la tendencia natural al placer. En la expresión, Manjón se ha inspirado seguramente, aun en este caso, en otras obras, como se verá más adelante.

3. Días antes de hacer referencia al libro de Bain, mientras está preparando el discurso, el 21 de julio, escribe don Andrés en su *Dario*:

« *Qué fastidiosos me parecen los trabajos pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza, en todos ellos se ve la ausencia de piedad y borrado en absoluto el nombre de Jesucristo, maestro de los siglos. Es una secta racionalista* ».

No cita ninguno de los libros leídos. Pero se puede afirmar, con seguridad, que leyó la obra de Joaquín Sama — conocido miembro de la Institución —, *Indicaciones de filosofía y pedagogía*.<sup>10</sup> Se encuentra

<sup>9</sup> A. BAIN, *La ciencia de la educación*, Valencia, Imprenta de Carlos Verdejo, 1882.

<sup>10</sup> J. SAMA, *Indicaciones de filosofía y de pedagogía*, Madrid, Tipografía de Suc. de Cuesta, 1893.

Joaquín Sama (1840-1895).

De notable vocación pedagógica. Dedicó la mayor parte de su vida a la enseñanza. Profesor de psicología en el Instituto de Huelva. Después pasa a Madrid como profesor de la Escuela Normal de Maestras y de La I.L.E. en cuyo *Boletín* colabora asiduamente.

Obras: *Indicaciones de filosofía y de pedagogía* (1893) *Montesino y sus doctrinas pedagógicas* (1888).

un ejemplar en la Biblioteca de Maestros del Ave-María. En la primera página se lee este juicio de puño y letra de don Andrés:

«He leído este libro del cual me he formado el juicio siguiente: Es malo. Malo en redacción. Malo en religión. Malo en intención, como obra al fin de un racionalista esclavo de todas las preocupaciones liberoracionalistas de la llamada Institución Libre de Enseñanza. Andrés Manjón » (firmado).

A pesar del juicio negativo (a mi parecer excesivo) que da sobre la obra de Sama, cabe que se inspirara en algunos puntos para elaborar su discurso. No hay una dependencia literal; pero son muy semejantes los conceptos expuestos por Manjón y los desarrollados por aquel autor en el capítulo XVIII (pp. 239-255): Sobre los « vicios de la educación nacional »: falta de « integralidad »; especialmente, descuido de la educación física (M. IX, 59; S. 239); el verbalismo (M. IX, 58, 60; S. 239); la pasividad (M. IX, 34, 62; S. 243).

Otros temas: importancia de la función educativa de la mujer y, por tanto, de su educación (M. IX, 19; S. 95, 111); necesidad de que la escuela disponga de museos y de que la enseñanza sea intuitiva (M. IX, 32, 62; S. 246); importancia de la enseñanza de un arte y oficio (M. IX, 58; S. 278).

No parece, sin embargo, que el influjo haya sido muy marcado. Al menos, en la expresión de estos conceptos.

Manjón hace referencia a estos libros que se acaban de reseñar, los días 21 y 28 del mes de julio. Sin embargo, el día 20 había escrito: « Tengo este mes dedicado a la lectura de libros pedagógicos ». Y el día 27: « Sin leer. Tengo necesidad de leer, para escribir después un discurso inaugural, y un día por premios, otro por visitas, no he podido cumplir mis propósitos en los últimos días ».

Sólo el 13 de septiembre de 1897 escribe: « Discurso acabado. Anoche a las 11 y 1/2, el que se ha de imprimir y leer el 1º de octubre en la Universidad. *Deo gras* ». Parece, pues, lógico que leyera otras obras, además de las citadas.

4. Entre ellas, muy probablemente, la de don Mariano Cardedera, *Principios de educación y métodos de enseñanza*.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> M. CARDERERA, *Principios de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Hernando, 1877, 5ª ed.

Mariano Carderera (1816-1893) Pedagogo español.

Inicia los estudios eclesiásticos en su ciudad natal, Huesca. Los abandona y cursa filosofía en la universidad de Barcelona, y pedagogía en la Escuela Normal Central.

Desempeñó altos cargos en el Ministerio de Instrucción Pública. Su extensa producción pedagógica « hace de él uno de los pedagogos españoles que han influido más marcadamente sobre el magisterio primario durante la segunda mitad del siglo XIX » (Voz Carderera Mariano, en *Diccionario labor de Pedagogía*, Barcelona-Madrid, Labor, 1936, I, 520).

No se puede hablar de él como de un pedagogo original; pero es un buen

No la cita explícitamente, ahora que se encuentra entre sus libros en la Biblioteca de Maestros del Ave-María<sup>12</sup> y, cotejando los textos, se advierte en algunos puntos una concordancia literal: así, por ejemplo, al hablar de la educación física y de su importancia, dadas las mutuas relaciones e interacción entre alma y cuerpo.

#### MANJON

« Entra aquí la educación física, que tiene por objeto hacer que el cuerpo sea sano, fuerte, robusto, flexible, ágil y hasta bello, ya considerándolo como instrumento y morada del alma, ya como la obra más perfecta y maravillosa del mundo material. De aquí la necesidad e importancia de atender al desarrollo de todos y cada uno de sus órganos hasta el grado de perfección posible, armonizando este desarrollo con el de las facultades del alma; porque entre el cuerpo y el alma hay íntima unión y constante influencia, y así se observa que si domina la actividad muscular, se aletargan las disposiciones superiores, y si se atiende sólo al desarrollo del espíritu, viene la endeblez corporal, la enfermedad. Para que el espíritu tenga en el cuerpo un instrumento sano y útil, es menester atender al cultivo armónico de uno y otro; si no se perderán ambos, o estarán imperfectamente servidos. De aquí el ejercicio alternado de las facultades físicas y anímicas y la necesidad de ahorrar fuerzas para gastarlas en el duro trabajo escolar. "Mientras digieras no estudies"... » (IX, 36).

#### CARDERERA

« El cuerpo del hombre es la más excelente entre las brillantes obras de la creación material, es como la habitación o domicilio del alma, y un instrumento dócil a sus órdenes » (p. 13).

« De aquí la necesidad y la grande importancia de atender al desarrollo del cuerpo, de todas y cada uno de sus órganos, hasta el grado de perfección posible, para que sea sano, fuerte, robusto, flexible, ágil y hasta bello en sus formas » (p. 14).

« Entre el cuerpo y el espíritu hay íntima relación y constante y recíproca influencia. Si predomina la actividad muscular se aletargan las disposiciones superiores, y por el contrario, el predominio del espíritu, trae consigo la debilidad de la constitución física y el entorpecimiento de las mismas facultades del alma, por falta de órganos é instrumentos aptos y robustos [...] »

Por eso el desarrollo de ambas debe ser ordenado y armónico » (p. 15).

« No peden ejercitarse simultáneamente las facultades físicas y las de la inteligencia » (p. 15) « De aquí la necesidad de que el ejercicio de los diversos órdenes de facultades sea alternado » (p. 15).

« La actividad del espíritu, por ejemplo, mientras el estómago ejerce sus funciones, turbará la digestión » (p. 25).<sup>13</sup>

concedor de las ideas pedagógicas europeas y contribuye a difundirlas en España.

Principales obras: *Principios de educación y métodos de enseñanza* (1865); *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (1854); *Guía del maestro de primera enseñanza* (1852); *Pedagogía práctica* (1874). En colaboración con Joaquín Avendaño publicó *Curso elemental de pedagogía*, muy difundido en las escuelas de magisterio durante el siglo XIX.

<sup>12</sup> Un ejemplar de esta obra se halla sobre la mesilla de noche en la « Habitación del P. Manjón ». Esta ha sido reconstruida en una de las dependencias de la Casa Madre de Granada con los objetos que tenía en su celda de la Abadía del Sacro Monte, en donde murió. Sobre este ejemplar se ha hecho el análisis de los textos. Las demás citas, por la 5ª ed. (1887).

<sup>13</sup> Estos párrafos coinciden literalmente con los apuntes hechos por Manjón resumiendo la obra de Carderera. Se encuentran en *Cosas de enseñanza*, lección 3ª. Es un nuevo indicio que inclina a concluir que don Andrés los tomó directamente de Carderera, y no a través de otro autor. Cfr. Apéndice 2 « Manjón-Carderera ».

« La Pedagogía [...] es hoy ciencia y arte de educar e instruir » (IX, 13).

« La Pedagogía [...] conjunto de principios y reglas prácticas » (IX, 13).

« En sentido más general, la pedagogía comprende la ciencia y el arte de educar y de instruir » (p. 9).

« Los principios y reglas de educación constituyen la *pedagogía* propiamente dicha » (p. 9).

Aunque el paralelismo no es tan acentuado, hay una clara cercanía de conceptos en el enfoque de los siguientes problemas: la educación, como desarrollo de los gérmenes de perfección puestos por Dios en el hombre para que pueda cumplir su doble destino, temporal y eterno (M. IX, 13; C. 1); la educación, obra de colaboración con Dios (M. IX, 13; C. 2), consiste en el desarrollo de todas las facultades (M. IX, 25; C. 2); importancia de la educación, en cuanto que contribuye a la felicidad del hombre, de la familia y de la patria (M. IX, 14; C. 2); en la acción educativa han de seguirse las leyes de la naturaleza (M. IX, 15; C. 8, 15); uso de la intuición siempre que sea posible (M. IX, 20, 22; C. 8, 123); educación e instrucción: dos realidades distintas, pero inseparables en la práctica (M. IX, 27; C. 6); la educación moral, como formación de la voluntad (M. IX, 40; C. 71); condiciones de una auténtica educación: integral (M. IX, 49; C. 8), gradual, continua (M. IX, 20; C. 18) y progresiva (M. IX, 22; C. 15); la religión, fundamento de la moral (M. IX, 50; C. 90).

El influjo de Cardedera parece de cierto relieve. Pero creo que para la formulación de muchos de estos conceptos el Educador de Granada echó mano de la obra que voy a analizar a continuación.

5. Se trata de la obra de Pedro de Alcántara García, *Compendio de pedagogía teórico-práctica*.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> P. DE ALCANTARA GARCÍA, *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid, Hernando, 1896 (1ª ed. de 1891).

Don Pedro de Alcántara García (1842-1906) es una figura relevante de la pedagogía española en el siglo XIX.

« El hombre que más ha hecho por mover en España un interés hacia los estudios pedagógicos » (*Diccionario Labor de Pedagogía*, I, 75).

Desempeñó en Madrid la cátedra de pedagogía froebeliana desde su creación (1876) hasta 1882. Fundó la revista « La Escuela Moderna ». Fue también profesor de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Comparte muchos de los puntos de vista de la I.L.E. « Las obras de don Pedro de Alcántara García — escribe Rufino Blanco — tienen tendencias racionalistas, que se explican por el sistema filosófico del autor, semejante al de los profesores de la Institución Libre de Enseñanza » (BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, II, 193) Habla, por ejemplo, de la enseñanza de la religión en la escuela, pero no de una religión dogmática.

Su producción es abundante y de notable valor. Difunde las ideas pedagógicas europeas elaborándolas de forma bastante orgánica: « El Sr. Alcántara (que así se llama, aunque impropriamente al Sr. García) es de los pocos autores de Pedagogía española que han expuesto sistemáticamente las teorías de la educación » (BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, II, 193).

Su obra fundamental: *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, en

Es cierto que tampoco es citada de una manera explícita (ni aparece en los escritos manjonianos el nombre de este autor); pero se encuentra en la Biblioteca de Maestros un ejemplar entre los libros usados por el Fundador, y, al comparar ambos textos, se advierte que la semejanza de los temas desarrollados es marcada.

Basta presentar el índice de los puntos tocados por Manjón en el cuerpo de su discurso.

#### MANJON

« I. *Lo que es pedagogía* » (IX, 12).

« A la ciencia y arte de educar al hombre llamamos hoy Pedagogía mañana se llamará quizá Antropogogía » (IX, 12).

*La Pedagogía* [...] un conjunto de principios científicos y reglas prácticas » (IX, 13).

« II. *Lo que es la educación* [...] « Educar (de *educere*) es cultivar y desarrollar cuantos gérmenes de perfección física y espiritual ha puesto Dios en el hombre » (IX, 13).

« III. La educación debe ser una » (IX, 15).

« IV. La educación debe ser integral » (IX, 18).

« V. La educación debe comenzar desde la cuna » (IX, 19).

« VI. La educación debe ser gradual » (IX, 19).

#### ALCANTARA GARCIA

« En vez de "Pedagogía" debiera llamarse *Antropogogía* [...] »

Podemos definir la pedagogía [...] *la ciencia y el arte de la educación humana* » (p. 29).

« La Pedagogía es el conjunto de principios que presiden la educación, y de las reglas o medios de aplicarlas en práctica » (p. 16).

« Educar (del latín *educere*) vale tanto como desenvolver los gérmenes que existen en el niño [...] »

Este desarrollo de las facultades y energías tiene por objetivo la perfección » (p. 2).

« Unidad de la educación » (p. 11).

« La educación ha de ser integral » (p. 27).

« *La educación desde la cuna* [...] Desde la cuna misma debe la educación estar atenta » (p. 49).

« La educación debe ser gradual » (p. 49).

ocho volúmenes. Recoge de forma sistemática las doctrinas de su tiempo. El *Compendio de pedagogía teórico-práctico* es un resumen de la anterior. Tuvo gran difusión.

« ...Pedagogo conocido por todo el magisterio español merced a la gran extensión alcanzada por su *Compendio de pedagogía* » (*Diccionario Labor de Pedagogía*, I, 75).

Otras obras: *Manual teórico práctico de la educación de párvulos* (1887); *Educación intuitiva* (1881); *Froebel y los jardines de la infancia* (1874); *Prolegómenos a la antropología pedagógica* (1880); *El método activo en la enseñanza* (1891).

M. Peretti recogiendo en un artículo de A.R. Martín la noticia de la existencia de esta última obra insinúa la posibilidad de que el autor haya podido influir en Manjón (Cfr. PERETTI, *Manjón*, 181).

« VII. La educación debe ser progresiva » (IX, 22).

« VIII. La educación debe ser tradicional e histórica » (IX, 24).<sup>15</sup>

« IX. La educación debe ser orgánica y armónica » (IX, 25).

« X. La educación es la instrucción? » (IX, 27).  
(Responde que la educación es más amplia).

« XI. La educación exige atención sostenida y unidad de objeto » (IX, 28).<sup>16</sup>

« XII. La educación debe ser activa por parte del discípulo y del maestro » (IX, 31).

« XIII. La educación debe ser sensible o estética » (IX, 34).

« XIV. La educación debe ser moral » (IX, 40).

« XV. La educación tiende a formar caracteres » (IX, 45).

« XVI. La educación debe ser religiosa » (IX, 49).

« XVII. La educación por lo mismo que es religiosa, debe ser libre con la libertad de que Dios nos dotó ». (IX, 51).

« XVIII. Debe la educación además de ser artística ser manual » (IX, 57).

« Por lo que respecta a la condición de ser *progresiva* » [la educación] (p. 50).

« En cuanto á la condición de orgánica ó *armónica* [la educación...] » (p. 51).

« La educación es más profunda y más extensa que la instrucción (p. 4).

« Se impone en toda educación la necesidad de considerar el educando como colaborador activo » (p. 103) « *aplicación del método activo* » (p. 306).

« Que la educación del niño revista de ordinario [...] formas sensibles » (p. 112) « concepto de la [educación] llamada estética » (p. 132).

« Todo ha de conspirar en la escuela a favor de la cultura moral » (p. 357).

« Asentando el principio de que toda educación que recibe el niño lo es del carácter, y que á formarlo ha de encaminarse toda ella » (p. 233).

« Siendo la escuela en este concepto una institución moral, por fuerza tiene que serlo también eminentemente religiosa » (p. 362).

« *El trabajo manual como exigencia de una educación integral* » (p. 52).

<sup>15</sup> Alcántara García, de la Institución Libre de Enseñanza, no toca este aspecto de la educación tradicional. Su postura es « europeísta », de ruptura con lo tradicional. Muy en consonancia con la ideología de la I.L.E., de la cual participa (cfr. E. SOLANA, *Compendio de historia...*, 391).

<sup>16</sup> En este punto probablemente Manjón depende, como se indicó, de Payot.

La problemática expuesta por Manjón en su lección inaugural en la Universidad de Granada se encuentra, pues, casi íntegramente en el *Compendio* de Alcántara. La identidad de los conceptos es notable. Y su misma formulación sigue cauces muy cercanos. Aunque no se puede hablar de una amplia concordancia literal. Se advierte sólo en algunas expresiones.<sup>17</sup>

#### MANJON

« A la ciencia y arte de educar al hombre llamamos hoy Pedagogía; mañana se llamará quizá Antropogogía. Mucho ha ganado esta palabra en el transcurso del tiempo. *Pedagogos* (*paidagógos*) llamaban los griegos a los esclavos que conducían los niños del amo a la escuela o gimnasio; *pedagogos* dijeron los romanos a los que instruían a sus niños; *pedagogos* apellidaron nuestros padres a los preceptores y maestros de primeras letras; mas hoy se llama *pedagogo* no sólo al que forma a la juventud educándola física, intelectual y moralmente, sino al que estudia y trata de las materias referentes a la educación » (IX, 12).

« Educar (de *educere*) es cultivar y desarrollar cuantos gérmenes de perfección física y espiritual ha puesto Dios en el hombre; es intentar hacer hombres per-

#### ALCANTARA GARCIA

« En vez de pedagogía debiera llamarse Antropogogía [...]

Primitivamente valía tanto como "conducción de niños"; de aquí que en Grecia se llamase "pedagogos" (*pedagogo*) a los esclavos que llevaban los niños al gimnasio ó la escuela. Los romanos se separaron algo del sentido material de la palabra, que entre ellos tuvo al principio otro distinto, y la aplicación á los que instruían por sí a los niños; y sabido es que durante mucho tiempo "pedagogo" ha sido sinónimo de preceptor y maestro, si no ignorante de todo, de no tanta cultura como pedantería.

Hoy se tiene en otra estima el calificativo de "pedagogo", que se aplica sin desdoro alguno, y sí como título cada vez más honroso a los que dirigen física, afectiva, intelectual y moralmente a la niñez ». (p. 13).

« La *pedagogía* es el conjunto de los principios que presiden á la educación, y de las reglas o medios de aplicarlas en la práctica » (p. 13) « Podemos definir la Pedagogía [...] la ciencia y el arte de la educación humana » (p. 29).

« Educar (de latín *educere*) vale tanto como desenvolver los gérmenes que existen en el niño, desdobar, hacer salir, sacar á fuera lo que hay dentro [...]

<sup>17</sup> Se transcriben aquí, por vía de ejemplo, sólo algunos párrafos. Cfr. Apéndice 2 « Manjón-Alcántara García ». Es oportuno hacer notar que en los manuales de pedagogía de la época se conjugan conceptos análogos sobre pedagogía, educación... Véase algunos de los textos que tuvieron más amplia difusión entre los maestros españoles: J.M.<sup>a</sup> SANTOS, *Curso completo de pedagogía*, Madrid, Hernando, 1880, 13 ss; J. AGUILAR Y CLARAMUNT, *Pedagogía general. Tratado completo de la educación cristiana*. Utilísimo a maestros y padres de familia, Valencia, Imprenta de R. Ortega, 1886, 12 ss; G. ESCRIBANO Y HERNANDEZ, *Elementos de pedagogía*, Madrid, Tipografía de Agustín Avrial, 1897, 42 ss; J. AVENDAÑO - M. CARDERERA, *Curso elemental de pedagogía*, Madrid, Hernando, 1861, 45 ss; MACIAS PICAVEA, *Apuntes y estudios sobre instrucción en España y sus reformas*, Valladolid, 1882, 43 ss.

Aunque se expresan, en algunos casos, con términos similares, no existe un paralelismo tan marcado como entre Manjón y Alcántara García.

fectos con la perfección que cuadra a su doble naturaleza, espiritual y corporal, en relación con su doble destino, temporal y eterno [...]

Siendo *educar perfeccionar*, menester será que la educación saque de los dones naturales el mayor partido posible, desenvolviéndolos, adornándolos, ennobleciéndolos o dirigiéndolos a los altos fines para que están ordenados » (IX. 13).

Este desarrollo de las facultades y energías tiene por objetivo la perfección de nuestra naturaleza, para que el hombre sea lo que debe ser, que es en lo que en último término consiste la perfección. Por lo cual dijo ya Platón: "La buena educación es la que da al cuerpo y al alma toda la perfección y toda la belleza de que son capaces".

En excitar favorecer y dirigir el desarrollo espontáneo de cuantas energías integran la naturaleza psicofísica del niño, para que adquieran la perfección posible y se forme el hombre en toda su plenitud, en condiciones de realizar su ser, vivir la vida completa y cumplir su destino, es en lo que consiste la educación » (p. 2).

« Poner al hombre en condiciones adecuadas para vivir la vida completa, realizar su naturaleza y cumplir su destino [...] Este fin implica la *perfección humana* » (p. 12).

« La buena educación [...] es el negocio de los negocios » (IX, 14).

« [La educación es] no sólo un gran negocio, sino el gran negocio de la vida » (p. 3).

Este mismo desarrollo paralelo se advierte en todos los problemas apuntados más arriba. Sin embargo, no se pueden aducir argumentos determinantes para probar una mutua dependencia. Aunque el estudio detenido de ambos escritos mueve a concluir que Manjón se inspiró, al redactar su discurso, en *Compendio de pedagogía teórico-práctica*.

## 2. DERECHOS DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LA INSTRUCCIÓN Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

Este discurso, pronunciado en el Congreso Católico de Santiago en 1902, tuvo gran resonancia en los ambientes católicos. Se hicieron de él varias ediciones.

El Obispo de Salamanca, P. Cámara, al terminar Manjón su lectura, se expresó en estos términos encomiásticos: « Propongo al Congreso que se esculpan en los muros de este templo para recuerdo perenne de solemnidad tan señalada, algunos de los hermosos pensamientos escritos en esas páginas llenas de luz que acabamos de oír leer ».<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Citadas por MAESTRO DEL AVE-MARIA, *Vida...*, 269. En el mismo tono, un tanto retórico, se expresa el periódico « Eco de Santiago ». El 21 de julio de 1902. Manjón escribe en su *Diario*:

« Mi *trabajo* acerca de los "derechos de los padres sobre la educación de

### a) Estructura y carácter del discurso

Su factura es menos cuidada que la del discurso inaugural de Granada. Desarrolla estos puntos: breve introducción sobre la oportunidad del tema; fundamentos de los derechos de los padres; corolarios: absurdos que se derivarían de no tener en cuenta esos derechos paternos.

« De hoy en un mes — se lee en el *Diario* manjoniano, el 19 de junio de 1902 — se inaugura el Congreso Católico de Santiago de Galicia, y aún no he escrito el trabajo que para él me han *colgado*, trabajo que yo creí memoria (y por eso acepté) y resulta *discurso* (aunque no sé hacer ni decir y por eso no iré) ».

Al fin se decidió y lo leyó personalmente. La elaboración de la materia acusa ese estado de ánimo.

### b) Composición del discurso

Entra en tema diciendo que trata de exponer « lisa y llanamente », algo de lo « mucho que se ha escrito » sobre la materia ».<sup>19</sup>

El obispo de Madrid, Mons. Guisasola, al prologar una de las ediciones, lo considera « conciso y profundo compendio de cuanto se ha escrito en pro de la libertad de enseñanza ».<sup>20</sup>

Sobre el material usado para realizar este « compendio » cabe hacer alguna hipótesis no desprovista — en mi opinión — de sólida probabilidad: En la Biblioteca de Maestros de las Escuelas del Ave-María hay una obra de Florian Riess S.J., *El estado moderno y la escuela cristiana*.<sup>21</sup> Este libro pertenecía, sin duda, a don Andrés, ya que sobre el lomo del mismo se lee en letras doradas: LA ESCUELA / CRISTIANA / SARGENTES / PARROQUIA / A.M. / Y en la primera página: ANDRES MANJON GRANADA (en un sello).

Es significativa la inscripción « Sargentos » y la fecha de edición: 1879. Hace suponer que sea uno de los libros usados en sus clases de derecho, y en la preparación de sus oposiciones a cátedra.

Y es posible que lo usara también en esta ocasión al realizar ese cometido que le han « colgado », en expresión del mismo Autor. Aunque

sus hijos" es leído en sesión pública y el Sr. Obispo de Salamanca se arranca al final subiendo al púlpito y pidiendo: 1º que se graben en aquellos muros de la Iglesia de S. Martin Pinarío algunos de los pensamientos leídos; 2º que se haga una tirada numerosísima de aquel discurso (así lo llama) y se difunda por todas partes incluso entre los diputados y senadores... » Y, el 22: « Los periódicos mueven ruido por el discurso de ayer ».

<sup>19</sup> III, 333.

<sup>20</sup> Mons. GUIASOLA Y MENENDEZ, prólogo a A. MANJON, *Derechos de los padres de familia en la instrucción y educación de sus hijos*, Madrid, Tipografía Sagrado Corazón, 1902.

<sup>21</sup> F. RIESS, S.J., *El estado moderno y la escuela cristiana*, obra traducida directamente del alemán, va precedida de un prólogo y aumentada en la parte relativa a España por D.J.M. Ort y Lara, Madrid, Imprenta de Maroto e Hijos, 1879.

no se puede hacer una afirmación rotunda, el análisis de uno de los capítulos del libro de Riess — en que trata de un argumento similar al desarrollado por don Andrés — inclina a pensar que éste lo tuvo delante al redactar su discurso de Santiago.

La estructura del argumento central es idéntica: Los hijos tienen el derecho natural a educarse, a ser hombres perfectos. Como no lo pueden lograr por sí mismos, los padres tienen el derecho y deber natural y divino de educar a sus hijos, haciendo así real y efectivo ese derecho de los niños a ser hombres cabales.

El hilo de la argumentación sigue cauces semejantes. Pero no se puede concluir, con absoluta certeza, que entre ambas obras haya una dependencia directa. Se puede hablar sólo de una hipótesis bastante probable.<sup>22</sup>

### 3. HOJAS EDUCADORAS DEL AVE-MARÍA. (PRIMER APÉNDICE DE LAS HOJAS COEDUCADORAS). EDUCAR ES COMPLETAR HOMBRES

Reviste particular importancia, teniendo en cuenta el punto de vista desde el que se está estudiando el pensamiento manjoniano. Es el primer escrito en que nuestro Autor dedica varias páginas a la educación familiar. Traza en ellas una serie de orientaciones que se traducen en una detallada preceptística para ayudar a los padres en la obra de la educación de los hijos.

#### a) Estructura y carácter de este folleto

Consta de 40 páginas. Fue publicado (como las demás *Hojas del Ave-Maria*) en varias entregas.<sup>23</sup>

Prescinde Manjón en este caso, casi por completo, de toda digresión sobre el ambiente. El estilo es más sobrio. A pesar de su brevedad se caracteriza por una notable riqueza de contenido. Se puede decir que es un pequeño tratado de educación, de orientación práctica.

Dentro de la variada producción manjoniana este trabajo tiene una

<sup>22</sup> Cfr. Apéndice 2 « Manjón-Riess ». Es conveniente hacer notar que el argumento expuesto por Manjón y Riess, se encuentra también en otros autores de la época, no con expresiones tan cercanas. Véase, por ejemplo, ALCANTARA GARCIA, *Teoría...*, II, 308; CARBONEL [RUIZ AMADO], *La enseñanza en España. Folleto segundo. El derecho de enseñar*, Barcelona, Imprenta de Subirana, 1901, 78 págs.

Pueden verse otros puntos de contacto entre Manjón y Riess: fin de la educación: ayudar al niño a cumplir su doble destino, temporal, eterno; obligación de los padres, maestros y legisladores de seguir « el plan de estudios de Dios » (M. III, 343 ss.; R. 158 ss.).

<sup>23</sup> Al final del primer cuadernillo de la primera edición (de 1907) se lee: « continuará ». Y en la primera página del siguiente: « Continuación ».

fisonomía muy peculiar. La formación en la virtud adquiere en él un relieve característico: el hombre educado es el hombre virtuoso, es decir, el hombre prudente, justo, fuerte y moderado. Al hablar de la educación familiar se subraya también este aspecto: para formar hombres virtuosos y cabales se requieren, en primer lugar, padres cabales.<sup>24</sup> Una perspectiva sugestiva que es desarrollada después, de forma más orgánica y completa, en *El maestro mirando hacia dentro*, y en *Hojas paterno-escolares*.

Las *Hojas educadoras* representan, por tanto, un núcleo importante dentro de la concepción pedagógica manjoniana. Se estructuran en doce capítulos<sup>25</sup> — correspondientes a las «hojas» — en torno a una idea eje: «Educar es completar hombres». Los capítulos X y XI son, simplemente, un resumen de la materia expuesta en los anteriores. El XII rompe un poco la unidad del conjunto. Subraya un tema frecuente en otras obras: no basta instruir, hay que educar. Condena el racionalismo pedagógico con su individualismo doctrinal y anárquico. Su tono es menos sereno que el de los capítulos anteriores. Se cierra con una brevísima síntesis acerca del hombre completo.

#### b) *Composición del folleto*

El Autor no hace tampoco en este caso referencia a las fuentes utilizadas en su redacción. Después de una larga búsqueda bibliográfica ha llegado a mis manos una vieja obra de Manuel Rosell: *La educación conforme a los principios de la religión cristiana*.<sup>26</sup> Se encuentra también en la Biblioteca de Maestros del Ave-María.

Hay que advertir, una vez más, que Manjón no cita en sus escritos a este autor. Sin embargo, compulsando detenidamente la obra de Rosell y el folleto manjoniano, se advierte una sorprendente concordancia. Y hasta da la impresión de que este escrito del Fundador del Ave-María no es más que un breve resumen del primer tomo (300 páginas) de la

<sup>24</sup> Cfr. IV, 389.

<sup>25</sup> El epígrafe correspondiente va precedido, simplemente, de un número romano. En realidad son once capítulos. Hay un error en la numeración de los mismos. Mientras los párrafos aparecen numerados regularmente de 1 a 47, la numeración romana de los capítulos pasa del VI al VIII (IV, 400).

<sup>26</sup> M. ROSELL, *La educación conforme a los principios de la religión cristiana, leyes y principios de la nación española*, Madrid, Imprenta Real, 1786, dos volúmenes. Manuel Rosell Viciano (1735-1796).

Nace en Castellón. Cursa en Valencia filosofía, matemáticas y teología. Se ordena sacerdote; canónigo de San Isidro en Madrid y Capellán real. De gran competencia en el campo de las ciencias naturales. Se interesó también de problemas educativos en la obra citada. En su elaboración se inspira ampliamente en Locke (*Pensamientos sobre la educación*). Sobre la obra de Rosell escribe R. Blanco: «Requiere este libro detenido estudio, no sólo por su contenido que hoy es de conocimiento vulgar, sino por ser quizás el primer tratado de educación escrito en castellano» (BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, III, 509).

obra roselliana. Manjón ha añadido algunas reflexiones, pero ordinariamente en la misma línea del tema tratado.

No sólo hay coincidencia conceptual, y frecuentemente con expresiones literalmente idénticas, sino que el orden en que viene desarrollada la materia es sustancialmente el mismo. En la primera y última parte el resumen es mucho más apretado y no se advierte tan claramente el paralelismo existente. Apunta otros temas ya expuestos en obras anteriores: la educación como desarrollo de gérmenes de perfección, formación religiosa, aspectos sociales de la educación... Además, hay que hacer notar que el libro del capellán madrileño está escrito en 1786. Abundá, por tanto, en fórmulas y construcciones arcaicas que Manjón no pudo tomar, naturalmente, de forma literal.

Para hacer ver, de modo más palpable, el paralelismo entre las dos obras citadas transcribiré, en primer lugar, los epígrafes que encabezan los breves capítulos de *Hojas educadoras*; paralelamente, las páginas en que Rosell desarrolla, más ampliamente, los mismos conceptos:

MANJON	ROSELL
« I. Educar es completar hombres » (373-377).	(10-16).
« II. Educar es completar hombres, según Dios » (378-380).	(16-48).
« III. Educar es hacer hombres completos por medio de padres cabales » (381-384).	(49-81).
« IV. Más sobre lo mismo » (385-390).	(82-119).
« V. Educar es hacer hombres cabales por medio de ideas y modelos cabales » (391-394).	(120-168, 170-260).
« VI. Educar es completar hombres que sean sociales, seguros, justos, iguales, humanos y de su tiempo » (395-400).	(168-170).
« VIII Educar es hacer hombres virtuosos » (401-407).	(261-297).
« IX. Educar es enseñarles a estimarse y a ser dóciles, aplicados, constantes, benéficos, y urbanos » (408-412).	(298-308).

Después de esta visión panorámica de la materia pueden verse algunos párrafos en los que se acusa, de forma patente, la concordancia textual entre ambas obras:

« Virtud se llama aquello que pone orden y concierto en las acciones del hombre y le hace cabal y perfecto en sí mismo y para con los demás.

“La virtud no es otra cosa que la misma naturaleza perfecta en sí misma y llevada a lo sumo de la perfección”, dice Cicerón; así como el vicio es la destrucción y ruina de la naturaleza.

El hombre, pues, es menos hombre cuanto es más vicioso. Y es más hombre cuanto es más virtuoso ».

(IV, 401).

« Por virtud, no suele entenderse otra cosa que aquello que pone orden y concierto en las acciones del hombre, y le hace cabal y perfecto en sí mismo, y para con los demás [...] »

Esto obligó á decir á Cicerón<sup>27</sup> que la virtud no era otra cosa que la misma naturaleza perfecta en sí, y llevada a lo sumo de la perfección. Pues así como el vicio es destrucción y ruina de la naturaleza; y al paso que el hombre es más vicioso, más pierde de hombre, más empeora su naturaleza » (P. 262).

Otras veces, aunque desarrolla los mismos conceptos, varía ligeramente la expresión de los mismos:

« Cuidese de corregir los defectos heredados y otros adquiridos [...] Duerman cuanto gusten los niños, que el sueño tranquilo y profundo es su mejor alimento y lo que más favorece el crecimiento. Cuando los niños rayen en adultos, con ocho horas de sueño les basta.

Cuidese, al despertar a los niños, no asustarlos » (IV, 385).

« La primera diligencia [...] se dirige á corregir con artificio aquellos vicios, que se contraxeron al nacer, ó en la formación » (p. 85).

« Al principio se les ha de dexar dormir quanto quieran ó necesiten, que casi es decir una misma cosa, respecto de la infancia » (p. 86).

« Que últimamente vengan á dormir 8 horas; que es lo que basta para las personas hechas y de salud robusta » (p. 96).

« Y para despertarlos, también se debe proceder con circunspección » (p. 87).

Los temas recogidos — casi literalmente — del libro de Rosell son abundantes. Algunos de ellos, centrales en el pensamiento manjoniano. Creo, pues, que es conveniente documentar ampliamente la dependencia respecto al Canónigo madrileño. Escogeré algunos de los puntos más significativos. Constituyen un pequeño tratado de educación familiar de orientación práctica.

### 1) La educación, obra de los padres

« Educar es completar hombres valiéndose de los padres »

(IV, 381)

[La educación corresponde por derecho natural a los padres]

(p. 49)

[Toca] « al padre dirigirla, si es capaz, a la madre el iniciarla en la cuna; al padre y a la madre el procurarla en el

« Siendo el padre, por todos los derechos, cabeza de su familia, á él es á quien principalmente incumbe dirigir y

<sup>27</sup> Cita en este punto: *Lib. I. de Orat.*

hogar; y al padre principalmente el defenderla y garantirla en el mundo, sin que los negocios, por muchos y grandes que sean, le excusen de este negocio de los negocios, que es hacer de un hijo un hombre cabal ».

(IV, 382)

« Qué bien expresan las Partidas (Ley 3, título 20, Partida 2) la idea de que a quienes engendran hijos incumbe acabar hombres.

"Amuchiguar non se puede el pueblo en la tierra solamente por fazer fijos, si los que ovieren fecho non los supiesen bien criar, e guardar que vengan a *acabamiento de ser omes*"... » (IV, 382)

## 2) Orientaciones de educación familiar

### a) Buen ejemplo por parte de los padres.

« Los padres, pues, cuiden:

1º De ordenar bien su casa y costumbres.

2º De hacer vida de familia, recogida, honesta y cristiana.

3º De apartarse de teatros, bailes, tertulias y reuniones que deshagan o mengüen la vida de familia o disipen el aroma del espíritu cristiano.

4º De hacer que en nada se vea el amor a las delicias, al lujo, la vanidad, la lujuria, la impiedad ni la indiferencia religiosa.

5º Que no falte lo necesario ni sobre lo superfluo.

ordenar la Educación » (p. 51).

« En quanto á desear y procurar la buena Educación para sus hijos, igualmente están obligados los padres y las madres ».

(p. 51)

« Respecto de poner en práctica la Educación, son las madres las que principalmente lo deben executar en los primeros años » (p. 52).

[Los padres les ayudan a afrontar los peligros de la sociedad] « no hay ocupación alguna, por grave que sea, que baste para escusarles de enseñarles por sí mismos a sus hijos » (p. 53).

« La Educación que dán los padres á sus hijos. Así lo discurren nuestras leyes, diciendo: "Amuchiguar non se puede el pueblo en la tierra solamente por fazer fijos, si los que ovieren fecho non los supiesen bien criar, é guardar que vengan á *acabamiento de ser omes*" » (p. 50).<sup>24</sup>

« Como deben arreglar los padres la casa para la buena educación de sus hijos [...] »

Deben comenzar por la reformatión de su casa y costumbres. A este fin, quando esperan tener hijos, deben pensar con sinceridad en establecer una vida cristiana » (p. 107).

« Si antes frecuentaban los teatros, los juegos de qualquiera suerte ilicitos, la concurrencias peligrosas; si se dexaban llevar por sus desenfrenados apetitos á excesos de ira, de gula, y á complacerse en las delicias de la carne; han de cesar, y corregirse todos estos actos, entrando en lugar de ellos el cuidado y la solicitud en cumplir, y hacer cumplir las obligaciones de su estado, casa, y familia » (p. 108).

« Reduzcan los muebles y adornos a los términos necesarios y correspondientes

<sup>24</sup> Al pie de página Rosell cita: *Ley 3 tit. 20 Parti 2.*

6° Que en cuadros, estatuas, tapices, libros, revistas, periódicos, hasta en las cajas de cerillas y los juguetes no haya nada impío, obsceno, grosero ni indecente.

á decencia. Particularmente deben quitar de las pinturas y tapices todos aquellas que representen acciones viciosas [...]

« Que conviene apartar de la vista de los niños todas las cosas malas, y mucho más las que en sí contienen alguna obscenidad »... (p. 108).<sup>29</sup>

#### b) Ejemplaridad de los demás que entran en contacto con el niño.

7° Que nadie entre en vuestra casa que no sea bueno, esté bien educado y sepa respetar la educación que en ella se dé.

« Téngase particular cuidado de que entre los que concurren con familiaridad a casa ninguno haya que sea descompuesto en acciones, o en palabras. Esto principalmente se ha de procurar de toda la familia; de suerte, que todos los que la componen sin excéptuar tan uno siquiera, deben ser gentes de buenas costumbres.

Esta es la primera condición que pedía Quintiliano<sup>30</sup> en las personas que habían de asistir desde la cuna al niño que se criase para Orador » (p. 109).

8° Y mucho menos que en casa viva quien pueda deseducar.

9° Que los que estén en contacto con los niños sean personas de entendimiento, piedad y educación.

« Que no vea, ni oiga, ni tenga noticia de cosa alguna el niño, que no sea verdadera, justa y honesta. [...]»

Las más aptas [ideas] para perfeccionarse en lo venidero, y resistir á las malas que se le presenten. Porque es preciso, viviendo en este mundo, que lleque el tiempo en que el mal haga sus esfuerzos para introducirse » (p. 110).

10° Que todo lo que el niño vea, oiga y perciba sea verdadero, justo, honesto, y le sirva de antídoto para el día de la prueba, que ha de llegar.

#### c) Exigir disciplina y obediencia desde la infancia.

11° Que en vuestra casa sean respetados la autoridad, el orden y la disciplina.

« Que tengan bien establecida su autoridad en la familia, y la vayan estableciendo sucesivamente en los hijos, sin permitir jamás la menor quiebra »

(p. 111).

12. Que el niño se acostumbre desde la infancia a obedecer a la razón y a vencer el apetito y quebrar la voluntad, para que no se crien hijos voluntariosos, mal acostumbrados, irrespetuosos y caprichosos, dominantes y hasta tiranuelos y pequeños déspotas. La razón es la obediencia para los niños que no entienden otra, y lo que esté bien mandado nunca

« Acostumbrar á sus hijos á que quebranten desde la cuna sus propios apetitos, y obrar guiados por la razón, haciendo las cosas, no precisamente porque les gustan, sino porque son útiles y convenientes. Pues si un muchacho está acostumbrado á hacer quanto se le antoja desde los pañales, no se debe extrañar que se valga de todos los medios para

<sup>29</sup> R. Cita en este punto a Aristóteles: *Polit. lib. 7. Cap. 17.*

<sup>30</sup> Nota de pie de página: *Instit. Orat. lib. I. Cap. 1.*

ha de ser revocado, aunque cueste lloros y disgustos. Esas lágrimas ahorrarán otras muchas y más amargas ».

(IV, 389).

usar quando mozo de este privilegio.

Conforme á esto, jamás se les ha de conceder lo que una vez con razón se le hubiera negado; y esto, por más que lloren, por más que griten y se impacienten. Porque si ellos experimentan que por semejantes medios alcanzan lo que desean, se harán voluntariosos, y mal acostumbrados » (p. 113).

#### d) Colaboración de los padres en la educación.

« 13. Lo que ordena el padre lo apoya la madre, y viceversa; que nunca el niño tenga defensores en contra de los superiores, que jamás oiga murmurar de aquel que le ha de mandar y gobernar o educar.

« Que no encuentre apoyo en otros familiares cuando el padre manda o prohíbe una cosa. [...] »

14. Conviene que los niños lloren de pequeños para que no lloren ni hagan llorar de grandes. El lloro es útil para ensanchar el pulmón del niño y es nocivo cuando por el lloro consigue éste imponerse.

Ya que hemos tocado los llantos de los niños, se ha de advertir acerca de ellos que muchos quieren que no se les dexen llorar. Pero Aristóteles dice: « que llorar les es útil para fortalecerse » (p. 14).

[En las líneas anteriores había vuelto a decir que no se les debe conceder una cosa por el hecho de que lloren].

15. No olvidéis lo que dice David y enseña la experiencia: « que todo hombre es mentiroso » y a curar este mal, tan feo como indecoroso y nocivo, debe ordenarse la medicina de la buena educación; no mintiendo jamás, ni engañando, aún por broma, al niño, ni exagerando ni tergiversando las cosas y las frases, ni contando fábulas y cuentos disparatados, o inventando seres, fantasmas y miedos ridículos para callarle, asustarle o entretenerle ».

(IV, 390).<sup>31</sup>

« Se dice en los Salmos: « todo hombre es mentiroso »... » (p. 114). « El mentir es vicio muy frecuente en los niños » (p. 115).

« No obstante que este abominable vicio sea tan general, se precaverá en gran parte, procurando dár á los niños ideas claras y ciertas de las cosas » (p. 116).

[Y habla contra las madres que para satisfacer las preguntas de los niños] « inventan cuentos disparatados » y « de espanto ».

[Habla también contra los « libros de cuentos », y « fabulas » (p. 117); contra la costumbre de meter miedo a los niños con] « fantasmas y duendes, porque no los hay » (p. 120).

#### 4. EL MAESTRO MIRANDO HACIA DENTRO

En *Hojas cronológicas del Ave-Maria* se lee este juicio — seguramente del mismo Autor — sobre esta obra: « Para mi gusto, éste el mejor libro del Ave-Maria ».<sup>34</sup>

<sup>31</sup> *Polít. lib. 7. C. 17.*

<sup>32</sup> *Psalm. 115. V. 11.*

<sup>33</sup> Pueden verse otros temas en el Apéndice n. 2 « Manjón-Rosell ».

<sup>34</sup> A. MANJÓN, *Hojas cronológicas del Ave-Maria*, Granada, Imprenta Escuela

Sin duda es una de las obras más cuidadosamente construidas. Va dirigida a los maestros. Y por maestro se entiende — según se hace notar en la introducción — a todo aquél que educa. Por tanto, va dirigida también a los padres (1, 2).

#### a) Estructura y carácter de la obra

Está dividida en ocho libros. En cada uno de los cuales presenta una virtud del educador: prudencia, justicia, fortaleza, templanza, religión, fe, esperanza y caridad. Y « cada uno de estos libros, en treinta artículos que tratan de estas y otras virtudes que de ellas se derivan, y cada artículo se subdivide en seis párrafos numerados que contienen consideraciones claras y cortas » (I, 1).

Es una obra de entonación ascética. (Los maestros del Ave-María la usaban como libro de meditación). Cada capítulo se cierra con un breve examen de conciencia sobre el tema desarrollado. El contenido es eminentemente pedagógico: en torno a la figura del educador se exponen los grandes temas de la pedagogía en sus diversos aspectos. Aunque la problemática no siempre es completa.

#### b) Composición de la obra

« Cuanto aquí se contiene, y mucho más que pudiera añadirse — escribe el mismo Manjón — está en la conciencia y en los libros; mas se condensa y escribe con la mira de ahorrar tiempo » (I, 2).

No pretende, pues, presentar un trabajo de contenido completamente original. Las grandes líneas estructurales tienen cierto sabor tomista. Se puede formular la hipótesis de que se haya inspirado en la *Suma teológica*,<sup>35</sup> o, más probablemente, en alguno de los tratados de moral que

del Ave-María, 1921, 27. El 14 de julio de 1915 escribe el mismo Manjón en su *Diario*: « El Universo del día 13 da un bombo mayúsculo al "Maestro mirando hacia dentro"... ».

<sup>35</sup> Esta hipótesis se apoya en estos hechos:

Hace de Santo Tomás una brillante apología:

« 1. ¿Quién es el príncipe de la Teología? - Santo Tomás [...] »

2. ¿Quién es el maestro incomparable de la filosofía? - Santo Tomás.

3. ¿De quién es la inteligencia superior que atesoró y encadenó las ideas madres o principios de las ciencias morales y políticas y las expuso con gran método pedagógico? - Del Doctor Angélico » (I, 356).

Y Continúa en el mismo tono encomiástico, presentando, después, una sucinta nota biográfica del autor.

En esta misma obra, *El maestro mirando hacia dentro*, hay alguna cita de Santo Tomás: « ... "La paz existe allí donde el orden se conserva, y desaparece cuando el orden es perturbado" dice otro talento sintético, Santo Tomás ». (I, 350). No dice de dónde toma la expresión.

« ... Como fe y razón se hermanan y ayudan y no se contradicen, se ve en obras de Sagrada Teología, como la *Suma Teológica*, de Santo Tomás » (I, 243).

En la obra *Derecho eclesialístico*, al presentar la bibliografía de las ciencias afines al derecho, cita para la Teología dogmática a Santo Tomás (*Summa Theo-*

pudo tener entre manos el Autor, a la sazón profesor de esta materia en la abadía del Sacro-Monte.

En la biblioteca de esta abadía hay tres obras que ofrecen particular interés: *Theologia moralis universa* de Pedro Scavini;<sup>36</sup> *Compendium theologiae moralis* de Juan P. Gury<sup>37</sup> y *Theologia moralis* de Agustín Lehmkuhl.<sup>38</sup>

Los conceptos de las virtudes expuestos por estos autores son muy cercanos a los expresados por nuestro Autor, aunque no haya argumentos para afirmar una verdadera dependencia.<sup>39</sup>

Al desarrollar el tratado *De virtutibus* — que viene a constituir las grandes líneas de la obra manjoniana — tanto Scavini como Gury y Lehmkuhl, apoyan sus afirmaciones en la autoridad de Santo Tomás. No he podido llegar a una conclusión definitiva. Pues no es fácil precisar si la orientación tomista que se advierte en *El maestro mirando hacia dentro*, tiene su fuente de inspiración directa en la *Suma teológica* o en uno de estos tratados de teología moral.<sup>40</sup>

lógica. (Cfr. MANJON, *Derecho eclesiástico...*, I, 14). Véase también otra cita en VIII, 454.

Por otra parte, el análisis interno de *El maestro mirando hacia dentro*, inclina a pensar que los conceptos expuestos por Manjón son un eco de los desarrollados en la *Suma teológica*, particularmente en la *Secunda Secundae* y en la *Prima Secundae*.

Véase, por ejemplo: sobre la prudencia (M. I, 8-48; S. Th. 2-2, qq. 47-55); justicia (M. I, 49-92; S. Th. 2-2, qq. 58-81); fortaleza (M. I, 95-135; S. Th. 2-2, qq. 123-140); templanza (M. I, 137-177; S. Th. 2-2, qq. 141-157).

Pero no se puede probar que haya una verdadera dependencia literal, ni una inspiración directa.

<sup>36</sup> P. SCAVINI, *Theologia moralis universa*, Barcinone, Apud Jacobum Subirana, 1855, 2 volúmenes.

En su obra de derecho Manjón cita en la bibliografía inicial a este autor como una de las autoridades en campo moral, (Cfr. MANJON, *Derecho eclesiástico...*, I, 14). En la Biblioteca del Seminario de S. Jerónimo de Burgos (hoy facultad de teología) se conserva un ejemplar editado en 1859.

<sup>37</sup> J. GURY, *Compendium theologiae moralis*, Barcinone, Apud Subirana Fratres, 1898, 2 volúmenes, 7ª edición.

También es citado como una autoridad para el estudio de la ciencia moral (MANJON, *Derecho eclesiástico...*, I, 14).

<sup>38</sup> A. LEHMKUHL, *Theologia Moralís*, Friburgi, Herder, 1898, 2 volúmenes.

<sup>39</sup> Se puede advertir un cierto paralelismo entre Manjón, Scavini y Lehmkuhl: Cfr. sobre el concepto de *prudencia* (M. I, 8; Sc. I, 755; Leh. I, 412); *justicia* (M. I, 49; Sc. I, 496; Leh. I, 439); *fortaleza* (M. I, 95; Sc. I, 757; Leh. I, 417); *templanza* (M. I, 137; Sc. I, 759; Leh. I, 433).

Sobre las virtudes teologales, véase MANJON I, 179 ss; SCAVINI, *o.c.* I, 385-492; GURY, *o.c.*, I, 154-214; LEHMKUHL, *o.c.*, 172-408. Es conveniente hacer notar que Lehmkuhl cita en su bibliografía a Scavini, además de a Santo Tomás.

Según se puede ver en la documentación conservada en la Secretaría de la Facultad Teológica del Norte de España, (Burgos) era éste el texto usado en las clases de teología moral en el Seminario de San Jerónimo (Cfr. Apéndice n. 3 «Cuadro general de la enseñanza para el curso de 1860 a 1861»).

<sup>40</sup> No sólo los citados sino casi todos los manuales que he podido consultar aducen abundantemente la autoridad de Santo Tomás. Cfr., por ejemplo: J. GORITIA,

## 5. HOJAS PATERNO-ESCOLARES DEL AVE-MARÍA O LIBRO DE LOS PADRES CONTRASTADOS

Es el único libro (publicado primero en forma de *Hojas*) dedicado, directa y casi exclusivamente, a los padres. Traza las grandes orientaciones de una pedagogía familiar, « personalizada » en los padres educadores.

### a) Estructura y carácter de la obra

Sus líneas estructurales recuerdan las de *El maestro mirando hacia dentro*, escrito un año antes. El esquema que da unidad a estas *Hojas* está constituido por las cuatro virtudes cardinales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza.

Al tratar en la introducción del carácter del libro, escribe D. Andrés que se trata de « 40 Hojillas o artículos, escritos a la ligera para ser leídos sin hartazgo por quienes no suelen estar (hablo en general) muy versados en letras » (VII, 239).

En la exposición de la materia no siempre sigue el esquema que él mismo traza.<sup>41</sup> Se entremezclan los temas. Se explica este hecho — igual que algunas repeticiones que se observan — por haber sido primero publicado en forma de breves fascículos.

« Para que haya luz y sombra » y resalten mejor las cualidades de los padres que « saben educar », expone, en contrastes características, los defectos de los que « no saben hacerlo ». De aquí el subtítulo: « Libro de los padres contrastados » (VII, 239).

### b) Composición de la obra

La estructura global responde, muy probablemente, a las mismas fuentes de inspiración de *El maestro mirando hacia dentro*. El mismo Autor hace referencia a esta obra (VII, 307).

Pero en este caso el esquema es más sencillo, más « popular »: se reduce a las virtudes cardinales, con una introducción sobre los padres, colaboradores de Dios en la obra de la educación. Están, sin embargo, más subrayadas las orientaciones pedagógicas.

En la composición de *Hojas paterno-escolares* Manjón usa abundantes elementos de obras precedentes (VII, 348), que elabora y estructura, de una manera más original, en torno a las virtudes de los padres educadores. Además, parece muy probable que conociera, ya en estas fechas, la obra de Ruiz Amado, *La educación moral*.<sup>42</sup> Aunque tam-

*Teología moral en cuadros*, Barcelona, Librería católica y cía, 1862, 52-60; P. CASANUEVA, *Religión y moral*, Madrid, Imprenta Aguado, 1887, 195-217.

<sup>41</sup> Cp. VII, 257 ss.

<sup>42</sup> R. RUIZ AMADO, S.J., *La educación moral*, Madrid, Barcelona, Gili, 1913. Es seguro, desde luego, que está en relaciones con el ilustre jesuita, ya que el 19 de

poco se puede hacer — al menos, por ahora — una afirmación absoluta sobre este particular.

Véase, por ejemplo, el desarrollo paralelo del tema: la educación, como formación del « carácter moral »:

MANJON

« El mayor elogio que puede hacerse de un hombre es decir de él que es todo un carácter [...] »

Y *qué es el carácter?* El carácter es la fisonomía moral de la persona, por la cual se la distingue y aprecia.

El carácter moral, que es propiamente el objeto de la educación, es la *hombria* o consecuencia de identidad del hombre consigo mismo; es la *unidad* y *totalidad* o subordinación de todas las pasiones, intereses y acciones del educando a un fin noble, alto, supremo, que todo lo domina y unifica dentro de la voluntad bien asesorada, persuadida y resuelta » (VII, 387).

RUIZ AMADO

« Es común sentir de los hombres, según se manifiesta en su lenguaje, que el mayor elogio que puede hacerse de una persona, considerada desde el punto de vista moral, es decir de ella, que es un carácter; es todo un carácter. Y en consonancia con esta vulgar apreciación, está la opinión general de los pedagogos, que señala la formación del carácter, como blanco de la educación moral.

¿Qué es el carácter? [...] El carácter es la *fisonomía moral* de una persona » (p. 93).

« El carácter exige una *dirección constante* en el modo de obrar [...] que en el hombre no puede originarse sino de una sujeción de los apetitos inferiores al

marzo de 1913 (tres años antes de escribir *Hojas paterno-escolares*) en una carta dirigida a D. Feliciano Llorente, se expresa así: « Tengo sobre mi (solo en cosas de imprenta) cuatro cosas = Hojas, Visitas, Canciones, (nueva edición), Historia del Ave María, para la Educación Española y Avemariana [Americana] del Padre Ruiz Amado » (*Cartas*, [volumen I.], 80).

La confrontación de textos se ha hecho sobre la tercera edición de 1931; después de haberla cotejado con esta segunda edición y haber comprobado que no hay diferencias entre ellas en los puntos que interesaban a mi trabajo. Creo que Manjón conoce la segunda edición y no la primera de 1908 por las razones que se aducirán más adelante, al comentar los textos usados en la elaboración de *El maestro mirando hacia fuera*. En *Hojas paterno-escolares* es citado una vez el P. Ruiz Amado (VII, 381), pero no he logrado encontrar el lugar de donde ha sido tomada la expresión. Es oportuno, ante todo, ofrecer algunos datos sobre esta figura de la pedagogía española.

Ramón Ruiz Amado S.J. (1861-1934).

Nace en Castellón de Ampurias (Gerona). Cursa la carrera de derecho y de filosofía. Entra en la Campaña de Jesús y se ordena de sacerdote. Después de algún tiempo dedicado a la enseñanza, en 1901 inicia sus actividades de publicista combatiendo la reforma de la enseñanza iniciada por Romanones, Ministro de Instrucción Pública. Usa el seudónimo R. Carbonel.

Viaja por Alemania, Inglaterra y Suiza, estudiando las doctrinas pedagógicas europeas. Contribuye a la divulgación en España del pensamiento herbartiano por medio de sus obras *La educación moral* (1908) y *La educación intelectual* (1909). Su producción literaria es abundante. En campo pedagógico pueden verse: *A los confesores, educadores y padres de familia sobre la educación de la castidad* (1908), *La educación religiosa* (1912), *La educación femenina* (1912), *La educación cívica* (1918), *Historia de la pedagogía* (1911). *Sobre La educación intelectual* y *La educación moral* (sintetizada en *El maestro mirando hacia fuera*) R. Blanco da este juicio: « Son las obras más importantes que se han publicado en España durante el presente siglo » (BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, III, 551).

« Es la *energía, firmeza y soberanía* o dominio de sí mismo y de cuanto le rodea [...] la *constancia* exenta de toda *versatilidad* [...] que comprende el fin y los medios necesarios para conseguirle. El carácter es *idea y sentimiento* » (p. 388)

superior, la voluntad, seguida a su vez por determinadas ideas del entendimiento » (p. 94).

« Carácter moral, o sea: la manera propia de ordenar habitualmente la actividad total del hombre conforme a principios morales, fijos en su inteligencia y arraigados en su corazón [...]

Se exige que la determinación de la voluntad proceda de *principios intrínsecos* y sea constante » (p. 96) « El carácter completo exige un conjunto de máximas concordes que rijan constantemente la actividad humana » (p. 98).

A parte de este argumento característico (ya que es la primera vez que Manjón usa estas expresiones), hay otros puntos, desarrolladas más ampliamente en *El maestro mirando hacia fuera* (siguiendo a Ruiz Amado), que ya están apuntados en este momento: el problema de la co-educación (M. VII, 375; R.A. 350) y el internado (M. VII, 289; R.A. 357).

## 6. EL MAESTRO MIRANDO HACIA FUERA

La última obra de Manjón. Es un compendio (una pequeña « *suma* ») de su pensamiento. También aquí advierte el Autor que por maestro entiende a todo educador, y por tanto — lo dice explícitamente — a los padres.<sup>43</sup>

### a) Estructura y carácter de la obra

Está dividida en cuatro libros: condiciones del maestro; maestros capacitados o incapacitados por falta de religión; maestros capacitados e incapacitados por falta de moral; maestros didácticos y antididácticos; maestros sociales y políticos. El contraste entre los aspectos positivos y negativos de la conducta del maestro-educador, da una contextura característica a la exposición de la materia. Ya se ha hecho notar esto mismo en obras anteriores.

Cada libro está dividido en artículos; y éstos, en breves párrafos. No es un tratado orgánico de pedagogía. Lo hace observar en las primeras páginas:

« No pretendemos escribir una Pedagogía, sino hojas o párrafos de ella, que personificamos en *Maestros* y no *Maestros*, pues son los que la forman o deforman en la práctica » (VI, 15).

Esta « personificación » de las orientaciones pedagógicas es otro aspecto peculiar del modo con que Manjón gusta de exponer sus ideas.

<sup>43</sup> Cfr. VI, 11.

## b) *Composición de la obra*

Aduce abundantes citas de pedagogos, filósofos, y escritores en general. Sin hacer, habitualmente, referencia a la obra o lugar del que las ha tomado. Salvo raras excepciones, se limita a presentar un breve párrafo entre comillas con el nombre del autor entre paréntesis. Se ha podido comprobar que, en muchos casos, se trata de citas de segunda mano.

El material con que construye este « compendio » de su pensamiento se podría dividir en tres sectores:

1) Temas expuestos en obras anteriores y que repite en ésta casi literalmente.<sup>44</sup>

2) Temas tomados materialmente, o en síntesis, de autores contemporáneos. Ordinariamente cada capítulo o artículo está tomado de un autor determinado. No suele entremezclar párrafos espigados en diversas fuentes.

3) Otros temas de menor importancia.

Me detendré a exponer los elementos del segundo apartado, por considerarlos de mayor interés.

1. En tres pasajes de *El maestro mirando hacia fuera* avala Manjón sus afirmaciones con la autoridad del P. Caballero. En uno de ellos (VI, 66) añade: « V. *Orientaciones pedagógicas* por Padre Valentín Caballero ».<sup>45</sup>

Del análisis de las obras se desprende que la dependencia entre ambas es algo más amplia de lo que pudieran hacer suponer las tres breves citas aducidas. Aunque no llegue a ser relevante.

Al redactar los tres artículos en que cita al escolapio, Manjón no hace más que resumir algunas páginas de *Orientaciones pedagógicas*. Es más, muchos párrafos los toma literalmente.

Los temas tratados se refieren a estos puntos: la verdad, como condición para la auténtica libertad (M. 57-58; P.C. I, 20); educar es emancipar al hombre de la tiranía de las pasiones (M. 65-66; P.C. I, 15-17); la enseñanza religiosa en las escuelas (M. 115-116; P.C. II, 81, 82).

Hay otro capítulo en la obra manjoniana en el que la concordancia es también acusada, aunque no haya ninguna cita explícita. Trata de que no basta la mera instrucción; es necesaria la educación moral.

<sup>44</sup> Cfr., por ejemplo, IX, 13, y VI, 19; IX, 21 y VI, 73; IX, 22 y VI, 52; IX, 34 y VI, 85; IX, 47 y VI, 137.

<sup>45</sup> V. CABALLERO, *Orientaciones pedagógicas de San José de Calasanz*. El gran pedagogo y su obra. Cooperadores de la verdad, Barcelona, Imprenta de Elzeviriana de Borrás, 1921, 2 vol. (Acababa, pues, de ver la luz). Los pasajes VI, 66; VI, 57; VI, 115 corresponden, respectivamente, a las páginas 17 y 20 del primer volumen y a la 81 del segundo. En la Biblioteca de Maestros del A.M. hay una ejemplar de esta obra (1921).

« Opino con Nicolay, que "la fe en los libros de clase y en la lectura es una de las supersticiones de nuestra época"; con San Pablo, que "la ciencia hincha y la caridad edifica", y con Rabelais, que "la ciencia sin conciencia es la ruina del alma", y con Quetelet, que "la instrucción escolar *sin moral* no es sino una facilidad más para delinquir" [...]

Maestro *inexperto*, ignora lo que dicen, con Moreau Christophe, los carceleros de Francia: "En nuestras cárceles, los más perversos bribones son los que han cultivado en las escuelas su inteligencia" (Se trata de escuelas laicas o de instrucción y cultura laicas) [...]

Las estadísticas de Guerry, Rigot y d'Augeville (un trabajo premiado por la Academia francesa) demuestran que en Francia las comarcas más instruidas (con cultura laica) son las que dan mayor número de criminales » (VI, 225).

« "...La fe en los libros de clase es una de las supersticiones de nuestra época" (Nicolay: *Los niños mal educados*) "San Pablo ha dicho que la ciencia hincha, la caridad edifica. Rabelais decía: "La ciencia sin conciencia no es más que la ruina del alma".

El académico belga Quetelet ha consagrado su vida a demostrar que la "instrucción escolar *sin moral* no es sino una facilidad más para delinquir".

Moreau Cristophe decía: "En nuestras cárceles los más perversos bribones son los que han cultivado en las escuelas su inteligencia [...] Los directores de cárceles, añade, están casi contestes para atestiguarlo"... » (Vol. II, 81).

« Guerry asegura en un luminoso trabajo, premiado por la Academia francesa, que las comarcas más instruidas (con instrucción laica se entiende) son las que dan mayor número de criminales. Los señores Rigot de Moreguet y D'Augeville apoyan esta misma proposición » (Vol. II, 80).

El cotejo de estos diversos textos pone de relieve también que las autoridades traídas por Manjón para avalar su pensamiento son, a veces, de segunda mano.<sup>46</sup>

2. En varios pasajes de la obra que se está reseñando cita el Autor el nombre de un notable representante de la pedagogía española, E. Benot.<sup>47</sup> En dos de estos pasajes, lo hace después de un breve párrafo

<sup>46</sup> Lo mismo se puede observar en los artículos en que cita explícitamente al Escolapio. Es más, en el primero (VI, 57-58) se observa este hecho: transcribe una serie de autoridades y añade, como una más, una frase entre comillas del P. Caballero; de forma que parece que ha tomado sólo esa breve expresión, mientras que, en realidad, ha tomado, muy probablemente, todo el artículo de *Orientaciones pedagógicas* (Cfr. Apéndice n. 2 « Manjón - P. Caballero »).

<sup>47</sup> Eduardo Benot (1822-1907).

Nace en Cádiz. Desde muy joven toma parte activa en la política dentro del partido republicano. Simpatiza con los miembros de la I.L.E. Fue director de un prestigioso colegio gaditano. En 1873, Ministro de Fomento. Organizó el Instituto Geográfico y Estadístico.

Abordó, en sus escritos, los más variados temas. Entre sus obras pedagógicas merece destacarse *Errores en materia de educación e instrucción pública*.

Fustiga duramente los métodos verbalistas y rutinarios. Expone, de forma vigorosa, los nuevos métodos intuitivos, subrayando la necesidad de la actividad por parte del niño.

Otras obras: *Gramática francesa* (1903); *Metodología*; *Arquitectura de las lenguas* (s.a.) *Gramática italiana* (1860); *Arte de hablar*, *Gramática filosófica* (1910) (póstuma).

entre comillas. No se encuentra referencia alguna al lugar de donde ha tomado las expresiones citadas. Pero se puede comprobar que están sacadas de una de las obras más importantes de Benot: *Errores en materia de educación e instrucción pública*.<sup>48</sup>

Comparando esta obra con *El maestro mirando hacia fuera*, se observa que en dos de los artículos (VI, 46, 272) en que viene citado Benot, los conceptos expresados son muy similares. Casi se podría decir que estos artículos de Manjón son breves resúmenes, a veces con expresiones literales, de sendos capítulos de *Errores en materia de educación*.

Pueden verse, por ejemplo, algunos párrafos que no aparecen entre comillas en la obra manjoniana:

#### MANJON

«...Saber es poseer la fórmula general de los hechos o las normas, reglas y causas de los fenómenos.

Aunque la verdadera ciencia esté en las fórmulas generales es un error antipedagógico empezar la enseñanza por ellas [...]

Antes los hechos y después las reglas y principios.

Empezando por la práctica todos los discípulos aprovechan y lo entienden; mas empezando por la teoría solo las inteligencias superiores siguen adelante. Y uniendo los hechos con sus causas o la práctica con los principios, torpes y listos aprenden y razonan» (VI, 46).

«Para ello simplifiquemos los casos y las reglas y atendamos al desarrollo de las facultades del niño, en quien se presentan primero las del cuerpo, luego las morales y después las intelectuales. De ninguna es lícito abusar» (VI, 48).

#### BENOT

«Saber es conocer las fórmulas generales, las normas y sus leyes [...] Saber es, como dicen los filósofos, elevarse del conocimiento de los hechos a la noción de las causas [...]

*A pesar de que las fórmulas generales son la verdadera ciencia, es un grosero error empezar la enseñanza por los principios abstractos de las ciencias.*

Lo fenomenal y práctico antes de lo general y teórico es lo que conviene en educación [...] Todo el mundo es capaz de aprender la PARTE PRACTICA de las ciencias; mientras que pocos pueden la PARTE RACIONAL

Empezando por la teoría, *solo* las inteligencias superiores siguen adelante [...] mientras que empezando por la práctica, *todos* aprovecharían, así las inteligencias inferiores como las superiores» (p. 207).

«Que no se presenten antes que aparezcan las facultades humanas. Tengan presente que generalmente primero se presentan las del cuerpo, luego las morales y después las intelectuales; y [...] que no se abuse de ninguna facultad» (p. 208).

<sup>48</sup> E. BENOT, *Errores en materia de educación e instrucción pública*, Madrid, Hernando, 1899, 4ª edición. Las tres primeras ediciones son de 1859, 1862, 1897. La tercera y cuarta parece que proceden de los mismos moldes tipográficos. En el prólogo de la cuarta edición se lee: «Ni una sola palabra tengo que modificar de la tercera edición de esta obra». La compulsación de textos se ha hecho sobre esta cuarta edición. Manjón cita a Benot en VI, 48: la educación debe tender al desarrollo completo, físico, moral e intelectual del niño; VI, 273: necesidad de colaboración por parte de todos los agentes de la educación; VI, 61: la educación corresponde por derecho natural a los padres. Estos textos citados se hallan en página 208, 261, respectivamente, de la obra citada de Benot.

Esta misma observación se podría hacer de otros siete artículos de *El maestro mirando hacia fuera*, en los que tampoco aparece citado el nombre del profesor gaditano.

En ellos se desarrollan temas diversos:

« El hábito, que se adquiere con el ejercicio y, ya adquirido, facilita los buenos ejercicios, es una fuerza necesaria para suplir la limitación del hombre, aumenta la energía de las facultades y disminuye o anula los obstáculos, dejando libre el alma para poder ocuparse en otras cosas » (VI, 270).

[Objeto de la educación física]

« 1) *Salud*, que es la base de la educación [...]

2) *Desarrollo* de las facultades físicas [...]

3) *Y algún cultivo* de las artes útiles y bellas » (VI, 36).

« Mirando siempre más al desarrollo de facultades que a la adquisición de conocimientos, pues con facultades desarrolladas siempre se pueden adquirir nuevos conocimientos » (VI, 301).<sup>49</sup>

...« El hábito, pues, entre otros muchísimos, produce dos principales afectos:

1) Aumenta las energías de las facultades.

2) Disminuye ó *anula* los obstáculos dejando libre al hombre para poder ocuparse en otras cosas » (p. 199).

« La salud es la base de la educación [...] La educación física tiene por objeto:

1º conservar la salud,

2º desarrollar las facultades físicas,

3º adquirir las artes útiles o de agrado » (p. 214).

« Es más importante el desarrollo de las facultades que la adquisición de conocimientos: *Con facultades desarrolladas siempre se pueden adquirir conocimientos* » (p. 312).

3. Para la composición de su última obra, don Andrés Manjón ha tomado también materiales — y bastante abundantes — del libro de R. Ruiz Amado, *La educación moral*.<sup>50</sup>

No lo cita explícitamente, pero aduce varias veces la autoridad del

<sup>49</sup> Además de los numerosos temas transcritos en el Apéndice n. 2 « Manjón-Benot », pueden verse: diferencia entre educación e instrucción (M. VI, 238; B. 190); evitar el lenguaje técnico y difícil al hablar con los niños (M. VI, 333; B. 309); importancia del amor en la educación (M. VI, 104; B. 266).

Muchos de los argumentos desarrollados en esa obra con palabras de Benot habían sido tocados ya en obras anteriores. No resulta fácil determinar el peso del influjo de este autor, pues no me consta que Manjón conociera *Errores en materia de educación* antes que las obras de Alcántara García, Carderera o Rosell.

<sup>50</sup> Ha usado, seguramente, la segunda edición (Barcelona, Gili, 1913) pues comparando la obra de M. con esta edición, el paralelismo es más marcado que si se compara con la primera (1908). Algunos de los temas recogidos por Manjón (por ejemplo, el tema de la coeducación) no aparecen en la primera edición de *La educación moral*.

El análisis de los textos se ha hecho, también en este caso, teniendo delante la tercera edición (1931) y es la que se cita; pero después de haber comprobado que no hay diferencias importantes en los problemas que interesan aquí.

La hipótesis de que el A. ha usado la segunda edición encuentra un nuevo argumento en el hecho de que en la Biblioteca del Ave-María hay dos ejemplares de esa edición y, en cambio, no hay ninguno de la primera.

ilustre jesuita, usando textos que pertenecen a dicha obra.<sup>51</sup> Después de un detenido análisis interno creo que se pueden encontrar datos suficientes para afirmar, con sólida probabilidad, que el libro de Ruiz Amado ha sido resumido — casi íntegramente — por Manjón, ya en el caso de su vida. Frecuentemente, con expresiones literales.

La coincidencia textual es más marcada en aquellos argumentos que son abordados por primera vez en *El maestro mirando hacia fuera*:<sup>52</sup> internado, niños anormales y su educación, problemática en torno a la coeducación, conceptos herbartianos de régimen, disciplina y enseñanza.

De cuño herbartiano es también el acento que pone el Autor en esta obra sobre la dimensión moral de la educación.

### 1) *La moralidad, fin supremo de la educación*<sup>53</sup>

MANJON

« Padre y Maestro, tiene por *ideal*, para sus hijos y los de sus vecinos, hacerlos *buenos* para que sean *felices* [...]»

Habrán otros muchos fines, que serán ideales también, pero varios y variables, y el Maestro “que representa en el niño al hombre futuro”, no los estorbará ni menoscabarán, no siendo malos; pero el *ideal y fin supremo* (no único) es la moralidad, obligatoria para todo educador y educando [...]

Para los fines arbitrarios o variables, que pueden ser infinitos, procurará el Maestro desarrollar las facultades del educando » (VI, 213).

RUIZ AMADO

« Hacer de su hijo un hombre *bueno* para que sea un hombre *feliz*; he aquí el fin que proponen los padres en la educación » (p. 38).

« Herbart da un argumento muy bueno, con que demuestra, que la *moralidad* es el *fin supremo* aunque no el único de la educación. “El educador, dice, *representa en el niño, el hombre futuro* [...] No le es lícito al educador menoscabar la actividad del futuro *hombre* » (p. 48).

« El fin de la educación se divide en dos partes: fines arbitrarios [...] y fin moral, del que nadie, en ningunas condiciones podrá prescindir [...] Herbart sigue explicando que, a la prosecución de los fines arbitrarios o eventuales, sólo se puede preparar el niño, formando sus *facultades* » (p. 49).

<sup>51</sup> Cfr. VI, 212, 226, 267, 297. Las dos primeras citas se hallan en la página 282 y 13, respectivamente, de *La educación moral*. Las otras dos no he podido identificarlas. En el Apéndice n. 2 « Manjón-Ruiz Amado » se transcribe uno de los artículos en que aparece citado el autor.

<sup>52</sup> M. se limita a sintetizar los capítulos dedicados en *La educación moral* al problema. Con ligeras variantes. En escritos anteriores, algunos de estos temas están sólo apuntados de pasada. (cfr. VII, 375; VII, 289).

<sup>53</sup> Manjón habla en obras anteriores de la dimensión moral de la educación; pero en ésta la subraya — como se ha indicado — de una manera característica. Por este motivo se analiza aquí. Además de los párrafos que se citan en el texto pueden verse: existencia de un orden moral objetivo, al que el hombre — y, por tanto, el educando y educador — deben ajustarse (M. VI, 209-212; R.A. 50-57); la moral, ciencia del fin del hombre (M. VI, 211; R.A., 248); la educación tiene que tender a la formación del « carácter moral », que no ha de confundirse con el « carácter individual » (M. VI, 215; R.A. 234). Cfr. Apéndice 2. « Manjón-Ruiz Amado » en el que se transcriben otros pasajes.

## 2) Enseñanza, régimen y disciplina

« Maestro continuo de educandos perseverantes, rige, disciplina, enseña y liberta a éstos, según su edad, desarrollo, estado y demás circunstancias [...]»

« Dice, pues, este pedagogo [Herbart], que la acción educadora se puede dividir en tres fases o secciones: el *régimen*, la *disciplina* y la *enseñanza* educativa » (p. 226).

« Lo primero que conviene advertir, respecto a estas partes de la educación es el *orden* con que deben comenzar y terminarse, relacionado con las edades y etapas del desenvolvimiento del educando » (p. 229).

Con el régimen conserva el orden, con la disciplina forma la voluntad, con la enseñanza afirma las ideas morales, quicio de toda educación, y con la libertad bien graduada pone las riendas de la educación en manos del mismo educando, para que se autorrija, discipline, estudie y desenvuelva en la vida ». (VI, 316).

...« Dirigiendo sus acciones exteriores, *prescindiendo de su voluntad*, lo cual constituye el *régimen* [en nota al pie de página: « es esencialmente distinto el cuidado de *formar el ánimo*, de aquel que sólo se dirige a *conservar el orden* »]; o dirigiéndose *inmediatamente* a la *formación de la voluntad educable*, y esto es la *disciplina* ». (p. 277)<sup>54</sup>

« La *disciplina* podemos definirla como el conjunto de las acciones educativas, que se encaminan *inmediatamente* a formar la voluntad del educando. Mas la voluntad puede afectarse inmediatamente, ya por la excitación de los afectos, ya por el ejercicio de *actos*, que imprimen en ella *hábitos morales* ». (p. 229).

## 3) Problemática en torno a la coeducación.<sup>55</sup>

### a) Argumentos en contra de la coeducación en la escuela

« Pase que estén juntos párvulos y párvulas [...]»

Pero, en general, no conviene, pues cada sexo tiene su desarrollo [...] sus aptitudes [...] Conviniedo médicos, fisiólogos y pedagogos de fuste en que los in-

« Y en primer lugar, háse de advertir que, cuando se trata de coeducación, no se toman en cuenta las *escuelas de párvulos* » (p. 349).

« Por otra parte, se ofrecería una misma formación a los dos sexos, poseedores de

<sup>54</sup> En nota al pie de página: « *All. Pädag.* p. 33 ». Al desarrollar los temas siguientes Ruiz Amado cita — además de a Herbart — a Rein.

