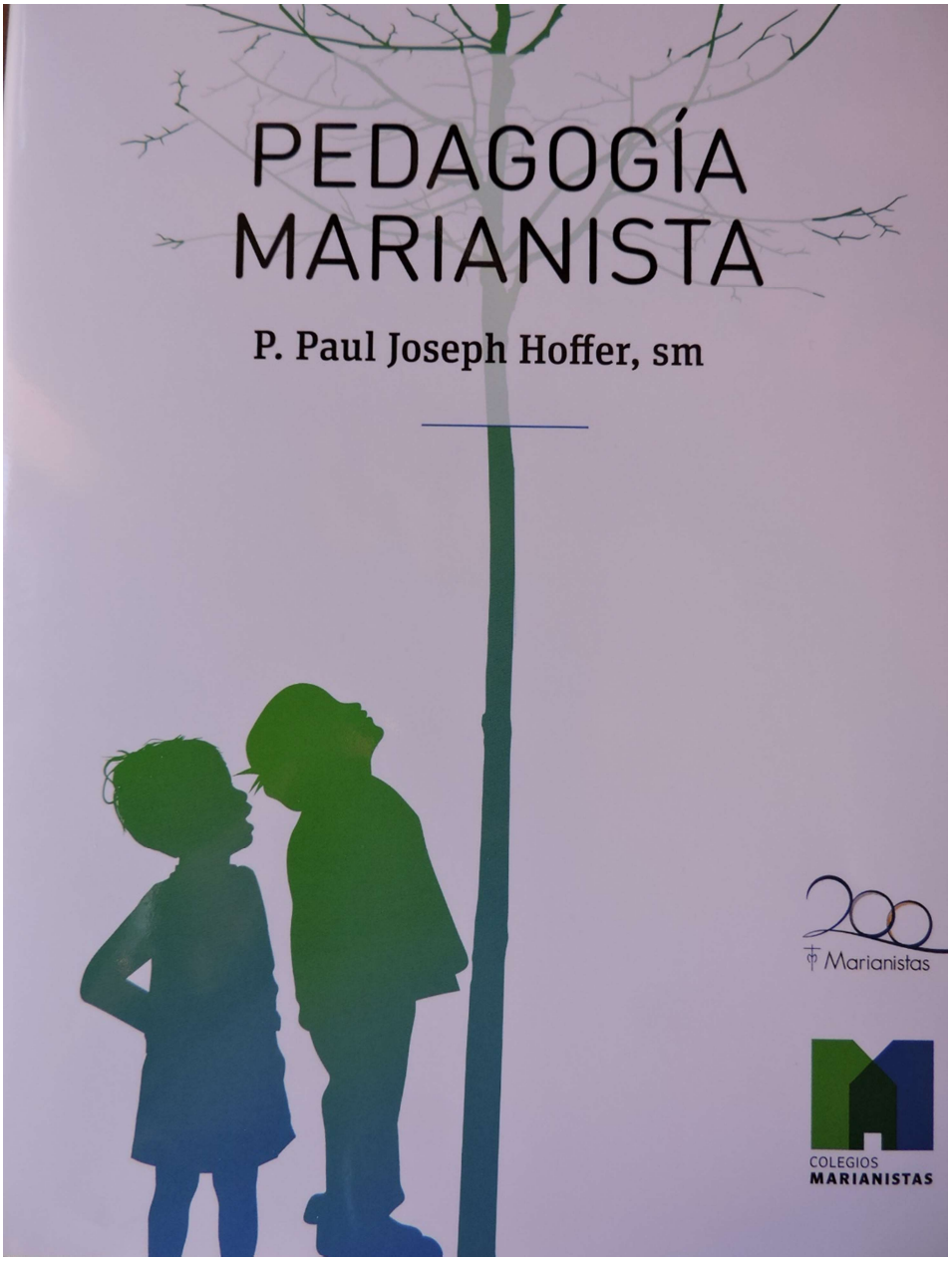
PEDAGOGÍA
MARIANISTA
P. Paul Joseph Hoffer, sm
200
Marianistas
COLEGIOS
MARIANISTAS

PABLO-JOSÉ HOFFER SM

PEDAGOGÍA MARIANISTA

Traducción: Celestino Rodríguez, sm.

© Primera edición:
Ediciones SM, 1962
General Tabanera 37. Carabanchel Alto (Madrid).

© Segunda edición. 2017
COLEGIOS MARIANISTAS DE ESPAÑA
Bicentenario de la Vida consagrada marianista (2016-2017)
Servicio de Publicaciones Marianistas

Impresores 2, Polígono Prado del Espino
Boadilla del Monte, Madrid

Edición: Andrés, Pérez, sm; Diego Tolsada, sm.

ISBN: 978 84 288 31024

© Ágora marianista. Edición digital 2017

PRESENTACIÓN
DE LA NUEVA EDICIÓN

Tenemos la satisfacción de ofreceros la reedición del libro *Pedagogía Marianista* del P. Joseph Hoffer sm, publicado por primera vez en el año 1956 y convertido pronto en uno de los jalones más importantes de nuestra rica tradición educativa.

Entregamos el libro de Hoffer a todos los directores, profesores y personas de administración y secretaría de la red de colegios marianistas en este curso en el que celebramos el bicentenario de la fundación de la Compañía de María, el origen de una pasión por educar que perdura en el tiempo.

Si sabemos saltar la distancia de los años y las diferencias culturales con su época, encontraremos en estas páginas intuiciones preciosas que hablan de nuestra identidad y de un estilo marianista de educar.

Iniciamos un camino que vamos a recorrer todos los colegios marianistas de España. Este viaje nos conducirá, a través de un proceso de diálogo y participación, a reformular nuestra identidad para ofrecer un nuevo modelo de colegio marianista que sepa responder a las necesidades y desafíos del mundo del siglo XXI.

En este sentido, el libro *Pedagogía Marianista* del P. Hoffer, cuyas páginas os invitamos a leer después de tantos años, une este pasado largo y fecundo con un futuro que nos ilusiona y nos convoca.

MIGUEL ÁNGEL DIESTE PONTAQUE, SM
ASISTENTE DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA MARIANISTA DE ESPAÑA

PRÓLOGO A LA NUEVA EDICIÓN

Pedagogía marianista es un libro «mítico» para los marianistas. Sabemos que contiene mucha sabiduría pedagógica; sabemos que es la «nuestra», pero, como nos pasa con otros aspectos de nuestra tradición, apenas lo hemos leído, estudiado o trabajado algunas generaciones, ni siquiera en nuestros años de formación. Quizás hemos dado por supuesto que la formación pedagógica en nuestra familia religiosa se adquiría por ósmosis. Pero *Pedagogía marianista* es un libro que merece ser leído por todo educador marianista, sea religioso o no.

Es verdad que el lenguaje nos puede parecer pasado. Es una barrera que deberemos superar. Es un libro para nosotros clásico (en el mejor sentido de la palabra) que la Provincia marianista de España ha preferido reeditar tal cual, respetando el texto de la primera edición castellana, sin ningún arreglo.

Pablo Hoffer, nació en Bilderheim (Alsacia) el 13 de febrero de 1906 y falleció el 28 de marzo de 1976. Muy joven, entró como estudiante en el postulantado de Saint-Hippolyte. Estudió Letras Clásicas y tuvo mucho éxito en su trabajo como profesor, desde sus comienzos. Al poco tiempo, en 1931, estudió Filosofía, de cara al sacerdocio, en Estrasburgo. En el 32 comenzó la Teología en la Universidad de Friburgo, en Suiza. Fue ordenado en 1936 y en 1937 obtuvo el doctorado en Teología, con una tesis en Mariología.

A la vuelta del seminario, fue destinado a la escuela Fénelon, en La Rochelle, donde ya había trabajado. En 1939 fue movilizado, hecho prisionero en 1940 y liberado a los dos meses por los alemanes, por su condición de alsaciano. Pudo comenzar el curso 1940-41 en La Rochelle, como subdirector y profesor de Filosofía. En 1942 es nombrado director en Monceau: aquí se hace consciente del alto valor de la dirección espiritual, para ayudar a la formación moral de los alumnos.

En el Capítulo general de 1946, primero después de la guerra, fue nombrado miembro del Consejo general de la Compañía de María como Asistente-Jefe de Instrucción (Responsable de Educación).

Entre sus trabajos en esta función se encuentra la redacción de sus tres principales obras pedagógicas, escritas por encargo de los Capítulos generales y confiadas a él por la Administración general. Fueron el *Directorio de los postulantes* (aspirantes a la vida religiosa), a partir de una obra del mismo título del P. H. Lebon, sm, y, en 1955, el *Directorio de los directores*. La tercera fue *Pedagogía Marianista*.

Varios Capítulos generales, y sobre todo el de 1951, habían pedido que se hiciera un tratado de pedagogía para uso de la Compañía. En realidad, desde un siglo antes, 1851, existía un *Método*, que se utilizaba con éxito en las escuelas marianistas. «Pero faltaba todavía a la Compañía un manual de pedagogía general», que no apareció hasta 1856, obra del P. Lafontaine, sm. A pesar de todo, ya en 1869 el Superior general, P. Chevaux, quiso volver a redactar ese manual, mejorándolo y completándolo. El P. Hoffer nos cuenta que hubo varios intentos de hacerlo, recogiendo lo mejor de nuestra tradición, pero no llegaron a puerto. Por eso, cuando recibió el encargo, se puso a cumplirlo con interés.

Cinco años después, cuando ya lo tenía casi acabado, lo nombraron Superior general en el Capítulo de agosto de 1956. En octubre de este mismo año, el P. Pablo Joseph Hoffer presentó esta obra impresa a sus hermanos. En España la publicó la editorial SM en 1962, traducida por don Celestino Rodríguez, sm.

En el prólogo de la misma, expresa su intención de precisar los rasgos característicos de la orientación pedagógica de la Compañía, además de definir los rasgos esenciales de la educación cristiana. También nos advierte que conserva conscientemente la antigua distinción de las facultades del alma, aunque sabe que es una nomenclatura en desuso. Le parece que se entiende bien y sigue siendo válida, y le sirve para citar a los primeros educadores marianistas.

El libro está dividido en dos partes, una sobre los orígenes de la vocación marianista a la educación, en que repasa la historia de la dedicación de la Compañía a esta tarea, empezando por el mismísimo P. Chaminade. Es muy interesante conocer la implicación de nuestro Fundador en las obras educativas y en su dirección desde el principio, lo que no sé si ha estado muy presente en la conciencia de los marianistas actuales. El P. Chaminade tuvo siempre una gran preocupación por el método que se debía utilizar en las escuelas y él mismo se interesó en su elaboración, con una competencia a veces sorprendente, nos dirá P. J. Hoffer. De hecho, compuso personalmente parte del método de lectura de los religiosos en Alsacia. Esta implicación pedagógica del Fundador puede sorprender a algunos, pero «se preocupó de visitar personalmente las escuelas más reputadas de Francia y tenía su biblioteca repleta de los libros de pedagogía de la época».

Al final de esta primera parte, el P. Hoffer habla del clima espiritual propio de los colegios, cifrándolo en tres aspectos: el espíritu de familia, el respeto de la personalidad del niño y la prudencia en la adaptación. Posteriormente, recogiendo la realidad de nuestros centros educativos en el mundo, se cambió un poco esta síntesis, pasando a señalar cinco aspectos, entre los que no se cita el respeto, porque se engloba en el espíritu de familia. Pero será bueno ser conscientes del valor que desde el principio se otorgaba al respeto a los alumnos, hasta límites que hoy nos pueden parecer exagerados.

Creo que es importante señalar, además, que, al hablar de esos aspectos, Hoffer no los señala como «características de nuestra pedagogía», como hoy decimos, sino como «clima espiritual propio». Creo que es más humilde y real la expresión que usó el P. Hoffer. Y eso no le quita importancia, porque, como él dice, «la educación es más cuestión de atmósfera, que cuestión de enseñanza…».

La segunda parte habla de la pedagogía marianista en acción. El excelente profesor de filosofía que fue Hoffer, empieza por un capítulo sobre la filosofía de la educación cristiana y marianista, porque «un educador debe saber de dónde arranca y la meta que debe alcanzar su labor formativa. Para hacer del niño un hombre, debe tener una idea prototipo del hombre». Cree que solo la filosofía y la teología nos pueden indicar dónde reside la perfección y el valor de la persona humana. Para un cristiano el prototipo es Cristo. Por eso, para nosotros el fin de la educación es formar otros cristos: cristianos que sean íntegramente hombres, apóstoles, testigos de Cristo, ciudadanos que transforman la sociedad, siendo «sal de la tierra».

Eso no impide a nuestro autor dar importancia en su pedagogía a la observación y la experimentación, igual que intenta desbrozar en los distintos sistemas educativos de su tiempo (primera mitad del s. XX), conocidos como Escuelas Nuevas, lo que puede servir para nuestros centros.

En el resto de capítulos de esta parte reflexiona sobre la formación física, intelectual, moral, social y religiosa. Hay algunos temas, sobre todo en educación moral

(p. ej., la educación sexual), en que no solo el lenguaje, sino el pensamiento ha recorrido en estos años mucho camino. Por eso es posible que algunas afirmaciones nos parezcan trasnochadas o no las podamos aceptar hoy. Pero siempre subyace un pensamiento pedagógico positivo, sugerente para un lector avisado, que nos puede ayudar a reflexionar, como pretendía el autor al escribir el libro.

En su tercera parte, el P. Hoffer habla del educador marianista. En un principio, del religioso educador, pero después de todo educador, fijándose en las cualidades humanas y profesionales que debe tener un buen maestro. Es interesante que se fija sobre todo en la competencia (técnica, pedagógica y psicológica), la conciencia profesional y la voluntad de colaboración.

«Es un libro vivido antes de ser escrito», dice su biógrafo, el P. Humbertclaude. El autor nos habla de lo que sabe por su experiencia como educador, además de por lo aprendido en sus diferentes responsabilidades dentro de la Compañía de María y de lo recogido de los libros sobre la tradición marianista. No es simplemente un libro «de despacho». Merece la pena dedicarle un tiempo, porque encierra sabiduría educativa marianista.

P. RAMÓN Mª. ICETA OLAIZOLA, SM

PRÓLOGO

Hace más de un siglo que la Compañía de María se dedica a la educación cristiana de la juventud. ¿No ha llegado para ella el momento de recogerse para examinar su actividad, a fin de realizar aún mejor la misión que la Santísima Virgen confió a su fundador, el Padre Chaminade? Una Congregación religiosa, en efecto, perdería pronto su razón de ser si olvidara o desconociera el espíritu de sus orígenes y de sus tradiciones, el cual le permite precisamente aportar su contribución personal al apostolado universal de la Iglesia.

A través del último siglo transcurrido, la Compañía de María ha hecho un esfuerzo considerable para hacer accesible a todos los religiosos el espíritu de su fundación. En este momento debe precisar los rasgos característicos de su orientación pedagógica por medio de los escritos y, sobre todo, de la experiencia de sus miembros que se dedicaron a la educación cristiana en los diversos grados escolares.

Semejante empeño se halla justificado, tanto en pedagogía como en espiritualidad. Sin duda, la acción educativa, so pena de ser estéril, debe adaptarse sin desmayo a la evolución de los tiempos, progresar con el estado social y aprovechar los descubrimientos científicos hechos en el terreno de la psicología y de la pedagogía. Sin embargo, por mudables que sean las condiciones con las cuales debe contar el educador, estas no modifican sino las cualidades y defectos accidentales de los seres humanos; el fondo del alma es estable y los hijos del siglo xx llevan en sus predisposiciones nativas los mismos gérmenes de verdad y de error, de bien y de mal, que llevaron sus predecesores.

Es posible, por tanto, elevarse por encima de las contingencias de tiempos y lugares, para abstraer los rasgos esenciales de la educación cristiana. Por eso, nos hemos esforzado en destacar de la literatura pedagógica marianista los principios objetivos y permanentes, desarrollar una filosofía y una teología homogénea de nuestra tarea de educadores católicos y caracterizar el espíritu marianista conforme al cual debemos cumplir nuestra misión pedagógica. Más preocupados de suministrar a los religiosos materias de reflexión que fórmulas directamente aplicables, no hemos insistido sobre las técnicas, a veces transitorias y de alcance limitado, prefiriendo destacar con plena luz los grandes fines y los medios más generales que importan siempre a todos los educadores. Sería, en efecto, tan vano como peligroso, indicar fórmulas estereotipadas, que serían inútiles a los buenos educadores y tal vez aplicadas a menudo a contrapelo por los maestros mediocres.

Sin embargo, hemos pensado también en el porvenir; hemos estado en contacto con las grandes corrientes modernas y utilizamos ampliamente las experiencias de la pedagogía contemporánea, para integrar en nuestra síntesis sus elementos auténticamente valederos y eliminar de ella, si hay necesidad, todo veneno naturalista.

No subestimamos la preparación profesional y técnica de la juventud, pero nos hemos fijado principalmente en la formación del ser humano y del cristiano en cada uno de los alumnos cuyo desarrollo y expansión nos ha confiado el Señor. Este es el aspecto más a menudo descuidado por los maestros, casi únicamente preocupados de dotar a los adolescentes de los conocimientos que los colocan en disposición de afrontar los tribunales de exámenes y de alcanzar el éxito en una carrera. Igualmente hemos puesto empeño en mostrar hasta qué punto todo esfuerzo de formación humana integral asegura

al joven cristiano las condiciones naturales gracias a las cuales la vida de la gracia puede obrar más libre y más perfectamente.

Por razones prácticas hemos conservado en nuestro plan de trabajo la antigua distinción de las facultades del alma; no desconocemos, además, las razones que han llevado a la psicología contemporánea a insistir grandemente sobre la unidad absoluta de los fenómenos psíquicos. Algunos lectores se extrañarán tal vez de no encontrar en este libro el capítulo clásico sobre la formación de la sensibilidad. De hecho, la purificación de la afectividad es más bien una resultante de la educación de la inteligencia, de la voluntad, del sentido social y religioso. Por eso, los temas ordinariamente reservados a la formación de la sensibilidad se hallan distribuidos en los capítulos consagrados a esta educación.