<sup>55</sup> Hay que observar que desde los primeros escritos Manjón se pronuncia contra la coeducación y explica brevemente el concepto (IV, 20). En *Hojas paterno-escolares* (1916) da algunas razones de por qué la considera antieducativa (VII, 375). Pero, en realidad, sólo en este momento afronta con cierta detención el problema. (Además, al comentar *Hojas paterno-escolares* se ha formulado la hipótesis de que, al redactarlas, Manjón conociera ya *La educación moral* de Ruiz Amado). Se ha indicado que este tema suscitó vivas polémicas entre los autores católicos y los miembros de la Institución Libre de Enseñanza (Cfr. M.B. COSSIO, *Ventajas de la educación mixta*, 259; F. GINER DE LOS RÍOS, *Educación y enseñanza*, 156; BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, I, LXVIII).

genios masculinos y femeninos, no sólo se diferencian en la *calidad*, sino en el *proceso* de su desarrollo, lo cual hasta ahora era reputado como verdad de sentido común. [...]

« Se observa también que los niños junto a las niñas se afeminan, y las niñas junto a los niños pierden recato, pudor y reserva ». (VI, 262).

« Dondequiera que tal mezcla se ha establecido se han repetido las quejas y los escándalos, las uniones precoces y los divorcios rápidos, y más en países cálidos, por lo cual se ha dicho que en esta cuestión hay algo de *latitudes* ». (VI, 262).

calidades muy diversas. Este es uno de los más fuertes argumentos contra la coeducación. Los médicos, fisiólogos y pedagogos más eminentes, están contestes en señalar diferencias, no sólo en la *calidad* de los ingenios masculinos y femeninos, sino en el *proceso* de su desarrollo [...] Por lo cual no es posible juntarlos en la educación sin hacer violencia a aquel sexo cuyas exigencias se olvidan. [...]

Los experimentos realizados prueban más bien, que los niños se afeminan y las niñas pierden su natural reserva ». (p. 350).

« Y la práctica de los Estados Unidos, como resultado de la mescolanza de los sexos en las clases superiores, la frecuencia de los matrimonios prematuros, y la consiguiente facilidad en los divorcios. Ello es que los coeducacionistas más sensatos, insisten mucho en exigir una exquisita *vigilancia*; la cual no sería necesaria, si el trato escolar embotara, como se pretende, las pasiones sensuales » (p. 351).

« Por lo cual, aquella experiencia no puede alegarse como prueba definitiva en su abono. Fuera de que, en esta parte, nunca se puede concluir de lo que sucede en un país o una raza, a lo que conviene en países y razas diferentes; pues como se ha dicho con exactitud, es ésta una cuestión de *latitud o de clima* » (p. 349).

## b) Argumentos aducidos por los partidarios de la coeducación

« Maestro *sectario* y crudo, dice que eso del *pudor* y *recato* son invenciones de una falsa educación religiosa, y la coeducación hace bien en desterrarlas [...]

Maestro *complementario*, dice que la coeducación tiende a completar los sexos, dando a cada uno lo que tiene de mejor el otro, v.gr.: al varón, la delicadeza de la mujer, y a la hembra, la fortaleza del varón. [...]

Maestro *sociólogo*, dice que así como en la sociedad viven hombres y mujeres,

« Otros argumentos que alegan ciertos autores laicos, se fundan en el falso supuesto de que el *pudor* y el *peligro* sexual son puramente engendros de una falsa educación ético-religiosa. Pero tales desplantes no necesitan que nos paremos a rebatirlos en el lugar presente » (p. 352).

« Alegan los coeducacionistas, que la presencia de los dos sexos en la escuela, sirve para completar su educación moral, suavizando la aspereza del más fuerte, y comunicando tesón al menos constante ». (p. 350).

« Se alega, que la escuela coeducacional ofrece una imagen más exacta de la so-

en la escuela, que es su preparación, deben juntarse niños y niñas. [...]

Maestro *familiar*, dice que como en la familia se crían hermanos y hermanas, en la escuela se educan niños con niñas. [...]

*Moralista*, dice que la coeducación preserva del romanticismo y sus ilusiones y afectos morbosos y hace menos impresionables a hombres y mujeres ». (VI, 263).

ciudad, y por ende, prepara mejor para la vida real, que la escuela de solos niños o niñas ». (p. 351).

« Viniendo, pues, a los argumentos de razón, se propone, en primer lugar, el *ejemplo de la familia*, foco primitivo de la educación, y de la que la escuela — que es auxiliar suyo — debe tomar la forma. Ahora bien, en la familia se educan juntos los hijos y las hijas » (p. 350).

« Se pretende que este trato, desde la infancia, suprime el *romanticismo* de las relaciones entre los jóvenes, y por ende, evita las ilusiones y morbosos afectos » (p. 351).

#### 4) Alumnos anormales: orientaciones metodológicas para su educación.

« 1) Maestro inteligente, clasifica los alumnos en normales y anormales, incluyendo en éstos a los físicos: ciegos, sordos, mudos, neuróticos, cardíacos y tuberculosos, para los cuales, dice, se necesitan establecimientos especiales; y otros que debilitan la salud o algún sentido o hacen deformes: sordillos, miopes, lisiados y débiles, y con éstos ha de tener el Maestro especial solicitud.

2) *Anormales intelectuales: Atrasados*, con los cuales hay que emplear más tiempo y calma; *débiles* mentalmente, reducidos a la cultura elemental; *idiotas*, a quienes hay que cultivar hasta que adquieran el conocimiento posible de las cosas vulgares y humanas. [...]

3) *Anormales morales*. Por abandono, mala educación o ambiente infausto, para curar la cual hay que remover las causas, lo cual no siempre se halla en manos del Maestro y emprender la *terapéutica moral o la psiquiatría* ». (VI, 437).

4) Por regla general estos enfermos necesitan: quietud interna, ocupación

« 1) Anormalidad *física*, A) Que quita la salud, o priva de algún sentido (ciegos, sordomudos, tísicos)<sup>56</sup> y exige establecimientos especiales.

B) Que sólo debilita o hace deforme, y exige solicitud particular del maestro (miopes, duros de oído, lisiados).

2) Anormalidad *intelectual*, A) Atrasados por debilidad de atención, memoria, etc. B) Débiles mentalmente (reducidos a la cultura elemental).

C) Idiotas, a quienes hay que cultivar hasta que adquieran el conocimiento posible de las cosas vulgares y humanas.

3) Anormalidad *moral*, — A) Adquirida por abandono, mala educación o ambiente infausto ». (p. 208).

« Finalmente, en las anormalidades *morales* hay que acudir con la *terapéutica moral* o la *psiquiatría*, las cuales logran a veces despertar los móviles que parecían atrofiados, y que, una vez puestos en acción, pueden ser utilizados por el pedagogo ». (p. 209).

« En general, los enfermos de este género, necesitan *quietud interna*, que tem-

<sup>56</sup> En páginas anteriores — 205 — había hablado de los neuróticos, que Manjón incluye en este punto.

suave exterior, trabajo manual y nutrición sana de aire y alimento » (VI, 437).

pla sus operaciones mentales, y *ocupación exterior*, silenciosa y ordenada, que les va comunicando propio dominio.

Por eso y por lo que ayudan a fijar la atención, los *trabajos manuales* son, para la mayor parte de los anormales, de capital importancia [...].

Nutrición sana de aire y alimento; quietud interior, con suave ocupación externa, son, para los enfermos del ánimo, lo que la cama y la dieta para los dolientes del cuerpo » (p. 209).

### 3) Familia y escuela.<sup>57</sup>

« El amor y la autoridad de los padres, que son la base insustituible de régimen y disciplina [...] »

« Los factores principales del régimen de los niños [...] son la *autoridad* y el *amor* » (p. 338).

« La *autoridad* y el *amor* en ninguna parte pueden hallarse con la ventajas que en la familia » (p. 340).

La familia es una escuela continua y natural de acción y educación, mientras la escuela pública es artificial, accidental, de menor interés y acción » (VII, 15).

« La escuela [...] siempre es, en este concepto, un medio *artificial*, menos eficaz, por eso mismo, que la vida práctica en el hogar paterno » (p. 340).

« En la infancia y juventud se contraen amistades que duran lo que la vida, para lo cual se presta el colegio y escuela [...] »

« Es la escuela campo abonado para trabar, en la adolescencia, amistades que duran con firmeza hasta la senectud » (p. 337).

Es muy grande el salto que ha de dar el niño al pasar de la casa paterna a la plaza, de la vida privada e la pública; mientras la Escuela pública es como su tránsito entre ambos extremos [...]

« Sólo halla en la escuela la ventaja de constituir una especie de *transición* entre la vida de familia y la de la sociedad, en que más adelante habrá de vadearse el educando; apta, por consiguiente, para disponerle a ese tránsito, sin el peligro de una rápida mutación » (p. 340).

Aquella será la mejor escuela que sea más paternal o se asemeje más a la familia » (VII, 16).

« La escuela, en tanto sirve [...] en cuanto con sus instituciones *imita la vida de familia* » (p. 341).

4) Finalmente, en el compendio manjoniano hay algunos conceptos recogidos, probablemente, en el *Tratado elemental de pedagogía* de Rufino Blanco.<sup>58</sup>

<sup>57</sup> Ruiz Amado sigue, en la exposición del argumento, a Quintiliano, Herbart y Rein; entre otros.

Cfr. otros temas en el Apéndice 2 « Manjón-Ruiz Amado ». De modo particular, el *Internado*; educación según los diversos temperamentos.

<sup>58</sup> R. BLANCO Y SANCHEZ, *Tratado elemental de pedagogía*, Madrid, Imprenta de Gabriel López Horno, 1904, 3ª ed.

Rufino Blanco y Sánchez (1861-1936). Nace en Montiel (Guadalajara). Cursa

Es cierto que ni el autor, ni la obra en cuestión aparecen citados en los escritos manjonianos (¡pero no es la primera vez que hay que hacer notar esto mismo!). Sin embargo, en dos capítulos — de modo particular — de la obra de Manjón se apuntan cuestiones muy semejantes; con expresiones, a veces, idénticas.

Indudablemente, el Autor conoció este libro de su amigo Rufino Blanco, ya que durante algún tiempo sirvió de texto en el Seminario de Maestros.<sup>59</sup> Se encuentran varios ejemplares en la biblioteca del Ave-María. Creo que no está carente de fundamento la hipótesis de que este tratado de pedagogía fue usado — aunque no muy abundantemente — en la composición de *El Maestro mirando hacia fuera*.

#### MANJON

« La palabra *Pedagogía*, que es griega, significa tanto como *dirección y conducción del niño* » (VI, 13).

« La Pedagogía [...] tiene relaciones con todas las ciencias del hombre, con la Antropología, y dentro de ella, la Fisiología, la Higiene, Psicología, Lógica y Ética, la Historia y Derecho y, especialmente, la Religión y Moral » (VI, 14).

« Han convenido los tratadistas en que la Pedagogía abarca la educación, que llaman *Exagogía*, y la enseñanza, que dicen *Didáctica* » (VI, 19).

#### RUFINO BLANCO

« Pedagogía, etimológicamente, significa *conducción o guía del niño* [...] »

La Pedagogía tiene relación con varias ciencias y artes, pero las tiene más estrechas (como se ha podido apreciar en los capítulos precedentes) con la religión y la moral, con la lógica, con la psicología y la fisiología, con la gimnasia y la higiene<sup>60</sup> con el derecho y la historia [...].

La Pedagogía se divide, naturalmente, en dos partes: una que trata de la educación, que algunos han llamado *Exagogía*, y otra que trata de la instrucción y puede llamarse *Didáctica* » (p 395).

la carrera de magisterio. En 1909 se doctora en filosofía. Se interesó ampliamente de problemas pedagógicos. Dirigió la revista « El Magisterio Español » y el periódico « El Universo » de 1900 a 1926. Creó en la Escuela Modelo Municipal de Madrid el Gabinete Antropométrico. Fue discípulo de Menéndez Pelayo. Dedicó también sus energías a la defensa de la ciencia española. Católico convencido, fue fusilado en 1936.

Principales obras: *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma* (1907-1912), en cinco gruesos volúmenes; *Tratado elemental de pedagogía*; *Ensayo de un programa cíclico-concéntrico*; *Teoría de la educación*; *Pedagogía fundamental. Teoría de la enseñanza*.

<sup>59</sup> Testimonio oral — 15 de septiembre de 1965 — de doña Dolores Gómez, una de las primeras maestras del Ave-María. En el *Diario* manjoniano hay muchas referencias a sus amistad con el ilustre pedagogo de Montiel. El 28 de agosto de 1902: « Llego a Madrid y me hospedo en casa del amigo, Don Rufino Blanco, para oír algo de enseñanza ». El 29: « Planteamos el libro único para escuelas elementales don Rufino y yo, o mejor dicho él plantea y yo escucho ».

<sup>60</sup> En nota de pie de página: « La antropología es la base de los estudios pedagógicos ».

« Maestro, que entiende por didáctica pedagógica el arte de enseñar según principios, enseña educando [...] »

Tres palabras entran aquí (que suelen confundirse y él distingue): enseñar, instruir y educar. Enseñar, es mostrar el objeto o verdad, y es obra del Maestro o del que enseña; instruir es aprender o adquirir conocimientos, y es obra del discípulo; y educar es desarrollar todas nuestras facultades » (VI, 50).

« Acompañada la palabra Didáctica del adjetivo *pedagógica*, no sólo se distingue de la didáctica literaria, sino que añade esta nota importante: arte de enseñar según principios, esto es, arte de enseñar educando » (p. 195).

« Se confunden en el uso común la significación de las palabras enseñanza e instrucción [...] »

Sin embargo, enseñanza e instrucción no significan lo mismo.

Enseñanza es el acto de enseñar; esto es, de demostrar ó presentar un objeto para que se conozca.

Instrucción es el acto de instruir, esto es, de adquirir un conocimiento, de aprender [...]

La enseñanza es obra del maestro, y la instrucción es efecto del discípulo [...]

Parece superfluo decir en que se diferencia la significación de las palabras educación e instrucción, pero no está de más recordar que educación es *desenvolvimiento* de todas las facultades del alma » (p. 196).<sup>61</sup>

Para cerrar esta reseña de las principales obras manjonianas se pueden hacer algunas observaciones generales:

1) Manjón, al redactar sus libros, usa abundantes materiales tomados de escritos contemporáneos, cercanos a su ambiente cultural. Pero no hace, ordinariamente, referencias precisas a las fuentes usadas.

2) En algunas de las obras tiene, fundamentalmente, una única fuente de inspiración. De ordinario, las fuentes son varias; sin que aparezcan muy elaborados los materiales usados: traslada a sus escritos los diversos elementos, formando con ellos los breves párrafos característicos en sus obras. Con ligeras variantes.

3) Es frecuente encontrar los mismos conceptos, expresados con

<sup>61</sup> Es oportuno hacer notar que se pueden encontrar conceptos muy semejantes en otra obra de Rufino Blanco: *Pedagogía fundamental. Teoría de la enseñanza*, Madrid, Tip. de la Rev. de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1912, 4 ss. Manjón tuvo, sin duda, entre sus manos esta obra pues se encuentra en la Biblioteca de Maestros y sobre la primera página del primer volumen hay esta dedicatoria del autor: « Ave María Purísima! ¡Lo que escribe este hombre! (Exclamación del D. Andrés Manjón, cuando vea los dos tomos que le dedica cariñosamente el autor, Rufino Blanco ». Pero los temas apuntados están, probablemente, tomados más bien de *Tratado elemental*, pues el paralelismo es mucho más marcado.

Otro punto en que los conceptos y la expresión de los mismos son muy similares: ambientes que abarca la acción pedagógica (escuelas, seminarios, universidades...) (M. VI, 13; R.B., 395).

fórmulas diferentes — tomadas prestadas de diversos autores —, en momentos distintos de su vida.

4) En los discursos y memorias presentadas en congresos o actos académicos, la elaboración de los conceptos es más completa. La misma observación se puede hacer del grupo de obras cuya perspectiva central es la virtud. En ellas se advierte una presentación más unitaria de la materia, en torno al esquema fundamental de las virtudes cardinales.

5) Las *Hojas* en que describe el desarrollo de sus escuelas y fustiga duramente el ambiente socio-político (miseria, atraso cultural, socialismo, centralismo estatal...), tienen un carácter más personal. En estos escritos se expresa el Autor de una manera más inmediata. Su lenguaje es brioso, incisivo, salpicado de imágenes que dan plasticidad y relieve a sus ideas. Gusta de la frase irónica, de la anécdota colorista, con fáciles digresiones polémicas.

6) Como un aspecto característico de todas sus obras merece la pena destacar que Manjón gusta de presentar sus orientaciones pedagógicas « personalizadas ». Es decir, procura encarnar los conceptos generales en la descripción concreta de la personalidad del educador y de su quehacer educativo. Prefiere hablar de las cualidades del « maestro didáctico », más bien que de los principios de la didáctica; de los « padres virtuosos », más bien que de una metodología de la educación familiar.

7) Resulta también muy eficaz su frecuente recurso a las contraposiciones — « tesis y antítesis » (VI, 12) —. Da relieve a su pensamiento presentando las luces y las sombras de los problemas afrontados. Son características sus expresiones: pedagogía y anti-pedagogía; educador y anti-educador.

8) En general, apenas se advierte evolución en su pensamiento. Si bien ciertas perspectivas particulares aparecen más destacadas en un determinado grupo de escritos. Y en algún caso se observa un cierto cambio de postura.

9) Analizando las obras de carácter más específicamente pedagógico parecen advertirse tres núcleos fundamentales, en tres momentos cronológicos, con fuentes de inspiración y características afines.

En esquema:

1) (1897-1906): *Discurso inaugural de Granada; El pensamiento del Ave-María*. (De modo particular la primera y segunda parte).

Probables fuentes de inspiración: Mariano Carderera y Pedro de Alcántara García. A través de estos autores asimila algunos elementos de los pedagogos europeos: Pertalozzi, Girard, Rousseau. Dupanloup, Fénelon, Rollin...

Conoció directamente algunas de las obras de Payot y Bain. Sin embargo, estos autores no han tenido un influjo marcado en el pensamiento manjoniano. Lo mismo puede decirse de Joaquín Sama y F. Riess.

2) (1909-1916): *Hojas educadoras. Educar es completar hombres; El maestro mirando hacia dentro; Hojas paterno-escolares.*

Fuentes de inspiración: Manuel Rosell. A través de este canónigo madrileño recibe Manjón el influjo de Locke y de Quintiliano.

En las obras de este período parece advertirse una cierta orientación tomista. Pero no se pueden aducir argumentos sólidos para demostrar una dependencia directa de Santo Tomás. En este momento se inicia, probablemente, la influencia de Ruiz Amado a través de su obra, *La educación moral*.

3) (1917-1923): *El maestro mirando hacia fuera; Hojas evangélicas y pedagógicas.*<sup>62</sup>

Inspiración muy variada: P. Caballero, E. Benot, Rufino Blanco. De modo particular: P. Ruiz Amado. A través del Pedagogo jesuita conoce a Herbart y Fröbel, y acepta algunas de sus tesis más características.

<sup>62</sup> Esta obra no se ha analizado. No aporta novedades de relieve por lo que se refiere al estudio de las fuentes. En los aspectos pedagógicos es claro el influjo de Ruiz Amado. (Cfr. Apéndice 2. «Manjón-Ruiz Amado») a través de la obra *Educación religiosa*, de modo particular.

tercera parte

---

PRINCIPIOS TEÓRICO-PRÁCTICOS  
del pensamiento pedagógico manjoniano

En la introducción al volumen se ha citado la afirmación de De Hovre: « Toda doctrina sobre la educación está basada en una filosofía de la vida ».<sup>1</sup>

Sin forzar su sentido, esta afirmación del eminente pedagogo belga puede servir de pórtico a la exposición del pensamiento pedagógico manjoniano. El Fundador de las Escuelas del Ave María — que no es un « teórico de la educación » en el sentido reguroso del término — afirma con convicción característica la necesidad de apoyar la pedagogía y la práctica educativa en una robusta concepción teórica.

En su *Discurso inaugural* en la Universidad de Granada (1897) dice que el « pedagogo debe ser un antropólogo » (IX, 15), y ofrece, en el mismo lugar, una breve síntesis de verdades teológicas sobre las que la « Pedagogía tiene base, norte y guía ».

En *Hojas coeducadoras* (1906) su posición aparece más definida. Sostiene abiertamente que es necesario que la pedagogía se apoye en los datos ofrecidos por la antropología y la teología, ya que la « pedagogía es la ciencia de la educación », y la educación — que consiste en el desarrollo y perfeccionamiento del hombre — exige, como condición básica, el respeto a la naturaleza integral del sujeto. Para respetarlo « tal cual Dios le ha hecho es necesario conocerle en sí y en sus relaciones para con Dios [...] De aquí las relaciones que hay entre la Pedagogía, la Antropología y la Teología » (IV, 25). La ignorancia de los datos aportados por estas ciencias explica muchos de los errores cometidos en campo pedagógico.<sup>2</sup>

Esta perspectiva queda integrada en la última obra manjoniana, *El maestro mirando hacia fuera* (1923): La pedagogía es, en realidad, como un reflejo de la teología y filosofía que le sirven de base; pero es preciso

<sup>1</sup> Cfr. F. DE HOVRE, *Essai de philosophie pédagogique*, XXIII. Véase también P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, Zürich, Pas-Verlag, 1967, 11.

<sup>2</sup> Escribe el Autor en *El maestro mirando hacia fuera*: « Aún no se ha inventado una Pedagogía que no sea el eco de una Filosofía o Teología, o de las dos cosas a la vez; por lo cual Pedagogos que erraron en Teología y Filosofía torcieron y extraviaron en el curso de la Pedagogía » (VI, 197).

tener en cuenta también las demás « ciencias del hombre », las cuales contribuyen a iluminar las diversas dimensiones del sujeto de la educación.

La razón es análoga a la expuesta más arriba: la pedagogía, « ciencia y arte de la educación », supone el conocimiento del educando, de sus fines y de su historia. Y se logrará este objetivo mediante las aportaciones de la antropología, fisiología, lógica, higiene, psicología, historia, derecho, religión y moral.<sup>3</sup>

Y no se ha de olvidar, por otra parte, que el sujeto de la educación es el niño: con sus características peculiares. De esta consideración se desprende la exigencia del estudio de la « paidología o ciencia del niño »<sup>4</sup>

El Autor no presenta un tratado sistemático sobre estas ciencias íntimamente conexas con la pedagogía. A lo largo de sus escritos ofrece una serie de principios que « sirven de base » a su concepción pedagógica.

En esta tercera parte se recogen, precisamente, algunos de estos « principios teórico-prácticos del pensamiento pedagógico manjoniano ».

<sup>3</sup> Cfr. VI, 13. En *Hojas pedagógicas* (1908) describe así algunas de estas ciencias: « Psicología: [ciencia] que estudia las facultades del alma » (VIII, 453). La « Fisiología humana es la ciencia del cuerpo humano » (VIII, 465).

« La Higiene es la ciencia que tiene por objeto conservar y mejorar la salud » (VIII, 448).

« La Moral que es la ciencia del bien obrar » (VIII, 455). En otros puntos de sus obras:

« La Antropología o ciencia del hombre » (VI, 190). La misma definición en IX, 108. En *Hojas históricas* (1915) escribe: « Los puntos que son fundamentales en Antropología (naturaleza del hombre, su unidad específica, su origen y su destino) [...] » (X, 212).

<sup>4</sup> VI, 45.

Aunque un poco de pasada, escribe también en esta misma obra: « [El educador] sabe cuál es el fin del hombre por la Etica, y conoce, por la Psicología y Fisiología, lo que es el hombre o materia educable, y se pregunta por *dónde* y *cómo* conducirá el educando al *fin*, a lo cual responde la Pedagogía » (VI, 22). No vuelve a insistir en este punto.

Sobre las posibles fuentes de inspiración de esta concepción de sabor herbartiano cfr. Capítulo 3 de la 2ª parte, análisis de la obra *El maestro mirando hacia fuera*, n. 3.

Colocándose en otra perspectiva escribe más adelante: « Como se reducen a tres objetos los conocimientos que el Pedagogo puede enseñar a sus educandos: Dios, el hombre y la naturaleza, tres son las ciencias que debe conocer, siquiera en sus fundamentos, y relaciones necesarias con el educando: Teología, Antropología o ciencia del hombre y ciencia de la Naturaleza. La Pedagogía como es ciencia de acarreo y aplicación de esas ciencias a la enseñanza y educación no puede prescindir de ninguna sin dejar de ser Pedagogía » (VI, 190).

## EL SUJETO DE LA EDUCACION

*in. sujeto del hombre*  
*del hombre*

La consideración del sujeto de la educación se impone como un presupuesto básico.

Los datos ofrecidos por la teología, la filosofía y demás « ciencias del hombre » iluminan sus diversas dimensiones: animal racional, social y religioso.

## 1. EL HOMBRE, « ANIMAL RACIONAL »

Ya en los comienzos de su obra literaria traza, el A., las grandes líneas de una síntesis antropológica. Su pensamiento sigue la pauta de la filosofía clásica: presenta al hombre como unidad de espíritu y materia, compuesto de alma y cuerpo, racional, libre, inmortal.<sup>1</sup>

Se coloca en un punto de equilibrio entre dos extremos que él fustiga duramente por sus « catastróficas consecuencias » en la pedagogía: entre un intelectualismo desencarnado que descuida al « buen animal » que hay en el hombre, y un materialismo craso que olvida los valores espirituales reduciéndolo a « mera bestia ».<sup>2</sup>

Este párrafo del *Discurso inaugural* sintetiza bien su pensamiento: « El hombre, chico o grande, es "un animal racional" (Aristóteles), esto es, un compuesto racional de cuerpo organizado y alma espiritual que siente, piensa y quiere y se da cuenta de sus actos.

No es mero espíritu, como los ángeles, ni tampoco una mera bestia, como los animales, sino conjunto de espíritu y materia, tan íntimamente unidos que forman un sujeto, una persona, un solo ser, el hombre; por lo que estos dos elementos quedan entre sí tan dependientes que no puede el uno obrar sin el otro y se están influyendo recíprocamente ».<sup>3</sup>

<sup>1</sup> IX, 17. Es interesante hacer notar la insistencia con que Manjón aduce las pruebas clásicas para demostrar la libertad del hombre: IV, 55; VII, 183; IX, 287; su espiritualidad e inmortalidad: I, 180; III, 27.

<sup>2</sup> IX, 18; cfr. también VII, 176: « Educar y mantener bestias no es educar [...] Hay que ir al hombre con la humanidad por entero ».

<sup>3</sup> IX, 18. En diversos pasajes vuelve a recalcar esta doble dimensión del hombre:

El hombre es, pues, una pequeña síntesis de la creación, « como un mundo abreviado » (IV, 62) creado por la mano amorosa de Dios, que es su principio y su fin. Ignorar esta verdad, según el Educador de Granada, es ignorar lo más fundamental en pedagogía (IV, 35).

Y este Dios creador es un Dios personal, distinto del mundo, consciente y libre. No, una Naturaleza impersonal e inconsciente. El Dios presentado por « los panteístas que se llaman filósofos » es un dios materia, fatalidad, confuso con las cosas. Un absurdo. Es la razón misma la que demuestra la existencia de un Ser creador del hombre y ordenador del mundo. Causa de todo.<sup>4</sup>

Por otra parte, Dios, ser inteligente, al crear al hombre le ha señalado un destino: su felicidad: « Hemos sido creados para ser felices » (IV, 56). Lo sentimos dentro de nuestro ser en todos los momentos de nuestra vida. Es una exigencia natural, universal. Ser feliz es « la vocación del hombre » (IV, 57).

La dicha terrena no es duradera, ni completa. Se nos escapa de las manos. Se deshace entre los sufrimientos. Por tanto, tiene que haber otra vida en que se realice plenamente. De lo contrario nuestra naturaleza, que es voz de Dios, nos engañaría. Y esto es absurdo. Hemos sido creados para la felicidad temporal y eterna.

Pero esta « felicidad depende del buen uso de nuestra libertad » (IV, 57). Hay un orden moral establecido, por Dios, en el que el hombre debe integrarse.<sup>5</sup>

En su última obra hace Manjón una breve síntesis — en esquema — de los grandes principios de la vida moral: la bondad y malicia de los actos humanos radica en la conformidad o disconformidad de los mismos con la recta razón, de que Dios nos ha dotado. Existe un principio de moralidad intrínseco, constante, independiente de los tiempos y culturas. Un principio arraigado en nuestra naturaleza.

Nuestra misma razón nos dice cuál es nuestro último fin: Dios

espíritu y materia. E insiste, de una manera particular, en su íntima unión y mutua interdependencia: « Que el hombre es dos en unidad de persona e influyéndose recíprocamente » (VIII, 456).

Cfr. también IV, 245; V, 55; VII, 339; VIII, 460, 468. Pero queriendo acentuar la mutua unión e interdependencia alma — cuerpo llega a hacer algunas afirmaciones discutibles: Cfr. IV, 248. De este problema se hablará, más adelante, al hacer la crítica.

<sup>4</sup> Aduce también en este punto las pruebas clásicas: orden del mundo, necesidad de una Primera Causa, ley moral impresa en la conciencia, consentimiento de todos los pueblos: Cfr. I, 179; IV, 366.

Es oportuno recordar en este momento lo que se ha escrito sobre las doctrinas panteístas del krausismo, la « filosofía de moda » en la segunda mitad del siglo XIX español.

<sup>5</sup> IV, 44.

Escribe en otro lugar: « Sed perfectos y seréis felices [...] Perfección que esencial y principalmente consiste en la bondad moral, cuyo término es su dicha temporal y eterna » (II, XVII). Cfr. también VI, 275.

y nuestra felicidad. Por tanto, será bueno cuanto se ordena a este fin o fines subordinados a este último fin. Será malo todo cuanto nos estorbe el alcanzarlo.<sup>6</sup>

Enumera el Autor algunas de las opiniones que niegan, directa o indirectamente, el orden moral objetivo: relativistas, positivistas, Rousseau, Montaigne, Epicuro. No hace ningún comentario. Solamente se detiene un poco en la crítica de la teoría de Kant:

« El Maestro racionalista estoico-Kantiano, dice que la norma última de los actos morales es el *dictamen de la razón práctica, que es ley de sí misma o autónoma*, la cual inspira lo que se ha de hacer u omitir » (VI, 210).

Pero esta razón que manda — contesta Manjón — debe recibir la autoridad de otra voluntad superior: la de Dios. Kant confunde el principio de moralidad y el principio de obligación.

Rechaza también aquella otra opinión kantiana, según la cual, debe excluirse positivamente el deseo de felicidad de los motivos del acto moral. Todos aspiramos « natural e ineludiblemente » a ser dichosos y para siempre. No podemos arrancar esta tendencia arraigada en la naturaleza humana. Es buena (VI, 211).

Para lograr su último fin, el hombre ha sido dotado por Dios de facultades vegetativas, locomotivas, sensitivas, intelectivas, y volitivas.<sup>7</sup> Estas facultades son activas desde el nacimiento. Están como en germen, y se van desarrollando progresivamente.<sup>8</sup> En virtud de estas fuerzas o potencias está dotado, el hombre, de un profundo dinamismo interior.

Esta concepción activa, dinámica, del individuo se pone muy de relieve. Ocupa un puesto céntrico en el pensamiento manjoniano:

« Toda alma lleva en sí un germen de vida intelectual y moral, que avivado despertado por un agente externo (el padre, el amigo, el maestro), por sí vive, funciona y produce fruto de ideas y de acciones ».<sup>9</sup>

Este dinamismo no se expresa en una inconexa repetición de actos. Estos, al repetirse, forman hábitos que unifican y potencian la actividad de las facultades. De aquí, su gran importancia en campo educativo y aun en la vida ordinaria. Sería ésta imposible si en cada acto hubiera que poner el mismo esfuerzo que se puso en el primero. La misma ciencia se vería imposibilitada en su progreso. Los hábitos, en cambio, dan mayor facilidad y aptitud para la acción; aumentan la energía de la facultad.

Pero son, en realidad, ambivalentes: se adquiere facilidad para el bien

<sup>6</sup> VI, 209. Véase II, XVII.

<sup>7</sup> MANJÓN, *Cosas de enseñanza*. Lec. primera (Sin paginación). Cfr. IX, 13; VI, 301; VIII, 466; IX, 25, 35.

<sup>8</sup> IX, 20; Cfr. VI, 238.

<sup>9</sup> V, 52; cfr. también II, 91.

« El educando no es un ser pasivo, como la cera que se funde [...] es un ser activo [...]. Por eso se dice que el maestro es el *comadrón del entendimiento (Sócrates)* » (IX, 32).

y para el mal. Son, evidentemente, los hábitos buenos — las virtudes — los que interesa cultivar y arraigar por medio de la educación.<sup>10</sup>

Y que el hombre es educable es un hecho de experiencia común. Casi ni sería necesario ponerse el problema.

« Del hecho a la posibilidad se sube necesariamente. Si no hay un hombre que, en más o menos, no haya sido educado ¿a qué demostrar que esto es posible? » (VI, 22).

No tiene, por tanto, sentido la teoría de los « pedagogos deterministas », según la cual, el hombre actúa de forma necesaria: no puede dejar de hacer lo que hace, pues la sangre heredada « manda » sobre el individuo. Y aunque es posible instruir cabezas, es imposible modificar afectos y modelar corazones.

En esta misma línea se colocaría el « pesimismo desolador » de Shopenhauer, que causa grandes estragos en campo moral y pedagógico (VI, 23).

En mayor o menor medida el hombre es educable. Nace imperfecto, pero con la capacidad de llegar a ser hombre perfecto (III, 334).

## 2. EL HOMBRE, « ANIMAL SOCIAL »

El hombre no es un ser aislado. Vive en comunión con los demás. Es social. Y lo es, subraya Manjon, por su origen, por su naturaleza y su destino.

Por su origen, ya que la sociedad es tan antigua como el hombre mismo: la existencia de éste exige la existencia de la familia, base de toda sociedad. Se desprende de la narración del Génesis, que presenta al primer hombre formando sociedad estable con la primera mujer (IV, 73).

Por su naturaleza: el hombre ha vivido siempre en sociedad, más o menos perfecta; pero siempre en relación con sus semejantes. Es una tendencia espontánea. Por otra parte, sus exigencias y necesidades no pueden quedar satisfechas sin el auxilio de los demás.

Nuestros mismos destinos nos llaman a vivir en comunidad: ni en el orden físico, ni en el orden intelectual, moral o religioso puede el hombre realizar sus fines fuera de la sociedad. No es, por tanto, facultativo el ser sociable. Es una exigencia de la misma naturaleza del hombre: para nacer, para instruirse y educarse, para lograr su perfección necesita vivir dentro de la sociedad. El aislamiento absoluto — si fuera posible — conduciría a la degeneración y a la barbarie.

Rechaza el Profesor de Granada/ « la teoría del Emilio de Rousseau, la que supone al hombre salvaje por naturaleza y la sociedad como más antinatural que el salvajismo para el hombre » (IV, 241).

La sociedad es buena. Es absurda, en cambio, la teoría del Ginebrino.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> VI, 270; cfr. IV, 18; IX, 21, 47.

<sup>11</sup> IV, 74. Sobre este punto insiste en VII, 39; VIII, 343. « La sociedad, pues, es buena y el buen Maestro [...] la aprecia, inculca y perfecciona ».

### 3. EL HOMBRE, « ANIMAL TEOLÓGICO »

Reconoce, y lo subraya con particular vigor Manjón, que no bastan los datos de la filosofía para tener un concepto acabado del hombre. Se le escapan muchas verdades relativas al mismo que están por encima de la razón. Es necesaria la aportación de la teología. Lo mismo que el hombre se define « animal racional », se podría definir « animal teológico » (X, 180), ya que su fin es eminentemente religioso. Sólo la ciencia teológica puede iluminar adecuadamente la realidad del hombre en sus relaciones con Dios. Y, por otra parte, sólo el cristianismo posee la verdadera teología, y ofrece una serie de principios y verdades fundamentales sobre los que la pedagogía se asienta sólidamente.<sup>12</sup>

El hombre, según el concepto cristiano, no es sólo una creatura de Dios. Ni es sólo « su imagen y semejanza » por la luz de la inteligencia y la autonomía de la libertad, con la que Dios le ha comunicado un reflejo de su soberana autonomía.

Manjón se apresura a recordarlo y, a presentar al hombre en su realidad más profunda: partícipe de la misma naturaleza divina; hijo adoptivo de Dios por la gracia; elevado a un orden sobrenatural. No cabe, por tanto, una concepción racionalista cerrada en el orden natural. Una pedagogía que se base en estos presupuestos es manca. No sirve para educar.<sup>13</sup>

Por supuesto, tampoco es admisible un « sobrenaturalismo » desencarnado.

Se sitúa en este punto el Autor, en una postura de equilibrio, característica de la doctrina católica: la elevación al orden sobrenatural no quita nada al orden natural, sino que lo ayuda, perfecciona y completa. La gracia no destruye la naturaleza, sino que la supone y necesita. La revelación no apaga la luz de la razón. La potencia. En una palabra: el orden sobrenatural, se injerta en el natural que le sirve de base; pero sin absorberlo.<sup>14</sup>

Después de haber hablado de la doble dimensión divino-humana del hombre, insiste también en que no se trata de dos órdenes separados o paralelos. Más bien, de « uno compuesto y entrelazado »: « El Dios uno ha ordenado lo natural y lo sobrenatural de modo que formen en el hombre un solo orden. Por lo cual no dudamos en afirmar que para ser verdadero cristiano, es necesario ser verdadero hombre y, viceversa, para realizar la verdadera humanidad es menester practicar la vida cristiana » (IV, 330).

<sup>12</sup> IX, 16; cfr. también IV, 291, 328, 332; II, 176; IV, 379.

<sup>13</sup> IV, 314. Escribe en otro pasaje:

« Desde que la humanidad ha sido levantada a un orden sobrenatural la educación meramente natural ha dejado de ser honrada, porque es una traición que hace el Educador a los planes de Dios y a los destinos del Educando » (IV, 254). Cfr. también IV, 329; II, 7.

<sup>14</sup> « La gracia no destruye la naturaleza [...] La gracia es un don sobreañadido a la naturaleza, que la recibe y acepta, la sirve de base y ayuda, pues sin alma no habría gracia, sin libertad no habría mérito y sin tierra y cultivo no habría fruto, por lo cual decimos que hay en las obras del cristiano dos fuerzas que *concurren*, no dos poderes ni fuerzas que se *suprimen* y *absorben* » (IV, 315) Cfr. III, 16; IV, 332.

Pero el hombre creado por Dios, elevado al orden sobrenatural, se deformó por la culpa. Este hecho, según el Autor, es de excepcional importancia en el campo pedagógico. Justifica su aserto: si alguno pregunta para qué hablar en Pedagogía de la caída del hombre, hay que responder que para saber si hay o no que levantarlo. Si la naturaleza del hombre está recta y sana, sus acciones serán rectas y sanas; pero si el hombre está caído y enfermo habrá que enderezar sus inclinaciones torcidas. De aquí que el pedagogo, lo mismo que cualquier pensador, debe ponerse esta pregunta: « La humanidad está sana o enferma? Salió tal cual es de la manos de Dios o ha sido perturbada y trastornada en su fondo? » (IV, 222).

En este hecho radica, en su opinión, « la cuestión capital » que separa en pedagogía, en dogma y moral a los cristianos de los no cristianos:

« Para los cristianos, el pecado original es un dogma fundamental que supone la caída y sirve de base a la Redención y de norte y guía para orientar la educación del hombre. Los racionalistas no lo admiten, por ser para ellos inexplicable » (IV, 238).

Es una verdad de la que nos habla la Escritura y que la afirma el Magisterio de la Iglesia. Y la misma razón natural nos habla bien alto de un hecho: existe el mal. Sentimos dentro de nosotros una lucha fuerte. Hay un desorden en la entraña del hombre.

La filosofía ha tratado de dar una respuesta a ese desorden universal. Pero inútilmente.<sup>15</sup> El pecado original es la única explicación adecuada del mal que existe en el mundo.

El cristianismo es la única doctrina que ha sabido iluminar ese misterio: por su solidaridad con Adán recibe el niño, al nacer, una naturaleza viciada, inclinada al mal. El pecado de origen ha oscurecido su mente, ha debilitado su voluntad y desordenado sus pasiones. Si bien, este desorden, producido por el pecado, no es total. El libre albedrío queda debilitado; pero no se ha extinguido.

Manjón tiene un concepto fundamentalmente optimista de la naturaleza humana: a pesar del pecado, le quedan al hombre enormes posibilidades. Aun en « el malo, hay un fondo bueno y amable: es un ser cuya naturaleza es la obra maestra de todo un Dios; tiene un destino altísimo que aún puede cumplir ».<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Casi esquemáticamente, va exponiendo y haciendo una breve crítica de las diversas opiniones. Se detiene de modo particular a rechazar la « teoría del Emilio de Rousseau, la que supone al hombre salvaje por naturaleza y a la sociedad más antinatural que el salvajismo para el hombre » (IV, 241).

Teniendo en cuenta estas afirmaciones y las hechas más arriba, se puede decir que carece de fundamento la tesis de Ganzaroli: « Il Manjón non entra nel merito della nota questione se l'uomo nasca buono o cattivo o indifferente alle passioni: la cosa non lo interessa » (W. GANZAROLI, *Le « Scuole dell'Ave-Maria » del Manjón*, 42).

<sup>16</sup> IV, 253.

En *El maestro mirando hacia fuera* afirma explícitamente que no es admisible la teoría protestante que habla de una corrupción total de la naturaleza (VII, 63).

VIS. 3.  
optimista  
|||

Esta visión optimista se basa, de modo especial, en el hecho de la Redención: Dios no dejó al hombre abandonado a sí mismo después del pecado. El equilibrio roto por Adán quedó restablecido por Cristo. Y la solidaridad que hace a todos caer en Adán, hace que todos sean salvados en Cristo.

Pero, aunque Cristo pagó las deudas de toda humanidad, es necesario que participemos también nosotros con nuestra libertad. Sólo así recibiremos la eficacia de su obra. Aún después de redimido, el hombre ha de sostener una lucha abierta contra las pasiones.<sup>17</sup>

Por otra parte, Cristo tomó carne de hombre también para ser nuestro modelo. La Encarnación del Verbo, afirma rotundamente el Fundador del A.M., es el hecho « más importante de la Historia y de la Sociología y de la Pedagogía ».<sup>18</sup>

La obra salvadora y educadora de Jesús se continúa por medio de la Iglesia, institución infalible, soberana, maestra de verdad y, por consiguiente, verdadera educadora.<sup>19</sup>

### 3. EL « HOMBRE-NIÑO »

Tampoco basta conocer los datos ofrecidos por la teología y filosofía sobre el hombre. El sujeto de la educación, el niño, ofrece características peculiares.<sup>20</sup> Por eso es necesario el estudio de la *Paidología* o « ciencia del niño » (VI, 45).

La expresión es de la última obra, pero ya desde las primeras subraya fuertemente la exigencia de conocer al niño. Y no sólo al « niño en general », sino al niño concreto, al « que se tiene delante ». En todas sus dimensiones.<sup>21</sup>

A lo largo de sus escritos da M. algunas pinceladas sobre su rica realidad:

<sup>17</sup> Cfr. IV, 250; VI, 65; IX, 45.

<sup>18</sup> X, 409.

Al narrar la historia de sus escuelas tiene esta afirmación: « Nuestras Escuelas se llaman del Ave-María para expresar que son cristianas y que toman la Encarnación del Verbo como el hecho más importante de la Historia y de la Sociología y Pedagogía, por haberse hecho Dios Hombre para enseñarnos con hechos y dichos a ser hombres y hombres cabales y perfectos » (X, 409).

<sup>19</sup> Cfr. IV, 265; V, 56; IX, 67 ss.

<sup>20</sup> No siempre tiene expresiones felices para indicar las características peculiares del niño. Dice, por ejemplo: « Es lo que el hombre, pero en calidad, no en cantidad » (II, 296); « es un hombre en pequeño » (VII, 243). A veces se coloca en una perspectiva esencialista, estática. Tiene la preocupación de subrayar que también el niño realiza la naturaleza humana (« es un hombre pequeño pero todo un hombre » — VII, 243 —) y ésta debe ser desarrollada integralmente.

<sup>21</sup> VI, 45; cfr. I, 37; V, 89; IX, 15.

### a) *Un organismo activo*

Es la primera característica puesta de relieve: el niño es un ser dinámico, « un ser activo » (IX, 31). Y no sólo con una actividad somática, externa, sino interior: sus facultades son activas desde el nacimiento. Este párrafo — característico — se encuentra repetido, casi literalmente, en varias obras manjonianas: « Repitémoslo y no lo olvidemos: el principal agente de la educación es el educando, que no es tabla que se pinta, cera que se funde, barro que se modela, ni fonógrafo que se graba, sino un ser activo ».<sup>22</sup>

El dinamismo interior tiene en el niño una expresión extraordinariamente rica: es un organismo cuya tendencia es a hacer, a actuar, a expansionarse. Es toda actividad, movilidad y alegría, que encuentra su expresión más espontánea en el juego.<sup>23</sup>

### b) *Ser en evolución y desarrollo*

Es un hombre en flor, un « vástago que aspira a ser árbol ». Lleva dentro una fuerza que tiende a actuarse a través del contacto con los agentes exteriores. Está en constante progreso hacia la realización de todas sus capacidades.<sup>24</sup> Este desarrollo es continuo, progresivo, sin saltos bruscos.

Al hablar del desarrollo gradual del muchacho, vuelve a insistir el Educador de Granada en la necesidad de conocer los datos de la paidología, para poder adaptarse a él adecuadamente. Teniendo en cuenta todas sus exigencias (VI, 298).

No se detiene a describir detalladamente las características de las diversas etapas. Se pueden espigar algunas afirmaciones. En el Artículo 4º del *Reglamento del Ave-María* (1908), al hablar de la necesidad de adaptar la enseñanza y educación a las características de las diversas edades, escribe: « Hay una edad en que todo hay que hacerlo sensible y palpable, es la de los párvulos; hay otra en que se experimenta, y observa e induce, es la de los nueve a once años; y hay otra en que ya se razona y deduce de los hechos la ley o causa que los rige, es la edad de los semiadolescentes y adolescentes. En la primera trabajan principalmente los sentidos; en la segunda las manos; y en la tercera, la razón y el discurso ».<sup>25</sup>

La descripción de la adolescencia es colorista: es la « edad crítica », la edad de las ilusiones, de las pasiones, de la audacia y de la inexperiencia.

<sup>22</sup> V, 53; cfr. IX, 31; VI, 84.

<sup>23</sup> VI, 351.

En otro punto describe al niño de forma sugestiva: « Todo es movilidad, variedad, impresionabilidad, ilusión, imaginación, sueño, atolondramiento, precipitación, impresión, arrojo y temeridad; no teme el peligro porque no lo conoce; se deja llevar de la ilusión, porque aún no tiene contrapeso de la razón y el desengaño » (I, 272). Véase también VI, 248; II, 299; IX, 28.

<sup>24</sup> III, 381; cfr. II, 81; VI, 80; VII, 243.

<sup>25</sup> II, 300; cfr. VI, 317, II, 295.

En ella « las pasiones hablan fuerte, la imaginación sueña y loquea, el mundo le atrae y la concupiscencia le lleva, la audacia sustituye a la timidez, la rebeldía a la obediencia, y hay en el joven una tendencia a la libertad y el desorden que parece que nace de dentro, de la sangre, y es el exceso de vigor que en sí siente » (IV, 392).

### c) *Con su temperamento peculiar*

El educador consciente ha observado — dice D. Andrés — que no hay entre sus educandos dos temperamentos iguales. Cada uno tiene sus rasgos peculiares.

Admite « por tradición de escuela y para usar términos conocidos » la clasificación de los temperamentos en nerviosos, biliosos, sanguíneos y linfáticos. El nervioso es inquieto, vivo, mudable, impresionable. El bilioso tenaz, enérgico, concentrado, apto para imponerse y mandar. El sanguíneo, alegre, expansivo, simpático, afectuoso; pero superficial, impresionable y mudable. Finalmente, el linfático es lento, flojo, rutinario, pacífico y de humor regular.

El temperamento viene a ser como la « idiosincrasia » del individuo. Está condicionado por la herencia y no se puede — ni se debe — cambiar. No hay temperamentos de por sí malos. Pero se pueden, desde luego, mejorar y orientar:

« Cada cual es como Dios le hizo por temperamento, por lo cual se dice que genio y figura hasta la sepultura. Pero si no se puede cambiar, sí modificar, y de hecho se modifica por la higiene, edad, estado, clima, trato y, sobre todo, por la educación » (VI, 33).

### d) *Miembro de una familia*

El niño no es un ser independiente. Es un anillo de la gran cadena de su stirpe. Es producto de sus progenitores.

Es éste un hecho de experiencia común: los hijos se parecen a sus padres. Reciben de ellos ciertos rasgos que dan a las familias esa peculiaridad que las distingue de las demás. La sabiduría popular ha plasmado este hecho en aforismos como aquellos bien castizos: « De tal palo tal astilla »; « de casta le viene al galgo ser rabilargo ».

Los estudios biológicos han confirmado la realidad de la herencia: que consiste en la transmisión de los caracteres, atributos y propiedades de los seres procreadores a sus descendientes.<sup>26</sup> Es un hecho cierto, y de gran importancia en campo pedagógico y educativo. Escribe Manjón en el *Reglamento del Ave-María*: « No olvidéis la ley biológica según la cual todo viviente se repite en su descendiente » (II, 296). El niño viene a ser como

<sup>26</sup> IV, 227. Y precisa M. que « si no todos los hijos llevan los caracteres de los padres inmediatos, sí suelen llevar los de sus antecedentes a los cual llamamos atavismo » (*Ibidem*).

un pequeño « resumen de su casta ». Por tanto, para conocer adecuadamente la persona del educando se ha de comenzar por conocer bien a su familia.<sup>27</sup>

Respondiendo a una posible dificultad, añade que el hecho de que las almas procedan de Dios por creación, no impide que éstas queden « afectadas por la sangre y forma del cuerpo que transmiten los padres » (IV, 245).

Distingue dos tipos de herencia: la herencia fisiológica y la herencia psicológica.

Entre los rasgos físicos que se transmiten pueden enumerarse: la estatura, la longevidad, la robustez o fuerza y algunas enfermedades. Entre éstas: la tuberculosis, el alcoholismo y enfermedades venéreas.<sup>28</sup> Por lo que se refiere a la herencia psicológica: son transmisibles la inteligencia y algunas aptitudes. Es más, cuanto afecta profundamente al cuerpo o al alma de los padres pasa, por generación, en forma de inclinaciones, pasiones y enfermedades. Y así, « los iracundos producen en sus hijos la ira, los miedosos miedo, los envidiosos envidias, los celosos celos, los apasionados pasión, los libertinos libertinaje, los ebrios embriaguez, los penderos pendencia, los anémicos anemia, los herpéticos herpe, y así de otros defectos y enfermedades transmisibles ».<sup>29</sup>

Al subrayar estos hechos hace el Autor un llamamiento a los padres y educadores para que sepan distinguir entre lo que es heredado y lo que es personal, para que no ocurra que se castiguen ciertos defectos de los que el muchacho no es responsable.<sup>30</sup>

Apunta, pues, al hecho de que ciertas taras hereditarias condicionan la libertad del educando. Lo mismo, determinadas inclinaciones. No niega, evidentemente, la libertad. La afirma explícitamente en otros pasajes, hablando también de este tema: « lo que hay de bien y mal en los hijos y nietos estaba ya en los abuelos y padres, salvo la libertad y educación que pocas veces los desmiente » (VI, 418).<sup>31</sup>

En este punto toca el tema, tangencialmente, al contar una sabrosa anécdota gitana. Sin tratar de resolver el problema:

« Recuerdo que un día vi a un canónigo del Sacro-Monte montado sobre una pollina, mientras una gitana que le pedía limosna llevaba en brazos un niño que tendría como diez meses; tendía éste con afán los brazos hacia la burra como si quisiera cogerla y hacerla suya, y observando el canónigo aquel alborozo y afán, dijo a su madre: "¿Qué quiere ese niño?" "¿Qué

<sup>27</sup> Cfr. IV, 227; II, 296.

<sup>28</sup> Cfr. IV, 226 ss; VII, 362.

<sup>29</sup> IV, 228.

No parece precisar en este punto, de forma adecuada, el peso del ambiente en la adquisición de esas « inclinaciones ». No es sólo la herencia la que explica, como dice en otro lugar, « que así como hoy familias moderadas, sosegadas, templadas y pacíficas, las hay nerviosas, iracundas, envidiosas y hasta inclinadas a la embriaguez » (VII, 362).

<sup>30</sup> Cfr. II, 296; IV, 226 ss.

<sup>31</sup> VI, 418; ver también IV, 228.

ha de querer sino lo que llevan todos los gitanillos en la masa de la sangre, el amor a las bestias?».

¿Heredarán los gitanos — se pregunta Manjón — su inclinación a las bestias? En caso afirmativo, ¿hasta qué punto podrán resistir esa inclinación hereditaria? Es un caso de herencia tan interesante para el criminalista como para el pedagogo ».<sup>32</sup>

Se lamenta de que no se haya caído en la cuenta de la transcendencia de este hecho. Y parece que llega a afirmar la necesidad de « seleccionar » a los que han de ser formadores de nuevas familias. Hace, a este respecto, algunas afirmaciones fuertes: « Mientras seleccionan para vegetales, y animales reproductores las mejores semillas y los mejores tipos de las mejores razas, para reproducción del Rey de la creación no hay selección, todos valen incluso los tísicos, los alcohólicos, neuróticos y degenerados ».<sup>33</sup>

Es justa su llamada a la responsabilidad, invitando a los que padecen ciertas enfermedades a que se abstengan de fundar un nuevo hogar: harían desgraciados a su mujer e hijos. Pero, aquí también, al subrayar un hecho que considera importante, hace afirmaciones que hubiera debido matizar bastante.<sup>34</sup>

<sup>32</sup> IV, 229; Cfr. II, 296.

<sup>33</sup> IV, 227. Páginas más adelante vuelve a insistir: ¿Es o no importante, para obtener buen grano sembrarlo sano, para obtener buenos pollos, incubar buenos huevos, para conseguir buenos potros tener buenas yeguas, de pura sangre, de buena hechura y raza? Pues ampliad la regla, que animales somos y según leyes biológicas nos propagamos y conservamos » (IV, 229).

<sup>34</sup> Al hablar, en la última parte de mi trabajo, de la originalidad del pensamiento manjoniano se harán algunas observaciones sobre las posibles influencias del ambiente cultural en este punto.

## EL FIN DE LA EDUCACION

Después de considerar, brevemente, las principales dimensiones del sujeto de la educación surge un primer problema fundamental: precisar el fin que persigue esa misma educación, las metas y objetivos más inmediatos que trata de alcanzar.

Este tema es central en el pensamiento de nuestro Autor. Aunque nunca lo aborda de forma sistemática. Sus afirmaciones no siempre parecen responder a una perspectiva unitaria. Se van entrelazando a lo largo de sus escritos diversas formulaciones. Acusan, probablemente, las diferentes fuentes en que se ha inspirado. A veces subraya un aspecto que llega a tener, en alguna de las obras, un relieve característico.

En el análisis de su pensamiento sobre este punto se puede partir de una de sus afirmaciones básicas, en que señala como « fin esencial de toda educación [...] hacer hombres cabales » (V, 37).

Esta fórmula — hacer hombres cabales o perfectos — con ligeras variantes en su expresión; pero idénticas en su contenido, constituye el punto de encuentro de sus múltiples formulaciones del fin de la educación.<sup>1</sup>

## 1) FIN ÚLTIMO DEL HOMBRE Y EDUCACIÓN

Es característica la insistencia de don Andrés Manjón en que el educador tenga en cuenta el fin último del hombre. Este ha nacido para conocer y amar a Dios, y mediante este conocimiento y amor, ser feliz: es su fin último. Y como tal da unidad a los fines secundarios que se ordenan a él.<sup>2</sup>

Sabiendo cuál es el objetivo supremo de la vida del hombre, la edu-

<sup>1</sup> « Formar hombres cabales »: I, 51, 134; II, 296; V, 37; VI, 67; X, 405.

« Hombres completos »: IV, 376; VI, 62; IX, 18.

« Completos o cabales »: IV, 374; V, 22.

« Completos y cabales »: V, 37; IX, 13.

« Perfectos o cabales »: VI, 285.

« Cabales y perfectos »: V, 36; IX, 45; X, 214.

<sup>2</sup> Cfr. IX, 16; I, 55.

cación ha de estar orientada hacia el mismo. De otro modo, no sería humana, ni total. Sería mutilada y desorientada: toda educación que quiera ser auténticamente *humana*, tiene que tener orientación *divina*.<sup>3</sup>

Colocándose en esta perspectiva: « educar es enseñar para salvar » (VI, 56). Pero sin olvidar que el hombre ha de realizar un quehacer intramundano: « Tampoco pretendemos ni queremos, que los que han nacido para terminar su carrera en el cielo, no se enteren de lo que les incumbe hacer en el suelo donde moran, en la familia donde nacen y en la Patria donde se desenvuelven y crecen ».<sup>4</sup>

El cometido de la educación consiste, precisamente, en la concepción manjoniana, en preparar al niño para que cumpla esta misión terrena con perspectivas de eternidad.

## 2. LA EDUCACIÓN, COMO DESARROLLO INTEGRAL DEL HOMBRE

Un aspecto muy subrayado:<sup>5</sup> La educación tiende al desarrollo de todas las facultades, de todos los gérmenes de perfección que Dios ha puesto en el hombre, hasta formar « hombres de cuerpo y alma enteros ». Constituye el « ideal de la educación integral y completa expresado por los antiguos con las palabras *mens sana in corpore sano* » (V, 38).

El hombre cabal, de alma y cuerpo entero, es, según Manjón, aquél a quien nada le falta de cuanto debe tener: salud, inteligencia, bondad, en el más alto grado posible. Es decir, el hombre perfecto en todos los sectores de la vida: físico, intelectual, moral y religioso, capaz de cumplir todos sus destinos temporales y eternos, individuales y sociales.<sup>6</sup>

La educación presenta diversos aspectos según las facultades a que se refiera y los fines que persiga. Pero no se trata, en realidad, de « varias educaciones, sino de distintos aspectos de una sola educación » (IV, 22). Cada una es preparación para las siguientes.

a) *Educación física*: « tiene por objeto hacer que el cuerpo sea sano, fuerte, robusto, flexible, ágil y hasta bello », <sup>7</sup> como plataforma indispensable para los demás tipos de educación.

<sup>3</sup> Para darse cuenta de la insistencia machacona del A. sobre la necesidad de orientar la educación hacia Dios, fin último del hombre, véase, por ejemplo, I, 229, 285, 293, 319; II, 92; III, 343; IV, 29; V, 94; VI, 54; VII, 245.

<sup>4</sup> X, 411; cfr. también VII, 261; IX, 49.

<sup>5</sup> Cfr. III, 358; IV, 16, 376; V, 22, 33; VI, 63; VII, 248, 259; VIII, 306; IX, 18; X, 410.

<sup>6</sup> IV, 374.

He aquí un fragmento característico del *Discurso Inaugural* de Granada: « El ideal de la educación general es hacer hombres completos, sanos y aptos en el alma y en el cuerpo para cumplir su destino temporal y eterno: *mens sana in corpore sano*, que decían los antiguos [...] La educación debe ser *integral*, o del hombre todo ». (IX, 18). Este fragmento lo vuelve a repetir, casi literalmente, en VI, 63.

<sup>7</sup> IX, 36. Repite literalmente las mismas palabras en *El pensamiento del Ave-Maria* (V, 39). Cfr. también IV, 24.

Dada la unión íntima entre el cuerpo y el alma, y su mutua interdependencia e influjo, hay que empezar por tener « animales perfectos », si se quiere tener « perfectos racionales ».<sup>8</sup>

Pero la educación física no tiene sentido en sí misma: se robustece el cuerpo con el fin de que sirva mejor al alma, y sea un instrumento más adecuado para su actividad.<sup>9</sup>

b) *Educación intelectual*: No consiste, simplemente, en comunicar un bagaje de conocimientos y nociones culturales, sino más bien en formar en el educando hábitos de pensar. Tiende — y este es su fin — al cuidado y desarrollo de la inteligencia (IX, 28). Porque interesa mucho más el desarrollo de las facultades que la adquisición de conocimientos. Con facultades bien desarrolladas hay posibilidad de adquirir nuevos conocimientos.

Teniendo esto en cuenta, la educación intelectual no se ha de preocupar tanto de transmitir una cultura, como de preparar al alumno para que él mismo sea capaz de ir construyéndola.<sup>10</sup>

c) *Educación artística*: Su objeto es la formación del sentimiento y del gusto por las bellas artes.<sup>11</sup>

d) *Educación social*: Trata de formar hombres útiles para la sociedad, que vivan no sólo para sus intereses personales, sino para los demás, abiertos a las exigencias de la disciplina y del orden social (IV, 22).

La educación social logra sus objetivos cuando el educando ha adquirido aquellas virtudes en que se apoya la vida comunitaria: justicia, caridad, obediencia y religión (II, 316).

e) *Educación moral*: Un aspecto fundamental de la educación integral. Se cuida de la voluntad y de su formación en el bien.<sup>12</sup>

f) *Educación religiosa*: La que atiende « a la orientación de las ideas y voliciones, obras y gustos de la vida toda, en cuanto es preaparación y prueba de otra vida mejor y más dichosa ».<sup>13</sup>

En *Hojas catequísticas y pedagógicas* (1909) después de decir que la educación moral y religiosa son inseparables, afirma Manjón que comprenden el deber de enseñar y practicar la virtud, la cual, a su vez, abarca todos los deberes que el hombre tiene: para con Dios, para consigo y para con sus semejantes (VIII, 367).

<sup>8</sup> VI, 35; cfr. también IV, 22; V, 38; II, 38; VI, 34.

<sup>9</sup> Cfr. VI, 80; V, 90; VI, 34.

<sup>10</sup> « Aun en el desenvolvimiento intelectual, aprovechan más las aptitudes desarrolladas que los conocimientos comunicados » (V, 92). Hay que poner al alumno « en disposición de descubrir por sí nuevos horizontes » (V, 52).

<sup>11</sup> Cfr. IV, 22; IX, 34.

<sup>12</sup> Cfr. IV, 22; IX, 40.

Este aspecto será desarrollado, después, más ampliamente, dada su posición privilegiada en el pensamiento manjoniano.

<sup>13</sup> IV, 22; cfr. IX, 49.

### 3. LA EDUCACIÓN, COMO FORMACIÓN DEL HOMBRE VIRTUOSO

Esta dimensión está muy acentuada en las obras manjonianas de la década 1906-1916. Entre las que merece destacarse *Hojas paterno-escolares* (1916). La formación del hombre virtuoso es el objetivo propuesto a los padres en la educación de sus hijos.<sup>14</sup>

Es una perspectiva que toma una importancia central, por vez primera, en *Hojas educadoras... Educar es completar hombres* (1907).<sup>15</sup>

Afirma en ellas D. Andrés que « educar es hacer hombres virtuosos », y « virtud se llama a aquello que pone orden y concierto en las acciones del hombre y le hace cabal y perfecto » (IV, 401).

Desde este punto de vista, el hombre es menos hombre en la medida en que es más vicioso, y, más hombre, en la medida en que es más virtuoso.

Al hablar, después, de lo que entiende por hombre virtuoso, lo describe Manjón como el hombre prudente, parco, templado, sobrio y justo. En páginas anteriores hay un elenco de las virtudes que forman al hombre de bien: « prudencia, justicia, fortaleza, y templanza y sus derivadas, la humildad, obediencia, castidad, aplicación, caridad, mansedumbre, paciencia, valor y energía, labor y constancia, abnegación y patriotismo etc. » (IV, 393).

De entre éstas, la prudencia es la virtud más importante, la « virtud emperatriz »: el « conocimiento práctico del entendimiento que atiende al bien y al mal que se ha de hacer o evitar en concreto o en circunstancias de tiempo, lugar, modo, personas, etc. para aplicar dichos medios de un modo conveniente en cada caso » (I, 48).

Por tanto, no hay virtud sin prudencia, que da la justa medida. Las demás virtudes cardinales se pueden describir en los siguientes términos:

— Justicia: « Virtud moral y social que inclina constantemente la voluntad del hombre a dar al otro lo que en derecho le debe » (I, 49).

— Fortaleza: « La virtud que da fuerza para vencer las dificultades y superar los obstáculos que se oponen al bien obrar » (I, 95).

— Templanza: « Virtud que nos inclina y enseña a dominar las inclinaciones y deseos sensuales que nos apartan del bien, conteniéndonos dentro de los límites prescritos por la razón » (I, 137).

Sobre estos cuatro pilares se levanta el edificio moral del hombre

<sup>14</sup> Esta obra tiene la misma estructura de *El maestro mirando hacia dentro*, escrita un año antes (1915). La perspectiva tiene cierto sabor tomista. Manjón pudo inspirarse en algún tratado « de virtutibus » o en la *Suma Teológica* de Santo Tomás; aparte de la influencia de Rosell. Ya se ha tocado el problema al hacer el análisis de las obras en la 2ª parte.

<sup>15</sup> Ya antes habla Manjón de la necesidad de fomentar la virtud (cfr. IX, 40); pero en esta obra está muy acentuado este aspecto. Aunque continúa hablando también de los demás aspectos de la educación.

cabal. De modo que no hay ninguna acción que no sea buena si se asienta sobre ellos; y « no hay virtud verdadera que pueda faltar al que tenga estas cuatro virtudes ».<sup>16</sup>

#### 4. LA EDUCACIÓN, COMO FORMACIÓN DEL HOMBRE MORAL

Desde sus primeros escritos, afirma el Autor que la educación moral constituye uno de los aspectos fundamentales de la educación integral (IX, 40). Es más, toda la educación debe ser convergente « hacia un fin común que es la perfección moral del alumno ».<sup>17</sup>

En las obras de la última etapa de su vida el aspecto moral de la educación viene particularmente subrayado. Y con terminología nueva.<sup>18</sup> Sostiene el Pedagogo burgalés que es buena la salud, la inteligencia y demás valores que hay en el hombre. Pero todo eso puede ser hasta peligroso sin la bondad. « Es la bondad moral, suprema síntesis de la educación del hombre bien formado bajo todos sus aspectos, el ideal que está sobre todos los ideales » (II, XVII).

El padre, y todo educador, busca, en primer lugar, la felicidad de los hijos. Esta felicidad completa no se logra sino dentro del recto orden. Por eso, ha de comenzar por hacer a sus hijos buenos: « hacerlos buenos para que sean felices » (VI, 213).

Este es el ideal de la educación. « Habrá otros muchos fines que serán ideales también, pero varios y variables, y el Maestro "que representa en el niño al hombre futuro", no los estorbará ni menoscabará, no siendo malos; pero el *ideal* y *fin supremo* (no único) es la moralidad, obligatoria para todo educador y educando » (VI, 213).

Para cumplir y realizar estos fines e ideales secundarios, el educador ha de esforzarse por desarrollar las diversas facultades del hombre; sin descuidar nunca ese fin supremo, denominador común de todas las acciones humanas. Ya que « el hombre moral es el hombre de la pedagogía » (VI, 214).

Son incompletos muchos de los ideales educativos presentados a lo largo de la historia: el desarrollo de la fuerza física; el ideal guerrero, filosófico, estético, científico, económico y político (VI, 215).

<sup>16</sup> I, 7; cfr. X, 417.

<sup>17</sup> V, 55; cfr. II, 236. A. MANJON, *La educación moral. Las Escuelas del Ave-María*, en « El Mag. Esp. », XXXIII (1899), n. 2241, 89.

<sup>18</sup> Esta perspectiva queda muy marcada sobre todo a partir de su artículo *El hombre moral es el ideal de la pedagogía*, publicado en R. BLANCO Y SANCHEZ, *El año pedagógico hispano-americano*, Madrid, P. Paez y cía, 1920, 12-15. Ahora que ya en 1913, en la comunicación hecha al Congreso Catequístico de Valladolid, tiene esta afirmación: « Se trata del *fin primario* de toda educación, que es la *perfección moral y religiosa* de los educandos » (III, 358). Afirmación que vuelve a recoger, literalmente, en *Hojas históricas* (X, 412) y en términos semejantes en *Hojas evangélicas y pedagógicas* (II, 177).

## 5. LA EDUCACIÓN, COMO FORMACIÓN DEL CARÁCTER MORAL

Después de haber afirmado, en el *Discurso inaugural* (1897), que la educación moral consiste en la formación de la voluntad, escribe el Autor que « la educación tiende a formar caracteres » (IX, 45).

En todos los pasajes en que aborda este tema, parece que identifica al hombre cabal y perfecto con el hombre de carácter.<sup>19</sup> Es decir: el hombre que aspira constante y enérgicamente a fines altos y nobles, subordinando a este objeto pasiones, intereses y acciones; el hombre de principios fijos: siempre y en todo dueño de sí mismo.<sup>20</sup>

En *El maestro mirando hacia fuera* (1923) hay un elemento nuevo, una puntualización: no se debe confundir el « carácter individual » — lo personal, lo característico del individuo — con el « carácter moral », al que tiende la educación (VI, 216).

Esta expresión « carácter moral » es frecuente en las obras de la última década. En las obras anteriores se habla de formación del carácter. Si bien el contenido de ambos conceptos viene a ser el mismo. Los rasgos con que se describe al hombre de carácter coinciden, casi literalmente, con los rasgos trazados al hablar del carácter moral.<sup>21</sup> Es más, ya en el *Discurso inaugural*, el A. define el carácter « como la fisonomía moral del hombre ».<sup>22</sup>

No obstante, parece advertirse un cierto cambio de perspectiva en estas últimas obras. No habla ya en ellas de la educación moral como de la formación de la voluntad. El carácter ocupa un puesto mucho más céntrico. La educación del *hombre moral* se identifica con la formación del *hombre de carácter moral*. De aquí, la afirmación de que « el carácter moral es propiamente el objeto de la educación ».<sup>23</sup>

Para completar el cuadro conviene hacer notar que en este punto — al hablar del carácter — se presenta un nuevo elemento que viene a trenzarse con los anteriores. Escribe Manjón: « éste es el fin de la

<sup>19</sup> « El carácter de la educación, — escribe por ejemplo en *El pensamiento del Ave-María* — debe ser formar caracteres, y por tales entiendo hombres que sean hombres, esto es, cabales y perfectos » (V, 36). En la página siguiente identifica al « hombre de carácter » con el hombre « completo y cabal ».

En otro pasaje de *El maestro mirando hacia dentro*: « El carácter de la educación debe ser formar caracteres, esto es, hombres cabales » (I, 134).

Cfr. también IX, 45, en que la expresión no aparece tan clara.

<sup>20</sup> Cfr. V, 36; IX, 45; X, 214; VI, 137; VII, 388.

<sup>21</sup> Véase por ejemplo, VII, 388 y IX, 45.

Hay que tener en cuenta que en *El maestro mirando hacia fuera* no siempre usa la expresión « carácter moral ». A veces habla, simplemente, de « carácter », repitiendo expresiones ya escritas en el *Discurso inaugural*. Véase, por ejemplo, VI, 137 y IX, 45.

<sup>22</sup> IX, 46. En *Hojas paterno-escolares*, como « fisonomía moral de la persona » (VII, 387).

<sup>23</sup> VII, 387.

Un año antes, en *Hojas históricas*, escribía: « El fin primario de la escuela [es] la educación, y el de ésta la perfección moral dentro de la rectitud » (X, 314).

educación: la formación de caracteres o personas libres y no esclavas o mancipadas » (VI, 65). Y hacer personas libres es emancipar la inteligencia del dominio de los sentidos y de la obscuridad y sombras de la ignorancia; emancipar la voluntad de sus abulias y abdicaciones; emancipar el alma de la tiranía del cuerpo, y al hombre, de su egoísmo.<sup>24</sup>

## 6. LA EDUCACIÓN, COMO FORMACIÓN DEL CARÁCTER CRISTIANO

La exigencia de la dimensión religiosa de la educación está muy marcada en la concepción manjoniana: ha de ser religiosa o deja de ser integral. Junto con la educación moral constituye el *fin primario* de la educación:

« El hombre objeto de la Pedagogía no es solamente el hombre físico e intelectual, sino principal y primariamente el hombre moral y teológico o religioso ».<sup>25</sup>

Partiendo del hecho de que el hombre ha sido elevado al orden sobrenatural, se deduce que no basta una educación meramente natural. No sería ni honrada. El hombre tiene una vida nueva que debe desarrollarse, por medio de la acción educativa, en colaboración con Dios. La educación no puede limitarse a formar al hombre. Debe ir más lejos: ha de formar al cristiano. El hombre no está acabado, no es cabal ni perfecto, mientras no logra la madurez cristiana. Sólo el perfecto cristiano es hombre completo.<sup>26</sup> Según esto, los pilares de las cuatro virtudes cardinales necesitan el complemento de las virtudes teologales:

« El edificio de la educación cristiana, tiene por fundamento la fe, por paredes la esperanza, y por cubierta y techado la caridad » (I, 267).

El ideal del educador cristiano es formar caracteres humanos y cristianos, según los rasgos de Cristo, modelo de hombres de carácter.<sup>27</sup>

Después de esta rápida panorámica de la problemática sobre los

<sup>24</sup> La expresión está tomada, seguramente, de la obra del P. Caballero, *Orientaciones pedagógicas*, (cfr. apéndice 2 « Manjón - P. Caballero »); pero los conceptos habían sido expresados ya por Manjón en escritos anteriores: IX, 45; I, 157; IV, 16.

<sup>25</sup> II, 177.

Véanse otras afirmaciones semejantes: « Fin primario de la educación es la perfección moral y religiosa de los educandos » (X, 412). « Se trata del *fin primario* de toda educación, que es la *perfección moral* y religiosa de los educandos; se trata de formar el *carácter moral y religioso* de los hombres » (III, 358) Estas últimas expresiones están tomadas de la *memoria* presentada por M. al Primer Congreso Catequístico Nacional celebrado en Valladolid el año 1913.

<sup>26</sup> « ¿Queréis hacer hombres? No los deis por terminados y concluidos mientras no sean buenos cristianos » (IV, 330) Y páginas más adelante: « No hay otro medio de hacer hombres cabales sino aspirando a hacer perfectos cristianos » (IV, 395).

<sup>27</sup> IX, 46; IV, 296; VI, 140; III, 358.

fines de la educación, se puede transcribir un párrafo característico de la obra *El pensamiento del Ave-María* (1900). Opino que ofrece una buena síntesis del pensamiento manjoniano sobre este punto:

«Educar es una palabra que compendia todos los medios ordenados al fin de hacer a los educandos hombres perfectos y cabales, o de alma y cuerpo enteros. Educar es precaver y mucho más; es instruir y mucho más; es orientar y mucho más; es formar hombres sanos, inteligentes y honrados; es formar hábitos, crear costumbres, hacer caracteres nobles y dignos, modelados según aquel divino tipo venido del cielo, que es el Hombre por antonomasia (Ecce Homo), y que nos dio el ideal de la educación perfecta en aquellas palabras del Evangelio: "Sed perfectos como lo es vuestro Padre Celestial"... ».<sup>28</sup>

## 7. LA EDUCACIÓN, OBRA NECESARIA

Para alcanzar esos objetivos es necesaria la acción del educador. El niño nace imperfecto; pero con la capacidad de llegar a ser hombre perfecto. Tiene facultades activas desde el nacimiento. En virtud de ese dinamismo interior puede realizarse progresivamente. Pero no lo logra por sí mismo. Los gérmenes de perfección depositados en su alma necesitan ser «despertados» por «un agente externo» (V, 52). El hombre es un ser inmensamente perfectible por medio de la educación. El educando es, desde luego, el primer agente de la obra de su propio perfeccionamiento; sin embargo, se encuentra siempre necesitado de la acción de los padres, maestros y sociedad.

«La educación es una obra necesaria, pues sin ella ni en orden físico podría el hombre desenvolverse y vivir, ni en el intelectual sabría discurrir ni arbitrar los medios para la vida, ni en el orden moral acertaría a ordenar su voluntad, inclinaciones y pasiones según el deber ».<sup>29</sup>

Manjón se muestra convencido de la fuerza excepcional de la acción educativa:

«La educación es, a nuestro parecer, una palanca casi omnipotente: es capaz de hacer milagros constantes, es decir, frecuentes y de efectos

<sup>28</sup> V, 22.

Otro fragmento que sintetiza bien su pensamiento: «Educar al hombre es perfeccionarle según todo su ser físico, intelectual, moral individual y social.

Educar (de *edúcere*) es desarrollar en el hombre todas las facultades que Dios le ha dado [...]

Educar (de *edúcere*) es *sacar al hombre* o llevarle, en cuanto sea posible, de la debilidad a la firmeza, de la endebles a la salud, de la ignorancia al saber, de la acción irreflexiva a la acción bien orientada, pensada y consciente, de la impotencia al poder, del yugo y esclavitud de las pasiones y pecados al dominio de sí mismo, de la vida casi embrionaria y animal a la vida racional y moral, humana y cristiana » (IV, 15).

<sup>29</sup> IV, 375; Cfr. expresiones semejantes en VI, 22.

perseverantes; bien manejada, es susceptible de dar un vuelco no sólo a los individuos, sino a pueblos enteros.<sup>30</sup> Contribuye a la felicidad del hombre, de la familia y de la sociedad. Por consiguiente, ninguno de los agentes educativos puede descuidarla.

A pesar de su fuerza grande, la educación tiene, obviamente, sus límites. No puede crear aptitudes, ni transformar naturalezas. Es obra de colaboración, no de creación. Resulta inadmisibles la tesis sostenida por la « pedagogía empirista », según la cual, el educador puede imprimir en el niño las ideas y afectos que quiera, « como el que escribe en un papel blanco o en blanda cera ».<sup>31</sup>

La libertad del hombre pone fuertes diques a la acción educativa. En unos sujetos su influjo es más acusado que en otros. Un hecho de experiencia. De la misma situación concreta en que se halla el individuo fluyen nuevas limitaciones (VI, 22).

La educación exige siempre un esfuerzo largo y constante. Es tarea difícil. No basta un simple *fiat* para construir el carácter. Supone un trabajo arduo. Por eso, Manjón llega a afirmar que la educación dura, prácticamente, lo que la vida.<sup>32</sup>

Para que logre sus objetivos ha de contar, en primer lugar, con la naturaleza del educando. Sin contrariarla; puesto que a la naturaleza se la manda obediéndola.<sup>33</sup> Además, se ha de comenzar desde la cuna; procediendo gradualmente; sin forzar las facultades ni dejarlas adormecer; teniendo en cuenta todas las dimensiones del hombre: la educación ha de ser integral, orgánica y armónica.<sup>34</sup>

Estos principios — que M. llama « condiciones de una educación pedagógica »<sup>35</sup> — constituyen los presupuestos de su metodología educativa.

<sup>30</sup> VI, 21; Cfr. IX, 13-14.

<sup>31</sup> VI, 23; Cfr. IX, 14.

<sup>32</sup> VI, 268.

Sobre este concepto de que la educación dura, prácticamente, toda la vida del hombre insisten muchos de los autores contemporáneos. Véase, por ejemplo: G. ESCRIBANO Y HERNANDEZ., *Elementos de pedagogía*, 5. CARDERERA, *Principios...*, 16, 18; ALCANTARA GARCIA, *Teoría...*, I, 163; BENOT, *Errores...*, 195.

<sup>33</sup> Cfr. IX, 15; IV, 27; V, 25; VI, 233; X, 377.

<sup>34</sup> Cfr. IX, 16; X, 377; IV, 25.

<sup>35</sup> IX, 10; Cfr. X, 377; IV, 25.

## LA FAMILIA, INSTITUCION EDUCATIVA

Después de analizar los objetivos que debe alcanzar la « obra magna » de la educación, se ha apuntado la necesidad de la misma: el hombre, ser social, se realiza plenamente mediante la intervención de los « agentes externos ».

Se trata, ahora, de precisar a quiénes corresponden esas tareas educativas.

En este capítulo se expone el pensamiento del Autor sobre la familia, primera sociedad a la que *primariamente* competen los derechos y deberes de la educación del niño.

## 1. LA FAMILIA, PRIMERA SOCIEDAD

El hombre realiza su naturaleza social, ante todo, en la familia, primera sociedad natural, base y origen de las demás.<sup>1</sup> La define el Profesor granadino como « la unión jurídica de padres e hijos fundada sobre el amor, el deber y el sacrificio ».<sup>2</sup>

Es conveniente hacer notar que, a veces, usa el término familia en un sentido más amplio. Así en *Hojas catequísticas y pedagógicas* (1909), al hacer una breve síntesis sobre la familia, afirma que ésta, en cuanto sociedad compuesta de otras tres (conyugal, paternal, heril), puede definirse como « el conjunto de personas que unidas por vínculos del matrimonio, de la sangre o el servicio, viven bajo un techo, gobernadas por la autoridad de un jefe, llamado padre de familia ».<sup>3</sup>

Esta concepción de la familia en sentido amplio, frecuente en la teo-

<sup>1</sup> Es un concepto sobre el que le gusta al Autor insistir. Véase, por ejemplo, III, 341; IV, 85; VII, 95; VIII, 355.

<sup>2</sup> IV, 85; da definiciones sustancialmente idénticas en III, 338; IV, 77; IX, 172.

<sup>3</sup> VIII, 356.

La primera vez que expone este concepto es en *Derecho eclesidástico*, I, 181; y lo hace, de nuevo, en *El catequista. Hojas meramente catequísticas* (III, 220).

lógica clásica, era recogida ya por las antiguas *Leyes de Partidas* y aún hoy se usa en lenguaje vulgar.<sup>4</sup>

En las obras de carácter más específicamente pedagógico Manjón usa el término en sentido más estricto.<sup>5</sup>

En la última obra, *El maestro mirando hacia fuera* (1923), hace una síntesis de su pensamiento sobre la familia, y recoge las afirmaciones hechas en *Hojas catequísticas y pedagógicas* (1909), dejando al margen el problema de la sociedad heril. Habla sólo de las otras dos sociedades que constituyen la familia: la sociedad conyugal y la sociedad paterna (VI, 107).

#### a) *Matrimonio o sociedad conyugal*

La familia está constituida por el matrimonio: « unión religiosa y jurídica de los cónyuges o marido y mujer para siempre y para auxilio de la vida, la procreación y la educación de la prole ».<sup>6</sup>

Es unión religiosa en cuanto que es una institución de derecho divino natural y positivo. De derecho natural, en cuanto que es necesaria para la propagación y educación de la especie. Y como lo que es de derecho natural — escribe Manjón — es obra del Autor de la naturaleza, el matrimonio y la familia, que sobre él se funda, son de derecho divino. Fue el mismo Dios quien los instituyó en el Paraíso.

Sobre la falsilla de la narración del Génesis va construyendo su argumentación doctrinal sobre el matrimonio:

— *Sus fines*: a) *ayuda mutua*: Dios da a Adán un ayuda semejante a él; b) *procreación y educación* de la prole: les da el mandato de crecer y multiplicarse.

— *Sus propiedades*: a) *unidad*: ya que Dios « formó una mujer

<sup>4</sup> « La *sociedad heril*, o sea, la que se establece entre amos y criados, fue siempre considerada por la teología clásica como uno de los tres aspectos de la sociedad *doméstica* al lado de la conyugal y parental » (A. ROYO MARIN, *Teología moral para seglares*, Madrid, BAC., 1957, I, 671).

Según la *ley 6ª*, *título XXXIII, Partida VII*, se entiende por familia « El señor della, e su muger, e todos los que bien so el, sobre quien ha mandamiento, assí como los fijos e los sirvientes e los otros criados » (Citada por J. CASTAN TOBEÑAS, *Derecho civil español, común y foral*, Madrid, Ed. Reus, 1955, V, 14).

Escribe este jurista español:

« En un sentido *vulgar*, que está de acuerdo con su sentido primitivo, todavía se llama hoy familia a la reunión de personas que viven bajo un mismo techo, sometidos a la dirección y recursos del jefe de la casa » (J. CASTAN TOBEÑAS., *o.c.*, V. 15); Guzzetti afirma también: « Col termine "famiglia" s'intende l'insieme di esseri umani (uomo-donna; genitori-figli; persone di "servizio" o parenti uniti fra loro da vincoli specifici (dedizione vicendevole, contrattualmente sancita, arrivante fino all'unione sessuale nel caso dell'uomo e della donna; generazione, educazione, assistenza nel caso dei genitori e dei figli; lavoro nel caso di persone di "servizio", parentela nel caso di altri), coabitanti sotto lo stesso tetto e conducenti lo stesso tipo di vita » (G.B., GUZZETTI, *saggio metodologico di sociologia familiare*, en T. GOFFI (ed.), *Enciclopedia del matrimonio*, Brescia, Queriniana, 1965, 756).

<sup>5</sup> Cfr. III, 338; IV, 77; IX, 172; VI, 107.

<sup>6</sup> VIII, 356; Cfr. también VII, 107; MANJON, *Derecho eclesiástico...*, I, 181.

para un hombre; no uno para dos (o poligamia), ni una para dos (o poliviría), sino uno para una (la unidad de la monogamia) » (IV, 78);

b) *indisolubilidad*: expresada en aquellas gráficas palabras de ser el uno para el otro como « hueso de sus huesos, como carne de sus carnes ».<sup>7</sup>

Pero el matrimonio no es sólo una insititución de derecho divino natural. Cristo lo restauró en el Evangelio a su primitiva pureza. Abolió el divorcio y el repudio. Lo elevó a la condición de sacramento: hizo de esta unión una sociedad semejante a la que existe entre El y su Iglesia (IV, 82). El matrimonio es para los cristianos mucho más que un simple contrato. Es un Sacramento y, en cuanto tal, está sometido a la autoridad de la Iglesia.

La autoridad laica no puede, por tanto, sancionar con sus leyes el matrimonio civil reduciéndolo a mero contrato temporal. Al Estado corresponde regular los derechos civiles de los conyuges y de sus herederos; pero el matrimonio entre cristianos tiene una dimensión sobrenatural que no puede estar regulada por leyes meramente humanas.

Son, pues, inadmisibles — subraya Manjón — « los errores de moda »: el liberalismo racionalista que defiende el divorcio vincular, y el positivismo y socialismo que niegan el orden espiritual y hacen del matrimonio una mera unión de sexos.

Da una pincelada oscura sobre el ambiente: « merced a estos errores y abusos, hoy es ya una excepción el respeto y garantía del matrimonio tal como Dios lo fundó en el Paraíso ».<sup>8</sup>

De aquí, la insistencia machacona al hablar de su unidad e indisolubilidad. Su argumento fundamental: ha sido Dios quien lo ha instituido sobre esas bases. No se trata de una disposición de legisladores humanos.<sup>9</sup> La misma dignidad y decoro de la mujer y los hijos exigen estas propiedades. El divorcio o la poligamia simultánea o sucesiva van contra la dignidad e igualdad a la que la mujer tiene derecho dentro de la sociedad conyugal:

« Se miente afirmando que ese [el divorcio] es un derecho de igualdad entre los sexos, como si la igualdad cupiera fuera de la perpetuidad ».<sup>10</sup>

Otro hecho: sólo el matrimonio, monogámico e indisoluble, garantiza el verdadero amor a que tienen derecho los hijos. Y sin amor, la educación es imposible.

« La educación de la prole (cuya dignidad, derechos y bienes no pueden quedar abandonados) y el auxilio de la vida son necesidades que no pueden llenarse con uniones pasajeras ».<sup>11</sup>

<sup>7</sup> IV, 78; cfr. también, VIII, 357.

<sup>8</sup> IV, 79; cfr. VIII, 361 ss; IV, 82 ss.

<sup>9</sup> « El matrimonio es la unión de un hombre con una mujer para siempre. Lo que Dios ha unido que el hombre no lo separe » (VIII, 363), Ver en este punto, entre otros pasajes: III, 339; IV, 77.

<sup>10</sup> IV, 79; cfr. también IV, 91.

<sup>11</sup> MANJON, *Derecho eclesiástico*, I, 184; cfr. III, 340; IV, 79.

Los hijos no reciben sino escándalo de la separación de sus padres, al darse cuenta de que el capricho, la lujuria y la inconstancia valen ante las leyes mucho más que ellos y su madre. No ofrece ningún género de dudas para Manjón: admitir el divorcio es provocar la ruina de la institución familiar y hacer imposible la educación de los hijos.<sup>12</sup>

#### b) *Sociedad paterna*

Es la formada por padres e hijos. Su origen fundamental: la procreación. Su fin principal: la educación. Y como la procreación y la educación de los hijos son dos de los fines principales del matrimonio, la sociedad paterna es una consecuencia, prolongación y complemento natural de la sociedad conyugal. Nace con los hijos, se modifica con el desarrollo y edad de éstos, hasta atenuarse con la emancipación, y extinguirse con la muerte.

Se pueden resumir así los mutuos deberes y derechos de los miembros de la sociedad paterna:

Deberes de los hijos: amor, socorro y obediencia. Sus derechos están en correlación con los deberes de los padres que son: amor, sustento, educación y colocación. Los derechos y deberes de los padres se pueden sintetizar en uno: la educación de los hijos.<sup>13</sup>

## 2. DERECHOS Y DEBERES DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

Sobre este punto la posición del Autor aparece clara en todos sus escritos: « La instrucción y educación de los hijos es un derecho y deber natural de los padres ».<sup>14</sup>

Trató de la materia, de forma más orgánica, en la comunicación hecha en el Congreso Católico de Santiago en 1902. Su argumento fue precisamente: « Los derechos de los padres en la instrucción y educación de los hijos ». El problema estaba entonces sobre el tapete de la actualidad.<sup>15</sup>

Al introducirse en el tema dice que trata de exponer « lisa y llanamente » algunos de los fundamentos de los derechos de los padres. Algo de lo « mucho que se ha escrito » sobre la cuestión (III, 333).

<sup>12</sup> I, 283; Cfr. también IV, 80; VIII, 364.

« Quien sanciona el divorcio vincular, sanciona la disolución de la Familia, la degradación de la mujer y el escándalo de los hijos » (VIII, 364) Se pueden ver otros pasajes: IV, 80; I, 283.

<sup>13</sup> VIII, 364; cfr. también III, 204; MANJÓN, *La familia*, en « El Magisterio Español », XXXIV (1900), n. 2370, 1105; IDEM, *A los padres que educan hijos*, en « El Magisterio Español », XXXIV (1900), n. 2366, 1073.

<sup>14</sup> III, 334. Sobre este punto, particularmente subrayado, véase: I, 317; IV, 320; VII, 19, 27, 55; V, 64; IX, 52.

<sup>15</sup> Cfr. A. BENITO DURAN, *La libertad de enseñanza en la España del siglo XIX*, 60.

Es importante tener en cuenta esta afirmación para valorar adecuadamente su postura. No se coloca desde una única perspectiva. Recoge, en apoyo de su tesis, diversos argumentos.

a) Parte de la consideración de los derechos del niño a realizarse como persona, por medio de la educación e instrucción.

El derecho a la educación e instrucción es un derecho *natural*, inherente a la personalidad. Todo hombre, por el hecho de ser hombre, nace con él. Es un derecho natural, y, por tanto, divino, ya que lo que es de ley natural es ley de Dios. Y Dios no deja sus obras mancas, a medio hacer. Al crear al hombre *niño*, con el derecho a ser *hombre perfecto*, puso en los padres el deber y el derecho de instruir y educar a sus hijos. Estos serían incapaces de lograrlo por sí mismos. La intervención de los padres hace real y efectivo el derecho general y abstracto de la humanidad a realizarse plenamente.

Los títulos de este *derecho-deber* de los padres son claros y manifiestos: nacen del hecho de la paternidad: « se fundan en la misma naturaleza cuya voz es el amor paternal que sienten hacia sus hijos, amor al que no iguala ningún otro, y del cual nace el celo, la vigilancia, el cariño, la comunicación de su saber y querer, la diligencia para arbitrar toda clase de recursos, la prudencia para precaver toda clase de males, el sacrificio para dar su vida y sus bienes a quienes dieron el ser, el buen sentido para elegir aquello que más conviene a sus hijos » (III, 335).

El niño viene al mundo débil, necesitado, no puede realizar las exigencias de su naturaleza, *por eso* (el subrayado es del mismo Manjón) la Providencia puso en los padres la fuerza y el amor, el derecho y el deber de darle cuanto necesite.<sup>16</sup>

Y esta voz de la naturaleza « está confirmada por la *experiencia* de todos los siglos, por la doctrina de todos los sabios y por las *leyes* de todos los legisladores, al sancionar los derechos de la *patria potestad*, que pueden compendiarse en uno: el *derecho* de los *padres* a *educar* (física, intelectual y moralmente) a sus hijos ». Concluye: « Los padres tienen, pues, por ley de naturaleza, por voluntad de Dios, el derecho inalienable (por ser deber de paternidad) de instruir y educar a sus hijos ».<sup>17</sup>

b) En una perspectiva más cercana a la tesis tomista<sup>18</sup> subraya la relación íntima que existe entre el padre y el hijo: « el hijo es la prolongación del padre, es *su persona* que se dilata »; *por eso* al padre compete suplir, sostener y completar al hijo hasta que sea capaz de gobernarse

<sup>16</sup> III, 338. Es un argumento sobre el que vuelve con gusto: « La educación es complemento que supone un instrumento lleno de amor y providencia para tomar al niño desde sus primeros años y no dejar de cuidarle hasta que se halle en el completo uso de sus facultades y medios de vida, y ese instrumento amoroso y providencial, vigilante e incansable, son sus padres » (IV, 383). Ver también VII, 110.

<sup>17</sup> III, 335; Cfr. sobre este argumento IV, 86; VII, 285; IX, 19; VIII, 369.

<sup>18</sup> Cfr. P. BRAIDO, (ed.), *Educare*, Zürich, Pas-Verlag, 1962, I, 173 ss; P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, 265-271.

por sí mismo. Tiene el derecho y deber de perfeccionar, por la educación y la instrucción, la « obra que de él procede ».<sup>19</sup>

Es que « la misma palabra de *padres* pierde su valor y grandeza cuando por padres se entiende los que procrean y no los que educan. Comenzar hombres y dejarlos sin concluir no es amarlos, y quien no ama no es padre ».<sup>20</sup>

La educación es un complemento natural de la generación. Aduce D. Andrés para apoyar su aserto una sabrosa cita de las *Partidas* (Ley 3, título 20, Partida 2):

« Amuchigar non se puede el pueblo en la tierra solamente por fazer hijos, si los que ovieren fecho no los supiesen bien criar, e guardar que vengan a *acabamiento de ser omes* » (IV, 382).

c) En algunas de las afirmaciones del Discurso pronunciado en el Congreso de Santiago parece sentirse el eco de la teoría que subraya la propiedad que los padres tienen sobre sus hijos.<sup>21</sup>

Es cierto que no se afirma, de forma explícita, que los hijos sean *propiedad* de los padres; pero algunas expresiones tienen ese sonido:

« El padre, por ser padre, tiene además la dignidad de hombre, con todos los derechos inherentes a la *humanidad* [...] formó hijos de sí mismo, que llevan su sangre, su tipo, su apellido, su persona, su afecto y sus bienes; y si quien hace un cacharro lo pinta y lo adorna a su gusto y quien planta un árbol le guía y le poda, injerta y disfruta, el padre que engendró, amamantó, crió y acrecentó al hijo, ¿podrá ser despojado del derecho a instruirle y educarle, sin que la naturaleza paternal proteste y reclame y se revuelva contra tal usurpación? ».<sup>22</sup>

La imagen del niño como un « cacharro » en manos del que lo fabricó es fuerte. Pero creo que no hay que dar un excesivo peso a esta frase, un tanto retórica. Manjón no hace esta afirmación en el cuerpo del discurso, sino, casi de pasada, en un corolario. Y no vuelve a insistir en este punto. Sólo en *Hojas paterno-escolares* (1916) tiene esta expresión: « El hijo es cosa vuestra, porque los habéis engendrado » (VII, 242). Pero ni el contexto, ni la frase en sí obligan a que se interprete en sentido riguroso.

<sup>19</sup> III, 336 ss.

<sup>20</sup> IV, 381.

En *El maestro mirando hacia afuera*, (1923) acentúa de modo particular esta perspectiva. Cita explícitamente al P. Ruiz Amado: « Siendo que la educación es la generación moral del niño y esta generación casi como la física (de la cual es complemento específico, según expresión del Padre Ruiz Amado) es función natural de la familia » (VI, 226). Cfr. también VII, 247, 253, 367.

<sup>21</sup> Cfr. J. LECLERQ, *La familia según el derecho natural*, Barcelona, Herder, 1964, 334. Véase también una presentación de las diversas teorías en P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, 240 ss.; IDEM, *Responsabilità educative dei genitori. Indirizzi e polemiche*, en « Orientamenti Pedagogici », XII (1965), 53-93.

<sup>22</sup> III, 337; Cfr. VII, 368 ss.

## OTRAS SOCIEDADES CON FUNCIONES EDUCATIVAS

En cada niño — escribe el Autor — hay tres hombres del porvenir: el hijo, el cristiano y el ciudadano (VII, 243), y si es cierto que compete a la familia, « primaria y principalmente », el derecho-deber de educar a los hijos, las otras sociedades, de las que éstos forman parte, no pueden desentenderse del problema educativo.

La Iglesia y el Estado apoyan y complementan la obra de la familia. Tienen funciones precisas en este campo.<sup>1</sup>

## 1. LA IGLESIA Y SUS FUNCIONES EDUCATIVAS

a) *La Iglesia, sociedad perfecta*

La define el Catedrático granadino como « una sociedad de hombres unidos por una fe común, unos mismos sacramentos y una misma obediencia a la autoridad suprema del Papa » (IX, 74).

Subraya, desde luego, su aspecto espiritual: la Iglesia es, ante todo, madre (nuestra madre), esposa de Cristo; nos ha engendrado en la vida sobrenatural de la gracia; nos auxilia; nos sigue comunicando los misterios de Dios: su misma vida.<sup>2</sup>

No obstante, insiste, de una manera especial, sobre el aspecto externo jurídico (era profesor de Derecho): sociedad jerárquica, soberana, libre e independiente. En un tono marcadamente apologético.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> VII, 243; cfr. V, 43; III, 343-352.

<sup>2</sup> IX, 71 ss.

« La Iglesia — escribe en otro pasaje — es la Obra fundada por Cristo para ser guía y salvación de los hombres » (VII, 380); « la Iglesia es Cristo » (VII, 266). Pero no ahonda en la densidad de la expresión; la dice un poco de pasada.

<sup>3</sup> Cfr. IV, 30; IV, 269 ss; IX, 65-94.

Da la razón de su insistencia sobre el último aspecto: El Cesarismo « no es una cuestión olvidada o pasada sino tan frecuente y tenaz como la herejía y la ambición de la mano unidas, y tan de actualidad que nunca pasa y es hoy la cuestión de las cuestiones » (IX, 74). Sobre el contexto cultural Cfr. GOMEZ MOLLEDA, Proceso a la Iglesia, en IDEM, *Los reformadores...*, 137-164.

Para demostrar que la Iglesia es sociedad soberana e independiente parte de la consideración hecha: la Iglesia es madre; engendra hijos espirituales; es *coautora* con Cristo de un orden sobrenatural. Por tanto, no puede menos de tener una autoridad plena, independiente sobre esos hijos y ese orden sobrenatural ya que son *suyos*.

Por otra parte, la naturaleza y la jerarquía de las sociedades se determina por el fin de las mismas. El fin religioso es el fin supremo del hombre. Y la Iglesia, precisamente, el organismo que encarna este fin religioso. Cristo, su Fundador, la ha hecho depositaria de los medios de que dispone el hombre redimido para salvarse. Por tanto, es soberana e independiente.

Por voluntad expresa de Dios la Iglesia es una, universal, indefectible y santa. No puede estar a merced de cualquier estado. Perdería su auténtica naturaleza. Por eso vemos que Cristo organiza la Iglesia sin contar con ninguna autoridad terrena: predica, gobierna, legisla independientemente de cualquier poder temporal. Lo mismo hicieron los apóstoles y sus sucesores. Habían recibido, bien clara, la misión del Señor: « Tú eres Pedro y sobre esta piedra edificaré mi Iglesia »... « Como me envió el Padre... ». Se trata de un poder divino comunicado por Jesús.

Cierra su argumentación aduciendo una proposición del Syllabus, en que se condena la afirmación de que la Iglesia no es una sociedad perfecta (IX, 79).

#### b) *Sus funciones educativas*

La Iglesia es una sociedad soberana. Esta soberanía es total y absoluta. Tiene derecho no sólo a existir sino a realizar su misión: enseñar, bendecir, regir, santificar (VII, 113).

El aspecto analizado más cuidadosamente por el Autor es el de la educación y enseñanza: ha sido el mismo Cristo, su Fundador, quien le ha dado el mandato expreso de enseñar a todas las gentes. La ha hecho depositaria de su doctrina, continuadora de su misión sobre la tierra. Y no se trata sólo de la misión de predicar el Evangelio. Como cualquier sociedad tiene derecho a impartir la enseñanza. Y más, tratándose de una sociedad perfecta.

La enseñanza está íntimamente ligada al desempeño de su misión salvadora. Por tanto, cualquier tipo de monopolio estatal en este campo va contra sus legítimos derechos. Es injusto.<sup>4</sup>

Son estos los fundamentos más hondos de los derechos educativos de la Iglesia: en el bautismo da al niño un nuevo ser; le engendra para la vida sobrenatural de la fe y de la gracia. En virtud de esta maternidad tiene el derecho y el deber de educar al nuevo bautizado — su hijo — en la nueva vida de hijo de Dios, que va desarrollándose por medio de los Sacramentos y de la Palabra, de los que ella es depositaria.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Cfr. IX, 81; IV, 216, 267.

<sup>5</sup> Cfr. IX, 74; III, 343; IV, 269; VI, 250.

Pasando al campo de los hechos, no duda en afirmar Manjón que la Iglesia es « la gran potencia educadora »:<sup>6</sup> ha sabido mantener intacta la verdad, y ha sabido propagarla, condenar errores, y fomentar incansablemente el saber y la ciencia. Depositaria de la moral más pura, la del Evangelio, ha trabajado constantemente en catequizar, mejorar y moralizar a todos los hombres. Les ha transmitido los medios de salvación; y con ellos, los de la cultura y civilización.<sup>7</sup>

### c) *Iglesia, familia y educación*

Los padres tienen el derecho primario e inalienable a educar a sus hijos. Se ha insistido abundantemente en este punto. Pero no se trata de un derecho absoluto. Los hijos no han recibido sólo la vida natural. Los cristianos tienen una vida nueva, recibida de Dios a través de la Iglesia. Este hecho constituye el fundamento del derecho-deber de la misma Iglesia a educar a sus hijos en la vida de la gracia.

Por tanto, los padres no pueden educar a los niños según su capricho. Deberán tener en cuenta los derechos de Dios, respetando la nueva dimensión de la vida de sus hijos y su destino sobrenatural. Después de la regeneración bautismal, la Iglesia se los devuelve « para que los eduquen en cristiano ».<sup>8</sup>

Estos derechos de la Iglesia y de los padres no son derechos opuestos entre sí. Cada uno tiene su radio de acción:

« El padre natural es el director de la educación de sus hijos en la vida natural y doméstica, el padre espiritual, que es el sacerdote, es el director de los cristianos, en cuanto cristianos, o sea, en el orden de la Gracia » (VII, 253).

Si bien es cierto que no se trata de dos esferas independientes: se complementan y se entrelazan continuamente.

## 2) EL ESTADO Y SUS FUNCIONES EDUCATIVAS

### a) *Sociedad soberana y necesaria*

El Estado es « una sociedad estable, perfecta y orgánica, compuesta de multitud de hombres, familias y clases, que residiendo en un territorio,

<sup>6</sup> IV, 30; cfr. IV, 270; V, 56.

<sup>7</sup> Cfr. II, 177; IV, 226; V, 56.

<sup>8</sup> II, 306; cfr. también III, 343. Le gusta insistir en este punto: « Los padres de esos niños, por serlo, ni pueden, ni deben abdicar el deber y el derecho de educar a sus hijos como lo que son, como hijos de Cristo, por el bautismo » (II, 306). Pero es excesiva la afirmación de Y. Turin, según la cual, M. « exige para la Iglesia, el control absoluto de la Enseñanza » (TURIN, *La educación...*, 279).

bajo régimen determinado aspiran a la prosperidad temporal, pública y común bajo la tutela de un orden jurídico ».<sup>9</sup>

También se suele entender, a veces, por Estado, apunta Manjón a continuación, el Gobierno, o sea, « persona o personas que ejercen la soberanía ».

El Estado es sociedad natural y necesaria: el hombre no es sólo un ser social, es también un « ser jurídico ».<sup>10</sup> Para llenar todas sus exigencias y ver respetados todos sus derechos necesita de una sociedad orgánica, estructurada jurídicamente. De lo contrario no se logra alcanzar el bien común de los ciudadanos.<sup>11</sup>

Un elemento esencial: la autoridad. Sin autoridad no hay sociedad posible. Apoyándose en la carta de S. Pablo a los Romanos, sostiene D. Andrés « la doctrina católica » de que toda autoridad viene de Dios. Y de este hecho deduce la obligación, en conciencia, de obedecer al poder público siempre que se mantenga dentro de los límites de sus atribuciones.<sup>12</sup>

Precisa que aunque la autoridad venga de Dios no quiere esto decir que la forma de que se reviste sea única: cada pueblo y período acepta aquella forma de gobierno que más le conviene. Siendo la tendencia de nuestros tiempos hacia una forma democrática. (VII, 68).

La sociedad política es, pues, de derecho divino y humano al mismo tiempo: es obra de Dios y del hombre, en cooperación. Obra del hombre, en cuanto que determina la forma y organismos accidentales de regirse; de Dios, en cuanto que puso en la naturaleza humana la tendencia social, y es El la fuente de toda autoridad.

El fin esencial del Estado consiste en la búsqueda de la prosperidad temporal, pública y común. El poder político está al servicio de los ciudadanos. Debe, por tanto, tutelar todos sus derechos: individuales, familiares y sociales. Entre éstos, de modo particular, la libertad de asociación y la libertad de enseñanza y educación. Sólo cuando queden tutelados todos estos derechos se puede hablar de un verdadero estado democrático.<sup>13</sup>

<sup>9</sup> MANJÓN, *Derecho eclesiástico...* I, 238

Véase también VIII, 409-414. Al hablar de los fines de la sociedad civil cita a Fr. Ceferino (*Filosofía fundamental*) y a Balmes (cfr. VII, 190).

<sup>10</sup> VI, 120. La misma expresión en VIII, 415.

<sup>11</sup> Su insistencia característica en este punto puede verse en los siguientes pasajes: III, 288; IV, 93; IV, 115; VI, 187; VII, 72, 190.

<sup>12</sup> VIII, 190; cfr. también VII, 412; IV, 102.

Precisa que aunque toda autoridad viene de Dios, el sujeto de esa misma autoridad no viene designado directamente por El, sino por la sociedad en la forma designada por la ley. Sobre el problema — discutido — del modo según el cual Dios comunica, al sujeto designado, el poder, se pronuncia, más bien, por la teoría defendida por Suárez, Soto y Cobarrubias: Dios da el poder a la sociedad o comunidad para que lo trasmite a los jefes por medios legítimos. (Cfr. MANJÓN, *Derecho eclesiástico...*, I, 239). En *Hojas coeducadoras* se limita a exponer las dos teorías, sin pronunciarse por ninguna de ellas (IV, 103).

<sup>13</sup> « La esencia de la democracia consiste en reconocer y amparar la integridad moral de la persona, con sus facultades y energías y sus destinos y garantías, al hombre todo en su naturaleza moral y jurídica. Cuando el derecho público viene

## b) Familia, Estado y educación

La educación no es función esencial del poder político. Es una conclusión lógica sacada de las afirmaciones hechas sobre los derechos primarios e inalienables de los padres en esta materia.<sup>14</sup>

La educación es un derecho anterior a todos los estados. No es un derecho meramente político.<sup>15</sup> El Estado no lo tiene; pero es que ni lo necesita, escribe el Jurista granadino. Porque, si debe proteger y fomentar la enseñanza por razón del bien común, para hacerlo, basta que tenga dinero y sepa distribuirlo adecuadamente entre los organismos que se ocupen de ella. Y si por este motivo — del bien común — debe exigir ciertas condiciones a los profesores, maestros y médicos, no necesita para ello « fabricarlos » (IX, 56).

En una línea muy de su gusto avala esta tesis con argumentos sacados de la situación concreta. Hace una crítica acerada de la situación española: La enseñanza necesita estabilidad, unidad de dirección. La formación de nuevas generaciones pide amor, altura de miras, trabajo constante. En cambio, en España, a causa del monopolio, queda sometida a tantas cabezas como ministros y a tantos vaivenes como ministerios.<sup>16</sup>

en defensa del derecho privado y garantiza al pueblo contra la ingerencia del Estado en la autonomía personal y privada, hay democracia y libertad (Toniolo) » (IV, 296) Cfr. también IV, 300; IV, 210; VII, 189.

Teniendo en cuenta la afinidad ideológica de M., en este punto, con Toniolo, es oportuno presentar una breve nota biográfica de este autor.

Giuseppe Toniolo (1845-1918).

Sociólogo y economista italiano. Profesor de filosofía del derecho en la universidad de Padua. A partir de 1878, catedrático de economía política en Módena y Pisa. Desde el punto de vista teórico, T. fue promotor de la « Escuela ético-cristiana ». Esta trataba de contraponerse a las demás escuelas contemporáneas en cuanto que oscilaban entre el individualismo y el colectivismo. La « escuela ético-cristiana » se distingue por la subordinación (sin pérdida de autonomía) de la ciencia económica a la ética cristiana. Por iniciativa de T. se fundó la « Unione cattolica per gli studi sociali in Italia ».

Sus obras más importantes: *Il concetto cristiano di democrazia; Democrazia cristiana*. (Cfr. *Enciclopedia filosofica*, 1266-1268).

Los párrafos citados desarrollan conceptos muy semejantes a los expresados por T. en la primera obra citada. (Cfr. G. TONIOLO, *Il concetto cristiano di democrazia*, Roma, Coletti, 1945, 2ª ed., 21 ss). No he apreciado una concordancia literal. Ni he podido concluir, del análisis de las obras, que haya habido una dependencia directa.

<sup>14</sup> Cfr. III, 347; IV, 320; V, 65; X, 216; VI, 127.

<sup>15</sup> IV, 224. En uno de los manuscritos inéditos aduce este argumento interesante: « Entra la educación en los derechos *domésticos* (paternales) y en los *personales* que directamente no caen bajo la esfera de acción del Estado » (*Verdad y enseñanza*. Manuscrito. Sin paginación) (A.A.M.).

<sup>16</sup> IX, 56.

« En los treinta y tres últimos años — escribe irónicamente en 1908 — "sólo" ha habido 41 Ministros de Instrucción Pública, esto es, supremos Directores y formadores del cerebro de la Patria. A este turno y trastorno llaman gobernar y ordenar pueblos y naciones!!! » (II, 303) Y años más tarde: « Los ministros de Instrucción Pública que son los que manipulan y dirigen, entran y salen con celeridad

El monopolio ahoga todo tipo de iniciativa privada ya que impide toda legítima emulación y competencia.<sup>17</sup> Si no hubiera otras razones para demostrar que el Estado no debe ser maestro, en opinión del Autor, estos hechos bastarían (IX, 56).

Pasando al campo positivo señala con precisión los linderos de la competencia del Estado en materia de educación y enseñanza. Su pensamiento se podría resumir en estos puntos:

1) *Reconocer y apoyar los derechos de los padres:*

El Estado es un auxiliar de los padres, a quienes ampara en la realización de sus derechos (VII, 253). Estos derechos implican que los mismos padres puedan escoger los centros que consideren más aptos cuando ellos no pueden llenar por sí mismos el cometido que por ley natural les compete.<sup>18</sup>

2) *Fomentar la enseñanza, promoviendo la iniciativa privada:*

Ha de hacerlo por razón del bien común, que tiene la obligación de promover. Y el mejor modo de promover la enseñanza es la ayuda económica a las instituciones dedicadas a la misma. Sería inútil un genérico reconocimiento de libertad, si luego, en la práctica, los padres se vieran obligados a enviar a sus hijos a los centros oficiales por ser muy caros los privados. Por esto se impone, como medida de justicia, la equiparación de todos los centros desde el punto de vista económico. Se desprende de un hecho bien claro: todos los ciudadanos han contribuido a formar, por medio de los impuestos, el patrimonio nacional, y todos, por lo tanto, tienen derecho a beneficiarse de él.<sup>19</sup>

En este punto tiene también aspectos muy negativos la situación española: marcada desigualdad de los colegios privados y de la Iglesia respecto a los colegios oficiales. Aquéllos no reciben subvención alguna, y cuando la reciben, después de « pordiosearla », es inferior a la recibida por los centros estatales (V, 258).

Pero se daban otros hechos más deplorables que Manjón denuncia vigorosamente:

« Hay algo más enorme y es que el Estado cobra el barato, o si se quiere más suave, impone *tributo*, como a las tabernas o casas de lenocinio, por la *industria* (así), por el *delito* de enseñar, y ese tributo se cobra por anticipado y a rajatabla en forma de *matrículas* y *grados* [...] No hay dificultad que el Estado cobre por la enseñanza que da a quienes la da;

que asusta pues en lo que llevamos de siglo que son 22 años, han pasado por aquel ministerio 32 caballeros, de los cuales 27 fueron nuevos y sólo 5 usufructuaron el cargo dos veces » (VII, 155).

<sup>17</sup> V, 81; cfr. también II, 303; V, 224.

<sup>18</sup> Cfr. IX, 54; V, 66; III, 348; VII, 110.

<sup>19</sup> Cfr. III, 348.

pero ¿con qué derecho cobra a los alumnos que no ha enseñado, si la enseñanza libre no es un pecado? ».<sup>20</sup>

La situación que se crea es a todas luces injusta: los padres que quieren que sus hijos frecuenten un colegio no oficial, deben pagar la enseñanza por partida doble: al centro privado (que no recibe subvención por parte del Estado) y al instituto oficial por la enseñanza que no recibe. Y como consecuencia de esta « industria oficial », muchos padres se ven desprovistos de una auténtica libertad de enseñanza.<sup>21</sup>

De acuerdo con este punto de vista, sería necesario que, por lo menos, la enseñanza primaria fuera gratuita para todos: para los ricos porque ya la han pagado por medio de los impuestos; para los pobres porque no pueden pagarla y el Estado debe atender al bien común de los ciudadanos. Y no basta que el Estado subvencione a los maestros y escuelas fundadas por él; es necesario que se haga lo mismo con los centros que funde la sociedad o los particulares, siempre que den las debidas garantías (II, 95).

No tiene fundamento la objeción de que esto supondría una carga excesiva para los presupuestos estatales. Al contrario, saldría más barato subvencionar las escuelas ya existentes que crear otras nuevas. Además, promoviendo la iniciativa privada, los centros se multiplican y el bien común se logra de una manera más plena (V, 66).

### 3) *Suplir, en caso necesario, las limitaciones de la iniciativa privada:*

El « Estado puede y debe suplir » (el subrayado es del mismo Manjón) por medio de sus escuelas, a la iniciativa privada cuando ésta no puede o no sabe responder a las necesidades que se plantean en la sociedad.<sup>22</sup>

El « Estado suple con sus organismos docentes los huecos que la iniciativa social auxiliada o subvencionada no puede llenar ».<sup>23</sup>

El orden de la intervención estatal está claro: en primer lugar, ayudar a los centros fundados por los padres o por la iniciativa privada. Sólo en el caso de que ésta — « auxiliada y subvencionada » — no baste, podrá aquél (el Estado) crear sus establecimientos docentes para — subsidiariamente — salir al paso de los problemas planteados y no solucionados.

El Estado puede, desde luego, establecer sus propias escuelas en aquellas ramas en que necesita dar a sus funcionarios una formación específica; por ejemplo, academias militares.<sup>24</sup> Y como cualquier otro organismo tiene derecho a fundar centros a los que puede asistir libremente el que quiera recibir de él enseñanza. Pero sin colocar a estos establecimientos

<sup>20</sup> V, 357; Ver también III, 342; V, 66; IV, 320.

<sup>21</sup> Cfr. V, 369; III, 336; IV, 320; II, 196.

<sup>22</sup> V, 65; Cfr. VII, 253, III, 339.

<sup>23</sup> VII, 253; Cfr. V, 66; V, 16; VII, 65.

<sup>24</sup> V, 67.

En el manuscrito *Verdad y su enseñanza* afirma también: « Que el Estado enseñe el arte de la guerra a sus soldados o la ciencia del gobierno a sus empleados; nos parece bien » (A.A.M.).

en situación de privilegio. Se deben respetar, ante todo, los derechos de los padres.<sup>25</sup>

#### 4) *Exigir una cultura mínima a sus ciudadanos:*

Se plantea M. el problema de la enseñanza obligatoria. No tiene dificultad en admitirla con la condición de que quede a salvo la conciencia y sea respetada la libertad de los padres y de los hijos para escoger « Escuela, Maestro y Método » (V, 134). Con estos presupuestos, su opinión es que se puede obligar a los padres a hacer que sus hijos adquieran una cultura general, que los prepare a ser ciudadanos útiles « de su pueblo y de su tiempo ». Lo contrario sería fomentar el derecho a la ignorancia, a la haraganería y al abandono.

Sobre este problema la experiencia concreta le ha hecho cambiar de opinión. Escribe:

« Hubo un tiempo en que leyendo libros opiné que obligar a los padres a enviar a sus hijos a la Escuela era violar el derecho natural. Y hoy, que leo en el libro de los hechos, tengo aquella mi opinión por ñoñería que a nada práctico conduce ».<sup>26</sup>

Los hechos a que se refiere Manjón han quedado ya analizados en la primera parte de este trabajo: analfabetismo, ignorancia, abandono de los padres. Pero, además de este argumento empírico, hay una razón teórica: el padre tiene el deber de dar una adecuada educación e instrucción a sus hijos. Es un deber que nace del hecho de la paternidad. Si él no sabe o no puede hacerlo por sí mismo, está obligado a buscar el maestro que lo haga en su lugar. Si no lo hace, el Estado, para defender los derechos de los hijos, puede obligarle.

Para urgir esta obligación se puede acudir a la sanción y al castigo. Es el bien común el que exige que se tomen estas medidas. Y no se pueden invocar los derechos de los padres, pues quedan ya a salvo al poder escoger la escuela que consideren más apta para sus hijos.<sup>27</sup>

<sup>25</sup> « El Estado puede fundar escuelas y dirigir las que funde » porque son subsidios para la prosperidad pública que él puede fomentar » (*Verdad y su enseñanza*. Manuscrito. Sin paginación).

<sup>26</sup> V, 136. En sus obras impresas no se halla defendida esta primera opinión a que hace referencia el A. Sólo en uno de sus manuscritos fragmentarios he encontrado afirmaciones en este sentido. Datan, probablemente, de los últimos años del siglo.

<sup>27</sup> Cfr. V, 134.

Se muestra duro al hablar de los castigos: multa rápida y a rajatabla; trabajos forzados a quien no pague la multa; expatriación a quien no tenga domicilio conocido; milicia forzosa por veinte años (V, 136).

## LA ESCUELA Y SUS TAREAS EDUCATIVAS

D. Andrés Manjón palpó la miseria de los barrios extremos de Granada. La describe con trazos negros: la ignorancia, la pobreza, la suciedad y el abandono se daban la mano con la inmoralidad y el escándalo.<sup>1</sup>

De niño había tenido la experiencia amarga de una escuela hosca, antihigiénica y rutinaria, preocupada sólo de transmitir unas nociones culturales. Hombre maduro, catedrático de la universidad de Granada, advierte y critica los mismos defectos en los centros de enseñanza de su tiempo.

Por eso piensa en una escuela de nuevo cuño, que dé una respuesta adecuada a las necesidades planteadas: « En relación con estas necesidades físicas, intelectuales, morales y sociales — escribe él mismo — hubo necesidad de organizar la escuela avemariana » (X, 386).

No concibe la escuela preocupada únicamente de la instrucción. Ha de atender a la formación integral del niño: como un « taller destinado a modelar hombres del porvenir » (X, 386).

Como medio fundamental cuenta con la enseñanza. Con expresión característica dice don Andrés que el fin de la escuela es « educar enseñando ».<sup>2</sup> Y refiriéndose, sobre todo, a la primaria, señala que para que la enseñanza sea realmente educativa ha de llenar una serie de exigencias. Estas sintetizan su pensamiento sobre la escuela.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Cfr. X, 386.

« El pueblo que por aquí habita, yace en la suma ignorancia, vive en la extrema pobreza y está sumido en una degradación moral y social tan grande que sólo puede levantarse merced a una labor y auxilio constantes » (V, 23).

<sup>2</sup> II, 290. Desarrolla también estos conceptos en V, 21; III, 372; VI, 314; I, 37; X, 385. « Educar enseñando significa tanto como enseñar desarrollando facultades » (I, 21).

<sup>3</sup> Al presentar el *Reglamento de las Escuelas del Ave-María* — que se citará aquí abundantemente — dice: « Redactaré por artículos la ley o pensamiento de la Escuela [...] Recapitularé estas instrucciones aplicándolas al Ave-María » (II, 289).

## 1. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA MANJONIANA

### a) *Al aire libre*

La robustez física para el Educador de Granada reviste una importancia excepcional: el cuerpo es el instrumento del alma y si el instrumento no funciona adecuadamente las facultades espirituales quedan entorpecidas. Por eso, le gusta repetir el antiguo aforismo de « *mens sana in corpore sano* ».<sup>4</sup>

De acuerdo con esta convicción, postula una escuela lo más higiénica posible. Y para ello: « que la enseñanza sea campestre, o se dé a ser posible en el campo » (II, 292). Por lo menos, que haya amplios jardines donde los niños puedan jugar, respirar aire puro, y sentirse a sus anchas.

La escuela en el campo responde más adecuadamente a los intereses del niño.<sup>5</sup> Y es mejor no tener escuela que tenerla en un lugar insano.

### b) *Infantil o juvenil*

Es decir, adaptada a los gustos, necesidades y aptitudes del educando; ya que cada etapa del desarrollo tiene sus características peculiares que la enseñanza y educación no pueden olvidar. Manjón subraya vigorosamente esta necesidad de adaptación: « para enseñar y educar a niños hay que anñarse y bajarse donde el niño esté ».<sup>6</sup>

Se necesita, por tanto, una escuela hecha a la medida del individuo concreto, teniendo en cuenta todas sus dimensiones, siguiendo su naturaleza, sin violentarla.

« Enseñad y educad — son sus palabras — en relación con su naturaleza individual, familiar, regional, nacional, física, psicológica y sociológica » (II, 296).

Pero no todas las tendencias del educando son sanas. Precisan de una obra de rectificación. Por consiguiente, no se trata sólo de una adaptación pasiva. El maestro ha de bajar hasta donde el niño esté « pero para elevarlo hasta donde se encuentre el Maestro » (II, 295).

Propone Manjón que se señalen metas altas en la educación; aunque sin forzar nunca las facultades del educando: procediendo siempre de una manera gradual. « Observando esta regla: cada cosa a su tiempo y a cada edad según sus gustos y aptitudes » (II, 296).

De acuerdo con este principio, siempre que sea posible, las escuelas

<sup>4</sup> Cfr. V, 38; VI, 60, 63; IX, 18.

<sup>5</sup> II, 292; véase también MANJÓN, *La escuela campestre*, en « La Educación Hispano-Americana », I (1911), 109-112. Todos los estudios dedicados al A. desarrollan ampliamente este punto. No creo que sea necesario insistir.

<sup>6</sup> II, 295. Es interesante a este respecto el artículo del mismo MANJÓN, *La escuela ha de ser infantil para los niños y juvenil para los jóvenes*, en « La Educación Hispano-Americana », I (1911), 152-156.

han de estar graduadas: con grados bien escalonados, sin que pasen los niños de uno a otro sin un conveniente examen (II, 317).

### c) *Práctica*

Se ha de partir siempre de las cosas, de los hechos, de las realidades concretas. En primer lugar, porque es una exigencia del conocimiento humano: « viendo, observando, analizando y comparando las cosas que tenemos a la vista, es como adquirimos con rapidez y seguridad la idea de ellas y abstrayendo después y generalizando es como se llega al saber científico ».<sup>7</sup>

Además, es una exigencia de la psicología del niño: le gusta lo sensible, lo práctico, lo que se puede ver y tocar. Todo esto suscita enormemente su interés. Por tanto, hay que aprovechar esa tendencia para enseñar y educar por medio de las cosas, de las imágenes, de lo que cae bajo la experiencia concreta del educando, sirviéndose, siempre que sea posible, de la intuición.<sup>8</sup>

Ordinariamente, lo más intuitivo y práctico, lo más sensible e interesante es lo que el niño hace. Por consiguiente, no basta que use cosas, objetos, instrumentos. Es mejor que los realice él mismo. El niño es un ser activo; le gusta hacer, construir, manipular. Y lo que hace lo entiende mucho mejor; se le graba más profundamente; desarrolla mejor sus aptitudes.<sup>9</sup>

En *El maestro mirando hacia fuera*, afirma que « la acción es un progreso respecto de la intuición y en este sentido Froebel está sobre Comenio ».<sup>10</sup> Hace referencia a las ocupaciones propuestas por aquél en sus Jardines de Infancia. Y enumera una serie de actividades a realizar: construcción de figuras, recorte de cartulina, modelados en cera y barro, experimentos y construcción de aparatos sencillos... (VI, 421).

No tiene sentido para Manjón una escuela pasiva, donde el maestro lo hace todo y el discípulo nada; donde el maestro habla y el discípulo escucha pasivamente: « Nada de rigidez, la Escuela es gimnasio del alma y del cuerpo, y en los gimnasios hay siempre acción y movimiento » (V, 91).

Es partidario de explicaciones cortas y de largas experimentaciones, de ejercicios y diálogos. La teoría no vale nada si no va acompañada de

<sup>7</sup> I, 32. Subraya que hay que partir de lo concreto para llegar a lo abstracto; de los ejemplos para llegar a las definiciones; de los hechos a las teorías (Cfr. VI, 47; V, 92).

<sup>8</sup> « Intuición tanto significa como *visión* o *percepción* clara de una idea o cosa; pero los pedagogos suelen limitarla a la percepción sensible, y de esta hablaremos aquí » (I, 32). Cfr. también VI, 326. En *Cosas de enseñanza*, siguiendo a Carderera, escribe: « La práctica, pues, debe preceder a la teoría (como enseña Pestalozzi [sic] y Girard » (*Lección 34*).

<sup>9</sup> Cfr. II, 291; V, 171; VII, 377; IX, 57.

<sup>10</sup> VI, 421. La frase está tomada de la obra *La educación moral*, de Ruiz Amado. (Cfr. Apéndice n. 2 « Manjón-Ruiz Amado » y segunda parte, capítulo 3, análisis de *El maestro mirando hacia fuera*).

mucha práctica. Se puede resumir, espléndidamente, su pensamiento en este punto, con una fórmula muy de su gusto: « para educar enseñando hay que enseñar haciendo ».<sup>11</sup>

Esta actividad del alumno se expresa muchas veces por los cauces naturales del juego. Al niño le gusta jugar. La escuela debe tener en cuenta esta tendencia natural.

« Bajemos — escribe el Fundador del Ave-María — de nuestro sillón y empaque a donde él [el niño] está y vive contento y allí enseñemos jugando » (VI, 423).

Hay que hacer notar que esta actividad no puede quedarse en una pura agitación exterior. El principal educador no está fuera, sino dentro del alumno mismo. De ahí que sea necesario avivar, sobre todo, la actividad interior que es la que educa de verdad.

En su última obra, después de haber recomendado, una vez más, la conveniencia de aprovechar la tendencia natural del niño a la acción para educar e instruir por medio de ella, añade Manjón que no hay que caer en el extremismo de pensar que « en las manos están la moral y la ciencia y arte de la educación [...]. Pues la historia, el lenguaje y otros medios que no se manipulan también enseñan y educan, y más que las tijeras y la navaja o la lezna » (VI, 422).

Rechaza el sistema « expansionista a la americana », que concede excesivo margen de actividad: los niños entran y salen de clase cuando quieren, hablan y se ponen de pie « cuando les viene en gana » (VI, 249). Sin condenar, desde luego, la actividad y trabajo manual en la escuela. Afirma su conveniencia desde el primer momento. Como gimnasio de todas las energías, debe ejercitar también las corporales: para equilibrar el trabajo mental viene muy bien el trabajo manual...

Además, « para cuando la carrera no da de comer, conviene saber un oficio o arte ». Por esto, en opinión del Autor, « hacer casi obligatorio el aprendizaje de un arte u oficio para todos, ricos y pobres, y preparar las escuelas inferiores y superiores para poder dar, en mayor o menor grado, la educación manual compatible con sus fines especiales no sería un exceso » (IX, 58).

La escuela debiera tener como necesario complemento un taller o campo de labor para enseñar a trabajar.<sup>12</sup>

#### d) *Humana y cristiana*

La escuela, en la concepción manjoniana, abarca a todo el hombre, respetando la naturaleza en todos sus derechos y deberes, facultades y desti-

<sup>11</sup> II, 299. Véase también II, 295; V, 92; VI, 71.

<sup>12</sup> Cfr. V, 63; VI, 422. Escribe en otro punto:

« Todos deberíamos ser salesianos, abriendo talleres junto a las escuelas » (V, 115). Sobre este punto afirma, en 1884, Giner de los Ríos: « La Institución Libre es también la primera que en España ha introducido el trabajo manual en toda la enseñanza primaria » (F. GINER, *Educación y enseñanza*, 169).

nos. No basta que forme hombres instruidos y cultos; debe formar hombre virtuosos y honrados, hombres de carácter. Sin negar ninguna de sus dimensiones. Y menos aún, la espiritual.

El niño es ante todo criatura de Dios. La escuela debe orientarle hacia Él. De lo contrario no educa, mutila. De aquí, la exigencia que en ella se dé enseñanza religiosa. Sin religión no se le puede orientar adecuadamente. Y no hay tampoco base racional para la moral. Esto, en todas las edades, pero, de modo particular, durante la niñez.

No es suficiente para la educación la moral laica con sus ideales de altruismo y solidaridad. El niño no los entiende. Son demasiado abstractos. Carecen de mordiente para mover a una conducta mejor.

Sostiene abiertamente Manjón que la escuela debe ser « religiosa o confesional ». De lo contrario se reduce a una simple « oficina de hacer letras ».<sup>13</sup>

No basta que se dé esta enseñanza religiosa en la familia. Si es que luego prescinden de ella los maestros, el muchacho quedará desorientado. De la escuela laica, en su opinión, no salen más que escépticos e indiferentes. Es pedagogía « piramidal » la de aquéllos que sostienen que la religión no debe enseñarse; que hay que respetar la conciencia de los muchachos y esperar a que sean capaces de elegir.

« Desde que el hombre es hombre, tiene la obligación de aspirar a su fin, y los que lo guían, el de encamilarle y auxiliarse para conseguirlo » (VII, 56).

Tratándose de pueblos cristianos la escuela debe ser cristiana. De lo contrario, se herirían los derechos de los padres. Colocándose en la perspectiva española, añade Manjón que debe ser católica.

Parte del hecho — que según él no necesita demostración — de que en España los padres son católicos y aun los que no lo son quieren para sus hijos una enseñanza religiosa, y prefieren al maestro católico.<sup>14</sup>

Hay que advertir que en el *Reglamento del Ave-María*, al insistir sobre este punto, tiene algunas expresiones excesivas: « Aquí en España, descontando el catolicismo, no hay judíos ni protestantes, sino sólo impíos y ateos, esto es, *humani generis hostes* » (II, 287).

Sus afirmaciones son más equilibradas en la última obra, en la que

<sup>13</sup> III, 359.

Sobre la necesidad de que la escuela sea religiosa y esté orientada hacia Dios véase, por ejemplo: I, 285; II, 92; III, 360; VI, 248; IX, 108. Es conveniente tener en cuenta el contexto histórico: En campo laico la I.L.E. promovía, como uno de los puntos claves de su programa, la escuela neutra (Cfr. GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 18 ss; F. GINER DE LOS RIOS, *Educación y enseñanza...*, 136, 255 ss).

<sup>14</sup> Escribe así: « conozco a mi patria porque no soy un niño y la he estudiado singularmente en el orden moral y religioso y en el pedagógico, que de ellos se nutre y participa, y aunque hay algunos corrompidos e indiferentes, no son la mayoría ni mucho menos, y ni aún estos suelen querer que sus hijos se eduquen sin religión; quieren, aman y prefieren el Maestro católico al ateo, hereje, indiferente o laico » (VII, 147).

parece que afirma que si hubiera sinceridad y amor a la verdad y libertad, habría que « dejar en paridad de condiciones legales y económicas a los establecimientos de enseñanza católica y no católica o neutra » (VII, 147).

En páginas anteriores había dicho que en pueblos divididos en materia religiosa son los padres los que deben llevar la voz de sus hijos (VI, 56). Y los padres cristianos, lógicamente, tienen derecho a que sus hijos se eduquen en cristiano. Por consiguiente, la escuela no puede limitarse a formar *el hombre*. Ha de formar *el cristiano*, ya que « el hombre perfecto es el perfecto cristiano ».<sup>15</sup>

Como condición fundamental, toda la atmósfera de la escuela debe ser verdaderamente cristiana. Entre los factores que contribuyen a formar este clima que ha de respirar el niño pueden enumerarse: la oración, el canto religioso, la celebración de las fiestas litúrgicas, la participación en la Misa y la recepción de los sacramentos. De modo particular, el influjo de la conducta cristiana por parte de los maestros.<sup>16</sup>

Al hablar de la enseñanza de la religión advierte el Profesor granadino, una vez más, que no basta una enseñanza intelectualista. El cristianismo es vida y tiene que pasar a la vida de los alumnos. Para lograrlo, el catecismo, síntesis de la doctrina cristiana, ha de ser el centro de la enseñanza en la escuela primaria:

« Conviene en toda escuela, para dar unidad a la enseñanza y educación, que haya una asignatura céntrica, a la cual se refieran todas las demás, siquiera por el fin ético y pedagógico; y tratando de educar a cristianos en cristiano, nada más conveniente que elegir la Doctrina Cristiana como centro de instrucción y educación » (X, 412).

En el Congreso de Valladolid, en 1913, presentó precisamente una *memoria* sobre el tema: « El catecismo como asignatura céntrica » (III, 353).

En la concepción del Fundador del A. M. todo el programa de la escuela debe servir de trampolín para inculcar la idea religiosa:

« Hablando en gramática, calculando en aritmética, estudiando en naturaleza, meditando en religión, orientándose en geografía, saneándose en higiene siempre aparece el hombre como educando de Dios » (VIII, 3).

Escribió algunos ensayos de concentración de todas las materias en torno a la religión.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> X, 408; cfr. también II, 306; III, 359.

<sup>16</sup> Cfr. III, 356; II, 307; MANJON, *La escuela cristiana*, en « El Magisterio Español », XXXV (1901), n. 2463, 227-228.

<sup>17</sup> Cfr. *Hojas catequísticas y pedagógicas del Ave-María*, Granada, Imprenta escuela del Ave-María, 1909, 192 páginas.

Sobre este problema de la centralización de las diversas materias en torno a la religión, y sobre el posible influjo de Herbart o Ziller cabe hacer algunas observaciones, aunque sea un tema marginal a mi trabajo. La afirmación manjoniana « religión como asignatura céntrica » es un poco tardía: en el Congreso de Valladolid (1913) y en *Hojas históricas* (1915) (Cfr. III, 353 y X, 412).

En el manual de Avendaño-Carderera se encuentran algunas noticias sobre el

### e) Española

Como la escuela tiene también la misión de transmitir un patrimonio heredado de otras generaciones, debe educar según el modo de ser de cada nación. Lo que supone inculcar a los muchacos un amor vivo y sano a la Patria, a sus valores morales, religiosos y culturales, y a su historia; modelando el alma de los niños de acuerdo con esos valores y esas sanas y genuinas tradiciones españolas. Sin renunciar al patrimonio nacional para imponer estilos extranjeros.<sup>18</sup> Por eso — en nuestro caso — que la escuela sea reciamente española, tradicional, pero « sin caer en la "tontería" de huir de la verdad, el bien, el adelanto y la humanidad que son de todos los países y de todas las patrias » (II, 305).

### f) Social

Entiende por escuela social la que sabe inculcar un auténtico amor a la Familia, a la Iglesia, y a la Sociedad, de la que todos somos miembros solidarios.

principio de concentración de Herbart y Ziller (Cfr. AVENDAÑO-CARDERERA, *Curso elemental de pedagogía*, Madrid, Hernando, 1888, Apéndice).

En el clima cultural contemporáneo se siente la necesidad de que haya una asignatura céntrica en la enseñanza. En el 5º Congreso católico de Burgos (M. estuvo presente con una comunicación) el P. Teodoro Noguera habla de establecer un plan de 2ª enseñanza « tomando por asignatura de centralización el latín » (Cfr. *Crónica del 5º Congreso católico español celebrado en Burgos*, Burgos, Imprenta y estereotipia de Polo, 1899, 331). M., profundamente religioso, pudo muy bien haber captado esa exigencia, centrando las diversas materias en torno a la religión. Sin embargo es interesante hacer notar lo que escribe, siguiendo a Carderera, en *Cosas de enseñanza*: « Girard, fraile franciscano, natural de Suiza, se propuso desarrollar todo un sistema de educación basado en la enseñanza de la lengua materna en sus escuelas [...] El elemento educativo es el factor más importante, y mediante él se propone el P. Girard cultivar el alma de la juventud, ennobleciendo el corazón y la vida. A este fin todas las lecciones y ejemplos enseñan algo útil, moral o religioso » (Lec. 33) (En este punto parece que M. amplía lo escrito por Carderera. Es posible, pues, que conociera el original de la obra de P. GIRARD, *De la enseñanza regular de la lengua materna en la escuela y en la familia*, Valencia, Impr. de José Domenech, 1876. Por lo menos lo conoció, a través del autor citado, en los primeros momentos de su obra literaria). Cabe, pues, que en esa orientación característica de todas las materias hacia la religión y la moral haya tenido un cierto peso el pedagogo suizo en la concepción manjoniana. Para M. la concentración consiste — se acaba de ver — en que haya una asignatura « a la cual se refieran todas las materias, siquiera por el fin ético y pedagógico » (X, 412).

La exposición de su pensamiento sobre este punto (pero sin tener en cuenta las fuentes de inspiración) puede verse en M.D. BUIL, *La religión centro de convergencia de toda la obra educativa de Manjón*, Granada, C.E.P.P.A.M., 1963, 40 págs.

<sup>18</sup> Cfr. II, 304; IX, 372; X, 405; VI, 174; VIII, 388.

La insistencia de Manjón en este punto es, por demás, significativa, si se recuerda el clima de polémica entre « casticistas » y « europeistas ». Comparte de lleno la posición tradicional y católica, en neto contraste con el punto de vista de la I.L.E. (Cfr. M. GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 81-131).

Para que se logre formar este sentido de solidaridad se ha de ejercitar a los muchachos en las grandes virtudes sobre las que se apoya la vida social: justicia, caridad, obediencia y religión (II, 316).

Por otra parte, la escuela ha de ser popular y democrática: abierta a todos; que responda a las exigencias y las necesidades del pueblo, para elevarlo a un nivel de vida mejor. Debe ser social y regeneradora: preparando a los niños para su futura profesión. Por eso, conviene que tenga talleres y campos, que sirvan de iniciación en las tareas de la industria y de la agricultura.<sup>19</sup>

En consecuencia, si se quiere que logre sus imperativos sociales la escuela primaria debe ser gratuita. Todos los ciudadanos tienen derecho a una enseñanza básica que los prepare para ser *hombres de su tiempo*.

## 2. ESCUELA Y FAMILIA

Manjón cree rotundamente en la importancia de la escuela para la educación de la niñez. Pero sostiene con igual firmeza que no es la única, ni siquiera la principal educadora. Lo es la familia. No sólo en el terreno del derecho, sino en el campo concreto de los hechos.

En *El maestro mirando hacia fuera* (1923), en un breve capítulo dedicado al tema, escribe que en la enseñanza privada y doméstica hay ventajas que no se encuentran en la escuela pública. Sobre todo, desde el punto de vista educativo. En primer lugar porque en aquélla hay amor y autoridad, base insustituible de régimen y disciplina, y condiciones indispensables para la educación.

« La familia es una escuela continua y natural de acción y educación, con todos los intereses y accidentes de la vida, donde el niño piensa, quiere y hace, mientras la escuela pública es artificial, accidental, de menor interés y acción » (VII, 15).

En la familia, cuando está bien regida, hay orden, seriedad y respeto. Hay un clima de amor que no se logra ordinariamente en la escuela pública. Y es precisamente el amor lo que forma el corazón. Pero, sobre todo — subraya D. Andrés — es más fácil conservar la moralidad entre los muros domésticos que entre el bullicio y la malicia de 50 chicos, muchos de los cuales saben ya demasiado y gozan abriendo los ojos a los inocentes.

Aun desde el punto de vista de la instrucción, es más eficaz: « Cuando hay celo, vigilancia y aya y preceptor, la intensidad docente y educadora es más concreta e intensa y de más resultados » (VII, 15).

<sup>19</sup> Cfr. V, 62; I, 309; II, 291; 308; V, 63.

« Sobran quizás libros en algunas Escuelas y faltan instrumentos, hay salas y faltan campos y talleres, se prodiga la palabra y se escatima la experiencia y el hecho [...] no adiestramos para la conquista de la hogaza mediante la batalla de inteligente trabajo » (V, 62).

No hay duda — concluye — suponiendo que la familia es como debe ser, en ninguna parte se encuentran los hijos mejor que en compañía de sus padres. Aún reconociendo, sin embargo, algunas ventajas ofrecidas por la escuela pública:

a) El niño está destinado a vivir en sociedad y la escuela viene a ser el « puente de paso » que facilita su integración en ella.

b) Constituye un ambiente muy a propósito para que se entablen relaciones de amistad que duran toda la vida.

c) Se fomenta la solidaridad entre los compañeros. El trato con los demás va limando la hosquedad y el egoísmo de quienes han vivido solos entre los muros del hogar paterno.

Enumera el Autor estos aspectos positivos, pero no se pronuncia sobre ellos. Es más, parece que en este punto no los acepta, ya que los pone en boca del « maestro público [...] que no cesa de impugnar la enseñanza doméstica ».<sup>20</sup>

Eso sí, reconoce que la realidad concreta de la familia no siempre se acerca al ideal deseado: a veces está desmoronada, rota. Otras veces no puede atender a sus hijos, vigilarlos ni instruirlos. En este caso los padres delegan en la escuela pública su autoridad y misión. Sin renunciar, por esto, a sus derechos y deberes educativos. No pueden hacerlo; son intransferibles.<sup>21</sup>

De esos derechos paternos se desprende también el poder de escoger la escuela que más les guste, al no poder realizar por sí mismos su cometido. Y no se trata sólo de escoger entre las ya existentes. Pueden fundar otras nuevas.<sup>22</sup> La escuela, por otra parte, no es una institución independiente. Es siempre un auxiliar de la familia. Y los maestros, sus delegados:

« La misión del maestro es misión *paternal*, *maternal*, es representar, auxiliar y suplir en la escuela al padre y a la madre del niño, quienes tienen el derecho de educar; pero no pueden o no quieren y se lo encargan al maestro ».<sup>23</sup>

El pensamiento manjoniano sobre este punto se sintetiza en unas palabras programáticas: la escuela tiene que ser « libre y paternal » (III, 347). Que quiere decir que los padres son siempre los « amos de la escuela ». Y esto por derecho natural, al serlo de la educación de sus hijos.

Como consecuencia de esta representación paterna, se desprende que la escuela y el maestro deben realizar su obra de educación e instrucción de acuerdo con los padres, continuando la labor iniciada en la familia. Sin contradecir los principios ya asimilados en ella. Puesto que si hay diver-

<sup>20</sup> VII, 16. Sin embargo, en VI, 433 escribe que la « escuela es puente de paso » entre la familia y la sociedad.

<sup>21</sup> Cfr. I, 160; III, 336; VI, 431; VII, 18.

<sup>22</sup> Cfr. II, 303. III, 341; V, 43; VII, 17; X, 47.

<sup>23</sup> I, 317; Cfr. también III, 316; VII, 243.

gencia entre padres y maestros no se consigue la educación: « La escuela sin familia no consigue educar: hay que unirlos ».<sup>24</sup>

Es una consecuencia lógica de un hecho más general, subrayado fuertemente por el Autor. Después de haber afirmado la pluralidad de los agentes educativos, sostiene decididamente la necesidad de que todos actúen en unidad y armonía. Todos los hombres tenemos el mismo origen, la misma naturaleza y el mismo fin y destino; por lo tanto también han de ser, en cierta medida, iguales los medios generales de perfección proporcionados por la educación.<sup>25</sup>

Y, analizando un poco más el problema, de la consideración del hombre concreto se desprende con más claridad esta exigencia de unidad entre todos los educadores: « En cada hombre *no hay más que un hombre*, no hay dos ni doscientos, uno solamente ».<sup>26</sup>

Hay en él una sola conciencia, una sola inteligencia, una sola voluntad. Por consiguiente, se impone la exigencia de educar al hombre como lo que es: uno en lo fisiológico, en lo intelectual y en lo moral.

Para respetar esta unidad que existe en el educando ha de haber unidad en las verdades con que se educa; unidad en la tendencia hacia el fin para el que se educa; y « toda la unidad posible en la marcha científica y pedagógica hacia este fin ».<sup>27</sup>

Si no hay acuerdo entre las verdades fundamentales, y lo educadores tienen criterios contradictorios, el educando se tornará escéptico, indiferente e indisciplinado. Los mismos educadores se desacreditarán mutuamente y no tendrán influjo alguno en los muchachos.

La unidad de criterios se exige entre los padres y sacerdotes, y entre éstos y los demás educadores.<sup>28</sup> Además de la unidad en las ideas fundamentales, es necesaria « cierta unidad de procedimiento al ejecutar la obra » (IV, 368).

Esto es para Manjón evidente. Suponed, escribe, que varios artífices se pusieran a labrar piedras para una catedral sin haberse puesto, previamente, de acuerdo sobre el plano de trabajo. ¿Resultaría la catedral al juntarlas? Pues fabricar catedrales entraña menor dificultad que educar hombres. La educación no puede salir bien « por casualidad » (VII, 251). Exige una planificación. De acuerdo con ella deben todos armonizar sus esfuerzos.

« Si no hay un plano según el cual se debe desarrollar sistemáticamente dicha acción no hay coeducación intencional, consciente, y artística, sino

<sup>24</sup> VII, 249. Desarrolla los mismos conceptos en I, 324; II, 312; IV, 212; VII, 252; X, 216.

<sup>25</sup> Cfr. IX, 15; IV, 26; VII, 249.

<sup>26</sup> IV, 26; Cfr. IX, 17; V, 55; VII, 249.

<sup>27</sup> VII, 249; cfr. IV, 20; IX, 18.

<sup>28</sup> Este punto es muy subrayado por M. Véase: VII, 252; IX, 17; VI, 62; IV, 20; II, 117.

que todos irán a salga lo que saliere y no saldrá nada, sino por casualidad y a pesar de la algarabía que sacrílegamente llaman Pedagogía » (IV, 368).

Cuando no hay colaboración y armonía entre los educadores, hoy se hace lo que mañana se deshace; hoy se reprueba lo que ayer se recomendó; y así un educador va arrancando lo que otro trató de sembrar. La educación, obra compleja, exige empeño sostenido y constante. « Es obra de todos, pero unidos en ideas, propósitos y acciones ».<sup>29</sup> Y la institución familiar ocupa el puesto central.

Para que sea posible esta coordinación de esfuerzos es necesario que el maestro comience por estudiar a fondo las familias de sus educandos: la herencia biológica, su lenguaje, su manera de pensar, sus costumbres, profesión... todo lo que forma « la atmósfera cultural y educacional del niño ».<sup>30</sup>

Apunta el Educador Granadino la conveniencia de que el maestro, lo mismo que el médico, permanezca durante tiempo notable en la misma escuela. Su trabajo sería mucho más eficaz al conocer al niño « en sí y en sus antecesores ». Tiene palabras cargadas de ironía para el maestro « con ínfulas de educador per se », que « pesa, talla, mide cabezas y pechos de los niños y no conoce a sus padres, de los cuales son productos psicofisiológicos y éticos o morales ».<sup>31</sup>

Del deber de respetar la conciencia y creencias de los padres deduce Manjón que no es admisible la así llamada « libertad de cátedra »: « se oponen al derecho natural los maestros que, al amparo de sus cátedras, difunden ideas contrarias a la moral y a la conciencia de los jóvenes y de sus padres ».<sup>32</sup>

La libertad omnímoda sería una « atrocidad ». Si el profesor enseña doctrinas que están en oposición con las vividas en familia, la educación es prácticamente imposible. En este hecho se apoya también para rechazar la escuela neutra, contraria a los deseos de los padres cristianos.<sup>33</sup>

Pero la colaboración entre padres y maestros no debe quedar en campo negativo. Los maestros deben apoyar, de una manera positiva, la autoridad de los padres, y fomentar en el corazón del niño la obediencia, respeto y amor hacia ellos. Traza D. Andrés Manjón algunas líneas de colaboración con los padres: « oírlos con atención, aconsejarlos con prudencia y prestarles ayuda y consuelo en la tribulación, y si es preciso, ir a sus casas a llevarles el consuelo de que han menester, bien seguros de que pro-

<sup>29</sup> VII, 254; cfr. también IV, 27; VI, 273.

<sup>30</sup> VI, 226; Cfr. II, 316 ss; IV, 229, 387; VII, 361, 362.

<sup>31</sup> VI, 227; cfr. también II, 296; IV, 227.

<sup>32</sup> I, 333; cfr. también II, 299; VII, 17; IX, 52; X, 406.

En este punto creo que M. — reflejando el contexto cultural — subraya los aspectos negativos. Cabe una auténtica libertad de cátedra sin que se vean lesionados los derechos de los padres, y en la que se respete la conciencia moral de los hijos.

<sup>33</sup> Cfr. VII, 147; IX, 53. Véase también lo dicho más arriba sobre la « escuela religiosa ».

cediendo así educan y ganan a la vez el corazón de los padres y de los hijos ».<sup>34</sup>

De modo particular, en ciertos casos serios de disciplina, o cuando se ha de aplicar un castigo duro, se ha de contar con los padres (II, 299). Por su parte éstos tienen que prestar su apoyo a la obra de los maestros: fomentando su autoridad, no desprestigiándolos delante de sus hijos. Es censurable, igualmente, la conducta de quienes se contentan con enviar a los niños a la escuela, y luego se desentienden de ellos por completo. Lo mismo se puede decir de aquéllos cuya conducta destruye en casa lo poco que va edificando la escuela:

« Aun hay quien se extraña de que los hijos salgan mal educados, aprendan poco y se despeguen de la escuela cuando los padres no se acercan jamás al maestro ni se ponen de acuerdo con él para la educación y enseñanza y a veces no se recatan de hablar mal del maestro y del cura, esto es, de sus coadjutores principales en la enseñanza y educación de sus hijos ».<sup>35</sup>

Finalmente sugiere Manjón que la escuela se estructure sobre los moldes de la vida familiar. Sobre todo en los primeros grados.<sup>36</sup> El amor y el cariño han sido la atmósfera en que ha vivido el muchacho. La institución escolar tiene que reproducir ese mismo clima. De lo contrario no sería educativa. Se ha de dar, pues, a los niños amplia libertad, semejante a la que gozan en el ambiente familiar. Y las relaciones entre maestros y alumnos han de estar empapadas de espontaneidad, de confianza y amor.<sup>37</sup>

En la escuela es necesaria, naturalmente, mayor disciplina « sin la cual no hay orden, y sin orden no hay enseñanza, ni escuela, ni educación ni nada » (II, 299). Pero esta disciplina no puede ser nunca excesivamente rígida, propia, más bien, de cuartel o presidio. Se ha de « compaginar el orden con el movimiento, la seriedad con la alegría, la atención con la ordenada actividad y el laborioso murmullo ».<sup>38</sup>

En el funcionamiento adecuado de la escuela y en el cultivo de este ambiente de libertad, de disciplina y amor tiene gran importancia la personalidad del maestro. Llega a escribir don Andrés que en realidad « el maestro hace la escuela » (II, 283). Es el padre de la gran familia escolar. Le presenta un luminoso programa: « Hágase amar, respetar y temer, siendo siempre bueno y digno, grave y justo, constante e igual a sí mismo, previsor y prudente, y jamás esclavo de la pasión, de los nervios ».<sup>39</sup>

Y si es necesario usar la autoridad, ha de estar empapada de amor.

<sup>34</sup> II, 260; cfr. VI, 272; V, 125.

<sup>35</sup> VII, 243; cfr. también I, 324; II, 312; VII, 97.

<sup>36</sup> « Aquella será la mejor Escuela, que sea más paternal o se asemeje más a la familia » (VII, 17). Ver también VI, 425. Sobre el influjo pestalozziano cfr. Análisis de *El maestro mirando hacia fuera*. (2ª parte, cap. 3º) Véase también Apéndice 2 « Manjón-Ruiz Amado ».

<sup>37</sup> Cfr. III, 147; VI, 425; IV, 45; II, 55; VII, 385.

<sup>38</sup> II, 299; ver VIII, 401; IV, 108; I, 70.

<sup>39</sup> II, 298; Cfr. también VI, 107, 313.

De esta forma se consigue transformar la escuela en otra familia, donde los niños se encuentran a su gusto, como en su casa. La escuela será verdaderamente paternal « por el amor, la confianza y la libertad y por representar la autoridad de sus padres ».<sup>40</sup>

### 3. INTERNADO

La preocupación central de Manjón es la escuela primaria. De las demás instituciones escolares se ocupa incidentalmente.<sup>41</sup> En *El maestro mirando hacia fuera* (1923) se detiene a analizar un poco la problemática presentada por el internado. Precisamente, en sus relaciones con la institución familiar. Comienza afirmando que es preferible el externado al internado, siempre que la familia sepa y quiera educar.

A veces, el internado puede hacerse necesario como « un mal menor ».<sup>42</sup> Pero no por esto se puede decir que sea « bueno en absoluto ». Presenta serios inconvenientes: sustrae a los niños al amor natural y trato íntimo con los padres, lanzándolos a una vida parecida a la del cuartel, lejos de la familia. A causa de esta lejanía y de la disciplina colegial, el niño pierde finura y delicadeza de costumbres, haciéndose hosco, áspero y algo anti-social. Pero el inconveniente mayor radica en el peligro de contagio moral, sobre todo cuando el número de internos es notable y hay poca disciplina, escaso ambiente de piedad, y los educadores están poco preparados desde el punto de vista pedagógico.<sup>43</sup>

Las ventajas apuntadas por los « partidarios de los internados » serían las siguientes: en ellos se hace, ordinariamente, una vida sencilla, sana y limpia, sin que se permitan excesos en la comida, lujos o caprichos. Además, la amplitud de los locales, la abundancia del material escolar favorecen el estudio y la salud corporal. Hay facilidad para los juegos, gimnasia y excursiones.