El examen de la abundante literatura pedagógica marianista ha sido para nosotros un motivo de sorpresa y de admiración, y anhelamos que todos los religiosos, sobre todo los jóvenes, que son herederos del pensamiento y de la experiencia de nuestros antecesores, encuentren en ello legítimos motivos de orgullo y de confianza, así como numerosos ejemplos que imitar. Como todos los autores citados son marianistas, nos ha parecido inútil hacer seguir su nombre de las iniciales marianistas (*sm*) y, si hemos citado a veces muy jóvenes autores de artículos, es más por presentarlos como testigos de la tradición que para ampararnos con su autoridad.

El presente trabajo es tributario de otros varios estudios anteriores sobre la pedagogía marianista. Estos estudios, generalmente sucintos y solo manuscritos, merecen nuestro agradecimiento por habernos desbrozado el terreno y facilitado nuestra tarea final de síntesis[1].

¡Ojalá que este trabajo, emprendido por obediencia, pueda ayudar a nuestros religiosos a realizar más eficazmente nuestra hermosa vocación de educadores cristianos al servicio de la Santísima Virgen![2].

Roma, 20 de octubre de 1956
P. J. HOFFER

[1] Citemos en particular las tesis presentadas por los F. BARTH (1949) en Austria, G. ANGELI (1948) en Italia y J. PANZER (1954) en América. Señalemos también dos ensayos históricos: el uno, manuscrito del P. L. HÖRBST, *Sobre la obra marianista en Austria* (1955); el otro, impreso gracias a E. BAUMEISTER, *Secondary education of society of Mary in America* (1940).

[2] Para esta segunda edición, la labor editorial ha respetado casi totalmente la traducción original de 1961. Solo se han actualizado las normas ortográficas y algún pequeñísimo cambio, exigido por el paso del tiempo (por ejemplo, el genérico «hombre» se cambia por «ser humano» o «persona»). También se han revisado según las normas actuales las referencias bibliográficas (N. E.).

PRIMERA PARTE

EN LOS ORÍGENES DE NUESTRA VOCACIÓN DE EDUCADORES

INTRODUCCIÓN

LA FUNDACIÓN DE LA COMPAÑÍA DE MARÍA Y DEL INSTITUTO DE HIJAS DE MARÍA INMACULADA

En el mes de noviembre de 1800, el P. Chaminade volvía a Francia desde su destierro de España, adonde le había expulsado el Directorio tres años antes. A fin de responder sin demora a la misión especial recibida en Zaragoza, en la Santa Capilla de Nuestra Señora del Pilar, se hallaba totalmente resuelto a abandonar lo más pronto posible las filas del clero diocesano. Esperando que la Virgen le enviara una señal, cedió a las instancias del Arzobispo de Auch y desempeñó las funciones de Vicario general y de Administrador de la diócesis de Bazas, cuyo obispo había muerto en el destierro. En cuanto llegó Mons. d'Aviau a Burdeos, en marzo de 1801, declinó el P. Chaminade sus funciones provisionales. Para agradecerle su fructífera labor y abnegación, la Santa Sede le ofreció diversos honores, pero no aceptó más que el título de Misionero apostólico, que le aseguraba la independencia necesaria para responder a su misión celestial a la primera señal de la Santísima Virgen.

Tenía cuarenta y un años. ¿A qué ministerio había de consagrar sus fuerzas y su celo? Las necesidades de las almas eran inmensas. La revolución dejaba tras ella aterradoras ruinas morales y religiosas: la mayor parte de las iglesias estaban destinadas a usos muy distintos del culto cristiano; la indiferencia religiosa y la inmoralidad se exhibían sin pudor.

> ¡Gran Dios, exclamaba el hombre de Dios, qué horrendas tinieblas, qué espantosa depravación, qué desoladora indiferencia por la salvación! En los siglos precedentes, la corrupción no se había introducido más que en el corazón; pero hoy día el espíritu y el corazón están gangrenados, y el mal del espíritu es infinitamente más peligroso y más incurable que el del corazón[3].

La juventud, sobre todo, abandonada desde hacía más de diez años, se pudría en la ignorancia de los principios religiosos y morales. Los pocos fieles, habituados a practicar su religión ocultamente, no llegaban a sacudir su timidez y las parroquias, desorganizadas, ni siquiera eran aptas para reagrupar a estas ovejas dispersas. Sin rodeos, el Padre Chaminade se puso a la obra y su fe le hizo clarividente e ingenioso. A necesidades nuevas, pensaba, se necesitan soluciones nuevas. [*Dios ha elegido nuevos*

[2] *L'esprit de notre fondation*, I. Nivelles, Louis Havaux-Houdart, 1910, n. 69. [En adelante *EF*, seguido en romanos del número del tomo y del número correspondiente del apartado en el margen (N. E.)].

combates[4]]. ¿Cómo atraer a los cristianos, despavoridos y desorientados? ¿Cómo instruir a las almas de buena voluntad, engañadas por la Revolución? En el Santuario de la Magdalena, puesto a su disposición por el Arzobispo, resucitó las Congregaciones marianas, que pronto llegaron a ser célebres. En lugar de ser únicamente invernaderos para las almas ansiosas de perfección personal, estas Congregaciones llegaron a ser centro de reunión, donde todos, sin distinción, podrían vivir y proclamar ostensiblemente su cristianismo; hogares apostólicos que irradiarían pronto en toda la ciudad y fuera de ella. Tan de prisa prosperaron que, al cabo de dos años, contaban con setecientos miembros repartidos en cuatro grupos especializados; trescientos jóvenes y otras tantas jóvenes, cien padres y madres de familia. Era, anticipadamente, la Acción católica especializada que por múltiples medios se proponía a la vez formar una selección y después humanizar y cristianizar la masa y su medio ambiente de vida. Además de las reuniones regulares, la Congregación organizaba cursos de instrucción profana y religiosa, círculos de estudios sociales, excursiones instructivas; creó salas de lectura y bibliotecas, una oficina de colocación, de asistencia a los enfermos y ropero de los pobres; se encargó de la enseñanza del catecismo para los niños y del cuidado espiritual y temporal de los pequeños deshollinadores, etc. Casi todas las órdenes religiosas se beneficiaban con vocaciones salidas de la Congregación y en el seno mismo de la Congregación algunos miembros, los del *estado*, pronunciaban votos privados. Cuando en 1804 Mons. d'Aviau abrió nuevamente su seminario, el personal entero, profesores y seminaristas, provenía de la Congregación. El P. Chaminade alentó a dos prefectos de la Congregación a abrir una escuela en Burdeos; les dio la regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, les puso en relación con la Comunidad de Hermanos de Lyon, que acababan de reagruparse, y ofreció, incluso a los Hermanos, su propia casa de campo para facilitarles abrir un noviciado, cuyos primeros miembros fueron también congregantes. En fin, después de quince años de existencia, durante los cuales enjambró en otras ciudades, la Congregación llegó a ser la cuna de las Hijas de María Inmaculada (1816) y de la Compañía de María (1817).

Estas dos fundaciones eran el desarrollo lógico de la obra sobrenatural del P. Chaminade. Como veía en la Congregación mariana el remedio adaptado a las nuevas necesidades, se había preguntado a menudo lo que llegaría a ser el día en que él desapareciera; soñaba, pues, con «un hombre que no muera». El *estado*, formado por un grupo de jóvenes totalmente entregados a la obra de la Congregación y ligados por votos privados, y a veces perpetuos, constituía en verdad una primera fórmula de estabilidad para la obra. Uno de estos jóvenes, Marcos Arnozan, lo comprendía así cuando escribía:

> Plugo a la Reina de los Cielos hacerme comprender que Ella quería que yo renunciase al mundo para darme totalmente a la obra de la Congregación que le está consagrada. Su invitación fue para mí una orden. Me retiré totalmente de los negocios, para ocuparme solamente de las obras de la Congregación y entregarme sin distracción al cuidado de mi salvación y de la de mis hermanos[5].

Solución e incompleta. El P. Chaminade esperaba una señal del cielo para restablecer las órdenes religiosas, cuya fundación era para él una misión recibida de lo alto. La Providencia acabó por manifestarse. En 1816, a instancias de Adela de Trenquélleon, Presidenta de la Congregación mariana de Agen, fundó el Instituto de

---

[4] *Nova bella elegit Dominus*. [Para facilitar la lectura, las citas en latín quedarán traducidas, entre corchetes y cursiva en el texto y se ofrecerá a pie de página también en cursiva su texto latino (N. E.)].

[5] H. ROUSSEAU, *Guillaume-Joseph Chaminade, Fondateur des Marianistes.* París, Perrin et cie., 1913, p.166.

Hijas de María Inmaculada con varios miembros de su grupo. Esperaba que un paso idéntico viniera del lado de la Congregación de los jóvenes. Este papel de mensajero de la Providencia recayó en Juan Bautista Lalanne. Este joven, a quien el P. Chaminade amaba como a un hijo, había nacido en Burdeos el 7 de octubre de 1795 y había sido inscrito como postulante en la Congregación desde la edad de doce años. Después de brillantes estudios de medicina, resolvió hacerse sacerdote. Antes de decidirse por el clero secular o por una orden religiosa, se puso como profesor en la Pensión de Estebenet, ocupándose al mismo tiempo de las obras de la Congregación. Finalmente tomó la decisión de ponerse enteramente a disposición del P. Chaminade, y el 1 de mayo de 1817 le comunicó su resolución. Al abrirle su alma, el P. Chaminade quedó enternecido hasta saltársele las lágrimas y respondió con una exclamación de alegría:

> ¡He aquí lo que yo esperaba hace mucho tiempo! ¡Dios sea bendito! Su voluntad se manifiesta. Ha llegado el momento de poner en ejecución el designio que persigo desde hace treinta años que me lo inspiró[6].

La Compañía de María estaba virtualmente fundada. Desde el 23 de noviembre, los siete primeros miembros, todos congregantes y comprometidos en el *estado*, se instalaron en un modesto piso de la calle Ségur, próximo a la Magdalena, y el P. Chaminade los inició él mismo en el espíritu y en las prácticas de la vida religiosa, decidido a fundar una orden religiosa con todo el fervor de los tiempos primitivos.

[6] J. B. LALANNE, *Notice historique sur la Société de Marie*. Vercelli, La Gerbe, 1996, p.6. El P. Lalanne retenía mal las fechas y escribió este texto al final de su vida. Hubiera sido más exacto decir «veinte años».

CAPÍTULO PRIMERO

BUSCANDO UNA FÓRMULA DE APOSTOLADO

1. ¿Especialización o universalidad?

¿A qué obra apostólica iba a consagrar sus esfuerzos la naciente Compañía de María? La respuesta a esta pregunta interesaba a todos, en particular a los primeros discípulos del Fundador.

> Se preguntaban por el mundo, escribía más tarde uno de los primeros adelantados del P. Chaminade, lo que iban a hacer estos jóvenes. Nadie lo sabía. Ni ellos mismos lo sabían de una manera positiva. Estaban a disposición de la Providencia, con miras diversas. Los señores Lalanne y Collineau se inclinaban a la predicación y las misiones[7], para establecer a continuación las Congregaciones, según el género y el espíritu de la que había hecho tanto bien a la Iglesia de Burdeos. El señor Augusto Perriére se destinaba a la enseñanza[8].

En el pensamiento del Fundador, esta aparente incertidumbre era intencionada. Como otros santos personajes de su tiempo pretendía «regenerar la sociedad» y «multiplicar los cristianos» por todos los medios[9]. ¿No había que ocupar el lugar de las antiguas órdenes religiosas desaparecidas durante la revolución y atacar el mal en todos los frentes, puesto que esta había roto todos los diques? Soldado de María, debía ponerse a su disposición en todos los campos de apostolado que Ella le señalara. Estaba, pues, decidido a no ligarse de entrada a una forma definitiva de apostolado que, a través de los tiempos, pudiera revelarse ineficaz. Mientras esperaba una nueva señal de la Virgen, ocupaba a sus novicios en las obras de la Congregación mariana, alimentaba su vida interior y estimulaba su celo.

El voto de enseñanza, que les hizo pronunciar al finalizar el año de probación, tenía en su espíritu un alcance más vasto que la simple instrucción de la juventud[10]. Tres

---

[7] No se refiere a las misiones en el sentido del primer anuncio del Evangelio en zonas remotas, sino a las misiones o días de predicación intensiva en una ciudad para la renovación de la vida cristiana (N. E.).

[8] *Ibid.,* p. 10. Esta manera de presentar los hechos es, sin duda, un poco parcial. El P. Chaminade no había hecho ninguna promesa al P. Lalanne ni al P. Collineau, quienes por lo demás eran profesores en el Colegio Estebenet.

[9] «Lo que en el pensamiento primero del P. Chaminade debía formar el sello distintivo de la Compañía de María, era extender su apostolado a todas las condiciones y a todas las edades por la diversidad de sus obras y, por consiguiente, no excluir ningún género de obras. El Fundador tenía singular empeño en dar a la Compañía este carácter de universalidad». J. SIMLER, *Notice historique sur la Société de Marie.* Bar-le-Duc, 1891, p. 33.

[10] En una *Carta a los predicadores de Ejercicios* de 1839, escribía: «El voto de enseñanza que nosotros hacemos, aun siendo común con otras Órdenes, es mucho más extenso en la Compañía, y en el Instituto

de los siete miembros habían sido profesores en la Institución Estebenet antes de renunciar al mundo. Antiguo profesor en San Carlos de Mussidan, el mismo P. Chaminade conocía la eficacia apostólica de la escuela y no dejaba de advertir el estado lamentable en el que se encontraba la infancia a la salida de la revolución. Por esto había hecho todo lo posible para favorecer la vuelta de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Si no había orientado en seguida a sus discípulos hacia el establecimiento de escuelas, es porque, ante la inmensidad de la tarea, no quería limitarse a remediar una necesidad especial, sino a propagar la fe por todos los medios. Restringirse a una sola obra, pensaba, era no alcanzar sino una parte del mal y, el día en que este género de obras perdiera su eficacia por una u otra razón, sería condenarse a la inutilidad. Siempre habría tiempo, por otra parte, para especializarse.

Una vocación tan enciclopédica[11], ¿no sería un sueño irrealizable? Los primeros religiosos así lo pensaban y deseaban tener más precisiones. Su temor se expresaba incluso en críticas.

> Toda sociedad debe tener un fin, objetó M. Clouzet; el de la Compañía me parece no bien definido[12].

Durante largos años, el Fundador debió defender su congregación naciente contra un compromiso estrecho y definitivo.

> Son ustedes verdaderos misioneros, escribía todavía en 1824. La enseñanza de la juventud, cualquiera que sea, no es ciertamente el fin que han debido proponerse al consagrarse enteramente a Dios, bajo la protección especial de la augusta María. La enseñanza no es más que un medio que usamos para cumplir nuestra misión, es decir, para introducir en todas partes el espíritu de fe y de religión y multiplicar los cristianos[13].

En resumen, en cada fase de apostolado, el Fundador quería dejar a María el cuidado de designarle los medios más urgentes y mejor adaptados a la multiplicación de los cristianos.

Mientras tanto, nuestro cenáculo estaba en efervescencia. El más vigoroso ataque vino de Collineau:

> Yo creía que la Compañía tenía sus obras propias como toda sociedad; me había parecido que las grandes ventajas que la sociedad y la religión reportan de las sociedades religiosas provienen del cuidado que cada una de estas sociedades da a una obra especial. Los Jesuitas se entregan a las misiones y a la dirección de los colegios, los Hermanos de las Escuelas Cristianas a la instrucción de los pobres, los Sulpicianos a

---

de Hijas de María, que en los demás. Realizando en su objeto la palabra de María: "Haced todo lo que Él os diga", alcanza a todas las clases, a todos los sexos, a todas las edades, pero sobre todo a los más jóvenes y especialmente los pobres, de manera que nos distingue verdaderamente de todas las demás Órdenes que emiten el voto de enseñanza». (G. J. CHAMINADE, *Cartas V*. Madrid, SPM, 2014, p. 78). Del mismo modo las Constituciones de 1839 (art. 22): «El voto de enseñanza de la fe y de las costumbres cristianas obliga a todos los miembros de la Compañía a poner el mayor interés en la conservación de la religión católica, apostólica y romana, etc., en el mantenimiento de la moral». La mayor parte, al dedicarse a la enseñanza de las Letras humanas, de las Ciencias y de las Artes no hacen de esta enseñanza más que un medio de multiplicar los cristianos. En las Constituciones de 1829, con el título de «la educación cristiana» escribía: «Bajo este título se comprenden todos los medios por los cuales se puede insinuar la religión en el espíritu y en corazón de las personas y llevarlas así, desde la más tierna infancia hasta la edad más avanzada, a la profesión ferviente y fiel de un verdadero cristianismo».

[11] La palabra es del sr. Estebenet.

[12] *EF III*, n. 63.

[13] G. J. CHAMINADE, *Cartas III*. Madrid, SPM, 2013, p. 470.

> la dirección de los grandes seminarios y cada una de estas sociedades acierta perfectamente en su obra, porque tiene cuidado de no abrazar otro objeto más que el suyo propio... Parece que la Compañía de María se dirige según principios totalmente diferentes. Acepta cualquier cosa que se le presente: Misiones, hospitales, escuelas, colegios, talleres, congregaciones, sacristías, en una palabra toda clase de obras. ¿Pero se puede esperar que acierte en todos estos puntos? ¿No es de temer por el contrario que se cumpla el proverbio: «Quien mucho abarca, poco aprieta»? ¿O, también, que experimente la suerte de esos remedios empíricos, en cuya virtud nadie cree, por lo mismo que se les anuncia como remedio de todos los males?[14].

El P. Chaminade conservaba su calma frente a estas exageraciones. Aun dejando expresar las objeciones, permanecía en sus ideas y posiciones. La experiencia ulterior probará que no pretendía de ningún modo lanzarse simultáneamente en todas las direcciones a la vez, sino atenerse a las órdenes de la Providencia para abrazar, según los países y las épocas, los medios de momento más aptos para realizar el mayor bien a las almas, ya fuese este medio la enseñanza o cualquier otra obra apostólica. En cada obra no veía «más que un medio que usamos para cumplir nuestra misión, es decir, para introducir por todas partes el espíritu de fe y de religión y multiplicar los cristianos», prefiriendo descartar toda iniciativa que no le pareciera responder a este fin. Si finalmente escogió la enseñanza, es porque la Providencia le mostró en esta «el medio necesario para la generación presente».