La distribución metódica del tiempo, en que se alterna el trabajo y el descanso, evita la holgazanería y el cansancio. Y se pueden enumerar una serie de factores que favorecen la formación de la voluntad y el carácter: leyes comunes para todos, que no se doblegan ante cualquier capricho; actividad intelectual, moral y religiosa; vida en común. Por otra parte, la separación de la familia en la que no hay orden ni facilidad para el estudio, y en la que no hay sobriedad ni ejemplaridad puede ser un bien.

Finalmente — y es un testimonio positivo — los ingleses se muestran

<sup>40</sup> II, 292; Cfr. II, 9; IV, 109.

<sup>41</sup> Sobre el colegio véase VII, 242, 289; sobre la universidad, IX, 21. En *Hojas históricas* expresa su preocupación por el problema postescolar y las escuelas para adultos, talleres, escuelas nocturnas (IX, 283).

<sup>42</sup> VI, 318 ss.

<sup>43</sup> Cfr. VI, 318-319.

entusiastas de los internados en los que se han formado sus grandes hombres.<sup>44</sup>

Después de haber considerado la pros y los contras, vuelve a insistir el Pedagogo español en que el mejor educador es la familia bien regida. Reconociendo, sin embargo, que, a falta de ella, puede ser aceptable el internado. Y puede faltar la familia por muerte, ausencia de los padres, ocupación fuera del hogar, y, también, por se ineptos para la obra educativa.

Sugiere, como solución intermedia, el « medio-pensionado » en el que los chicos comen y estudian en el colegio y duermen y cenan en casa de sus padres. Este tipo de colegios remedia, en parte, los defectos señalados. Sin negar que el internado bien dirigido pueda ofrecer ciertas ventajas, siendo siempre mejor que las casas de huéspedes y las familias desmoralizadas.<sup>45</sup>

<sup>44</sup> Cfr. VI, 319 ss.

<sup>45</sup> *Ibidem.*

cuarta parte

---

## ORIENTACIONES DE PEDAGOGIA FAMILIAR

Afirma, paradójicamente, Manjón que al hombre le educan « todos y ninguno » (V, 70). Es decir, la obra de la educación exige la intervención de muchos « agentes ». Nadie puede decir que él ha formado al hombre. Porque « hacer hombres cabales o perfectos de cuerpo y alma es obra la más grande que puede tomar sobre sí el hombre; es obra tan difícil y compleja que exige la cooperación de muchos hombres » (VII, 248). Y en primer lugar, la cooperación con los planes y la acción de Dios.<sup>1</sup>

Sin la colaboración estrecha de todos, la educación no llega a madurez. Es ésta una convicción profundamente arraigada en el Autor. Lo repite, casi obsesivamente, a lo largo de sus escritos. Y escribe una serie de Hojas sobre este tema: *Hojas coeducadoras* (1906). Su idea-eje es, precisamente, que la educación no se realiza aisladamente. Es obra de colaboración, de « coeducación ».<sup>2</sup>

« No basta el Maestro, se necesita el Padre; no basta el Padre, se necesita el Cura; no basta el Cura, se necesita el concurso de la sociedad; no basta la sociedad, se necesita en todo y ante todo la buena voluntad del educando auxiliado por la gracia de Dios ».<sup>3</sup>

Manjón tiene, pues, conciencia muy clara de la pluralidad de agentes que intervienen en el hecho educativo. Entre todos ellos, la familia ocupa el puesto central. Y esto, no sólo en línea de derecho, sino en el plano concreto de los hechos. Su influjo es de excepcional importancia.

Rechaza, con expresiones duras, la opinión de los que subrayan la incidencia educativa de la escuela dejando en segundo plano la acción de la familia. (¡Y no era Manjón de los que daban poca importancia a la escuela!):

« Una de las tonterías más comunes, y también más vulgares entre la gente de pluma, es que con buenos maestros de Escuela se arregla el mundo en un santiamén ».<sup>4</sup> Podría ser esto verdad — añade — con la condición de que « los padres cooperen educando antes que él, a la vez que él, después de él y muchísimo más que él, que de otro modo todo se ha perdido ».<sup>5</sup>

<sup>1</sup> « Sabedlo padres de familia — escribe textualmente — sois coadjutores de Dios » (VII, 248). Cfr. también IV, 20 ss.

<sup>2</sup> Precisa que no se le oculta que « la palabra » coeducación » quieren algunos autores que signifique la educación conjunta de los sexos » (IV, 20).

<sup>3</sup> V, 59.

Pueden verse otros pasajes en que se vuelve a insistir en esta tesis, característica, de la necesidad de la cooperación entre todos los educadores: I, 2; II, 33, 228; IV, 11, 15, 27, 381; V, 33, 52; VI, 272, 279, VII, 253; X, 215.

<sup>4</sup> IV, 412; Cfr. IV, 27; VI, 279.

<sup>5</sup> IV, 412. Ver sobre este mismo argumento: I, 281; VII, 241.

La familia es la base de toda educación. Es el factor central en la formación del hombre.<sup>6</sup> Por tanto, lógicamente, toda la atención de los educadores y legisladores debería polarizarse, en primer lugar, en el objetivo fundamental de formar y mejorar familias. Ya que de éstas depende el progreso o la decadencia de los pueblos.<sup>7</sup>

La educación doméstica, según don Andrés, por poco que valga, es más intensa y eficaz que la de la escuela. Y « cuando la familia falta, ya por no existir, ya por estar viciada en su origen y educación, entonces para salvar cada joven es menester un verdadero milagro ».<sup>8</sup>

El hogar es el « medio natural del niño » (I, 282). Y como la plantecilla se desarrolla, crece o muere según el medio en que vive, lo mismo le ocurre al niño: llega a ser como el ambiente familiar en que está inmerso. Recibe en él un influjo tan grande que, ordinariamente, ni el maestro impío, ni el taller, ni el cuartel escandaloso, ni las malas compañías llegan a destruir la educación familiar. Salvo raras excepciones.

Evidentemente, este influjo puede tener también un signo negativo: la familia impía e inmoral es capaz de deshacer la obra realizada por la escuela y por la misma Iglesia.<sup>9</sup>

Refiriéndose, más bien, a los aspectos positivos, da algunas razones de la eficacia e importancia de ese influjo del ambiente familiar. La más obvia es que el niño permanece la mayor parte del tiempo en ese ambiente: de los seis a los doce años frecuenta la escuela; pero apenas durante cinco horas en los días laborables. El resto del tiempo lo pasa en familia. Después de los doce años, aunque el joven vaya al taller, al campo o al servicio militar, le sigue siempre el interés de la familia y retorna a ella con gusto y afecto.<sup>10</sup>

El niño nace y crece en el hogar paterno. Está necesitado de todo. Se encuentra en una situación de total dependencia de sus padres. Y recibe, precisamente de ellos, todo lo necesario. Están continuamente a su lado colmándole de atenciones. Como consecuencia, brota, espontáneo, un sentimiento de afecto y gratitud que le predispone a aceptar fácilmente la dirección suave de la educación. Los padres, sin estridencias, logran

<sup>6</sup> Cfr. V, 27; I, 281; VII, 264; X, 284.

<sup>7</sup> IV, 80.

« Educadores y legisladores — escribe en otro punto — formad familias sostened familias, mejorad familias, ayudad a las familias, si queréis que de algo sirvan vuestra educación y vuestras leyes restauradoras y regeneradoras. No hay cosa más esencial para la buena educación y el porvenir de la Religión y de la Patria que la familia » (I, 281).

<sup>8</sup> X, 284; Cfr. VI, 379; III, 338.

<sup>9</sup> I, 282. « Lo que más daño hace en el alma del niño es lo que ve, oye y pasa en su casa, pues si en los padres y hermanos y hermanas y demás parientes halla motivo de escándalo, la obra de la escuela viene al suelo » (II, 77).

<sup>10</sup> Cfr. I, 282; VII, 15, 254.

Cierto, M. exagera un poco al hablar de las horas pasadas por el niño en familia. No tiene en este momento en cuenta el tiempo dedicado al juego, a los amigos...

una autoridad indiscutida sobre el hijo. Son para él « sus dioses domésticos », en los que deposita plena confianza (VI, 432).

Además, en la familia bien dirigida hay disciplina, serenidad, respeto y amor. Y estos factores crean el clima más apto para la educación.<sup>11</sup> Durante la infancia el influjo familiar es particularmente profundo. Las primeras impresiones recibidas dejan una huella indeleble. Por eso no duda Manjón en afirmar que « antes de llegar el niño a manos del maestro la educación moral está hecha o deshecha de modo inconsciente, y el ánfora se romperá, pero mientras dure se notará el olor y sabor del vino o vinagre que antes tuviera ».<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Cfr. VII, 15; II, 47.

<sup>12</sup> VI, 227; ver también X, 310; II, 272.

## LOS PADRES EDUCADORES

El influjo de la familia se canaliza, principalmente, a través de los padres educadores. Con su ejemplo crean ese clima auténticamente educativo. Ambos tienen funciones precisas que desempeñar. El ambiente familiar es una escuela continua y natural donde el niño actúa y vive los intereses de sus padres. Va asimilando, de forma casi espontánea, su modo de ser, sentir y obrar.

## 1. LA MADRE, PRIMERA EDUCADORA

La madre es la « primera potencia educadora ».<sup>1</sup>

La razón de esta afirmación tajante la apunta el A. al hablar de la familia: en los primeros años el niño es la materia más apta para la educación: es dúctil, flexible, plástico. Y la madre está desde el primer momento a su lado. Constantemente.

Las primeras impresiones dejan una huella imborrable. Y como en esa primera edad el niño no puede tener otro educador más que la madre, es ésta la que tiene un influjo más decisivo. Se constituye en el poder más influyente de la familia.<sup>2</sup>

No niega don Andrés el influjo o importancia del padre; pero casi siempre lo deja un poco en la sombra. Sobre todo en la infancia, es la madre la principal protagonista de la educación del niño:

« Será el hombre adulto, salvo excepciones y accidentes, lo que de él supo hacer aquella madre que con la leche y las primeras migas le dió la forma e impulso para toda la vida » (VII, 369).

<sup>1</sup> VII, 285. Ya en el *Discurso inaugural* de Granada escribe: « La primera y principal educadora es la madre » (IX, 19).

<sup>2</sup> Es un argumento sobre el que le gusta mucho volver: « El niño aprende tanto en los primeros años como no aprenderá después [...] y recibe tan honda y viva impresión de los primeros dichos y hechos de la madre que nunca del todo se borrarán y las más de las veces marcarán la dirección de aquel arbolillo para toda la vida » (VII, 369). Puede verse también IV, 388; I, 44.

No es una afirmación que se le escapa sin querer. Vuelve a insistir muchas veces en este concepto: es a la madre a la que compete especialmente esta labor transcendental de educar a la infancia desde la cuna. Es la principal educadora del hombre: «Somos como nos hicieron nuestras madres».<sup>3</sup>

Saca un nuevo argumento de un hecho, en su opinión, incontrovertible: la educación es obra de amor. La moralidad la escriben los moralistas en los libros — dice con cierta ironía —, pero sólo el que sepa amar logrará grabarla en el corazón del niño. Y la madre es la que mejor sabe amar.

«El corazón es el que forma los corazones, el amor es el que enseña a amar, y una madre, por mediana que sea ama más y mejor que todos los padres y maestros juntos [...]».

*Por eso* (el subrayado es del mismo Manjón) la madre posee el don de educar. *Por eso* los hijos son lo que es ella. *Por eso* toda la vida se conoce quien tuvo buena cuna o madre».<sup>4</sup> Esta prodiga durante largos años toda serie de cuidados a sus hijos y nadie la iguala en abnegación y sacrificio. Ni el padre, ni el sacerdote, ni el maestro llegan «juntos ni separados» a igualarse con la madre en la obra educativa.

Coherente con esta postura no duda en afirmar el A. que «importa más, pero mucho más educar a la mujer que al hombre».<sup>5</sup> Al pensar en la fundación de sus primeras escuelas se hace esta pregunta: «¿Para niños o para niñas?» Y añade: «Lo pensé muy despacio y me dije: si puedo abarcaré los dos sexos porque los dos lo necesitan; pero si no puedo preferiré educar niñas. Y para niñas se fundaron las primeras Escuelas del Ave-María en Granada y Sargentos. [...] Entiendo yo que la mujer es la que forma el hogar y la familia y por tanto el primer elemento educador en el tiempo y en la importancia».<sup>6</sup>

Teniendo en cuenta este influjo enorme de la madre, de modo particular en los años de la infancia, sería un error dejar a los niños en manos de gente extraña: amas de leche, criadas, niñeras.

Reconoce Manjón que motivos de trabajo, por parte de la madre, crean ciertas situaciones que han de afrontarse con criterios realistas; pero tiene palabras duras contra las «señoras ricas y de mundo» que desatenden a sus hijos, o que se niegan a lactarlos por no perder el «brillo de su rostro».

<sup>3</sup> X, 270. Véase también los mismos conceptos en V, 41; VI, 78; VIII, 112; IX, 19; X, 277.

<sup>4</sup> X, 278; cfr. también III, 340; VII, 369; X, 276; I, 44: «La madre [...] es la primera potencia educadora por ser la que desde el principio con más asiduidad y cariño está al lado del niño, que es también la naturaleza más apta para ser educada».

<sup>5</sup> V, 42. Lo mismo, en X, 277; IX, 19; VIII, 112, 291; I, 153; VI, 78.

<sup>6</sup> X, 276. Y añade: «La mujer es no sólo la escoba que barre, el agua que lava, el jabón que limpia, la aguja que cose, el fogón que guisa y el pecho que lacta, sino que es la reina y señora de la familia y la casa, el corazón que forma los corazones; la luz, el calor y el vínculo del hogar; quien siendo buena, simpática, inteligente bien educada, conquista el amor, respeto y consideración, y con ellos la suave influencia y discreta dirección del marido, de los hijos y dependientes».

« La madre que sin gravísima causa, se niega a lactar a su hijo no es una madre completa, no secunda la obra de Dios, no sigue el camino de la naturaleza, es una madre a medias ».<sup>7</sup>

## 2. EL PADRE EDUCADOR

Se ha hecho observar, anteriormente, que D. Andrés deja un poco en la sombra la figura del padre, sobre todo durante los años de la infancia. Sin embargo, considera que a partir de la pubertad es necesaria ya una intervención directa de la autoridad paterna, más fuerte y vigorosa. En estos momentos las pasiones hablan fuerte; el joven siente bullir dentro la sangre, y se despiertan en él ansias de libertad incontrolada. Los consejos le hacen poca mella. No basta ya el regaño de la madre; se necesita la grave autoridad del padre.<sup>8</sup>

Su acción deberá dirigirse, de modo particular, a los hijos varones. Las niñas, de por sí más delicadas, son atendidas, prevalentemente, por la madre (VII, 326).

Como se ve, no niega, don Andrés, evidentemente, la importancia de la acción paterna en la obra educativa. En *Hojas educadoras... Educar es completar* (1907) escribe que ningún negocio por grave y urgente que sea puede excusar al padre de atender al « negocio de los negocios » que es hacer del hijo un hombre cabal; y que tanto al padre como a la madre, corresponde procurar la educación en el hogar.<sup>9</sup>

Pero siempre que habla de este tema su tono es menos brillante. Y hasta, a veces, se muestra pesimista respecto a la capacidad educativa de los padres. Sostiene que la mayor parte de éstos se encuentran a « muchas leguas de distancia » de las madres por lo que se refiere a este punto. Hace suya la afirmación de « un escritor y pedagogo » según el cual de cada diez padres, *ocho ignoran* su oficio de padres; y de los dos restantes, sólo uno *acepta* echar sobre sus hombros la pesada carga de la educación obrando de acuerdo con la madre.<sup>10</sup>

Y una vez más, de manera machacona, vuelve a subrayar la obra materna, que muchas veces no puede realizarse adecuadamente por falta de colaboración del padre (VII, 140).

## 3. PADRES EJEMPLARES

« Son los padres ejemplares los que forman hijos modelos ».<sup>11</sup> El lenguaje más elocuente y persuasivo es el de los hechos.

<sup>7</sup> IV, 283.

<sup>8</sup> Cfr. IV, 392; VI, 126; V, 126.

<sup>9</sup> Cfr. IV, 382; III, 336; VII, 241; IX, 14.

<sup>10</sup> VII, 140. No he podido precisar el autor a que Manjón se refiere. No da el nombre del mismo ni la obra de donde toma la cita.

<sup>11</sup> VII, 378. Véase, también, I, 282; IV, 382.

Al hacer estas afirmaciones parte Manjón, en primer lugar, de una constatación de experiencia: todos sentimos la necesidad de imitar: un hombre imita a otro, un país a otro país. La presión de lo que hacen los demás tiene sobre nosotros un influjo formidable. Y el instinto de imitación está mucho más arraigado en el niño.<sup>12</sup> Se deja impresionar fácilmente. El afán de imitación hace del parvulillo como una copia de sus padres: ve por sus ojos, aprueba lo que ellos aprueban. Es éste un hecho providencial, ya que el niño y el adolescente carecen de experiencia. En virtud de esa tendencia se van enriqueciendo de una manera natural y espontánea: copian cuanto está en torno suyo con la « fidelidad de una placa fotográfica ». Todo se va depositando en su alma como un germen que después dará su fruto.<sup>13</sup> Tienden a imitar, de modo particular, a sus padres, pues el clima de amor y simpatía hacia ellos favorece esa propensión. De aquí, que no haya un magisterio más eficaz que el de los hechos paternos.

« Alerta, padres, — escribe D. Andrés — que vuestros hijos os miran y copian, observan e imitan; sed vosotros como deseáis que sean ellos: éste es el primer deber de un Padre que aspira a educar a sus hijos, a ser el Maestro modelo, no con discursos, sino con hechos, no tanto con exhortaciones cuanto con buenas acciones ».<sup>14</sup>

El único camino para que el hijo sea piadoso, respetuoso y veraz es que comience a serlo, en primer lugar, el padre. Y en este punto la coherencia entre lo que se dice y hace es indispensable. No bastan « meros discursos ». Por eso, el indiferente e irreligioso no podrá inculcar a sus hijos religión y piedad; el fingido y embustero no puede persuadirle a que sea sincero. Y el padre brutal y grosero ¿cómo podría inculcarle finura y delicadeza? Punto menos que imposible (VII, 316).

« Si la virtud, no es más que palabrería y los consejos van por donde no van las obras, perderéis el tiempo y a vuestros educandos » (I, 347), les recuerda el Educador granadino a los padres y maestros. Los niños tienen su lógica; y si ven contradicción entre las palabras y los hechos harán caso omiso de lo que se recomienda. De acuerdo con esto, lógicamente: « El padre que reprende el bostezo con ruido y aspavientos, no bostece maullando y desperezándose; la Madre que reprende a la hija, que interrumpe la conversación, no interrumpa las de sus interlocutores; los padres que corrigen las posturas inmodestas o descorteses, no sean inmodestos ni descorteses ».<sup>15</sup>

El oficio de padres es, pues, oficio muy serio y no admite farsas, comedias ni contradicciones. No basta una ejemplaridad aparente y super-

<sup>12</sup> Escribe: « Y si esto pasa con los mayores, ¿qué no sucederá a los niños y jóvenes? Estos viven del ejemplo y lo copian tan fielmente que parecen máquinas fotográficas y fonográficas por la fidelidad con que reproducen en los rasgos, tonos de voz, etc. etc. » (VII, 376). Tiene expresiones muy parecidas en I, 40.

<sup>13</sup> Sobre este hecho vuelve repetidas veces: I, 346; IV, 178; V, 183, 208; VII, 316, 376.

<sup>14</sup> VII, 377; cfr. X, 288; VII, 283; IV, 387; III, 216.

<sup>15</sup> VII, 379; cfr. VII, 316.

ficial. Ha de ser auténtica. Los padres tienen que « aparecer buenos » y « serlo de verdad ». Tienen que sentir, pensar y obrar de acuerdo con lo que aparecen por fuera.<sup>16</sup> Pues « nadie más lince que el ojo del niño, nadie más fiel para imitar lo que ve, nadie le engañará a la larga, por exquisitas que parezcan las formas externas e ingeniosas las disculpas y salidas ».<sup>17</sup>

La importancia del ejemplo de los padres, de su conducta coherente y auténtica, es una de las « ideas madres », claves, en el pensamiento del Profesor de Granada. Una de sus tesis características. Se muestra muy consciente de las dimensiones del influjo de la personalidad del educador. Serán prácticamente inútiles las técnicas y los métodos si no hay un auténtico educador.

En la Introducción al *Reglamento del Ave-María* se pueden leer estas afirmaciones: « Hombres, hombres es lo que hay que formar más bien que artículos y reglamentos; los Maestros son los que hacen las escuelas ».<sup>18</sup>

Al hablar de la educación familiar su afirmación es semejante: « Para hacer hombres completos, se necesitan padres completos » (V, 389). Son ellos los que hacen la familia. Por eso, su preocupación se polariza en la formación de los padres, ejemplares y virtuosos. Si no hay virtud, todo lo demás se reduce a « mera palabrería ».

Y sobre la estructura de las cuatro virtudes cardinales traza Manjón las grandes líneas de una « pedagogía familiar ».

<sup>16</sup> Cfr. VII, 377; I, 40; VII, 316.

<sup>17</sup> I, 346. Al dirigirse directamente a los padres subraya: « Mirad que los ojos de los niños son de lince y no hay ficción que mejor se descubra que la conducta, ni educador que más se desconceptúe que el que miente y se contradice » (VII, 377).

<sup>18</sup> II, 289; cfr. también VII, 387.

## LA PRUDENCIA EN LA EDUCACION

La prudencia es el conocimiento práctico del entendimiento, que señala lo que se debe hacer o evitar en cada momento concreto. Es la virtud que da la justa medida de las cosas. No hay virtud sin prudencia (I, 48).

Es de excepcional importancia en el campo de la educación, ya que fija los objetivos a conseguir en cada caso, y señala los medios más adecuados para lograrlos.

Al dirigirse a los padres, comienza M. recomendándoles que hagan de sus hijos hombres prudentes. Para conseguir este objetivo deben procurar ser ellos también discretos y mesurados. Y son educadores prudentes, en su opinión, aquellos padres « conscientes » que tienen, en primer lugar, un conocimiento adecuado de su misión, de las metas que han de alcanzar, y de los sujetos sobre los que tienen que actuar.

Por otra parte, la prudencia en la educación exige una vigilancia delicada y discreta para acompañar a los hijos en sus variadas experiencias; comenzando desde los primeros años de la infancia.<sup>1</sup>

## 1. PADRES « CONSCIENTES »

« Los padres prudentes saben que para todo es menester ciencia y arte, y siendo la formación del hombre la ciencia de las ciencias y el arte de las artes no se descuidan en prepararse » (VII, 290).

El conocimiento de su misión de educadores les exige a los padres un estudio concienzudo que ha de comenzar por el estudio de sí mismos. En primer lugar, de su componente física. Hay unas leyes de la herencia psicobiológica que deben conocer, para poderlas respetar y no exponerse a transmitir enfermedades, que pesarían durante toda la vida sobre la descendencia.<sup>2</sup> Este estudio se extenderá, después, a las demás dimensiones

<sup>1</sup> Cfr. VII, 378 ss; IV, 409; VI 227; V, 41.

<sup>2</sup> « El hombre de conciencia y mediana honradez que se estima tuberculoso, averiado o alcoholizado, se abstiene de casarse, para no causar la desgracia de seres inocentes, cuales son la mujer y los hijos, a quienes transmitirá con su sangre averiada,

de su personalidad: sus cualidades y sus limitaciones; y las cualidades y limitaciones de su cónyuge, para integrar y coordinar el trabajo, evitando contrastes que puedan destruir la obra de la educación. Esta exige siempre, y sobre todo en familia, cooperación y unidad.

Los hijos deben constituir el objeto central del estudio de los padres educadores. Sólo un conocimiento adecuado les permitirá un conveniente trato diferencial « según el modo de ser de cada uno » (VII, 290).

Pero se exige, de modo particular, un estudio a fondo para saber el « cómo » hacer del hijo « un hombre cabal y completo ». La obra de la educación es demasiado compleja para contentarse con la mera buena voluntad. Además, para aprender a educar no basta tampoco la experiencia. Esta es imprescindible, pero debe ir iluminada por el estudio y la ciencia. Por eso es preciso que los padres lean algún libro « acreditado » que trate sobre la educación « para aprender a hacerlo ».

« Si para la cría de polluelos y corderos, para la doma de caballos y cultivo de plantas, hay libros con sanas y probadas reglas, ¿cómo no los habrá para formar y educar a niños y jóvenes de ambos sexos, que es la obra por excelencia de los padres? » (VII, 290)

Las *Hojas paterno-escolares* (1916) van dirigidas, precisamente, según testimonio del Autor, a servir de guía a los padres en la tarea ardua de la educación de los hijos.

Muestra bastante apertura a las nuevas aportaciones sanas de la Pedagogía; pero pone en guardia a los padres contra ciertos escritores « modernistas » que afirman que el progreso pedagógico es inconciliable con la pedagogía antigua y tradicional. El meollo de la auténtica Pedagogía — una tesis muy manjoniana — lo forman verdades que pertenecen a todos los tiempos. Y las han puesto en práctica los padres y educadores de buen sentido. Mientras en nombre del « progreso » y de la « pedagogía modernista » se proclaman y ensayan « insignes tonterías ».<sup>3</sup>

## 2. PADRES « MADRUGADORES »

Una de las cosas más importantes que se leen en esos libros que tienen que estudiar los padres es que la educación ha de comenzar pronto. Por consiguiente, los padres prudentes, que tienen sentido de educadores, empiezan la educación de sus hijos desde la infancia. El abandono en esos primeros momentos constituye un « segundo pecado original » con conse-

la enfermedad, la degeneración y la muerte » (VII, 362). Cfr. VII, 261; IV, 227; II, 296; VI, 418; VIII, 459.

<sup>3</sup> D. Andrés apunta con cierta insistencia los peligros de las « novedades » en campo pedagógico (II, 16; VI, 197; I, 36); pero sin colocarse en una postura cerrada: « El Maestro [...] observa el estado de la sociedad en que ha de educar, en la cual hay mucho digno, loable y bueno, de lo antiguo y lo nuevo » (VI, 230); cfr. también II, 132; VI, 292; VII, 315 ss.

cuencias lamentables para toda la vida (VII, 283). Lo dice la experiencia « de todos los días »: el niño mimado y consentido, que a los pocos meses es egoísta, vanidoso y obstinado, a causa de una educación defectuosa, ordinariamente será muy difícil corregirle cuando llegue a la adolescencia. Continuará vanidoso, egoísta y obstinado. Se puede decir que hay buena o mala educación desde que nacemos. Y los primeros pasos deciden, por lo común, toda la vida.

Este influjo decisivo de los primeros años es puesto de relieve de una manera característica por el A.<sup>4</sup> En su opinión, el primer impulso que recibe el niño, materia moldeable y plástica, marca su modo de ser de una manera indeleble. Avala sus afirmaciones con un sabroso refrán popular: « las primeras migas nunca se digieren ».<sup>5</sup>

Estas son máximas y verdades — añade — de experiencia y sentido común: de esas que no hace falta razonar. Aduce también, en apoyo de su aserto, el testimonio del libro de los Proverbios: « El niño y el adolescente, aunque lleguen a viejos, seguirán el camino que aprendieron de jóvenes ».<sup>6</sup>

Teniendo en cuenta esta importancia decisiva de los primeros años, se ha de comenzar la educación « desde la cuna ».<sup>7</sup> Sin que tenga ningún peso esta objeción: « ¿qué pueden aprender o qué conciencia tienen los niños antes de los seis años? ».

Pueden aprender — responde Manjón — más que en toda la vida. Y aunque no tengan « conciencia reflexiva » sabrán, a su modo, la moral que les hayan inspirado, y « llevarán en su sangre, las primeras lecciones o mimos el germen de las pasiones, virtudes y vicios de toda la vida ».<sup>8</sup>

Por consiguiente, es un « error crasísimo », opuesto a toda experiencia, pensar que con el niño de pocos años, que no habla ni entiende, sobra toda educación. En realidad recibe en estos años tan viva impresión de los hechos observados y del ambiente en que vive inmerso que nunca se borrará del todo. Se le graba profundamente cuanto ve, oye y siente en torno suyo.<sup>9</sup> Es « pedagogía de tardíos » la de aquéllos que sostienen que en estos primeros años no se debe corregir a los niños. Y, después, cuando son mayores ya es prácticamente imposible desarraigar las malas costumbres.

Rechaza el A., por otra parte, la opinión de que durante la infancia se ha de cuidar sólo del cuerpo por medio del ejercicio físico: « No sólo atenderán esos previsores y discretos padres a la educación física de los

<sup>4</sup> Véase, por ejemplo, algunas expresiones tajantes: « De los primeros años dependen todos los otros » (II, 70). « De los primeros años depende el resto de la vida » (VII, 290). Cfr. también V, 42; IX, 19; VI, 79.

<sup>5</sup> V, 41. Repite casi literalmente la misma expresión en II, 118.

<sup>6</sup> II, 118. Véase nota 4 de este mismo capítulo.

<sup>7</sup> Cfr. V, 41; IX, 19; VI, 276; VII, 283.

<sup>8</sup> V, 42. En otro lugar escribe: « El niño aprende tanto en los primeros años de la vida como no aprenderá después aunque llegue a ochenta » (IV, 388).

<sup>9</sup> Cfr. IV, 388; VI, 276; VII, 283.

parvulitos, sino a la parte espiritual, que aún siendo inconscientes, son muchas las cosas que aprenden, y de trascendencia ».<sup>10</sup>

En este período adquieren los niños hábitos de docilidad, de respeto, de fortaleza, de religiosidad y demás virtudes. Los padres deben tener como « verdad axiomática » que quien educa párvulos los educa para siempre y, en cambio, el que abandona la educación de los pequeñuelos siembra para ellos y sus familias incorregibles defectos.

Son « prudentes y avisados » los que « madrugan » y forman a sus hijos desde muy pequeños, desde que nacen, creando en torno suyo un clima adecuado.<sup>11</sup>

### 3. PADRES « VIGILANTES »

El cargo de padres exige dedicación completa. Estar muy cerca de los hijos para preveer sus faltas; y suplir su inexperiencia. Es oficio y cargo de vigilancia. Una vigilancia que ha de comenzar sobre sí mismos: sus reacciones, su conducta, su modo de actuar.

Todo esto tiene enorme influjo sobre el hijo: le traza, en concreto, los carriles de su propia actuación. Aprenderá a ser previsor, mesurado y prudente, reproduciendo en sí el ejemplo de los padres.

En segundo lugar, el objeto de la vigilancia más atenta y amorosa son los hijos: su comportamiento, diversiones, lecturas, amistades. Tiene Manjón palabras duras contra los padres « dormidos » que dejan a los niños abandonados « en el arroyo », mientras ellos se entregan, alegremente, a diversiones y reuniones de sociedad (VII, 321).

Sobre las lecturas hace observar que no se trata tan sólo de una actitud negativa: evitar los peligros de novelas y obras eróticas o dañosas. Los padres tienen que tomar una actitud positiva: servirles de guía, proponerles libros a propósito según la edad y cultura.

Al hablar de los espectáculos, teatros, cinematógrafos, bailes, carga bastante las tintas oscuras, insistiendo sobre los peligros que casi siempre encierran. Aunque también advierte que no basta una postura de condena: los padres deben guiar a sus hijos en la elección de las diversiones.<sup>12</sup>

Reviste una importancia particular el problema de las amistades. Pues los amigos y compañeros pueden ejercer, a veces, un influjo mayor que los mismos padres y maestros. Por este motivo el « padre sesudo y discreto » no se contenta sólo con vigilar para que no frecuenten compañías peligrosas, sino que « busca buenos compañeros para sus hijos, esto es, aquellos jóvenes que, siendo de su edad y clase, estén bien educados, a ser posible *ab incunabulis* o desde la cuna ».<sup>13</sup>

<sup>10</sup> VII, 283. Sobre esta tesis vuelve a insistir M. de forma característica: VI, 275; IV, 382; II, 271, 273; V, 28; X, 310, 281; VII, 283, 285.

<sup>11</sup> VII, 283 ss.

<sup>12</sup> Cfr. VII, 313.

<sup>13</sup> VII, 313.

En cambio, son « indiscretos » y « semitontos » los padres que no reparan en nada cuando se trata de amigos, sobre todo cuando « son ricos y figuran sus familias » (VII, 314).

En *El maestro mirando hacia afuera* (1923), al abordar este tema de los amigos, se subraya, más bien, la iniciativa de los hijos en la elección: « A los hijos toca elegir amigos; a los padres advertirles sobre las cualidades y conveniencias o inconvenientes ».

Un problema que hay que tomar en consideración muy seriamente, ya que « la influencia de un buen amigo es tan grande y bienhechora que llega más adentro y más allá que la de los padres y maestros » (VI, 433).

Trata Manjón de dar algunas razones de esta afirmación un tanto absoluta, y que suena un poco en contraste con las hechas en otros puntos sobre el influjo determinante de la familia. El amigo, en su opinión, por ser elegido y de la misma edad, y por participar en su intimidad, conoce mejor que los padres y maestros el modo de sentir y pensar del compeñero, el estado de su alma. Por tanto, « siendo bueno, es un buen guía y persuasor y paracaídas » (VI, 433).

La vida común presenta también otras ventajas: fomenta la igualdad, la justicia y la alegría; se corrige la envidia, el egoísmo y la dureza en el trato con los demás. Los amigos se hacen más humanos y cordiales, más cristianos.

Cuando se trata de criados y de aquéllos que entran en contacto con los hijos, es necesario tomar cuidados precisos. Coherente con su convicción arraigada de que la educación es obra de cooperación, recalca D. Andrés el influjo que pueden tener sobre los hijos estas personas. Sobre todo, las que viven día y noche en el hogar.

Aconseja que se sea exigente al seleccionar las amistades que entran en el círculo familiar. Y, que los criados sean de buenas costumbres, circunspectos y prudentes, bien educados, temerosos de Dios. No es un detalle indiferente el tener en cuenta la edad y sexo: son hechos que pueden ofrecer peligros para los hijos que conviven diariamente con ellos.<sup>14</sup>

Respecto al modo de ejercer esta vigilancia se debe « mirar con cien ojos »; pero siempre de forma discreta y serena; con actitud confiada y llena de afecto, de modo que no se haga pesada, odiosa o injusta (VII, 321).

En este punto el padre educador ha de tener en cuenta, de modo particular, la edad de los muchachos.

« No ha de ser igual la vigilancia del niño, que la del hombrecillo, ni la de éste que la del que ya es *sui iuris*, pues ha de tender a hacer hombres libres y dignos a la vez o caballeros, como se dice en Castilla ». (VII, 261).

En un primer momento, suple con el « régimen », o disciplina, la falta de razón del niño; pero, progresivamente, va ofreciendo margen a su libertad hasta que llegue a hacerse dueño de sus actos.

<sup>14</sup> VII, 321 ss.

## LA JUSTICIA EN LA EDUCACION FAMILIAR

« La justicia es la virtud moral y social que inclina constantemente la voluntad del hombre a dar a otro lo que en derecho se le debe » (I, 49).

Los padres, en su acción educativa, tienen que dar, en primer lugar, a Dios lo que le es debido, respetando sus planes, ya que son sus representantes: toda paternidad viene de El (VII, 380). Son creaturas de Dios y lo son también sus hijos. Han de educar a éstos de acuerdo con su auténtica naturaleza. Tienen derecho a ello. La dimensión religiosa de la educación es una exigencia de la virtud de la justicia. Toda pedagogía que ignore esta dependencia del hombre para con Dios es « brutismo » (VII, 382).

El respeto para con los planes divinos se prolonga, después, en el respeto mutuo entre los miembros de la familia (colaboración en la obra educativa, trato diferencial según los sexos y los temperamentos, obediencia..), y en la apertura a las exigencias sociales.

## 1. PADRES RELIGIOSOS

« El hombre es un ser religioso por naturaleza ».<sup>1</sup>

La educación que quiera ser integral ha de tomarle tal cual es. Sin mutilarle. Por eso, si aquella no tiene por norte y guía la religión, no tiene sentido.

Además, el hombre ha sido elevado al orden sobrenatural. Teniendo en cuenta este hecho, la mera educación natural no es completa. Traiciona la verdadera realidad histórica del hombre; niega una de sus dimensiones fundamentales: hijo de Dios por la gracia. El niño cristiano tiene derecho a recibir una educación cristiana. Y « los padres de esos niños, por serlo, ni pueden, ni deben abdicar el deber y el derecho de educar a los hijos como lo que son, como hijos de Cristo por el Bautismo ».<sup>2</sup>

Son los colaboradores de Dios en la perfección de un ser creado y re-

<sup>1</sup> Cfr. V, 94; VII, 19; IX, 49.

<sup>2</sup> II, 306; ver también III, 344; VII, 261; IX, 16; V, 57.

dimido por El. No pueden enmendar sus planes. Sería ésta — según Manjón — la idea «emperatriz» de la pedagogía cristiana: «los educadores son los *coadjutores* de Dios en la obra de la realización del hombre en preparación».<sup>3</sup>

La dimensión religiosa es esencial en la educación del niño. De lo contrario no se realiza el hombre cabal y completo. Esta misma consideración habría que hacerla desde el punto de vista metodológico. Sin religión no hay base sólida, ni sanción eficaz para la moral individual y social. Son inútiles los esfuerzos que se hagan en campo educativo si no se cuenta con el apoyo de esta virtud: no hay respeto posible al orden moral, nacido de una convicción personal. A lo más, un mero convencionalismo. Meras fórmulas que se respetarán en la medida en que convengan:

«Sin religión, viene el materialismo en todas sus brutales y posibles consecuencias. La virtud, la caridad, el deber, la justicia, la libertad y responsabilidad, el valor y el sacrificio, son palabras sin sentido» (VII, 262).

Aduce don Andrés, para probar su tesis, los datos estadísticos presentados por un «médico francés». Según éstos, las familias rotas, los jóvenes corrompidos son más frecuentes entre los que no practican la religión.<sup>4</sup>

Y son los padres los que primeramente están llamados a dar la dimensión religiosa a la educación. También en el campo concreto de los hechos. Pues en ningún orden, pero menos aún en el religioso, se puede hacer algo sin contar con ellos.

Esta educación ha de comenzar desde los primeros años. Después es demasiado tarde. No tiene sentido la opinión que sostiene que hay que dejar al niño «libre» para que pueda «elegir» cuando llegue a la adolescencia:

«Error jacobista desarrollado en forma de novela por el hablista Juan Jacobo Rousseau [...]. Quien llega a los 16 años sin Religión, sin ella se queda para toda la vida; lo cual es educar en satánico, no en humano, racional ni cristiano» (VII, 319).

Rechaza también el «sofisma» de quienes creen que basta elevar el nivel cultural del muchacho, y que después él mismo sabrá orientarse. Si

<sup>3</sup> VII, 248. Escribe el Autor en el mismo lugar: «El educando ha recibido de Dios naturaleza y destino; naturaleza que no podemos cambiar, destino al cual no nos podemos oponer sin hacernos reos de lesa derecho de humanidad y divinidad. Sabemos por tanto, cuál es la misión del Padre, de todo Padre: *Ser continuador de la obra de Dios*».

<sup>4</sup> «Un médico francés formó la siguiente estadística con los casos clínicos o cuasi-clínicos que iba tocando con sus manos, durante veinte años, resultó que en Francia: 1. De 342 familias desavenidas, 320 nunca iban a misa los domingos. 2. De 417 jóvenes que llenaron de deshonra a sus familias, solo 12 frecuentaban la Iglesia. 3. De 23 banqueros que habían quebrado ni uno iba a misa. 4. De 25 hijos que no tienen corazón para sus padres, 24 no habían vuelto a cumplir con la Iglesia desde que hicieron la primera comunión» (VI, 189). No cita Manjón la fuente de donde ha tomado estos datos. Evidentemente, sería discutible el afirmar una verdadera relación causal entre los hechos expuestos.

durante los primeros años no se da una orientación oportuna, el niño seguirá desorientado durante toda la vida: « Para educar enseñando hay que enseñar orientando » (VII, 280). Y sin la religión no hay orientación posible.

He aquí algunas sugerencias metodológicas en orden a la educación religiosa:

a) *Asegurar principios*

Entre la verdad y el bien hay una conexión estrecha. En consecuencia, la primera condición para una educación religiosa cabal consiste en asegurar sólidos principios que iluminen la conciencia de los hijos. Este hecho reviste particular importancia, según el Autor, en los momentos en que escribe, pues la ignorancia religiosa es bastante general.

Los padres deben comenzar por dar a sus hijos una adecuada instrucción. En un primer momento se reducirá al conocimiento de las fórmulas más comunes de oración: el Padre nuestro, el Ave-María y « otras sencillas y cortas ». Pero a medida de que el niño va haciéndose capaz, deben enseñarle el catecismo de párvulos, el elemental y superior; así como el Evangelio y vidas de santos. Debiéndose completar después la instrucción en la Parroquia.<sup>5</sup>

Tiene buen cuidado de recalcar que ha de hacerse « según edad y temperamento [...]. Más esmerada y consciente durante la edad púbera » (IV, 392).

b) *Catequesis « ocasional »*

La Religión no es sólo un conjunto de verdades abstractas sin relación alguna con la vida concreta. No se trata, pues, de hacer aprender de memoria una serie de nociones; ni de llenar la cabeza de conocimientos meramente teóricos: las verdades religiosas exigen un asentimiento de la mente y una adhesión de la voluntad.

Expresa don Andrés la opinión de que en muchos cristianos no hacen mella las verdades del evangelio no porque no se crean, sino porque se creen demasiado débilmente: han quedado en un nivel superficial, sin contacto con la vida. Y los primeros responsables serían los padres por no haberlos hecho reflexionar convenientemente en estas verdades, ante Dios y su conciencia. Otras veces, por no habérselas enseñado de forma adecuada.

Se muestra partidario de una catequesis, que hoy llamaríamos « ocasional »: cercana a los diversos acontecimientos de la experiencia del niño; hecha en las situaciones más oportunas para grabar profundamente las verdades religiosas; ofreciendo una interpretación cristiana de los diversos acontecimientos. Ya que « la oportunidad ahorra largos discursos, la oca-

<sup>5</sup> Cfr. VII, 272 ss; IV, 391.

sión bien aprovechada hace las veces de sermón con miserere, y más aprovecha una frase en ocasión oportuna que diez sermones con regaño » (VII, 281).

Presenta a los padres un manojo de ejemplos de catequesis « ocasional », de interpretación, en clave religiosa y cristiana, de los diversos acontecimientos.<sup>6</sup> Advierte, acertadamente, que para no desgastarse, perdiendo toda eficacia, conviene no ser largos, ni insistir demasiado. Deben hacerse reflexiones breves e incisivas:

« Cada cosa a su tiempo y con sal y condimento y nunca hartar, cansar, ni fastidiar » (VII, 281).

### c) *Vida religiosa familiar*

Pero no basta sólo conocer las verdades o interpretar en clave religiosa los acontecimientos. La religión exige dar una respuesta concreta en la propia existencia:

« Creyendo y obrando, enseñando y practicando lo que la Verdad y Santidad encarnada (Cristo) enseñó y ordenó por sí, o por su enviada la Iglesia, es como se hacen cristianos, o sea, hombres de verdad y en cristiano » (V, 94).

En *Hojas paterno-escolares* (1916), al tratar de este tema de la educación religiosa habla, una vez más, de la importancia del influjo de los padres. Sin una encarnación concreta de las verdades religiosas en su vida resultará ineficaz toda enseñanza.

Los padres « anfibios » que no viven la enseñanza que tratan de inculcar, se esfuerzan inútilmente. Tienen que « creer y practicar ». Si los hijos ven que ellos respetan, aman y sirven a Dios, se sentirán movidos a hacer lo mismo. Si advierten que sus palabras están empapadas de fe, veneración, respeto y amor para cuanto se refiere a la vida religiosa y sobrenatural, esta actitud les dejará una huella profunda: « no pueden menos de pegárseles la fe, la piedad, la rectitud y caridad si las ven en sus padres » (VIII, 276).

No hacen falta entonces grandes razonamientos. Es suficiente que muestren, de modo concreto, su estima por los valores religiosos poniéndolos en el centro de todas sus preferencias. Los hijos quedan impresionados por el recogimiento y devoción con que los padres realizan los actos de culto y, sobre todo, si ven que la fe viva se traduce en amor de obras buenas y fecundas.

Se requiere, pues, de los padres educadores una fe sencilla y robusta: fe sencilla, que acepta con simplicidad de niño cuanto Cristo ha enseñado

<sup>6</sup> « Ante un cadáver: He aquí lo que somos, o lo que pronto seremos. Ante la enfermedad: Cuando Dios llama hay que responder, las enfermedades son alabanzas que Dios da en el cuerpo para despertar y avisar al alma a fin de que esté preparada para la marcha. Ante los dolores y pruebas: a los que Dios quiere los prueba y a los que más quiere más prueba, como se ve en la vida de Jesús y de María y de todos los santos » (VII, 281).

por medio de su Iglesia; y fe robusta, de hombre maduro, que sabe llevar esas creencias hasta las últimas consecuencias.<sup>7</sup> Su ejemplo luminoso y el clima religioso del hogar son factores determinantes: la ciencia del recto vivir se aprende viviéndola y tiene su cultivo en el ambiente religioso de la familia (VI, 379). En toda la vida, en todas las formas cotidianas, debe estar presente la religión como referencia constante al sentido de esa misma vida. Entonces los hijos, de forma espontánea, adquieren criterios, modelan su conducta con sentido religioso. Es un hecho de experiencia:

« Que en casa se respire religión y la habrá » (VII, 286).

En esquema sería ésta la actitud de los padres auténticamente cristianos:

« Al levantar y acostar a sus hijos, al beber y comer, al trabajar y descansar, al enseñar y estudiar, siempre y en todo ponen estos padres cristianos la sal y condimento de la Religión: con ella por criterio, eligen niñeras, ayos, amigos, y maestros; con ella por condimento amasan el pan, cultivan las letras y forman los sentimientos; con ella por luz, alumbran las inteligencias y eligen o aceptan oficios, estados o carreras; con ella por base dan seriedad, lastre y solidez a los espíritus por toda la vida; con ella por antídoto preservan a sus hijos del ambiente del error, sensualismo y neopaganismo que flotan en el ambiente social; con ella por norma, resuelven las dudas y problemas de la vida y alumbrándose con razón y fe, no sólo consiguen educar prácticamente en la piedad a sus hijos, sino convencer y asentar sobre principios fijos y verdades eternas e inmovibles la ciencia del recto vivir y del bien morir, que es arte y sabiduría de los hombres que saben ser hombres » (VII, 269).

Aun el ambiente físico debiera tener referencias religiosas. El hogar tendría que tener — en expresión de Manjón — algo de « casa-templo »: cuadros, flores, una pequeña capilla dedicada a la Sagrada Familia.

Para fomentar el clima adecuado propone que se tengan también algunas celebraciones familiares: « fiestas religiosas, con lecturas y rezos, y hasta reuniones piadosas y convites; hecho todo con gran piedad, sencillez, rebotante alegría infantil » (VII, 269). De esta manera práctica se logra que la religión penetre en el alma de los hijos de una manera *amable* y *eficaz*.

La asistencia a la misa dominical ofrece a los padres una ocasión espléndida para continuar la formación religiosa: el ejemplo será el mejor tipo de lección. Los jóvenes aprenderán a comprender la importancia de aquel acto al que sus padres conceden tanto valor, y al que asisten con devoción y respeto.

Pero hay algunos momentos en la vida del niño que revisten particular significación: la recepción de los sacramentos por vez primera. Y en particular, la Comunión y Confesión. Estos actos han de presentar carácter de verdadera fiesta familiar. Como requisito indispensable: una prepara-

<sup>7</sup> Cfr. VII, 285; VI, 378.

ción esmerada sobre el contenido de estos sacramentos, disposiciones que exigen, efectos y modo de recibirlos adecuadamente. Dando particular relieve al examen y al acto de dolor y caridad.

Esta preparación larga y esmerada, y el entusiasmo con que se hable de estos acontecimientos contribuye a hacérselos « esperar y desear ». Y « El día de la primera Confesión y Comunión es fiesta en aquella casa, se celebra un hecho que forma época; toda la familia viste de gala, acompaña al niño a la Iglesia y al altar, comulgan padres e hijos y hasta los parientes más próximos, para [...] grabar en el corazón de aquella creatura el acontecimiento » (VII, 267).

Sobre los pilares de la instrucción y de la vida vivida, la educación religiosa se hace una realidad lograda.

## 2. PADRES « AMABLES Y RESPETUOSOS »

El respeto postulado por los planes de Dios se extiende a los miembros de la propia familia. De aquí se desprende, en primer lugar, la exigencia de colaboración entre los esposos. La mujer no es una esclava. Es compañera. A ella le corresponde una parte importante en la educación de los hijos. Particularmente en los años de la infancia. El padre no puede ignorar este hecho. Ha de respetar la acción de su esposa: secundar su trabajo; apoyar, con su autoridad más robusta, la de la mujer, siempre más débil y delicada. Por su parte ésta ha de respetar y secundar la labor de su marido.

La educación es obra de cooperación, de « coeducación »: un principio básico en el pensamiento manjoniano. Y al hablar de la educación familiar cobra nuevo relieve: la mujer y el marido se unieron con vínculo perpetuo, se ligaron con lazo sagrado para cumplir, conjuntamente, el principal deber: la educación de los hijos. Y si es cierto que la madre lleva en los primeros años la carga, el padre debe estar a su lado para ayudarla, haciendo vida de familia, para « coeducar » siempre que pueda. Los esposos realicen su obra en colaboración; sin contradecirse nunca:

« Lo que ordena el padre, lo apoya la madre, y viceversa » (IV, 390).

Cuando pasada la niñez, el padre ayuda al hijo a dar los primeros pasos en la sociedad, la madre continúa vigilante. Y, por otra parte, aquél no hará más que avanzar en la línea iniciada por su esposa. Sólo si existe esta labor de unidad y continuidad la educación puede llegar a ser una realidad lograda.<sup>8</sup>

El respeto mutuo entre los esposos se prolonga en el respeto hacia los hijos: son sangre de su sangre, continuación de su ser. Les deben el complemento natural de la educación. Sin que los exima de esta tarea la necesidad de atender a otras obligaciones. La educación de los hijos es « el

<sup>8</sup> Cfr. VII, 285, 288, 372; IV, 20 ss.

negocio de los negocios ». No les basta tampoco la fácil excusa de mandarlos a un colegio (VII, 89). Son los padres los llamados a atenderlos personalmente. El primer deber que les ha impuesto Dios y la naturaleza es el de amar a sus hijos.

La educación es una obra compleja y difícil. Se requiere, como condición indispensable para llevarla a término, un instrumento lleno de amor. La misma acción educativa no realiza sus objetivos sino a través del amor: « Para educar hay que amar; la educación es obra del corazón, es obra de amor ».<sup>9</sup> Traducido éste en expresiones tangibles. El niño necesita palpar el cariño de los padres en sus actitudes y modales, en su sonrisa franca y en sus constantes desvelos por él.

« Si, pues, hay padres que tienen amor a sus hijos, pero lo disimulan, obrando y portándose como si no lo tuvieran, ya saben lo que hacen con su conducta: achican o matan el amor en el corazón de sus hijos » (VII, 385). No educan.

Pero tampoco quiere don Andrés un amor dulzón, blando y sentimental. Después de haber afirmado que la « educación es obra de amor », añade que « ha de ser un amor sólido o bien fundado; universal o que a nadie excluye; generoso, que todo lo sufre y da cuanto puede; delicado, que al dar no ofende; discreto, prudente y práctico ».

No puede quedar en mera simpatía — aun siendo simpático — ni actúa sólo a través de concesiones a la molicie y la sensiblería — aun siendo amable —. Amar es buscar el bien del amado. El amor de los padres y el de todo educador tiene « dos caras: una dulce, agradable y risueña (y es la habitual) y otra seria, serena, fría e imponente para los que merecen castigo o están en vías de merecerlo para contenerlos » (VI, 104).

Encontrar el equilibrio, el punto de encuentro entre esas dos vertientes, es fruto de la experiencia y del arte del pedagogo y educador. Y es fruto, sobre todo, del auténtico amor.<sup>10</sup>

### 3. PADRES « IMPARCIALES »

La educación es algo debido a *todos* los hijos. En su quehacer educativo los padres deben proceder de forma justa: sin apasionamientos ni parcialidades.

« La justicia es sentida por los niños, y la injusticia irrita a chicos y grandes ». Por este motivo « los que pretenden educar, por nada falten a la equidad ni a la igualdad que pide la justicia y piden los educandos » (VII, 324).

Todos son sus hijos y todos merecen la misma estima. Si cabe una

<sup>9</sup> I, 313. « La educación es obra de amor, y el que no sabe amar no sirve para educar » (VI, 104). Cfr. también IV, 273; VII, 328.

<sup>10</sup> Cfr. VI, 104; II, 9; VII, 255.

predilección ha de ser por los menos dotados. Servirá para restablecer el equilibrio en la familia. Es antieducativa, por tanto, la conducta de los padres que se dejan llevar por la pasión y se deshacen en elogios por el niño más simpático, más cariñoso o más inteligente o, quizás, por el que más se parece a ellos. Las consecuencias que se derivan de estas predilecciones — subraya Manjón — son notables: se engendra el odio entre hermanos, se educa mal a todos y peor que a los demás, al predilecto, que se hace egoísta, pretencioso y dominante.

Tiene particular importancia la justicia en los premios y castigos. Pero de ellos se hablará más adelante, al tocar este tema de la autoridad en la educación familiar, donde el A. vuelve a afrontar el problema.

#### 4. PADRES « JUSTIPRECIADORES »

Esta imparcialidad en la actuación de los padres respecto a la educación de los hijos no se traduce, en el pensamiento manjoniano, en una igualdad « raserista ». Los padres imparciales y justos son también « justipreciadores ». Es decir: piensan y miden la obra de la educación en relación con el modo de ser del educando. Estudian el temperamento, la edad, la inteligencia y demás cualidades de sus hijos. Y, « sin perjuicio de la equidad, a cada uno le tratan, le mandan y le corrigen como lo que es y le conviene ».

Es una exigencia fundamental: « de un modo habrá que tratar al varón y de otro a la mujer, de un modo al niño y de otro al joven [...], de un modo al enfermizo y de otro al robusto y vigoroso » (VII, 325).

Traza el Autor las grandes líneas de una educación diferencial: cada sexo tiene su desarrollo, su vocación, sus cualidades peculiares. Obviamente, no se puede ignorar esto en la práctica.

La mujer va destinada, ordinariamente, a ser madre — carnal o espiritual — que es el « cargo y ministerio más serio y trascendental » (VII, 374). De acuerdo con esto, los padres tienden a hacer de sus hijas, mujeres reflexivas, instruidas, laboriosas y prudentes; no lindas muñecas ni románticas heroínas de novela.

Vuelve a recalcar Manjón un tema muy de su gusto: el papel preponderante de la mujer en la educación familiar. Y de ahí, la necesidad de una preparación adecuada. Resulta, por tanto, mezquina la opinión de aquéllos para quienes los hijos son una fortuna y las niñas poco menos que una desgracia. E igualmente, la opinión de los que tienen en poco aprecio la formación intelectual de la mujer. Opinión expresada en frases como: « las niñas a barrer y a cuidar el rorró y a callar, para lo cual estorban las letras » (VII, 374).

Llevados de estos prejuicios algunos padres descuidan la formación de sus hijas, dejándolas en condición de inferioridad. Y esto es injusto. Como es injusto pretender hacer a las niñas semejantes en todo a los niños, « masculinizándolas ». Esta forma de proceder se opone a la naturaleza « que ha hecho a los dos sexos con aptitudes y fines diferentes » (VII, 375).

En este hecho se apoyará, después, el Autor, para condenar la coeducación de los sexos. Cada uno tiene sus propias exigencias y ha de recorrer sus propios caminos. En la educación de la mujer se ha de buscar el cultivo de aquellas virtudes más típicamente femeninas: pudor, delicadeza, honestidad, piedad, docilidad. No es admisible que las chicas, en sus formas externas, copien los modales propios de los jóvenes: « Que las mujeres miren, hablen, rían, anden y vistan como los hombres; que fumen, beban, monten, cacen y manejen las armas como los reclutas; que sean descaradas, desenvueltas, aventureras, atrevidas y galantes como los hombres; a esto llamamos machismo social, novelero y teatrista » (VII, 375).

Las niñas van a ser « reinas del hogar » y han de ser formadas en esa dirección. Aunque afirma Manjón la necesidad de que reciban una adecuada cultura, parece que considera como excepcional el que las jóvenes sigan una carrera universitaria.<sup>11</sup>

En el *Discurso inaugural* de Granada (1897) apunta ya la exigencia de un trato diferenciado también según los temperamentos.<sup>12</sup> Y lo vuelve a repetir en *Hojas paterno-escolares* (1916) como se acaba de ver. Pero sólo en su última obra esboza algunas orientaciones metodológicas:

Con el *nervioso*, conviene mostrarse benigno e indulgente; conquistando, al principio, su amistad para poder dirigirle después de forma adecuada.

Reviste particular importancia — en su opinión — la educación de los *biliosos*: son tenaces, constantes, aptos para imponerse y dominar. Depende de la dirección que reciban el que sean « santos o diablos ». Se impone, por tanto, una acertada canalización de su vigor y energía.

A los *sanguíneos* se les debe infundir, además de sanas ideas, hábitos firmes; estando a su lado para evitar las caídas, pues se dejan llevar fácilmente por impresiones momentáneas.

Finalmente, recomienda el Autor que a los *linfáticos* se les mueva a la acción puesto que suelen carecer de iniciativa. Al principio, el mismo educador ha de trazarles la ruta (VI, 32).

Es una consideración básica a la que Manjón da gran importancia: no hay dos temperamentos, ni dos inteligencias, ni dos individuos completamente iguales. El educador, teniéndolo en cuenta, ha de esforzarse por respetar esas características personales.

En las metas a conseguir es necesario que haya « un patrón y talla, un peso y medida mínima », a la que todos tienen que llegar. Se puede

<sup>11</sup> « La que tenga talento, afición y dinero siga una carrera o se dedique al estudio; pero en este y otros puntos, no olvidemos que las excepciones no son reglas sino excepciones » (VII, 375).

Sobre el descuido que reinaba en este momento respecto a la educación femenina cfr. C. ARENAL, *Memoria del congreso hispano-portugués sobre educación de la mujer*, Madrid, 1882.

<sup>12</sup> « A los temperamentos sanguíneos se les educa de modo distinto que a los linfáticos, en los razonadores que no recuerdan, hay que cultivar la memoria, y en los memoristas que no discurren, la razón » (IX, 26).

expresar en estos términos: El educador « cuidará que todos obedezcan, amen y respeten y reverencien a Dios y a sus Padres; se estimen y ayuden unos a otros; que sean prudentes y justos, fuertes y moderados en los placeres, caritativos y generosos, trabajadores, inteligentes y cuidadosos, en suma, que todos tengan lo que no debe faltar a ningún hombre ».

Alcanzada esta talla « mínima », la norma constante ha de ser el « respeto a la individualidad ». Pues es absurdo tomar la igualdad absoluta como norma de la educación perfecta. Y esto, tanto en los objetivos a conseguir como en el modo de lograrlos. Hay que calificar « raseristas y simplistas » a los padres que no han llegado a comprender que en educación « la suma igualdad es la suma desigualdad » (VII, 327).

Y existe el peligro — en que pueden caer ingenuamente — de que pretendan que sus hijos se parezcan siempre a ellos. Cirto, los padres deben ser modelos para sus hijos; pero sin exigir que éstos sean como placas fotográficas. Son seres vivos, con su peculiar manera de ser: « educar no es falsificar naturalezas, ni hacer monos ni maniqués sino personas ».

Está muy lejos nuestro A. de concebir la obra educativa como un molde, según el cual debe plasmarse, pasivamente, el educando. Este — subraya vigorosamente el Educador de Granada — es un ser dinámico, activo, lleva en su alma, desde que nace, el germen de la vida intelectual y moral, que madura, progresivamente, al contacto con los agentes exteriores. Pero lo hace en virtud de « su propio vigor ».

Se ha citado más de una vez la tajante afirmación manjoniana: « el principal agente de la educación es el educando ».<sup>13</sup> Ahora se lo recuerda a los padres educadores. No niega, desde luego, la acción de éstos; pero sostiene que el puesto central lo ha de ocupar siempre el educando. Es él quien tiene que actuar. De lo contrario no hay educación. El educador es un guía, un despertador de energías dormidas, un sembrador en tierra fecunda. El principal protagonista es siempre el niño.<sup>14</sup>

El mejor educador no es el que más hace, sino el que más hace hacer, y con más gusto, a sus alumnos; no el que más sabe, sino el que más hace pensar a sus educandos, poniéndolos en disposición de descubrir por sí mismos nuevos horizontes.<sup>15</sup> El principal empeño de la obra educativa se centra en saber suscitar la acción interior, la cooperación voluntaria del educando; dejándole un amplio y progresivo campo de iniciativa. Sólo de esta manera la educación es una realidad.

« Maestros, escuelas, colegios y padres que todo lo dicen, enseñan, reglamentan y hacen por sus hijos o encomendados, suelen sacar educandos cortos y tímidos, poco resueltos y esforzados, muy repetidores y encasilla-

<sup>13</sup> V, 62; cfr. también IX, 52; II, 91.

<sup>14</sup> En este punto sus afirmaciones son precisas: « ...Mas quien tiene que actuar, solo o auxiliado, pero siempre por sí, es el alumno » (VI, 324). Cfr. II, 91; IX, 32.

<sup>15</sup> Cfr. V, 52; VI, 85; IX, 34.

dos y alicortados, menos aptos para las luchas de la vida, poco espontáneos, algo amanerados y de escasa iniciativa en los asuntos ».<sup>16</sup>

Se trata de una afirmación profundamente sentida: los padres — y demás educadores — no son *suplantadores*, sino *coadyutores* de sus hijos o educandos. La obra más grande que se puede hacer en la educación es « *secundar las leyes de la naturaleza* ». <sup>17</sup> Es un principio fuertemente afirmado desde las primeras páginas de su obra literaria, y que la gusta repetir: hay que seguir la naturaleza; a ésta se la dirige obedeciéndola.<sup>18</sup>

Y « *secundar la naturaleza* (que es obra de Dios) es aprovechar las tendencias del educando para mejorarle sin violencia, para instruirle y perfeccionarle con la cooperación voluntaria, activa y eficaz de sí mismo que es el ideal y triunfo de un buen educador » (V, 248).

Por eso es preciso estudiar, más que libros, la naturaleza del individuo. Puesto que para educar se ha de tomar al sujeto tal cual es, tal cual Dios le ha hecho, y no tal cual quisiéramos que fuera. Advierte Manjón que ya sabe que la naturaleza no es perfecta: hay un germen de corrupción en ella; necesita ser corregida y perfeccionada. Pero esta obra de poda y dirección, no ha de ser nunca de destrucción y nivelamiento. Hay que tomarla tal cual es para poder corregirla.

La educación es obra de arte y no trabajo en serie. Exige el respeto de la irrepetible originalidad del educando.<sup>19</sup> Y hasta llega a afirmar D. Andrés que no importa que el educando se distinga y singularice, que sus líneas características resalten y hasta « toquen la extravagancia ». En su opinión « vale más que resulten algunos raros y excéntricos que carecer en absoluto de hombres originales y con propia personalidad y carácter ».<sup>20</sup>

El respeto a las leyes de la naturaleza exige también que la obra educativa se desenvuelva de una manera gradual y progresiva. El niño no se hace hombre, sino paso a paso; no por saltos, sino por « *grados sucesivos* ». La educación que aspire a perfeccionarle debe ser gradual y continua. Es decir, « *acomodada al desarrollo físico y espiritual del alumno y ajustada en su marcha a las diversas facultades y tiempos* ».<sup>21</sup>

Hay que marchar (la imagen es de Manjón) como el reloj bien montado: sin pararse, ni acelerarse en demasía. Cada edad y cada edu-

<sup>16</sup> VI, 344.

Son característicos estos dos párrafos: « No el que lleva sus alumnos sobre sí, como el camello, sino el que los conduce junto a sí, como el ayo, es el buen maestro » (IX, 34).

« Sustitutos y camellos llamamos a los maestros que hacen todo el gasto, de tal modo, que al alumno no dejan otro papel que el de repetidor, fonógrafo o papagayo » (VI, 85).

<sup>17</sup> V, 248, cfr. también X, 377.

<sup>18</sup> Véase su insistencia característica en este punto: V, 38, 44; VI, 19, 61; V, 54; IV, 24; IX, 15; II, 30; I, 37.

<sup>19</sup> V, 54; cfr. X, 377; V, 248, VI, 61.

<sup>20</sup> V, 54; cfr. VI, 232.

<sup>21</sup> IX, 19; cfr. VII, 339.

cando tiene sus ritmos de crecimiento y el talento del pedagogo radica, precisamente, en saber acompañar esa evolución de forma que el educando no se agote con esfuerzos excesivos, ni quede aletargado, sino que camine, paso a paso, hasta su perfección humana.

La pedagogía no quiere talentos precoces, ni capacidades dormidas. Ambos extremos son igualmente viciosos. Se equivocan tanto los padres que se afanan por formar « sabios de calzón corto », como los que descuidan el cultivo de las facultades « que tienen su tiempo y desarrollo » (VI, 79). Y son « explotadores » aquéllos que exhiben con vanidad y hasta comercian con los « niños prodigios »: artistas, músicos, cantores. Merecen igual apelativo los padres « carreristas » que quieren que en el colegio y escuela sus hijos aprendan mucho en poco tiempo; que sepan responder a muchos programas aunque no sepan reflexionar, ni hayan asimilado adecuadamente los diversos conocimientos (VII, 342).

Es una manera de proceder poco acertada pues la formación del hijo no se logra « a la carrera », sino gradualmente. Por supuesto, saber buscar el « tiempo oportuno », el « momento justo », para el cultivo y desarrollo de las facultades es fruto de talento, y, también, de un estudio serio de *cada muchacho*. Uno de los secretos del éxito en la obra educativa consiste, precisamente, en el conocimiento del niño concreto que se tiene delante: sus ideales, gustos y experiencias; para, a partir de ellos, seguir adelante. Pero siempre a su paso.<sup>22</sup> Ignorar este importante principio de la gradualidad, es exponerse a obtener muy poco en campo educativo. Es más, a veces lo único que se consigue es formar jóvenes desadaptados:

« Forzar la naturaleza es un crimen que se paga muy caro, a veces con la vida. Otras, las más, desequilibrio, agotamiento nervioso, inutilización para el trabajo serio del alumno, frustrando en todo o en parte la capacidad reproductiva del talento y del alma toda » (II, 92).

Por eso — concluye Manjón enfáticamente — « Dios nos libre de los niños precoces, de los niños sabios y de los padres y maestros que se glorían de haberlos hecho. Cada cosa a su tiempo ».<sup>23</sup>

## 5. PADRES VERACES

Otro objetivo señalado para la educación familiar: el respeto a los demás en la verdad.<sup>24</sup>

Se coloca aquí el Autor en una perspectiva un poco pesimista: « No

<sup>22</sup> VI, 46. En otro pasaje escribe: « En la educación hay que comenzar pronto, andar siempre, caminar despacio, proceder con orden, ascender por grados e ir sobre seguro, no dejando huecos ni pegando saltos » (V, 49).

<sup>23</sup> II, 92. Sobre este mismo punto ver V, 55, 88; VII, 339; IV, 24.

<sup>24</sup> Manjón habla de esta virtud cuando trata de la prudencia. Como el contenido de los párrafos que le dedica tiene relación con la virtud de la justicia (Cfr. VII, 295) he juzgado oportuno tratarla en este punto.

olvidéis lo que dice David y enseña la experiencia: « que todo hombre es mentiroso » (IV, 390). Partiendo de este presupuesto « la medicina de la educación » ha de encaminarse a curar este mal arraigado en el corazón humano. En *Hojas paterno-escolares* (1916) se sitúa ya desde un punto de vista más positivo. Insiste, más bien, en el cultivo de la sinceridad.<sup>25</sup>

Como en otros campos, es determinante el ejemplo de los padres. Es preciso que éstos hagan de la verdad un culto: sean sinceros y respetuosos; no mintiendo nunca, ni faltando a su palabra y obligación, mostrándose en todo sencillos, nobles y consecuentes. En este ambiente de sinceridad, los hijos se hacen dignos y sinceros. En cambio, cuando en la familia se cultiva el embuste y la doblez, el hijo se ve afectado de esas mismas « enfermedades »: astucia, hipocresía, doblez. Con enorme repercusión también en campo social.

Será muy difícil rectificar, después, los hábitos contraídos. Si la madre miente para evadir los disgustos del marido; los hijos e hijas, para evadir sus iras; los criados, para que no los riñan los amos; el padre, para evitar discordias con la mujer... ¿cómo se podrá arrancar este vicio « mamado »? (VI, 221).

No se justifica, desde el punto de vista educativo, la praxis de muchos padres que abusan del candor de los hijos, y los engañan con fábulas o narraciones disparatadas, o inventando seres fantásticos para obtener de ellos disciplina y obediencia: « Engañar al niño para que no lllore, para que obedezca, para que coma, para que estudie, para que tome una purga o se deje sacar un diente, siempre es mentir ».<sup>26</sup> Se ha de decir al niño siempre la verdad. Aunque a su medida. Hasta las mismas exageraciones son peligrosas en este campo.<sup>27</sup>

Se trata, pues, de revestirse de autoridad y no de embustes: mandar y no engañar; si es que se quiere formar hijos obedientes y sinceros.

Para lograrlo, además del testimonio de una conducta ejemplar, conviene presentar ante los jóvenes los aspectos atrayentes de la sinceridad y los aspectos negativos del vicio opuesto: desdice de su honor, es impropio de la nobleza del hombre; tiene consecuencias deplorables para los individuos y la sociedad. Sin sinceridad no hay verdadera hombría.<sup>28</sup>

D. Andrés se muestra severo en este campo: quiere que se corrija diligentemente y con energía toda mentira; no permitiendo nunca el engaño y doblez. Hace notar sin embargo, acertadamente, que tratándose de niños es necesario distinguir entre diversos tipos de mentira. A veces, ésta es, simplemente, fruto de su imaginación exaltada, de

<sup>25</sup> Cfr. VII, 295, 306.

<sup>26</sup> VII, 308; cfr. también IV, 390. Fustiga la conducta de algunos padres que aplauden la habilidad de sus hijos en engañar a los demás y aun a ellos mismos, considerándolo como « ingenio » (VII, 295).

<sup>27</sup> Cfr. IV, 390 ss.

<sup>28</sup> Cfr. VII, 305; VI, 220.

ligereza, o de pusilanimidad. No es culpable. En cambio, cuando se trata de mentiras reiteradas y maliciosas, el padre educador ha de usar la mano dura y aun el castigo severo.<sup>29</sup>

## 6. PADRES SOCIALES

El hombre no es un ser con dimensiones meramente individuales: forma parte de una familia y es miembro de la sociedad. Vive siempre en relación con los demás. Será necesario educar al joven para que sea un buen hijo, y un día llegue a ser buen padre de familia, y miembro activo y responsable de la comunidad. Sin esto, no sería un hombre perfecto, ni cabal, ni terminado de hacer. Por consiguiente: « educar, es completar hombres haciéndolos sociales ».<sup>30</sup>

Desde este punto de vista, condena D. Andrés el individualismo doctrinal y anárquico defendido por el « racionalismo pedagógico », ya que carece de todo *sentido social* y no tiene reparo en sacrificar el bien de los demás sobre el altar de las propias ideas, intereses y pasiones. Faltando así a la obligación de respetar, enseñar e inculcar el deber de *fraternidad social*.<sup>31</sup>

Manjón, muy sensible a los problemas de su tiempo, afirma con calor la importancia de la educación social. Y dice que es a la familia a la que corresponde iniciarla: haciendo comprender y sentir al niño, desde el primer momento, que no es un ser independiente, libre de satisfacer cualquiera de sus caprichos; que está, en cambio, unido a Dios y a sus semejantes por una serie de vínculos « que establecen entre todos una solidaridad que no puede romperse sin precipitar al mundo en un abismo sin fondo ».<sup>32</sup>

El niño ha de llegar a adquirir un auténtico respeto y amor por los demás. Se le ha de inculcar, progresivamente, la estima que todo hombre, por el hecho de serlo, merece: como ser racional, capaz de pensar, de trabajar y progresar. Y sobre todo, por ser cristiano, hijo de Dios, partícipe de su misma vida por la gracia.<sup>33</sup>

Se le ha de inculcar que en todos los hombres hay una igualdad fundamental: iguales en naturaleza — espiritual y corporal —, iguales en los deberes esenciales ante Dios y ante los hombres: de la misma estirpe, redimidos por Cristo, peregrinos hacia una Patria mejor. Lo demás: talento, salud, autoridad, riqueza, son meros accidentes que no disminuyen su igualdad esencial, que debe fundar la mutua estima y la cercanía entre todas las clases sociales.

<sup>29</sup> Cfr. VII, 305; VI, 220.

<sup>30</sup> IV, 395; cfr. V, 150, 157; VI, 126.

<sup>31</sup> Cfr. IV, 421; VII, 204, 205; IX, 14.

<sup>32</sup> VII, 97; cfr. IV, 272 ss.

<sup>33</sup> IV, 408 ss.

Los niños que nacen en la opulencia y en el regalo son los más expuestos a la dureza e insensibilidad para con los inferiores. Y hasta pueden llegar a despreciar a sus iguales. Aunque tampoco los pobres están exentos de incurrir en defectos parecidos. Pues corren el peligro de caer en la envidia y en la murmuración, en el odio de las clases superiores y en todo lo que de ahí se deriva, incluso el robo y el asesinato, el incendio y la destrucción (IV, 398).

El remedio para todos estos excesos consiste en inculcar, desde pequeños, la justa estima y el aprecio a las personas y a las cosas; en inculcar la humildad, la justicia y los fundamentos de la igualdad natural. Y tienen una eficacia particular las orientaciones encarnadas en hechos concretos. Es la acción la que mejor suscitará y cultivará en los niños el sentido social y el amor y respeto a los demás. Para ello: fomentar visitas a centros benéficos; participación en asociaciones; convivencia, en la misma escuela, de niños de diversa procedencia social. En síntesis, según expresión manjoniana: « Ver y hacer ».<sup>34</sup>

Un sabroso diálogo sostenido por el Fundador del Ave-María y una persona que, acompañada de sus hijos, visita las Escuelas, refleja bien su pensamiento:

« — Aquí hay niños que no traen nada que comer de casa, y permanecen aquí todo el día alegres y tranquilos.

— ¿Sin comer?

— A primera vista así parece.

— ¿Les dará algo la Escuela?

— Algo les da, pero es tan poco para tantos como hay necesitados...

— ¿Pues entonces?

— Véalo V., véanlo sus niños y aprendan bondad; los niños que traen algo lo dan y reparten con los que nada traen de sus casas, y lo hacen sin alarde.

— Eso es sublime.

— Pues eso lo hacen todos los días algunos de estos *granujillas*...

Aquí mi interlocutor volvió la cara, sacó un pañuelo y enjugó sus lágrimas, cuando pudo hablar, dijo a sus hijos que también lloraban:

— Vosotros que tanto tenéis os disputáis los regalos y estos pobres que no tienen sino un pedazo de pan lo reparten con otros niños más pobres.

¿Olvidarán — concluye don Andrés — este padre y sus hijos a aquellos niños que, sin palabras, tanto les enseñaron? ».<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Cfr. V, 159; VII, 377; II, 330; VI, 422.

<sup>35</sup> V, 133. Y después de referir que una familia había adoptado a uno de sus niños más pobres concluye: « Para educar no hay como ver y hacer; si vosotros, padres, queréis educar a vuestros hijos en la caridad prudente, que es aquella que socorre, educa, precave, enseña, suaviza, aproxima, prende, cunde, edifica y mejora, haced lo que este caballero indica y ha hecho con sus hijos; cada niño vuestro adopte por hermano y amigo o protegido, a un niño pobre de mis escuelas » (V, 159).

Cfr. sobre este argumento: MANJON, *Caridad educadora*, en « El Mag. Esp. », XXXIV (1900), n. 2338, 849.

## LA FORTALEZA EN LA EDUCACION FAMILIAR

Una meta fundamental propuesta a los padres educadores: procurar que sus hijos sean fuertes y valerosos, y no débiles y cobardes.<sup>1</sup> La virtud de la fortaleza, precisamente, da fuerza para afrontar las dificultades, y superar los obstáculos; y fomenta el espíritu de iniciativa.

Señala Manjón, en primer lugar, que el niño tiene que tener una sana confianza en sí mismo, en sus propias fuerzas. Para ello ha de contar con la confianza de los educadores. Muchas veces — observa agudamente — se advierte que los muchachos son medrosos, « alicaídos », incapaces de afrontar los problemas ordinarios que les plantea su vida de cada día. La razón hay que buscarla, probablemente, en que « los calificativos de necio, torpe, vano, tonto y otros sean los que suenen a diario en sus oídos » (I, 131).

Los padres, sin abultar innecesariamente las cualidades de sus hijos, han de saberlas apreciar de forma adecuada ayudándoles a adquirir un justo y equilibrado concepto de sí mismos. Es éste un presupuesto educativo básico.

Una vez más recuerda el influjo de la personalidad paterna: el niño adquirirá la virtud de la fortaleza cuando los padres sean de verdad fuertes. La virtud exige siempre repetición prolongada y paciente de actos. La educación — obra larga y compleja — exige, por parte del educador, constancia y perseverancia.

El padre débil — « el padrazo » lo llama M. — no vale para educar. Se requiere fortaleza. Sin confundirla, sin embargo, con la testarudez. Aquélla es hija de una voluntad bien arraigada y constante; ésta, de una voluntad torcida que no tiene en cuenta la justicia y la prudencia. Son poco educativos ambos extremos: tanto los « papaícos », endebles, inconstantes, medrosos y cobardes, como los « padrotes » inflexibles, obstinados y tercios que todo lo exigen de forma violenta. El ideal equidista de ambos. El decir, los padres con autoridad, que saben mandar y usar de los premios y castigos con mesura.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Cfr. VII, 294; I, 131.

<sup>2</sup> VII, 297 ss.

## 1. PADRES CON AUTORIDAD

La afirmación del Pedagogo burgalés es tajante: « para educar es necesaria una autoridad indiscutible » (IV, 108).

Al hablar de los padres con autoridad, o « autoritarios », en el buen sentido del término, parte de la consideración ya recordada: el hombre es un ser social. No ha nacido para una libertad salvaje, sino para vivir en comunión con los demás, bajo el régimen de una autoridad y una ley. Por tanto, ya desde pequeño, es conveniente que el niño vaya sintiendo sobre sí el peso de la disciplina. El bien de la sociedad y el bien mismo del individuo exigen una autoridad « madrugadora ».

Los padres han de ejercerla siempre: « Por lo mismo que son padres son autoridades, y lo son por ley de naturaleza, esto es, por derecho natural y divino ».<sup>3</sup> El usar adecuadamente de la autoridad paterna es para ellos un deber ineludible. No pueden dejarla a merced del antojo de su hijos; ni profanada por la desobediencia, la rebeldía u obstinación. Aconseja D. Andrés a los padres que la impongan « si es menester con el castigo, sin consentir verla caída en el arroyo del menosprecio, y pisada por los llamados a respetarla, acatarla y venerarla a todas horas, que son los hijos » (VII, 299).

Considera importante subrayar este hecho ya que por todas partes se extiende una ola de independencia.<sup>4</sup> Llega a escribir: « El educador (sea Padre, Maestro, Sacerdote, etc.) no deponga su autoridad ni a título de amistad y, por lo mismo, evite la demasiada familiaridad ».<sup>5</sup>

Para imponer debidamente su autoridad, los padres han de « saber mandar ». Que quiere decir: mandar poco después de haber reflexionado mucho; siendo dueños de sí mismos; sin alardes de autoritarismo; pero expresando la voluntad con palabras claras y precisas; sin que queden dudas de lo que se manda; ordenando siempre cosas que el niño pueda realizar; y haciéndolo en el tiempo y momento oportuno. Después de haber cumplido estos requisitos, hay que exigir sin regateos, excusas, ni tardanzas, cuanto se ha mandado, « imponiendo si es menester, un castigo severo y corto, pero duro, en caso de resistencia, sin ceder ni perdonar sino al que se haya sometido y arrepentido » (VII, 302).

Con pocas veces que se haga esto el niño se dará cuenta de que no tiene más remedio que obedecer. Es un principio indiscutible: el hijo ha de acatar siempre la autoridad paterna. Pero una vez « vencida la resistencia, dése lugar al cariño y olvídense lo pasado; obtenida la obediencia, endúlcese y suavícese el mandato, y reinen la alegría, expansión, confianza y amor en la mansión de la paz y el orden, que es la casa paterna » (VII, 302).

<sup>3</sup> VII, 298; véase también IV, 108.

<sup>4</sup> « Ante los hábitos de indisciplina que por doquier se notan, conviene someter a obediencia y disciplina a cuantos se educan » (IV, 108).

<sup>5</sup> I, 73. Insiste en términos muy parecidos en VII, 302.

Es más, sólo reinará la paz y alegría en aquellos hogares en que « habitan en consorcio la autoridad y el amor, la obediencia y el cariño ».<sup>6</sup> En cambio, cuando los padres no saben imponer la autoridad, reina el desorden y el descontento.

No saben mandar, según Manjón, aquellos padres que mandan muchas cosas, o casas inútiles o inoportunas; los que mandan con miedo y vacilaciones; o dejándose llevar de la pasión. Y, de modo particular, los que consienten toda clase de excusas, y dejan impune la desobediencia, o imponen castigos ridículos, perdonando por compasión mal entendida.

« Con este sistema consiguen los padres no ser respetados y obedidos como es debido, con lo cual, de ordinario, hay disgustos en la familia, y nadie está contento, ni los que mandan, ni los que son mandados » (VII, 304).

Por otra parte, muchos padres pierden la autoridad y quedan en ridículo por querer razonar todas las cosas « vengan o no a pelo ». Por eso no son convenientes excesivos « discursos ni ruegos ». Cuando se trata de mandar: pensar bien las cosas, y no volverse atrás de lo mandado, siempre que se haya mandado algo razonable.

Repite insistentemente Manjón que la norma de conducta en este punto debiera ser ésta: mandar poco, y lo bien mandado hacerlo cumplir con decisión y eficacia, sin dejarse vencer por antojos, lágrimas ni terquedades.<sup>7</sup> Sin abundar en muchas palabras. A veces un gesto y el tono de la voz valen más que « diez discursos » (VII, 299).

## 2. LIBERTAD Y AUTORIDAD

Se ha visto la firmeza con que el A. subraya el respeto que se debe a la « individualidad del educando ». Manifiesta gran consideración por la libertad del niño. Sin embargo, al hablar a los padres, insiste de una manera llamativa en la importancia de la disciplina, de la autoridad y la obediencia. Hasta parece que sus afirmaciones suenan un poco en contraste con las hechas anteriormente.

Parte de la premisa de que el hombre no nace educado para el recto uso de la libertad. Si no se vigoriza con la virtud, por medio de la disciplina, no llega a ser hombre cabal, sino un caprichoso y un indolente:

« Abandonar la infancia y la juventud a sí misma en brazos de una plena libertad, es inutilizarla para siempre y hacer de ella una gene-

<sup>6</sup> VII, 303; cfr. también IV, 108; VII, 299; I, 68.

<sup>7</sup> « El que mande que no se desmande, y una vez que mande, que no se desdiga, ni en poco, ni en mucho, ni en lo útil, ni en lo inútil; porque el respeto y obediencia a que aspira, siempre tiene mucha importancia y son de gran utilidad » (IV, 108); cfr. también VII, 302; I, 68; VI, 237; VII, 299.

ración y raza inferior inútil y mala ».<sup>8</sup> Y añade a continuación: « Cuanto más entereza y vigor, inteligencia y celo haya en la disciplina escolar y doméstica, tanto valdrán más los alumnos e hijos de familia, y sabrán en adelante usar mejor de la libertad los que mejor y por más tiempo se hayan ejercitado en el cumplimiento del deber o la disciplina ».

Es que saber ser libres es lo más difícil y tardío del hombre. Por tanto, no hay que comenzar por donde se debe concluir. En consecuencia: otorgar una libertad sin límites, sería educar « a la gitana », con su sistema de dejar decir y hacer a sus hijos cuanto les parezca bien.<sup>9</sup>

« Educad — dice Manjón — más bien con rigor que con mimo, más bien por la obediencia que por el sentimiento, y cuando tengáis base del hombre obediente y entendido, acabad y rematad con la dulzura lo que empezó por la dureza » (IV, 109).

Se pronuncia, pues, por una cierta severidad. Pero ser severos no quiere decir reglamentarlo todo, mandar muchas cosas, sino poco y exigido con firmeza. Ya que, conseguido esto, queda amplio campo para el ejercicio de la libertad. La habilidad del educador radica en encontrar el justo equilibrio entre libertad y autoridad: « El exceso de libertad para en servidumbre, y el exceso de autoridad produce odio o menosprecio » (IV, 109).

Ciertamente, la autoridad y disciplina han de estar dosificadas según la edad y capacidad de los muchachos. Pero tienen que ser « madrugadoras »: desde los primeros años. Si el niño de dos a seis años se acostumbra a hacer en todo su capricho, lo seguirá haciendo, ordinariamente, durante toda la vida. Y si alguna vez se somete, será después de amargar la existencia de sus padres. Si « el cachorro se ha hecho león — escribe don Andrés plásticamente — ¿Quién le cortará las uñas? ».<sup>10</sup>

Quiere, pues, una disciplina fuerte durante estos primeros años. Él mismo formula la objeción de que sería mucho mejor persuadir que mandar. Y responde que la razón del niño no se halla desarrollada; y que, por consiguiente, no cabe la posibilidad de hacer uso de la persuasión. Hay que disciplinar al niño mucho antes de que sepa razonar. Son « sensibles y sentimentales » los padres que defienden que a los pequeños no se les debe imponer una disciplina seria, y que se han de usar con ellos tan sólo besos, caricias, dulces y regalos. El resultado es que antes de llegar el niño al uso de razón ya « manda en sus padres », haciéndolos esclavos de sus caprichos; adolescente y joven, acostumbrado a dejarse llevar de las inclinaciones y concupiscencia, sin hábitos de disciplina, será muy difícil que sepa someterse a la autoridad y orden necesario en cualquier sociedad.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> V, 125. Cfr. también IV, 108.

<sup>9</sup> Cfr. V, 124; IX, 22; VI, 79.

<sup>10</sup> VII, 309; Cfr. también IV, 109.

<sup>11</sup> Cfr. VII, 300; V, 125.

Matiza después sus expresiones, y a la par que habla de una disciplina más bien severa durante la niñez, sostiene que « al propio tiempo hay que irlos ejercitando en el buen uso de la libertad, para que la saboreen y gusten la satisfacción de ser buenos sin violencia, por convicción y hábito, por deber y conciencia, y no como esclavos que temen al palo, sino como hombrecillos que respetan a Dios y su conciencia, a sí y a sus hermanos ».<sup>12</sup>

Este margen de libertad va aumentando, progresivamente, según la edad. Teniendo en cuenta algunas líneas generales de acción: durante la infancia prevalece el « régimen », por medio del cual se mantiene el orden y se suple la razón de los niños, puesto que no tienen un uso perfecto de la misma. De los siete a los catorce, por medio de la disciplina, se forma la voluntad, se cultivan las ideas, sentimientos y hábitos de religión y dependencia. Siempre dentro de un marco de orden, pero con más libertad. Durante la adolescencia y juventud la disciplina va disminuyendo « hasta terminar en la autoeducación » (VI, 316).

Siempre de un modo pausado y gradual, hermanando orden y disciplina con autoeducación y libertad. Es equivocado el modo de proceder de aquellos educadores que « parten la educación a fecha fija: hasta los 8 años todo es régimen, de 8 a 12, todo disciplina y de doce en adelante, todo es libertad » (VI, 317).

### 3. PREMIOS Y CASTIGOS

Se ha visto ya anteriormente que Manjón afirma que para conservar la autoridad en la educación se ha de acudir, si es preciso, al castigo. No duda en decir que éste ha de ser duro y severo en caso de obstinación por parte del muchacho. Y que es preferible el uso del rigor antes de ver caída la autoridad « en el arroyo del menosprecio » (VII, 299).

Desde luego, sostiene que el castigo es un recurso para los casos más serios. Antes de acudir a él, los padres deben emplear otros medios: « Cuando baste el gesto, ahórrese la palabra y cuando baste la reprensión no procede más sanción ». Sin embargo « al reincidente conviene más que la blandura la dureza, el rigor más que la dispensa » (VII, 115).

De ordinario, son la « buena cara », el agrado y la complacencia los que han de reinar en la familia. El castigo, en cambio, es un « accidente » que hay que procurar evitar. Los padres tienen que hacerse amar más que temer. Usarán el castigo cuando vean peligrar el respeto necesario para una auténtica obra educativa.

Esta fórmula característica sintetiza bien su pensamiento: « Seamos

<sup>12</sup> V, 125; cfr. también VII, 299.

amados antes que temidos, y temidos antes que menospreciados » (VI, 336). En la opinión de Manjón, el educador que sabe ser justo, fuerte y constante, amén de prudente, es respetado y temido, y así raramente tiene que castigar.<sup>13</sup>

a) *Castigos. Orientaciones metodológicas*

Elevándose a consideraciones más generales sobre los castigos, afirma el Autor que han de usarse como las medicinas: pocas veces y « con receta del médico », si es que se quiere que surtan efecto. Hay dos extremos igualmente viciosos: dejar pasar todo, y castigar hasta las faltas más insignificantes. En este campo hay que « ser avaros ». Si se castiga por cualquier cosa, por bagatelas sin importancia, el educador se desprestigia y el castigo pierde toda su eficacia.<sup>14</sup>

Desde este punto de vista, tiene gran importancia el modo de imponer las sanciones. El castigo verdaderamente educativo debe llevar al muchacho a reconocer y expiar su falta. Por consiguiente, tiene que ser justo, proporcionado a la entidad de la misma falta, dado con equilibrio y mesura por parte del educador: « Nada de iras, crueldad, venganza, ni apasionamiento al imponerlo, sino calma, serenidad y hasta dolor ».<sup>15</sup>

Con « dolor y amor », es la fórmula espléndida que Manjón ofrece a los padres y educadores, sintetizando el modo de imponer los castigos. Y es algo muy importante el saber buscar el momento oportuno; también por parte de los hijos. Si se les castiga cuando « les hierve la sangre » será inútil. Y hasta contraproducente.<sup>16</sup>

El triunfo mayor consiste en lograr del hijo el arrepentimiento, el reconocimiento de la falta y el cambio de conducta. Esto se logra sólo cuando se sabe escoger el justo momento para la aplicación de la sanción. Es poco educativo el amenazar frecuentemente con castigos, que luego no se imponen. Los padres que actúan de esta manera se desprestigian, pierden su autoridad y tienen que estar continuamente « reprendiendo y regañando », sembrando un denso descontento en la familia. La sanción prometida y merecida ha de aplicarse con serenidad y decisión; pero olvidando en seguida la falta que la ha provocado.<sup>17</sup>

Refiriéndose a los diversos tipos de castigos piensa el Educador de Granada que son preferibles los castigos morales y negativos a los

<sup>13</sup> Cfr. I, 70, 72, 108; VI, 112.

<sup>14</sup> Cfr. I, 107; VI, 111.

<sup>15</sup> VI, 313; cfr. también I, 70.

<sup>16</sup> Cfr. VII, 113; VI, 313.

<sup>17</sup> IV, 108.

En *El maestro mirando hacia dentro* (1915) vuelve a insistir en esta importante orientación metodológica: « Después de cumplida no volváis a mencionar la culpa [...] No recordéis el pecado ya borrado con la pena » (I, 73).

corporales. No se debe acudir nunca a la mofa, o a poner en ridículo delante de los demás.

Como norma general es buena la fórmula clásica: « contraria contrariis curantur »: al que sea holgazán, imponerle algún trabajo; al golofo, privarle de algunos dulces.<sup>18</sup> Siendo recomendable también el castigo por el « escarmiento » o « las consecuencias ». Y « por escarmiento, entendemos aquí la enmienda del causante de un desacierto o falta, causada por el ridículo, absurdo o males seguidos del mal hecho ».<sup>19</sup>

Si un niño insiste, después de advertido, en hacer las cosas a su antojo, convendrá, a veces, dejarle que siga para que, por el resultado, aprenda y escarmiente. Ya que el escarmiento es un gran maestro a cuya ciencia nadie resiste. Evidentemente, no siempre puede consentirse que el educando se enderece por sí mismo. Hay extravíos que ningún padre o educador puede consentir. No se podrá, por ejemplo, permitir que haga cosas intrínsecamente malas o cometa algún pecado. Ni tampoco se podrá tolerar (vuelve a sostener Manjón una tesis muy suya) « que deliberadamente resista al precepto terminante de la autoridad, con mengua de ésta » (I, 71).

Salvo estos casos, se puede, y hasta a veces se debe, permitir que el niño siga su voluntad, esperando que los hechos que se deriven de su comportamiento le convenzan, ya que no le han convencido las palabras.

Se justifica la validez de este tipo de castigo, en primer lugar, por el testimonio de las Escrituras: Dios ha usado con su pueblo este medio del escarmiento. Así ha corregido muchas veces a los hombres.<sup>20</sup> Además, el castigo que se proporciona a sí mismo el muchacho, educa y corrige mejor que el que procede de una voluntad extraña. Lo mismo que en la enseñanza se dice que el principal maestro es la inteligencia del discípulo, así puede decirse que el mejor educador es el escarmiento.

Comenta don Andrés sus afirmaciones con una simpática letrilla popular:

« Hay en la escuela de la prudencia  
un catedrático de mucha ciencia  
genio gigante,  
claro talento  
¿Cómo se llama?  
Don escarmiento » (I, 72).

Algunas observaciones sobre el castigo corporal: Ya se ha visto que el Autor prefiere los castigos morales a los físicos. Si bien afirma que, analizando las cosas en abstracto, no se puede decir que el castigo físico esté prohibido en absoluto. Acude, para apoyar su aserto, al *Libro*

<sup>18</sup> Cfr. VI, 113; I, 70.

<sup>19</sup> I, 71.

<sup>20</sup> Cfr. I, 72.

de los *Proverbios*: « No escasees al muchacho la corrección, pues los golpes de la vara le librarán de la muerte. [...]. No ama a su hijo, sino que le aborrece, el que no le aplica el azote » (I, 72).

Según esto los padres pueden pegar, aún más, deben pegar a los hijos cuando no queda otro remedio, o cuando ven que es el remedio más eficaz. Y esto lo sabrán por lo que haya sucedido antes.

Al insistir, de nuevo, sobre este punto en *Hojas paterno-escolares* añade D. Andrés que la vara y la mano dura ahorran, después, muchas lágrimas.<sup>21</sup> Los maestros, sin embargo, no es conveniente que usen esta clase de castigos. A no ser que estén autorizados, expresa o tácitamente, por la familia. En la práctica, en « casi todos los casos », el castigo corporal trae consigo grandes inconvenientes. Por tanto, es más acertado acudir a los padres en los casos más graves, y que sean ellos los que castiguen y peguen.<sup>22</sup>

### b) Premios

Son necesarios en campo educativo. No admite Manjón la opinión de « algún filósofo no pedagogo » que sostiene que conviene enseñar a cumplir bien el deber por el deber mismo: « Bien está enseñar a cumplir el deber por motivos de razón o conciencia; pero no olvidemos que el niño es un niño y no un filósofo, y menos del género estoico, y que la alabanza, el aplauso, el premio, es un *auxilio* del deber añadido a la flaqueza del niño ».<sup>23</sup>

Desde el punto de vista educativo los premios son mucho más eficaces que el castigo: « Una palabra halagüeña entra mejor en el corazón que todos los castigos, gestos y palabras displicentes » (I, 68).

Para que surtan su efecto deben usarse también como los castigos: pocos y « con receta de médico ». Ya que si se prodigan pierden validez y pueden ser antieducativos, al fomentar en los muchachos una moral utilitarista.

Otras condiciones para hacer que los premios sean un verdadero medio de educación:

— Dados con equidad: proporcionados a los merecimientos. Sin acepción de personas; no dejándose llevar de las simpatías personales. Los niños se dan cuenta en seguida de las parcialidades. Y les conceden gran importancia.

— Otorgados al mérito: teniendo en cuenta más el esfuerzo rea-

<sup>21</sup> Cfr. VII, 305.

<sup>22</sup> Cfr. I, 56; II, 299. Sobre el castigo como « escarmiento » (tema rousoniano) no parece probable la dependencia, (por lo menos directa) dada la insistencia con que condena las ideas pedagógicas del Ginebrino (cfr. I, 304; IV, 75, 161; VI, 197; VII, 40, 52; VIII, 20). Además, aquí hay una explícita referencia a la S.E. y a la sabiduría popular. (Hay que hacer notar que en algunos de los manuales de pedagogía de la época se habla de este tipo de castigo).

<sup>23</sup> I, 69. Sobre este argumento: II, XIX; VI, 275 ss.

lizado que el éxito logrado. Reprueba el A. la conducta de aquellos padres que se exceden alabando a los niños mientras están presentes; exaltando, a veces, lo que no es más que un don natural. Es contraproducente subrayar demasiado las cualidades de los hijos. Hay peligro de que el niño crezca en un ambiente de adulación, de indisciplina y egoísmo que le dejará marcado para siempre.<sup>24</sup>

— Finalmente los premios tienen que ser « morales ». Es decir: han de tender a alentar y mejorar. No son educativos aquéllos que fomentan meramente los « placeres materiales »: golosinas, bebidas, licores. Son preferibles los que exaltan la personalidad y la ennoblecen: cargos de confianza, responsabilidad sobre los demás, elogios moderados.<sup>25</sup> Pero siempre, con mesura y equilibrio.

<sup>24</sup> Cfr. VII, 314; VI, 69, 111.

<sup>25</sup> Cfr. VI, 111; III, 112.

## LA TEMPLANZA EN LA EDUCACION FAMILIAR

« Saben los padres que todo hombre, por el hecho de ser hombre, está llamado a ser dueño de sí mismo, lo cual no conseguirá si se deja dominar de las inclinaciones y deseos sensuales » (VII, 350).

Este dominio personal constituye una meta fundamental que tiene que conseguir la educación familiar. De aquí, la importancia de la templanza: la virtud que modera las inclinaciones y deseos sensuales, conteniéndolos dentro de los límites prescritos por la razón; refrena el apetito sexual, y hace al hombre dueño de sí mismo, sobrio y casto.<sup>1</sup>

Para conseguir estos objetivos centrales el educador ha de comenzar por apoyarse en dos « sentimientos » muy vivos durante la niñez y la juventud: la vergüenza y la honestidad o decoro.<sup>2</sup> El muchacho se siente inclinado a hacer todo lo que es decente, y a evitar lo indecoroso. Cuando estos sentimientos están bien arraigados constituyen un freno. En cambio, si no se cultivan adecuadamente, o se embotan a causa de las libertades del ambiente, el educando se dejará fácilmente arrastrar por la concupiscencia.

Por este motivo aconseja el Autor que se cuiden las formas de vestir, de modo particular tratándose de niñas.

## 1. PADRES SOBRIOS

Un primer sector de acción de la templanza: la moderación en la comida y bebida. Lo regula la sobriedad. Imprescindible — una vez más —

<sup>1</sup> VII, 351; Cfr. también I, 138. « La abnegación o vencimiento de sí mismos, para ser dueños y no esclavos de la concupiscencia, es lo que constituye la parte más importante y principal y transcendental, y también lo más difícil de la educación » (VII, 354).

<sup>2</sup> Escribe M.: « Partes de la templanza son la vergüenza y la honestidad o decoro, que son dos dificultades que defienden y dos custodios que guardan aquella preciosa virtud de la rectitud y moderación de la sensualidad » (I, 149).

la ejemplaridad de los padres. De modo especial en este campo de la sobriedad. Es sobrio — dice Manjón — el que come y bebe lo necesario para sostener la vida y reparar las fuerzas.

Se muestra exigente (quizás, hasta demasiado) al trazar las líneas de conducta del padre educador, en esta materia: « No prueba el aguardiente, ni otras bebidas alcohólicas, y si alguna vez bebe vino, lo bebe en su casa, con la familia, en poca cantidad » (VII, 358).

Describe la taberna con trazos oscuros: casa de la pública des-templanza, donde se pierde la salud, el honor y el dinero, y donde se inutilizan los hombres para ser padres educadores. El bebedor, que frecuenta la taberna, es un intoxicador de su cerebro y está en peligro de hacerse un desequilibrado y un estúpido. Es un « aprendiz de criminal ».<sup>3</sup>

Por supuesto, el padre entregado a los excesos de la bebida no puede ser verdadero educador. Pues para ejercer esta misión se necesita conciencia de su deber, claridad de juicio, voluntad entera y perseverante. Y, de modo particular, el ejemplo de un hogar donde reine el orden, la paz y el afecto.

Por el contrario, la inteligencia del bebedor adolece de incertidumbre en sus juicios, de lentitud en sus concepciones, de incoherencia en sus ideas. Su voluntad es indolente, incapaz de una acción sostenida. Su sensibilidad excitada se deja llevar de arrebatos y delirios. En estas condiciones, es obvio que no haya orden ni concordia en el hogar; y no sea escuela de virtudes aquella casa donde todo son riñas.<sup>4</sup>

Los hábitos de templanza han de comenzar a inculcarse a los niños desde los primeros años. Después será demasiado tarde. Para ello, no se han de multiplicar, sin razón, las necesidades de los hijos. Es conveniente acostumarlos a comer a la hora, sin permitirles excesos de ningún género. En su obrita, *Hojas educadoras... Educar es completar hombres*, da Manjón a los padres una serie de recomendaciones prácticas para que el niño, ya de pequeño, se forme en una vida frugal y dura: con alimentos sanos y sencillos; evitando las bebidas alcohólicas y las comidas excitantes; acostumbrándose al frío y al calor, a una cama dura; no usando delicadeza excesiva en los vestidos.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> VII, 359. Dice allí mismo: « Según las estadísticas, el 70 ó 75 por 100 de los crímenes se debieron al alcohol que se expende en las tabernas ». Y hace un elenco de las enfermedades producidas por el exceso de alcohol: « dispepsias y gastritis en el estómago, hepatitis y cirrosis en el hígado, pneumonía crónica y tuberculosis en el pulmón, enfermedad de Brig en el riñón, erupciones... ». No cita la documentación usada.

<sup>4</sup> VII, 368. Escribe: « La degeneración alcohólica, según la Higiene, comprobada por la Estadística: 1º Disminuye los nacimientos. 2º Da lugar a transmisión de todas las enfermedades transmisibles por generación, que no son pocas... ».

<sup>5</sup> IV, 385. Cfr. también VII, 358; II, 121.

Sobre el posible influjo de Locke se hablará en la parte dedicada al estudio de la originalidad de M. Véase también análisis de *Hojas educadoras* (2ª parte, cap. 3).

## 2. PADRES « LIMPIOS »

La castidad modera las pasiones de la carne. Si se las deja sueltas oscurecen la razón, embrutecen al hombre que pierde su dignidad y libertad. Su humanidad queda empequeñecida.

Y estas pasiones son recias. Agitan borrascosamente el corazón humano: el hombre es espíritu y cuerpo con sentidos rebeldes. El pecado ha venido a perturbar la primitiva paz y armonía (IV, 153). Por esto la castidad es una virtud difícil; pero necesaria: ayuda al hombre a conquistarse a sí mismo. Indispensable para los padres educadores:

« Los padres que quieren tener hijos espirituales y racionales, evitan cuanto pueden que les domine la pasión de la carne » (VII, 347).

Es un presupuesto básico: para tener hijos sanos, vigorosos y limpios es menester contar con padres limpios en el cuerpo y en el alma.

Ya se ha subrayado la importancia que el Educador de los Cármenes granadinos concede a la salud física como plataforma indispensable para la actividad espiritual. Al hablar de la castidad pone un nuevo acento sobre la necesidad del vigor corporal. Apunta, como condición previa, que el niño reciba de los padres « sangre limpia ». E invita a éstos a reflexionar seriamente sobre las consecuencias de ciertas enfermedades que pueden transmitirse a los descendientes con efectos negativos:

« El hombre de conciencia y mediana honradez, que se estima tuberculoso, averiado o alcohólico, se abstiene de casarse, para no causar la desgracia de seres inocentes » (VII, 362).

Tienen particular importancia las enfermedades contraídas en una juventud libertina. No basta que los jóvenes esposos se escuden en el hecho de que ya se han curado. Determinadas « averías » aparecen después, se transmiten a los hijos y envenenan su sangre. Éstos no pueden salir limpios de « lacras y lamparones » si los padres les transmiten sangre impura.

Resume Manjón su punto de vista con un castizo refrán castellano: « Con mala sangre no pueden hacerse buenas morcillas » (IV, 228).

Los padres educadores han de ser también « limpios en el alma »: en sus ideas, sentimientos y conducta; en una vida de familia intachable; procurando que nada impuro o menos limpio venga a mancillar la inocencia de sus hijos; y dispuestos a intervenir siempre que sea necesario.<sup>6</sup>

## 3. LOS « MISTERIOS DEL AMOR »

El Autor afronta directamente el tema de la instrucción sexual, o — en su expresión — el problema de « los misterios del amor ». Su opinión es que « mientras el niño sea niño, conviene que los ignore » (IV, 178).

<sup>6</sup> Cfr. VII, 343 ss.

Tiene una gran propensión a la imitación: repite lo que ve y oye, sin medir su alcance, bueno o malo. Por tanto, no conviene hablarle de ciertos hechos. Se sentiría movido a reproducirlos más bien que a evitarlos.

Se plantea el problema de que es tal la corrupción que se respira en el ambiente que es difícil que el muchacho permanezca mucho tiempo sin contagiarse. Y que, por tanto, habría que prepararle cuanto antes. Responde que, a pesar de todo, conviene mantenerle en la ignorancia durante el mayor tiempo posible.<sup>7</sup> Pues el niño « no es de escayola »: tiene su naturaleza viciada por la culpa; se siente inclinado al mal apenas lo conoce. Así que se puede decir que « la ignorancia y la inocencia van de la mano » (I, 145).

El conocimiento de estas materias constituye una tentación demasiado fuerte. Todavía no tiene el muchacho suficiente resistencia; no cuenta con el freno de la razón, aún demasiado incipiente; ni con la experiencia, ni el hábito de la virtud; y ni siquiera, con la fuerza de la fe, pues las verdades cristianas están poco arraigadas en él. En cambio, se siente inclinado a ir en pos de lo desconocido, de lo misterioso, de lo que él sueña o de lo que los libros o las personas le cuentan. A todo esto le empuja su inclinación.

Y « como no es ángel, ni hombre hecho y derecho, sino un ser inconsistente, todo curiosidad, sensibilidad y placer, al conocer el mundo corrompido, corre peligro de hacerse mundano y corrompido como él » (I, 146).

Reconoce el Educador de Granada que al llegar la pubertad es necesaria una instrucción adecuada. Esta edad es como un arroyo que todos tienen que pasar. Es una edad crítica en que muchos se pierden si no está al lado el educador. Los padres, que son los que mejor conocen a los hijos y los que más los aman, están llamados a instruirlos en esta materia. Les incumbe la obligación sería de hacerlo. Teniendo en cuenta las condiciones en que se ha de llevar a cabo:

« Cuando el niño raye en la adolescencia, cuando el desarrollo del joven se anticipe y le pregunte, cuando el colegio, el taller, la calle, etc., le hayan de enseñar lo que antes ignoraba, entonces, antes que le dé lecciones un malvado o un escandaloso, que sean la madre o el padre los encargados de abrirle los ojos, no para que pierda la inocencia, sino para que no desaparezca ésta con la ignorancia » (IV, 179).

Sobre el « cuándo concreto » de la intervención, afirma el Autor, acertadamente, que varía en *cada joven*. No puede establecerse una misma medida para todos. Depende del sexo, del clima y cultura. Así como de la « precocidad del ambiente » en que el muchacho tiene que vivir

<sup>7</sup> Dice textualmente: « Defended la infancia que mama, la que balbucea, la que anda, la que chilla y juega, la que aprende a conocer, amar y temer a Dios, la que aún no ha llegado al uso de razón y la que está en los albores de ella, la que aún no tiene en sí poder de conciencia para resistir al mal; y defendedla mientras podáis, por la ignorancia del mal pegajoso de la impureza » (IV, 179).

o trabajar. Se impone una labor de « observación concreta » por parte de los padres.

Acerca de la materia de la instrucción sus afirmaciones quedan un tanto genéricas: « Lo preciso y nada más, lo que baste para evitar el escándalo y no sea de por sí ocasión de pecado » (IV, 179).

Al tratar de precisarla un poco más, se fija, más bien, en los aspectos negativos: pecados, enfermedades, consecuencias lamentables de los excesos en este campo.<sup>8</sup> E insiste en que los padres se esfuercen por formar « al hombre escarmentado en cabeza ajena », y que « con toda parsimonia, gravedad y peso » se vaya recorriendo el velo hasta que el joven aprenda el mal sin intentar imitarlo, sino al contrario, aborreciéndolo.

Para ello pueden servirse de hechos ruidosos; de escándalos públicos, ocasionados por cierta clase de faltas; de la explicación de la doctrina cristiana; de ejemplos tomados de la Historia Sagrada y profana; de visitas a hospitales; de las lacras presentadas por algún degenerado; y, también, de « las preparaciones anatómicas, los cuadros o los libros » (IV, 180).

#### 4. CULTIVO DE LA CASTIDAD

Hecha esta somera exposición sobre « los misterios del amor », añade Manjón que no se trata sólo de instruir, sino de cultivar la inocencia y castidad del niño. Y esto « antes del Rubicón y después del Rubicón ». Es decir, antes y después de iniciada la adolescencia. Ofrece algunas líneas orientadoras:

##### a) *Ambiente limpio*

Aun desde el punto de vista físico: cuidado esmerado de la higiene personal del niño; de todo cuanto entre en contacto con él: alimentos, vestidos, habitación, atmósfera que respira. Sobre el tema de la *casahogar* vuelve con gusto en repetidas ocasiones. Lo considera de particular importancia. Desciende a precisar una serie de detalles.

Para el Educador de los Cármenes de Granada la casa ideal sería aquella que estuviera aislada: con árboles y jardines. Por lo menos quisiera que fuese higiénica, amplia, bien proporcionada — « ni chica ni

<sup>8</sup> En *Hojas pedagógicas del Ave-Maria* dedica un breve capítulo (VIII, 365-368) a la exposición — « para niños mayores » — de la doctrina católica sobre la familia. Trata del matrimonio: fines; propiedades; breve síntesis histórica de la decadencia de la institución familiar después del pecado; derechos y deberes de los padres y los hijos.

Añade diversos ejercicios para la asimilación de la doctrina. Sus afirmaciones en algunos puntos son bastante claras. Aborda ciertos temas como: a qué deberes falta el que aconseja la craneotomía y el aborto para salvar a la madre. (Cfr. VIII, 367).

grande » — sobriamente adornada, con agua abundante, y « muy aseada ».<sup>9</sup> El mobiliario: serio sin ser triste; sólido sin ser basto; pulcro sin ser coquetón; decente sin ser lujoso; suficiente sin ser excesivo; puesto en orden, pero sin afectación; muy limpio sin ser intangible. Las habitaciones destinadas a los niños, de las mismas características: amplias, con abundancia de sol y aire, pintadas con colores alegres. Separadas de las de los padres y en la parte más higiénica de la casa.<sup>10</sup> No puede conservarse la salud donde hay suciedad, aire viciado, habitaciones estrechas y mal soleadas. Cuando, por la escasez de locales, hay hacinamiento y promiscuidad, no sólo hay contagios corporales, sino también espirituales. Y entonces la castidad es difícil que pueda conservarse.

Como presupuesto y exigencia fundamental se debe cuidar de que el niño viva en un ambiente de propiedad y limpieza. Particularmente desde el punto de vista moral. Toda la atmósfera que respire debe estar impregnada de decencia y delicadeza: las conversaciones que escucha; los ejemplos que contempla. Hasta en las estatuas y cuadros que adornan la casa se ha de evitar todo lo que pueda herir la inocencia del pequeño.<sup>11</sup> Poniendo la misma atención y cuidado en evitar amistades inconvenientes; lecturas y espectáculos poco limpios.

En este punto don Andrés se muestra un poco negativo. Si bien no se pronuncia en contra de las diversiones en sí mismas. Es más, sostiene que una de las condiciones importantes para el normal cultivo y desarrollo de esta virtud es el clima de serenidad y alegría en el hogar. Y así aboga por que los padres proporcionen a sus hijos sano esparcimiento.<sup>12</sup>

#### b) Ambiente de actividad

Se trata — apunta el mismo Autor — de un « medio indirecto » para cultivar la castidad. Pero es imprescindible, una condición previa: el ocioso no puede ser casto. Por este motivo los padres que saben ser educadores tienen a sus hijos siempre ocupados. La vida del niño ha de estar siempre dirigida según un plan y método. El muchacho que no trabaja, se corrompe.<sup>13</sup>

En *Hojas paterno-escolares* (1916) vuelve, de nuevo, sobre el tema. Y matiza mejor sus afirmaciones. Advierte que el arco siempre tenso

<sup>9</sup> VIII, 400. Sobre este tema de la casa, insistiendo de modo particular sobre las condiciones higiénicas, véase VIII, 343; V, 385; IV, 386; I, 98; VI, 227.

Cobra relieve e interés esta insistencia de Manjón si se tiene en cuenta que « durante gran parte del siglo XIX las casas fueron pequeñas y mal ventiladas, carecían de calefacción y se alumbraban con un velón o quinqué de petróleo » (VICENS VIVES, *Historia de España y América...* V, 505).

<sup>10</sup> VII, 343; Cfr. también IV, 386; VIII, 400.

<sup>11</sup> Cfr. IV, 181; IV, 386; V, 385; I, 98.

<sup>12</sup> IV, 176 ss.

<sup>13</sup> IV, 181. Insiste en otro punto: « La ociosidad es madre de todos los vicios especialmente los que se derivan de la deshonestidad » (VII, 353).

pronto se rompe, y el camino se hace insoportable si no hay de vez en cuando algún descanso. La juventud es alegre, y la alegría es gozo. Y siendo honesta y moderada, la alegría no puede tildarse de anticristiana. Por eso escribe:

« No seamos, pues, demasiado austeros con la juventud teniéndola siempre ocupada en labor de taller, campo, iglesia ni libro, porque ese sería el modo de hacerla aborrecer el trabajo manual, la piedad y el estudio » (VII, 352).

Es imprescindible el descanso bien dosificado, la diversión bien graduada. Constituyen una reserva de energías para después trabajar con más ahínco. Pero sin perder de vista que el trabajo es ley universal y natural, y el niño y el joven han de comprender este hecho. Es anti-educativa la manera de actuar de algunos padres acomodados que permiten que sus hijos pasen el tiempo en la holganza. La vida es palestra de actividad: sin actividad el hombre no se realiza plenamente.

### c) *Ambiente religioso*

Católico y sacerdote, don Andrés señala un puesto destacado a los medios de orden sobrenatural, en un ambiente de espíritu de fe. Tienen plena vigencia en este campo las palabras evangélicas: « Sine Me nihil potestis facere ». Sin auxilio de la gracia el trabajo por formar la castidad resulta baldío. Recomienda vivamente todos los medios consagrados por la praxis educativa cristiana: la presencia de Dios, Padre sabio y justo; el recuerdo de los novísimos; la oración; la devoción a la Virgen; la participación en los Sacramentos. De modo particular: la confesión y comunión, que « castifica y hace vírgenes ».<sup>14</sup>

Todos estos medios ayudan a conservar y a restaurar esta virtud. Pero todos estos medios espirituales han de usarse también con medida para que « el niño no tome hartazgo e indigestión, aunque sea de manjares exquisitos; las cosas buenas han de hacerse gratas, y cuanto más agraden y menos fastidien, serán mejores en la práctica » (IV, 181).

### d) « *Cultivar la cultura* »

« Por cultura entiendo — escribe Manjón — el cultivo del hombre en todo lo que tiene de animal racional, animal moral, de animal teológico, de animal social, de animal político, de animal científico y artístico » (IV, 182).

No es posible, pues, desde este punto de vista, una educación de la castidad prescindiendo de las demás dimensiones de la personalidad del hombre. El trabajo en este sector se ha de integrar en un cuadro más amplio. Por esto, al hablar a los padres de su obligación de iluminar a los hijos sobre « los misterios del amor », apunta que para que esta instrucción sea provechosa deben, antes, formar « por

<sup>14</sup> VII, 349; Cfr. también IV, 181; III, 228; IV, 162; I, 148.

una seria educación cristiana y humana al hombre de conciencia, de costumbres y de sentimientos delicados y honestos, al hombre temeroso de Dios y del pecado, al hombre de reflexión y sacramentos » (IX, 180).

Empezando por construir « sobre lo que el hombre tiene de animal ». El adecuado funcionamiento del cuerpo tiene en la castidad una particular resonancia. Siempre que no se rompa el equilibrio de las demás dimensiones humanas.

En segundo lugar, pone D. Andrés un acento especial en la formación estética: que el muchacho sepa descubrir la belleza en las obras de arte y en la creación; y en todo, el rastro de la belleza divina. Viendo todas las cosas y su hermosura como reflejos de aquella sublime y total Belleza — Dios — no habrá creatura que pueda apartarnos de El (IV, 172).

#### e) *Inculcar ideales y sentimientos nobles*

El joven es sensible a los ideales altos, a los sentimientos de libertad, de dignidad, de amor a la vida, a la verdad, a la belleza, a la amistad y a la familia. El educador ha de hacer hincapié en ellos; arraigándolos profundamente; haciéndole ver al joven que por medio de la castidad esos valores logran toda su plenitud. Y, en cambio, la lujuria los deshace: la libertad queda encadenada por la más tiránica de las pasiones; la razón se nubla; el hombre se esclaviza, quedando reducido al nivel del bruto. Estos placeres ilícitos minan su salud, desgastan su organismo, y hacen añicos su misma belleza física:

« Quien ame la propia hermosura — son palabras del Educador granadino — que no ponga en sus labios la asquerosa baba de la inmundicia, en sus ojos cóncavos la mirada vergonzosa y triste de un alma abrasada por el fuego de la concupiscencia, en su frente y rostro la polidez y arrugas de una vejez prematura (vejez que comienza cuando debía la juventud hallarse en su pleno vigor y florecencia), y en el tuétano de sus huesos la levadura de vergonzosos y repugnantes males que irán con él al sepulcro, después de hacer un reguero de seres desgraciados » (IV, 160).

Los excesos en esta materia debilitan, corroen y envenenan la familia en sus mismas fuentes. Rompen la amistad con el más cerrado egoísmo. Hacen que se pierda el sentido del verdadero amor. El hombre, a rastras de la pasión desenfrenda, se entrega a los espasmos de una felicidad momentánea que termina en el hastío, en la insensibilidad, ya que ha nacido para unos goces menos turbulentos, más serenos y puros.

« Si el corazón de la juventud se ha entregado a los innobles y más bestiales placeres de la carne, ya no mira al amor sino como un placer y no es capaz de sentir sus delicadezas, ternuras y exquisiteces, y mucho menos el placer de sufrir por el amado y sacrificarse por él ».<sup>15</sup>

<sup>15</sup> IV, 155. Cfr. también IV, 153; VII, 347.

Desde una perspectiva sugestiva apunta que el descubrimiento del auténtico amor a Dios y al prójimo ofrece un punto de apoyo de gran fuerza en el cultivo de esta virtud. Pues ser castos es amar de verdad (IV, 172).

#### f) *Ejercicio*

La castidad, virtud difícil, exige mortificación y renuncia. Se desprende de las palabras paulinas: « Qui sunt Christi carnem suam crucifixerunt cum vitiis et concupiscentiis suis ». Los que quieren ser verdaderos hombres mortifican la carne con sus vicios y malos deseos.

Esta renuncia es particularmente importante en la adolescencia y juventud en que las pasiones gritan más fuerte. La castidad, como toda virtud, exige repetición frecuente de actos, ejercicio prolongado. Sobre todo, durante estos años.

Manjón no se contenta con aconsejar la clásica mortificación de la vista: abstención de lecturas y espectáculos provocativos. Afirma la necesidad del « ayuno y maceración » (IV, 163). Pero se echa de menos en este punto la perspectiva positiva del ejercicio de la virtud. Se limita a insistir, más bien, en los aspectos de renuncia.

### 5. LA COEDUCACIÓN

El término tiene dos acepciones en los escritos manjonianos. Lo hace notar él mismo. En *Hojas coeducadoras* (1906) lo usa en el sentido de cooperación: la educación es obra de « coeducación ». Pero añade, en nota al pie de página, que no se le oculta que algunos autores entienden por coeducación « la educación conjunta de los sexos » (IV, 20).

En *El maestro mirando hacia fuera* (1923) escribe que se puede hablar de una *coeducación* en sentido activo, como cooperación de varios educadores en la misma tarea educativa; y de *coeducación* en sentido *pasivo*: unión de niños y niñas en la mismas aulas, con los mismos maestros, en los mismos juegos y ejercicios.<sup>16</sup>

Al hacer, en la obra que acabo de citar, un breve análisis sobre los diversos aspectos del problema, se pronuncia, decididamente, contra la práctica de la coeducación, considerándola contraria a la naturaleza que ha hecho distintos a los dos sexos. Cada uno tiene su ritmo de desarrollo: las niñas más rápido que los niños; su vocación: el varón para las luchas de la vida y la guerra, la mujer para la paz y los cui-

<sup>16</sup> Cfr. VI, 262.

Lo toma en el mismo sentido en VII, 375.

Queda un poco imprecisa la afirmación de V. García Hoz cuando escribe, simplemente, que « cuando Manjón hablaba de coeducación, no hablaba de educación de personas de diferente sexo » (V. GARCÍA HOZ, *Caracteres de la educación actual*, en « Revista Española de Pedagogía », XXIV (1966), 250).

dados familiares; sus propias y características aptitudes: el hombre para el trabajo duro y las mujeres para el delicado. Además, se diferencian no sólo en *calidad*, sino en el *proceso* del desarrollo. En esto están de acuerdo « médicos, fisiólogos y pedagogos de fuste » (VI, 262).

Se puede observar — dice Manjón — que los niños junto a las niñas se afeminan, y éstas junto a los niños pierden recato y pudor. Es más, dondequiera que se ha establecido esta « mezcla » se han repetido las quejas y los escándalos, las uniones precoces y los divorcios rápidos. Hace una constatación amarga: cada vez hay menos niños inocentes y el mezclarlos es contribuir a corromperlos.<sup>17</sup>

Pasa, después, a exponer los argumentos presentados por los defensores de la coeducación: para algunos el pudor y el recato serían inconvenientes nacidos de una falsa educación religiosa, que la coeducación trata de eliminar, pues contribuye a completar los sexos, dando a cada uno lo que tiene de mejor el otro: al varón la delicadeza de la mujer, y a ésta la fortaleza de aquél. Teniendo en cuenta, además, que en la sociedad viven hombres y mujeres, en la escuela — que es su preparación — deben juntarse también sujetos de diferente sexo. Y como en la familia se crían hermanos y hermanas, en la escuela se han de educar niños y niñas. Con todas las ventajas correspondientes.

Manjón apostilla esta última afirmación con ironía: « Lo mismo da hermanos y hermanas, padre y madre, que muchachos con muchachas de doce o más años, bajo un techo y un Maestro » (VI, 263).

Finalmente, hay quienes sostienen que esta práctica de la educación conjunta de sexos preserva del romanticismo y afectos morbosos a los jóvenes, haciéndolos menos impresionables.

El Autor no hace suyo ninguno de estos argumentos. Se limita a enunciarlos. Y concluye que se puede tolerar la coeducación tratándose de párvulos, y en las aldeas en que, por falta de matrícula, no pueden sostenerse dos escuelas; pero que como ideal es insostenible, ya que es antinatural y poco delicada, ignora las diferencias de los sexos y expone a los niños a perder la inocencia.<sup>18</sup>

En este punto parece advertirse una cierta « involucración » en el pensamiento manjoniano. En la primera edición de *El pensamiento del Ave-María* aparece un párrafo con este título: « ¿Debe educarse a los niños cerca de la mujer? ».

Responde a la pregunta que se formula apelando a su experiencia de Granada: en una misma colonia, aunque en Cármenes distintos, viven, juegan y estudian niños y niñas. Y no se han dado motivos de escándalo. Al contrario: de tal manera se respetan los sexos, que pasando las niñas

<sup>17</sup> Cfr. VI, 263 ss; VII, 331.

<sup>18</sup> Cfr. VI, 263. Sobre la postura de los autores de tendencia laica que sostenían, fervorosamente, la coeducación; véase F. GINER DE LOS RÍOS, *Educación y enseñanza*, 71, 110.

por los Cármenes donde juegan los niños, no las molestan ni les dicen una palabra poco limpia; y hay una serie de ventajas que se derivan de la « proximidad de los sexos »:

« 1ª que todos los hijos de una familia vienen juntos, comen juntos, se cuidan unos a otros, se educan a la vez y en el mismo colegio y vuelven a la casa reunidos y fiscalizados unos por otros; 2ª que en todo acto público se sirven unos a otros de modelo y estímulo corrigiendo los defectos de cada sexo por las virtudes de su opuesto. Así los niños aprenden suavidad, afabilidad y delicadeza de las niñas, y éstas aprenden de aquellos energía, valor, entereza y resolución. 3ª Puesto que en las familias, sociedad, calles y templos hombres y mujeres se han de ver y la separación absoluta no es posible, sino por algún tiempo y para muy pocos internados, no está mal que, habiendo vigilancia y hasta cierta edad, se eduquen niños y niñas en lugares próximos. Por lo menos en nuestras Escuelas no da esto que sentir ».<sup>19</sup>

Es interesante advertir el paralelismo entre las ventajas que aquí señala Manjón, derivadas de la cercanía de los sexos, y los argumentos expuestos por « los partidarios de la coeducación », que él mismo recoge en su última obra. En *El maestro mirando hacia fuera* (1923), parece que ya no admite la validez de aquellos argumentos expuestos en *El pensamiento del Ave-Maria* (1900). Y no deja de ser significativo que en la segunda edición de esta obra, hecha en 1916 (por tanto, en vida del A.) ya no aparece el párrafo que se acaba de citar.

Es cierto que don Andrés no hablaba en aquel punto de la coeducación, sino, simplemente, de las ventajas de la cercanía de los sexos: en las mismas colonias aunque en Cármenes diferentes. Y añadía que, tratándose de « escuelas mixtas », el asunto es « más espinoso ». Pero aun respecto a éstas se muestra más benigno: « procurando que en la clase y en el juego estén separados por sexos... el peligro no es tan grande ».<sup>20</sup>

Ya se ha dicho que se pronuncia siempre contra la coeducación. Sin embargo, confrontando las afirmaciones de las obras citadas, se advierte una mayor rigidez en este punto al final de su vida.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> A. MANJÓN, *El pensamiento del Ave-Maria. Colonia escolar permanente establecida en los cármenes del Camino del Sacro Monte de Granada*, Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-Maria, 1900, 155.

<sup>20</sup> MANJÓN, *Ibidem.*, 157.

<sup>21</sup> En este cambio de perspectiva es posible el influjo de Ruiz Amado.

Cfr. Apéndice n. 2 « Manjón - Ruiz Amado ».

Es probable que ya en 1916 Manjón conociera la obra, *La educación moral. Se desprende del análisis del paralelismo de alguno de sus párrafos y de Hojas Paterno-Escolares*, escritas en este año. (Cfr. cap. 3 de la segunda parte).

Como sólo en esta obra y en *El maestro mirando hacia fuera*, Manjón analiza, aunque brevemente, la problemática de la coeducación (en las demás se limita a rechazarla), parece que el influjo del P. Ruiz Amado está presente.

Cierra el Autor sus sugerencias en torno a la templanza con unas reflexiones sobre el tema sugestivo de la alegría en la educación familiar.<sup>22</sup> El padre educador es alegre y complaciente. Por supuesto, mantenerse, de forma habitual, en esta actitud de serenidad y equilibrio no resulta tarea fácil. Es cierto. Exige superar situaciones duras: los años y desengaños, el propio temperamento, la inseguridad del porvenir y el mismo ambiente social hacen que los padres sientan sobre sí el peso de preocupaciones serias.

Se les pide un trabajo arduo de dominio de sí, de moderación, hasta lograr la calma y dulzura en todas las situaciones. Es un imperativo de su misión de educadores: « No puede lograrse una buena educación sino en una atmósfera de bienhechora alegría, en un hogar donde reine la serenidad y la dicha que brota para los hijos de la mirada serena y rostro complacido de los padres ».<sup>23</sup>

La alegría predispone al amor, a la benevolencia, a la obediencia y al servicio. En una atmósfera de calma y gozo los hijos se hacen más cariñosos, expansivos y confiados, más sanos de cuerpo y alma: mejores. En cambio, cuando los padres se muestran agrios, tristes y taciturnos, siembran en torno el amargor y la tristeza. Se hacen antipáticos. El clima del hogar se ensombrece y la casa tiene aspecto de « presidio, hospital o cementerio ».<sup>24</sup>

En este ambiente enrarecido los hijos pierden la suavidad y dulzura, el encanto y la simpatía, su belleza moral, y hasta la física. Se hacen « en vez de amorosos, desamorados; en vez de benévolos malquistos; en vez de obedientes, esclavos; en vez de complacientes, displicentes; en vez de niños tranquilos y serenos, seres intimados y asustados; en vez de cariñosos, gruñones, ásperos y duros, y probablemente, enfermos de cuerpo y alma, con el corazón oprimido, el alma encogida y sin alientos físicos ni morales, seres meramente pasivos » (VII, 385).

Los niños sienten la necesidad natural de reír, de derramar a borbotones por el rostro la alegría que les bulle dentro. Sienten la necesidad ineludible de ser felices, de gozar. Ir contra esta tendencia de una manera sistemática, es obrar contra la naturaleza y la recta educación. El « gozo no es sino la satisfacción y alegría del alma por la presencia del bien amado » (VII, 385). Pero cuando los padres, que son los seres que deben ser más amados por los hijos, perturban, con su actitud hosca y sombría, la paz de la familia, es natural que a mayor bien frustrado se sienta un dolor más agudo. Por eso, los padres tristes y dis-

<sup>22</sup> Manjón no aborda, como ya se ha hecho notar, los diversos temas de forma orgánica. En *Hojas paterno-escolares* va exponiendo una serie de problemas entre los que no siempre se ve una conexión estrecha. Son reflexiones expuestas a los padres dentro de las líneas de estructura de las virtudes cardinales.

<sup>23</sup> VII, 384.

<sup>24</sup> VII, 385.

plicentes son el mayor tormento de las familias. Se oponen a la felicidad de los suyos. No valen para educar.

Para que su presencia fomente en cambio la alegría y serenidad en el hogar se deben poner a la altura de sus hijos, teniendo bien presente que « los niños no son hombres ya cansados, sino seres sonrientes y juguetones, para quienes la quietud es un tormento y el juego movido una necesidad tan sentida como la de la comida o el sueño » (VII, 386).

Olvidando sus preocupaciones serias, sus problemas hondos, han de saber participar de la alegría bulliciosa de sus hijos. Fomentándola ellos mismos con narraciones, fábulas, chistes, cantos, excursiones... También para ellos tiene todo su valor el principio pedagógico « educar jugando » (VII, 386).

Como en los Cármenes granadinos estos juegos familiares han de ser *sencillos*: no hace falta mucho para que el niño se divierta, y si los juegos están contruidos por él mismo, mejor todavía; *fáciles*: al alcance de todas las fortunas; *inocentes*: exentos de todo peligro; *corporales*: que favorezcan el desenvolvimiento corporal junto con la alegría; *campestres*: al aire libre, siempre que sea posible. En el campo es donde el muchacho se siente más a sus anchas; con más libertad.

No saben « educar jugando » aquellos padres que llevan a sus hijos a ciertas diversiones que no son propias de niños: billar, cine, toros, fiestas de sociedad, paseos públicos. Lo único que forman son « jovencitos fatuos, atildados, afeminados, frívolos y pedantes » (VII, 387).

También en este campo se precisa tener en cuenta las exigencias concretas del individuo. Que no significa, simplemente, dar rienda suelta a sus apetitos y tendencias espontáneas. El niño y el joven tienen que llegar a comprender que muchas veces es necesario encauzar estas energías. Y que esto no se logra sin el dominio de sí y sin renunciadas duras. Aprendizaje, lento y difícil, que se hace más suave en el clima, sereno y alegre, de la vida familiar.

## PADRES DE CARACTER

Después de haber expuesto su pensamiento acerca de la educación familiar sobre las coordenadas de las virtudes de los padres educadores dedica Manjón un breve capítulo (una *Hoja*) a los padres de carácter. Viene a ser una síntesis (aunque no completa, y desde otro ángulo visual) de las ideas expuestas antes.<sup>1</sup>

## 1. EL CARÁCTER MORAL, OBJETO DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR

« El mayor elogio que puede hacerse de un padre es decir de él que es todo *un carácter* y la mayor ponderación respecto de un educador es afirmar que *sabe formar caracteres* [...]. El mejor de los padres será el que *siendo un carácter consiga hacer de los hijos que sean caracteres* » (VII, 387).

El carácter, fisonomía moral del hombre, sería propiamente el objeto de la educación. Formar al hombre cabal y perfecto equivaldría a formar al hombre de carácter.

En *El maestro mirando hacia fuera* (1923), completando la perspectiva, afirma Manjón que el objeto de la educación es « hacer hombres de carácter humano y cristiano » (VI, 140). El hombre verdaderamente cabal y perfecto es el perfecto cristiano. Por tanto, « formar cristianos es formar caracteres humanos y perfectos y viceversa » (VI, 139).

Traza esta semblanza del hombre de carácter: está bien orientado hacia fines nobles que unifican toda la vida, y a los que se subordinan pasiones, intereses y acciones; es el hombre de principios fijos y santos, y de voluntad resuelta a obrar constantemente según ellos. Estos hombres, que « parecen hechos de una sola pieza » por la unidad y sencillez de su vida, son siempre consecuentes e idénticos consigo mismos, de acuerdo con lo que son y piensan; se manifiestan siempre ordenados,

<sup>1</sup> Cfr. VII, 387-391.

tranquilos y constantes, dueños de sí y de cuanto los rodea. Son hombres perfectos y acabados.<sup>2</sup>

## 2. CÓMO FORMAR EL CARÁCTER

Con « ideas, sentimientos y acciones ». Son imprescindibles los tres elementos. No se puede descuidar el sentimiento ni la acción, pues se caería en un intelectualismo inconsistente. Y tampoco se pueden descuidar los contenidos de verdad, ya que se incurriría entonces en un sentimentalismo morboso, o en un empirismo no menos deletéreo.<sup>3</sup>

### a) Con ideas

Ante todo son necesarias ideas que iluminen el alma. Según la idea que se tenga de las cosas así será la importancia que se les dé (VII, 261). Al hombre, para actuar debidamente, le son imprescindibles conceptos claros sobre la realidad, y directivas precisas que marquen los cauces de su conducta. Por esto « atendiendo a la estrecha unión que existe entre la verdad y el bien cuidan los padres racionales y cristianos, primero asegurar principios » (VII, 276).

Las creencias son base y garantía de la moral. Sin ideas y sin principios precisos no hay educación posible. Teniendo en cuenta estos presupuestos se comprende fácilmente la importancia dada por el Educador español a la instrucción. Se ha citado a este respecto su *leit motiv*: « Educar enseñando ».<sup>4</sup>

El hombre necesita ver claro para actuar. Y no sólo necesita ver claro con el ojo de la razón, sino con el ojo de la fe. De aquí, la importancia de la instrucción religiosa, que haga asimilar al educando un cuadro de verdades que le señalen los puntos cardinales de su comportamiento cristiano. En la práctica, según Don Andrés, no hacen falta muchas verdades. Bastan algunas « ideas madres » bien asimiladas. De acuerdo con el antiguo aforismo « non multa sed multum ».<sup>5</sup>

### b) Con sentimientos

Tiene palabras muy duras para los que dan excesiva importancia a las meras ideas en la formación del carácter. Se trataría, en su opinión, de una « manía y necedad » (V, 94). Es un error antipedagógico el pensar, con el « enamorado de las ideas », que toda enseñanza educa

<sup>2</sup> VII, 388. Repite los mismo conceptos y, a veces, con expresiones literales en: IX, 45; VI, 137, 216; V, 36; X, 214.

<sup>3</sup> Cfr. VII, 388; IX, 47; V, 59; VII, 319.

<sup>4</sup> Cfr. I, 21; II, 290, 313; V, 21.

<sup>5</sup> IX, 30; cfr. también VI, 137; V, 59; VII, 263. Su insistencia sobre la importancia de recalcar algunas « ideas madres » es característica.

y toda instrucción se torna educación. El que así piensa « pretende hacer hombres de carácter moral con solas ideas morales, y sólo produce intelectuales » (VI, 216).

Para que el joven quiera con constancia necesita, sí, ver claro; pero también, « sentir hondo y amar con pasión el noble fin a que aspira » (IX, 47). Tiene gran importancia la dimensión afectiva del hombre: es una palanca de gran eficacia para la acción. Por esto resulta imprescindible « interesar el corazón », despertar « amores que enciendan » (VII, 388). Sería inútil presentar a los muchachos ideales abstractos, lejanos de su experiencia y de su vida, de sus intereses concretos. No tendrían fuerza y eficacia. Carecerían de atractivo.

Para que estos ideales sean verdaderamente educativos han de estar encarnados — « sensibilizados » — en modelos imitables. Entonces pasan de la mente al corazón, absorbiendo de tal modo al joven que vivirá para ellos y tratará de realizarlos en su vida.<sup>6</sup>

No basta, pues, una iluminación fría de la mente. La enseñanza, sobre todo la religiosa (de eficacia particular en la formación del carácter), ha de ser vital, cercana a los problemas del chico. Y vivida, en primer lugar, por los mismos educadores:

« Se necesita que padres y maestros sean no sólo instructores, sino verdaderos misioneros y apóstoles de sus casas y escuelas » (IX, 44). De esta manera se despertará en el educando la llama del entusiasmo y se esforzará por llevar la enseñanza a su vida concreta.

#### b) *Con acciones*

Un factor de importancia excepcional: las « acciones que persuadan a la voluntad a obrar en conformidad con esas ideas y amores » (VII, 388). Se trata de un imperativo fundamental en la formación del carácter: la constancia en el obrar, el dominio de sí mismo, la capacidad de afrontar los diversos obstáculos que se presentan, el someter las pasiones a los imperativos de fines nobles y principios fijos, no se logra más que por medio del aprendizaje de la acción y el ejercicio.<sup>7</sup>

Se podría hablar de una tesis básica en la concepción manjoniana: « *hacer hacer* ». La educación tiene que ser activa por parte del educando, y del educador. La voluntad del niño es débil, se ha de fortificar por medio del hábito. Y éste exige repetición de actos: con un ejercicio gradual, laborioso y constante.<sup>8</sup>

Para lograr, por parte del educando, esta actividad — imprescindible en la formación del carácter moral — el educador tiene que suscitar sentimientos nobles, apoyándose en pasiones dignas y en intereses legítimos; tendrá, en ocasiones, que servirse de la emulación, y, siempre

<sup>6</sup> Cfr. I, 134; VI, 427; VII, 31.

<sup>7</sup> Cfr. IX, 47; V, 229.

<sup>8</sup> Cfr. I, 34; VII, 388; IX, 47.

que sea necesario, de los premios y castigos. Pero, sobre todo, los padres y educadores han de presentar ante sus hijos y educandos buenos modelos. Encarnando ellos mismos los ideales que tratan de ofrecer: « los caracteres los forman los caracteres ».<sup>9</sup>

Sobre este trinomio: ideas, sentimientos y acción, M. esboza las grandes líneas de trabajo para la formación del carácter. No infravalora, desde luego, el influjo del ambiente en que el niño está inmerso. Se muestra muy sensible al peso de la atmósfera social de orden y moralidad.<sup>10</sup> En *El maestro mirando hacia fuera* (1923), al tratar de la formación del carácter, afirma también la incidencia del mismo ambiente físico. Es un aspecto que toma un relieve nuevo. En casi todas sus obras dedica unas páginas al tema del ambiente físico y de sus condiciones higiénicas. Le gusta insistir sobre él. Pero cuando habla de la escuela al aire libre, de la casa amplia y soleada, de las habitaciones limpias y ventiladas, su preocupación fundamental es la salud: plataforma indispensable para la educación intelectual y moral, pues « sin salud no hay base para nada ».<sup>11</sup>

Ahora se coloca en una perspectiva algo diferente. No habla, como en otros pasajes, de los aspectos higiénicos del ambiente. Afirma que todo lo que rodea al niño: la casa, los objetos de la profesión paterna, las costumbres y hasta los mismos accidentes geográficos forman la atmósfera educacional que deja en él profunda huella. De modo particular, durante los años infantiles.

« El pueblo en que vive el pequeño, las llanuras y los montes, el río, el mar y los campos, el sol y el aire, los alimentos y costumbres populares todo forma en el niño, que es como blanda cera, la placa y sello semiimborrable del carácter moral » (VI, 227).

Es un nuevo elemento que explicita aquel principio machaconamente repetido por Manjón, y que aún hoy se puede leer en grandes caracteres sobre una de las fachadas de los Cármenes de Valparaíso: « *La educación es obra de todos* ».

<sup>9</sup> IX, 47. Véase también VII, 387; IV, 389; I, 40, 346.

<sup>10</sup> « ¿Qué puede un maestro sin padres, o un cura sin padres ni maestros o padres, o todos sin atmósfera social de orden o moralidad o todos ellos sin un buen sistema de educación? » (VI, 273). Cfr. también II, 102; IV, 389; VIII, 14.

<sup>11</sup> Cfr. V, 380; IX, 18; VIII, 456 ss.

quinta parte

---

ANOTACIONES CRITICAS

La mayor parte de los estudios manjonianos realizados por autores católicos se cierran exaltando la figura de Manjón y sus realizaciones granadinas. Los que han afrontado su estudio en campo laicista no siempre han sabido captar en su verdadero significado algunas de las tesis manjonianas. Han proyectado sobre el pensamiento de aquél un esquema mental inadecuado.

En esta última parte de mi trabajo quisiera puntualizar algunas cuestiones aún no resueltas. Hay interrogantes abiertos a los que es preciso dar una respuesta. Se trata, pues, de poner de relieve algunos elementos que permitan hacer una valoración más serena del pensamiento del ilustre fundador del Ave-María.

La justa apreciación de los puntos válidos y positivos no debe comportar un desconocimiento de los aspectos negativos. Sería traicionar la verdad histórica.

Mis observaciones críticas se centran en tres temas fundamentales: originalidad del pensamiento manjoniano; coherencia interna del mismo; validez actual de algunas de las tesis más características. Sin pasar por alto tampoco aquellos puntos en que D.A. Manjón pudo haber influido, desde el punto de vista teórico, en autores contemporáneos.

## ORIGINALIDAD DE MANJON

Sobre el problema de la originalidad de Manjón se han ofrecido ya algunos elementos que pueden servir de base para dar una primera respuesta a la cuestión de sus relaciones con la pedagogía contemporánea.

Se ha esbozado el cuadro cultural sobre el que su pensamiento cobra contornos más precisos: la enseñanza y la educación están notablemente descuidadas; prevalecen métodos rutinarios y verbalistas.

En los últimos años del siglo XIX y primer cuarto del siglo XX (el período en que el Educador de Granada realiza sus instituciones y escribe sus obras) se despierta agudamente la conciencia de los males de España (pobreza, desequilibrios político-sociales, abandono y retraso). La enseñanza y la educación empiezan a polarizar el interés de amplios sectores de la sociedad española. Se busca en ellas una respuesta a los problemas planteados. Se cree en su eficacia para la transformación de individuos y sociedades. Es evidente en este momento histórico una fuerte inquietud por los problemas pedagógicos. Los pedagogos europeos — Pestalozzi, Girard, Rousseau, Fröbel, Dupanloup, Bain, Locke — encuentran fervorosa acogida. Herbart penetra un poco más tarde, de la mano, sobre todo, de Ruiz Amado.

De inspiración claramente europeísta, con integraciones — en algunos casos — de la que se podría llamar « pedagogía cristiana » tradicional, encontramos en España una vasta producción pedagógica, aunque de desigual valor. Merecen citarse entre los autores de más relieve: F. Giner de los Ríos, Alcántara García, E. Benot, Mariano Carderera, Rufino Blanco, Ruiz Amado, C. Arenal, R. M. Labra.

En este contexto cultural hay que estudiar, necesariamente, a nuestro Autor.

El análisis de sus obras ha puesto ya de relieve las diversas fuentes de inspiración. Ahora se trata de presentar, de una manera más orgánica, los datos recogidos, para poder precisar las aportaciones de los diversos autores en la elaboración de los temas fundamentales del pensamiento pedagógico manjoniano afrontados en el trabajo.

Se subrayarán también aquellos aspectos que aparecen como más característicos y originales.

## 1. EXIGENCIA DE UNA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PEDAGOGÍA Y DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Es una necesidad hondamente sentida en el último cuarto del siglo XIX. Alcántara García presenta este hecho como uno de los « caracteres » de la « pedagogía contemporánea ». (Escribe en 1891).

Manjón está en este punto en sintonía con su ambiente cultural. Con probable influjo del mismo Alcántara García (exigencia del estudio de la antropología),<sup>1</sup> y de Ruiz Amado (posición de sabor herbartiano, que considera la ética y la psicología, « ayudada por la fisiología », como las ciencias básicas de la pedagogía).<sup>2</sup>

En *El maestro mirando hacia fuera*, al enumerar « las ciencias del hombre » que tienen también íntima relación con la pedagogía, sigue a Rufino Blanco.<sup>3</sup> Pero introduce una variante significativa. Este autor habla de la antropología, psicología, lógica, higiene, gimnasia, historia, religión y moral. Manjón no hace mención de la gimnasia. Parece que no era muy amante de la misma. Prefería el juego al aire libre. Escribe uno de sus biógrafos:

« Don Andrés, pese a que en su época de fundador estaba muy en boga la gimnasia y nadie se atrevía a discutirla, jamás se sintió arrastrado por este ejercicio. Decía siempre que la gimnasia natural del niño eran los juegos: "Doy yo por un día de campo, todos los gimnasios del mundo" decía ».<sup>4</sup> Consideraba los ejercicios gimnásticos como excesivamente violentos.

Otro aspecto bastante original en la posición manjoniana consiste en su afirmación vigorosa de la teología como base imprescindible de toda auténtica concepción pedagógica. La actitud batalladora de Manjón, — sacerdote y profesor de Derecho Canónico en la Universidad granadina — hay que encuadrarla en un contexto cultural en el que se abría paso una ideología racionalista, y una fuerte tendencia a la neutralidad religiosa en la enseñanza: ideales proclamados con fervor por la Institución Libre.

<sup>1</sup> Cfr. Apéndice 2. « Manjón Alcántara »; y segunda parte, capítulo 3, análisis del *Discurso inaugural*, n. 5. Recuérdese, por otra parte, que Alcántara García escribe que uno de los rasgos de la pedagogía contemporánea (la 2ª edición de su obra es de 1896) es el haberse constituido « científicamente », apoyándose en la antropología...

<sup>2</sup> Cfr. Apéndice 2. « Manjón-Ruiz Amado ». Véase VI, 22 y RUIZ AMADO, *La educación moral*, 102.

<sup>3</sup> Cfr. 2ª parte, capítulo 3, análisis de *El maestro mirando hacia fuera*, n. 4. Véase también VI, 13 ss y BLANCO Y SANCHEZ, *Tratado elemental de pedagogía*, 395.

<sup>4</sup> VELEZ, *Manjón...*, 232. Cfr. TORTORA, *D. Andrés Manjón...*, II, 151. Sin embargo hay que tener en cuenta que M. en otros pasajes habla de la gimnasia sin pronunciarse explícitamente en contra de la misma: « En el campo hay amplio sitio para la gimnasia » (X, 435). Sobre este punto escribe Giner de los Ríos que el juego al aire libre es « ejercicio decididamente superior, para ciertos fines, a la gimnástica regulada » (*Educación y enseñanza*, 202).

Entre los pedagogos católicos contemporáneos no faltan afirmaciones — aunque más tímidas — en este campo. Carderera — que había sido también seminarista — afirma, por ejemplo, la necesidad, para el pedagogo y educador, de « conocer las verdades reveladas sobre la naturaleza ».<sup>5</sup>

La posición de don Andrés es más decidida: la pedagogía es como un reflejo de la teología y filosofía que le sirven de base (VI, 197).

## 2. PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

Sobre el concepto de pedagogía no se advierte una originalidad particular en el A. Definiciones, fundamentalmente idénticas, se encuentran repetidas abundantemente en los diversos manuales que tuvieron amplia difusión en los momentos en que él escribe, y que pudo tener entre manos. En la expresión sigue, probablemente, a Alcántara y Carderera.<sup>6</sup>

La misma observación se puede hacer respecto al concepto y fines de la educación. El Educador de Granada recoge en sus obras muchos elementos espigados en los autores contemporáneos. Habría que subrayar, quizás, el influjo más fuerte de los dos citados: Alcántara García y Carderera. Con integraciones de Eduardo Benot, P. Caballero, Bain y Joaquín Sama.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> CARDERERA, *Principios de educación...*, 18. En este punto hay que tener presente la aportación de Rosell. Las afirmaciones del capellán madrileño son tajantes: en la educación y en la pedagogía no bastan las luces de la razón, se precisa la revelación. M. resume la obra de Rosell en *Educación es completar hombres* (Cfr. Apéndice 2 Manjón-Rosell).

Sobre el contexto cultural véase: RUIZ AMADO, *De la neutralidad al ateísmo en la escuela*, en « Razón y Fe », VIII (1908), T. 21, 422-434; GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 137 ss.

<sup>6</sup> Cfr. Apéndice 2 « Manjón-Alcántara » y capítulo 3 de la 2ª parte, análisis del *Discurso inaugural*, n. 4, 5.

La aportación de Rufino Blanco sobre las partes que comprende la pedagogía es más tardía. La he podido comprobar sólo en *El maestro mirando hacia fuera* (Cfr. 2ª parte, capítulo 3, análisis de la obra citada, n. 4).

Pueden consultarse también algunos manuales que tuvieron gran divulgación en España, y que se encuentran en la Biblioteca de las Escuelas del Ave-María: SANTOS, *Curso completo de pedagogía*, 13; AGUILAR Y CLARAMUNT, *Pedagogía general*, 13; AVENDANO-CARDERERA, *Curso elemental de pedagogía*, 15; ESCRIBANO Y HERNÁNDEZ, *Elementos de pedagogía*, 42; MACÍAS PICAVEA, *Apuntes y estudios sobre instrucción en España y sus reformas*, Valladolid, 1882, 43. A este autor lo cita M. una vez pero tomando la afirmación de G. Ocaña: sobre el estado deplorable de los Institutos oficiales (V, 343) (Dice « Matías Picavea ». Probablemente, se trata de una errata de imprenta).

<sup>7</sup> Sobre la panorámica de los fines de la educación cfr. capítulo 2º de la 3ª parte.

Sobre la educación como desarrollo de facultades y sus condiciones de unidad, gradualidad, integralidad, actividad, respeto a la naturaleza, véase el paralelismo

Un tema característico en que Manjón se aparta de los autores de la I.L.E. es su afirmación rotunda de que la educación tiene que ser *tradicional e histórica* (IX, 24). En este punto hay que tener presente una de las características más salientes del clima cultural contemporáneo. A la hora de buscar nuevos caminos para salir de la prostración y retraso, se adoptan dos posiciones contrastantes (« casticismo », « europeísmo »).

Gran parte de los intelectuales católicos adoptan, sustancialmente, una postura de afirmación decidida de los valores tradicionales, dentro de una visión cristiana y católica de la realidad, que se tiñe, en ocasiones, de cierta « intransigencia integrista ». Los miembros de la I.L.E. se encuadran, en cambio, dentro de la corriente de total apertura a Europa; pero cerrándose excesivamente a los valores de la tradición católica. Subrayan, unilateralmente, los nuevos valores dentro de una visión racionalista y laica. En el campo de la reforma de la educación y la escuela su aportación fue más positiva.

Manjón conoce algunas de las publicaciones de la Institución que no le merecen sus simpatías. Su concepción teórica contrasta en muchos puntos. No obstante, es posible que recibiera cierto influjo, en el campo de las orientaciones metodológicas, a través de algunos de los miembros más moderados, como Alcántara García.<sup>8</sup>

con Alcántara García (segunda parte, capítulo 3, com. al *Disc. inaugural*, n. 5). Sobre sus puntos de contacto con Carderera (cfr. *Ibidem*, n. 4). Los autores de esta época citan con frecuencia a Pestalozzi: objetivo de la educación: desarrollo espontáneo de las facultades humanas, sin forzarlas ya que la naturaleza se desarrolla, como un germen, de forma gradual y armónica; necesidad, por tanto, de adaptarse a la naturaleza en la educación del muchacho (cfr. cap. 3 de la segunda parte).

Las integraciones de Benot (sobre la gradualidad en el desarrollo de las facultades, educación activa...) son tardías (Cfr. Apéndice 2, « Manjón-Benot »). Joaquín Sama (cuya obra leyó M. mereciéndole un juicio desfavorable) fustiga duramente algunos defectos (verbalismo, métodos rutinarios, pasividad) también condenados por M. (Cfr. 2ª parte, cap. 3, análisis del *Disc. inaug.*, n. 3). Por su parte Bain (en la obra leída por M.) escribe: « La educación no es más que la cultura armónica y bien equilibrada de las facultades » (p. 158).