Las objeciones expresadas en el momento de la redacción de las primeras Constituciones (1829) volvieron de nuevo en el momento de la revisión, en 1839. El Fundador permaneció firme y el artículo 6, el más atacado, quedó sin alteración:

> La Compañía de María no excluye ningún género de obras: adopta todos los medios que la Providencia le ordena para alcanzar todos los fines que se propone: [*Haced lo que Él os diga*][15]. Tal es su máxima; la sigue, como si la orden que María dio a los servidores de Caná fuera dirigida por la augusta Virgen a cada uno de sus miembros: *Haced lo que Él os diga*.

En su circular del 24 de agosto de 1839, todavía bajo la emoción que le causó la aprobación de las Constituciones por la Santa Sede, explica ex profeso el voto de enseñanza en el sentido de un apostolado universal:

> Convencidos de que nuestra misión a pesar de nuestra debilidad, es ejercer para con el prójimo todas las obras de celo y misericordia, abrazamos, en consecuencia, todos los medios para preservarlo y curarlo del contagio del mal, bajo el título general de enseñanza de las costumbres cristianas, y en este sentido hacemos de ello el objeto de un voto particular[16].

El apostolado que nos ha confiado la Virgen no tiene límites, pensaba, ¿por qué los pondríamos nosotros? Es universal porque «somos misioneros de María» y el apostolado de María es universal. Así obraba para permanecer a disposición de la Reina de los Apóstoles, dispuesto a volar donde quiera le designara Ella una obra conforme a las necesidades siempre cambiantes de los países y de las épocas. En suma, como lo hace notar uno de los mejores exégetas del pensamiento del Fundador:

---

[14] *EF III,* n. 63. Inútil insistir sobre la injusticia del ataque: jamás la Compañía había aceptado un hospital, por ejemplo.
[15] *Quodcumque dixerit vobis, facite.*
[16] G. J. CHAMINADE, *Cartas V*, p. 92.

> Para la Compañía de María, no se trata, de abrazar ella sola las obras de todas las demás corporaciones, sino de no limitarse a una de estas obras hasta el punto de ser inseparable de ella. En otros términos, el carácter de generalidad de su apostolado es menos una invitación a las obras que a adaptarse a las circunstancias. Así comprendido, el pensamiento del Fundador es profundamente clarividente[17].

La historia además mostrará bien pronto la exactitud de sus miras.

2. Un precedente en las Hijas de María

En el momento en que nuestros primeros religiosos se preguntaban cuál iba a ser su género de apostolado, su problema había recibido ya una solución concreta entre las Hijas de María. Las aparentes vacilaciones del Fundador no eran sino un testimonio de su fidelidad a esperar una señal de la Providencia. El 3 de octubre de 1815 escribió a Adela de Trenquelléon, la futura Fundadora de las Hijas de María:

> En cuanto a lo que debe distinguiros de las demás Órdenes, es el celo por la salvación de las almas. Hay que hacer conocer los principios de la Religión y de la virtud, hay que multiplicar las cristianas. No tendrán que dar clase a las niñas, ni visitar y cuidar los enfermos, ni mantener internados; dejen estas obras, por excelentes que sean, a las demás Órdenes más antiguas que ustedes ¿Pero, qué haremos, pues, nosotras? Tendrán que instruir en la Religión, formar en la virtud a las jóvenes de todos los estados y de todas las condiciones, hacer de ellas verdaderas Congregantes; dar pequeños retiros a las jóvenes, dirigirlas en la elección de un estado de vida, etc. Su comunidad estará totalmente compuesta de Religiosas misioneras[18].

Estas líneas estaban, por otra parte, destinadas sobre todo a disipar las aprensiones de la futura Fundadora, que temía tener que abandonar sus obras de la campiña y las reuniones de la Congregación. El pensamiento del Fundador excluía tan escasamente la enseñanza que, el 6 de diciembre del mismo año, puesto al corriente de la urgencia de una enseñanza gratuita para las niñas pobres de Agen, autorizó que la madre de Trenquelléon prometiera que el Instituto proyectado se encargaría de ellas con mucho gusto[19]. El 10 de octubre del año siguiente le escribió igualmente estas sugestivas líneas, que contienen ya todo su pensamiento sobre la eficacia de la enseñanza como medio de reforma de la sociedad moderna:

> Si hay en la ciudad señoritas de buena condición, a las que no puedan alcanzar por la Congregación, traten de alcanzarlas proponiéndoles la continuación de su educación como externas. Proponiéndoles principios de gramática, de lengua francesa e italiana, música, geografía, etc., podrían atraerlas...: espero que nuestra Sor Emanuel (su maestra) no confundirá el fin con los medios y acabará por hacer de ellas buenas cristianas[20].

La enseñanza de las materias profanas no era, pues, sino un medio de atraer a los niños y durante toda su vida lo consideró bajo este aspecto: el fin, es la multiplicación de los cristianos. Sus vacilaciones de los comienzos, evidentes en el penúltimo pasaje citado, provienen de la aprensión, muy justificada por la experiencia, de que entregándose a la enseñanza profana, sus religiosos y sus religiosas se dejasen absorber

---

[17] *EF III*, n. 71.
[18] G. J. CHAMINADE, *Cartas I,* p. 167.
[19] *Ibid*., pp. 169-171.
[20] *EF III*, n. 9.

por ella y perdieran de vista el fin principal de la vida religiosa, es decir, la unión con Dios y el verdadero celo por las almas[21]. La madre de Trenquelléon participaba de estas aprensiones. De ahí sus demoras para acceder a los deseos de la población de Agen. Cuando esta supo la Fundación del Instituto, expresó su alegría de tener pronto una escuela cristiana para las niñas indigentes; pero viendo la poca prisa de las religiosas para decidirse a ello, se había puesto a murmurar. Por su parte, el obispo insistió. El P. Chaminade vio el dedo de Dios en esta insistencia de la jerarquía. Sin embargo, en su respuesta a la consulta de la Fundadora, el 18 de noviembre de 1816, se le nota todavía reticente:

> Puesto que el Señor Obispo vacila tanto en darle la aprobación que nos sería necesaria para continuar nuestro establecimiento de una manera natural, abran ustedes, pero insensiblemente, una primera clase: no reciban más que media docena de niñas; a medida que vayan bien y cuando la maestra se haya formado, agreguen una a una, dos a dos, tres a tres; no se apresuren. Que las niñas estén realmente bien cuidadas, que esta obra se haga sin ninguna ostentación. No adquieran ningún compromiso ni con los padres ni con el público[22].

La escuela quedó, pues, abierta y pronto se adjuntó un taller de costura, con vistas a preservar la moralidad de las jóvenes. Pero he aquí que poco tiempo después, el obispo intervino para especializar el nuevo Instituto en la dirección de los orfanatos. El P. Chaminade reaccionó en seguida en una carta del 31 de diciembre de 1816:

> No estando prohibido ningún género de obras y estando todas recomendadas en el Instituto, no podría serle extraña la caridad para con los huérfanos; pero esta obra no debe ser ni exclusiva ni más propia que las demás... Sería esencial prestar atención a que esta admisión de huérfanas no llegara a ser causa ni pretexto de alejamiento de las otras clases de la sociedad; no hay que apresurarse demasiado en esta admisión, para no trastornar el fin del Instituto particularizándolo[23].

Por tanto fue con pleno conocimiento de causa y de buen grado como el P. Chaminade orientó el Instituto hacia la enseñanza y la educación de la juventud bajo sus diversas formas. No fue llevado a ello a pesar suyo, pues veía la mano de la Virgen en los acontecimientos, como verdadera y única Fundadora de sus Institutos.

3. Nuestros primeros pasos en la enseñanza

Nuestros religiosos de la calle Ségur, que esperaban una indicación precisa sobre el género de apostolado que se les reservaba, habrían podido, pues (si la hubieran conocido), sacar la lección que comportaba la conducta del Fundador frente a las Hijas de María. Pero él mismo se reservaba su decisión. En verdad, como siempre, esperaba una señal de la Virgen. Estaba plenamente convencido del valor apostólico de una escuela, pues se había dado cuenta, como Director de las Congregaciones marianas, de que los jóvenes que solicitaban ser admitidos, eran a menudo de demasiada edad para aprovechar una influencia religiosa eficaz. Por el contrario, una escuela preservaría del mal a los niños, depositaría en ellos los gérmenes de la piedad y la Congregación no tendría más que completar la obra comenzada. Igualmente veía que el laicismo se

---

[21] G. J. CHAMINADE, *Cartas II,* pp. 41-42.
[22] ID., *Cartas I*, p. 205.
[23] *Ibid*., n. 82, p. 213. Algunos años después, en 1821, la fusión proyectada entre las Hijas de María y las Hermanas de Ribeauvillé acabó rechazándose por el mismo motivo (*EF III*, n. 58).

esforzaba por ganar para su causa a la infancia y a la juventud. Quizá incluso había quedado impresionado, en este mismo año de 1817, por la memorable conferencia dada en Burdeos por su amigo Monseñor Frayssinous, futuro Director General de la Universidad, que pintó las condiciones lamentables de la juventud de Francia y señaló cómo los liceos habían llegado a ser focos de irreligión y de corrupción.

Sea lo que fuere de estas reflexiones, al principio de 1818, antes incluso de que los nuevos religiosos hubiesen terminado su año de probación, dos ricos comerciantes de Burdeos, miembros de la Congregación de los Padres de familia, ofrecieron al P. Chaminade su concurso financiero para el establecimiento de una escuela secundaria en Burdeos. Viendo en este acto una señal de la Providencia y, por otra parte, urgido por David Monier[24], su secretario, el Fundador aceptó su oferta. Todavía se buscaba un emplazamiento para la escuela proyectada, cuando Estebenet anunció su intención de transferir a otro sitio su Institución de la calle de Menuts y ofreció su casa al P. Chaminade. Después de tratos y peripecias, que no hacen al caso[25], nuestros marianistas se instalaron en la calle Menuts a partir de noviembre de 1818. El reconocimiento de la Universidad fue obtenido el 11 de mayo de 1819 y a partir del mes de junio se abrió la escuela con quince alumnos[26].

La suerte estaba echada: en adelante la enseñanza sería el principal medio de apostolado de la Compañía de María. Pero las Congregaciones conservan su razón de ser, a causa de su papel importante de mantener y desarrollar los buenos efectos de la escuela. En cuanto a las otras obras de celo, sin quedar excluidas en teoría, existirán de un modo esporádico o como complemento de la escuela. Ya en vida del Fundador, ninguna otra obra será emprendida a excepción de la parroquia adyacente a nuestro colegio de Courtefontaine. Esta orientación de la Compañía estaba claramente expresada en los estatutos redactados por el Fundador en 1825 para obtener el reconocimiento legal de la Compañía:

> La Compañía de María tiene por objeto la instrucción gratuita de todos aquellos que no podrían tenerla de otra manera. Los niños en las escuelas, son el principal objeto de sus trabajos... Las congregaciones se establecen para sostener en orden a las costumbres los resultados obtenidos en las escuelas[27].

La súplica al rey que acompaña a estos estatutos pone, por lo demás, el acento en la importancia de las obras complementarias postescolares.

> Lo que distingue a nuestras escuelas [de las de los Hermanos de las Escuelas Cristianas] son las instituciones accesorias con que se esfuerza por acompañarlas en todas partes, para sostener en los niños que salen de las escuelas las buenas costumbres y los sentimientos religiosos que han recibido en ellas; estas instituciones consisten en Escuelas de Artes y Oficios y en las Congregaciones piadosas[28].

Una vez tomada su decisión delante de Dios, el P. Chaminade se entregó con toda su alma a la obra de la educación cristiana y la experiencia le había de revelar en este medio de apostolado oportunidades cada vez más ilimitadas para «multiplicar los cristianos». Jamás le pesará el giro tomado por los acontecimientos en los que había

---

[24] Ferviente discípulo de los Filósofos, sobre todo de Rousseau, convertido por el P. Chaminade.
[25] Ver P. HUMBERTCLAUDE, *Un éducateur chrétien de la jeunesse au XXIe siècle. L'abbé Lalanne*, *1795-1879*. París, Librairie Bloud & Gay, 1932, pp. 32-33.
[26] Al año siguiente hubo un centenar y en 1825 el internado de la calle Menuts fue trasladado a la calle Mirail, donde tomó el nombre de Internado Santa María.
[27] G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, pp. 27 y 30.
[28] *Ibid.,* p. 12.

discernido la voluntad de María. Veinte años más tarde, el 16 de septiembre de 1838, lanzando una mirada retrospectiva sobre su obra y sobre la de sus fundaciones religiosas, evoca al papa Gregorio XVI sus ambiciones apostólicas y el bien realizado por las Congregaciones marianas. Después añade:

> Pero, Santísimo Padre, este medio, por excelente que sea cuando es explotado con habilidad, no es suficiente. La filosofía y el protestantismo, favorecidos en Francia por el poder, se han apoderado de la opinión pública y de las escuelas, esforzándose por extender en todas las mentes, sobre todo en la infancia y en la juventud, este libertinaje del pensamiento, más funesto todavía que el del corazón, del cual es inseparable. Por eso, ¿quién podrá imaginar todos los males que de ellos resultan? He creído, pues, delante de Dios, que era preciso fundar dos nuevas Órdenes religiosas, una de mujeres y otra de varones, que, demostrando al mundo por sus buenos ejemplos que el cristianismo no es una institución envejecida y que el Evangelio es todavía practicable hoy como hace 1800 años, disputaran a la propaganda, oculta bajo sus mil colores, el terreno de las escuelas, abriendo clases de todos los grados y de todas las enseñanzas, especialmente para la clase del pueblo, la más numerosa y la más abandonada[29].

La persona siempre preocupada por conformarse a la voluntad de Dios no se equivoca jamás. «El obediente cantará victoria». Poco antes de morir, el P. Lalanne, primer religioso del P. Chaminade, había de hacer un día la misma profesión de fe que el Fundador sobre el valor apostólico de la enseñanza:

> ¿Quién nos ha lanzado a las obras de educación, casi a nuestro pesar, sino el P. Chaminade, empujado por el sr. David?... Y no digo que se hayan equivocado. En el estado en que se encuentra hoy el mundo, no hay, para rehacerlo, medio más universal ¡ni más eficaz! que la educación. Yo hubiera querido, tal era mi deseo, consagrarme al púlpito; pues bien, hubiera hecho mucho menos provecho a la Iglesia con los sermones que con la educación. Ahora veo el fruto de mis trabajos: de todos mis antiguos alumnos, no conozco ni el cinco por ciento que no sean cristianos convencidos y, en su mayor parte, prácticos. Habría que decir aquí muchísimas cosas y la opinión que expreso es la de las personas más clarividentes y más religiosas de nuestros días. Dejad a los impíos las escuelas; os entregarán todo lo demás[30].

A consecuencia de acontecimientos providenciales, la primera escuela emprendida por la Compañía fue, pues, un colegio de segunda enseñanza. Otras circunstancias, también muy providenciales, no tardaron en enfrentarla con la enseñanza primaria. En el verano de 1820, el P. Chaminade había ido a Agen para predicar el retiro anual a las Hijas de María y para restablecer la Congregación de los varones, suprimida en 1816. Se le puso al corriente de los obstáculos encontrados por el obispo en la fundación de una escuela primaria gratuita. Los Hermanos de las Escuelas Cristianas habían aceptado dirigirla, pero, pretextando su hábito religioso, los liberales se opusieron ferozmente a su venida. El P. Chaminade, muy perplejo en este momento a propósito del hábito que iba a dar a sus religiosos, vio en esta coincidencia una señal del cielo. Adoptando para ellos el traje seglar, quitaría todo pretexto a las recriminaciones liberales. El ofrecimiento que se le hizo de aceptar esta escuela gratuita para los niños indigentes le llegó al corazón, pues jamás ocultó su predilección por los pobres, los privilegiados de Nuestro Señor, a quienes nadie entonces, ni siquiera el Estado, se preocupaba de instruir. Sus últimas vacilaciones cesaron, cuando David Monier le hizo presente que la presencia de los Hermanos en Agen resolvería providencialmente el

[29] G. J. CHAMINADE, *Cartas IV,* pp. 513-514.
[30] *EF III*, n. 11.

problema de la dirección de la Congregación de los varones, que había venido a poner de nuevo en marcha. Aceptó, pues, el ofrecimiento y prometió enviar varios Hermanos.

Cuando, a su vuelta de Agen comunicó su decisión a la pequeña comunidad, tropezó con una oposición inesperada.

> Los más antiguos miembros, escribirá un día al Padre Lalanne, le hicieron observar que esta obra (primaria) no era su obra y que se iba a desviar a la Compañía de su finalidad de la que se había ya apartado absorbiéndose en la enseñanza secundaria[31]. El Padre Chaminade pasó de largo sobre estas recriminaciones. Pero su decisión abrió una discusión por largos años entre los partidarios de la enseñanza secundaria y los de la enseñanza primaria. Hasta se formó un tercer grupo, inspirado por el P. Collineau: «Dejemos, decía este, dejemos a los Hermanos de las Escuelas Cristianas, las escuelas primarias destinadas a los pobres y a los Jesuitas las escuelas secundarias, destinadas a los ricos. Adoptemos para nosotros la enseñanza media destinada a las clases intermedias. Esta muchedumbre de niños de la clase media, he ahí la obra del Instituto»[32].

4. La fórmula definitiva

M. Collineau proponía nada menos que una enseñanza clasista. Semejante postura choca hoy con nuestras costumbres democráticas y se oponía doblemente al principio de universalidad tan caro al P. Chaminade, a quien interesaba únicamente el alma de las personas, cualquiera fuera su edad o su sexo y a cualquier medio social que pertenecieran. El P. Chaminade pretendía arrancar todas las almas, y por todos los medios, a la influencia del *filosofismo* del ambiente.

> El espíritu filosófico, escribía a un director del Seminario mayor de Besanzón, se introduce hasta en las aldeas, corrompe todas las edades, todas las condiciones y todos los sexos, empleando muy arteramente toda clase de medios. He aquí por qué nosotros emprendemos diferentes clases de obras y formamos o hacemos formar sujetos propios para desempeñarlas con acierto[33].