Sobre el aspecto muy subrayado de la « integralidad » de la educación es importante la afirmación de Alcántara García: « El carácter más saliente de la pedagogía moderna — escribe esto en 1891 — y es como el lema del actual movimiento pedagógico en todos los países, el que para ella resulta del principio unánimemente admitido y proclamado por todos los pensadores, de que la educación ha de ser integral... » (ALCANTARA GARCIA, *Compendio...*, 27). A través de Carderera M. recibe el influjo de Pestalozzi y del P. Girard. (Cfr. *Cosas de enseñanza*, lección 33). Hablando de la gradualidad de la educación se aduce también la autoridad de Locke, y de Necker de Saussure.

<sup>8</sup> Cfr. Capítulo 3 de la 2ª parte, análisis del *Disc. inaugural*, n. 5.

El análisis comparativo con las obras de Giner de los Ríos no parece indicar que haya una dependencia directa (aunque en este punto es necesario un estudio más detenido). Hay afinidad marcada en algunos problemas: métodos intuitivos, amor a la naturaleza, trabajo manual en la escuela...

Sobre el concepto de educación como formación en la virtud, la aportación de M. Rosell, capellán real en Madrid, es muy acusada.<sup>9</sup> Además, hay que tener en cuenta el peso de la formación sacerdotal del Autor, que no es fácil precisar.

Las expresiones netamente herbartianas sobre el aspecto moral de la educación — « fin supremo de la educación es la moralidad » (VI, 213) — están tomadas de Ruiz Amado.<sup>10</sup> Responde también a la influencia de este mismo autor la expresión de la educación como formación del « carácter moral ». Si bien hay que tener en cuenta que ya en el *Discurso inaugural* de Granada (1897), señala Manjón que la educación tiende a « formar caracteres » (IX, 45).

E. Benot, en su obra *Errores en materia de educación*, afirma que « en la actualidad no hay quien se precie de entendido en pedagogía que no hable de formación del carácter ».<sup>11</sup> No resulta fácil, por tanto, determinar la fuente de información en este punto. Es una constante del clima cultural. Me inclino a pensar que la tomó fundamentalmente de Alcántara. Sin negar posibles influjos de Bain, Payot y Carderera.<sup>12</sup>

D. Andrés completa la perspectiva, poniendo, como culmen de todos los objetivos de la educación, la formación del carácter *humano y cristiano*, según los rasgos de Cristo, modelo de hombres de carácter. Un aspecto original. Al menos, por la viveza e insistencia con que lo subraya.

### 3. VISIÓN ANTROPOLÓGICA Y TEOLÓGICA

Está en la línea tradicional y clásica. No se puede, desde luego, hablar de que Manjón « tiene una filosofía propia ».

Reconozco que sería necesaria, en este punto, una investigación más

<sup>9</sup> Cfr. Segunda parte, capítulo 3, comentario a *Hojas educadoras*; y apéndice 2 « Manjón-Rosell ». Sobre el posible influjo de Santo Tomás y de los moralistas contemporáneos (Manjón fue profesor de moral en el Sacro Monte) puede verse lo que se ha expuesto al hacer el comentario de las obras *El maestro mirando hacia dentro* y *Hojas paterno-escolares*.

<sup>10</sup> Ruiz Amado cita en este punto explícitamente la obra de Herbert *Allgemeine Pädagogik* (Cfr. RUIZ AMADO, *La educación moral*, 227). Vide supra: 2ª parte, cap. 3, comentario a *El maestro mirando hacia fuera*, n. 3. Sobre el influjo de Herbart en España: cfr. BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, I, LX.

<sup>11</sup> BENOT, *Errores en materia de educación...*, 284. Escribe así en la edición de 1897. No he podido consultar las ediciones anteriores de 1859 y 1862. Pero aunque haya hecho esta afirmación en 1897 por primera vez, expresa claramente una de las constantes pedagógicas del clima en que M. comienza a escribir su *Discurso inaugural*.

<sup>12</sup> Cfr. comentario al *Discurso inaugural* en la Segunda parte, capítulo 3, n. 1, 4, 5. La afirmación de Bain es explícita: uno de los objetivos de la educación es « formar el carácter de la juventud » (BAIN, *La ciencia de la educación*, 12). Es interesante la aportación, un poco tardía, del Padre Caballero: la educación como emancipación de las pasiones, en que consistiría el verdadero carácter (Cfr. Apéndice 2 « Manjón-Caballero »). Aunque la expresión es nueva, el concepto ya estaba expresado en obras anteriores.

detenida para poder verificar las fuentes de su formación filosófica y teológica.<sup>13</sup> Para la expresión de los conceptos que expone en sus obras de carácter pedagógico el A. se valió, sin duda, de algunos de los manuales citados anteriormente. Entre ellos, los de Rosell y Mariano Carderera. En los apuntes, *Cosas de enseñanza*, resume las afirmaciones de éste último sobre las diversas facultades, y hay una coincidencia literal al hablar de la unión e interdependencia alma-cuerpo.<sup>14</sup>

Por otra parte, la breve síntesis antropológica presentada en el *Discurso* de Granada ofrece un acentuado paralelismo con la presentada por Alcántara en el mismo contexto: hablando de la educación integral. Probablemente de este mismo autor ha recibido una apreciable aportación en su concepción del niño como sujeto activo de la educación.<sup>15</sup> Aunque teniendo en cuenta la formación seminarística y uni-

<sup>13</sup> Mi interés se ha centrado en las fuentes de la formación pedagógica. En este otro sector — y por su conexión con el punto estudiado — he hecho un discreto trabajo de búsqueda. He podido encontrar algunas pistas interesantes. Habría que tener en cuenta, en primer lugar, la bibliografía señalada por el mismo Manjón en su obra *Derecho eclesiástico general y español*. Al citar las obras más importantes que tienen relación con la materia desarrollada, cita para la teología dogmática: PERRONE (*Praelectiones*), SANTO TOMAS (*Summa Theologica*); para la teología moral: SAN ALFONSO MARIA DE LIGORIO, SCAVINI, GURY, anotado por Ballerini; para el estudio de la filosofía: BALMES, FR. ZEFERINO; para el derecho natural: TAPARELLI, LIBERATORE y PRISCO (Cfr. MANJON, *Derecho eclesiástico...* I, 143). En el Archivo de la Secretaría de Estudios de la Facultad Teológica del Norte de España, Burgos (con sede en el antiguo Seminario de san Jerónimo) se conserva el «Cuadro general de la enseñanza para el curso académico de 1860 a 1861». Los autores seguidos en el estudio de las diversas materias son los siguientes: Metafísica e historia de la filosofía: ROTHENFLUE; Ética y Derecho Natural: LIBERATORE; Historia y disciplina eclesiástica: PALMA; Principios teológicos, Instituciones teológico-Dogmáticas: PERRONE; Teología Moral: SCAVINI (cfr. apéndice n. 3). En el *Maestro mirando hacia fuera*, hablando del fin de la sociedad civil, transcribe entre comillas un párrafo de Fr. Zeferino [González] (*Filosofía fundamental*) y otro de Balmes (Cfr. VII, 190). Aunque no lo dice explícitamente el párrafo tomado de Balmes pertenece a la *Filosofía elemental*. Y es interesante recordar, en este momento, que esta obra balmesiana se encontraba entre los libros que tenía M. en su celda del Sacro-Monte (hoy en la «Habitación - P. Manjón» de la Casa Madre de Granada). Después de un primer análisis creo que se puede concluir que, aun prescindiendo de los párrafos citados entre comillas, Manjón se inspiró en la *Filosofía elemental* al redactar algunos de los capítulos de *El maestro mirando hacia fuera*: objeto de la sociedad civil; origen, funciones y límites del poder público (Cfr. BALMES, *Obras completas*. Tomo II: *Filosofía elemental*, Madrid, B.A.C., 1948, 160-164; MANJON, *El maestro mirando hacia fuera*, VII, 189-193); derecho de propiedad (B. 165-170); M. VII, 39-42); la sociedad y sus relaciones con la moral y la religión (B. 171-174); M. VII, 43-48).

<sup>14</sup> Cfr. segunda parte capítulo 3., Análisis del *Discurso inaugural*, n. 4, y Apéndice 2. «Manjón-Carderera».

<sup>15</sup> Cfr. Apéndice 2 «Manjón-Alcántara» y capítulo 3 de la 2ª parte, análisis del *Discurso inaugural* n. 5. La insistencia de Alcántara en este punto es muy característica. Y su lenguaje es, a veces, tan expresivo como el de Manjón. El capítulo XI de su obra *Educación intuitiva*, escrita en 1881, se titula precisamente: «El niño considerado como agente activo de su educación». Y escribe, entre otras

versitaria. Conocía, sin duda, el Canónigo granadino la doctrina clásica de que el espíritu humano lleva en sí, ya desde el primer momento, el dinamismo de la vida racional y ética. Es característica esta afirmación manjoniana:

« Toda alma lleva en sí un germen de vida intelectual y moral, que avivado o despertado por un agente externo (el padre, el amigo, el maestro) por sí vive, funciona y produce frutos de ideas y de acciones » (II, 91). Puede apreciarse la semejanza con la tesis tomista: « Virtutum habitus ante earum consummationem praeexistunt in nobis *in quibusdam naturalibus inclinationibus*, quae sunt quaedam virtutum inchoationes, sed postea per exercitium operum adducuntur in debitam consummationem. Similiter etiam dicendum est de scientiae acquisitione, quod praeexistunt in nobis quaedam scientiarum semina ».<sup>16</sup>

Esta afirmación de Manjón es ya tardía. En cambio las expresiones de las primeras obras parecen calcadas sobre el *Compendio* de Alcántara. Por ejemplo, cuando dice que « el educando es el primer agente de la educación ».<sup>17</sup>

Sobre el problema de la educación « diferencial », según los diversos temperamentos, no hay ningún elemento nuevo respecto al capítulo dedicado al tema en la obra *La educación moral* de Ruiz Amado.<sup>18</sup>

#### 4. HERENCIA PSICO-FISIOLÓGICA

Es un tema sobre el que le gusta insistir. Estaba de actualidad en su ambiente cultural.<sup>19</sup>

cosas: « El ideal del *niño-pasivo* ha sido reemplazado por el del *niño activo*.

He aquí por qué las buenas teorías pedagógicas proclaman hoy por todas partes que es un error la pretensión de educar con sólo la palabra [...]. La educación debe realizarse por la experiencia, por el trabajo interior y exterior, por los esfuerzos del mismo educando, es decir, mediante la actividad espontánea y libremente ejercitada por el niño; con lo cual se proclama explícitamente la educación realizada en gran parte por la actividad natural del mismo educando » (ALCANTARA GARCIA, *Educación intuitiva y lecciones de cosas*, Madrid, Imprenta y Biblioteca Universal, 1881, 282). (Cfr. también IDEM, *El método activo en la enseñanza*, Barcelona, Lib. Bastinos, 1891, 10 ss). Aunque estas obras se encuentran en la Biblioteca de Maestros del Ave-María, no me consta, con certeza, que Manjón las conociera. No obstante, creo que, por lo menos, no es oportuno insistir en la « intuizione rivoluzionaria » manjoniana de que « il protagonista dell'educazione è lo stesso educando », como lo hace De Heredia comentado los ensayos de Volpicelli (Cfr. L. DE HEREDIA, *Andrés Manjón...*, 99).

<sup>16</sup> S. TH., *De veritate*, Q. 11, a. 1 c.

<sup>17</sup> Cfr. Apéndice n. 2. « Manjón-Alcántara ».

Sobre este punto del niño como sujeto activo de la obra educativa es característica también la insistencia de Benot. Pero no me consta que M. haya conocido la obra de este autor desde el principio de su producción literaria. (Cfr. Apéndice n. 2 « Manjón-Benot »).

<sup>18</sup> Cfr. Apéndice n. 2 « Manjón-Ruiz Amado ».

<sup>19</sup> Cfr. ALCANTARA GARCIA, *Compendio...*, 19.

Los manuales antes citados dedican algunas páginas al problema de la herencia

Sobre las fuentes inmediatas de inspiración en este punto, cabe formular la hipótesis de que Manjón se haya servido de uno de los discursos pronunciados en la universidad de Granada por el catedrático de medicina, Arturo Perales. El 1º de Octubre de 1896 escribe en su *Diario*: «Apertura del curso de la universidad. Hubo pocos estudiantes y menos doctores. Leyó Arturo Perales un discurso acerca de la herencia como consecuencia de la generación, la herencia de inclinaciones, aptitudes, enfermedades etc.».

Es la única vez que Manjón hace referencia en el *Diario* a estos discursos inaugurales (aparte del pronunciado por él al año siguiente). Parece que despertó en él bastante interés.

La lección del doctor Perales fue publicada poco tiempo después en la misma ciudad de Granada.<sup>20</sup>

Compulsando el texto con las afirmaciones de Manjón en diversos puntos de sus obras, no se advierte una concordancia literal, pero sí un acentuado paralelismo conceptual. Aun en afirmaciones fuertes y un tanto extrañas. Por ejemplo, al hablar de la conveniencia de una «selección» humana para mejorar las generaciones.<sup>21</sup> Ambos se lamentan de que no se haya caído en la cuenta de la importancia de la herencia, y mientras se trata de mejorar las razas animales, no hay preocupación por obtener generaciones humanas más vigorosas (IV, 227; P. 5).

Se pueden enumerar otros conceptos muy cercanos en estos autores: la herencia como constatación de experiencia; los rasgos heredados dan a las familias una fisonomía característica (IV, 226; P. 7); son hereditarios los instintos, la inteligencia y aptitudes diversas (IV, 226; P. 9); y también algunas enfermedades, pasiones y vicios (IV, 226; P. 12); es fuerte el influjo de la herencia tanto en lo físico como en lo moral (IV, 226; P. 13); fenómeno del atavismo (IV, 227; P. 13); ley biológica según la cual el viviente se reproduce en sus descendientes (II, 296; P. 6).

A pesar de esta serie de temas paralelos no se puede concluir con

y de su gran importancia en la educación. Citan, sobre todo a «Ribot (a quien Darwin ha precedido en este camino)» (ALCANTARA GARCIA, *Ibidem*).

<sup>20</sup> A. PERALES, *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1896 á 1897 en la Universidad Literaria de Granada* (Índice de algunas consideraciones relativas a la herencia natural), Granada, Imp. de Indalecio Ventura, 1896.

Parece que a M. le unía cierta amistad con este profesor, a juzgar por el interés con que sigue sus problemas familiares. Así el 1 de septiembre de 1897 se lee en el *Diario*: «Da Joaquina mujer del Doctor A. Perales que era decidora y aficionada a las tertulias, se ha peledado y no habla ni siente pena ni alegría por nada, marchando a una muerte segura. Dios la ha castigado o probado en lo que más gozaba».

<sup>21</sup> «¿No hallaría mucho más fácil y expedito su trabajo el educador cuyos esfuerzos recayesen sobre naturalezas plenamente abonadas con aplicaciones oportunas de las leyes hereditarias [...] Si una selección atenta hubiese intervenido con sabiduría y durante una larga serie de generaciones preparando los elementos con que había que obrar?» (PERALES, *Discurso...*, 21). El mismo autor sigue insistiendo en estos conceptos en las páginas siguientes. Manjón, por su parte, se expresa en términos muy similares (cfr. IV, 227).

absoluta certeza que haya una verdadera dependencia directa. El tema de la herencia es un tema familiar en este momento histórico, y se manejan entre los autores conceptos análogos.<sup>22</sup>

## 5. DERECHOS DE LOS PADRES A LA EDUCACIÓN E INSTRUCCIÓN DE SUS HIJOS

Respecto a este problema cita explícitamente la autoridad del P. Ruiz Amado: la educación es función de la familia, puesto que es complemento específico de la generación física (VI, 226). Pero se trata de una afirmación del último periodo de su vida. Su posición estaba ya delineada en las primeras obras, con elementos tomados, probablemente, de Riess<sup>23</sup> y de Rosell,<sup>24</sup> entre otros.

Los derechos paternos eran, por otra parte, afirmados explícitamente por los autores que Manjón tuvo a su alcance: Carderera, Alcántara García, Benot.<sup>25</sup> Además, como sacerdote y profesor de Moral en el Sacro Monte y de Instituciones Canónicas en la Universidad de Granada, conocía, obviamente, la doctrina católica sobre este punto. Si se puede hablar aquí de un rasgo característico, es su insistencia machacona en la afirmación de los derechos de la familia, y en la condena dura del monopolio estatal;<sup>26</sup> precisa con claridad los linderos de la competencia de las diversas sociedades en este campo.

<sup>22</sup> En el *Reglamento* de sus escuelas escribe Manjón: «No olvidéis la ley biológica según la cual todo viviente se repite en su descendiente» (II, 296).

Algunos años antes, un colaborador de «El Magisterio Español» (revista en la que colaboraba también el Fundador del Ave-María) afirma: «La herencia es la ley biológica en virtud de la cual todos los seres dotados de vida tienden a repetirse en sus descendientes».

(B., *Herencia y educación*, en «El Mag. Esp.», XXXIV (1900) n. 2383, 1205).

Este autor apoya sus afirmaciones en la autoridad de Ribot, *Herencia psicológica*, obra que viene citada con frecuencia en los manuales de pedagogía (Cfr. BLANCO Y SANCHEZ, *Tratado elemental...*, 118).

<sup>23</sup> Cfr. segunda parte, cap. 3º, análisis del *Discurso* de Santiago.

<sup>24</sup> Cfr. Apéndice n. 2 «Manjón-Rosell». De Rosell toma M. la cita de *Las Partidas* de Alfonso el Sabio.

<sup>25</sup> Vide Apéndice n. 2 «Manjón-Alcántara García» y «Manjón-Benot». Alcántara García en *Teoría y práctica de la educación y enseñanza*, páginas 242-245, expone el mismo argumento central desarrollado por M. en el *Discurso* de Santiago: el hijo tiene derecho a realizarse como hombre; pero no puede lograrlo por sí mismo. Son los padres los llamados a hacer efectivo ese derecho. Aunque no me consta que conociera esta obra, si bien fue escrita varios años antes, y se encuentra ahora en la Biblioteca del Ave-María. Sobre este argumento puede verse lo dicho en el capítulo 2º de la segunda parte, al analizar la *situación de la pedagogía familiar*.

<sup>26</sup> La de Manjón no era, sin embargo, una voz aislada. Se ha tocado ya este argumento (1ª parte, capítulo 2, sobre todo, notas 30 y 31). Cabe añadir algunos datos. En uno de sus manuscritos inéditos (*Verdad y enseñanza*) adjunta don Andrés un recorte de periódico, sobre el que escribe: «insertado en la Fe 29 oct. de 1881». Se trata de un suelto en el que se recoge un discurso en el Parlamento, del Obispo de Salamanca, Mons. Martínez Izquierdo, contra el monopolio

Ha sido muy subrayada en los estudios anteriores la prioridad temporal — y, por tanto, la originalidad — de las Escuelas del Ave-María. Sobre todo, se ha puesto de relieve su novedad de « Escuela al aire libre ». Han merecido calurosos elogios la eficacia e interés de algunos de sus procedimientos intuitivos y activos: personalización didáctica en la enseñanza de la historia, mapas en relieve, cuadros murales.<sup>27</sup>

Me parece interesante hacer, a este respecto, algunas breves observaciones, sin entrar de lleno en este problema marginal a mi trabajo, y que exigiría, por otra parte, una investigación más detenida.

Don Andrés reconoce la prioridad temporal de sus escuelas: « Dicen los que viajan y saben, que hay que vigorizar la raza, y para ello es menester rustificar la escuela, y que, desde hace algunos años, en Alemania e Inglaterra se tiende a lograr este ideal. Pues bien, en el Ave-María, ese ideal está realizado, y antes de que en las llamadas naciones cultas se hubiera pensado en tener escuelas al aire libre, estaban las nuestras funcionando » (X, 262).

Parece que está bien documentado el hecho: Pertenece al Maestro español la gloria de haber sido el primero que *realizó* la experiencia.<sup>28</sup> Cabe, ahora, preguntarse si su actuación respondió a algún principio de orientación teórica.

estatal y en pro de la libertad de enseñanza. Por otra parte, en la apertura del curso en la Facultad de Derecho del Sacro Monte (en la que M. era profesor), el Rector pronunció por aquellos años, una lección sobre el debatido argumento de la libertad de enseñanza (Cfr. J, m°. SALVADOR Y BARREDA, *Discurso inaugural en la apertura del curso académico 1899 a 1900 en el insigne colegio de teólogos y juristas del Sacro Monte*, Granada, Imprenta de Don José López Guevara, 1899). Véase también M. BUSTAMANTE MIER, medios de hacer efectivo el derecho y de cumplir el deber que tienen los padres de familia acerca de la educación de sus hijos, en *Crónica del Primer Congreso Católico Español*. Discursos en las sesiones públicas, Madrid, 1889, Tomo I, 240-241. Citado por A. BENITO DURÁN, *La libertad...*, 52.

Otro dato interesante: el 13.11.1901 escribe Manjón a don José Gómez Ocaña: « Molesto a V. rogándole que me suscriba a « Razón y Fe » revista de los Padres Jesuitas por un año. 15 pesetas » (*Cartas*, [vol. I.], 42). En esta revista — que se acababa de fundar el año anterior — Ruiz Amado escribe una serie de artículos contra el monopolio estatal en la enseñanza (Cfr. entre otros, R. RUIZ AMADO, *La inspección de la enseñanza privada*, en « Razón y Fe » II (1902), T. 4, 137-152; III (1903), T. 6, 413-428). No parece improbable que don Andrés siguiera la apasionada controversia del Jesuita contra la reforma del Ministro de Instrucción Pública, Conde de Romanones.

<sup>27</sup> Cfr. TORTORA, *D. Andrés Manjón...*, I, 227; E. SERRA, *Le scuole dell'Ave Maria...*, 9 ss., 75; E. DÉVAUD, *Des nouveautés pédagogiques...*, 226-227; G. MARQUEZ, *Obras y escritos de Don Andrés Manjón*, Madrid, Apostolado de la Prensa, 1941, 7; A. L., *André Manjón, précurseur des Ecoles Nouvelles*, en « Bulletin des Ecoles Primaires », LXXIV (1959-1960), n. 8, 230-235; n. 9, 265-272; W. GANZAROLI, *Le « Scuole dell'Ave-Maria »...*, 53.

<sup>28</sup> Cfr. TORTORA, *D. Andrés Manjón...*, 217; MONTERO VIVES, *Manjón...*, 57. Los autores que han estudiado a M., sostienen — se puede decir que unánimemente — este hecho. Ver los estudios citados en la nota anterior. Pero desconciertan un

En un artículo publicado en la revista «La Educación Hispano-Americana» con el título de *Escuelas campestres*, expone M. el origen de sus escuelas, y parece dar a entender que nacieron, más bien, como respuesta a una necesidad concreta: «Pensé que para gentes que vivían en la calle, en el camino o en el campo; en plena libertad casi selvática, convenía darles por escuela el campo; pero un campo expansivo, alegre, risueño, donde se hallaran mucho mejor que en sus casas y cuevas».<sup>29</sup>

Sin embargo, es importante hacer notar que la exigencia de las escuelas al aire libre se sentía ya en algunos sectores del ambiente pedagógico español.

En un breve trabajo sobre los *Campos escolares*, Francisco Giner de los Ríos escribía que desde el punto de vista higiénico el único aire puro es el aire completamente libre, o sea, el del campo. De aquí, la necesidad de que la escuela tuviese anejo un campo.<sup>30</sup> Hablando después de otras ventajas de estos campos, se expresa en estos términos precisos: «Borrando toda limitación, siempre que el tiempo u otras circunstancias no lo impidan, la enseñanza, es decir, *todas* las enseñanzas deben darse con preferencia al aire libre, forma perfectamente aplicable, en muchas ocasiones, aún a aquellas que parecen más sedentarias e inseparables de la clase cubierta y cerrada, verbi gratia, la de la lectura y escritura, para cuyos primeros rudimentos recomiendan tantos pedagogos se aproveche el trazado en la arena».<sup>31</sup>

Estas líneas las escribía el fundador de la I.L.E. en 1884. Cinco años antes de la experiencia de los Cármenes granadinos.<sup>32</sup>

poco algunas de sus afirmaciones: «Nuestra especialidad es no tener ninguna especialidad» (II, 284); «¿Que enseñamos en el campo? — Ciertamente, así es; ¿pero no aconsejan así los higienistas? ¿No ha habido hasta ahora escuelas en el campo y al aire libre?» (II, 284) Así escribe en el Reglamento de las escuelas en 1908.

<sup>29</sup> A. MANJÓN, *Escuelas campestres*, en «La Educación Hispano-Americana» (Madrid), I (1911), 15.

<sup>30</sup> F. GINER DE LOS RÍOS, *Educación y enseñanza*, 199. En otro folleto titulado *Grupos escolares*, publicado en 1884, escribe el mismo autor: «La forma superior y más perfecta es la de construir no ya cada escuela sino cada clase en un pabellón aislado, rodeado de campo» «GINER DE LOS RÍOS, *Ibidem*, 160).

<sup>31</sup> F. GINER DE LOS RÍOS, *Ibidem.*, 212.

Este autor subraya repetidas veces la importancia del campo escolar, de las excursiones al aire libre, del contacto con la naturaleza. Ver, por ejemplo, *Educación y enseñanza*, 212, 205, 208, 209, 223; *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, I: 27-36.

<sup>32</sup> Este trabajo *Campos escolares* — de donde está tomado el párrafo — se publicó por primera vez en 1884 como folleto en la «Biblioteca pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza». Así se afirma en «Nota preliminar» al Volumen XII de las *Obras completas* de Francisco GINER DE LOS RÍOS, Madrid, Espasa Calpe, 1933, 6.

No creo, pues, que se pueda sostener, sin más, la afirmación de Romanini, quien escribe que Manjón funda sus escuelas «quando di scuole all'aperto non si parlava, ma non si parlerá per almeno altri venti anni. E qui sta il genio

Manjón, según confesión personal, conoce varias publicaciones de la Institución Libre. Aunque no cita ninguna explícitamente. Y no hay argumentos — por lo menos, hasta ahora — para sostener que haya leído el opúsculo gineriano; menos aún, para afirmar que se haya inspirado en él para la realización de sus Escuelas. Y hasta parece responder él mismo de forma negativa: « El pensamiento de fundarlas no fue hijo de un sabio ni de un pedagogo, sino inspiración de una *Maestra Migas*, quien enseñó con el ejemplo cómo se pueden fundar escuelas para pobres aún en medio de los nopales » (X, 274).

Un tema sugestivo que habría que profundizar adecuadamente.

En el apéndice « Manjón-Alcántara » pueden comprobarse también las curiosas coincidencias entre algunos de los procedimientos *realizados* genialmente por don Andrés y los que propone Alcántara García, miembro de la Institución: personalización didáctica, mapas en relieve...

Pero aún en el caso de que Manjón conociera la obra de Giner y los métodos de Alcántara, hay muchos puntos — a parte de su realización concreta — que dan a la Escuela Avemariana una configuración característica y original: su concepción netamente teocéntrica y cristiana, que pone « el catecismo como asignatura céntrica »; su respeto por todos los valores genuinos; su visión integral del hombre, están en neto contraste con la escuela propugnada por los hombres de la I.L.E.: neutra, cerrada a los valores tradicionales y de orden sobrenatural.

En cierto modo se podría considerar la escuela manjoniana como una réplica católica a la escuela gineriana. Como punto de partida para documentar la hipótesis podrían servir las palabras del mismo don Andrés: « Somos, pues, hombres y maestros *del día*: primero, porque a los errores y abusos *del día* oponemos verdades y derechos y deberes que los contradicen, segundo, porque nada hay *en el día* que se repute por adelanto, y no intentemos adoptarlo en la medida de nuestras fuerzas ».<sup>33</sup>

Para concluir este tema de la escuela, una última observación: en *El maestro mirando hacia fuera* (1923) hace referencia a Fröbel y a los Jardines de infancia. Enumera una serie de juegos y ocupaciones. El Autor

reale di Manjón: nell'avere di tanto preceduto nel pensare, nel dire, nel fare la piú moderna pedagogia... » (L. ROMANINI, I metodi moderni. Il metodo di Andrés Manjón, en L. VOLPICELLI (ed.), *Problemi della didattica. La scuola nel mondo*, Milano, Ave, 1950, 94).

<sup>33</sup> X, 411.

El 9 de abril de 1917 escribe don Andrés a Rafael Monllor: « Pienso yo que las circunstancias, pregoneras aquí de la voluntad de Dios, van delante y nos están diciendo. [...] Los tiempos son de doctismo y hay que ir por la enseñanza a cristianizar. Los enemigos de Cristo quieren arrebatar los niños, y hay que defenderlos; pretenden secularizar, por la Escuela laica, la sociedad haciéndola ultrapagana, y hay que salir a su encuentro, y hacer lo posible, y lo imposible por salvarla [...] Estas y otras ideas mueven a pensar que el A.M. es un algo de circunstancias y de fundamentos, que nace en su tiempo y significa una protesta y un remedio » (*Carta manuscrita. A.A.M.*).

sigue en este párrafo — de su última obra — las afirmaciones de Ruiz Amado. Si bien no se puede descartar la posibilidad de que ya antes conociera el pensamiento y las realizaciones fröbelianas, dada la resonancia que tuvieron en España. Sobre todo, algunas de sus expresiones características como la de « aprender jugando ».<sup>34</sup>

## 7. ESCUELA Y FAMILIA

En un breve artículo de *El maestro mirando hacia fuera* (1923) aborda, por vez primera, el tema de las ventajas de la escuela doméstica respecto a la escuela pública. Calca, prácticamente, las afirmaciones de Ruiz Amado; aunque parece que se muestra menos optimista respecto a los valores positivos que puede presentar la escuela pública. Al señalarlos, los pone — con su característico recurso a la antítesis — en boca del « maestro público que no cesa de impugnar la enseñanza doméstica ».<sup>35</sup>

En este momento se encuentra la afirmación pestalozziana de que la mejor escuela es aquella que « se asemeja más a la familia » (VII, 16). Ya en obras anteriores había expuesto conceptos muy similares: la escuela ha de ser paternal por la libertad, la disciplina suave y el amor.<sup>36</sup>

<sup>34</sup> VII, 386 Cfr. también II, 293; VI, 423.

Sobre el influjo de Fröbel en España véase la primera parte, capítulo 2.

En 1878, al dar la noticia de la inauguración de la escuela primaria, el B.I.L.E. se expresaba así: que el niño « no esté quieto más que el tiempo estrictamente preciso, aprovechando su incansable actividad para que aprenda jugando según la máxima de Fröbel » (BILE, II (1878), 170).

Pero en este punto conviene hacer hincapié en el influjo que pudo tener la propia experiencia. Escribe M.: El educador « recuerda lo mucho y bien que de niño y joven jugó y cuanto jugando ganó y gozó, por lo cual, siendo educador, considera como un pecado de lesa humanidad el impedir el juego a los niños » (VI, 349). Teniendo también en cuenta que era ya un principio muy extendido. Alcántara García se expresa así en 1881. « La práctica de principio tan benéfico y vulgarizado que aconseja *instruir recreando* » (ALCANTARA GARCÍA, *Teoría y práctica...*, IV, 53). Rosell — en la obra resumida por M. — recuerda los juegos didácticos creados por Saavedra Fajardo (Cfr. ROSELL, *La educación...*, I, 127-128).

Sobre la adopción de determinados recursos didácticos ofrece cierto interés lo que escribe M. en su *Diario* el 11 de julio de 1895: « Tuvo lugar la segunda conferencia pedagógica [...] conviniendo todos los conferenciantes en los puntos siguientes: [...] se aceptan los procedimientos y teorías de Iturzaeta, así como su forma de letra, o sea, la llamada bastarda española ».

De este autor he podido encontrar sólo esta obra: J. ITURZAETA, *Sistema misto [sic] ó sea régimen de las escuelas de instrucción primaria, elemental y superior*, Madrid, Impr. de D. Victoriano Hernando, 1846. D. Rufino Blanco da de ella este juicio: « Tan escaso es el mérito pedagógico de esta producción, que lo más acertado es no leerla » (BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, IV, 353).

<sup>35</sup> Cfr. Apéndice n. 2 « Manjón-Ruiz Amado ».

El Jesuita apoya su argumentación en la autoridad de Herbart y Rein. Enuncia también las ventajas de la escuela siguiendo a Quintiliano.

<sup>36</sup> Cfr. II, 292.

Otro concepto sugestivo de Pestalozzi — citado explícitamente en la *Educación moral* — viene expresado al hablar de la educación religiosa: necesidad de partir del amor de los padres para elevarse, después, hasta Dios.<sup>37</sup>

## 8. FAMILIA Y EDUCACIÓN

La problemática desarrollada por el Autor no es, en gran parte, nueva. Son tesis enunciadas con frecuencia por los estudiosos de pedagogía de la época: la familia como ambiente ideal para la educación; influjo del ejemplo de los padres, primeros educadores; importancia decisiva de los años de la infancia; papel primordial de la madre.<sup>38</sup> Manjón los subraya con vigor característico.

Creo que, en esta materia, el influjo más relevante le ha venido a través de la obra de Rosell: *La educación cristiana*.<sup>39</sup> Después de exponer una amplia preceptística sobre los primeros cuidados del niño y sobre la necesidad del endurecimiento físico — que Manjón transcribe casi literalmente — Rosell añade que son una síntesis de los consejos de Locke « para criar sanos y robustos niños ».<sup>40</sup>

<sup>37</sup> Cfr. VI, 203.

<sup>38</sup> Cfr. Primera parte, capítulo 2: « situación de la educación familiar ». Sobre todo notas 36, 37 y 38. Las autoridades más citadas sobre este problema son Dupanloup y Pestalozzi.

A causa del influjo de estos pedagogos europeos se puede decir que también en España « il secolo XIX può considerarsi come il secolo che ha dato speciale risalto alla funzione educativa familiare » (B.M. BELLERATE, *L'evoluzione della funzione educativa familiare presso i maggiori pedagogisti dei secoli XVII-XVIII*, en « Orientamenti Pedagogici », VII (1960), 1046. En amplios sectores se cita abundantemente a Rousseau y Locke. La dureza de M. en relación con Rousseau es característica:

« Juan J. Rousseau, misántropo, mal padre, mal cónyuge, mal creyente, mal pensador y buen novelista, se metió a reformador político y pedagógico trajo la revolución política y pedagógica, que son dos calamidades mayúsculas, que han costado ríos de sangre y mares de lágrimas y tinta » (VI, 197) Es « el pedagogo más funesto de todos los siglos » (VIII, 20). No parece que M. se haya inspirado directamente en este autor. Su posible influjo le ha venido a través de autores españoles.

<sup>39</sup> Cfr. Apéndice n. 2 « Manjón-Rosell ». Además del tema de la virtud son varios los puntos en que M. resume a este autor: importancia de la educación en los primeros años; influjo del ejemplo de cuantos rodean al niño: padres, criados...; importancia de la madre en la infancia, obligación de lactar al hijo; el padre es quien introduce al niño en sociedad; y una serie de normas y orientaciones concretas para la educación física y « endurecimiento » corporal; necesidad de que los padres hagan vida de familia; propiedad en el ambiente, aun físico: cuadros y pinturas; educación en la igualdad natural, en la docilidad y buenas maneras; importancia y características de la pubertad. En este punto de la pubertad, parece percibirse la concepción roussoniana.

<sup>40</sup> ROSELL, *La educación...*, 97. No da la referencia precisa del lugar de donde

En otro punto, sobre la vigilancia necesaria para que todos los que entren en contacto con los hijos sean de buenas costumbres, — otro tema manjoniano — cita Rosell a Quintiliano.<sup>41</sup>

Sin quitar el debido peso al ambiente cultural, es necesario subrayar también el influjo de la experiencia personal del Autor. En primer lugar, la experiencia familiar. Su madre, la señora Sebastiana, ha dejado en él una huella profunda. Era mujer recia, de profundo sentido humano y cristiano. Don Andrés dice que habla de ella — y lo hace con expresiones densas — porque Dios la puso en su camino como verdadera maestra, como guía y modelo. En cambio, la figura del padre, enfermo prematuramente, y que muere cuando Andrés es todavía muy joven, queda muy borrosa. Es un hecho que puede ofrecer un elemento de explicación del puesto central que concede a la madre en la educación familiar, y del papel, un tanto secundario, que otorga al padre.

A este respecto es curiosa la variante que introduce en un párrafo que toma de Rosell. Mientras éste escribe que al padre toca « dirigir y ordenar la educación »; Don Andrés, modificando la expresión (una de las pocas veces que lo hace), dice que « toca al padre dirigirla, si es que es capaz ».<sup>42</sup>

Pero aun en este caso de desconfianza — quizás excesiva — en la capacidad educadora del padre, han influido también otras fuentes bibliográficas. En *Hojas paterno-escolares* (1916) cita a un « pedagogo »,<sup>43</sup> según el cual, de cada diez padres, ocho no saben educar.

Finalmente, sobre el tema de la educación familiar, se advierte un cierto influjo de su experiencia de educador en los barrios pobres de Granada. Hace, ya en las primeras páginas de sus escritos, una radiografía del ambiente: familias rotas, amancebamiento, padres que no saben o no quieren educar. Es la mayor dificultad encontrada en su labor, según confesión personal.<sup>44</sup>

Primero propone, el Educador de las Cármenes, tener a los niños el mayor tiempo posible en la escuela, procurando que sean ellos mismos « misioneros » en sus propias familias.<sup>45</sup> Después, inicia también una labor más intensa de formación de los padres por medio de sus escritos.

toma estos conceptos lockianos. Es muy probable que de *Some thoughts concerning education*. Especialmente del párrafo 1 al 30.

Esta obra fue traducida al español con el título *Educación de los niños*, Madrid, Imprenta de Manuel Alvarez, 1817. La primera edición española de que hay noticia data de 1797 (Cfr. BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, IV, 403).

El paralelismo entre la obra de Rosell y la de Locke no se refiere sólo al tema de los cuidados físicos del niño, sino a varios de los apuntados en la nota anterior: primeros años, el padre educador, influjo del ejemplo de cuantos rodean al niño...

<sup>41</sup> Cfr. ROSELL, *Ibidem*, I, 110.

<sup>42</sup> IV, 382. Cfr. también Apéndice n. 2 « Manjón-Rosell ».

<sup>43</sup> Cfr. VII, 140.

<sup>44</sup> Cfr. V, 27 ss.

<sup>45</sup> Cfr. V, 28.

« El que esto escribe — dice en la introducción de las *Hojas paterno-escolares* — educa, y al educar a los hijos halla que también carecen de educación algunos padres, y para que éstos no destruyan su obra o la tuerzan y achiquen, escribe estos artículos, convencido de que la educación escolar sin la familiar es punto menos que imposible » (VII, 241).

Pero su convencimiento hondo, desde el principio, es que « la familia es la base de toda educación » (V, 26).

Sobre algunas orientaciones metodológicas cabe apuntar otras fuentes de información: Eduardo Benot— por medio de su obra *Errores en materia de educación e instrucción pública* — respecto a los premios y castigos y a algunas normas sobre el ejercicio de la autoridad;<sup>46</sup> Ruiz Amado — a través de la *Educación moral* (repetidas veces citada) — en algunos temas ya tratados antes, y otros afrontados, por vez primera, en *El maestro mirando hacia fuera* (1923): la coeducación, educación diferencial según los temperamentos y según la edad, educandos anormales, internado.<sup>47</sup>

La originalidad del Autor es más acusada en sus breves reflexiones sobre la instrucción en « los misterios de amor ». Considera esta instrucción como una obligación seria de los padres. Según el autorizado testimonio de Ruiz Amado, fue Manjón el primero que abordó en España este problema, aunque no lo hiciera de una forma acabada y completa. Escribe el ilustre jesuita:

« Cuando al componer nuestro libro de "*La educación moral*" nos vimos conducidos y, en cierto modo, *necesitados* a plantear el problema de la educación de la castidad, hallamos el terreno casi virgen en nuestro país, donde sólo nos había precedido el señor Manjón con una de sus *Hojas del Ave-María*, y el actual Sr. Obispo de Barcelona con el prólogo que puso a su versión del libro francés de Fonsagrives ».<sup>48</sup>

Cita después, abundantemente, una de las *Hojas coeducadoras* de 1906. La traducción de Fonsagrives, *Consejos a los padres y maestros sobre la educación de la pureza*, vio la luz en 1907.

No he encontrado argumentos en la amplia bibliografía consultada para afirmar, en este punto, una dependencia de Manjón de fuentes anteriores.

Se puede concluir, en cambio, que en otros problemas el influjo recibido de autores españoles (Rosell, Alcántara García, Carderera, Benot, Rufino Blanco, Ruiz Amado...), y, a través de ellos, de los pedagogos

<sup>46</sup> Cfr. Apéndice n. 2 « Manjón-Benot ». En este lugar, y en el capítulo 3 de la segunda parte: objetivos de la educación física; en la educación intelectual se ha de tender sobre todo al desarrollo de las facultades más que a comunicar conocimientos; importancia de los hábitos en la educación y en la vida humana en general; cualidades del maestro: hombre de inventiva.

<sup>47</sup> Cfr. VI, 26, 437, 318 y RUIZ AMADO, *La educación moral*, 349, 118, 208, 355 respectivamente. (Puede verse el análisis de estos textos en la segunda parte, cap. 3).

<sup>48</sup> RUIZ AMADO, *A los confesores, educadores y padres de familia sobre la educación de la castidad*, Prólogo.

10  
europeos (Pestalozzi, Girard, Herbart, Fröbel, Locke, Dupanloup...) es fuerte. El Fundador del Ave-María se halla en plena sintonía con el ambiente cultural contemporánea.

Todas las aportaciones recibidas se integran en el cuadro de una visión netamente cristiana y católica de la vida; completándose con elementos de observación práctica y de experiencia.<sup>49</sup>

En particular, sobre el problema más directamente afrontado en este estudio, la originalidad de Manjón no radica tanto en sus orientaciones de pedagogía familiar, como en haberlas estructurado — en síntesis sugestiva y funcional — en torno a las virtudes cardinales de los padres educadores.

<sup>49</sup> Cfr. IX, 12; V, 13 ss.

## COHERENCIA INTERNA DEL PENSAMIENTO MANJONIANO

Se ha subrayado el carácter intencionalmente divulgativo y ocasional de los escritos del Autor. Escribe urgido por una necesidad fundamentalmente práctica: ofrecer directivas a los padres y educadores en la realización de su misión. No le gustan « obras magistrales ».

Al apuntar, de nuevo, este aspecto no se quiere insinuar la falta de trabazón interna en su pensamiento. Sus líneas estructurales son, sin duda, consistentes. Manjón es coherente con su tesis de que es necesario que la pedagogía y la acción educativa se apoyen sobre los principios tomados del acervo de la filosofía y teología, sin perder el contacto con la experiencia, y teniendo también en cuenta los datos ofrecidos por las « ciencias del hombre ».

Son éstos — teoría y práctica — los dos ejes de coordenadas que dan equilibrio a su concepción pedagógica; aunque no se pueda hablar de un desarrollo acabado u orgánico de las mismas. En los estudios anteriores no siempre se ha tenido en cuenta este hecho.

## 1. INTERPRETACIONES UNILATERALES

Es inaceptable, ante todo, la afirmación de que la escuela manjoniana « tiene filosofía propia ».<sup>1</sup> Por lo menos, si la expresión se toma en sentido riguroso.

Sus presupuestos teóricos están constituidos por algunas verdades fundamentales — « ideas madres » (V, 375) — del pensamiento clásico cristiano. Sin que esto suponga, desde luego, una disminución de su solidez. Es más, se puede afirmar que la coherencia del pensamiento pedagógico manjoniano deriva, precisamente, de los principios filosóficos y teológicos que constituyen su armazón.

La lógica interna de sus afirmaciones hay que buscarla en su con-

<sup>1</sup> C. SEGOVIA, *La educación española durante la época de Andrés Manjón*, en « Magisterio avemariano », XLVIII (1966), n. 466-467, 36.

cepción netamente cristiana y católica. Su concepto integral del niño, de los fines de la educación, de los derechos de los padres en este campo, de las grandes orientaciones metodológicas, cobran su sentido más completo sobre el cuadro de fondo de su visión religiosa y cristiana. Por esto, no deja de sorprender que Volpicelli crea descubrir en Manjón « l'orma di un pensiero laico ».<sup>2</sup>

Unas líneas antes de los párrafos — un tanto recortados — que aduce el profesor romano para apoyar su tesis,<sup>3</sup> escribe el Educador de Granada:

« Somos hijos y propagadores de la civilización cristiana, y enemigos, por tanto, de la civilización laica o anticristiana » (V, 245).

Una de sus actitudes más definidas es la condena firme del laicismo.<sup>4</sup> No es necesario acudir a otras obras. En *El pensamiento del Ave-Maria* — la obra citada por Volpicelli — se pueden espigar numerosas afirmaciones en que aparece claro este punto:

« Nuestras Escuelas por lo mismo que son francamente cristianas han de ser eminentemente humanas » (V. 94).

En páginas anteriores había expuesto lo que entendía por escuela cristiana: « Dios es nuestro Fin, Jesucristo nuestro Modelo, la Iglesia nuestra madre y educadora conforme a ese divino modelo venido del cielo y la escuela que sabe orientar todas sus enseñanzas hacia ese ideal, esa es verdaderamente cristiana ».<sup>5</sup>

Teniendo también en cuenta lo que se ha dicho al hablar de los fines de la educación — que en la concepción manjoniana, el hombre cabal se identifica con el perfecto cristiano — no cabe más que suscribir la respuesta del profesor Bellerate a la afirmación de Volpicelli:

« Tesi queste che possono dar luogo a due sole ipotesi: o una reale incomprendione dell'anima e pensiero dell'illustre Spagnolo, o una obbedienza cieca a notevoli pregiudizi di ordine laicista ».<sup>6</sup>

<sup>2</sup> VOLPICELLI-DÉVAUD, *Andrés Manjón*, 15.

<sup>3</sup> « Educare non significa trasmettere scienza, bensì aprire finestre, cioè intelligenza sul campo della verità » (p. 15). La expresión que se encuentra en V, 197, no tiene ese sentido cerrado y exclusivo.

En el segundo texto añadiré, en castellano, las líneas « recortadas » por Volpicelli y que me parecen significativas:

« ...[Es ayudar y secundar a la naturaleza (que es obra de Dios) es] profittare delle tendenze dell'educando per migliorarlo senza violenza, per istruirlo o perfezionarlo con la sua stessa cooperazione volontaria, attiva ed efficace che è l'ideale e il più grande trionfo per un buon educatore [...] Genitori, Sacerdoti, Maestri dobbiamo essere i coadiutori, non i soppiantatori dei fedeli e degli educandi: e l'opera più saggia e más grande che a questo proposito possiamo fare è di secondare le leggi della natura [Naturaleza cooperando a la obra de Dios] » (p. 16). Tomado de V, 248.

<sup>4</sup> Cfr. X, 97-159.

<sup>5</sup> V, 56; cfr. también V, 22, 325, 375.

Manjón se hubiera esperado la objeción contraria a la formulada por Volpicelli, ya que escribe: « Alguno dirá: eso es convertir la Escuela en Iglesia, al Maestro en Cura y reducir la enseñanza a aprender a rezar. No hay tal... » (V, 57).

<sup>6</sup> BELLERATE, *Verso...*, 926.

El mismo Volpicelli en una carta dirigida al Prof. Bellerate, respondiendo a

No me parece tampoco justa la acusación que en otro punto hace el mismo Volpicelli. Dedicar, en primer lugar, calurosos elogios a la « intuición manjoniana » de que el protagonista de la educación es el mismo educando « que debe ser su primer maestro », ya que « no es tabla que se pinta, cera que se funde, barro que se modela, ni fonógrafo que se graba, sino un ser activo ». Pero añade que este admirable credo pedagógico de un educador de raza queda comprometido por el « maldestro teórico » que limita y desvirtúa su importancia; puesto que afirma, sí, que « todo hombre es un hombre, no dos ni doscientos »; pero, después, exige un solo ministerio educativo; y en el caso de que sean varios los educadores, entre todos debe haber unión, pues de otro modo destruiría uno lo que el otro hiciera. De esta forma — en opinión de Volpicelli — la unidad del hombre no sería entendida espiritualmente como unidad del sujeto unificador y mediador de la propia experiencia, sino que sería « oggettivata e predisposta nell'eteroeducazione, come in uno stampo, dove accade, appunto, che l'uomo non sia più un uomo, ma duecento, anzi duecentomila o duecentomilioni, al modo che sempre capita quando l'unificazione è vista ed operata dall'esterno e non la si intende risolta nell'intimo del processo auto-educativo ».<sup>7</sup>

En esto radicaría — según Volpicelli — el límite del Manjón « pedagogo »; pues al afirmar que la educación es obra de « todos y ninguno », no lo haría profundizando el valor intuitivo de la educación como autoeducación (por lo que no podemos erigirnos como efectivos y reales educadores de los demás) sino, al contrario, volviendo a plantear la educación como obra y problema del educador, como hecho del educador. Y así, afirma que todos y ninguno somos educadores, porque todas las instituciones sociales concurren a la educación, pero ninguna de forma independiente.

En el pensamiento manjoniano se encontrarían, por tanto, dos planos espirituales diversos, que darían a su obra dos significados contrastantes y antitéticos.<sup>8</sup>

Sin embargo, juzgando a Manjón desde dentro, teniendo en cuenta sus presupuestos teóricos, creo que su posición en este punto no se puede

las críticas formuladas por éste, trata de justificar sus afirmaciones por el hecho de haber intentado dar a conocer y apreciar a Manjón, educador y pedagogo, en los ambientes laicos.

Escribe: « Quanto al resto, credo che non dovrebbe dispiacere a Lei, tutto in linea, ideologicamente, col Manjón, che io non solo abbia lavorato, solo e primo fra gli Italiani, a farlo conoscere da noi al più vasto pubblico ma abbia cercato anche di presentarlo all'attenzione dei laici, come educatore e pedagogo che può insegnare qual cosa anche ai laici. Per Lei è semplice accettare Manjón: ma c'era bisogno di dover lavorare per farlo accettare a Lei? ». (Carta manuscrita. Sin fecha [del mes de noviembre de 1960]).

Evidentemente, aunque la intención del profesor de la Universidad romana haya sido buena y su trabajo apreciable, eso no justifica una presentación parcial del pensamiento manjoniano en algunos puntos.

<sup>7</sup> VOLPICELLI-DÉVAUD, *Andrés Manjón*, 86.

<sup>8</sup> VOLPICELLI-DÉVAUD, *ibidem*, 87.

tildar de incoherente. Es Volpicelli quien parece forzar, en sentido idealista, aquella « intuición manjoniana » de la « educación como autoeducación ».

La posición del Profesor granadino entronca con la filosofía realista clásica. Según ésta el individuo llega a la realización plena de sí mismo por una intrínseca capacidad de vida intelectual y volitiva que se va desarrollando, progresivamente, en el contacto con la experiencia.

Algunas de estas expresiones — escribe P. Braido, comentando la posición tomista — se realizan espontáneamente, sin intervención de otras personas (trámite la *inventio*); otras se realizan mediante la intervención educativa (trámite la *disciplina*). Pero aún en este último caso el ejercicio de la vida espiritual se actúa, desde el primer momento, en virtud de un impulso interior autónomo.

En muchos casos de gran importancia, la *inventio* no se da, sino ayudada por la *disciplina*: son, precisamente, los casos que constituyen el complejo fenómeno educativo: típico hecho de « inventio per disciplinam ». « Pertanto — concluye textualmente P. Braido — in senso rigoroso e formale, *educazione esige insieme l'alterità del rapporto nella "disciplina" e l'interiorità della partecipazione al rapporto nella "inventio"* ».<sup>9</sup>

Desde luego, el Educador de los Cármes granadinos no se ha planteado este problema de forma sistemática. Pero su posición aparece clara en diversos pasajes. En el *Discurso inaugural* (1897) afirma que « el Maestro es el *comadrón* del entendimiento (Sócrates) » (IX, 32). Y de forma más explícita, en una de sus últimas obras: « Todo hombre lleva en sí el germen de vida intelectual y moral, que avivado o despertado por un agente externo (el padre, el amigo, el maestro) por sí vive, funciona y produce fruto de ideas o acciones » (II, 91).

También para Manjón el educando es el primer agente de su educación — en virtud de ese « germen de vida » que posee —; mas la presencia del educador está plenamente justificada. Y no se trata de una presencia pasiva, sino de una labor de dirección y guía. Cuando habla de la necesidad de seguir la naturaleza, advierte que no ignora que está viciada y que es necesaria una obra de corrección. En este punto la visión teológica integra los datos ofrecidos por la antropología.

Cierto. La acción del educador no ha de ser asfixiante y mortificadora. Se encamina a suscitar la colaboración y la actividad del educando. Y sólo hay verdadera educación cuando éste asimila *personalmente* los contenidos presentados por el educador.

M. Peretti, respondiendo a la última objeción formulada por Volpicelli, escribe por su parte que no se puede decir, sin más, que la *unificación* de la vida espiritual del educando cuando está dirigida desde fuera, es decir, por medio de la competencia de la personalidad del educador, comprometa la singularidad del proceso del educando, reduciéndola a un objeto,

<sup>9</sup> BRAIDO, (ed), *Educare*, I, 207. Cfr. también BRAIDO, *Filosofia dell'educazione.*, 272

a impersonal resultado de una fuerza mecánica exterior, pues la verdad — y la educación es conquista de la verdad — aunque propuesta por el educador es siempre acto de conquista personal del educando. El Maestro entabla con su alumno un diálogo que despierta energías y promueve un itinerario personal hacia la afirmación de la propia personalidad. La presencia del educador en la concepción cristiana — y lo es integralmente la de Manjón — es liberadora. Si marca límites, es para ayudar a la personalidad inmadura a realizarse plenamente.<sup>10</sup>

Desde otro ángulo visual, R. Mazzetti, en su reciente obra: *Società e educazione nella Spagna contemporanea*, ha vuelto a plantear el problema de la seria *incoherencia* del pensamiento de Manjón. Pues mientras sostiene, por una parte, que la educación no es obra de creación, ni de sustitución, sino de cooperación con Dios y la naturaleza — cooperación, dice Mazzetti, que implica que el niño es el sujeto principal de su educación y que todo hombre tiene su margen natural y espiritual de libertad, de iniciativa y de responsabilidad —, por otra parte, exige insistentemente la unidad y obligatoriedad de la enseñanza religiosa. Sin darse cuenta de que cae en contradicción consigo mismo.<sup>11</sup>

Hay que reconocer, ciertamente, que Manjón carga las tintas cuando habla de la escuela cristiana, y cuando lanza sus diatribas contra la escuela laica. Pero estas afirmaciones hay que leerlas en el contexto histórico de polémica enconada en que fueron escritas.<sup>12</sup>

También es cierto que no siempre matiza adecuadamente sus afirmaciones. Al hablar del problema español tiene frases demasiado duras: « En España, descontando el catolicismo, no hay judíos, ni protestantes, sino impíos y ateos, esto es, *humani generis hostes* » (II, 287).

En las últimas obras tiene expresiones más equilibradas. Afirma que la enseñanza « debe ser católica ». Pero basa su tesis en el hecho de que, según él, aun los no católicos quieren que se dé a sus hijos enseñanza religiosa y prefieren un maestro católico (VII, 147).

No documenta su afirmación. Apela a su conocimiento de la Patria en todos sus aspectos.

En el *Diario* inédito su posición es más dura. Hace referencia al problema candente de la enseñanza religiosa voluntaria para los hijos de padres no católicos y parece que se pronuncia en contra.<sup>13</sup> Si bien, años más

<sup>10</sup> Cfr. PERETTI, *Manjón*, 194.

<sup>11</sup> MAZZETTI, *Società e educazione...*, 115.

<sup>12</sup> Cfr. CACHO VIU, *La Institución Libre...*, 122 ss; MENENDEZ PELAYO, *Historia de los heterodoxos españoles*, II, 1121 ss; M. GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores...*, 17 ss; A.M. DE ARCOS, *La libertad del error y la constitución española*, en « Razón y Fe », III (1903), 5, 442-454; RUIZ AMADO, *La paz religiosa*, en « Razón y Fe ». VII (1907), 17, 5-16; J. SANCHEZ DE TOCA, *El Congreso Católico y la libertad de enseñanza*, Madrid, 1889.

<sup>13</sup> El 12 de abril de 1913 escribe: « ..."Agitación o tempestad en un vaso de

tarde, en *El maestro mirando hacia fuera* (1923), tiene algunas frases en que parece reconocer, aunque un poco tímidamente, el derecho de los acatólicos a tener sus escuelas en paridad de condiciones legales y económicas (VII, 147). Y afirma, abiertamente, que « si se trata de pueblos divididos en materia religiosa entonces son los padres los que llevan la voz de sus hijos » (VI, 56).

A pesar de esta afirmación, me parece que la opinión del Catedrático granadino en esta materia es, en algunos puntos, discutible por lo menos.<sup>14</sup> Sin embargo, no se puede afirmar que caiga en « contradicción consigo mismo », al propugnar la necesidad de la enseñanza religiosa después de haber insistido en que el niño es el primer agente de su educación,

agua". Así llama un periodista a la campaña de protesta en contra de un R.D. o R.O. [sigue una palabra ininteligible] proyecto de Romanones haciendo voluntaria la enseñanza del catecismo para los hijos de padres no católicos que lo pidan. *Pues dicen* que es una cosa *convenida, tratada* con Roma. Si es así ¿por qué no lo dicen? ».

Días antes (« de 7 a 9 ») había escrito: « El "Universo" publica una carta de A.M. (es la sigla que suele usar al referirse a él) que reproducen con todas sus erratas varios periódicos de provincias y entre ellos "Gaceta del Sur", contra el R.D. o lo que sea que Romanones proyecta publicar abriendo un portillo en la Ley de Instrucción pública para ir haciendo la Escuela oficial neutra ».

Las afirmaciones de M. hay que leerlas — una vez más — en su contexto histórico: « En España, desde fin de siglo, se había iniciado en las Cortes una campaña encaminada a la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas elementales. La campaña secularizadora se intensifica durante las distintas situaciones liberales de 1900 a 1913 » (GALINO, Estudio preliminar, en P. POVEDA, *Itinerario pedagógico*, 13).

Sin pretender, naturalmente, justificar la oposición de don Andrés a « la enseñanza voluntaria del catecismo para los hijos de padres no católicos que lo pidan »; pero teniendo en cuenta, eso sí, que su punto de vista era ampliamente compartido en el ambiente católico español. Vefan en esa concesión un peligro para la unidad religiosa de España y un camino hacia la escuela neutra, que venía a significar escuela atea (Cfr. GALINO, *Ibidem*, 15; R. RUIZ AMADO, *De la neutralidad al ateísmo en la escuela*, en « Razón y Fe », VIII (1908), 21, 422-434; GOMEZ MOLLEDA, Campaña contra el catecismo, en IDEM, *Los reformadores...*, 482.

« Cuando trata el problema concreto de España se declara contrario a la « libertad de cultos ». Esta supondría « poner al nivel legal de la verdad al error y los herexiarcas » (VII, 148). Y califica de opinión de maestros de « criterio racionalista antiespañol y anticatólico » el sostener que « el librecultismo está admitido en todos los pueblos y no puede ser España una excepción » (VII, 149).

Esta tesis manjoniana era, desde luego, una tesis bastante común entre los intelectuales católicos españoles (Cfr. MENENDEZ PELAYO, *Historia de los heterodoxos españoles*, II, 1002-1010; A. M. DE ARCOS, *La libertad del error ante la razón, la sociedad y la política*, en « Razón y Fe », V (1905), 13, 207-244; P. VILLADA; *¿Ha admido Roma la libertad de cultos en España?*, en « Razón y Fe », IX (1909), 28, 354-358.

Cuando hace el análisis de la cuestión desde un punto de vista teórico, la posición del A. es más equilibrada: « La llamada *libertad de conciencia*, o mejor, tolerancia civil, introducida por circunstancias históricas, es a veces lícita y necesaria » (MANJON, *Derecho eclesiástico...*, I, 35).

y después de haber subrayado que ésta no es obra de creación, sino de colaboración.

Precisamente, el niño no puede realizarse por sí mismo. Necesita otras personas que le ayuden a madurar en todos los órdenes. También en el religioso. Y los padres son los primeros responsables. Les compete el derecho y deber inalienable de la educación. Con su razón suplen la del hijo hasta que éste sea capaz de pensar por sí mismo.

Del hecho de que la educación no es obra de creación, sino de colaboración con la naturaleza y con Dios, deduce Manjón que tiene que tener la dimensión religiosa. De lo contrario, no sería integral: desde que el hombre es hombre, creatura de Dios, tiene obligación de realizar su destino; y los que le guían, el deber de ayudarlo a conseguirlo.

Hay ciertas preguntas fundamentales que el niño se hará necesariamente en un determinado momento:

« ¿De dónde nos viene la vida, para qué es la vida y *cómo* debemos vivir? ¿De dónde vengo, a dónde voy, y por dónde debo caminar para llegar a mi destino? Estas son tres preguntas que debe hacerse todo hombre, éstas las que hará el educando y al cual está obligado a contestar el educador ».<sup>15</sup>

Cuando se trata de padres cristianos y católicos, sus respuestas y la educación impartida han de estar de acuerdo, obviamente, con su concreta realidad de hijos de Dios, redimidos por Cristo, miembros de la Iglesia. Está muy lejos de la mentalidad manjoniana, el concebir la educación como simple desarrollo de las capacidades críticas del niño, de su iniciativa, sin transmisión de contenidos de verdad.

Da la impresión de que Mazzetti proyecta sobre el pensamiento del Autor un esquema preconcebido, demasiado forzado. Sin dejar de reconocer, una vez más, que algunas de las expresiones de Manjón dan pie para una crítica serena. Centra su preocupación en la defensa de la escuela católica contra el movimiento iniciado para imponer, en España, la escuela laica. Y en el intento de subrayar su tesis central hace afirmaciones excesivas.

En otros puntos tiene también frases que hubiera debido matizar. Por esto, aunque se puede justamente afirmar que en sus líneas maestras el pensamiento pedagógico manjoniano tiene una relevante solidez, cabría destacar algunas leves « grietas », que no comprometen seriamente la firmeza del conjunto.

Las observaciones que seguirán encuentran, en gran parte, un punto de explicación en el hecho de los diversos elementos con que vienen contruidas sus obras, y que no siempre aparecen estructurados de forma completamente armónica. Se advierte, en ocasiones, cierto eclecticismo: como en el caso de los fines de la educación, o de los argumentos aducidos al sostener los derechos paternos a la educación e instrucción de los hijos.

<sup>15</sup> A. MANJÓN, *El pensamiento del Ave-María. Hojas coeducadoras del Ave-María*, Granada, Imprenta-Escuela del Ave-María, 1906, 49.

Ciertas perspectivas, de gran resonancia en la historia de la pedagogía, quedan apenas apuntadas sin un adecuado desarrollo e integración en el conjunto. Así, por ejemplo, los temas herbartianos de la ética y la psicología y sus relaciones con la pedagogía; la tríada *régimen, disciplina y enseñanza*. Y no faltan expresiones que suenan, por lo menos, de forma contrastante.

En el *Discurso inaugural* (1897) — siguiendo, probablemente, a Alcántara García — escribe que « el educando no es un ser pasivo como la cera que se funde [...], es un ser activo » (IX, 31). En cambio, en *El maestro mirando hacia fuera* (1923), al subrayar el influjo del ambiente físico durante los años de la infancia, sostiene que « todo forma en el niño, que es como blanda cera, la placa y sello semi-imborrable del carácter bueno o malo » (VI, 227).

No es que haya cambiado en esta última obra su posición teórica, puesto que sigue haciendo hincapié en su tesis del sujeto como ser *activo*; pero queriendo acentuar — con expresiones tomadas de Ruiz Amado — la importancia del influjo del ambiente sobre el niño, que es todavía materia muy maleable, los *términos* usados contrastan con los empleados en la primera obra.

Algo muy similar ocurre cuando habla de la importancia de la infancia. Su afirmación es rotunda: « De los primeros años depende el resto de la vida » (VI, 290). Y con el mismo énfasis, pero en este caso hablando de la adolescencia — y con expresiones muy cercanas a las de Rosell — dice que « de esta edad peligrosa e insegura penden las buenas o malas costumbres para toda la vida ».<sup>16</sup>

Otro ejemplo característico: escribe que « para todo se necesitan amigos, y en la educación más que en ninguna otra cosa, pues influyen tanto y más que los padres y maestros » (VI, 434).

Llama la atención esta forma de expresarse si se tiene en cuenta su repetida insistencia en el influjo determinante de la familia, y de modo particular, de la madre, « primera potencia educadora » (VII, 285).

## 2. DIVERSAS PERSPECTIVAS

El mismo hecho de las diferentes fuentes de inspiración — ya desde los primeros escritos — explica, por lo menos en parte, la casi total ausencia de evolución en el pensamiento pedagógico del Autor.

<sup>16</sup> IV, 392.

En *Hojas históricas* (1915) escribe que ha sido la experiencia la que le ha enseñado la importancia decisiva de la adolescencia, al constatar que se pierden los jóvenes después de la enseñanza primaria si no se les atiende convenientemente (X, 283). Pero hay que tener en cuenta que ya en 1900 afirmaba, haciendo referencia a una memoria escrita años antes: « Cuando el niño está en crisis de hombre, o adolescente todo lo juega » (V, 45). Por otra parte, la afirmación de la importancia de los primeros años se encuentra en obras anteriores y posteriores a *Hojas históricas* y a *Hojas educadoras* (1907).

Se ha repetido — quizás hasta el exceso — que el *Discurso inaugural* pronunciado en la universidad de Granada en 1897, constituye el núcleo de su concepción pedagógica, su « capital en ideas ». Están apuntados en él los grandes temas que después vienen tratados con más amplitud. Es cierto que en trabajos posteriores algunos de estos temas ocupan un puesto central. Y hasta con expresiones nuevas. Así, el de la virtud da una fisonomía característica a las obras escritas en el período 1907-1916.

En las de la última década se pone un acento peculiar sobre el aspecto de la moralidad como fin supremo de la educación, y sobre la formación del carácter moral. En estas mismas obras trata el A., por vez primera, de algunos argumentos como la coeducación, el internado, orientaciones educativas según los diversos temperamentos.

En realidad, la mayor parte de estos problemas estaban ya apuntados desde el principio; pero los desarrolla posteriormente sobre la falsilla de otros autores contemporáneos. Por este motivo se ha dicho que apenas se advierte evolución en su pensamiento; no hay una elaboración personal y original de los temas. Las orientaciones de pedagogía familiar organizadas en torno a las cuatro virtudes cardinales, en *Hojas paterno-escolares* (1916), no aparecen como el término de un proceso de desarrollo orgánico, sino, más bien, como una síntesis funcional, práctica, para los padres educadores. En *El maestro mirando hacia fuera* (1923) abandona ya el esquema anterior y trata los diversos problemas pedagógicos de forma menos sistemática, con abundancia de materiales tomados de obras contemporáneas.

A pesar de cuanto se acaba de decir, hay que hacer notar que en algunos puntos particulares se observa cierto cambio de postura.

En primer lugar, se puede recordar el argumento — ya apuntado — de la conveniencia de que se eduquen los niños cerca de las niñas. En la primera edición de *El pensamiento del Ave-María* (1900), se muestra optimista de su experiencia de Granada. En cambio, en la segunda edición (1916) suprime el párrafo en que se desarrollaba este punto. Es más, en *El maestro mirando hacia fuera* (1923), al hablar de la coeducación, parece que no admite las ventajas señaladas.

Es cierto que en el primer momento no habla Manjón de la coeducación propiamente dicha, sino del encuentro de niños y niñas en Cármenes cercanos; y añade que si se trata de « escuelas mixtas » el asunto es más delicado. Pero aun respecto a éstas se muestra más benigno y piensa que « procurando que en la clase y en el juego estén separados por sexos el peligro no es tan grande ».<sup>17</sup>

En las últimas obras se pronuncia de forma mucho más rigurosa. Este cambio de postura puede haber sido provocado, al menos en parte, por

<sup>17</sup> A. MANJÓN, *El pensamiento del Ave-María. Colonia escolar permanente establecida en los Cármenes del Camino del Sacro Monte...*, 157.

el influjo de Ruiz Amado a quien sigue muy de cerca en la exposición de los inconvenientes que se derivan de la práctica de la coeducación.<sup>18</sup>

La misma observación se podría hacer con relación a la mayor rigidez que se nota al hablar de los « misterios del amor ». Al tocar, por primera vez, este argumento en *Hojas coeducadoras* (1906), sostiene sin rebozo que es conveniente emplear preparaciones anatómicas, cuadros o libros (IV, 180). Años más tarde, el P. Ruiz Amado al tratar de este mismo argumento en *La educación moral* (1908) y en *La educación de la castidad* afirma explícitamente que no admite la conveniencia de usar esos medios señalados por el Señor Manjón.<sup>19</sup>

No carece de interés el hecho de que éste, en obras posteriores — publicadas después de los trabajos del ilustre jesuita, y que seguramente conoce — ya no hace referencia a los « grabados y preparaciones anatómicas ».

Sin excluir el posible influjo de su experiencia de educador de niños pobres y abandonados, cabe destacar también el ambiente tenso que se produjo en España después de la publicación — en 1907 — de la traducción del libro de S. Stall: *Pureza y verdad. Lo que debe saber el niño*, que fue prohibido por la autoridad eclesiástica.<sup>20</sup>

Son hechos que pueden haber tenido un cierto peso en el cambio de perspectiva. Sin que se pueda hacer un argumento definitivo.

Sobre la licitud y conveniencia de la enseñanza obligatoria el mismo don Andrés confiesa que ha cambiado de parecer. Dice que « leyendo libros », <sup>21</sup> llegó a convencerse de que era violar el derecho natural el obligar

<sup>18</sup> Cfr. Apéndice n. 2 « Manjón-Ruiz Amado ». Ver: VI, 262 y RUIZ AMADO, *La educación moral*, 349.

<sup>19</sup> « Movidos por la autoridad del Sr. Manjón, y por la sensatez y moderación de sus resoluciones, no vacilamos en subscribir las en nuestro libro *La educación moral*, exceptuando sólo las que se refieren al empleo de medios intuitivos o anatómicos. Pero, actualmente, después de mayor estudio y meditación, creemos deber acrisolar más sus afirmaciones y las nuestras » (RUIZ AMADO, *A los confesores, educadores...*, 137).

El uso « cuadros y preparaciones anatómicas » responde — posiblemente — a una aplicación concreta del principio de la intuición tan convencidamente sostenido por el A. Sin que consten otras fuentes de información.

<sup>20</sup> S. STALL, *Pureza y verdad. Lo que debe saber el niño*, Tetuán de Chamartín, Imprenta de Bailly - Baillièrre e Hijos, 1907.

« De ninguna manera conviene que se eduque y forme la niñez en España á tenor de las reglas consignadas en los referidos libros, y que es necesario retirar los mismos libros de las manos de los fieles principalmente de los niños ».

Esta declaración de la Congregación del Índice fue hecha pública por el Cardenal Casañas y Pagés, obispo de Barcelona, el 18 de enero de 1908 y publicada en el « Universo », periódico católico de Madrid (que Manjón recibía) (Cfr. BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, III, 790). Se hace referencia en ella también al libro de WOOD-ALLEN, *Pureza y verdad. Lo que debe saber la niña*, Tetuán de Chamartín, Impr. de Bailly-Baillièrre e Hijos, 1907.

<sup>21</sup> No cita ninguno de estos libros.

En la obra de Riess, *El estado moderno* — que M. conoce — en el apéndice titulado « Exposición de la Provincia Eclesiástica de Tarragona sobre las bases

a los padres a enviar a sus hijos a la escuela. Pero, después, la experiencia concreta de los hechos le hizo mudar de opinión (V, 136).

De aquella primera opinión puede dar testimonio este párrafo de uno de sus manuscritos inéditos:

« ... "Por ley natural no pueden los padres ser obligados a llevar a sus hijos a la escuela elemental". Porque violaría el derecho de los padres; excedería su misión, convertiría el *utilitarismo* en ley de justicia; impondría maestros a padres e hijos; pesaría esta coacción sobre los padres ».<sup>22</sup>

Como puede verse se trata, en este caso, de los puntos de vista netamente contrastante. Sin embargo, opino que ni los cambios de perspectiva, ni las variaciones teóricas señaladas son tan significativas que se pueda hablar de nuevos períodos de evolución en el pensamiento manjoniano.<sup>23</sup>

para el presupuesto de Instrucción pública » se afirma: « Es a la verdad atentatorio a la sociedad doméstica y a la autoridad paterna al preceptuar en la base undécima obligatoria la primera enseñanza » (p. 226). El traductor español — el jurista Ortí Lara — escribe, por su parte, en el prólogo: « El monopolio legal de las escuelas, dice otro publicista alemán, junto con la enseñanza obligatoria, quiere decir tanto como escuela atea ». Otra tesis muy manjoniana.

<sup>22</sup> Como puede observarse, la primera expresión la transcribe Manjón entre comillas. Es posible que se deba a la pluma de Rossetti ya que a continuación se lee en este mismo manuscrito: « Afirma además Rossetti ».

<sup>23</sup> « Non ogni variazione può ritenersi sufficiente per distinguere una nuova fase di evoluzione: è necessario che ad uno o più cambi di posizione si colleghi un nuovo orientamento o un importante sviluppo del pensiero dell'autore, da cui quelli dipendono o, addirittura, che da essi prendono le mosse » (B. M. BELLERATE, *La periodizzazione del pensiero herbartiano*, en « Salesianum », XXVII (1965), 437).

## LUCES Y SOMBRAS DEL PENSAMIENTO PEDAGOGICO MANJONIANO

Manjón no ha presentado una teoría pedagógica. Lo dice explícitamente: no intenta escribir una pedagogía, sino « hojas de la misma » (VI, 11).

Pero aunque no haya elaborado un sistema orgánico y original se pueden destacar algunos puntos válidos y fecundos en su pensamiento, que son, en muchos casos, de actualidad.

En primer lugar, merece ponerse de relieve su equilibrio entre la exigencia de una fundamentación teórica de la pedagogía y de la acción educativa, y el imperativo de mantenerse en contacto con la experiencia. A los mismos padres les urge el Autor la necesidad de leer « libros acreditados » (VII, 290).

Su visión antropológica<sup>1</sup> queda integrada por un cuadro bastante amplio de verdades tomadas del acervo de la teología católica, ricas de contenido. Si bien los principios enunciados quedan, a veces, un poco lejanos de la situación concreta del niño, que realiza la humanidad de forma característica. Y el contacto con la experiencia se mantiene en un nivel un tanto empírico. No llega a organizarse en una experimentación propiamente dicha.<sup>2</sup>

Presenta, sin embargo, fecundas líneas de trabajo para realizar una observación más sistemática: conferencias pedagógicas, reuniones de los maestros, diario de actividades. En la introducción a uno de ellos (*Diario de las Escuelas del Ave-Maria*) anota don Andrés sus objetivos: « para que sirva de recuerdo o *memorandum*, de instrucción y *experimento*, de corrección, rectificación o *enmienda...* ».

Sobre todo, insiste en que se estudie y observe al individuo concreto, al « niño que se tiene delante », con el fin de ayudarle a realizarse plena-

<sup>1</sup> Ya en el momento en que escribe M. había discretos estudios sobre la materia. Véase, por ejemplo, ALCANTARA GARCIA, *Teoría y práctica de la educación y enseñanza*. Volumen III y IV: *Antropología pedagógica*, Madrid, Hernando, 1881.

<sup>2</sup> Cfr. TORTORA, *D. Andrés Manjón...*, 191; BELLERATE, *Verso...*, 925. Estos estudiosos han notado este hecho, observando, como atenuante, los límites de las ciencias positivas en el momento en que escribe y actúa M.

mente: tal cual Dios le ha hecho, y para el destino que El le ha señalado. Sin mutilarle. Es éste uno de los aspectos más válidos del pensamiento manjoniano: su concepción integral del hombre, creado a imagen de Dios, partícipe de la naturaleza divina, herido por el pecado, redimido por Cristo y en camino de salvación dentro de la Iglesia, hacia la realización de un fin sobrenatural. Sin descuidar, naturalmente, la dimensión humana: animal racional, con un quehacer terreno dentro de la familia y de la sociedad. La educación le ha de preparar para cumplir estos cometidos. Sin perder de vista ninguna de sus dimensiones.

Esta sensibilidad por el individuo concreto se traduce en una afirmación decidida de la unidad del compuesto humano: espíritu y materia en unidad de persona.

El hecho de esta unión estrecha del alma y el cuerpo, y las mutuas relaciones entre ambos le llevan a sostener, acertadamente, la importancia de la salud corporal, y de los condicionamientos higiénicos en que se ha de desarrollar la educación, tanto familiar como escolar. En este punto no todas sus afirmaciones pueden suscribirse, sin más. Por ejemplo, al destacar la interdependencia del citado binomio escribe que « los actos pecaminosos (y virtuosos) afectan y conmueven conjuntamente al cuerpo y al alma » (IV, 245). « El pecado perturba el ser del educando [...] Y oscurece, enerva y transforma sus facultades [...] y conmueve la parte física del hombre, hasta producirle a veces la enfermedad y siempre los rasgos de la culpa. Ningún pecador es del todo hermoso ni está del todo sano » (IV, 248).

La tesis clásica de la unión sustancial encuentra, pues, en el Autor un asertor entusiasta y convencido. Advierte la importancia de esta verdad en el campo de la educación: ofrece al educador una orientación segura. Y con razón subraya D. Andrés que no se dan compartimentos estancos en el hombre: hay una mutua e incesante interacción entre la componente corpórea y síquica.<sup>3</sup> Es *todo el hombre* el que piensa, siente, y, también, el que comete el pecado.

Pero en este punto el paso dado por Manjón es excesivo. Es apriorística su afirmación de que el pecado produzca « siempre » los rasgos de la culpa en el cuerpo. Hasta el punto de que no se podría hablar de un pecador « completamente sano ». No parece que se pueda sostener una concepción « cosística » del pecado. Este tiene dimensiones no cuantificables. Con efectos no apreciables — ni producidos, directamente — en el orden físico o corporal.

A pesar de estas expresiones paradójicas su tesis central es válida: hay que considerar al sujeto de la educación, al niño, en su realidad concreta y original. Evitando tanto un « angelismo » desencarnado que des-

<sup>3</sup> Véase, a este respecto, P. BRAIDO, *Unità sostanziale dell'uomo educando*, en IDEM, *Filosofia dell'educazione*, 59-60; J. J. LOPEZ IBOR, *Descubrimiento de la intimidad y otros ensayos*, Madrid, Aguilar, 1958, 216-217.

cuide al « buen animal », como un materialismo mutilado que ponga entre paréntesis la dimensión personal.

Los más calificados estudiosos del pensamiento manjoniano coinciden, precisamente, en señalar como uno de los mayores aciertos del Educador de Granada, su consideración integral de la persona humana como sujeto activo de la obra educativa:

« Il merito maggiore del Canonico Spagnolo, a nostro avviso, va posto, come rilevano giustamente sia il Montero che il Tortora, nella considerazione integrale della persona umana come soggetto attivo di educazione, da un punto di vista non solo cristiano, ma cattolico ».<sup>4</sup>

Es discutible, desde luego, el intento de establecer un paralelismo entre Manjón y los fautores del activismo. Resulta demasiado forzado. Pero no cabe duda de que la dimensión activa del sujeto, como principal agente de su propia educación, ha sido subrayada con particular convicción por el Fundador del Ave-María. Es un aspecto característico de su pensamiento, que ha sabido expresar con particular eficacia: con imágenes gráficas, incisivas. De algunas de sus expresiones se sirve el P. Caballero al tratar de este tema en la obra *Orientaciones pedagógicas de San José de Calasanz*.<sup>5</sup>

Pero más que sus afirmaciones tienen importancia sus realizaciones. De modo particular, en este punto. Su experiencia en los Cármenes granadinos es la expresión práctica de esta concepción activista del educando. En ellos el niño, primer protagonista de su educación, expresa su actividad no sólo con movimientos externos, sino con la riqueza del dinamismo espiritual de toda la persona.<sup>6</sup>

Por otra parte, cuando Manjón habla de la necesidad de seguir la naturaleza, la entiende en sentido completo. De aquí, la exigencia, por parte del educador, de adaptación, de individualización, de respeto a la originalidad del educando. La educación no es obra de creación, sino de colaboración. Los educadores — padres, maestros, sacerdotes — son coadjutores de Dios y del niño, que es su primer maestro.

El Pedagogo español ha tenido también un concepto muy claro y exacto de la importancia de la unidad entre los agentes que intervienen en el complejo hecho educativo, y de la pluralidad de los mismos.

Víctor García Hoz ha puesto de relieve este aspecto que conserva plena vigencia y actualidad: Manjón — escribe el Profesor de la Universidad de Madrid — « tiene una palabra que empleaba con significación distinta

<sup>4</sup> BELLERATE, *Verso...*, 929; Cfr. también MONTERO VIVES, *Manjón...*, 251. Al hablar de que la educación tiene que tener en cuenta todas las dimensiones del hombre, R. Blanco apoya sus afirmaciones en la autoridad de M. (Cfr. BLANCO Y SANCHEZ, *Tratado elemental...*, 5).

<sup>5</sup> CABALLERO, *Orientaciones...*, I, 79.

<sup>6</sup> Cfr. TORTORA, *D. Andrés Manjón...*, II, 127 ss.; DÉVAUD, *Des nouveautés...*, 226. Para una adecuada interpretación de este punto, teniendo en cuenta que resulta forzado el paralelismo entre M. y el « activismo », véase BELLERATE, *Verso...*, 928; PERETTI, *Manjón*, 184; DE HEREDIA, *Andrés Manjón...*, 296.

de la que hoy le atribuimos. La palabra a que aludo es "coeducación". Cuando hablaba Manjón de coeducación, no hablaba de educación de personas de diferente sexo, sino hablaba del hecho al que quiero referirme, el de que no es sólo la escuela la que educa, de que no es sólo la familia la que educa, de que no es sólo la sociedad la que educa, sino que la educación resulta de la influencia de la acción de estas distintas comunidades sobre un sujeto ».<sup>7</sup>

Es expresiva la afirmación típicamente manjoniana de que la educación es « obra de todos y ninguno ». Es decir, no basta una acción aislada y dispersa. Han de intervenir todos los educadores en unidad de acción, dada la unidad del educando y de los fines esenciales que se han de lograr. En consecuencia, se impone un verdadero trabajo de « planificación » educativa. La colaboración entre todos los educadores es un presupuesto básico.

Desde el punto de vista metodológico, traza el Autor algunas orientaciones; pero sin que este punto — en mi opinión — quede desarrollado de forma completa. Habla, por ejemplo, de la exigencia de la unión escuela-familia. Sin embargo, en sus escritos se encuentran sólo algunas líneas de acción: visitas de los maestros a los padres de sus alumnos, o de los padres a la escuela, « adopción » de los niños pobres por parte de niños más acomodados,<sup>8</sup> asistencia a actos académicos, como reparto de premios fiestas especiales.<sup>9</sup>

El 17 de mayo de 1914 escribe en el *Diario*: « Fiesta religiosa y pedagógica del Ave-María en la casa madre; con asistencia de los escolares y las familias que actúan en la función benéfica a favor del Ave-María que produjo más de 3.500 pesetas ».

No he encontrado en sus escritos referencias precisas a una actividad planificada entre los padres y maestros. Insiste, una y otra vez, en que es necesaria la coordinación; pero da la impresión de que en la práctica, las Escuelas realizan sus actividades con una cierta independencia. Quizás la situación deficiente de muchas de las familias de sus muchachos explique esta actitud práctica; aunque en teoría, y repetidas veces, sostenga que la familia ocupa el puesto central entre los múltiples agentes educativos.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> V. GARCIA HOZ, *Caracteres de la educación actual*, en « Revista Española de Pedagogía », XXIV (1967), 250. También Volpicelli subraya este aspecto válido del pensamiento manjoniano: « Appena i paesi protestanti, in genere, e in tempi assai recenti hanno veramente capito che la educación es obra de todos, un enorme fatto sociale, vorrei dire, e cosmico » (DÉVAUD - VOLPICELLI, *Andrés Manjón...*, 78).

<sup>8</sup> Cfr. V, 159.

<sup>9</sup> Cfr. II, 320.

<sup>10</sup> « Se les hace un gran bien — escribe M. en *El pensamiento del Ave-María* — con tenerlos todo el día en la Escuela, porque sus padres están a todas horas fuera de casa » (V, 133).

Hay que observar, sin embargo, que la preocupación de M. al publicar sus *Hojas* es precisamente establecer contacto con los Padres de los alumnos para poder realizar conjuntamente la obra de la educación. Escribe en 1901 a D. José Gómez

Lo ocupa, en primer lugar, en el terreno del derecho. Y es muy sensible Manjón — buen jurista — a este problema. Su defensa de los derechos paternos y de la libertad de enseñanza, y su condena vigorosa del monopolio estatal tienen plena vigencia.<sup>11</sup>

El discurso pronunciado en el Congreso católico de Santiago de Compostela — que tuvo gran resonancia — es ampliamente citado por Rufino Blanco al abordar esta materia.<sup>12</sup>

Tienen también plena actualidad sus afirmaciones sobre las posibilidades educativas de la familia. Supo valorar el clima de espontaneidad, libertad y amor que respiran los hijos en ese ambiente. De forma que cuando la familia falta es difícil suplir su influjo: deja en el niño una huella imborrable. Dentro de este ambiente ha puesto, acertadamente, de relieve la figura de la madre, y su mayor incidencia educativa.<sup>13</sup> Pero deja demasiado en la sombra la figura paterna. No parece apreciar de forma adecuada su influjo. Tiene expresiones muy duras que no se pueden justificar fácilmente. Hace suya, por ejemplo, la afirmación de un « pedagogo » que afirma que de cada diez padres ocho no saben educar.<sup>14</sup>

El problema del influjo de los hermanos y hermanas apenas es apuntado. No le da tampoco el debido relieve.

Una tesis manjoniana característica y muy de hoy, es, en cambio, el reconocimiento del influjo de los primeros años en la orientación de la personalidad del niño. La familia tiene un papel imprescindible de modo particular durante los años de la infancia. Era éste un elemento del ambiente cultural contemporáneo que Manjón subraya con gusto; dejando correr la pluma, alguna vez, hasta expresiones, quizás discutibles. Se puede decir que es exacta su apreciación de la incidencia — a veces inconsciente — de las primeras impresiones recibidas en la infancia; pero refiriéndose al aspecto cultural, es muy difícil probar que « el niño aprende

Ocaña, hablándole del fin de las Hojas: « Si [se] trata de decir a padres y sacerdotes (a más de Maestros) las cositas del Ave-María para ayudarles y para que nos ayuden en la educación de sus hijos naturales o espirituales. Ahí es nada! » (*Cartas*, [vol. I.], 44).

<sup>11</sup> Es cierto que, a veces, quizás, se excede, y tiene expresiones demasiado duras: « Ese Estado incompetente en ciencia, imbécil y hasta idiota en educación e ignorantísimo en lo que a nadie es lícito ignorar, se declara a sí mismo *Pedagogo Supremo* y *Maestro Unico*, absorbiendo por sus organismos docentes toda la enseñanza » (VII, 65). Sus ataques contra el centralismo estatal son fuertes. Véase I, 221; III, 342; IV, 127; V, 64, 81, 213; 355, 359; VI, 127.

<sup>12</sup> BLANCO Y SANCHEZ, *Tratado elemental de pedagogía...*, 135.

<sup>13</sup> Los estudios recientes avalan las tesis manjonianas. Cfr. M. GUTIERREZ, *Familia y delincuencia juvenil*, en « Orientamenti Pedagogici », VII (1960), 1063-1074; P. G. GRASSO, *Famiglia ed educazione*, en « Orientamenti Pedagogici », VII (1960), 1117-1125; P. BRAIDO, *Nuovi orizzonti di pedagogia familiare*, en « Orientamenti Pedagogici », IX, (1962), 54-65; CORALLO, *I problemi teorici dell'educazione nella famiglia*, en *ATTI DEL IX CONVEGNO DI SCHOLE, Famiglia ed educazione*, 37. N. GALLI, *Educazione familiare e società*, Brescia, La Scuola, 1965, 251 ss.

<sup>14</sup> Cfr. VII, 140.

tanto en los primeros años de la vida como no aprenderá después aunque llegue a ochenta ».<sup>15</sup>

Esta observación crítica no merma, sin embargo, la validez sustancial de la tesis manjoniana: importancia excepcional de la infancia desde el punto de vista educativo.

Merece también subrayarse, junto a ella, la importancia dada al clima de caridad y amor en que vive el niño, particularmente durante estos primeros años infantiles. Sería, desde luego, excesivo el considerar esta tesis como un elemento totalmente original del pensamiento de Manjón. Es una constante de la tradición pedagógica cristiana. Pero el Fundador del Ave-María la afirma con particular convicción: « Para educar hay que amar; la educación es obra del corazón, es obra de amor ».<sup>16</sup> Hasta se la puede considerar como una de las dimensiones que caracterizan su estilo educativo.

Rufino Blanco subraya con calor este aspecto:

« Don Andrés Manjón ha expresado muy brillantemente estos conceptos de amor y caridad en la educación [...] "Para educar hay que amar" ».<sup>17</sup>

Y no se trata sólo de afirmaciones retóricas. El amor se hace realidad concreta en la vida de cada día en las Escuelas granadinas. En este hecho habría que buscar, según el mismo Rufino Blanco, uno de los principales factores que explican los espléndidos resultados obtenidos entre los niños pobres en los Cármenes de Valparaíso:

« Y el amor a los niños, más que la sabiduría de Don Andrés, que era notoria, fue la causa principal del éxito maravilloso de sus escuelas ».<sup>18</sup>

La Escuela ideal sería para Manjón — como para Pestalozzi — la que reprodujera el clima de confianza y amor que se respira en la vida de familia.

Entre las tareas peculiares confiadas a los padres está la instrucción sobre los « misterios del amor ». En esta materia hay que destacar, como elemento positivo, la preocupación de Don Andrés por un problema que no parece que fuera muy sentido en el ambiente español. Defiende, acertadamente, la necesidad de una intervención tempestiva por parte de los padres, o de los que hagan sus veces. Y es justa también su observación de que se atienda a las exigencias de cada individuo, para lo que se impone un trabajo de observación concreta por parte de los padres. Cuando desarrolla el tema de la materia de la instrucción sus afirmaciones se polarizan, más bien, en los aspectos negativos: peligros, enfermedades, pecados.

Al hacer una síntesis catequística — para « niños mayores » — sobre

<sup>15</sup> IV, 380.

<sup>16</sup> I, 313. Sobre este mismo argumento: IV, 381; III, 338; VI, 104, 107.

<sup>17</sup> BLANCO Y SANCHEZ, *Teoría de la educación*, I, 141.

<sup>18</sup> BLANCO Y SANCHEZ, *Ibidem*, 141.

el matrimonio, afronta una problemática más amplia; pero se echa de ver una perspectiva un poco «moralística» en este campo. No subraya adecuadamente los aspectos positivos de estos hechos. Falta una progresiva iluminación sobre la materia. Se deja la intervención del padre o educador... para cuando sea necesario evitar el escándalo por parte del amigo o del ambiente. Tampoco se advierte, con la debida claridad, la exigencia de una intervención educativa para un adecuado encuentro del muchacho con el otro sexo.

En un primer momento su postura es más decidida; después da un tímido paso atrás, que encuentra, al menos en parte, una explicación en el contexto cultural. Las mismas lagunas antes apuntadas son un reflejo de las limitaciones de los tratados de la época.<sup>19</sup>

Como elemento más positivo puede señalarse su insistencia en que no basta una mera instrucción sobre estos misterios del amor. Necesita ir encuadrada en un marco más amplio: los padres deben ir formando, en primer lugar, al «hombre de conciencia humana y cristiana».<sup>20</sup>

Al tocar este problema da gran relieve al condicionamiento hereditario. Y es válida su instancia. Considera de gran importancia el tema de la herencia psico-biológica y le gusta insistir en ello. Pero, al hacerlo, sostiene una posición un tanto extraña. Hace una llamada a la responsabilidad de los padres para que atiendan a la salud propia y de sus hijos. Y, sobre todo, para que eviten ciertas «averías» contraídas en una vida libertina. Aconseja a los que padecen enfermedades hereditarias que se abstengan de fundar nuevos hogares.

Se excede, evidentemente, al apuntar la conveniencia de «seleccionar» al que ha de ser «rey de la creación».<sup>21</sup>

Es posible que haya hecho suya esta opinión defendida por algún autor contemporáneo sin hacerla objeto de una adecuada crítica. Se ha apuntado el problema más arriba, al exponer el tema de la originalidad.

A lo largo del trabajo he insistido en la afirmación de que Manjón cree, de verdad, en las grandes posibilidades educativas de la institución familiar: por el clima de respeto, de afecto y amor que reina en ella. Pero, de hondo sentido realista, se da cuenta también de las limitaciones de hecho. Particularmente en la circunstancia histórica en que vive España. Los padres no siempre se encuentran preparados para realizar su misión. El ambiente familiar está, frecuentemente, lejos de responder al ideal. La experiencia personal le pone frente a estos hechos que constituyen una de las mayores dificultades con que tropieza en su obra. Urgido por esta necesidad concreta comienza su labor de «educación de los padres».<sup>22</sup>

<sup>19</sup> Se ha hecho notar que Ruiz Amado se muestra mucho más riguroso en esta materia. En *La educación de la castidad* llega a escribir: «No creemos en la positiva utilidad de la instrucción» (RUIZ AMADO, *La educación de la castidad*, 128). Aunque se pueden encontrar otras afirmaciones menos negativas.

<sup>20</sup> IV, 180, cfr. también VI, 214; V, 212.

<sup>21</sup> Cfr. IV, 227 ss.

<sup>22</sup> Cfr. VII, 239-391.

Sobre la armazón sólida de las cuatro virtudes cardinales traza sus sabias orientaciones pedagógicas. Estas constituyen una síntesis sugestiva, un esbozo válido de tratado teórico-práctico de educación familiar, de los más completos en el ambiente español contemporáneo. No responde — es cierto — a un plan sistemático y orgánico. Y, por eso, no siempre se advierte el hilo conductor que une los diversos temas tratados dentro de cada virtud. Otras veces no se alcanza a ver la razón de que determinados problemas hayan sido tratados en determinado momento. Así, por ejemplo, habla de padres « veraces y embusteros » en el capítulo de la prudencia; y de los padres « raseristas y maristas » en el de la fortaleza. Si bien el contenido de este último párrafo se refiere, en realidad, a la necesidad de una educación según los sexos: una educación diferencial. Parece que hubiera sido mejor encuadrar este tema dentro de la problemática de la justicia. El mismo Autor, cuando trata de esta virtud en otro pasaje, desarrolla conceptos muy similares.

Hay que hacer notar que las *Hojas paterno-escolares* — en las que expone esta síntesis de que se está hablando — vieron la luz periódicamente. Este hecho explica, por lo menos en parte, su estructura no completamente perfilada, la repetición de determinados temas, y algunas lagunas.

A pesar de estos límites, la síntesis realizada representa un esfuerzo válido: ofrece, al alcance de los padres, los grandes principios de una « metodología de educación familiar ». Manjón se nos presenta en ella como un gran educador empeñado en iluminar la acción educativa con la luz de la teoría, integrada por la experiencia. Le gusta decir, precisamente, que el educador, y el pedagogo, no es ni un « ideólogo ni un empírico ».

En este sumario de « metodología educativa familiar », creo que uno de los aspectos más característicos y originales que hay que destacar, es su orientación concreta, « personalizada ». Se centra sobre la riqueza de la personalidad de los padres. El A. ha sabido valorar su influjo en la educación. No cree en la eficacia de las técnicas, de los reglamentos, si falta el factor vivo del hombre-educador. Son características estas expresiones: « Hombres, hombres, es lo que hay que formar más bien que artículos y reglamentos ».<sup>23</sup> « Para hacer hombres completos se necesitan padres completos » (IV, 389).

La personalidad de los padres-educadores tiene una eficacia de primer orden. Y no tanto por lo que ellos dicen y hacen, como por lo que en realidad son. Don Andrés subraya, con acierto, la necesidad de la coherencia en la conducta paterna, la necesidad de la auténtica virtud. Los hijos saben calar, casi por instinto, por debajo de las apariencias externas para descubrir las realidades más profundas.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> II, 239. Sobre las cualidades del maestro-educador (cfr. *Maestro mirando hacia dentro*). Ruiz Amado cita a Manjón al tratar el tema en la obra *La educación intelectual* (Cfr. RUIZ AMADO, *La educación intelectual*, 121 ss).

<sup>24</sup> Cfr. VII, 377; VI, 17.

Las siguientes palabras del profesor De Hovre constituyen una espléndida síntesis de las afirmaciones manjonianas en este punto:

« La personalidad viene a ser el factor principal de toda educación. No lo que el profesor sabe o dice o impone, sino lo que él es en lo más íntimo de su ser, es lo que importa... El hombre en el profesor constituye la gran potencia formadora; cual el hombre tal la escuela; la personalidad que anima al maestro es el secreto de toda educación fecunda ».<sup>25</sup>

<sup>25</sup> F. DE HOVRE, *Ensayo de filosofía pedagógica*, Madrid, Fax, 1952, 19.

Sobre la importancia del educador, « causa ejemplar » en la educación cfr. P. BRAIDO, *Filosofía dell'educazione*, 189. En general, sobre el influjo de la personalidad del educador véase: R. TITONE, *Metodologia didattica*, Zürich, Pas-Verlag, 1963, 505; A. KRIEKEMANS, *Famille et éducation*, en *ATTI DEL IX CONVEGNO DI SCHOLE, Famiglia ed educazione*, 147-149; G. CORALLO, *Pedagogia*, Vol. II. *L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*, Torino, SEI, 1967, 263-264.

X 301-370

## CONCLUSIONES

En la introducción inicial, al hacer el análisis del estado de los estudios manjonianos, se apuntaron una serie de interrogantes aún abiertos. A punto de concluir mi trabajo, se podrían resumir, sintéticamente, algunas de las más importantes metas logradas:

1. - Se ha esclarecido, en gran parte, el problema de las fuentes del pensamiento del Autor. Manjón, al elaborar sus obras pedagógicas, usa copiosos elementos tomados de escritos contemporáneos. (En algunos casos aislados, de siglos anteriores). Se trata, ordinariamente, de obras de autores españoles poco conocidos en el ámbito europeo — y demasiado olvidados en el ámbito español — por falta de estudios sobre la pedagogía española de esta época. A través de estos autores, recibe el influjo de los grandes pedagogos europeos.

2. - No se advierte una acusada elaboración de los materiales tomados. De modo particular, en los escritos de la última época.

Manjón ha tomado contacto con la literatura pedagógica contemporánea. Ha leído obras que se pueden encuadrar en corrientes ideológicas diversas. En su *Diario* habla de algunas que no le han merecido un juicio positivo. (*Ciencia de la educación* de A. Bain, « Libros » de la Institución Libre de Enseñanza).

Sin intentar dar una solución definitiva creo que se pueden señalar algunos criterios — implícitos — seguidos en la selección de las obras usadas en la redacción de sus escritos. Don Andrés Manjón — sacerdote, canónigo, profesor de Derecho canónico y de moral, y en un ambiente católico militante — siente marcada predilección por obras de enfoque netamente católico: resume *La educación conforme a los principios de la religión cristiana* del Canónigo madrileño Manuel Rosell, y *La educación moral* del Jesuita, P. Ruiz Amado; aprovecha abundantes elementos de *Orientaciones pedagógicas de San José de Calasanz* del Escolapio P. Caballero; los *Manuales de pedagogía* de Carderera — antiguo seminarista — y de R. Blanco — profundamente católico, asesinado en 1936 — gozaron también de gran simpatía por parte del Educador granadino. De los autores cuya ideología no comparte por completo — Alcántara García, E. Benot — Manjón selecciona, acertadamente, algunos de los elementos válidos de las nuevas corrientes pedagógicas difundidas por ellos.

Aunque es posible que conociera directamente alguna de las obras de Pestalozzi y P. Girard, creo que el influjo más fuerte recibido de estos

autores y de Herbart, Fröbel, Rollin, Fénelon, Dupanloup, Rousseau... ha sido indirecto, a través de los escritores españoles que se acaban de citar. Manuel Rosell le puso en contacto con Locke, Alfonso el Sabio, Quintiliano y Aristóteles. Se puede decir también que las citas que aparecen en los escritos manjonianos son, en gran parte, de segunda mano.

3. - El Fundador de las Escuelas Avemarianas no ha tratado de presentar un sistema orgánico y original. Sus escritos tienen un carácter intencionalmente divulgativo. No es, en sentido riguroso, un teórico de la educación. Pero se pueden señalar algunas tesis que cobran en su pluma y en su acción un relieve particular: concepción profundamente religiosa y católica de la vida y de la educación; consideración integral del niño como sujeto activo de la obra educativa; amor a la naturaleza, obra de Dios; sentido patriótico y social: cuatro dimensiones fundamentales que encuadran su pensamiento y su obra, y que permiten hablar de un *estilo educativo manjoniano*.

4. - Después de analizar, cronológicamente, las obras del Autor y las diversas ediciones de las mismas, se ha podido comprobar que no hay apenas evolución en su pensamiento. Los temas más importantes y característicos están ya apuntados en los primeros escritos. Es cierto, sin embargo, que en diversos momentos de su vida se pueden constatar nuevas fuentes de información, que — con la introducción de nuevos temas — completan su concepción pedagógica. En algunos puntos se puede hablar de cambio de perspectiva.

El contexto ambiental y la experiencia de educador en los Cármenes granadinos y en las aulas universitarias, enriquecen la visión pedagógico-educativa.

5. - De la exposición hecha en la segunda parte del trabajo se desprende, con bastante claridad, el lugar céntrico que ocupa la familia, como institución educativa, en el pensamiento de Manjón; y, asimismo, la validez de las orientaciones metodológicas que éste presenta. Aunque no se pueda hablar de un tratado de « pedagogía familiar » en sentido estricto.

6. - Quedan todavía algunos problemas planteados: edición crítica de las obras del Autor; una biografía, realizada con criterios científicos; estudio más detenido de las fuentes directas de su formación filosófico-teológica; profundización de varios puntos no completamente claros en torno a las fuentes del pensamiento pedagógico.

Con estos elementos, y recogiendo los datos ofrecidos en los trabajos anteriores, se podrá realizar un estudio orgánico y completo sobre el pensamiento y obra del célebre Creador de las Escuelas del Ave-María de Granada.

Creo que debe ocupar un lugar destacado en la historia de la pedagogía y de la educación; pero más como genial educador y didacta que como pedagogo y pensador original.

X / *no*



APÉNDICES

*24/3 25*

92 v. 379 - 305

ALGUNAS VARIANTES

a) *El pensamiento del Ave-Maria. Colonia escolar permanente establecida en los Cármenes del Camino del Sacro-Monte de Granada.*

En la segunda edición (1916) han sido suprimidas las páginas 143-152. Y no aparecen tampoco en la E.N. (1948), que ha sido hecha sobre esa segunda edición. En la primera edición, en las páginas suprimidas, desarrolla el A. estos conceptos: 1) Nuestra herencia (¿qué será de estas escuelas el día de mañana?); Resumen de lo que se decía en 1895. 2) A cada cual lo suyo. 3) La obra vive. 4) ¿Por qué viven estas escuelas? 5) Con los granos de arena se acotan los mares. 6) Iglesias y escuelas. 7) Avemarias.

Mayor importancia reviste la siguiente variante: En la 1ª edición, págs. 155-157, al hablar de la Escuela de Zujaira, hay un párrafo que ha sido suprimido en la segunda edición del 1916, seguramente por el mismo Manjón:

« ¿Debe educarse al niño cerca de la mujer?

Cada hecho es para nosotros un experimento. Las Escuelas mixtas entrañan este problema, y en nuestras Escuelas de Granada observamos lo siguiente. En una misma colonia, aunque en Cármenes distintos, viven, juegan y estudian niños y niñas, y no hay por esto motivo de escándalos, sino al contrario; de tal manera se respetan los sexos, que pasan las niñas por los Cármenes donde corren los niños, no les dicen una palabra ni les molestan en nada. La costumbre por un lado, y el respeto y la conciencia por otro hacen que en todo piensen menos en juegos prohibidos y libertades *non sanctas*.

Y la proximidad de sexos trae las siguientes ventajas:

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

En las Escuelas mixtas, donde por necesidad asisten niños y niñas, el asunto es más espinoso; pero procurando que en la clase y en el juego estén separados por sexos, y cuidando que a los doce años los niños vayan al oficio o al campo y habiendo una maestra celosa, el peligro no es tan grande ».

b) *El pensamiento del Ave-Maria. Tercera parte. Modos de enseñar.*

En la segunda edición (1935) han sido suprimidas las páginas 262-266. Y no aparecen, por tanto, en la E.N. que ha sido realizada muy probablemente sobre esa segunda edición.

Otras variantes:

E.N. (1948)	1ª edición (1902)	2ª edición (1935)
pág. 324	pág. 150	pág. 169
...« La Religión Católica, Apostólica, Romana es la que profesan los españoles y la que reconocía como suya el Estado, aunque admitiendo la tolerancia de otros cultos en privado, según la Constitución de 1876, fabricada por Cánovas, hasta la proclamación de la República, el 14 de abril de 1935. Derribada la República por el Glorioso Alzamiento Nacional, ha vuelto la Religión al lugar que ocupaba en nuestras Leyes ».	« La Religión Católica, Apostólica, Romana es la que profesan los españoles y la que reconoce como oficial o suya el Estado, aunque admite la tolerancia de cultos en privado, según la última de las Constituciones Políticas que es la de 1876 fabricada por Cánovas ».	« La Religión Católica, Apostólica, Romana es la que profesan los españoles, y la que, hasta el 14 de abril de 1931 que se proclamó la República, reconoció como oficial o suya el Estado, aunque admitía la tolerancia de otros cultos en privado según la Constitución de 1876 fabricada por Cánovas. Y según la última Constitución votada por los Republicanos y socialistas, el Estado español no tiene Religión oficial ».
pág. 322	pág. 147	pág. 166
« El Gobierno que está al frente del Régimen es el Estado Nacional Sindicalista ».	« El Gobierno que está al frente del régimen es el monárquico Constitucional representativo y hereditario ».	« El Gobierno que está al frente del régimen es el republicano ».
pág. 323	pág. 148	pág. 167
<i>Procedimiento:</i> un Maestro organizaba un gobierno en la forma siguiente: El hacía de Presidente de la República ».	« <i>Procedimiento:</i> un Maestro organizaba un gobierno español en la forma siguiente: El hacía de Rey ».	« <i>Procedimiento:</i> un Maestro organizaba un gobierno en la forma siguiente: El hacía de Presidente de la República ».

FUENTES DE LOS ESCRITOS PEDAGOGICOS MANJONIANOS

MANJON  
(Discurso de 1897)

A) « MANJON - ALCANTARA GARCIA »  
ALCANTARA GARCIA  
(Compendio de pedagogía)

1) Condiciones de una « educación pedagógica »

« La educación para ser tal, necesita condiciones. Y si éstas faltan, el hombre queda sin educar » (IX, 15).

« Para que la educación llene el objeto a que se encamina y resulte fecunda, es menester que se realicen determinadas condiciones » (p. 13).

a) Según la naturaleza <sup>1</sup>

« Las leyes de la educación tienen por fundamento la naturaleza del educando, porque la naturaleza no se la manda sino obediéndola, y así el que trata de dirigir y desenvolver al hombre, necesita estudiarle, el pedagogo debe ser antropólogo; pero como la pedagogía es ciencia y arte, el educador ha de conocer no sólo los principios generales, sino las aplicaciones y reglas prácticas, ha de ser hombre de ideas y acción » (IX, 15).

« La educación debe:

a) Fundarse en el conocimiento de la naturaleza humana y particularmente en la del niño, respetándola en sus manifestaciones legítimas, que excitará y favorecerá, al propio tiempo que refrenará y contrariará las malas, siempre con el sentido de que su obra sea no *contra natura*, sino *sequere naturam* » (p. 54).

« Si además recordamos el aforismo de que "no podemos mandar la naturaleza física y moral del hombre sino obediendo sus leyes", obligado será convenir en que para realizar la educación del ser humano es preciso poseer las leyes según las cuales se desenvuelve su naturaleza [...]»

El punto de partida y la base fundamental de la educación se hallan en los datos que hemos llamado antropológicos » (p. 34).

« La pedagogía no es sólo conocimiento, es también obra, no es meramente teoría, sino que al propio tiempo es práctica o arte » (p. 21).

<sup>1</sup> Tanto en ésta como en otras obras, Alcántara García cita con frecuencia la autoridad de Rousseau: « Desde la reforma pedagógica que se inicia en el s. XVI y que parece sintetizar en el siglo XVIII Rousseau, no ha cesado de considerarse que en el estudio de la naturaleza del niño y del hombre debe fundarse toda educación » (ALCANTARA GARCIA, *Prolegómenos a la antropología*, 14).

## b) Una, orgánica y armónica

« *La educación debe ser una* [...] Siendo todos los hombres unos e idénticos por su origen, destino y naturaleza, procede lo sean también en los medios generales de perfección, que la educación proporciona. Esto por un lado, que si se considera, no al hombre general y abstracto, sino al individual y concreto, a tal o cual educando en particular, la idea de unidad se acentúa con energía » (IX, 16).

« Sin unidad no hay fuerza educativa » (IX, 17).

« *La educación debe ser orgánica y armónica* » (IX, 25).

« La educación llamada a *desarrollar* al hombre en formación, a *dirigirlo* para que no se tuerza, y a *corregirlo* para que se enderece, debe ser también *orgánica y armónica*, esto es, debe atender a que cuerpo y alma vayan en armonía, y cuantas fuerzas hay en el cuerpo y potencias en el alma sean desenvueltas según pida su naturaleza; que no haya atrofia en nada, ni desequilibrio entre la parte física y espiritual » (IX, 26).

« Así como el niño se hace hombre paso a paso, no por saltos, sino poco a poco y por sucesivos grados, así la educación que aspira a perfeccionarle, ha de ser gradual y continua.

Educación *gradual y continua* o sucesiva, significa acomodada al desarrollo físico y espiritual del alumno y ajustada

« Por consecuencia del hecho señalado relativo a la unidad y comunidad de naturaleza entre los hombres, se impone una educación común en su fondo a todos ellos, en cuanto que todos ellos se hallan dotados de las mismas propiedades esenciales. En lo fundamental, pues, la educación primaria ha de ser la misma para todos.

Pero si la educación ha de atemperarse a la naturaleza peculiar del que la recibe, según reiteradas veces hemos dicho, y ha de tomar a cada niño como es, no al *niño abstracto* que resulta ante los educadores para quienes todos los niños son iguales, precisa tener en cuenta también las *diferencias individuales* » (p. 53).

« Del propio modo que el hombre se distingue por la complejidad de sus manifestaciones, producto de la rica variedad de elementos que se dan en su naturaleza bajo el régimen de una superior unidad, así la educación es varia en sus medios, en sus maneras de obrar y en el sentido con que lo hace, sin dejar por ello de ser una en su fin y de constituir un *todo armónico*, como lo constituye el hombre [...] »

La educación doméstica y la pública deben armonizarse de modo que constituyan un *todo armónico* » (p. 11).

« Educar al niño quiere decir también dirigirlo [...] »

A veces necesita disciplinar o reprimir ciertas manifestaciones, rectificar la obra de la naturaleza. Supone todo esto dos géneros de acciones distintas de las que tiene por objeto desenvolver: uno que mira a conservar la unidad y la armonía en todos los elementos que constituyen nuestra naturaleza. Otro que atiende a restablecer esa unidad y armonía cuando aparecen alteradas » (p. 11).

« *La educación debe ser gradual, progresiva y orgánica* [...] Seguir la marcha trazada por la naturaleza, que no se apresura, hace cada cosa a su tiempo, una después de otra, y no da saltos ni deja vacíos, sino que avanza paso a paso. *La educación no debe violentar ni retrasar los trámites de un periodo a otro* [...] »

en su marcha a las distintas facultades y tiempos. Procederá despacio, siempre andando y nunca corriendo, por pasos imperceptibles, dando a cada facultad su alimento y a cada grado su tiempo. No conviene forzar las facultades, para que el niño se luzca como si fuera un viejo, ni tampoco dejarlas estancadas y como incapacitadas de desenvolvimiento [...]. La pedagogía no quiere talentos precoces, que suelen agotarse o desgraciarse, ni talentos dormidos, cuando ha llegado la hora de despertarlos » (IX, 19-20).

No exigir al niño lo que no puede dar, provocando esos desarrollos anticipados que tan comunes y tan funestos son, pues a ellos se debe el agotamiento prematuro de las energías [...] Ejemplo de ello nos ofrecen esos niños que no lo son realmente y que el vulgo llama *niños viejos* [...].

Hay, pues, que condenar el celo irreflexivo y la vanidad pueril de los padres y maestros que quieren obtener del niño todo lo que puede producir, aún a riesgo de agotar prematuramente las energías del hombre. Por análogos motivos no debe retardarse el desarrollo natural, pues cuando se hace, con infringirse el precepto general, se atrofian las facultades por falta de ejercicio » (p. 50).

### c) Progresiva

« *La educación debe ser progresiva* [...]

La educación supone el sujeto educando en constante movilidad o marcha de lo menos perfecto a lo más perfecto, y su misión es dirigir esa vida en acción de lo menos a lo más, esto es, de lo sensible a lo espiritual, de lo espontáneo a lo reflexivo, de la percepción a la observación, de lo exterior a lo interior, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, sin dejar huecos ni lagunas, que sería muy difícil llenar después ». (IX, 22).

« Por lo que respecta a la condición de ser *progresiva* la educación, he aquí la regla aconsejada por todos los pedagogos:

*Conducir siempre al niño de lo menos a lo más* [...]

En tal sentido debe llevarse al educando: de la vida del cuerpo, de los miembros y de los sentidos á la del espíritu; de la percepción y la observación vagas, al conocimiento y la inteligencia del objeto; del conocimiento espontáneo, al reflexivo; de la comprensión del objeto ligado con el pensamiento, al pensamiento abstracto, de la referencia exterior de las cosas, á la comprensión y al juicio interiores; en suma, de lo conocido á lo desconocido, de lo fácil á lo difícil, de lo concreto á lo abstracto, de lo compuesto á lo simple,<sup>2</sup> (y no de lo simple á lo compuesto) de lo particular á lo general, y de lo inferior á lo superior ». (p. 50).

### d) Sensible y estética

« *La educación debe ser sensible o estética* [...]

Fomente los sentimientos nobles del alma por el gusto de lo bello » (IX, 34).

« Rodear de cuantos encantos se pueda los primeros años de la juventud [...]

« De lo dicho acerca del placer se desprende la conclusión de acudir en la educación y la enseñanza a las formas agradables, al trabajo atractivo y al juego que por motivos análogos a los de ahora hemos recomendado antes ». (p. 154).

<sup>2</sup> CARDERERA, en su obra *Tratado elemental...*, 104, dice, en cambio, « de lo simple a lo compuesto ». Manjón enuncia los otros principios y suprime éste. En los demás coincide también con Carderera.

Respirar una atmósfera sana en lugar limpio, alegre, tranquilo y apropiado [...]

Haciéndoles gozar de los placeres inocentes de la naturaleza y del arte y especialmente de los juegos » (IX, 35).

« De tal modo está hecho el hombre para la dicha y el placer, que instintiva o conscientemente lo busca en todo.

[Por tanto hay que presentar todo] con los estímulos del placer o el dolor. El hombre es un animal que siente, y hay que tomarle tal cual es, si se le quiere educar. La sensibilidad física o de los sentidos, produce las sensaciones, las cuales son como los gérmenes de los sentimientos, y unas y otros influyen en nuestras ideas y acciones [...]

Todo lo cual quiere decir que para que la educación sea armónica y no desequilibrada, conviene educar la sensibilidad a la par que la inteligencia y la voluntad » (IX. 35).

« Conviene que los jóvenes educados en medio de las cosas bellas, como en un aire puro y sano, reciban sin cesar saludables impresiones por la vista y el oído, a fin de que desde la infancia todo les lleve insensiblemente a amar, a imitar la belleza y a ponerse de perfecto acuerdo con ella. [...] *Cultura o gusto por el sentimiento de lo bello* [...]

Los juegos son un excelente auxiliar del desarrollo del sentimiento de lo bello a poco que de ello se preocupe el educador [...]

Contemplación de las obras debidas a la naturaleza, y las bellas artes [...]

Al aforismo que el niño es esencialmente un ser que se mueve podemos añadir que también, y de la misma manera es un ser que *siente*, y que los movimientos de su espíritu se hallan en un principio determinados por el placer o dolor que experimenta ». (p. 111).

« Los datos que recibe del mundo sensible, son por otra parte, el origen de todos o casi todos sus actos en los que se revela el influjo del placer o el dolor, más o menos consciente y con mayor o menor claridad sentido y expresado [...]

En la educación debe atenderse a la vez y por igual al cultivo de las tres facultades fundamentales del alma (*sensibilidad, inteligencia y voluntad*) de cuyo desenvolvimiento armonioso se hace depender el éxito de la educación » (p. 110).

### e) Activa

« La actividad del educando es no sólo general, sino específica » (IX, 35).

« El educando no es un ser pasivo, como la cera que se funde, el barro que se modela, la tabla que se pinta o el vaso que se llena; es un ser activo con destino propio que nadie más que él tiene que cumplir, y con facultades propias, que con ninguno otro puede permutar: al educador toca tomarlo tal cual es, para perfeccionarle y ayudarle; pero de modo alguno puede reemplazarle ni ocupar su puesto [...]

Por eso se dice que el maestro es el *comadrón* del entendimiento (Sócrates) ». (IX. 31).

« La actividad general, que al mismo tiempo es *específica* ». (p. 41).

« No es el espíritu meramente receptivo (pasivo) en cuanto que no se le impone el objeto sin intervención alguna de su parte, sino que, antes bien, obra por sí mismo, tiene actividad propia » (p. 103).

« Los aforismos pedagógicos por los que se declara que el alma del niño es como un *vaso vacío*, que el educador puede llenar a placer, o una *tabla rasa*, sobre cuya lisa superficie no hay más que escribir lo que se nos antoje.

Semejantes comparaciones cuya legitimidad niega hoy la ciencia pedagógica [...]

El alma no es un vaso vacío que ha de llenarse » (p. 3).

« Llevádoles de este modo de lo concreto á lo abstracto, de los hechos á las ideas, de lo particular á lo general, y desempeñando el maestro el papel de un excitador (ó *partero*, como dijo Sócrates) de la inteligencia, y no de un profesor que expone lo que sabe » (329).

« No puede prescindirse del educando, en cuanto que él pone la materia que ha de cultivarse, los gérmenes que se quieren fecundar, y se halla dotado de propia y nativa actividad, que es principio y base de todo ulterior desenvolvimiento » (p. 5).

« El primer agente de la educación es, según se ha dicho, el ser que se educa » (p. 6).

[« El principal agente de la educación es el educando » (V, 53)].

### f) Debe formar caracteres

« La educación tiende a formar caracteres [...].

Estos hombres, que parecen hechos de una sola pieza... » (IX, 45).

« El carácter es la fisonomía moral del hombre, fisonomía tan bien dibujada por los rasgos de sus obras que con nadie permite confundirlo [...]. El carácter es la resultante de una porción de concausas » (IX, 46).

« Los caracteres los forman los caracteres » (IX. 47).

Asentado el principio de que toda la educación que recibe el niño lo es del carácter, y que a formarlo ha de encaimarse toda ella [...].

Debe aspirarse a darles con la perfección posible, todo el relieve, el acentuado relieve que se pueda, a fin de que resulten *como formados de una pieza* » (p. 223).

Se refiere el *carácter* a la manera peculiar como cada individuo produce su vida, a la que imprime mediante él un sello *característico*, propio, especial, distinto de los demás. Resulta el carácter de la manera como se combinan las cualidades propias del espíritu (por lo que se llama "fisonomía espiritual", "rostro moral", "yo práctico") (p. 220).

« No deben olvidar los educadores: Para formar caracteres es preciso tener carácter » (p. 223).

## 2) Pedagogía y Antropología

« El que trata de dirigir y desenvolver al hombre, necesita estudiarle, el pedagogo debe ser antropólogo » (IX, 15).

« El punto de partida y la base fundamental de la educación se hallan en los datos que hemos llamado antropológicos » (p. 33).

« El hombre, chico o grande, “es un animal racional” (Aristóteles) esto es, un compuesto personal de cuerpo organizado y alma espiritual, que siente, piensa y quiere y se da cuenta de sus actos. No es mero espíritu como los ángeles, ni tampoco mera bestia, como los animales, sino conjunto de espíritu y materia tan íntimamente unidos que forman un sujeto, una persona un solo ser, el hombre; por lo que estos dos elementos guardan entre sí tal dependencia que no puede el uno obrar sin el otro y se están influyendo recíprocamente. Estas son verdades de experiencia que la Antropología desarrolla y comenta, y de las cuales la Pedagogía deduce las conclusiones siguientes, entre otras:

1ª El ideal de la educación general es hacer hombres completos, sanos y aptos en el alma y el cuerpo para cumplir su destino temporal y eterno: *Mens sana in corpore sano*, que decían los antiguos.

2ª La educación debe ser *integral*, o del hombre todo, y no educa bien quien abandona el cuerpo o el alma » (IX, 18).

« *El hombre y sus atributos esenciales.*

— El hombre ha dicho Aristóteles, es un “*animal racional*”. Compuesto de espíritu y de cuerpo, no es, según la frase de Pascal, ni ángel ni bestia, y posee por el primero todas las facultades del mundo espiritual, y por el segundo todos los órganos que concurren a la perfección de la vida física. De aquí que se llame al hombre *microcosmo* (mundo abreviado) » (p. 34).

« El espíritu y el cuerpo viven unidos en una acción y reacción recíprocas y constantes, experimentando el primero las influencias del cuerpo [...] *Conclusiones a que conducen la unión y recíproca influencia entre el espíritu y el cuerpo.* — Las relaciones entre espíritu y cuerpo [...] justifican plenamente el aforismo antiguo expresado en el *Mens sana in corpore sano*, que sirve de lema a la pedagogía y que confirman los modernos estudios » (p. 39).

« La educación ha de ser *integral*, es decir, que ha de referirse a todas las energías y manifestaciones de la naturaleza humana y abrazar todos los fines que implica la completa realización de la vida y del destino del hombre » (p. 27).

« Desatendiendo la cultura de cualquiera de las esferas o facultades de la naturaleza humana, resultará una educación parcial » (p. 12).

### 3) *La educación no es sólo instrucción*

« No equivale la instrucción a la educación, porque aquélla es una parte y ésta es el todo [...].

Sin instrucción no hay educación, pero con ella sola tampoco, y de confundirla resulta el lamentable y funesto error pedagógico de reducir al maestro, que debe ser *todo un educador*, a un mero instructor, y a los alumnos a hacerlos instruidos » (IX, 27).

« La educación es más extensa y más profunda que la instrucción, que la completa. La educación es *el todo* de la labor que representa la cultura de nuestra naturaleza, y la instrucción es á la vez que *una parte, un medio* de esa labor, en cuanto que ésta supone siempre la posesión de conocimientos [...].

Es frecuente tomar por educación la mera instrucción, y decir que está educado quien sólo es instruido [...].

Este error trasciende á toda la vida y tiene su asiento en la misma escuela, en la que, merced á su influjo, se atiende más á instruir que á educar, dándose el hecho (más general y arraigado de lo que se presume) de que se despoje á la enseñanza del carácter educativo que debe revestir » (p. 4).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Hay, además, una serie de procedimientos intuitivos sugeridos por Alcántara

## MANJON

(Cosas de enseñanza, Manuscrito).<sup>4</sup>« Lección 1ª: *Idea fundamental de la educación.* =

La educación es el cultivo y ejercicio de las facultades humanas, para desenvolverlas y perfeccionarlas conforme al fin para que ha sido criado el hombre. El Hombre tiene un fin último que es amar y servir a Dios. Para lograr este fin se le han dado facultades o fuerzas.

## CARDERERA

(Principios de educación y métodos de enseñanza, 5ª ed., 1877).

« Idea fundamental de la educación.

Dios ha criado al hombre "para amarle y servirle en esta vida y gozarle eternamente en la otra" como enseña el *catecismo de la doctrina cristiana*.

Al criarle le dotó de preciosas y diversas facultades [...] que son otras tantas fuerzas de que ha de valerle para alcanzar su fin » (p. 11).

en esta obra, que tienen cierta semejanza con los realizados por Manjón en sus escuelas granadinas.

Véase, por ejemplo:

Comenzar la enseñanza de la geografía por el lugar donde el niño se encuentra: casa, escuela (V, 291; A. 384) (Alcántara cita a Rousseau, Pestalozzi y Montesino). Dramatización de la historia, haciendo hablar a los personajes (V, 268; A. 384). Ejercicios de orientación caminando sobre el terreno; ejercicios de medida de la escuela; de los campos de juego; palpar la realidad, no sólo dibujarla (V, 304; A. 385).

Uso de mapas en relieve realizados, a ser posible, por los mismos muchachos (V, 299; A. 387).

Otros medios intuitivos: excursiones, láminas y fotografías, proyecciones luminosas (V, 246; A. 387).

Sobre la necesidad del *método activo*. Alcántara tiene afirmaciones muy explícitas:

« Por esto es de necesidad absoluta que el método, para ser fecundo sea tal que constantemente tenga en acción el espíritu del educando, sea un *método activo* [...] El método es educativo en cuanto es activo » (p. 304) « El método activo es el que obliga al niño, á la vez que á pensar, á obrar; no sólo á hablar sino á meditar, componer, escribir, dibujar; esto es, á trabajar en todas las formas susceptibles de ejercitar y experimentar las fuerzas » (p. 305).

« Reglas de conducta para la aplicación del método activo. [...]

Necesidad de estimular la actividad natural del niño, al que al efecto se hará trabajar interior y exteriormente, con el pensamiento y de obra. A este fin se dispondrá en todas las enseñanzas ejercicios prácticos que *hagan hacer* [...]

En consecuencia de esto y recordando el aforismo de que lo que el educador hace por sí mismo es poca cosa en comparación de lo que hace hacer al educando, que es el todo, evitará el primero hacer lo que pueda realizar el segundo por sí mismo. Que una dificultad vencida excite la ambición de un nuevo triunfo; que fundándose en las adquisiciones hechas, vaya en busca de otras, esto es de lo conocido á lo desconocido ». (p. 306). Véanse también los mismos conceptos en ALCÁNTARA GARCIA, *El método activo en la enseñanza*, Barcelona, 1891, 37 ss.

<sup>4</sup> Se presentan aquí sólo algunos de los fragmentos más característicos.

Desenvolver estas facultades o fuerzas por medio de su cultivo y ejercicio es el *objeto inmediato* de la educación, y prepararle así para el cumplimiento de su destino en este mundo y en el otro es su *objeto final*, o el fin último de la educación ».

« *Su importancia y necesidad* = es muy importante la educación, porque por ella se despiertan las facultades dormidas, se desarrollan, fortalecen y llegan a su plenitud. Con este desarrollo se perfecciona el hombre y se prepara para ser útil a su familia, a su patria y para conseguir el reino del cielo.

*Y es necesaria la educación*, porque sin ella no se desarrollarían las facultades que Dios nos ha dado en germen para que las cultivemos. De aquí la grande importancia de la educación en cuanto ayuda a desenvolver y perfeccionar la obra más perfecta de Dios, que es el hombre, haciéndolo digno de sí, de la sociedad y fin para que ha sido creado ».

« *Partes en que se divide.* = En el hombre hay cuerpo y alma, y en el alma hay entendimiento, sentimiento y voluntad. Siendo la educación el desarrollo de las facultades, se llamará *física* la que atiende al desarrollo de las fuerzas físicas o del cuerpo, esto es, a la salud, robustez y agilidad de aquel instrumento del alma; se llamará *intelectual* la educación del entendimiento; *estética* la del sentimiento y *moral o religiosa* la educación de la voluntad ».

« Formar al hombre preparándole para cumplir su destino en este mundo y en el otro, es el *objeto final* de la educación.

Desenvolver las facultades humanas, cultivándolas y ejercitándolas, su *objeto inmediato*.

De modo que la educación es el cultivo y ejercicio de las facultades humanas, para desenvolverlas y perfeccionarlas conforme al fin para que ha sido creado el hombre » (p. 12).

« *Importancia y necesidad de la educación.*

Por la educación despiertan del sueño en que están sumergidas las facultades humanas, se desenvuelven, se fortalecen y adquieren la plenitud de vida y poder de que son susceptibles.

[...] Se forma y prepara el hombre para hacer la dicha de su familia, para servir a su patria según la posición y talento, y para el reino de los cielos donde solo le es dado alcanzar la perfección.

En este sentido, la educación, concurriendo a la obra de Dios conforme a sus altos designios, es uno de los reflejos más admirables de la acción, de la bondad y de la sabiduría divinas » (p. 12).

« El estado de germen en que aparecen las facultades humanas, supone su ordenado y progresivo desarrollo conforme a la voluntad de Dios y de aquí la necesidad de la educación que no consiste fundamentalmente más que en este desarrollo » (p. 13).

*Partes de la educación.*

Hay en primer lugar clara y manifiesta diferencia entre las facultades físicas y las facultades superiores del hombre, lo cual sirve de fundamento para distinguir la educación del *cuerpo* de la educación del *alma*.

Entre las facultades del alma, hay también diversos órdenes. Unas se refieren al entendimiento, otras al sentimiento y otras a la voluntad y de aquí la educación *intelectual*, la educación *estética* o de la facultad de sentir y la educación *moral y religiosa* » (p. 13).

«¿Es lo mismo educar que instruir? No es lo mismo; porque *educar* es desenvolver todas las facultades del alma, e *instruir* es comunicar conocimientos, y por consiguiente la instrucción se dirige principal y directamente a la inteligencia.

Pero la educación y la instrucción tienen tanta relación entre sí que no pueden separarse y se completan mutuamente». [Hasta aquí *lección 1ª*. No están numeradas las páginas del cuaderno].

[Lec. 2ª]

«*Principios en que ha de fundarse la educación y concepto de la educación como ciencia y como arte*. Los principios para hacer del discípulo un hombre completo son: 1º *Educación religiosa* que le aparte del mal y le guie al bien, 2º *Desarrollo de las facultades que Dios le ha dado*, 3º *Respeto a los talentos, aptitudes y vocación de cada uno*. 4º *Consideración de las flaquezas humanas al corregirlas*. 5ª *Excitación constante de la actividad oportuna valiéndose del amor y la autoridad, para no dejar aletargadas las facultades humanas*».

«*Concepto de la educación como ciencia y como arte*. Ciencia de la educación es el conjunto de los principios y leyes invariables a que está sujeto el desarrollo de las facultades humanas.

*Arte* es el conjunto de las reglas prácticas de educación derivadas de aquellos principios.

*Pedagogía* es el conjunto de aquellos principios y estas reglas. *Didáctica* son los principios y reglas de la enseñanza.

*Metodología* es el tratado de los métodos de instrucción, enumerándolos,

«*Educación e instrucción*.

La educación dirige, desarrolla y perfecciona las disposiciones que el discípulo ha recibido de Dios.

La *instrucción* le hace adquirir ideas, conocimientos, experiencia [...].

La educación e instrucción son, pues, dos cosas distintas, pero que no pueden separarse en la práctica porque no hay instrucción sin desarrollo de facultades [...].

La educación y la instrucción además se complementan mutuamente» (p. 16-17).

«*Principios de educación*

«1º La educación [...] aparta al niño del mal y lo dirige al bien y a su destino futuro: ha de ser, pues, *esencialmente religiosa*.

2º Dios ha creado las facultades humanas; la educación las despliega, extiende y fortalece.

3º Procurando que estas facultades adquieran todo el poder de que son susceptibles en cada individuo, deben respetarse las profundas diferencias que existen entre las facultades y talentos naturales de los hombres.

[...] 5º Han de tenerse siempre en cuenta todas las debilidades de la naturaleza humana.

[...] Un plan bien ordenado de educación excita constantemente las facultades sin dejarlas adormecer ni aletargarse por un instante, promoviendo la acción espontánea del educando, valiéndose en primer lugar del móvil del amor, sin perjuicio de la autoridad» (p. 17).

«*Ciencia y arte de la educación e instrucción*.

[...] Hay rasgos generales y comunes a toda la especie y leyes invariables a que está sujeto el desarrollo y crecimiento de las facultades [...].

Estos principios y estas leyes, constituyen la *ciencia de la educación e instrucción*.

Las reglas prácticas, que de ellos se derivan, o los medios de educar e instruir, constituyen el *arte*. Los principios y reglas constituyen la *pedagogía* propiamente dicha.

comparándolos entre sí y juzgándolos. Método es el orden y marcha seguida en la educación e instrucción.

También se llama método general la organización y marcha de una escuela ».

[Lec. 3ª]

« *Qué se entiende por educación física.* La que tiende al cultivo y desarrollo de las fuerzas físicas del hombre, esto es, de su cuerpo.

*Carácter de esta educación.* Tiende a que el cuerpo sea sano, fuerte, robusto, flexible, ágil y hasta bello ya considerándole como instrumento y morada del alma, ya como la obra más perfecta y maravillosa del mundo material. De aquí la grande importancia y necesidad de atender al desarrollo de todos y cada uno de los órganos hasta el grado de perfección posible, para que de este modo se consiga realizar el ideal de la educación, compendiado en esta frase de la antigüedad: *mens sana in corpore sano* ».

« *Principios sobre los que descansa la educación física =*

1º *Armonía entre las facultades del alma y las del cuerpo =* Porque entre el cuerpo y el espíritu hay íntima unión y constante influencia, y se observa que, si predomina la actividad muscular, se aletargan las disposiciones superiores; y si se atiende sólo al desarrollo del espíritu viene la endeblez de la constitución física, la enfermedad. Para que, pues, el espíritu tenga en el cuerpo un instrumento sano y útil, es necesario atender al cultivo armónico y desarrollo de uno y otro,

Los principios y reglas de enseñanza, la *didáctica*.

En sentido más general, la pedagogía, comprende la ciencia y el arte de educar y de instruir y se divide en teórica y práctica según se trate de investigar y combinar los principios y las leyes y reglas que de ellos se derivan y de la aplicación de estas reglas. El orden y la marcha en la educación e instrucción se llama método » (p. 19).

« La enumeración, examen y apreciación de los métodos, tratándose principalmente de la instrucción, constituyen una ciencia que a falta de otra denominación más castiza, se llama *metódica o metodología* » (p. 19).

« Considerárase también como método general el orden y marcha seguidos en la organización y régimen de la escuela a que llamamos sistema de enseñanza » (p. 19).

« *De la educación física*

[...] El cuerpo del hombre es la más excelente entre las brillantes obras de la creación material, es como la habitación o domicilio del alma y un instrumento dócil a sus órdenes » (p. 23).

« De aquí la necesidad y la grande importancia de atender al desarrollo del cuerpo, de todos y cada uno de sus órganos, hasta el grado de perfección posible, para que sea sano, fuerte, robusto, flexible, ágil y hasta bello en sus formas (p. 24).

« *Principios de educación física* [...] Los más fundamentales principios de educación física, que pueden reducirse a los siguientes: armonía entre las facultades del cuerpo y las del alma » (p. 24).

« Entre el cuerpo y el espíritu hay íntima relación y constante y recíproca influencia. Si predomina la actividad muscular se aletargan las disposiciones superiores, y por el contrario, el predominio del espíritu, trae consigo la debilidad de la constitución física y el entorpecimiento de las mismas facultades del alma, por falta de órganos e instrumentos

porque sino [sic] se perderán ambos ó estarán imperfectamente servidos.

2º *Ejercicio alternado de las facultades físicas y armónicas.* "Mientras digieras no estudies, mientras estudies no comas".

3º *Desarrollo de todos los órganos por grados.*

*De todos, porque todos sirven para algo y entre todos forman el conjunto en el cual nada hay independiente.*

*Por grados, porque así lo enseña la naturaleza, de la cual es este axioma: "Natura non facit saltus".*

4º *Actividad regular y ordenada, Actividad, porque es la vida y promueve el desarrollo".*

« Educación moral y religiosa. I. *Consideraciones generales* = educación moral es la que dirige la *voluntad* al bien.

Voluntad es la facultad de querer esto y aquello, lo bueno y lo malo, de aquí la importancia de su educación. La voluntad es la facultad soberana de nuestra alma, es la responsable de nuestros actos, es la que nos ha de hacer santos o diablos: importa, pues, mucho saberla educar o dirigir.

La voluntad [...] ha de formar el carácter moral o fisonomía del hombre, de aquí la necesidad de la educación constante hasta formar hábitos; y de la repetición de hechos habituales consta la virtud o el vicio ».

« *Método.* Es el orden que sigue la inteligencia en la investigación y exposición de la verdad [...]

Debe procederse de lo *conocido* y *fácil* a lo *desconocido* y *difícil*, de lo concreto a lo *abstracto*, de lo *simple* a lo *compuesto*, de lo *sensible* a lo *suprasensible* ».

## MANJON

(*Derechos de los padres de familia...*).

« *El derecho a la educación e instrucción.*

aptos y robustos [...] Por eso el desarrollo de ambas debe ser ordenado y armónico.

[...] No pueden ejercitarse simultáneamente las facultades físicas y las de la inteligencia, sin el trastorno de las unas o las otras, o de todas a la vez. La actividad del espíritu, por ejemplo, mientras el estómago ejerce sus funciones, turbarán la digestión, y es un hecho constante que mientras esta dura, disminuye el poder de las facultades mentales. De aquí la necesidad de que el ejercicio de las facultades, sea alternado sin dejar de ser armónico » (p. 25).

## « Educación moral y religiosa

La educación moral trata de la voluntad y de la manera de someterla a la regla del deber conforme a la ley de Dios. La supremacía de esta potencia entre todas las humanas, manifiesta la [importancia] de esta educación sobre la del cuerpo y la del entendimiento.

Podemos determinarnos a hacer o dejar de hacer una cosa, en cuanto la acción depende de nosotros y este poder es el que se llama *voluntad* » (p. 77).

« Los actos de la misma especie frecuentemente reiterados, se convierten en *hábitos*, y los hábitos de la voluntad constituyen el *carácter* del hombre » (p. 78).

« *Método* es el orden seguido en la investigación y exposición de la verdad » (p. 106).

« Se realiza el principio de pasar de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto » (104).

## C) « MANJON - RIESS »

### RIESS

(*El estado moderno y la escuela cristiana.*)

« hombre posee un derecho natural ó divino en orden á la educación por ser

Es un derecho *natural* inherente a la personalidad, de tal manera que todo hombre, por ser hombre, le tiene pues nace con él; y es tan necesario como el de conservarse y perfeccionarse, ya que sin la instrucción y educación, ni lo uno ni lo otro es posible. Y como lo que es ley de naturaleza es ley de Dios, tal derecho es *divino* » (III, 335).

« Y como Dios no deja sus obras mancas o a medio hacer, al crear al *hombre niño* con el derecho a ser *hombre perfecto*, puso en los padres el *deber* y el *derecho* de instruir y educar a sus hijos haciendo así *real* y *efectivo* el derecho general y abstracto de la humanidad [...].

*Los títulos de los padres en la educación.* Son muy claros y manifiestos; se fundan en la *misma naturaleza*, cuya voz es el amor paternal que sienten hacia sus hijos [...] del cual nacen el celo, la vigilancia [...] el sacrificio para dar su vida y sus bienes » (III, 335).

« Esta voz de la naturaleza está confirmada por la *experiencia* de todos los siglos, por la doctrina de todos los sabios, y por las *leyes* de todos los legisladores, al sancionar los derechos de la *patria potestad*, que pueden compendiarse en uno: el *derecho de los padres a educar* (física, intelectual y moralmente) a sus hijos [...].

El derecho natural en orden a la educación de los hijos reside en los padres; quien engendra ya tiene *título* de educador [...].

Mas quien *informa* a los hijos de otro, tiene que mostrar el *título* para educarlos [...].

de autoridad o jurisdicción que sólo pueden dar aquellos que tienen *poder* o *autoridad sobre los educandos*, esto es, los padres [...].

Los maestros, pues, son los *auxiliares* de la familia para la educación de los hijos, son los *encargados* por los padres de instruir a sus hijos [...].

Siguen *encomendando* sus hijos a los educadores que hacen *sus veces* y *representan su autoridad* » (III, 336).

esta medio indispensable para su conservación [...]

Este derecho tan principal pertenece al orden de los derechos naturales, porque su misma naturaleza lo revela; y es un derecho divino, porque esta naturaleza, con todo lo que ella pide, es la expresión de la voluntad divina; es un derecho personal, porque reside en todo hombre como tal » (p. 150).

« Pero el derecho de cada hombre a ser educado estaría en el aire, si no se diese en otras personas el deber correlativo de educar, y quien considera la sabiduría de Dios, no puede dudar que habiendo dado a nuestra naturaleza al criarla esa exigencia, ha de haber cuidado de satisfacerla [...].

Así que en el corazón de la madre, en el de los padres del infante puso Dios directamente el sentimiento de donde procede el cuidado de su vida física y espiritual » (p. 151).

« La experiencia de todos los siglos y naciones, la voz de la naturaleza, la doctrina de los sabios y de los legisladores, todo pregonan que el hijo con su derecho a ser educado es el objeto de la paterna solicitud. La *patria potestad*, tan extendida como la vida moral de los hombres, es esencialmente el derecho de educar a los hijos » (p. 151).

« El que dice poseer el derecho de educar a otros hombres, debe mostrar cuándo y cómo ha recibido ese derecho.

Ahora, es así que los padres y sólo ellos pueden mostrarlo: luego los padres únicamente han recibido de Dios el derecho a educar a sus hijos [...].

Este título puede ser por ejemplo, que los mismos padres se lo hayan transmitido » (p. 152).

« Continúan siendo [los maestros] en las escuelas que establecen, auxiliares de los padres, de quien tienen la autoridad, y de cuya responsabilidad así mismo participan. Es pues simplemente la escuela una institución auxiliar de la familia » (p. 156).

« El padre de familia, al cual hay que

« Los padres son siempre los amos o dueños de la escuela » (III, 347).

considerar de ordinario como fundador y conservador de la escuela, parece más justo considerar como señor de la misma al padre, no al maestro que en realidad no es sino su representante » (p. 162).

D) « MANJON - ROSELL »

MANJON

(*Hojas educadoras...*)

ROSELL

(*La educación conforme a los principios de la religión cristiana.*)

1) *Objeto de la educación*

« La educación [es] el arte de hacer hombres completos o cabales » (IV, 374).

« Educar es completar hombres incompletos » (IV, 376).

« Es menester atender al cuerpo y al alma [...] »

La educación completa atiende y cuida con diligencia y esmero de la salud del cuerpo y del alma, y de la perfección y desarrollo de todas las fuerzas y aptitudes del educando, y preferentemente de la perfección moral, de las virtudes » (IV, 377).

« La educación se ordena á llevar adelante la obra comenzada, á sacar al hombre acabado y completo » (p. 16).

« La Educación atiende á conservar la salud y robustéz del cuerpo; de ilustrar el entendimiento, y encamina los afectos de la voluntad, lo hace para conseguir por estos medios la perfección de las acciones » ((p. 16).

2) *Toda la obra educativa debe estar subordinada al último fin del hombre*

« Sabiendo este objetivo final y supremo de la vida del hombre, es menester orientar la educación hacia él si queremos que la educación del hombre sea humana y total y no mutilada y desorientada » (IV, 378).

« La salvación eterna del educando ha de ser el fin á donde se encaminen, no solo sus acciones y afectos, sino también los conatos de todos quantos intervienen en la Educación » (p. 16).

3) *Necesidad del auxilio de la gracia en la educación*

« ...Quien después de haber sido elevado por la gracia al orden sobrenatural, del cual se cae por la culpa, no sabe, ni puede, ni quiere nada que a ese orden se refiera sin el auxilio de la gracia. Sin Jesucristo no hay redención ni salvación y sin la educación que enseña a orar, creer y pedir, obrar y vivir en cristiano el hombre carece de aquel complemento »... (IV, 379).

[después de haber hablado del pecado original].

« Sin la gracia de Dios, que llegue á nosotros por medio de Jesu-Christo, nada podemos hacer de bueno » (p. 21).

« ¿Quánto mas necesaria será esta gracia para una obra tan difícil y prolixa como es la educación? » (p. 22).

#### 4) *No basta la razón en la obra educativa*

« Pueden los meros filósofos conocer algunas verdades referentes a la educación; puede el paganismo presentar algunos modelos de hombres políticos y sociales, pero ni aquellos presentarán un conjunto acabado de doctrinas y máximas que sirvan para acabar y completar la obra de la educación [...]».

Es que obra tan compleja [...] exige saber más que lo que la razón discurre [...].

Dios mismo, compadecido de nuestra ignorancia, torcidos juicios y peligrosos caminos en materia tan relacionada con la salvación, se ha constituido en instructor y educador nuestro por la Escritura y la Tradición y por el Magisterio de la Iglesia, depositaria de la Revelación » (IV, 379-380).

« Para dirigir bien la educación no basta la razón y luces de la naturaleza » (p. 28).

[Se malogrará el trabajo aplicando las máximas que se encuentran en los libros de filosofía], « Porque dirigiéndose estos á formar un hombre puramente político y social » [no alcanzaría el fin de la educación] (p. 29).

[sigue haciendo notar que sus « máximas » no pueden ser completas. Concede que algunas luces tuvieron los filósofos y que algunas de sus doctrinas pueden ser útiles para la educación] (p. 33).

« La regla indefectible y segura para dirigir la educación es la revelación divina [...]».

La Sagrada Escritura nos da las máximas para cimentar con ellas la buena Educación » (p. 35-52).

#### 5) *La naturaleza, auxiliar en la obra de la educación*

« Educar es completar hombres por medio de la naturaleza.

Para lo cual han sido hechas y ordenadas todas las cosas, de tal suerte, que podemos considerar la creación como un gran libro, escrito para la enseñanza y educación del hombre y para la gloria de Dios. «El Cielo cuenta la gloria de Dios, y el Firmamento anuncia que es obra de sus manos"... » (IV, 380).

« De todas las cosas criadas se puede hacer buen uso, y ser útiles para la educación ».

[...] Los cielos, la tierra, las aves, las plantas y animales todos contribuyen, todos son útiles para nuestra instrucción: «Los cielos, según David, están manifestando la gloria del Señor, y el firmamento declara las obras de sus manos"... » (p. 42).

[Y sigue hablando de que la naturaleza es útil para la educación] (p. 44).

#### 6) *La educación ha de comenzar desde los primeros años*

« No hagáis imposible o casi imposible la recta formación del hombre por descuidar su corrección y poda (de malos hábitos e inclinaciones) en los primeros años de la vida, que de ellos depende en gran parte toda la marcha, recta o torcida del hombre. Si queréis completar hombres, no tardéis en comenzar su educación. No olvidéis este proverbio: «La necesidad va ligada al corazón del niño y la vara de la disciplina debe ahuyentarla. (Proverbios, c. 22, v. 15) ». (IV, 384).

La otra razón que obliga no solo a dar estos socorros naturales a los niños, sino también a disponerles para la instrucción y buenas costumbres, se toma de la grande proporción que entonces tienen para que se les impriman profundamente aquellas ideas y conocimientos que deben durar toda la vida » (p. 78).

« Aquellas primeras impresiones que reciba, permanecerán, y se fixarán al paso que se les impriman profundamente aque- »

« Pero la mas fuerte razon, que nos obliga a aplicar desde luego la mano á la instrucción de los niños, es la necesidad que hay de corregirles sus malas inclina-

ciones y procurar que se vayan guiando, y gobernando bien antes que lleguen a tomar cuerpo y se fortalezcan » (p. 79).

[Y cita al Sabio]. « La necedad (por la qual se entiende el principio de todos los vicios) está coligada en el corazón del niño, y la vara de la disciplina la ahuyentará » (p. 81).

## 7) Educación y cuidados físicos

« Educar es completar hombres comenzando por lo físico ».

Para llegar a lo sumo, que es el hombre intelectual, moral y social, hay que comenzar por lo ínfimo, que es el hombre físico [...].

Cuídese de corregir pronto los defectos heredados y otros adquiridos [...].

Duerman cuanto gusten los niños, que el sueño tranquilo y profundo es su mejor alimento y lo que más favorece el crecimiento.

Cuando los niños rayen en adultos, con ocho horas de sueño les bastan.

Cuídese, al despertar a los niños, no asustarlos [...].

No exigir ni consentir a tiernos niños esfuerzo alguno, y menos que nada los del cerebro, las excitaciones nerviosas, las impresiones fuertes, miedos, sustos, fantasmas, visiones terribles, estrépitos etc. Suene a su lado la voz dulce, el canto agradable, y contemplen sus ojos escenas y cuadros apacibles y deleitosos » (IV, 385).

« Aclimátese al niño, o acostúmbrese al calor y al frío, a vivir en medio de la naturaleza y a identificarse con ella, a usar poca ropa y ésta que no le oprima, o bañarse en agua del tiempo » (IV, 386).

« Uno de los primeros cuidados de la Educación se dirige a manejar el cuerpo de los niños, que asegure en adelante una perfecta robustez, mediante la qual puedan recibir la instrucción proporcionada a formar buenas costumbres, e ilustrar su entendimiento » (p. 85).

La primera diligencia se dirige a corregir con artificio aquellos vicios, que se contraxen al nacer o en la formación » (p. 85).

« Al principio se les ha de dexar dormir quanto quieran o necesiten, que casi es decir una misma cosa en la infancia » (p. 86).

« Que últimamente vengan a dormir 8 horas; que es lo que basta para las personas hechas y de salud robusta » (p. 96).

« Y para despertarlos, también se debe proceder con circunspección [...].

Mas por quanto la sustancia de los niños es muy tierna, sus nervios sutiles, los sesos blandos, expuesto todo á recibir daño de la menor cosa; en los primeros años ha de estar el cuidado en no hacer, ni dexarlos hacer acción alguna, por la qual se les puedan viciar los órganos de los sentidos, y desconcertar el cerebro. [...] Se les ha de guardar de todo sonido agudo y violento [...] Proporcionarles vistas apacibles y deleitosas, y no presentarles jamás objetos que les puedan ocasionar espanto, ni hacerles miedos indiscretos » (p. 87).

« También es útil acostumbrarles desde entonces al frío, porque esto los cria sanos y robustos [...].

[Los Galos] les hacían andar con un vestido muy ligero » (p. 88).

« Una cosa debe siempre evitarse: los cambios bruscos; estando acalorados no se bañen ni enfríen de repente, ni beban agua fría, ni se sienten en sitios húmedos y frescos, etc., etc. [...]»

Los alimentos y condimentos mejores son los más sencillos: pan, agua, leche, legumbres, huevos y carnes o pescados frescos. Nada de licores, especias ni sales, nada de excitantes » (IV, 386).

« Si la naturaleza (que es la mandadera de Dios) nutre con la sangre de la madre la vida del hijo [...] y cuando éste nace aquélla traslada la fuente de la vida al exterior, a los pechos de la madre, para que de allí la sorba el recién nacido, la madre que, sin gravísima causa, se niega a lactar a su hijo no es madre completa, no secunda la obra de Dios, no sigue los caminos de la naturaleza, es una madre a medias » (IV, 383).

## 8) Importancia del buen ejemplo

« Educar es completar hombres, edificándolos [...]»

Educadores, sabed que lo que educáis no está recto, sino torcido, y que la atmósfera del mundo no está pura, sino inficionada ¿Queréis vosotros con vuestros ejemplos ayudar a caer a la naturaleza torcida y a intoxicar el aire que respira? Apenas sabe el niño ver, oír, gustar y sentir, y ya entran por sus sentidos el lujo, la vanidad, el orgullo, la mentira, la ira, la gula, el placer, la voluptuosidad, que son semillas del vicio depositadas en aquel corazón tierno. Si los padres, ayos y maestros no procuran preservar al educando de esos peligros, sino que los fomentan, ya por ignorancia ya porque les divierten y caen en gracia [...] no completan hombres [...].

Aprendamos del jardinero a poner la

« Solo sí, se ha de tener cuidado, que quando estén acalorados ó sudados, no se sienten en el suelo ó parages húmedos, ó frios, ó beban agua fría » (p. 91).

« El alimento debe ser el más común, el más sencillo » [cita los mismos alimentos: carne, pan, leche, legumbres].

« Las especias y quanto pueda recalentar la sangre, se ha de desterrar del todo » (p. 93).

« Puso Dios con gran Providencia dos fuentes de ella en sus pechos » (p. 64).

« La naturaleza ha puesto la leche en los pechos de la madre, para con ella alimente á sus tiernos hijos » (p. 65).

« ¿No es contra naturaleza, dice [Favorino], no son madres á medias, y no cabales, aquellas que habiendo parido á sus hijos, al instante los apartan de sí? » (p. 66).

« El niño viene al mundo con las disposiciones solamente de su viciada naturaleza [...]»

Tiene la desgracia de abordar un país infecto por la malicia, en tanto grado, que hasta el ayre que se respira está corrompido por la vanidad » (p. 98).

« Quando el niño aún no sabe hablar, y apenas puede mover sus brazos, le entran por los ojos las ideas del lujo y de la vanidad [...]»

Ya entonces vé y copia en su ánimo la ira, el desprecio y el orgullo que se retratan en los rostros de los que le circuyen. Las diferentes acciones desordenadas que se executan en su presencia, son otras tantas semillas del vicio que se depositan en su corazón » [sigue insistiendo sobre este punto y luego añade. « La mayor desgracia » es que los padres, y demás que deben preservar de esos peligros los fomentan por ignorancia, por inadvertencia o porque les divierten] (p. 100).

« El Jardinero pone la varita para guiar

varita junto a la planta a la que ha de servir de guía y sostén cuando apenas la ve asomar sobre la tierra» (IV, 387-388).

la planta, cuando apenas asoma á la superficie de la tierra» (p. 104).

Tanto Manjón como Rosell subrayan, de forma característica, la necesidad de empezar la educación desde la infancia (M. IV, 388; R. 106), y el influjo determinante de la madre en estos primeros momentos (M. IV 388; R. 107).

### 9) *Formación intelectual*

« Se trata del cultivo de la inteligencia. ¿Y desde cuándo, por dónde y cómo comenzará a hacerse metódicamente, esto es, como estudio? Si el estudio se adelanta, hay peligro de arruinar al niño y acortar sus fuerzas para el porvenir; si se atrasa, puede estropearse esa inteligencia y hacerse difícil o ingrata; sigamos, pues, un justo medio, y empecemos a enseñar: 1º Sin orden predeterminado, desde que el niño nace. 2º Con un método y plan disimulado por el juego, desde los cinco a los siete años. 3º Con más seriedad desde los ocho a los diez y más aún de once a doce. 4º Y a esta edad, en el supuesto de que hayan de seguir estudiando, dése a los estudios la orientación de la carrera o profesión a que aspira el educando.