Por temor a ver sus esfuerzos apostólicos restringidos a una clase del pueblo o a una forma precisa de enseñanza, el Fundador esperó el mayor tiempo posible antes de solicitar el reconocimiento oficial de su Instituto, a pesar de las ventajas materiales que tal vez hubiera sacado de ello. Aconsejado por el abogado David Monier, había preferido, sin más explicaciones, poner ante un hecho consumado a la Universidad, celosa del monopolio de la enseñanza.

Varias veces, en el momento de abrir una escuela, la Prefectura le había preguntado si su Instituto estaba reconocido por el Gobierno y cada vez había tenido que prometer dar los pasos necesarios a este efecto. Por fin, en 1825 cuando su amigo Monseñor Frayssinous llegó a ser Ministro de Asuntos eclesiásticos y de Instrucción pública, creyó llegado el momento oportuno para ponerse en regla. Redactó pues, los estatutos de la Compañía de María y encargó al P. Caillet llevarlos a París para negociar allí su aprobación[34].

Las negociaciones fueron largas y difíciles, y estuvieron a punto de confinar a los marianistas en la primera enseñanza. Obligado a renunciar a la enseñanza

---

[31] Las relaciones de los no sacerdotes con los sacerdotes, p. 236 (francés).
[32] *EF III*, n. 16.
[33] G. J. CHAMINADE, *Cartas I,* p. 793.
[34] Ver historia de estas largas negociaciones en J. SIMLER, *Guillermo José Chaminade,* II. Madrid, SPM, 2006, pp. 145-176.

secundaria, el P. Chaminade insertó en el texto sometido a la aprobación oficial una restricción que, indirectamente, le dejaba el campo libre[35].

Después de este reconocimiento oficial, el P. Chaminade pudo redactar las Constituciones. Estas fueron terminadas en 1829. Desde el principio, ponen en evidencia el carácter universal de sus medios apostólicos[36] y todas las obras escolares a cargo de la Compañía. A su vez, las Constituciones, en 1839, respetan esta enumeración:

> Por efecto de su predilección por la primera juventud y por los niños más pequeños, a los que Jesús colmaba de sus divinas caricias, la Compañía de María ha declarado en las Constituciones civiles [los Estatutos de que antes se ha hablado], que se dedicaba a la primera enseñanza: sus obras principales, en efecto, se refieren a la enseñanza. Ella se encarga de escuelas primarias gratuitas, escuelas primarias preparatorias, escuelas especiales, escuelas normales y escuelas de Artes y Oficios[37].

Sin embargo, ni en una ni en otra redacción se menciona la segunda enseñanza, sin duda por temor a un eventual control gubernamental. Esta, sin embargo, se halla sobreentendida en los dos capítulos consagrados a las funciones respectivas de los sacerdotes y de los no sacerdotes: en el primero, se reserva a los sacerdotes la dirección de los colegios; en el segundo, se dice que la Compañía dirige establecimientos de enseñanza superior, escuelas de literatura y ciencia[38].

5. Continuidad de la tradición

A la lista de las obras tomadas a su cargo por la Compañía de María hasta aquí, las Constituciones de 1865 (art. 254) añaden la dirección de orfanatos, escuelas de agricultura y escuelas industriales; incluso sigue a la enumeración de un etc. Todavía no menciona explícitamente la dirección de colegios de segunda enseñanza; las de 1839 los admiten bajo una forma equivalente en los artículos que precisan las funciones reservadas a los sacerdotes y a los no sacerdotes[39]. Sin embargo, la Congregación de Obispos y Regulares, a cuya aprobación fueron sometidas las Constituciones, encontró demasiado vago el artículo 6, que estatuía que la Compañía de María no excluía ningún género de obras[40]. El artículo quedó, pues, modificado de la siguiente manera:

> La Compañía de María, para cumplir su segundo objeto, se dedica principalmente a la educación de la juventud y también a la predicación y demás trabajos del sagrado ministerio. Si más adelante se presentara alguna obra de celo no prevista por las

---

[35] «La Compañía de María está especialmente dedicada a la primera enseñanza».
[36] *EF III*, n. 68.
[37] Art. 254. Aun cuando en las Constituciones de 1829 había un capítulo especial para cada una de las formas de la enseñanza, las de 1839 se contentan con enumerarlas.
[38] Constituciones de 1839, arts. 348, 349 y 360.
[39] Art. 338 y 339.
[40] Ver este artículo citado en la página 18. He aquí el texto de la Animadversión 20: «Habrá que corregir esta expresión: "En la piadosa Compañía no se excluye ninguna especie de obras compatibles con las Constituciones". Pues siendo ambigua esta expresión, presenta impreciso el fin del piadoso Instituto, que debe estar determinado en las Constituciones y, si después parece oportuno que los Asociados emprendan otra obra piadosa que difiera del fin ya definido del Instituto, se podrá recurrir a la Sagrada Congregación de Obispos y Regulares».
La Animadversión 16 pide también «suprimir en las Constituciones la emisión del voto de enseñanza. Sea suficiente que los Socios tengan como fin instruir a los jóvenes en la forma expresada en las Constituciones», como así se hizo.

> Constituciones, no se podría emprender sin haber obtenido la autorización de la Sagrada Congregación de Obispos y Regulares.

Esta nueva redacción restringía, al menos, en su forma absoluta, el principio de universalidad, caro al Fundador[41]. De hecho, las Constituciones lo mantienen implícitamente cuando, hablando del segundo objeto de la Compañía, entiende por el término de educación:

> Todos los medios por los cuales se puede insinuar la religión en la mente y en el corazón de los hombres y llevarlos así, desde la más tierna infancia hasta la más avanzada edad, a la profesión ferviente y fiel de un verdadero cristianismo (art. 251).

La tradición marianista, siguiendo a su Fundador, ha permanecido fiel a este principio de universalidad, que deja la puerta abierta a las adaptaciones exigidas por los tiempos y lugares, aun cuando parezca insistir unilateralmente sobre una forma precisa de enseñanza.

El P. Caillet, primer sucesor del Fundador, desde los comienzos, había tenido a menudo

> el pensamiento de que el fin de la Compañía era demasiado vasto, demasiado universal y un poco demasiado vago para poder alcanzar a todo sólidamente y de una manera estable y permanente[42].

Había manifestado al P. Chaminade en varias ocasiones su modo de pensar. Pero llegado a Superior general –el ejercicio efectivo de las responsabilidades es el mejor consejero- afirmaba a su vez, y en términos más enérgicos todavía, este carácter de generalidad de la obra de la Compañía de María.

> Nuestra vocación, dice, tiene un carácter distinto y un espíritu diferente [del de tales o cuales Órdenes]; es el de salvar a las almas instruyéndolas y educándolas desde la edad más joven, es hacernos todo a todos para atraerlos a todos a Jesucristo... Con tal de que apacentemos los corderos del Divino Maestro, no rehusamos nada, no retrocedemos ante nada más que ante el mal y el pecado, en la elección y empleo de los medios humanos, que deben servirnos únicamente para alcanzar el noble y doble fin de nuestra propia santificación y de la salvación de las almas[43].

Ningún documento marianista comenta con tanta amplitud y profundidad el pensamiento del Fundador como la circular del Buen Padre Simler sobre las virtudes características. Explica primeramente la razón profunda del principio de universalidad:

> Jesús quiere que todos los hombres se salven, quiere reinar en todos los corazones, pero este imperio se establecerá por María. Por esto, María quiere también que no perezca ninguno de aquellos por quienes ha muerto su Hijo; de ahí proviene su solicitud universal.
> Inspirándose en este ejemplo, el P. Chaminade no se ha ligado desde el principio exclusivamente a ninguna obra especial ni a ningún apostolado limitado; se ha puesto a disposición de su Madre, a fin de estar siempre presto a secundarla en su solicitud universal, yendo allí donde Ella le llame o haciendo todo lo que Ella le diga[44].

---

[41] Cf. *Apostle of Mary*, noviembre 1932, pp. 238-243. Las constituciones de 1885 (art. 5). conservan las mismas ideas con una redacción ligeramente diferente mantenida en las Constituciones actuales [Se refiere a la edición de 1922 (N. E.)]

[42] Carta del 5 de septiembre de 1836.

[43] J. J. CAILLET, *Circular* del 23 de noviembre de 1861, p.46.

[44] J. SIMLER, *Circular 71*, pp.60 y p.46.

Ciertamente, semejante universalidad

> es imposible, si se la entiende en sentido absoluto; por eso la Iglesia... exige que las obras a las cuales se dedica el Instituto estén determinadas nominalmente... Este principio, de evidente sabiduría, ha sido aplicado a la Compañía de María... A pesar de la restricción de la Iglesia, la Compañía de María puede todavía, con justo título, reivindicar como uno de sus caracteres distintivos la universalidad de su celo por la salvación de las almas[45].
>
> Se señalan, sin embargo, dos obras de predilección, la de formar a la infancia y a la juventud de todas las clases por una educación profundamente cristiana, en recuerdo de la predilección del Salvador por los niños, y la de establecer, en cualquier parte en que las circunstancias lo permitan, congregaciones bajo los auspicios de la Virgen Inmaculada...
>
> Pero estas dos obras especiales, lejos de ser un obstáculo a la universalidad, permiten, por el contrario, alcanzarla mejor, puesto que las Congregaciones, bajo cualquier nombre y cualquier forma que sea, continúan la primera educación y aseguran sus frutos[46].

Este principio de universalidad ha sido a veces interpretado equivocadamente, como si el Fundador hubiera tenido la intención de ocuparse simultáneamente de todas las obras de celo. Semejante ambición, desparramando las fuerzas disponibles, hubiera estado precisamente en los antípodas del principio de universalidad, que el Fundador no defendía con tanta energía sino porque le permitiría, según las necesidades de los tiempos y de los países, concentrar todas sus tropas detrás *de la brecha abierta por el enemigo*. El hecho de que casi todos los religiosos estaban empleados en la enseñanza en el momento de la muerte del Fundador, no prueba nada contra el mantenimiento de su principio de universalidad, conservado por otra parte en las Constituciones (art. 6 de las Constituciones de 1839) y en la definición de educación (art. 261 de las Const. actuales). Para explicar su pensamiento no basta, incluso, con decir, como uno de sus comentadores, que no quería comprometerse con ninguna forma especial de apostolado, con el fin de poder adaptarse siempre a circunstancias imprevistas. Sin duda fue esta, una de las razones. Pero la razón esencial parece diferente. Se encuentra en la insistencia del P. Chaminade en formar apóstoles y en el hecho de que veía a la Compañía de María como una parte integrante y animadora de todo un sistema de Sociedades religiosas y seglares. A su entender, el papel de la Compañía de María es formar apóstoles en los colegios y ponerlos a trabajar en las congregaciones marianas de adultos. Los apóstoles así formados por nosotros deberían encargarse de las obras apostólicas que los religiosos no estuvieran en condiciones de emprender por sí mismos. No corresponde a la Compañía de María, por sí sola, abrazar todas las obras apostólicas, sino a los apóstoles formados por ella.

---

[45] *Ibid*., p. 64.
[46] *Ibid*., p. 62.

CAPÍTULO SEGUNDO

LA COMPAÑÍA DE MARÍA ABORDA LOS DIVERSOS GRADOS DE LA ENSEÑANZA

1. La enseñanza primaria

a) *Los principios*

Cuando, en el curso de las negociaciones emprendidas para obtener el reconocimiento oficial, el Fundador había propuesto esta fórmula de que «la Compañía de María está especialmente dedicada a la primera enseñanza», el adverbio *especialmente* era algo más que una restricción mental destinada a satisfacer al gobierno; se trataba sobre todo de dejar la puerta abierta a todas las empresas ulteriores. Pero, aun reivindicando para la Compañía el derecho de abrir toda clase de escuelas, el P. Chaminade tenía realmente preferencias por la primera enseñanza. Por lo demás, para él la expresión de primera enseñanza era sinónimo de enseñanza popular. Para captar bien su pensamiento sobre este punto, conviene situarlo en su medio ambiente histórico. En esta época, en Francia como en casi todas partes, ni los Ayuntamientos ni el Estado se interesaban por la instrucción de los hijos del pueblo. A pesar de los esfuerzos desplegados por el Imperio para mejorar la situación, la incompetencia de los maestros y lo absurdo de los métodos no eran menores que la insuficiencia de los locales escolares. He aquí cómo describe una escuela de esa época, la suya, el sabio entomólogo Henri Fabre:

> Era una escuela casi sin ventanas, dominada por la alcoba del maestro, con las camas de dos alumnos, bajo la chimenea, a donde venían a refocilarse durante la clase polluelos y cochinillos. El maestro administrador, barbero, campanero y chantre, a la vez, consagraba algunos ratos de ocio que le dejaba su propia familia para enseñar a escribir a los mayores; los pequeños meditaban... completamente solos, en sus bancos sobre las letras del alfabeto; por eso el estudio no adelantaba apenas[47].

Se comprende que el corazón del P. Chaminade se haya conmovido ante semejante espectáculo y que su celo haya buscado inmediatamente los remedios. Cuando escribe al rey que «la Compañía de María tiene por objeto la instrucción gratuita de aquellos que no podrían tenerla de otra manera»[48], expresa sus ambiciones apostólicas. Veía en este apostolado el medio ideal de parecerse a Nuestro Señor, que «quiso que la educación religiosa de los pobres fuera uno de los caracteres de su misión

[47] H. FABRE, *Souvenirs entomologiques*, t. VI, pp. 46-47, en P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., p. 74ss.
[48] *Estatutos* de 1825, art.2.

divina: [*Los pobres son evangelizados*]»[49]. Por eso nuestras primeras escuelas primarias eran gratuitas; no se exigía honorarios escolares más que a los alumnos que preparaban su ingreso en el colegio[50]. Ordinariamente, las escuelas subsistían gracias a la caridad de la población o por medio de un subsidio abonado por las autoridades locales. En muchos lugares incluso era preciso, para ser admitido, presentar un certificado de indigencia firmado por los párrocos. Dado el éxito de nuestras escuelas, sucedía a menudo que gentes acomodadas se hiciesen entregar este mismo certificado y, para tranquilizar su conciencia, los párrocos establecían la distinción sutil entre la indigencia material y la indigencia espiritual.

> ¿Acaso la clase indigente, escribe el P. Chaminade, no debe llegarnos al corazón? ¿Acaso no es ella la más numerosa? ¿Qué medios se pueden tener para renovar el pueblo, si se descuida la educación de la generación naciente del mayor número de los ciudadanos?[51].

Renovar la masa de la sociedad, he aquí, en efecto, el verdadero motivo de su celo. Lo que le importaba, al servirse de la instrucción como medio, no era hacer sabios sino cristianos. Al orientar la Compañía de María hacia el mantenimiento de las escuelas estaba muy convencido de alcanzar este fin:

> Las escuelas cristianas, dirigidas según el plan adoptado por el Instituto de María y conducidas por los Religiosos que destina a esta buena obra, son un poderoso medio de reformar el pueblo. Los niños hacen en ellas generalmente tan rápidos progresos y llegan a ser tan dóciles y tan cristianos, que llevan el buen olor de la virtud y de la religión a sus familias. Los niños llegan a ser como los apóstoles de sus padres y su apostolado produce casi siempre algún buen fruto: Esto es lo que me hace llamar a estas escuelas un medio de reformar al pueblo[52].

Solo la enseñanza primaria, pensaba, al tomar a la persona desde la más tierna infancia, puede alcanzar semejante objetivo, pues es a la vez un medio de preservación y de conquista. Por esta razón se empeñaba en acoger a todos los niños, cualquiera que fuera la posición social o religiosa de la familia. Así, protestó enérgicamente ante un párroco de Saint-Claude que quería excluir de su escuela a los elementos de origen menos cristiano[53]. En nombre del mismo principio, insistía para que en la escuela de Clairac se recibiera igualmente a los niños protestantes:

> Los maestros, ordenaba, harán por ellos todo lo que hacen por los católicos... según su prudencia, sin embargo, podrán suspender momentáneamente tal o cual ejercicio para tal o cual individuo. Jamás, fuera de las clases, los niños de origen católico deben decir nada contra los protestantes, y viceversa[54].

Como lo hace notar Jorge Goyau,

> ¿No es acaso esta amplitud de miras del Fundador lo que permitirá un día a sus discípulos conquistar un ascendiente tan notable sobre culturas tan distintas de la nuestra, como la cultura japonesa?[55].

---

[49] *Constituciones* de 1829, art. 247. *Pauperes evangelizantur*.
[50] *EF III*, n. A24.
[51] G. J. CHAMINADE, *Cartas IV*, p. 94.
[52] ID., *Cartas I*, p. 519.
[53] ID., *Cartas IV*, p. 94.
[54] *Ibid*., p. 371.
[55] G. GOYAU, *Chaminade, Fondateur des marianistes. Son action religieuse et scolaire.* París, Louis de Soye, 1913, p. 22.

¿Qué grado de instrucción reservaba el P. Chaminade a los niños del pueblo? Contrariamente a los filósofos ilustrados del siglo XVIII y a sus discípulos del XIX, que se desinteresaban desdeñosamente de la instrucción popular; contrariamente a los economistas, que la temían porque les parecía deber precipitar la deserción de los campos, ya iniciada, él alimentaba la ambición de dotar a los hijos del pueblo de una instrucción valiosa, poniendo en ella la levadura de un conocimiento religioso. No es él quien pueda ser acusado de oscurantismo, pues no temía la luz de la verdad. Mucho menos se le podría reprochar mantener adrede la ignorancia, para contener mejor a la gente sencilla en la práctica de una religión incapaz de resistir a las luces de la razón. No tenía miedo más que de la semioscuridad de la filosofía sedicente ilustrada.

> No se piensa en la Compañía de María, afirmaba, que tengan nada que ganar la religión y las costumbres, ni las artes y la industria, en reducir a los límites más estrechos la instrucción del pueblo. Se cree, al contrario, que el pueblo no puede hoy ser traído a la fe y las virtudes de las cuales es el principio, sino por un grado superior de desarrollo de sus facultades intelectuales y un acrecentamiento de la instrucción[56].

b) La historia. La rápida multiplicación de las escuelas

Hemos visto en qué circunstancias fue creada en Agen la primera escuela primaria de la Compañía de María. Apenas abierta, alcanzó un éxito tan resonante y tan duradero que fue juzgada digna de ser propuesta como modelo a nuestras escuelas posteriores. El P. Chaminade tuvo la buena fortuna de tener bajo su mando a dos educadores fuera de serie, Laugeay y Gaussens. Sin embargo, ni uno ni otro habían sido preparados para semejante tarea. Antes de entrar en la Compañía, el uno fue comerciante y el otro militar.

Seis meses después de la apertura de las clases, el sr. Laugeay, el Director, podía escribir al Fundador:

> Nuestras escuelas siguen perfeccionándose. La emulación es muy grande entre nuestros niños. Los progresos que han hecho desde hace dos meses, nos admiran. Somos perfectamente dueños de ellos en el aspecto de la disciplina. El público está edificado, hasta entusiasmarse, de su silencio y de su modestia, ya sea en la iglesia, ya en las calles cuando pasan en filas. Antes de que las escuelas fueran establecidas, estos mismos niños tenían a menudo vivas trifulcas entre ellos, o bien insultaban a los viandantes, incluso a los sacerdotes; hoy día, por el contrario, no encuentran a ningún eclesiástico al que no saluden con gran respeto. Cuando vamos a Misa o volvemos de ella, las gentes se detienen para vernos desfilar. A veces me abordan diciéndome: «¡Dios mío!, ¿cómo hace usted para tener así esta tropa de chiquillos? Le debe costar mucho trabajo y muchas dificultades ¡Qué servicio hace a la ciudad! Nunca podremos testimoniaros bastante nuestro agradecimiento»[57].

Este testimonio está confirmado por el diario local[58]. Por eso, en menos de un año, el número de alumnos pasó de cien a trescientos, para estabilizarse, dos años

[56] Prospecto redactado por P. Lalanne y aprobado por el P. Chaminade.
[57] *EF III*, n. 361.
[58] Con fecha del 30 de junio de 1821, el *Journal du Lot-et-Garonne* escribía: «Los muchachos que se ha visto figurar el último domingo, de manera tan piadosa y edificante, en la procesión del Corpus, reciben su instrucción en las escuelas elementales gratuitas cuya institución es debida a personas animadas de un celo ferviente por la religión y la moral pública».

después, en los quinientos. Los mismos religiosos vivían en una atmósfera de fervor y de entusiasmo.

> ¡Qué alegría para Jesús y María!, escribía el Director. ¡Qué fuente de consuelo para aquellos a quienes Dios se ha dignado escoger para ser los instrumentos de su misericordia!... No sé si las otras escuelas serán como la de Agen, pero tenemos que defendernos de la sensualidad al trabajar en estas últimas.

La admiración popular fue tan unánime que los mismos liberales olvidaron sus resentimientos contra los Religiosos y el Ayuntamiento concedió un subsidio a la escuela. El mismo Prefecto le concedió una subvención de ocho mil francos y solicitó la fundación de escuelas semejantes en los principales centros del departamento. En 1823, el periódico liberal publicó sucesivamente cuatro artículos muy elogiosos sobre los Hermanos y su sistema de educación. Vale la pena citar algunos pasajes que darán una idea del género de educación de entonces. Después de haber dado en el primer artículo detalles sobre los mismos Hermanos, el corresponsal continúa:

> Volvía de mi paseo, a las once de la mañana, por la puerta Sainte-Foi, de Agen, y desembocaba en la plaza Saint-Caprais, cuando quedé sorprendido por el espectáculo más inesperado. Una multitud de niños pequeños salía de la Iglesia Catedral, donde acababan de asistir a Misa, y se alineaban como una tropa reglamentada, en dos filas, expresando en su fisonomía móvil la vivacidad, la impetuosidad y la alegría de su edad. Observaban el silencio más absoluto y parecían esperar una señal del Hermano Director que les mandaba: sus ojos estaban fijos, en efecto, en los de su maestro, cuyo porte era dulce y grave a la vez, si está permitido expresarse así, y que parecía ser obedecido más por amor que por temor.
>
> Me detuve estupefacto, curioso por ver lo que iba a suceder con este enjambre de niños que, por su vestido más que sencillo aunque generalmente limpio, juzgaba pertenecer a las clases más pobres de la ciudad. Había visto durante toda mi vida a los niños de esta especie abandonados casi todos a la disipación y a la ociosidad, madre del libertinaje y a menudo del crimen. «¡Por fin se ocupa alguien de estas interesantes criaturas!», me dije a mí mismo, experimentando una satisfacción que me sería difícil de expresar.
>
> De repente, un alumno se destaca de la fila y se coloca a dos pasos del maestro; a una señal de este último, una veintena de nuestros escolares, de edad y de talla desiguales, se colocan de dos en dos a continuación de su camarada. A una nueva señal, el pequeño destacamento desfila delante del Hermano Director y delante de los numerosos espectadores congregados en la plaza, y, saludando graciosamente a todo el mundo, se dirige a una calle próxima.
>
> ¿Dónde van? —pregunto a mi más próximo compañero. Era un buen anciano que, apoyado sobre su bastón, sonríe a mi pregunta y me dice con emoción: –¿Usted no había visto esto, señor? –Verdaderamente no, le respondo. –¡Oh, los buenos Hermanos!, son verdaderos ángeles. Señor, añadió después de estas exclamaciones, el destacamento que acaba de partir está compuesto por niños del mismo barrio. Nadie abandona su fila sino a la señal de su compañero jefe y para entrar en la casa de sus padres. En el trayecto ninguna travesura será cometida. Cualquier anciano, y especialmente todo sacerdote que se encuentre, será saludado con respeto y el jefe no se considerará libre él mismo sino después de haber remitido a cada familia aquellos de sus condiscípulos que se le han confiado momentáneamente[59].

En el espacio de cinco años, la Compañía, hacia la cual afluían los novicios, fundó sucesivamente las escuelas primarias de Villeneuve, Moissac, Lauserte, Noailles, Clairac, Castelsarrasin, Barsac, Brusque, Salles, Realmont y Cordes, nombres que resuenan en todos los corazones marianistas como los de una epopeya heroica[60]. En

---

[59] *EF III*, n.372.

[60] Ver para más detalles, *Ibid*., n. 22; las diversas biografías del Fundador y sobre todo el reciente opúsculo (sobre las casas creadas en tiempo del Fundador) del P. RESCH, *Father Chaminade, Founder of*

todas partes se alcanzó el mismo éxito que en la escuela de Agen. Este éxito prueba el realismo del Padre Chaminade al escoger el apostolado de la educación.

Al mismo tiempo, la Compañía se implantaba en el Franco-Condado y en Alsacia gracias a Carlos Rothéa, un alsaciano venido a iniciarse en el comercio en Burdeos y a quien atrajo a la joven Compañía el sacerdote Caillet, su antiguo compañero de estudios. Este, al llegar al noviciado, traía una carta del P. Bardenet, misionero apostólico de Besanzón. Este sacerdote proponía al P. Chaminade la compra de un viejo castillo en ruinas, rodeado de una extensa finca y situado en Saint-Remy, Alto Saona. Como David Monier iba a Alsacia por diversos asuntos, el Fundador le pidió que examinara el castillo y la propiedad. El sr. David quedó tan entusiasmado que firmó la compra acto seguido (1823). A pesar de la extremada miseria de los principios, esta casa, como lo había presentido el P. Chaminade, hizo la reputación de la Compañía en el Este y llegó a ser, después, el centro de múltiples obras en el Franco-Condado.

> Se nos ofrecen por todas partes establecimientos de primera enseñanza, escribió el P. Chaminade en una circular a todos los religiosos; la enseñanza nos es ofrecida incluso en diócesis enteras. Si tuviéramos elementos, la Compañía podría extenderse con una gran rapidez: con gran dolor de mi corazón me veo siempre forzado a aplazar indefinidamente la fundación de estos establecimientos, que en su mayor parte, se encuentran en lugares en que la población se halla en las mejores disposiciones. La mies es muy abundante pero los obreros para la recolección son demasiado poco numerosos[61].

El P. Chaminade veía poco a poco realizarse sus sueños apostólicos, pero en ninguna parte mejor que en Alsacia, donde el desarrollo de la Compañía fue verdaderamente prodigioso. En el momento de la guerra franco-alemana de 1870, esta provincia contaba 33 escuelas casi todas comunales, servidas por 300 marianistas al servicio de 8000 alumnos. Solo la escuela primaria de Colmar contaba 1000 y en la exposición de 1867 sus trabajos merecieron el tercer premio de las escuelas de Francia. Después de la anexión, un inspector alemán no pudo dejar de hacer esta confesión al Director:

> Es un enigma para mí ver a sus alumnos más adelantados en las dos lenguas que los nuestros en la única que aprenden.

El obispo de Estrasburgo escribió en una carta al Fundador:

> Las ciudades que tienen sus establecimientos no cesan de alabar la manera que tienen estos buenos Hermanos de formar el espíritu y el corazón de los niños; sabiendo atraérselos, los excitan al estudio y los mantienen en el deber casi sin castigo y sin forzarlos[62].

Desgraciadamente, en 1874, el *Kultur-Kampf* puso fin a este desarrollo, cerrando una por una las escuelas de Alsacia. Pero eran tales la estimación y el afecto de la población, que la partida de los Religiosos dio lugar en todas partes a emocionantes demostraciones de agradecimiento. Durante cincuenta años, a despecho del cierre de las fronteras, numerosos jóvenes alsacianos afluyeron a los postulantados de Bourogne y de Belfort.

Schools, Apostle of Mary. Documentary series. Sobre Moissac, «Le centenaire de l'École des Marianistes à Moissac», en *L'Apôtre de Marie*, noviembre-diciembre 1926.

[61] G. J. CHAMINADE, *Cartas III*, p. 439.

[62] 17 de agosto de 1838. Cf. G. J. CHAMINADE, *Cartas IV*, pp. 72-74.

De Alsacia, la Compañía pasó a Suiza, donde se estableció primeramente en Friburgo en 1839. En 1849 el P. León Meyer con un equipo de cuatro alsacianos tomó el camino de Estados Unidos, donde después de un arranque difícil, las escuelas se multiplicaron tan rápidamente que hay allí hoy día cuatro provincias[63]. Después de la muerte del Fundador, correspondió a Alemania, Austria, Italia, España, Japón y África. Pero como todas las obras de Dios, las pruebas fueron por todas partes proporcionadas a los éxitos.

> La Compañía parece echar siempre más profunda raíz a pesar de todas las sacudidas que experimenta, escribía el Fundador en 1843. Bogamos sobre un mar muy tormentoso; pero evitaremos los escollos, si tenemos siempre nuestra vista clavada en la Estrella que nos dirige: [*Mira a la estrella, invoca a María*][64].

Hoy, han cambiado mucho las circunstancias. La enseñanza primaria hecha obligatoria por casi todos los Estados, se ha generalizado en todas partes y la duración de los estudios ha sido prolongada. Fue preciso adaptarse a las nuevas condiciones históricas. Otras formas de enseñanza, más conformes a las necesidades de los diversos países y a las necesidades espirituales de la Iglesia, han sido emprendidas por la Compañía. En Estados Unidos, por ejemplo, la extensión y la generalización de la enseñanza de grado medio (*high-schools*) y de universidades hicieron indispensable en estos sectores, el concurso de la Compañía, tanto más cuanto que la enseñanza elemental pasó a manos de las religiosas. Los acontecimientos dieron, pues, razón a las concepciones prudentes y flexibles del Fundador, que rehusó siempre sujetarse, desde el principio, a ninguna forma precisa y definitiva de enseñanza. Él mismo, sin duda si viviera todavía, seguiría la misma política, únicamente preocupado de volar a los lugares en que su presencia apostólica fuera más urgente...

c) Elaboración del método

¿A qué se debía el arranque, como una flecha, en sus principios, de la Compañía de María? ¿A la falta de escuelas en esta época? ¿Al espíritu de sacrificio, a menudo heroico, de los religiosos? ¿A su espíritu de fe a toda prueba? Todos estos factores han debido de entrar en juego en variable proporción. Pero este éxito se explica quizá, todavía más, por la originalidad de los métodos empleados y por el interés constante puesto por el Fundador y nuestros antecesores en el perfeccionamiento de sus métodos. Aun cuando cosechemos hoy el fruto de sus tanteos, apreciamos difícilmente el mérito y la originalidad de sus esfuerzos didácticos. Acaso nos veamos tentados, a veces, de sonreír ante su ingenuo entusiasmo frente a sus invenciones metodológicas... ¿Estamos tan seguros de que nuestro propio entusiasmo ante los métodos llamados nuevos, encontrará más indulgencia entre nuestros sucesores? De cualquier modo, el Fundador y nuestros mayores aportaron a la elaboración y perfeccionamiento de sus métodos una tenacidad y un realismo que pueden servirnos de ejemplo. He aquí por qué nos parece de interés traer a la memoria sus esfuerzos y seguir la evolución de sus ideas pedagógicas.

El P. Chaminade se interesaba él mismo, en la elaboración del *Método* con una competencia a veces sorprendente. Ningún detalle se le escapaba[65]. Anotaba con

---

[63] Actualmente se han fundido las cuatro en una única, salvo la zona de Nueva York, que forma la Provincia marianista de Meribah (N. E.)

[64] CHAMINADE, *Cartas V,* p. 514. *Respice Stellam, voca Mariam.*

[65] ID., *Cartas III*, pp. 455-457.

sagacidad y buen sentido los proyectos que se le sometían. A propósito del sistema de emulación, un poco artificial sin duda, de los *bancos escolares* de capital constituido por «puntos positivos», se detiene en describir con minuciosidad una organización complicada de accionistas. Los diversos sistemas de lectura, de escritura o de dibujo no tienen secretos para él y los juzga siempre con el buen sentido de un experimentado. No le gusta apenas el método global de lectura todavía en sus comienzos[66]. [*¡Nada nuevo bajo el sol!*][67]. Compuso personalmente el cuadro número 14 del método de lectura de los religiosos de Alsacia[68]. En el curso de sus viajes se detiene para visitar las escuelas de más reputación[69]. Su biblioteca contenía todos los libros de pedagogía de la época, a veces con una dedicatoria del autor, y no dejaba, en ocasiones, de enviar ejemplares a sus Directores. Nadie se informa mejor que él de las leyes escolares. En cuanto el sr. Enderlin llega a Suiza, el P. Chaminade le pide que le envíe la colección de leyes escolares del cantón de Friburgo[70]. Los consejos que da sobre la enseñanza bilingüe en Alsacia no han perdido su actualidad[71]. Tenía tal confianza en el valor de un buen método, que estaba convencido de que puede conducir, casi necesariamente, a los jóvenes, a la virtud misma[72]. Por eso estimulaba a sus mejores maestros a poner a punto el *Método* marianista para las escuelas primarias. No retrocedía para esto ante ningún gasto y reunía a menudo a los Directores durante las vacaciones.

Este famoso *Método,* cuyo nombre pronunciaban nuestros mayores con respeto, tuvo cuatro redacciones principales[73]. La primera, que se designaba comúnmente bajo el nombre de *Antiguo Método,* debe su inspiración primera a David Monier[74]. A petición del P. Chaminade, el sr. Laugeay, eminente fundador de Agen, entonces Director de Villeneuve, apoyándose en este primer esbozo del sr. David y sobre todo en su experiencia, redactó en 1824 un texto completo, que fue discutido en Burdeos donde se reunieron los mejores maestros del sur de Francia. Él mismo había llevado los resultados de las discusiones de los maestros reunidos en Villeneuve. El P. Caillet, llegado de Saint-Remy para tomar parte en las deliberaciones, había traído por su parte las notas y las sugerencias de los srs. Clouzet y Gaussens[75].

Este primer método es en conjunto un triunfo del buen sentido y del equilibrio. Se tenía que escoger entre dos métodos entonces principalmente en uso, el método *simultáneo* y el método *mutualista.* ¿A cuál de estos dos iba a dar preferencia la

---

[66] Es el método de Jacotot, matemático extraviado en la pedagogía. El P. Chaminade, al enviarle un ejemplar del método al P. Lalanne, le escribe: «Viendo el método, perderá las ganas de ver la Institución misma» (., *Cartas II*, n. 490, pp. 517-518). J. SIMLER, en *Le Guide du Maître de l'enseignement primaire*, litografiado, p. 36, explica sin restricción este método. Desde entonces, el método se ha basado sobre principios más psicológicos, es verdad.

[67] *Nihil novum sub sole*.

[68] Carta de Coustou al P. Chaminade, 15 de marzo de 1838.

[69] CHAMINADE, *Cartas II*, n. 490, pp. 514-519; n. 495, pp. 527-536; n. 503, pp. 560-565; ID., *Cartas V*, n. 1218, pp. 306-308.

[70] ID., *Cartas V*, p. 307.

[71] ID., *Cartas III*, p. 328.

[72] *Ibid*., p. 39.

[73] Helas aquí: en 1824, *Méthode d'enseignement à l'usage des écoles primaires de la Société de Marie* (manuscrita); en 1831, *Réglement général des écoles de la Société de Marie* (manuscrita); en 1841, *Méthode d'enseignement mixte à usage des écoles primaires de la Société de Marie*, (manuscrita); en 1851, *Méthode d'enseignement pour les écoles primaires de la Société de Marie* (impresa en Burdeos en Gounouihou). *Le Manuel*... apareció en 1856. Es inútil mencionar la del sr. Mémain (1827) y la del P. Lalanne para uso de los alumnos de la escuela normal, que debían enseñar solos en sus pueblos: por fuerza son mutualistas. [Se pueden encontrar en CHAMINADE, *Escritos y palabras, VI y VII.* Madrid, SPM, 2016 y 2017 (N. E.)].

[74] Carta del sr. David al P. Chaminade, 23 de junio 1823.

[75] CHAMINADE, *Cartas I,* p. 837.

Compañía? El primero estaba generalmente en uso entre los Hermanos de las Escuelas Cristianas. El alumno, siempre en contacto con el maestro, que hablaba a todos a la vez, estaba sin cesar en continua tensión y aprendía constantemente elementos nuevos; por tanto, la instrucción podía ser más extensa[76]. Si en una escuela los alumnos son muy numerosos, semejante método exige varias clases y, por consiguiente, varios maestros, suponiendo un gasto considerable para los Ayuntamientos. Para obviar este inconveniente de orden financiero, tal vez también como reacción contra los Hermanos de las Escuelas Cristianas, que resolvían cómodamente la dificultad enviando siempre al menos tres Hermanos a una escuela, la enseñanza oficial, sobre todo los liberales, preconizaban la enseñanza mutualista, método indio perfeccionado por Belle y Lancaster. Consiste en hacer instruir a los alumnos más atrasados por los más adelantados, lo que permite a un solo maestro enseñar a varios cientos de alumnos. De las ocho a las diez de la mañana el maestro explicaba a estos monitores improvisados lo que estos debían a su vez enseñar a sus condiscípulos durante el resto del día. Sentado sobre una elevada cátedra, el maestro dirigía silenciosamente toda la maniobra, sin enseñar nada él mismo. Los inconvenientes de este método saltan a la vista: el maestro no tenía ningún contacto con los alumnos para educarlos y los monitores enseñaban a menudo sin haber comprendido bien ellos mismos y sin que su enseñanza fuera controlada. Los inconvenientes morales eran aún más graves.