Y que hasta lo más árido y difícil, que es la Lengua (leída, escrita, hablada y analizada) se haga, en los primeros años, jugando, y lo más espiritual y levantado, que es la Religión y la Patria, se entren en el alma por la estampa, la representación y la acción y el canto; y lo más gráfico, como la escritura, el dibujo y la cartografía, etc. se hagan dibujando y moldeando» (IV, 391).

« Se establece la edad de comenzar el estudio [...]».

[Si se adelanta se le quita el vigor, se atrasa, se les hará más difícil].

« Antes de los cinco años no se les debe precisar el estudio [...]».

Desde los cinco años hasta los siete años se le ha de ir preparando para el estudio; de modo que a los siete comience á seguirse con regularidad y método» (p. 124).<sup>5</sup>

« La instrucción que se de á los niños hasta los cinco años, ha de ser en la forma que queda referida, sin sujeción alguna, ni orden de materias. Pero en llegando a los cinco, y hasta los siete, según el mismo previene, ya se ha de curar que la materia de las conversaciones, sea aquellas cosas, que después hayan de aprender y ejercitar.

También quiere, que los juegos en que se entretengan en esta edad, sean imitaciones de aquella cosas, que después han de tratar seriamente.

Por estos medios se les pueden dar útilmente, y sin fatiga alguna, antes bien con gusto y satisfacción de los mismos niños, muchos principios ó idéas del leer, escribir y dibuxar, de la Geografía, Topografía, Historia, Religión y otros conocimientos útiles y necesarios» (p. 124-125).

« Como el leer y escribir es cosa importante, y paso necesario para las Ciencias, como fastidioso y molesto; no se deben omitir hacer el progreso que sea posible en esta edad por medio de algunos juegos» (p. 126).

[recomienda a los padres libros de estampas, que representen vestidos de las regiones, plantas... y que tengan juguetes soldados, fortificaciones].

<sup>5</sup> Rosell apoya sus afirmaciones en la autoridad de Aristóteles (a quien cita en otros muchos pasajes): *Polit. lib. 7 cap. 17*

« Es regular que quieran imitar algunas de estas cosas, dibuxándolas, ó figurándolas en papale, barro, ó madera » (p. 126).<sup>6</sup>

### 10) *La pubertad, edad difícil*

« Mientras el niño es niño, dadle educación infantil, para lo cual no tiene igual la mujer, y sobre todo, la que es madre; mas desde que apunta la pubertad hasta que se completa el desarrollo del hombre, hacia los ventiún años, se necesita mayor fuerza, poder y autoridad [...]. Entonces las pasiones hablan fuerte, la imaginación sueña y loquea, el mundo le atrae y la concupiscencia le lleva, la audacia sustituye a la timidez, la rebeldía a la obediencia, y hay en el joven una tendencia a la libertad y el desorden que parece le nace de dentro, de la sangre, y es el exceso de vigor que en sí siente. De esta edad peligrosa e insegura penden las buenas o malas costumbres para toda la vida » (IV, 392).

« El de la cuna, y las primeras articulaciones de la voz, es proporcionado, y correspondiente á mugeres » (p. 130).

« Sin controversia alguna el tiempo que mas peligran las buenas costumbres, y mas expuesta se halla la Educación, es el de la pubertad, o desde los catorce hasta los veinte y un años. Entonces con el fermento de la naturaleza, y el nuevo vigor que adquiere, se conmueven y debilitan las ideás de regularidad y sujeción, que como en blanda cera se habían impreso durante los años que precedieron. Entonces la concupiscencia puesta en acción, y valiéndose de la mayor perspicacia del entendimiento, y de sentidos, y aprovechándose de las fuerzas adquiridas, pretende con el mayor empeño el dominio sobre la razón.

Y entonces el mozo, viendo en sí las señales, y el vigor de hombre, que hasta aquel tiempo no había experimentado, trata de establecer su loca libertad, dexandose llevar sin sujeción alguna á donde le conducen sus inclinaciones. Lo mas temible en el caso es que en esta edad se decide de las buenas ó malas costumbres del hombre para toda la vida, según se dice en los Proverbios » (p. 133-134).

### 11) *Formar al hombre virtuoso*

« Educar es completar hombres amantes de la igualdad [...]

[de] aquella igualdad esencial que por

« Inculcar la igualdad natural de los hombres [...] acostumbrados los ricos y poderosos á la abundancia desde su niñez, y observando desde entonces que

<sup>6</sup> Apunta los juegos referidos por « Quintiliano en sus Instituciones, Don Diego Saavedra en sus Empresas políticas, y Juan Locke en su Educación de los Niños » (p. 127).

Entre otras cosas escribe: « Otro [juego] refiere Saavedra, mediante el qual juntamente se puede fixar el conocimiento de las letras, y aprender á escribir, y á dibuxar. Este se reduce á tener abiertas en una lámina las letras, la qual puesta sobre el papel, facilita que el niño las forme ó señale, solo con que vaya siguiendo con la pluma los sulcos » (p. 127-128).

Tórtora al recordar algunos de los subsidios didácticos ideados por el Pedagogo español del siglo XVI, se pregunta: « ¿Habrá leído Manjón a este autor? ¿Se habrá inspirado en él? No podemos afirmarlo, pues nunca lo menciona en sus escritos » (TORTORA, D. *Andrés Manjón...*, II, 167). Creo que, al menos a través de la obra de Rosell, Manjón conoció los juegos didácticos de Saavedra.

naturaleza y voluntad de Dios debe existir entre los hombres » (IV, 397).

« Los niños que nacen en el regalo, viven en la opulencia y crecen en medio del mimo, la lisonja y el servicialismo, están muy expuestos a la vanidad, soberbia, engreimiento, terquedad e incorregibilidad, a la dureza e insensibilidad para con los inferiores, al menosprecio de sus iguales, al desacato para con los superiores y a la tiranía para con los súbditos.

Los hijos de los pobres (que no por serlo están exentos de algunos de los anteriores defectos) corren peligro de caer en la envidia y la murmuración, en el odio de las clases superiores y en todo lo que de ahí se sigue, incluso el robo, el asesinato, el incendio y la destrucción.

El remedio es inculcar desde pequeños la justa estima y aprecio de las cosas y personas, la humildad y la justicia, los fundamentos de la igualdad esencial (IV, 398).

« Nos dice [la Escritura] por San Pablo:

« Que nada hemos traído a este mundo y nada habremos de llevar » (I. a Timoteo c. VI) Repetición de las clásicas palabras de Job: « Desnudo salí del vientre de mi madre y desnudo he de volver » (c.I.). Lo mismo que dice Salomón de sí y de los reyes: « Todos los hombres somos iguales en el nacer y en el morir » (Sabiduría c. VII) » (IV, 398).

« *Educar es Completar hombres por medio de la virtud [...].*

Si quieres conocer en la práctica lo que es un hombre virtuoso, imagínate

otros se les someten, les suplican, les lisongean, y se hallan en continua necesidad y trabajo; miran como debidos y connaturales á su persona los bienes, los honores y el poder; y juntamente creen que los otros deben estar sujetos á una vida triste y miserable. De aquí resulta que se ensoberbecen, se engrien, se hacen incorregibles, y miran á los demás con menosprecio, y como hombres de distinta naturaleza.

Por el contrario, los pobres en la realidad o en su aprensión, observando la vida feliz, que á su parecer tienen los ricos y poderosos, y creyendo que ésta se origina de la abundancia de las cosas de este mundo, la envidian, y la procuran por cualesquiera medios, aún improporcionados é ilícitos » (p. 165).

« La [verdad] que mas se debe inculcar á los hijos de padres ilustres, o que se decidan á cargos distinguidos, es que los hombres naturalmente son todos iguales » (p. 168).

« Las mismas se hallan expuestas en la Sagrada Escritura. Según ella, ninguno tiene naturalmente dominio en cosa alguna.

San Pablo asegura:

« Que no hemos trahido a este mundo cosa alguna; y sin duda no lo hemos de llevar »<sup>7</sup> Job dixo con mucha verdad: « Desnudo salí del vientre de mi madre, y desnudo he de volver »<sup>8</sup>.

Y Salomón, después de contar en el Libro de la Sabiduría [...] concluye que todos los hombres somos iguales en el nacer y en el morir ». (p. 170).<sup>9</sup>

« Para fomento de las buenas costumbres se dá una idéa práctica de la virtud » (p. 261).

« Pero mas que la pura especulación se hará sensible el orden y concierto y her-

<sup>7</sup> En nota de pie de página: 1 *Timoth.* C. 6 V. 8.

<sup>8</sup> *Job. Cap.* I, V. 11.

<sup>9</sup> *Sapient. Cap.* 7.

un hombre a quien no mueve sino el bien y tan prudente y discreto en sus acciones que observa el tiempo y el modo para cada una de ellas y las ejecuta en sazón, que calla cuando debe callar, habla cuando se debe hablar, advierte para dirigir, corrige para enmendar, reprende para contener y ajusta su conducta de modo que ni falta a su obligación ni se excede con perjuicio de los demás. Un hombre que mira con igual serenidad la adversidad que la prosperidad, la escasez que la abundancia, las honras que los desprecios, parco en el comer sobrio en beber, modesto en el vestir, templado en todos sus gustos, que no sólo no roba ni mata, sino que a nadie ofende, a todos honra, a todos favorece, a todos beneficia. Este hombre, ordenado en sí, ordenado para los demás y ordenado para con Dios, por cuya ley y amor, se rige, ¿este hombre será un hombre cabal, estará educado en la virtud?» (IV, 401).

«Para educar en la virtud no hay sino educar en el amor.

[amar es] toda virtud y todas las virtudes [...]

*Educación en el amor es ordenar la caridad.* La virtud, dice San Agustín, es el orden del amor. Salomón, en el Cantar de los Cantares, al expresar los dones de gracias y virtudes que la Esposa (el alma del justo) recibe del divino Esposo, los condensa en esta frase: *Ha ordenado en mí la caridad*». (IV, 402).<sup>10</sup>

«Educar hombres es moderar pasiones

*Ne quid nimis*, en todo ha de reinar la moderación» (IV, 405).

de la virtud considerada en las acciones de un hombre virtuoso. Imagine-se pues un hombre á quien no mueve sino el bien, circunspecto en su proceder que observa el tiempo y modo para cada una de sus acciones, que las ejecuta en sazón, calla quando se ha de callar, habla quando corresponde, advierte para dirigir, corrige para enmendar, reprehende para contener, y las ajusta con tal exactitud al fin que se propone, que ni falta á su obligación, ni se excede con perjuicio de los demás. Un hombre que hace frente á la adversidad, que recibe con un mismo semblante la escasez y la abundancia, mira con la misma indiferencia las horas y los desprecios; parco en el comer, sobrio en el beber, modesto en el vestido, templado en todo género de gustos; que á nadie roba, á nadie mata, á ninguno ofende, á todos honra, á todos favorece, á todos beneficia. Este por ser hombre acabado y perfecto, no solo está ordenado en sí mismo; sino que haciendo consonancia el buen orden que en sí tiene, con el bien estar y comodidad de los demás, es amado y deseado de todos por su virtud». (p. 263-264).

«Que esta caridad contenga en sí toda virtud y perfección lo expresa decisivamente el Apóstol escribiendo á los Colosenses» (p. 267).

«Pues la Esposa de los Cantares, símbolo de los justos, significando todos los bienes, gracias y virtudes que habia recibido del Esposo, dice: "que ordenó en ella la caridad".<sup>11</sup>

Y San Agustín apoyado en esta sentencia se explica así: "á mi me parece que la definición breve y verdadera de la virtud es esta: *orden de amor*"...» (p. 269).<sup>12</sup>

«La moderación en todas las cosas es un medio para practicar la virtud muy conocido, pues á el se reduce el famoso proverbio: *Ne quid nimis* de los antiguos» (p. 287).

<sup>10</sup> Siguen hablando ambos autores de la educación en diversas virtudes: moderación (M. IV, 406; R. 287-289); docilidad (M. IV, 409; R. 299); aplicación y constancia (*Ibidem*); respeto de las formas sociales de educación (M. IV, 411; R. 305-308).

<sup>11</sup> Al pie de página: *Cant. cap. 2.*

<sup>12</sup> Al pie de página: *Lib. 15. de Civitate Dei Cap. 22.* Al hablar de la virtud de la caridad y de su importancia Rosell (p. 270) cita a Santo Tomás: I. 2. q. 65. art. 2 y 3. tom. 2. 2. q. 23. art. 7 y 8.

« Una de las cosas más difíciles es saber hablar y callar, por lo cual conviene enseñar al niño desde pequeño a oír y observar antes de hablar » (IV, 406).

« Educar hombres es enseñarlos a es- timarse y a ser dóciles, aplicados, constan- tes, benéficos y urbanos [...].

*Educar en la docilidad, aplicación y constancia es preparar los hombres del porvenir.*

Si los niños han de ser hombres del provenir, necesitan ser dóciles, aplicados y constantes; dóciles, porque todo lo ignoran y tienen que aprenderlo; aplica- dos porque si ellos no atienden y toman interés, en vano se cansará quien los enseñe; constantes, porque sin constancia nada importante se alcanza » (IV, 409).

« A la docilidad se oponen la presun- ción, la terquedad y la porfía, que es menester combatir por todos los medios posibles » (IV, 410).

*« Educar en la urbanidad es favorecer a la humanidad.*

Para que el hombre sea urbano sin violencia ni artificio, hágasele hombre interior de verdad, puesto que el hombre exterior no es ni debe ser sino el interior manifestándose en sociedad ».

[...] *El porte exterior es el primer in- forme de la persona, y el que predispone a favor o en contra de la misma y de sus cosas.*

[...] *Ni por palabras ni por gestos y acciones hagas ni digas algo que signi- fique desatención, molestia, falta de consi- deración y respeto para con tus seme- jantes » (IV, 411).*

« Una de las cosas en que mas se debe procurar la moderación en los niños es el hablar » (p. 289).

« Cap. XXII.

*De la Docilidad, Aplicación y Constancia.*

La Docilidad, Aplicación y Constancia son las virtudes mas necesarias a los niños, porque siendo mucha su igno- rancia, carecen de los conocimientos ne- cesarios; no solo para adelantar en las ciencias especulativas sin tambien para la práctica de las acciones.

Si el ánimo no está dispuesto a reci- birlos, si no hay aplicación para pro- curarlos, o falta la constancia en aplicar los medios hasta conseguirlos no se quita la ignorancia [...].

Pero si se advierte que vá tomando en ellos cuerpo la presunción, terquedad y la porfía se irá empleando por grados el halago del premio, o el rigor del castigo hasta arrancarlas » (p. 299).

*« Se arregla el exterior de los niños » (p. 305).*

[insiste ampliamente en los mismos pensamientos: lo mas importante es lo interior. Lo exterior debe ser expresión del orden interior].

« Viviendo el hombre en sociedad, quan- to el exterior es el que dá el primer informe de la persona » (p. 306).

« Qualquier otra acción que se haga debe ser natural y acomodada á las cir- cunstancias de la persona que las practi- ca; y se ha de procurar que no mani- fieste poca estimación y respeto á los concurrentes, y que no ofenda á alguno de ellos » (p. 308).

MANJON

P. CABALLERO

(El maestro mirando hacia fuera)

(Orientaciones pedagógicas...)

1) *La religión, base de la moral y de la educación*

« 1 [...] Así como la educación intelectual debe ser dirigida por la moral, así la moral será una bella palabra, pero sin base, eficacia, ni poder, sino se funda y recibe vida y apoyo del santo amor y temor de Dios de la religión.

2. "Crear escuelas sin enseñanza religiosa es organizar la barbarie y la peor de las barbaries" (Girardin).

"Solo el cristianismo puede retener en nuestra pendiente natural, por donde incesantemente y con todo su peso original retrograda nuestra raza hacia los bajos fondos de la degradación de las costumbres públicas y privadas". (Taine). Estos testimonios, que no son de santos confirman las palabras de san Pedro: "no hay salvación fuera de Cristo"... (VI, 115).

« Y como la educación intelectual debe ser dirigida por la moral, así, a su vez, la educación moral que se dé en las escuelas será un mito si no se funda en la religión, en la piedad, en el temor de Dios [...].

Sin instrucción religiosa, dice Saint Marc Girardin, no hay buen sistema de educación: el alma se adormece; no quedan despiertos más que los sentidos y las pasiones. Crear escuelas industriales sin enseñanza religiosa es organizar la barbarie y la peor de todas las barbaries » (Vol. II, 81).

« Uno de los filósofos más autorizados de los tiempos modernos Taine:

"Sólo el cristianismo puede retenernos en nuestra pendiente natural, por donde incesantemente y con todo su peso original retrograda nuestra raza hacia los bajos fondos [...].

Así es y las palabras de san Pedro ya citadas "no hay salvación fuera de El" no podrán tener confirmación más autorizada en nuestros días ni menos sospechosa » (Vol. II, p. 82).

« Cuando el maestro laico o neutro es sincero, nos dice con Grobel, inspector de instrucción en Francia: "La escuela laica es un molde donde se mete un hijo de cristiano y se saca un renegado"... » (VI, 177).

« La escuela laica, dice, a su vez, Grobel, inspector de instrucción en Francia, "es un molde donde se mete un hijo de cristiano y se saca un renegado" » (Vol. II, 165).

2) *La educación, como emancipación*

« 1. Maestro observador y lector, ve en sí y en los demás dos leyes opuestas: "La ley de nuestros miembros, contraria a la ley de su mente que la reduce a la servidumbre del pecado", según escribe san Pablo (A los Romanos VII, 23), y

« Esta ley de sus miembros de que habla san Pablo, contraria a la ley de nuestra mente y que la reduce a la servidumbre y al pecado » (Rm. 7, 23).

<sup>13</sup> Se transcriben algunos párrafos de los artículos en que aparece citado explícitamente el P. Caballero. Manjón formula su pensamiento con expresiones tomadas literalmente del Escolapio (sin ponerlas entre comillas). No se trata, ordinariamente, de conceptos nuevos. En obras anteriores había desarrollado ya ideas muy semejantes.

entiende que el *emancipar* el alma de la servidumbre del pecado que está en sus miembros consiste la misión altísima de la educación para un maestro racional y cristiano.

2. *Emancipar* la inteligencia del predominio de los sentidos y de la oscuridad y sombras de la ignorancia; *emancipar* el corazón del encanto de la seducción y del marasmo de sus pasiones; *emancipar* la voluntad de sus lamentables abulias y vergonzosas abdicaciones; *emancipar* el alma de la tiranía del cuerpo, y al hombre de su mismo egoísmo; en suma, hacer *personas* [...].

3. Mas para ser *persona* libre y no emancipada, se necesita una voluntad firme y convencida que triunfe de todas las resistencias y obstáculos, que no se desaliente con el mal éxito ni se quebrante con los choques más rudos, que sea hoy lo que fue ayer y será mañana lo que es hoy; en suma, lo que se llama un *carácter*, y este es el fin de la educación: la formación de caracteres o personas libres y no esclavas o mancipadas.

4. El carácter pone al hombre en potencia próxima para consagrarse prácticamente a su perfección. *El vince te ipsum* es la condición para la perfección » (VI, 65).<sup>14</sup>

### 3) Verdadera libertad

« 3. La libertad del hombre no consiste en que obre a su antojo, sino en que obre según es, esto es, como ser racional o racionalmente, sin trabas ni obstáculos que se lo impidan o dificulten, buscando el bien racional, que es su bien, su verdadero bien, y buscándole por los caminos que a él conducen, que son también conformes a razón.

« Emancipar, pues, *sacar* al alma de las servidumbres del pecado, que está en nuestros miembros, tal es la misión altísima y por demás delicada de la obra de la educación [...].

Emancipación de la inteligencia del predominio de los sentidos y de la oscuridad y sombras de la ignorancia; emancipación del corazón del marasmo de sus pasiones y del encanto de la seducción; emancipación de la voluntad de sus lamentables abulias y vergonzosas abdicaciones; emancipación del alma de la tiranía del cuerpo; emancipación del hombre de su misérrimo egoísmo. Esta emancipación es lo que constituye la propia y verdadera personalidad » (Vol. I, p. 15).

« Mas para llegar a esta soberanía ¡qué sacrificios no son menester! Y por consiguiente, ¡cuánta firmeza de voluntad de esa voluntad que triunfa de todas las resistencias, que no retrocede por ningún obstáculo, que no se desalienta por el mal éxito, ni se quebranta con los choques más rudos [...] que es hoy lo que ayer, que será mañana lo que es hoy, sin la que no es posible llevar a cabo arduas empresas que exijan dilatado tiempo. Y aquí se nos presenta un nuevo aspecto de la educación, que con razón ha sido considerada como equivalente a *formación de carácter* bien se tome como se acaba de indicar, de instrumento para lograr la perfección propia de la naturaleza humana [...].

El carácter lo pone en potencia próxima para consagrarse prácticamente a su perfeccionamiento » (Vol. I, 17).

« En efecto: la libertad del hombre no consiste en que obre a su antojo sino en que obre según es, racional, racionalmente, sin trabas ni obstáculos que se lo impidan o dificulten, buscando el bien racional, que es su bien, su verdadero bien y buscándolo por los caminos que a él conducen, que son también conformes a la razón.

<sup>14</sup> En este capítulo, después de algunos párrafos (que tampoco van entre comillas), escribe M.: « V. *orientaciones pedagógicas* por el Padre Valentín Caballero » (VI, 66).

4. Cuando no busca este bien o no le busca por medios racionales, padece esclavonía y es víctima de influencias extrañas a su condición de ser intelectual, influido por la ignorancia el error o la pasión.

La verdad goza de *independencia* o es soberana, resplandece y manda por su *objetividad*, es lo que, a parte de sus juicios, preocupaciones o intereses o conveniencias » (VI, 57).

### MANJON

(*El maestro mirando hacia fuera*)

#### 1) *Uso de los métodos intuitivos*

« Y no demos palabras por ideas; procuremos por ejemplo, dibujos, máquinas, estampas, pues cualesquiera de estas cosas valen más que meras palabras para la gente que empieza a estudiar [...] [Hace mal el que]

es un ídola de libro y tal cual se halla impreso lo exige a sus alumnos, ignorando estas palabras de Platón: "El que se imagina poder establecer, por la escritura sola, una doctrina clara y durable, está rebotando tontería"... » (VI, 71).

#### 2) *Evitar el verbalismo*

« El Maestro ha de hablar poco, y como la clase no ha de darse en silencio, deberá hacerse que el discípulo ocupe el resto del tiempo, lo cual exige diálogos y más diálogos, práctica y ejercicios múltiples.

Oír no es entender, si junto con el oído no habla la lengua o no se ejercita y hace bien aquello que se dice.

¿De qué servirían las lecciones de un maestro de baile que hablara y bailara, obligando a sus discípulos a estar sentados mirándole? [...]

El diálogo bien ordenado y la práctica sensata y metódica, que es un diálogo con obras, valen por todos los discursos magistrales » (VI, 96).

Cuando no busca este bien o no lo busca por medios racionales, es siempre influido por la ignorancia o por algún error o ilusión, o arrastrado por alguna pasión, y, por consiguiente, víctima o esclavo de influencias extrañas a su condición de ser intelectual.

Ahora bien, el verdadero y único bien racional es la verdad, y la primera cualidad que en esta resplandece es su *objetividad*, es decir, su *independencia* de toda apreciación subjetiva.

En efecto, la verdad es lo que es realidad objetiva, independiente de todos nuestros juicios, preocupaciones, intereses o conveniencias » (Vol. I. p. 20).

F) « MANJON - BENOT »

### BENOT

(*Errores en materia de educación...*)

« Las explicaciones son muy aprendibles cuando se acompañan de ejemplos, mapas, estampas, aparatos, máquinas etc » (p. 315).

« La primera fase de la instrucción ha de ser exclusivamente práctica » (p. 85).

« De manera que el que se imagina poder establecer, por la escritura sola, una doctrina clara y durable, está rebotando tontería » (PLATÓN EN PHAEDO) » (p. 314).

« El maestro ha de hablar poco, muy poco: lo puramente indispensable: los discípulos sí que deben hablar mucho, todo lo necesario [...]. Es mucha verdad que el hombre sabe bien lo que hace y que ninguna explicación puede suplir la falta de ejercicio. Práctica, por parte del alumno, sensata y metódica vale más que todos los discursos del mundo [...].

¿Qué diríamos de un maestro de baile que hiciera sentar a sus discípulos alrededor de la sala y se estuviera siempre bailando durante la hora de clase sin que jamás danzasen sus alumnos? » (p. 309-310).

### 3) Duración del periodo educativo

« La acción educadora es mixta de interna y externa; pero en llegando al término (de los veinte a los venticinco años) el educando se hace autónomo o se gobierna por sí.

[...] A la época del desarrollo se dice la edad de recibir educación; pero como mientras dure la vida no hay momento en el cual no se puedan cultivar y dirigir nuestras facultades hacia la verdad y el bien, resulta que la vida del hombre no es en realidad sino educación cuyo fin es la perfección » (VI, 328).

Es por demás obvio que hasta los veinte ó veinte y cinco años, con muy pocas excepciones [...] necesita el hombre para su desarrollo no sólo de la actividad de que se halla dotado, sino de la acción interventora ó directriz de sus padres, maestros ó tutores; y que, al entrar en años, se gobierna por sí propio sin dejarse dirigir por los demás.

La educación, pues, se divide naturalmente en EXTERNA é INTERNA » (p. 196).

« La vida del hombre no es en realidad más que una grande educación cuyo fin es la perfección » (p. 195).<sup>15</sup>

### 4) Orientaciones metodológicas de educación en la obediencia

« Los que saben mandar y los que no saben.

[...] Sabe persuadir porque es en todo claro, sancillo, amoros y persuasivo, por lo cual los discípulos le creen, entienden, obedecen y siguen sin necesidad de castigos.

Cuanto hace lo ha pensado, cuanto manda lo ha reflexionado y jamás se deja llevar de la ira ni del apasionamiento, sino que procura ser siempre dueño de sí mismo, imparcial y justo [...].

Manda poco y bien mandado, con precisión, claridad y brevedad [...].

Manda aquello que pueden hacer fácilmente los niños y cuando están en disposición de hacerlo [...].

Manda sin alardes de autoridad ni desplantas personales, en impersonal, pero con autoridad y resolución y de lo bien mandado no se vuelve atrás, ni dispensa la ejecución, ni con negligencia descuida si se cumplió o no lo mandado.

El mayor grado a que se puede llegar en esta materia es persuadir a los alumnos que el obedecer es de valientes y el desobedecer de cobardes; que el obedecer al que manda es de hombres y el desobedecer de personas menos dignas » (VI, 109).

« Es preciso que la obediencia sea hija del afecto, y no servil y medrosa del castigo [...]

Para crear la docilidad se necesita:

1) Que el maestro siempre se posea a sí mismo y jamás obre sin *previa* reflexión;

2) Que mande siempre lo justo y razonable (los niños conocen bien, ó por lo menos vislumbran bien lo bueno y lo malo).

3) Que mande muy *poco* (la multitud de mandatos embaraza al niño).

4) Que aumente los mandatos sólo cuando haya hábitos de docilidad.

5) Que no haga alardes de autoridad ni de personalidad, [...]

6) Que formule el mandato con precisión, brevedad suma y suma claridad [...]

8) Que no manifieste indiferencia ni negligencia en el cumplimiento de lo mandado [...]

10) Que castigue la desobediencia premeditada [...]

11) Que escoja hábilmente la ocasión de manifestar que es más difícil el obedecer que el desobedecer [...] Para tener respeto a la autoridad se necesita ser más hombre que para desobedecerla » (p. 270).

### 5) Premios y castigos

« 1. - Premia, pues, en equidad y oportunidad, al esfuerzo de la voluntad o

« Ha de dedicarse toda la atención a procurar premiar la laboriosidad con los

<sup>15</sup> En este punto Benot aduce la autoridad del pedagogo francés De Gerando.

mérito, y con medios morales o para fines de placer moral.

2. - *Pocos premios* para no envilecerlos ni deseducar; si a cada paso se da una recompensa, fomenta la moral utilitaria; en premios y castigos es avaro [...].

3. - *Dados con equidad y oportunidad* o en proporción al mérito, en seguida del acto meritorio y sin atender a las personas ni a las dotes naturales [...].

4. - *Dados al mérito* que es hijo de la voluntad y su esfuerzo, y así está bien premiar al torpe que es aplicado y no al listo aunque sea el primero de todos por su talento.

5. - *Morales* o intelectuales y sentimentales; consistentes en algo que alienta y mejora la parte moral [...] no placeres materiales, como el dinero para dulces, café, licores o juego etc. (VI, 111).

placeres morales [...].

En premios y castigos [...] hay que ser avaro, porque si a cada acción buena sigue premio, y castigo á cada una mala, se inculcaría prácticamente que el interés es el código ó el fin moral [...]

Las dotes de la naturaleza no merecen premio, ni castigo la carencia de ellas [...]. Investigar si el progreso ó retraso en ciertos estudios dependió ó no del elemento personal, y óbrese en consecuencia » (p. 276).

« El fin del premio es causar placer. Los placeres pueden ser sensuales, ó bien referentes al sentimiento. Estos a su vez pueden ser puramente afectivos ó bien tener relación con la inteligencia ó bien con la voluntad [...].

Nunca se ha de premiar con un goce sensual [...] Es reprobable la entrega de dinero para dulces, café, licores etc. » (p. 278).

G) « MANJON - RUIZ AMADO »

MANJON

RUIZ AMADO

(*El maestro mirando hacia fuera*)

(*La educación moral*)

### 1) *Hombre, educable*

« Lo primero es que el hombre es educable. Sabe cuál es el fin del hombre por la Psicología y Fisiología, lo que es el hombre o materia educable » (VI, 22).

« La Pedagogía presupone la educabilidad » (p. 104).

« Sea, pues, nuestra primera solicitud saber lo que hay en el educando; conocer la materia sobre que debemos operar [...]

Así como hemos pedido el conocimiento del fin de la educación, a la *Ciencia del fin*, que es la *Ética*, así habremos de recurrir, para conocer al alumno, a la *Ciencia del Hombre* que es la Psicología, auxiliada por la Fisiología » (p. 102).

« Lo que sí afirmamos es que siendo la educación un *cultivo*, depende, como el de las plantas, de la semilla, tierra, humedad, temperatura » (VI, 22).

« La educación no procede por *creación*, ni aún siquiera como otras artes, por *transformación* de una *materia primera* que se entrega inerte a la actividad del artífice; antes bien se parece al *cultivo* de las plantas, en el cual hay que atender, ante todo, a las cualidades de la semilla, de la tierra, del clima » (p. 101).

### 2) *Límites de la educación*

« Maestro *empirista*: supone que el educador puede imprimir en el niño las ideas

... [Teoría] « *empirista*, según la cual, suponiendo que el niño se ofrece a la

y afectos que quiera, como el que escribe en un papel blanco o en blanda cera.

[...] Dice que la sangre que se hereda manda sobre toda escuela.

[No es admisible la teoría del que] sostiene que *educar es crear o transformar* la materia prima, que es en el niño, como en el artefacto » (VI, 23).

« Es deber del educador dejar intacta la individualidad hasta donde sea posible [...]».

No importa que se distinga y singularice el educando de los demás, ni que sus líneas características resalten y aun toquen en la extravagancia » (VI, 232).

### 3) Importancia de la actividad en la educación

« Educador de niños y adolescentes, que son organismos en desenvolvimiento, cuya tendencia es la de actuar y hacer o expansionarse [...] procura ordenar la actividad pedagógicamente [...]».

No es *reglamentista* mecánico a lo francés; aunque ama la expansión, no es *expansionista* a la americana, sino que sigue un término medio en todo » (VI, 248).

### 4) Educación moral y religiosa

« Al parvulito que sólo conoce a su familia le dice: "Mucho te quieren y cuidan tu padre y tu madre; mas hay

educación, como una hoja de papel en blanco, creían que el educador podía imprimir en él las ideas y afectos que quisiera [...]»

Teoría *nativista* que reconoce incontrastable fuerza a las propensiones hereditarias con que el alumno nace » (p. 104).

« La educación no procede por *creación*, ni aún siquiera como otras artes, por *transformación* de una *materia prima* que se entregue inerte a la actividad del artífice » (p. 101).

« Que se deje la individualidad lo más intacta que posible fuere [...]».

Deje la individualidad [...] ser enérgicamente delineada y reconocible, si se quiere hasta la extravagancia » (p. 92).

« El niño o el adolescente es, ante todo, un organismo en el período de su desenvolvimiento, y la tendencia natural, la aspiración innata de su vida es a desenvolverse, a *actuar* [...]».

La *represión*, la *pasividad*, son lo más contrario a su naturaleza » (p. 121).

« En esta parte se han originado dos *sistemas extremos*, casi igualmente erróneos, entre los cuales hemos de buscar el método verdaderamente pedagógico [...]».

Creemos que, sin hacer injuria a nuestros vecinos, podemos calificar éste [el excesivo orden] como *sistema francés*, pues nadie hay más amante del *reglamentarismo mecánico* que los franceses [...]».

El otro sistema extremo es el *norteamericano* » (p. 123).

« Pero entre dos extremos hay un *término medio* » (p. 124).

« De los padres se ha de partir,<sup>16</sup> idealizando sus cualidades, para llevarle a la idea de Dios » (p. 261).

<sup>16</sup> Cita en nota a pie de página a Pestalozzi en el capítulo III de su Obra: « *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, XIII ».

otro Padre en los Cielos que te crió, ama y quiere muchísimo más, y una Madre, que es la Virgen María, Madre de todos" [...].

Procedimiento: la lucha y contradicción que experimentamos, la explicación del misterio de nuestro ser por el misterio de la caída original » (VI, 203).

« Entiende que siendo la Moral la disciplina o ciencia de los deberes, y no habiendo obligación donde no hay *dependencia de una voluntad superior*, es la dependencia que de Dios tenemos la fuente de todos los deberes [...].

La dependencia, para que el acto sea moral se necesita *libertad* [...] Dependencia y libertad están unidas, obligación y libertad son inseparables, pudiéndose definir la Moral la *Ciencia del fin* » (p. 211).

« La educación ha de tender, ante todo, a formar la voluntad mediante la obediencia racional, o guiada por el juicio moral y acompañada de libertad lo más perfecta que posible fuere (Padre R. Amado), pues ni el temor servil, ni el despotismo ni el régimen externo inmoral o amoral educan ni moralizan [...].

« Maestros desconocedores del fundamento de la Moral:

B. - Pretende fundar la moral, como Kant, en el imperativo de la voluntad humana; sin observar que lo que la voluntad manda la voluntad lo puede desmandar » (VI, 212).

« Dígale muy de propósito: "¿Ves cuánto te ama tu padre; y tú le amas por eso? Pues todavía tienes otro Padre que te quiere más que tu papá, y a quien tú has de amar con toda tu alma; el cual es Padre tuyo y mío y de tu papá y de todos los hombres, y es Dios nuestro Señor"..." » (p. 262).

« El cariño a la madre halla su elevación y consagración en el *Culto de la Madre divina* » (p. 264).

[Para explicar el pecado original] « partir de una experiencia del niño, v.gr., acerca de la contradicción que hay en nosotros mismos la cual todos sentimos » (p. 272).

« Para que haya *obligación*, ha de haber una *voluntad superior*, que nos ligue con el *vínculo* moral en que la obligación consiste; y en esto radica el craso error de siste [...]

Pero si la *obligación moral* exige la dependencia, la *moralidad* en general presupone la *libertad* [...].

La educación ha de *valerse de la obediencia*, pero *tender a la libertad* » (p. 280)

« Educar es, ante todo, formar la voluntad, desarrollar sus fuerzas hasta que alcance perfecto dominio de las pasiones y apetitos inferiores. Para esto no basta cualquier *obediencia*, sino es necesaria una *obediencia racional*; esto es: guiada por el juicio moral, y acompañada de libertad lo más perfecta que posible fuere » (p. 282).

« La Moral, en cuanto se ordena a infiltrar en el carácter la idea de libertad, no tanto se ha de enseñar como *Ciencia de los deberes*, cuanto bajo el aspecto filosófico de *Ciencia del fin* » (p. 284).

« En esto radica el craso error de la moral kantiana, la cual no quiere entender que el vínculo con que la propia voluntad se liga, puede siempre desatarlo la misma voluntad » (p. 280).

« I. Acusa de egoísmo (que él dice *hedonismo*) a la moral católica, que mira al cielo como final dicha (estos espantajos de los pedantes kantianos no asustan...) » (VI, 213)

« No temamos aquí las ineptas acusaciones de *hedonismo*, de moral egoísta, y otros espantajos con que nos amenaza la pedantería Kantiana » (p. 285).

### 5) « Régimen », enseñanza y disciplina

« Entre los siete y catorce años se cultivan principalmente las ideas, sentimientos y hábitos de religión, dependencia, benevolencia y curiosidad científica, siempre dentro del marco del orden, pero con más libertad, ensanchando el corazón y razonando el deber y conteniendo la impetuosidad que empuja acá y allá con el ardor de la sangre [...].

« En el segundo período (la *puericia* propiamente dicha), entra de lleno el *régimen*, con la disciplina y los principios de la enseñanza educativa. El hábito del *orden*, seguido con firmeza y regularidad, ha de ser como el marco de este gobierno, dentro del cual [...] se cultive en él la *benevolencia*, [...] *El sentimiento religioso* [...] *dependencia* [...]. Al propio tiempo se debe estimular la *curiosidad* » (p. 230).

Y a medida que crece el joven mengua el régimen, que se trueca en disciplina, y mengua ésta hasta terminar en la autoeducación. Claro que todo es paulatino y graduado y nunca se ha de perder de vista que, chico o grande, el educando es un hombre que va andando hacia su perfección moral y dominio » (VI, 316).

« En la tercera etapa, o *adolescencia*, se desenvuelve plenamente la acción educativa en todas sus partes; pero hay que propender a ensanchar gradualmente el régimen, hasta sustituirlo, en cuanto se pueda, por la *disciplina*, que tiene su propio lugar en este período.

Finalmente, la edad *juvenil*, hase de educar para la *libertad* de la vida autónoma a que inmediatamente conduce. El educador ha de ir, poco a poco, dejando en las manos del joven las riendas de la educación, hasta convertirla en una *autoeducación*, que empiece ahora, para no acabar sino con la vida » (p. 231).

### 6) Influjo de la herencia y del medio físico

« Sabiendo que educación es la generación moral del niño, y que esta generación, *casi* como la física (de la cual es complemento específico, según la expresión del padre Ruiz Amado) es función natural de la familia [...].

« La educación es la *generación moral* de los niños, y debe considerarse como función natural de la familia humana, casi como la misma generación física, de la cual es complemento específico » (p. 13).

Estudiar, pues la familia [...] en la casa, profesion y objetos que forman la atmósfera cultural y educacional del niño » (IV, 226).

« Esta inconsciente asimilación se hace, ya *inmediatamente*, por el *ejemplo* de los padres y demás personas que rodean al niño; ya *mediatamente* por el influjo de los objetos y de toda la atmósfera social en cuyo seno vive » (p. 20).

« El pueblo en que vive el pequeño, las llanuras y los montes, el río el mar y los campos, el sol y el aire, los alimentos y costumbres populares todo forma en el niño, que es como blanda cera, la placa

[Da la razón del influjo]: « es el niño como un molde de cera [y las primeras impresiones] se graban profundamente y de un modo casi indeleble [...] Forman en él un carácter casi imborrable » (p. 21).

y sello semi-imborrable del carácter moral bueno o malo [...].

« Antes de llegar el niño a manos del Maestro, la educación moral está hecha o deshecha de modo inconsciente, y el ánfora se romperá, pero mientras dure se notará el olor y sabor del vino o vinagre que antes tuviera » (VI, 227).

### 7) Educar en la obediencia

« El Maestro que sabe obedecer a sus superiores tiene un motivo más para hacerse obedecer de los inferiores, y el que es dueño de sí y lo muestra en la fuerza serena y seguridad y energía de su voz, cara, gesto, no suplicando ni razonando, amenazando, ni riñendo » (VI, 236).

« La confianza que es hija de la fe, en el que manda produce la obediencia en el súbdito » (VI, 236).

« No mandar lo imposible o muy difícil, ni cuando lo sea para el que se halla ciego por la pasión, ni cosas de nula importancia, ni dar órdenes y contraórdenes, ni dejar de examinar si se cumplió lo mandado, como el corregir planas » (VI, 237).

« Es *mediatamente* influido, por medio de los objetos inanimados de que le rodean [...] El hombre no nace solamente en el seno de una determinada familia, sino también en un determinado país, en una población, en una casa, entre los enseres propios de una profesión » (p. 23).

« Hasta la vegetación y la fauna propia de cada país, influyen en las representaciones, sentimientos y deseos de sus habitantes; mas todos estos influjos son eficaces sobre todo en la niñez » (p. 24).

« La vasija guardará mucho tiempo el olor del licor primero que en ella se empapa [...] Así la suerte del niño, su carácter moral, depende en gran parte del influjo primero que recibe en la vida de familia » (p. 22).

« De ahí resulta que, cuando el superior o educador se ajusta fielmente a la *ley del orden* (y en su caso, a las ordenaciones superiores que le obligan) [...] cobra autoridad para exigir que el educando o súbdito se conforme con los preceptos que él le impone » (p. 423).

« El primero de los requisitos o condiciones del que manda es que muestre siempre *dominio de sí* [...] Asimismo ha de manifestar, en todas sus cosas, *energía* interna, que se revela en la fuerza serena [...] en su voz, en la resolución de sus mandatos [...] Mostrándose señor de su apetito consupiscible y de su ira » (p. 423).

« No es menos dañoso subordinar el imperio a la persuasión, no imponiendo la obediencia sino en cuanto se convence el entendimiento del súbdito » (p. 424).

« Con esto se engendra la *fe* del alumno o súbdito en su educador o superior que es la verdadera raíz de la obediencia moral y educativa » (p. 424).

« Que no mande nada imposible, y evite mandar lo *muy difícil* [...] Es solemnisísima imprudencia de educador atacar de frente a un niño en los momentos en que está ciego por la pasión » (p. 426).

« El educador no debe mandar sino lo que juzga de importancia.

« En el modo hay que atender a la edad, pues al párvulo se le manda como padre; al de clase elemental como Maestro, y al que ya está en clase superior y próximo a volar, como amigo, cortés y caballerosamente » (VI, 258).

### 8) Internado: ventajas

« B. - En ellos se hace una vida regular, sencilla, sana, limpia y sin excesos de comidas, lujos ni caprichos.

C. - Y por el más amplio local y más abundante material, se favorece la vida, el estudio y la salud corporal con juegos, excursiones, gimnasios [...].

D. - Y por la meditada distribución del tiempo, el trabajo y el descanso se evitan la holgazanería, el cansancio y el tedio.

E. - Allí hay leyes para todos, y no se doblegan, severidad y benevolencia, actividad intelectual, moral y religiosa, vida común y ambiente pedagógico y patriótico, todo lo cual contribuye a formar voluntad y carácter (VI, 318).

Faltan contra este requisito, los que cambian volublemente de parecer, y dan órdenes y contraórdenes [...] Faltan asimismo, los que no muestran solicitud alguna por enterarse de si se ha cumplido lo que mandaron, vgr. [...] trabajos escolares » (p. 427).

En el modo de mandar según las diversas edades [...] en la primera edad, *paternal*, en la segunda más *severa* [...] y en la mayor, especialmente *urbana*, procurando que en los jóvenes, ya próximos a entrar en posesión de su libertad, la *cortesía* y *caballerosidad* vayan tomando el lugar de la sumisión infantil » (p. 427).

« Siguiendo este ideal, dice, ha de tener el internado las siguientes cualidades, que constituyen a la vez sus *prerrogativas*:

1. Se ha de atender al cuidado corporal con *grande regularidad y simplicidad*. Una mesa sencilla, sana y limpia, y la misma sencillez y limpieza de los vestidos y menaje de las habitaciones, le dan superioridad sobre la vida de familia, donde a menudo se consienten demasiadas golosinas [...].

Dentro de esta distribución, y por los medios apropiados que debe poseer un establecimiento bien montado, se desenvuelve con quietud, regularidad y eficacia, la *enseñanza* educativa y científica [...].

Se han de ofrecer a los alumnos, para robustecimiento de sus fuerzas corporales, numerosos ejercicios, juegos, trabajos manuales, gimnasia, natación, equitación, esgrima, etc..

La *distribución*, prudentemente establecida y severamente guardada, determina la *alternativa del trabajo y el descanso*, el juego y el estudio, y previene, así la ociosidad corruptora, como el esfuerzo imprudentemente continuado » (p. 355).

« Un régimen a la vez severo y benévolo, contiene a todos con unas mismas *leyes*, que no se *doblegan* a caprichos ni respetos de nadie; lo cual favorece mucho para la voluntaria obediencia de todos, a una *Ley*, que se mira como encarnación de la razón y la justicia [...].

En esta pequeña sociedad juvenil, se ofrece abundante ocasión a la propia *actividad moral* [...].

« Los ingleses, que hoy dominan el mundo, son entusiastas del internado y afirman que sus grandes hombres se han formado en él » (VI, 319).

### 9) Internado: inconvenientes

« 1. [El internado es] aceptable a lo más, pero no bueno ni envidiable, por sustraer los hijos al amor natural y trato íntimo y sano de la familia para lanzarlos a una vida algo parecida a la de cuartel o del expatriado y alejado de sus padres.

2. Así se observa que, efecto de ese apartamiento y del reglamento del colegio, el colegial pierde la delicadeza y finura de costumbres, se hace hosco, brusco, áspero y algo antisocial, y como algo extraño y enajenado respecto de los padres y hermanos, lo cual es un mal [...].

3. Y lo peor de todo es el peligro del contagio moral, sobre todo cuando hay muchos internos, poca disciplina, menos piedad y vigilancia y falta de espíritu pedagógico » (VI, 318).

« A falta de ella [la familia], es aceptable el internado. Y puede faltar por orfandad, ausencia de los padres, ocupación de éstos, ineptitud, falta de orden, viciosa, organización, etc. [...].

Sin negar que el internado bien dirigido ofrece muchas ventajas y siempre es mejor que las casas de huéspedes y las familias desmoralizadas » (VI, 319).

« Un término medio es el medio-pensionado, según el cual el educando estudia y come en el Colegio y cena y duerme en su casa » (VI, 319).

Constituyendo un fecundo aprendizaje para la futura vida social, y un poderoso instrumento para la formación del carácter.

En la misma *vida religiosa* (tenemos que añadir) la regular observancia del internado obliga al cumplimiento de los actos del culto divino » (p. 356).

« La experiencia, sobre todo de Inglaterra, cuyos grandes hombres han salido casi todos de estos establecimientos de educación » (p. 359).

« Falta en el internado, comparado con la vida de familia, el amor natural que enlaza entre sí los miembros de ésta; sobre todo, falta el influjo del padre, y más aún, el cariño de la madre, que tanto puede en la educación del ánimo. Faltan también a menudo (por consecuencia) cierta *delicadeza* y *finura de costumbres* en el trato ordinario, que inspira la ternura de las relaciones familiares; y en su lugar se desarrollan fácilmente, sobre todo en los internados donde impera una disciplina algo militar, cierta rudeza y brusquedad de las formas sociales » (p. 357).

« La reunión de muchos alumnos de una edad, algunos de los cuales vienen ya corrompidos, o por lo menos, no del todo inocentes, puede producir un *contagio moral*, y sus consecuencias prolongarse mucho tiempo, escondiéndose a la vigilancia del educador » (p. 358).

« Por lo dicho se ve claramente, que las *ventajas* y los *inconvenientes* del internado se equilibran en cierta manera, y como quiera que, en muchísimos casos, es *accidentalmente necesario* (por orfandad total o parcial, por ausencia forzosa de los padres, u ocupaciones tales de los mismos, que no les den el necesario sosiego para vacar a la educación de sus hijos), hemos de concluir, con Rein, declarándolo *forma aceptable de la acción educativa*. Mas para que lo sea, ha de reunir determinadas condiciones que se infieren de su misma naturaleza » (p. 361).

« En la primera edición de este libro, no descendimos al estudio de ciertas formas *mixtas*, adoptadas para conciliar las necesidades y ventajas del internado y del externado [...].

Los *medio-pensionistas* o semi-internos, pasando todo el día en el colegio, y regresando a sus casas para cenar y dormir, gozan en gran parte de las ventajas del internado » (p. 363).

## 10) *Los Jardines de infancia*

« Froebel, censurable como panteísta y como didáctico, ideó un nombre, el de los *Jardines de la Infancia*, y utilizó la *actividad del niño para enseñarle con las mismas obras que ejecuta*, inventando una serie de ocupaciones de interés para el párvulo e ir, mediante ellas, ejercitando sus facultades y formándolas de una manera armónica » (VI, 421).

« Aun los admiradores de Froebel, que no hallan tropiezo en sus ideas panteísticas, censuran su obra [...] por la mala organización didáctica de sus jardines [...] Pero nosotros prescindimos aquí de todo esto, para fijarnos en lo que de los *Jardines de la Infancia* entenderemos se pueda y deba aprovechar, en orden a dar ocupación a los niños pequeños.

En este sentido, dio Froebel con un principio fecundo, es a saber: el de enseñar al niño con las mismas obras que ejecuta, aprovechando su estímulo de propia actividad » (p. 410).

« [Crea] una serie de ocupaciones infantiles, con las cuales pretende aprovechar el interés natural del párvulo, para ir ejercitando sus facultades y formándolas de una manera armónica [...].

« La *acción* es un progreso respecto a la *intuición*, y en este sentido Froebel está sobre Comenio » (VI, 421).

En este sentido, el método de Froebel marca una gran progresión sobre los de Comenio [...] (métodos intuitivos); mientras Froebel propuso, como medio de eficacia incomparablemente mayor, la acción » (411).<sup>17</sup>

## 11) *Educación diferencial*<sup>18</sup>

« Admite, por tradición de escuela y para usar términos conocidos, la clasificación de los temperamentos en *nerviosos, biliosos, sanguíneos y linfáticos* [...].

« Designamos aún con la antigua denominación, como temperamentos *sanguíneo, nervioso, linfático y colérico o bilioso* » (p. 191).

<sup>17</sup> Ambos citan, a continuación, las mismas ocupaciones propias de los Jardines de Infancia: recortados, construcción de objetos, dibujos, realización de pequeños aparatos, trabajos en cera y barro... (Cfr. VI, 421-422; R.A. 413-414).

Sobre la resonancia que la obra de Fröbel tuvo en España, véase BLANCO Y SANCHEZ, *Bibliografía...*, I, LXII.

<sup>18</sup> Alcántara García en su *Compendio de educación* — página 220 de la primera edición de 1891, que es seguramente la que conoció Manjón, ya que es la que se encuentra en su biblioteca — hace referencia a los cuatro temperamentos. Cabe, pues, que en el *discurso inaugural* don Andrés se inspirara en la obra del profesor madrileño al tocar este problema, teniendo en cuenta la afinidad de conceptos observada en otros puntos.

Así, con el *nervioso* se muestra benigno e indulgente, entrando de amigo para salir gobernándole [...].

« *Temperamento nervioso*. [...] Estos temperamentos han de ser tratados con *indulgente consideración*. Una palabra puede abatirlos y levantarlos. No se los tome jamás por la punta; sino éntrese con la de ellos, para que cedan a lo que se les exige » (p. 194).

Con los *biliosos* tiene sumo interés en la educación, pues de ella depende que sean santos o diablos, porque son tenaces, constantes y aptos para imponerse y mandar [...].

« *Temperamento bilioso* [...] su dote característica es la *constancia* [...] Son aptos para la dirección y el mando [...]. Estos son los hombres que más necesitan, y en quien puede alcanzar más crecidos éxitos, la educación; pues, el llegar a ser muy buenos o muy malos [...].

Con los *sanguíneos* cuida de infundirles, además de sanas ideas, firmes hábitos y estar a su vera para evitar las caídas, seducidos por las impresiones presentes, que tanto los atraen [...].

*Temperamento sanguíneo* [...] [cuidar] con todo esmero de atar las sensaciones, o impresiones posibles, a estímulos útiles y sanos principios; pues de no ser muy firmes los hábitos, no resistirán a la seducción de lo presente o a la mutabilidad de su inconstancia » (p. 195).

A los *linfáticos* anima, mueve y, ya que carecen de iniciativa, les marca la ruta, pues suelen ser rutinarios, pacíficos y regulares » (VI, 32).

« *Temperamento linfático*. [...] Con todo, son apacibles y útiles para las funciones ordinarias de la vida, pacíficos y regulares o rutinarios » (p. 196).

« La cual [educación] hace que, sin quitar a cada cual su idiosincrasia, podamos todos vivir en paz y servirnos » (VI, 33).

« El temperamento de cada individuo es lo que se llama con más propiedad su *idiosincrasia* » (p. 197).

## 12) *La religión, base de la moral y de la educación*

(De *Hojas evangélicas y pedagógicas*)<sup>19</sup>

(De *La educación religiosa*)<sup>20</sup>

« Haciendo de la religión el mejor resorte de la moral y de la educación » (II, XVIII).

« La religión es el más eficaz de todos los resortes de la conducta moral del hombre » (p. 5).

« El hombre moral abstracto sucumbe, la conducta de los hombres sin religión no es moral [...].

« La moral separada de la religión ofrece un carácter por demás abstracto impropio por consiguiente de los prin-

<sup>19</sup> A. MANJON, *Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave-Maria*, Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1920, 455 págs. Nueva edición en la Edición Nacional (II, 1-282). Explicación de los evangelios dominicales con sencillas aplicaciones a la educación y a la escuela.

Desde el punto de vista pedagógico ofrece particular interés la introducción. En ella el A. sintetiza *El hombre moral es el ideal de la pedagogía*, publicado en R. BLANCO Y SANCHEZ y Col., *El año pedagógico hispanoamericano*, Madrid, Perlado Páez y Cia., 1920, 12-15. Se acusa claramente el influjo de Ruiz Amado. De modo particular a través de su obra *La Educación religiosa*.

<sup>20</sup> R. RUIZ AMADO, *La educación religiosa*, Barcelona, Gili, 1912.

Y como niños hay que reputar a la mayoría de los hombres, cuya razón no está eficientemente cultivada para alcanzar los motivos abstractos del altruismo, solidaridad y otras explicaciones metafísicas de la moral laica, cuanto más para ponerlos en práctica [...].

De modo que así como arrojando la religión de los planes de enseñanza se hiere la escuela en medio del corazón [...] pueblos que se hacen irreligiosos, se hacen inmorales » (II, XIX) (2).

cipios de la educación [...].

El niño esencialmente *egoísta* por efecto de su indigencia ¿qué mella le han de hacer los argumentos de la moral *altruista*? ¿Cómo va a impresionarle la teoría de la humana *solidaridad*? Para no hablar de otras más metafísicas explicaciones de la moral laica » ( p. 9).

« Donde se debilitan las convicciones religiosas; donde por consecuencia de ello se relajan las fuerzas morales, el pueblo queda herido en el corazón y condenado a la ruina [...].

Arrojando la religión del plan de enseñanza, se heriría la escuela en medio del corazón » (p. 11).

CUADRO GENERAL DE LA ENSEÑANZA  
EN EL SEMINARIO DE BURGOS <sup>21</sup>

*Seminario de San Carlos. Cursos académicos 1862 a 1865*

*Preparatorio:* Doctrina cristiana. Historia Sagrada. Aritmética. Declinaciones. Conjugaciones. Géneros y pretéritos latinos y castellanos.

*1º año:*

Toda la gramática castellana. Sintaxis latina. Traducción. Fábulas de Fedro y cartas de Cicerón. Declinaciones griegas. Geografía política. Historia antigua y media hasta Carlomagno. Perfección de la Aritmética.

*2º año:*

Toda la gramática latina y castellana. Traducción. Vidas de los Emperadores romanos y guerra civil de César. Conjugaciones griegas. Geografía moderna-excepto España - Toda la Historia - excepto la particular de España - Algebra, hasta las ecuaciones de 2º grado inclusive.

*3º año:*

Traducción - Guerra Catilina - y oraciones de Cicerón. Reglas generales de Retórica y Poética - Sintaxis y Prosodia griegas. Geografía moderna de España - Historia de España - Geometría.

*4º año:*

Traducción - Virgilio - Odas y Arte Poética de Horacio. Aplicación de las reglas de Retórica y Poética - Sintaxis y Prosodia griegas. Geografía Astronómica y Física. Traducción griega. Trigonometría rectilínea. Historia Universal.

*Seminario Conciliar de San Jerónimo de Burgos*

Cuadro general de la enseñanza para el curso académico de 1860 a 1861.

*Filosofía*

*1º año:*

(Catedrático) Br. D. Ignacio de la Iglesia: Lógica, Metafísica, e His-

<sup>21</sup> En el Archivo de la Secretaría de Estudios de la Facultad de Teología del Norte de España. Burgos. Este cuadro da una idea bastante precisa de las asignaturas cursadas por Andrés Manjón durante los años de estudios filosóficos y teológicos.

Me ha facilitado esta documentación el Dr. D. Manuel Guerra, Secretario de Estudios de la facultad.

toria de la Filosofía. Autor del texto seguido: Rothenflue (Días) diariamente. (Horas) mañana 9 a 10,30; tarde 3 a 4,30.

2º año:

D. Manuel Fuido - Matemáticas y Física - Cortazar y Ganot - Diaria - 9-10,30; 3-4,30.

3º año:

Lic. D. Eugenio de Avila - Etica y Derecho - Liberatore - Diaria - 9-10,30; 3-4,30.

### *Sagrada Teología*

1º curso:

Dr. D. Manuel González Peña - Fundamentos de Religión y Principios Teológicos: - Perrone - Diaria - 9,30; 3-4,30.

D. Alejo Quintana - Lengua hebrea - Slaugther - Lunes, Miércoles, Viernes - 4 a 4,30.

2º curso:

Lic. D. Manuel Crespo - Instituciones Teológico - Dogmáticas - Perrone - Diaria - 9-10, 30; 3-4,30.

Lic. D. Matías Isla - Historia y Disciplina Eclesiástica - Palma - Lunes, Miércoles y Viernes (no determina las horas).

D. Alejo Quintana - Lengua hebrea - Slaugther - Martes y Sábados - 4 a 4,30.

3º curso:

Lic. D. Manuel Crespo Instituciones Teológico - Dogmáticas - Perrone - Diaria - 9 a 10 y 3 a 4,30.

Lic. D. Matías Isla - Historia y Disciplina Eclesiástica - Palma - Martes y Sábados (no determina las horas).

4º curso:

Lic. Arsenio Luyando. El tratado de Sacramentis: Dogma por la mañana y Moral por la tarde - Perrone y Scavini - Diaria - 9-10,30; 3-4,30.

Lic. D. Matías Isla - Historia y Disciplina Eclesiástica - Palma - Martes y Sábados (no determina las horas).

*El Cancelario*

DR. MANUEL MARTÍNEZ Y SANZ

*El Secretario*

DR. MANUEL GONZÁLEZ PEÑA

## INDICE DE AUTORES

- AGAZZI, A.: 32, 48, 105.  
 AGOSTI, M.: 32, 48, 105.  
 AGUILAR Y CLARAMUNT, S.: 38, 95, 99, 132, 283.  
 AGUIRRE, L.: 32.  
 AGUSTIN, San: 348.  
 AHRENS,: 78.  
 ALARCON, P.de: 80.  
 ALBURQUERQUE, E.: 17.  
 ALCANTARA GARCIA, P.de: 38, 87, 88, 89, 95, 99, 129, 158, 185, 281-293, 311, 329-335.  
 ALFONSO X EL SABIO: 139, 188, 192.  
 ALMARAZ Y SANTOS, Mons.: 26.  
 ALONSO, A.: 17.  
 AMAR Y BORBON, J.: 97.  
 AMERIO, F.: 41, 78, 79.  
 AMIGO, L.: 98.  
 ANEAS, J.: 32.  
 ANTONIANO, S.: 38.  
 ARANGUREN, J.L.: 38.  
 ARCOS, M. de: 303.  
 ARENAL, C.: 38, 95, 97, 98, 241, 281.  
 ARISTOTELES: 140, 141, 165, 334, 345.  
 AUHOFER, H.: 76.  
 AVENDAÑO, J.: 38, 86, 88, 95, 132, 207, 283.  
 AVILA, E. de: 365.  
 AZCARATE, G. de: 79, 95, 97, 113.  
 AZNAR, S.: 42.  
 AZORIN: 82.
- BAIN, A.: 38, 48, 88, 89, 126, 158, 281, 285.  
 BAKER, J.: 32, 53.  
 BAKX, F.C.: 32.  
 BALLERINI, P.: 286.  
 BALLESTEROS, A.: 38, 63, 65, 68, 70, 74, 76, 82, 83, 84, 94.  
 BALMES, J.: 38, 76, 77, 82, 286.  
 BARONI, A.: 32, 48.  
 BATLLORI, M.: 76.  
 BELLERATE, B.M.: 15, 17, 32, 38, 45, 46, 105, 294, 300, 309, 311, 313.  
 BENITO Y DURAN, A.: 32, 38, 84, 190, 290.  
 BENOT, E.: 38, 85, 148-150, 159, 281, 284-293, 295-296, 352-354.  
 BENTHAM: 76, 126.  
 BERGER, S.: 32.  
 BERTY, P.: 91.  
 BLANCO NAJERA, F.: 38.  
 BLANCO Y SANCHEZ, R.: 32, 38, 39, 53, 86, 87, 129, 136, 152, 155-157, 159, 181, 282-295, 308, 315, 316, 361, 362.  
 BLAZQUEZ, F.: 24, 119.
- BOSCO, don: 35.  
 BRAIDO, P.: 17, 39, 191, 192, 302, 312, 315, 319.  
 BUIL, M.D.: 33, 207.  
 BUISSON, F.: 91.  
 BUSTAMANTE Y MIER, M.: 290.
- CABALLERO SANCHEZ, B.: 33.  
 CABALLERO, S.V.: 33.  
 CABALLERO, V.: 39, 147, 148, 159, 183, 313, 350-352.  
 CABEZAS SANDOVAL, J.A.: 17, 31, 33, 48, 58.  
 CACHO VIU, V.: 39, 78, 81, 89, 95, 303.  
 CALDERON, L.: 89.  
 CALVACHE, A.: 33.  
 CAMARA, P.: 111, 133.  
 CAMINERO, F.X.: 79.  
 CAMPO URBANO, S. del: 39, 71, 73.  
 CANALEJAS, F.: 77.  
 CANOVAS, A.: 40, 70.  
 CARBONEL, R.: 39.  
 CARDENAS, J.: 113.  
 CORDERERA, M.: 38, 38, 86, 88, 117, 127, 132, 158, 185, 207, 283, 286, 335-339.  
 CARRION, P.: 66.  
 CASANUEVA, P.: 144.  
 CASCON, M.: 75.  
 CASTAN TOBEÑAS, J.: 188.  
 CASTELAR, E.: 65.  
 CASTRO, F. de: 39, 72, 96, 97.  
 CASTROVIEJO, J.: 33.  
 CICERON, M.T.: 138.  
 CLARET, A.M.: 39, 95, 97.  
 CLAPAREDE, E.: 47.  
 COLL, P.: 98.  
 COLLADO, J.: 33.  
 COLOMA, J.: 22, 94.  
 COMENIO: 77, 361.  
 COMPAYRE, G.: 91.  
 CONDILLAC: 76.  
 CORALLO, G.: 39, 315, 319.  
 CORTAZAR Y GANOT: 365.  
 COSSIO, M.B.: 39, 85, 90, 92, 152.  
 COSSIO Y GOMEZ-ACERBO, M.: 33.  
 COSTA, J.: 90.  
 COUSIN, V.: 76.  
 CRISTO: 171, 183, 189, 193, 194, 233, 236, 341, 350.  
 CUESTA, J.: 17.  
 CHIZZOLINI, V.: 32, 105.
- D'AUGEVILLE: 148.

- DAVID, Profeta: 245, 342.  
 DELGADO, J.: 33.  
 DESCARTES: 77.  
 DEVAUD, E.: 33, 37, 46, 48, 54, 58, 290, 300, 301, 313, 314.  
 DEWEY, J.: 47.  
 DIAZ PLAJA, G.: 39, 96.  
 DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA: 39.  
 DONCEL, P.: 109.  
 DONOSO CORTES, J.: 77.  
  
 EBERHARD VOGEL: 33.  
 ECHEGARAY, J.: 90.  
 EPICURO: 167.  
 ESCANDELL: 39, 63, 64, 65, 69, 70, 80.  
 ESCRIBANO Y HERNANDEZ, G.: 39, 132, 185, 283.  
  
 FANJUL, E.: 33.  
 FATIMA LUQUE, Fr. L. de: 106.  
 FAVORINO: 344.  
 FELIU, E.: 76.  
 FENELON: 41, 42, 87, 95, 158.  
 FENOLLERA ROCA, M.: 33, 53.  
 FERNANDEZ, B.: 13.  
 FERNANDEZ, F.: 33.  
 FERNANDEZ ALMAGRO, M.: 39.  
 FERRANDIZ BATALLER, M.: 33.  
 FERRER GUARDIA, F.: 68.  
 FERRIERE, A.: 47.  
 FICHTE: 77.  
 FIGUERAS: 65.  
 FONSAGRIVES: 296.  
 FRANCO, S.: 40.  
 FROEBEL, F.: 77, 87, 88, 91, 130, 159, 293, 297, 361.  
 FUIDO, M.: 365.  
  
 GALINO, M.A.: 33, 41, 72, 97, 304.  
 GALLI, N.: 40, 315.  
 GALVEZ, G.: 34.  
 GANIVET, A.: 81.  
 GANZAROLI, W.: 34, 105, 170, 290.  
 GARCIA BLANCO, M.: 112.  
 GARCIA ESCUDERO, J.M.: 40, 70.  
 GARCIA HOZ, V.: 267, 313, 314.  
 GARCIA LORCA, F.: 114.  
 GARCIA MARTIN, M.: 34.  
 GARCIA NIETO, J.: 68.  
 GARCIA SOLA, E.: 83.  
 GARMENDIA DE OTAOLA, A.: 34.  
 GAYO DEL VALLE, L.: 34.  
 GERANDO, J. de: 40, 353.  
 GINER DE LOS RIOS, F.: 40, 79, 87, 89, 90, 92, 94, 97, 152, 204, 205, 268, 291.  
 GINER DE LOS RIOS, H.: 94.  
 GINER DE MARIA, J.C.: 34.  
 GIRARD, P.: 40, 158, 207, 284, 297.  
 GIRARDIN, G.M.: 350.  
  
 GOMEZ DOMINGUEZ, R.: 40.  
 GOMEZ MOLLEDA, M.D.: 26, 63, 66, 76, 79, 81, 85, 89, 90, 193, 205, 303.  
 GOMEZ OCAÑA, J.: 40, 83, 118, 119, 283, 290, 314.  
 GONZALEZ, Fr. Z.: 67, 77, 286.  
 GONZALEZ JIMENEZ, A.: 34.  
 GONZALEZ LINARES, A.: 89.  
 GONZALEZ PEÑA, M.: 365.  
 GORITIA, J.: 143.  
 GRANJEL, L.: 40, 67, 76, 79, 81.  
 GROBEL: 350.  
 GUERY: 148.  
 GUIASOLA Y MENENDEZ, Mons.: 26, 40, 134.  
 GUITANTE Y PEREZ, G.: 110.  
 GURY, J.: 40, 143, 286.  
 GUTIERREZ, M.: 40, 315.  
 GUZMAN REINA, A.: 40, 83.  
 GUZZETTI, G.B.: 40, 181.  
  
 HEGEL: 77.  
 HERBART: 88, 152, 155, 159, 207, 285, 293.  
 HEREDIA, L. de: 31, 48, 49, 287, 313.  
 HERNANDEZ ALONSO, J.: 37.  
 HERNANDO, B.: 118.  
 HERRERA ORIA, E.: 34.  
 HIDALGO, F.: 34.  
 HIRSCHBERGER, J.: 40, 75.  
 HOVRE, F. de: 33, 40, 55, 319.  
 HUIDOBRO, E.: 34, 48.  
  
 IGLESIA, I. de la: 364.  
 INIESTA Y CORREDOR, A.: 34.  
 IRIARTE, J.: 77.  
 ISLA, M.: 365.  
 ITURZAETA, J.: 293.  
  
 JAMARTINO, C.A.: 34.  
 JIMENEZ FAJARDO, J.: 34.  
 JIMENEZ HURTADO, M.: 34.  
 JOB: 347.  
 JOBIT, P.: 78.  
 JOVELLANOS: 90.  
 JOVER, J.M.: 42, 63, 66-70, 80-83.  
 JUVENAL: 88.  
  
 KANT: 77, 99, 167, 356, 357.  
 KRAUSE, C.: 42, 77, 78, 79, 92.  
 KRIEKEMANS, A.: 40, 319.  
  
 LABRA, R.M.: 281.  
 LAIN ENTRALGO, P.: 40, 76, 82.  
 LAINEZ, P.: 112.  
 LAROMIGUIERE: 76.  
 LECLERCO, J.: 40, 192.  
 LEHMKUHL, A.: 40, 143.  
 LEIBNIZ: 77.  
 LEONE DI MARIA, Fr.: 34.

LE PLAY: 71.  
 LIBERATORE: 286.  
 LIGORIO, A.M. de: 286.  
 LOCKE, J.: 40, 88, 95, 159, 294, 297, 346.  
 LOPEZ IBOR, J.J.: 40, 312.  
 LOZANO, J.M.: 34.  
 LUYANDO, A.: 365.  
 LLORENTE, F.: 145.  
  
 MACIAS PICAVEA: 283.  
 MAETZU, R. de: 82.  
 MALEBRANCHE: 77.  
 MANGIARINI, G.: 35, 50.  
 MANJON, D.: 107.  
 MANJON, L.: 106, 109, 295.  
 MANJON LASTRA, P.: 21, 22, 23, 24, 35, 51,  
 52, 57, 75, 119.  
 MANJON, S.: 106, 107, 109, 295.  
 MARION, H.: 91.  
 MARQUEZ, G.: 35, 45, 290.  
 MARTI, A.: 35.  
 MARTINEZ IZQUIERDO, Mons.: 289.  
 MAURA, A.: 22, 68, 69.  
 MAZZETTI, R.: 35, 48, 303, 305.  
 MEDINA OLMOS, M.: 22, 32, 35, 57.  
 MEDRANO, A.: 22, 69.  
 MENENDEZ PELAYO, M.: 41, 76, 79, 81, 156, 303,  
 304.  
 MERCADER, J.: 41, 84.  
 MONLLOR, R.: 292.  
 MONTAIGNE: 167.  
 MONTAL, P.: 98.  
 MONTERO RIOS, E.: 72, 90, 111, 113.  
 MONTERO VIVES, J.: 17, 28, 35, 46, 119, 123,  
 290, 313.  
 MONTERO Y GUTIERREZ, E.: 41.  
 MONTESINO, P.: 86, 335.  
 MORA GUARNIDO, J.: 114.  
 MOREAU, Ch.: 148.  
 MORENO DAVILA, J.: 35, 45.  
 MORET, S.: 68.  
 MUÑOZ ALONSO, A.: 41, 78.  
  
 NAVARRO VILLOSLADA, F.: 79.  
 NAVAS ROMERO, J.: 35.  
 NECKER DE SAUSSURE, A.: 284.  
 NICOLAY: 148.  
 NOGUERA, T.: 207.  
  
 OLORIZ, F.: 35, 83, 118.  
 ORTEGA Y GASSET, J.: 82.  
 ORTI Y LARA, J.M.: 77, 79, 134.  
 OSSO, E.: 98.  
  
 PABLO, San: 148, 196, 267, 347, 350.  
 PALMA, P.: 365.  
 PARDO BAZAN, C. de: 80.  
 PASCUAL DE SAN JUAN, P.: 41.  
 PAYOT, J.: 41, 125, 158.  
  
 PECAUT, F.: 91.  
 PEDRO, San: 350.  
 PEETERS, E.: 35.  
 PEPE, I.: 25.  
 PERALES, A.: 41, 288.  
 PERAMOS, F. de: 24, 35, 11, 121.  
 PEREDA, J.M. de: 80.  
 PEREA, J.: 36.  
 PEREZ GALDOS, B.: 80.  
 PERETTI, M.: 36, 46, 48, 50, 89, 105, 130,  
 303, 313.  
 PERICOT, L.: 65.  
 PEROJO, J. del: 81.  
 PERRONE, P.: 286, 365.  
 PESTALOZZI: 32, 34, 41, 47, 49, 86, 88, 95,  
 98, 158, 203, 284, 294, 335.  
 PI Y MARGALL: 65.  
 PLATON: 133, 352.  
 PORRAS, R.: 98.  
 POVEDA, P.: 41, 72, 96, 97, 304.  
  
 QUETELET: 148.  
 QUINTANA, A.: 365.  
 QUINTILIANO: 99, 140, 155, 293, 346.  
  
 RABELAIS: 47.  
 RAMIREZ, J.: 36, 45.  
 RAMON Y CAJAL, S.: 82.  
 RAMOS CARMONA, F.: 36.  
 REDONDO, J.: 36.  
 REGLA, J.: 42, 63, 66, 67-70, 80-83.  
 REIN: 152, 155, 293.  
 RENES, A.: 36.  
 REVILLA, M.de la: 78.  
 RIBOT: 289.  
 RIESS, F.: 41, 134, 158, 339-341.  
 RIGOT, de M.: 148.  
 RIVAS, N.: 114.  
 RODRIGUEZ ARANDA, L.: 88.  
 ROLLIN, Ch.: 41, 87, 99, 158.  
 ROMANINI, L.: 36, 46, 105, 111, 113, 292.  
 ROMANONES, C.de: 84, 290, 304.  
 ROSELL, M.: 41, 136-141, 159, 285, 286, 289,  
 293-295, 341-349.  
 ROYO, Z.: 36.  
 ROYO MARIN, A.: 41, 188.  
 RUIZ, L.: 108, 109.  
 RUIZ AMADO, R.: 39, 41, 84, 88, 89, 135,  
 144-146, 151-155, 203, 212, 269, 282, 283, 285,  
 287, 293, 296, 303, 304, 308, 317, 318, 354-363.  
 RUIZ BUENO, J.: 33.  
 RUIZ DE QUEVEDO, M.: 97.  
 RUMEU, A.: 42, 82.  
  
 SAAVEDRA FAJARDO, D.: 346.  
 SALMERON, N.: 65, 79, 90.  
 SALOMON: 343, 347, 348.  
 SALVADOR Y BARREDA, J.M.: 290.  
 SAMA, J.: 42, 97, 126, 158.

- SANCHEZ FRESNO, M.: 36.  
 SANCHEZ DE TOCA, J.: 42, 304.  
 SANCHEZ Y SANCHEZ, F.: 31.  
 SANTA MARIA Y SAENZ, M.C.: 105.  
 SANTOS, J.M.: 42, 86, 132.  
 SANZ DEL RIO, J.: 42, 77, 78, 79, 90.  
 SARMIENTO, P.: 90.  
 SARMIENTO LASUEN, J.: 36.  
 SCAVINI, P.: 42, 143, 286, 386.  
 SCHRAMM, E.: 77.  
 SHOPENHAUER: 168.  
 SECO, C.: 42, 63, 66-70, 80-83.  
 SEGOVIA, C.: 37, 45, 299.  
 SEPULVEDA, J.: 41.  
 SERRA, E.: 37, 46, 105, 111, 113, 290.  
 SHELING: 77.  
 SOCRATES: 333.  
 SOLANA, E.: 37, 41, 45, 87, 131.  
 SOLDEVILLA, F.: 42, 83, 84, 87.  
 SPENCER, H.: 88, 97.  
 STALL, S.: 308.  
  
 TAINÉ: 350.  
 TARQUINI, C.: 30.  
 TITONE, R.: 17, 37, 42, 105, 319.  
 TOLEDO Y ROBLES, R.: 37.  
 TONIOLO, G.: 197.  
 TOMAS DE AQUINO: 47, 142, 143, 159, 180,  
 286, 287, 348.  
 TORRENTE BALLESTER, G.: 76.  
 TORRES CAMPOS, M.: 23.  
  
 TORRES CAMPOS, R.: 90, 91, 97.  
 TORROJA, E.: 82.  
 TORTORA, A.: 17, 37, 46, 48, 50, 123, 282, 290,  
 311, 313, 346.  
 TURIN, Y.: 37, 42, 76, 81, 85, 89, 92, 94, 195.  
  
 UBIETO, A.: 42, 63, 66-70, 80-83.  
 UNAMUNO, M.de: 33, 79, 81, 82.  
  
 VALLE, P.: 71.  
 VALVERDE, C.: 77.  
 VAZQUEZ DE ACUÑA: 42, 71, 72, 73.  
 VEDRUNA, J.: 98.  
 VELAZQUEZ, L.: 17.  
 VELEZ, F. de: 37, 108, 110, 112.  
 VELEZ CANTARELL, J.M.: 76.  
 VENTAJA, D.: 32, 57.  
 VERRI, C.: 24, 37, 46.  
 VICENS VIVES, J.: 42, 63, 64, 65, 66, 67, 69-74.  
 VICENT, P.: 67, 67, 68.  
 VILLADA, P.: 304.  
 VINUELAS, S.: 37.  
 VIÑAS Y CUSI, J.: 41.  
 VIVES, L.: 47, 90, 97.  
 VOLPICELLI, L.: 25, 33, 37, 48, 54, 58, 272,  
 300-302, 314.  
  
 WOOD-ALLEN, M.: 42, 308.  
  
 ZABALA, P.: 42, 72.  
 ZILLER: 207.