Nuestros antecesores, en lugar de escoger exclusivamente uno u otro método, «evitaron como por instinto» los defectos de ambos, asegurándose las ventajas de cada uno de ellos. Por lo demás, el P. Chaminade no enviaba jamás menos de tres maestros a una escuela y, como no aceptaba casi escuelas fuera de los centros importantes, cada maestro tuvo siempre un mínimum de cien alumnos. Aun haciéndose ayudar por sus mejores alumnos, nuestros religiosos enseñaban directamente, guardando así estrecho y permanente contacto con todos. Es un *método mixto,* en el cual, el método simultáneo preponderaba siempre[77]. Señalemos de paso una novedad que los Modernos se vanaglorian de haber descubierto; es la *clase especial,* destinada a un número limitado de alumnos poco dotados o limitados mentalmente, llamada clase de desdoblamiento y, para emplear la definición pintoresca de un método ulterior,

> especie de lazareto, donde parecen secuestrados, para salvación de todos, los enfermos a quienes, sin embargo, no se quiere abandonar, con riesgo de darles cuidados tanto más infructuosos cuanto que el número es más considerable... Los mejores específicos son administrados a los secuestrados por los más hábiles maestros[78].

Aún podríamos describir una distribución de premios, cuyo programa no difiere de los que todavía se hacen hoy día[79].

---

[76] P. HUMBERTCLAUDE, o. c., p. 75.

[77] «La enseñanza de la Compañía de María es en el fondo la enseñanza simultánea; pero bien pudiera llamarse mixta, como la ha designado el P. Lalanne, pues, si la observan, tiene algo de los tres géneros de enseñanza» (CHAMINADE, *Cartas II*, p. 477. Ver también *Ibid*., pp. 35 y p. 41). Hace aquí alusión a la enseñanza individual que daba la instrucción a un alumno después de otro. He aquí cómo caracterizaba el *Método* de 1851 las diversas formas de enseñanza: «El método individual hace abstracción del número, para no atender más que al individuo; el simultáneo no tiene en cuenta el individuo, para considerar solo el conjunto, la totalidad; el mutualista excluye toda comunicación directa del maestro con los alumnos; ninguno de los tres métodos puede, con exclusión de los otros dos, bastar a la buena dirección de una escuela. Por eso recogiendo en lo posible las ventajas que presenta cada uno de ellos y tratando de eludir los inconvenientes a los cuales están expuestos, se ha formado un cuarto método llamado mixto. Es el que la Compañía de María admite como único suficiente y practicable en sus escuelas» (p. 29).

[78] *Método* de 1831, p. 5 y nn. 199-221.

[79] A título documental transcribimos aquí el programa:

Es verosímil que el *Método* provocara críticas. Lo cierto es que antes de las vacaciones de Navidad del año 1830, el P. Chaminade llamó cerca de sí a los srs. Memain y Gaussens, y les pidió que redactaran sus experiencias y sus reflexiones pedagógicas. Estas fueron experimentadas en las comunidades del sur de Francia antes de ser impuestas a toda la Compañía.

> Memain ha salido hoy para Agen, escribe el Fundador el 3 de diciembre, donde va a ponerlas por obra; no las prescribiré sino después que hayan sido puestas en ejecución en gran escala, como es fácil de hacerlo en Agen, donde hay más de cuatrocientos alumnos en las clases, sin contar los de la clase especial. Si las cosas marchan perfectamente, como tengo motivos para creerlo, de Agen, Memain irá a Villeneuve, donde hará lo mismo, después a Moissac y por fin a Lauzert[80].

Para redactar el resultado de estas experiencias se recurrió a la buena pluma de M. Lacoste, antiguo consejero de la prefectura de Agen y amigo íntimo de la Compañía. Para hacer esto, el redactor consultó igualmente el *Método* que el P. Lalanne acababa de componer a petición del P. Chaminade, quien no quedó muy satisfecho[81]. Al mismo Fundador debe, sin embargo, el nuevo método su espíritu y su vida, su amplitud de concepción y su espíritu sobrenatural. El *Antiguo Método* se limitaba a indicar los

---

«Se hace en el patio de las escuelas donde se dispone un pequeño escenario en forma de pabellón bajo el cual se levanta un estrado, para colocar allí la estatua de la Santísima Virgen. Los niños se colocan a cada lado y el público enfrente.

«El superior de las escuelas invita al eclesiástico más notable de la ciudad para hacer la distribución; igualmente invita a las autoridades y al clero.

«Solamente se dice a los niños que sus padres pueden venir, si lo desean. Una hora antes de la distribución se abren las puertas al público; dos soldados se colocan a la puerta para hacer reinar el orden e impedir que se introduzca ninguna persona indeseable ni ninguno de los niños sin asilo y sin costumbres que corren por las calles.

«Llegado el momento de empezar, se ponen de rodillas; el presidente de la distribución dice el *Veni sancte Spiritus* y el *Ave María*; se sientan: el superior de las escuelas sube solo al escenario y pronuncia un discurso sobre las ventajas de la instrucción cristiana; terminado su discurso invita a subir al que debe hacer la distribución de premios y a otros dos personajes de mayor consideración: uno de los hermanos, desde el escenario, llama sucesivamente a los niños que deben tener los premios según el orden del programa. El superior, a medida que se presentan los niños, pasa los libros al Presidente o a los señores que están a su lado, los cuales los entregan a los niños» (art. 25).

[80] CHAMINADE, *Cartas II,* p. 723.

[81] He aquí en qué términos, en una carta al mismo P. Lalanne, el P. Chaminade critica el trabajo de este último. (Para excusar al P. Lalanne, hay que tener presente que, al redactar el método, había tenido en cuenta a los candidatos de la escuela normal de Saint-Remy, que un día deberían enseñar solos en las escuelas de pueblo y, por tanto, debían ser iniciados sobre todo en los métodos mutualistas. El P. Chaminade no lo entendía así. No estima el método mutualista. Habiendo hecho el sr. Clouzet escribir en los estatutos de la escuela normal que se ejercitaría a los maestros en el método mutualista, hizo reemplazar este artículo por otro, que prometía ejercitarlos en todos los métodos, añadiendo que la Compañía tenía un método especial y propio (CHAMINADE, *Cartas II*, n. 521, pp. 626ss.). Así escribe al P. Lalanne: «También me he ocupado y me ocupo de tiempo en tiempo del método de enseñanza primaria. La obra está casi acabada. El método que usted había compuesto nos ha servido mucho; pero no lograba el fin que debíamos proponernos. 1° La enseñanza no era propiamente simultánea, incluso en la misma clase: todos los grupos no trabajaban al mismo tiempo; 2° No podía convenir a los alumnos de todas las clases, y, por consiguiente, imposible tener una escuela modelo que presentar a los alumnos de la escuela normal. 3° Hacía desaparecer casi completamente nuestro antiguo método: tal cambio no era de poca monta; 4° Nuestros educadores son enviados a la generación naciente como misioneros; es preciso que ilustren y desarrollen estas débiles inteligencias y formen estos jóvenes corazones en la virtud; el método debe conducir a ello como necesariamente y sin decirlo. Creo que habremos acertado en ello. Por otra parte, todo va con tanta o mayor rapidez que en la enseñanza mutualista... Voy a hacerlo aprender primeramente a los maestros que se hallan más cerca de mí, después ponerlo poco a poco en práctica, y por fin lo haremos obligatorio» (CHAMINADE, *Cartas III*, pp. 42-43).

procedimientos para enseñar la lectura, la aritmética, la ortografía y el catecismo, o para obtener la disciplina y la emulación, pero el *Nuevo Método* se interesa en la formación misma del espíritu. De las palabras se eleva a las ideas.

> Las palabras Adán, Eva, Caín, Abel, Noé, etc., suministrarán el texto de una lección de historia. Las palabras meteoro, volcán, elementos, tempestad, lluvia, granizo, etc., darán ocasión a una lección de física... Las palabras línea, punto, círculo, radio, eje, etc., provocarán lecciones de geometría y de dibujo lineal. Los nombres de las ciencias a los cuales se refieren estos ejemplos, ni siquiera serán pronunciados en la clase; y sin embargo, estas lecciones disiparán en el espíritu de los niños un tropel de prejuicios, poblarán su cabeza de una multitud de ideas útiles y la dispondrán, sin darse cuenta, para otras lecciones más elevadas (arts. 162 y 163).

Este ejercicio, conocido hoy con el nombre de *lecciones de cosas,* se le llamaba entonces *ejercicio general.* Es la principal originalidad del *Método* y en vano se buscaría su equivalente en los métodos conocidos en esta época[82]. Aparentes digresiones, ricas en elementos culturales, en las cuales todo profesor encontrará

> los medios de captar en el más alto grado la atención de los alumnos, por la gran variedad de conocimientos que puede hacer resaltar, sin sobrepasar jamás el alcance de la inteligencia de los niños (art. 89).

Lo que agradaba al P. Chaminade en este *Método,*

> es el medio que tienen los educadores para formar la mente y el corazón de los alumnos al mismo tiempo que les enseñan a leer y a escribir[83].

De hecho, los textos utilizados para los ejercicios de lectura y de escritura eran únicamente tomados de la Sagrada Escritura, sobre todo de los Salmos. El sr. Lacoste había puesto a su texto una nota bastante exigente:

> El *Método*, según todas las probabilidades se mostrará defectuoso en la práctica en más de un punto... sin embargo, hay que ejecutarlo tal como es y no debe imponerse ningún cambio antes de la decisión del Superior general... Es preciso que los maestros se sometan lealmente a poner en práctica todo lo que prescribe el método, sin añadir nada y sin quitar nada... Una simple clavija quitada puede desarticular el armazón mejor construido[84].

Antes de obligar a todas las escuelas a servirse de él, el P. Chaminade

> lo hizo experimentar en una clase de principiantes compuesta de ciento cincuenta niños con nueve o diez grupos diferentes[85].

«Este método procurará el éxito a nuestras escuelas cuando esté bien aplicado», escribía el P. Chaminade[86]. Antes de enviar al sr. Enderlin a Suiza, le hizo pasar varias

---

[82] Reconozcamos sin embargo que Pestalozzi hablaba de ello ya en 1803. Notemos también que hoy día las *lecciones de cosas* parten, no de palabras para elevarse a las ideas, sino de las cosas para llegar a las ideas y a las palabras.
[83] CHAMINADE, *Cartas III*, p. 60.
[84] Archivos SM.
[85] CHAMINADE, *Cartas III*, p. 109.
[86] ID., *Cartas V*, p. 200.

semanas en la escuela de Salins, donde era practicado con la mayor perfección[87]. Sin embargo, como nada es para siempre definitivo, no hay que extrañarse de que el método haya sido una vez más enviado al taller de reparaciones. El Fundador mismo lo modificó ya en 1833[88]. Después de una serie de reuniones de profesores[89], Gaussens redactó un nuevo texto, ordinariamente designado con el nombre de *método mixto* (1841). Este no difiere substancialmente del *nuevo método* sino por su tendencia a eliminar los métodos mutualistas y por adjuntársele un método especial para la enseñanza primaria superior y la formación de monitores. Se ve en él una mayor experiencia de la enseñanza y en su introducción el autor, no sin cierto orgullo, pone de relieve esta superioridad:

> El método que presentamos no es, como sucede a menudo en este género de trabajos, obra del capricho, de hipótesis o de irreflexión, no es el resultado práctico de una teoría a vista de pájaro sobre la naturaleza humana, sobre su pretendida perfectibilidad indefinida y sobre los medios de desarrollarla por la enseñanza. Es el trabajo concienzudo de hombres sencillos y modestos que, abundando en su experiencia personal y en la de sus cohermanos, dicen prácticamente lo que ellos hacen para obtener los resultados de que se complacen en felicitarles sus amigos y sus enemigos.

Para introducir una nota pintoresca en esta nomenclatura de métodos, señalemos de paso tres procedimientos de emulación o de sanciones, por lo menos chocantes, que no han podido germinar sino en el cerebro del antiguo militar Gaussens. Se trata del cuadro de confusión, de la degradación y de la inscripción en el *Diario*[90]. En el *cuadro de confusión,* expuesto en el recibidor, se inscribían cada semana los nombres de los perezosos y de los alumnos que habían cometido alguna falta moral grave. La *degradación* consistía en retirar, ante todos los alumnos reunidos, la cruz de honor al alumno delincuente, en borrarlo del cuadro de honor y notificar a sus padres la sanción sufrida. En fin, la *inscripción en el Diario de la Escuela*, este

> monumento eterno de la mala conducta y de los defectos esenciales de aquellos que han incurrido en la desgracia de ser en él consignados, que atestigua para siempre que el culpable obstinado ha levantado la bandera de la insubordinación y del vicio. Con ocasión de los exámenes y de las visitas de las autoridades, el libro queda expuesto a los ojos de todos. Cada uno puede leer en él, si le place, los títulos al desprecio que consagran sus páginas, sobre los sujetos incorregibles.

Un psicólogo contemporáneo olfatearía, sin duda, cierto sadismo inconsciente en esta tortura. Sin duda se engañaría, pues el buen corazón del pedagogo y del religioso se sobrepone pronto y añade enseguida:

> La solicitud de los maestros debe ser grande respecto a los pobres niños a los cuales ha sido preciso castigar de una manera tan grave. Entonces es cuando, con prudencia y discreción, ponen todo en obra para llevarles a mejores sentimientos y están muy lejos de mostrarse inasequibles a la clemencia cuando les ven en el camino del arrepentimiento. Una enmienda inequívoca y una conversión suficientemente probada merecen la destrucción de la pena.

---

[87] *Ibid*., n. 1158, p. 70. El sr. Enderlin lo aprecia por lo demás; pero, cuando llegó a Suiza, le costó trabajo hacerlo admitir. El Fundador le aconsejó ajustarse a él lo más posible (*Ibid*., p. 269). Las dificultades encontradas por Enderlin se explican por la oposición, cuyo recuerdo estaba vivo aún, que tuvo que sufrir el P. Girard para introducir el método mutualista.

[88] G. J. CHAMINADE, *Cartas IV*, p. 395. [La primera edición de *Pedagogía marianista* da como fecha el año 1833, cuando la carta es la n. 1024, del año 1838 (N. E.)].

[89] Carta del 15 de abril de 1838 (al sr. Laugeay).

[90] N. 27.

¿Se había llegado por fin al método perfecto? Pensarlo sería ponerse en contradicción con los principios establecidos en las Constituciones[91]. Casi cada año se reunía a los directores en conferencias pedagógicas. Nuestros archivos conservan una serie de actas de varias de estas reuniones anuales, que duraban a veces varias semanas. Así, del 13 de septiembre al 1 de octubre de 1842 se habían reunido en Burdeos los Directores bajo la presidencia del P. Roussel. Allí se pidió, sobre todo, la introducción de un curso de historia y se rechazó categóricamente el sistema del *banco escolar,* los cuadros de confusión y la degradación. En 1847 tuvo lugar en Ebersmunster una reunión de Hermanos de Alsacia. Entre otros asuntos se discutió la supresión de todo movimiento durante la clase y se consideró la inmovilidad prolongada como nociva a la salud física y moral de los niños. Igualmente se hace notar –y semejante advertencia denota un agudo sentido pedagógico- que los modelos de escritura totalmente preparados son nefastos, porque dispensan a los maestros de aplicarse ellos mismos a la escritura, no teniendo que preparar más modelos. Se encontró también «que estaría bien, tal vez, no llevar los niños a Misa todos los días... para no habituarlos a la rutina». Por unanimidad, se convino que los libros de texto deberían ser confeccionados por los profesores (marianistas) más aptos. Por consiguiente, se encargaría a un profesor para cada texto y una comisión para examinar estos libros, que no serían entregados a la imprenta sino después de la revisión. En fin, durante las vacaciones de 1851, el Padre Fontaine, entonces Jefe de Instrucción, reunió en Burdeos a los principales directores de las Provincias de Alsacia, Franco-Condado y Mediodía. Las reuniones pedagógicas duraron más de seis semanas.

> El resultado, escribe el Padre Chevaux, ha sido la impresión de un método de enseñanza para la Compañía de María, una pequeña gramática para los principiantes, otra mayor para los intermedios, y una completa para las escuelas especiales. También se ha tratado allí de otras ramas de la enseñanza: pero las obras no aparecerán sino en el año próximo, si Dios quiere[92].

---

[91] Arts. 266-268.

[92] Carta del P. Chevaux al P. Meyer, el 6 de nov. 1851. Desde la época del Fundador, la Compañía se preocupó de la publicación de libros de texto para uso de sus alumnos: podemos señalar entre otros, los *Cuadros de lectura para los principiantes*, compuestos desde los orígenes, el *Método de lectura* de Colmar (hacia 1838), el *Curso de caligrafía* del sr. Coustou (1840), el *Manual de Aritmética* del sr. Boby (1841), las *Primeras lecturas* del sr. Gaussens (hacia 1840) y los *Ejercicios de Aritmética* del sr. Enderlin (1843).

«Con gusto aprovechamos la ocasión que se nos ofrece, declara la Circular del 20 de agosto 1842, para testimoniar nuestra satisfacción, a los autores de libros de texto ya publicados; rogamos a nuestros hermanos sigan su ejemplo. Sería bueno que todos aquellos a quienes anima el celo y se sienten con fuerzas, lo intentasen en la materia que más conviene a su especialización: escogeríamos para cada materia el texto más apropiado e introduciríamos en él todos los perfeccionamientos de los colaboradores. Así tendríamos la ventaja de tener nuestros libros propios».

A partir de 1860 los libros de texto se multiplicaron rápidamente en todas las ramas de la enseñanza y sus ediciones, revisadas sin cesar, se sucedieron rápidamente. La colección de estas humildes pero útiles obras –que alcanzan, aunque incompletas, varios centenares de números-, se conserva en los archivos de la Compañía. «Como Jefe de Instrucción, escribe el sr. Roquefort en sus *Recuerdos*, el P. Fontaine presidía las reuniones de los religiosos llamados de cada provincia para la revisión de los libros de texto. Las sesiones se celebraban en Santa Ana; así pudimos conocer a los principales religiosos no sacerdotes de cada provincia: Girardet, Hoffman y Heinrich representaban a la de Alsacia; Boby, Hausseguy y Serment a la del Franco-Condado; Gaussens, Morel y Fabre a la del Midi. También estaba el P. Benito Meyer, director de la calle de Berry, y el sr. Chopart, director de la calle Bonaparte».

El 20 de enero de 1852, el P. Caillet anima a los religiosos a componer el mayor número posible de libros de texto. (*Circular* p. 200). En su circular del 30 de noviembre de 1869, el P. Chevaux solicita sugerencias de los religiosos para un remozamiento eventual de todos nuestros libros de texto, cuya lista

El Señor permitió que el *Método* fuera impreso antes de finalizar el año. Por su circular del 20 de enero de 1852, el P. Caillet, que por sí mismo había activado su coronamiento, lo presentó a los religiosos «como la regla que en adelante se había de seguir en la dirección de las clases»[93].

Ese primer *Método* marianista, impreso, es pues, el resultado de más de treinta años de esfuerzo concentrado. Nuestros mayores podían estar orgullosos, pues para su época era una pequeña obra maestra, muchas de cuyas páginas honrarían todavía un libro de pedagogía contemporánea. El espíritu sobrenatural que lo anima, rodea de una aureola el valor y la precisión de los métodos. Cuando se lo compara con las ediciones precedentes, se tiene la impresión de que el tono se eleva; el empleo de palabras técnicas indica visiblemente que la experiencia pedagógica tiende a organizarse científicamente. Brevemente se explica el empleo simultáneo de los cuatro grandes procedimientos de enseñanza:

> El procedimiento de intuición, que consiste en hacer materialmente sensibles las ideas cuya inteligencia se quiere procurar a los niños... El procedimiento de exposición o de intuición espiritual, en el cual se presenta el objeto a los ojos del espíritu, sirviéndose de palabras que recuerdan la idea... El procedimiento de interrogación, que conduce insensiblemente a los alumnos, de lo conocido a lo desconocido, por preguntas bien escogidas y a su alcance... En fin, el procedimiento de invención, que consiste en dar a los niños una idea general para desarrollar lo que no se puede hacer sino en la clase mayor y en la de los intermedios[94].

El *ejercicio general,* que fue una de las novedades del *Método* de 1831, ha evolucionado; ha sido promovido a la dignidad de una *conversación* presentada como

> el camino más natural, el más sencillo y más seguro para despertar y sostener la atención de los niños, para hacerlos observadores y reflexivos... Son también el medio único y necesario para darles el conocimiento de una serie de cosas, que es vergonzoso y, a veces, perjudicial ignorar[95].

Estas conversaciones con los alumnos giran sobre los «objetos que tiene a su vista o de los cuales tienen la idea», «sobre las perfecciones de Dios» en la creación, «sobre los deberes del hombre», «sobre las causas, los efectos, los fines, los medios»...

> Se llama también la atención de los niños sobre lo que les produce contento o tristeza, sobre los motivos que tienen para obrar de tal o cual manera.

Otra novedad de este *Método* son las lecciones sistemáticas de Historia y de Geografía, que hasta aquí no habían sido sino ocasionales, aun cuando el *Método* de 1841 había ya esbozado los cursos de geografía. En la enseñanza primaria estos cursos eran una innovación; en la enseñanza secundaria oficial no existían sino desde 1833, aun cuando el P. Lalanne los había introducido desde 1819.

> La Historia, se dice en él, es el recuerdo del pasado, la lección del porvenir, la luz de los tiempos, la depositaria de los acontecimientos, el «testigo fiel de la verdad, la fuente de los buenos consejos y de la prudencia»... Pero, para que este estudio sea verdaderamente provechoso, no basta con que los niños se apliquen al conocimiento de fechas y

---

era bastante numerosa (pp. 11-17). Y obliga a los directores a no emplear más que los libros de texto marianistas.

[93] P. 198.

[94] Pp. 32-34.

[95] P.10.

> nombres propios de hombres y de reinos, de batallas, etc. Todos estos detalles pertenecen, es verdad, a la Historia, pero, ¿qué enseñanza moral se deduce, si no se hace ver a la Providencia gobernando los pueblos de la tierra tanto como a los astros del cielo; si no se hace conocer el genio, los vicios, las virtudes, el carácter de los seres humanos de que Dios se ha servido como instrumento para cumplir sus designios sobre las naciones; si no se hace ver la mano de Dios dirigiendo todos los acontecimientos hacia un mismo fin: el establecimiento y el triunfo de su reino; si no se sirve de ellos para ilustrar sobre la inestabilidad de las cosas humanas, sobre los males que acarrean el olvido de los deberes y el desenfreno de las pasiones, sobre la hermosura de la virtud y la verdadera gloria que siempre le acompaña?[96].

Se había abordado de golpe la filosofía de la historia, considerándola esencialmente como un instrumento de cultura. Lástima que no siempre se ha seguido esta senda de sabiduría. La preocupación de la cultura priva sobre la del conocimiento, incluso en la enseñanza primaria de nuestros primeros religiosos. Idéntica preocupación preside la enseñanza de la Geografía.

> La lección de Geografía no consiste en una simple recitación de nombres propios de seres humanos o de países. Se enlaza con los lugares el recuerdo de los hechos históricos, al menos los más llamativos; se da a conocer a los niños el aspecto y las producciones del país que ellos recorren; se les acostumbra, con el ejercicio, a encontrar prontamente la posición absoluta de los lugares sobre el globo. Y la posición relativa de los unos con los otros; se les hace viajar de memoria de una región a otra, debiendo indicar las principales ciudades, ríos y montes que encuentran en su camino. Estos viajes geográficos pueden, de tiempo en tiempo, llegar a ser materia de una tarea escrita. A veces también se hace componer mapas a los alumnos, pero de memoria y sin modelo a la vista; de otra manera no sería más que una copia...[97].

> Además, la Geografía proporciona consideraciones muy apropiadas para elevar el alma hacia Dios. Hace conocer los productos de las diferentes comarcas del globo, las naciones que lo habitan, sus gobiernos, su religión, sus costumbres, su civilización[98].

El *Método* de 1851 no es más que una metodología y se ocupa solamente de la didáctica. Faltaba todavía, pues, a la Compañía, un manual de pedagogía general. Este apareció en 1856; fue obra del P. Fontaine, entonces Jefe de Instrucción, y lleva el título siguiente: *Manual de Pedagogía cristiana para uso de los Hermanos educadores de la Compañía de María*[99].

El primer volumen, rico en ideas y experiencia, es un verdadero tratado de pedagogía general, al cual tendremos que recurrir en adelante. El segundo volumen reproduce, con algunas mejoras, el *Método* de 1851[100]. Son los últimos libros oficiales de la Compañía sobre la pedagogía, lo que no significa de ninguna manera que nuestros religiosos hayan terminado de ocuparse de la cuestión, pues en su circular del 30 de noviembre de 1869 el Buen P. Chevaux anuncia a los directores que la Administración general «trabaja activamente en el desarrollo y mejora» de los métodos y solicita sus

---

[96] Pp. 19-20.
[97] Pp. 74-75.
[98] P. 21.
[99] J. B. FONTAINE, *Manual de Pedagogía cristiana para uso de los Hermanos educadores de la Compañía de María.* Dos volúmenes en 16 de 174 y de 126 páginas. Burdeos, imp. Gounouilhou. El primer volumen contiene largas citas de las circulares del P. Caillet, lo que no tiene nada de extraño, cuando se sabe que era el P. Fontaine quien las redactaba. Una edición libre del primer volumen de este *Manual* fue publicada por nuestros hermanos de América en 1899 y reeditada después con el título: *Manual of christian pedagogy.*
[100] Hay, pues, capítulos sobre los cursos de literatura, ciencias, geometría, álgebra y agricultura, y sobre todo un largo capítulo sobre «la manera de llevar los internados de primera enseñanza».

sugerencias para una edición más completa del *Manual*[101]. Pero este proyecto jamás fue ejecutado. En 1875, sin embargo, el P. Simler, entonces segundo asistente, compuso una *Guía del maestro en la enseñanza primaria.* Envió ejemplares litografiados a las diversas comunidades a fin de recibir sugerencias, contando retocar su trabajo para la impresión, a su vuelta de América, para donde acababa de salir con el fin de hacer la visita canónica.

A su vuelta fue elegido Superior general y su *Guía* no fue ni retocada ni impresa. A pesar de un aire más moderno, de sus méritos y de los pasajes tomados de varios pedagogos contemporáneos, esta *Guía del Maestro* ha dejado pocas huellas en la historia de la Compañía... ¿Estaba realmente en baja el entusiasmo y la fidelidad de nuestros religiosos para seguir la pedagogía estrictamente marianista? La causa de este cambio de actitud es otra sin duda: al hacerse internacional, la Compañía difícilmente podía recomendar procedimientos para hacerlos universalmente aceptables. Es, pues, comprensible que sus Superiores hayan cesado, por esta razón, de exigir la aplicación de un método uniforme.

Sea lo que fuere de esta evolución, hay que reconocer que el éxito del *Método* debe atribuirse a la intransigencia del Fundador y de los directores para hacer obligatoria su aplicación.

> Los miembros de la Compañía, escribe el Fundador en sus notas sobre las Constituciones, tendrán un Método de enseñanza y del modo de tener a los alumnos, sea para las simples escuelas primarias o para las escuelas normales, del que no podrán apartarse bajo ningún pretexto[102].

La misma voluntad reafirma en su circular del 20 de agosto de 1842:

> Una Compañía dedicada a la enseñanza no tendrá más que un éxito a medias, en tanto la enseñanza no sea dada en sus escuelas con un método practicado por todos los maestros: la unidad del método es una condición absoluta de porvenir para nuestros establecimientos.

En la circular en que el P. Caillet presenta a los religiosos el *Método* de 1851, les obliga estrictamente a seguirlo:

> Regularán fielmente, según el *Método*, el ejercicio de sus funciones de educadores. Los Provinciales están especialmente encargados de hacerlo poner en práctica en los establecimientos de sus provincias y de vigilar su exacta observancia. Parecería a primera vista que hay ciertas escuelas en las cuales no se le puede aplicar literalmente en todos los puntos, porque, por razón del número considerable de alumnos, se está obligado a admitir una división distinta de la que allí se indica. Pero es fácil ver que, aunque estén multiplicadas las clases, los alumnos que las componen no dejan de pertenecer a una de las tres categorías que han servido de base a la clasificación adoptada por el *Método*[103].

---

[101] P. 10. El 1 de enero de 1874 reitera la misma invitación a los Inspectores.

[102] *EF III*, n. 258.

[103] Pp. 4-5. En su Circular del 23 de noviembre de 1861 (p. 408), se queja de que van mal ciertas escuelas y añade: «La causa del mal está sobre todo en la negligencia y abandono de las reglas y el *Método*, más que en la falta de saber. Sin duda nuestros métodos, nuestros libros y nuestros procedimientos son susceptibles de mejora; ¿hay alguna cosa humana que no pueda perfeccionarse y no necesite hacerlo? Pero ¿corresponde a cualquiera el modificar, añadir, suprimir, cambiar según su idea o su capricho? ¿Quién puede tener la seguridad de hacerlo mejor?; y aun cuando se encontrara algo mejor en ciertos puntos, ¿qué sería de una Compañía docente que no tuviera nada fijo, nada uniforme, nada obligatorio en su plan y en sus procedimientos de enseñanza? Estudiaremos lo más pronto posible los medios para

El primero de enero de 1874 el P. Chevaux escribe a los Inspectores:

> Se ruega encarecidamente al Inspector que cuide para que el *Manual de Pedagogía* editado por la Compañía sea estudiado y practicado. Si hay lugar a dispensas o excepciones al *Método*, se entenderán en este punto con la Administración general[104].

A partir de este momento, apenas se oye hablar de nuestro *Método* y nadie urge ya su aplicación. Esto es lamentable, pues se puede afirmar que la reputación de nuestras escuelas durante las dos primeras generaciones se debe principalmente a la convergencia de todos los esfuerzos tanto para la elaboración como para la aplicación del método marianista. Sin embargo, había entonces muy pocos hombres de elevada cultura entre los religiosos; incluso a menudo, como en otras partes, la obediencia improvisaba maestros jóvenes, que apenas acababan de terminar apresuradamente su noviciado. Pero su dedicación y su obediencia, junto con su docilidad religiosa en seguir los métodos comprobados por una experiencia común, les permitieron rendir el máximo. Si hubieran actuado aislados, confiados en sí mismos y abandonados a su propio esfuerzo, hubieran oscilado sin discernimiento entre los sistemas pedagógicos más diversos que hacían una ruidosa propaganda[105] y hubieran lamentablemente vegetado y hasta fracasado. Un método al cual doblegan todos su capricho individual, por imperfecto que sea, conduce con más seguridad al éxito que las iniciativas más generosas pero desordenadas.

d) Apéndice: Un día de clase hacia 1830

Antes de dejar la primera enseñanza, no deja de tener interés esbozar, a título documental, la marcha de una clase primaria marianista hacia 1830[106]. Recuérdese que en los grandes centros un solo maestro tenía a su cargo cien o ciento cincuenta alumnos. Ordinariamente los bancos estaban dispuestos en hemiciclo[107], en cuyo centro se levantaba, como un trono, el estrado del maestro, los alumnos estaban clasificados por grupos de capacidad homogénea, los menos capaces en el centro, próximos al estrado. Sobre las paredes, además del Crucifijo y una estatua de la Virgen, estaban colgados cuadros de escritura y de conjugación, así como grandes pancartas llevando en gruesos caracteres máximas piadosas: [*Mi Dios y mi todo; Muestra que eres Madre*][108], y otras semejantes según el gusto del profesor. La pizarra era generalmente muy pequeña. La clase de la mañana iba precedida de la Misa en la iglesia, donde todos los alumnos, después de reunirse en el patio de la escuela, iban en fila de dos en dos y en silencio. Apenas instalados en clase, se les hacía rezar la oración de la mañana. Por la tarde antes de la salida, se recitaba la oración de la noche.

---

restablecer y mantener el reglamento y la uniformidad, y cuanto más se haya apartado o haya sido negligente, más severa será la censura que se aplique».

[104] P. 5.

[105] El P. Gauthier (1746-1818) había vulgarizado un método llamado recreativo que se fundaba en el principio expresado en esta divisa: «Instruir jugando». *Nihil novi sub sole!*

[106] Léase también los artículos del *Journal Lot-et-Garonne*, reproducidos en *E.F III*, n. 372, en los cuales un visitador extraño relata maravillado sus impresiones sobre la manera de dar la clase los marianistas. (Cf. lo que dice el P. Chaminade de estos artículos, G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, p. 42).

[107] Cuando la sala era cuadrada; cuando era rectangular, los bancos eran alineados paralelamente a la mayor dimensión y la mesa del profesor orientada en el sentido de la menor (lo contrario de lo que haríamos ahora en nuestras clases simultáneas).

[108] *Deus meus et omnia; Monstra te esse matrem*.

¿Cómo podía un solo maestro dominar hasta ciento cincuenta alumnos? ¿Cómo podía resistir su voz un día entero en salas tan grandes? Se hacía ayudar por cierto número de alumnos, llamados *jefes de grupo,* escogidos entre los mejores y a los cuales daba una formación especial después de la clase de la tarde. Cada uno estaba encargado de una sección y se sentaba en el extremo del banco. Sin embargo, verdaderamente era el maestro quien enseñaba todo en nuestro método mixto, mientras que en el método mutualista son los monitores los que enseñaban a sus compañeros. En el sistema marianista, los Jefes de grupo estaban solamente para hacer dar las lecciones, calcular en la pizarra, enseñar los lugares sobre los mapas de Geografía, controlar los cálculos, deletrear los dictados y señalar las faltas de ortografía conforme a su propio cuaderno ya corregido por el maestro. Pero este vigilaba y controlaba todo. «¡Vaya feria!...», se dirá sin duda algún lector. Se equivocaría. Un silencio casi religioso reinaba en las clases.

> El maestro habla muy poco: en general los medios disciplinarios le dispensan de ello ventajosamente. Si quiere dar algún aviso, lo hace por signos ya convenidos; si quiere reprender una falta, también lo hace por signos; en fin, si quiere volver a empezar una evolución o un movimiento, también lo hace por signos[109].

Supongamos que el maestro quiere llamar a un alumno: el octavo de la sexta fila o grupo, por ejemplo:

> [Para esto] coloca el extremo del puntero sobre el número seis de la banda de papel colocada en su mesa correspondiente al número seis de la banda de papel colocada fuera: este primer movimiento del puntero indica el grupo. El maestro coloca en seguida el extremo de su puntero sobre el número uno: este segundo movimiento indica el banco. El maestro coloca el extremo de su puntero sobre el número ocho: este tercer movimiento indica el alumno[110].

Hay un sistema complicado de golpes de la varita, cuya significación conocen los alumnos. ¿Hay una lección de escritura?:

> Los alumnos, a una señal dada, cogen todos en la mano derecha y del modo que les ha sido enseñado, los diversos instrumentos, a saber los del banco con arena, un estilete de madera trabajado de manera que indique la posición de los dedos; los de los bancos con pizarra, un pizarrín en que la posición de los dedos está igualmente indicada, pero de una manera menos marcada; en los últimos bancos, plumas talladas. A la segunda señal todos los alumnos levantan la mano y la mantienen a la altura de sus ojos hasta que el maestro, habiéndose asegurado de que tienen bien sus estiletes, pizarrines o plumas, así como su cuerpo, da otra señal y se ponen a escribir, etc. Al cabo de algunos minutos el maestro recorre todos los pupitres con una pluma en la mano. Indica a cada uno las faltas que ha cometido y, juntando el modelo al precepto, él mismo traza las letras que han sido mal hechas o las palabras que han sido mal escritas[111].

Idéntico silencio del maestro para la lección de lectura. Hace una señal y cada escolar toma su libro. A una segunda señal, el niño número uno del primer banco comienza a leer; los demás siguen en su libro, pues a cada instante corren el riesgo de ser sorprendidos y obligados a continuar:

---

[109] *Método* de 1841.
[110] *Método* de 1831, n. 255.
[111] *Método Lalanne* (1829), p. 6; *EF III* da como referencia la p. 47, que no corresponde al tema. El texto citado es del *Método* de 1831 (*EP VII*, n. 8, art. 14).

> En cada banco el alumno más adelantado corrige al de su banco cuando se equivoca; el maestro advierte al corrector por pequeños golpes de regla si deja pasar una falta[112].

Se iba a una marcha tal, que en pocos minutos cada uno había leído sucesivamente una o varias frases. Si por casualidad algún alumno está tentado de hablar, desgraciado de él; tropieza con un sistema muy ingenioso que, por lo demás, una psicología más científica no nos permite emplear ya: un niño que ha charlado, debe tomar la cartulina de silencio, después

> va a ponerse de pie sobre un taburete, de modo que vigila la mitad de la clase; si ve hablar a alguno o salir de su sitio sin permiso, le lleva la cartulina y va a sentarse sin decir nada. Aquel a quien se le acaba de llevar la cartulina, debe tomarla enseguida, sin decir nada, y ponerse de pie, con el brazo levantado, enseñando la cartulina al maestro: en esta postura espera que el maestro le mire y le haga seña de subir al taburete o de venir a buscar una determinada posición[113].

Y así de lo demás. Pero, ¡desgraciado de aquel que tiene la cartulina al final de la clase!... Ningún detalle es olvidado en los primeros métodos: el niño no podía hacer un movimiento que no estuviera previsto, esbozar un gesto que no estuviera controlado. Estos métodos nos hacen sonreír hoy día y pensar en una disciplina de marioneta. Sin embargo, eran considerados entonces como los mejores, no solamente en Francia sino también en otros países y, aunque no agrade a los modernos, los niños eran felices y muy afectos a sus maestros, cuyo amor desinteresado sabía por otra parte atenuar las estrecheces y minucias de esta disciplina de masa. ¡Tengamos para ellos, nos sugiere el P. Hiss, sentimientos de admiración y de agradecimiento!:

> ¡Por la gracia de nuestra vocación somos herederos de estos muertos que veneramos, cuyos trabajos admiramos, por quienes nos sentimos protegidos, amados! En esta hora recogemos el beneficio del trabajo inmenso que han proporcionado y acumulado los religiosos de estas tres o cuatro generaciones; con el sudor de su frente han desbrozado el suelo que nosotros cultivamos hoy, han abierto los caminos por donde nosotros marchamos. Su número, demasiado restringido, ha decuplicado para ellos la tarea en la cual, por lo demás, les ha sido preciso gastarse y bastarse sin tener la ventaja de la formación profesional que nosotros recibimos en el presente. ¡Qué heroísmo por su parte[114].

2. La segunda enseñanza

a) Los principios

Mientras que el Fundador no ocultaba su entusiasmo por las escuelas primarias, profesionales y normales, se mostraba más bien reservado en lo que concierne a la segunda enseñanza. En su tiempo, esta era un lujo inabordable para las gentes de poca fortuna. Ahora bien, se creía llamado a «reformar la numerosa clase del pueblo»[115], que, sin la abnegación de los religiosos, no podía alcanzar una instrucción digna de un ser humano. En 1831, hacía incluso esta afirmación:

---

[112] *Método* de 1821, art. 12.
[113] *Método* de 1824, art. 43.
[114] J. HISS, *Circular* del 8 de abril 1917, p. 18.
[115] CHAMINADE, *Cartas II*, p. 95.

> La enseñanza primaria es el fin de la Compañía; la enseñanza secundaria solo es accidental[116].

Para comprender el verdadero sentido de esta afirmación, no hay que olvidar que en el pensamiento del Fundador y de sus primeros discípulos la enseñanza primaria era sinónimo de enseñanza popular. ¿Preveía el P. Chaminade el papel que el pueblo estaba llamado a desempeñar pronto o acaso se mostraba reservado solo para prevenir las susceptibilidades gubernamentales? La Universidad, en efecto, estaba muy celosa de su monopolio y no había autorizado a la Compañía de María a ocuparse de la enseñanza secundaria. Sabido es que después de las dificultades habidas con el gobierno del Imperio, el Fundador estaba más bien temeroso frente a los reglamentos oficiales[117]. Además, los católicos acomodados enviaban a sus hijos a los seminarios menores, abiertos también a aquellos que no se destinaban al sacerdocio, y exigían que los profesores de sus hijos fueran sacerdotes. Ahora bien, el P. Chaminade jamás había tenido muchos sacerdotes y los pocos que tenía prefería emplearlos en el ministerio sobre todo con sus Hermanos, más bien que ocuparlos en la enseñanza[118]. Sus ideas en lo que concierne a la segunda enseñanza persistieron largo tiempo en la Compañía. En el Consejo del 1 de febrero de 1855, en el cual la Administración general discutía la oportunidad de aceptar el colegio Stanislas, se mencionó, entre las numerosas razones contrarias, su incompatibilidad con las tradiciones de la Compañía. El principio de universalidad prevaleció y el colegio fue aceptado. Aparte estas consideraciones, la primera obra aceptada por la Compañía fue un colegio de segunda enseñanza en la calle de Menuts, limitado en su ejercicio hasta sexto año. Bastó que la Providencia hablara, para decidir al P. Chaminade. Los fundadores, Augusto Brugnon-Perriére, nombrado director, y Lalanne, habían sido profesores antes de ser religiosos. Ambos antiguos alumnos del sr. Liautard, en el mismo edificio que habría de ser un día el colegio Stanislas, se mostraban discípulos entusiastas de este antiguo oratoriano, que había mantenido los métodos aplicados en los colegios de su Orden. Los métodos escolares marianistas de segunda enseñanza son, pues, en parte al menos, tributarios del Oratorio así como también nuestra espiritualidad[119]. Los procedimientos pedagógicos practicados por el P. Lalanne, alma de la casa, son ya, en efecto, lo que serán en los futuros colegios marianistas: la insistencia sobre la cortesía, el espíritu de familia, el cuidado de la enseñanza religiosa, la variedad de los juegos y de los paseos y, sobre todo, el sistema de emulación. Muchas de estas felices iniciativas fueron también adoptadas, más tarde, por las escuelas oficiales.

El P. Lalanne no se había limitado a copiar a su maestro; en todo imprimía su sello propio. Como no había hecho sus estudios en el antiguo régimen, no le costaba trabajo adaptarse a las condiciones nuevas nacidas de la Revolución. Desde el principio, como a menudo después, con un supremo desconocimiento de los problemas

---

[116] ID., *Cartas III*, p. 109. Notemos además que la expresión es tal vez imputable a David Monier, el cual redactaba generalmente las cartas del P. Chaminade.

[117] En el momento mismo en que Lacordaire y de Montalembert iban a emprender el famoso proceso de la escuela libre, el P. Lalanne, director entonces de Saint-Remy, había resuelto también por sí solo hacer caso omiso de la negativa del gobierno a autorizar la enseñanza secundaria de pleno ejercicio: «Habrá lucha y proceso, escribía al P. Chaminade. O ganaremos, lo cual sería una eminente ventaja, o perderemos, con tal clamor que será lo mismo que ganar la causa». En varias ocasiones trata de disuadirle el P. Chaminade. Cf. G. J. CHAMINADE, *Cartas III*, pp. 13-14.

[118] *EF III*, n. 51; *Constituciones* de 1839, art. 362.

[119] El P. Lalanne lo asegura él mismo: «Todos los reglamentos introducidos en esta novísima casa fueron inspirados por el recuerdo de la casa Liautard» (*Memoria*, manuscrito de 1868).

financieros, su imaginación fecunda le sugirió fórmulas inéditas, adaptadas a su ambiente; sostenía que «era inútil fundar una Orden nueva, si no se quería hacer algo distinto y mejor que los demás». Inmediatamente lanzó uno de estos prospectos ruidosos, que disgustaban tanto al P. Chaminade, enemigo nato de la propaganda.

> No anunciará usted ningún plan nuevo en las escuelas, ni de querer hacer ensayos; sería preciso solamente presentar un curso de estudios fuerte, por así decirlo, según los planes de la universidad; buenos profesores, todos de la Compañía. Al empezar, no hay que crearse adversarios ni dar que hablar... Con estos nuevos planes alcanzará mejor el fin, que no han logrado ni nuestros predecesores ni nuestros contemporáneos. Se equivocará, creo yo, hijo mío, si piensa que, como todos los viejos, o poco menos, yo no estimo sino lo que he visto o aprendido; estoy muy convencido de que el plan de estudios y sus métodos de ejecución pueden ser llevados a un mucho mayor alto grado de perfección; que en el mismo tiempo dado se puede aprender más y mejor; pero también estoy muy convencido de que, anunciando y comenzando incluso con planes muy nuevos, el éxito de la empresa proyectada sería muy incierto y estamos en una situación como para no jugar a la incertidumbre[120].

La gran originalidad del nuevo colegio fue la creación de dos secciones, una clásica tradicional y otra especial (llamada «Sección francesa»), que correspondía bastante a nuestras humanidades modernas o al curso comercial. Esto era una revolución. La nueva sección comprendía el estudio de la lengua materna y el de las ciencias naturales, materia en la cual el P. Lalanne estaba especializado y había compuesto manuales de entomología, que hacen de él un precursor de Henri Fabre[121]. Incluso formó poco a poco

> una colección de más de nueve mil piezas de los tres reinos de la naturaleza y de todas las partes del mundo, clasificadas según los sistemas más recientes[122].

En fin, hubo un curso de comercio teórico y práctico, que tenía por finalidad dar al joven todos los conocimientos que pueden servir a la profesión de comerciante[123]. Organizó con este fin un comercio ficticio. Cada alumno tiene:

> una casa montada en tal ciudad, del comercio que se quiere suponer, y trabaja en una parte que él mismo ha escogido. Los banqueros, los agentes de cambios, los corredores no faltan de ninguna manera; hay ganancias, pérdidas, naufragios, quiebras,

---

[120] G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, pp. 579-580. Diez años después [*sic* en el original, pero la carta que se cita está en *Ibid*., n. 509, del 20 de marzo de 1830, p. 448, es decir dieciséis días después de la primera y no diez años, por lo que hay que poner entre paréntesis las frases siguientes sobre la situación de la casa (N. E.)], cuando se halle la casa en decadencia, el P. Chaminade le volverá a llamar para salvar la situación, pidiéndole que no redactara altisonantes prospectos: «Si necesita un plan de estudios [para obtener el reconocimiento oficial de un Colegio completo], no encuentro obstáculos en ello: el mal estaría en anunciarlo o efectuarlo todo a la vez» (ID., *Cartas II*, n. 509, p. 594). Trabajo perdido. Más tarde cuando empezó en Layrac, hizo anunciar en el diario local que por fin estaba en condiciones de realizar todo lo que su experiencia y su preparación le habían capacitado para hacer. El P. Chaminade era enemigo de la propaganda por medio de los diarios «Trate, mi querido hijo, escribía al sr. Enderlin, de que los diarios no se ocupen demasiado de nosotros: me gusta bastante poco el ruido» (G. J. CHAMINADE, *Cartas V*, p. 307).

[121] Sobre este punto como sobre todo lo relativo a la estancia del P. Lalanne en el Colegio Santa María, cf. P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., pp. 33ss.

[122] Cf. el *Prospecto.*

[123] *Ibid*. En 1872, en un discurso de distribución de premios, llama a este curso «profesional». «Esta enseñanza fue llevada (en la calle Menuts) a tal grado de perfección, que los inventores modernos no han tenido que hacer sino tomarla por modelo, aun cuando se vanaglorian de venir a llenar una laguna». (*EF III*, n. 240).

> competencias, bajas imprevistas muy a propósito para castigar la temeridad... ¡Es, en pequeño y figurado, todo el movimiento del negocio, con sus suertes tan múltiples y diversas![124].

Para completar la instrucción del futuro comerciante, se le enseñaban también lenguas extranjeras. Este curso fue siempre motivo de orgullo para el P. Lalanne, sin que, sin embargo, lo colocara por encima de la sección clásica. Solamente lo declaró más útil para los alumnos que no deseaban entrar en la universidad. Por lo demás, más tarde, se convertirá en el campeón de los estudios clásicos, para compensar la invasión de los programas por las materias científicas[125].

Otra novedad de que se beneficiaron todos los alumnos, fue el curso sistemático de Historia y de Geografía, que en la enseñanza oficial no aparecerá hasta 1848. Además, el P. Lalanne, siempre fértil en soluciones inéditas y preocupado por formar a la persona completa, introdujo la equitación, la esgrima y hasta la danza[126].

Por último, una originalidad cuya paternidad reivindicaba siempre, fue su sistema de emulación. No que la emulación fuera desconocida antes de él; incluso había sido hasta excesiva, sacrificando todo al éxito intelectual y no juzgando al alumno más que según los resultados de su trabajo. El P. Lalanne hizo este sistema más educativo[127]. Primeramente hizo de suerte que la emulación aprovechara a la clase entera, tanto a los menos dotados como a la élite, y que no sacrificara al alumno concienzudo y trabajador en provecho del alumno brillante e indisciplinado. Para esto daba prioridad a la conducta y al esfuerzo sobre el éxito. Insistía sobre las notas de conducta y de aplicación, que la lectura de notas semanal venía a recompensar con la inscripción en el cuadro de honor. Este sistema subsiste todavía en muchos colegios, así como los boletines semanales y trimestrales enviados a los padres, y el programa de la distribución solemne de premios. Volveremos sobre ello, así como también sobre los principios que regían la enseñanza religiosa y que se aplicaban en la calle de Menuts.

En 1825, visto el aumento de los alumnos, el colegio fue trasladado a la calle de Mirail, en el antiguo palacio de Razac –la manía de los viejos palacios-castillos no es solo de hoy día- y tomó el nombre de Institución Santa María, designación que después había de ser adoptada por muchos colegios marianistas. Los comienzos fueron penosos, menos a causa de la concurrencia que por consecuencia de la falta de cohesión y docilidad de los maestros, religiosos o auxiliares, y de la deplorable gestión financiera. Los archivos de la Compañía conservan varias hojas manuscritas, en las cuales directores y religiosos consignaron su examen de conciencia pedagógica. El colegio resultará pronto la gran cruz del Fundador. ¿Es acaso, en parte, esta experiencia abortada lo que le hizo tan reservado respecto a la enseñanza secundaria? Durante toda su vida, por lo demás, no vio ni un solo éxito en la enseñanza secundaria, tanto en Burdeos y Villeneuve como en Saint-Remy y Lairac... Solamente después de su muerte, al aceptar el colegio Stanislas, en 1855, conocerá la Compañía el éxito en el régimen de los colegios de segunda enseñanza. El advenimiento de la enseñanza primaria obligatoria y el acceso de todas las clases de la sociedad a la enseñanza secundaria, han dado a esta una importancia nueva para la Iglesia. Si el P. Chaminade hubiera vivido todavía, no hubiera vacilado en comprometerse con ella, pues no defendía el principio

---

[124] *Prospecto* de 1835.
[125] *EF III,* nn. 242 y 243.
[126] Sin embargo, precisa el *Prospecto*: «Las lecciones de danza no consisten más que en adiestrar a los alumnos para todas las posiciones y movimientos que exigen en sociedad la etiqueta y el uso de la cortesía».
[127] Se encontrará una explicación minuciosa de este sistema de emulación en P. HUMBERTCLAUDE, *o. c.*, pp. 51ss.

de la universalidad de las obras más que para estar siempre libre para volar a los sitios donde la Iglesia tuviera mayor necesidad de ayuda de sus dos Institutos religiosos.

3. La enseñanza especial y profesional

Acabamos de hablar de la iniciativa innovadora del P. Lalanne en su creación del curso especial. Este era el primer paso hacia un género de enseñanza destinado a aquellos que no podían pagarse el lujo del colegio de segunda enseñanza, pero deseaban su formación después de la enseñanza elemental, a fin de prepararse a la vida. Este fue el origen de lo que nuestros antecesores llamaban enseñanza especial, media, o intermedia. Fue así clasificada en las Constituciones de 1829:

> Las escuelas especiales están abiertas a los jóvenes que, no pudiendo seguir los cursos de los colegios, tienen necesidad al menos de una instrucción que los coloque en situación de ejercer las profesiones comerciales o industriales, o de administrar sus propiedades[128].

Estas escuelas especiales eran muy del agrado de nuestro Fundador[129] y las primeras Constituciones les consagran un capítulo entero[130]. Estaban consideradas como la prolongación normal de las escuelas primarias y, desde la apertura de nuestra primera escuela primaria de Agen, se había previsto en el fondo del jardín un local para talleres. Solamente la falta de recursos había retardado o impedido la ejecución de este plan. El P. Chaminade, preocupado por tener profesores bien formados para dar esta enseñanza, había hecho instalar talleres diversos en el noviciado de San Lorenzo.

La fórmula de estos cursos no era rígida y variaba según las necesidades de la región. A veces estaban colocados cerca de la clase de noche o en conexión con las reuniones de la Congregación, pero, ordinariamente, estos trabajos de aprendizaje entraban en el programa general de las escuelas especiales. El Fundador las llamaba *escuelas conjuntas.* Los cursos profesionales, por lo demás, eran bastante elementales. Viendo en ellas un medio de preparar a los niños para la vida, contaba prolongar por ahí la influencia educadora de los maestros y arrancar a la juventud de la corrupción de la calle y del taller privado.

> La conjunción de la enseñanza de artes y oficios con la enseñanza de las escuelas primarias, escribía al sr. David, producirá efectos admirables y nos dará la mayor facilidad de propagar los principios de la religión entre la juventud. Le exhorto a seguir trabajando el método para ello[131].

Su pensamiento está muy claro en el primer proyecto de *Estatutos* presentado en 1825 a la aprobación del Gobierno:

> Las escuelas conjuntas de artes y oficios serán prácticas: estarán aplicadas más especialmente al trabajo de la tierra en general o de la horticultura en particular, a los diversos géneros de economía rural y a las artes que se pueden llamar rurales, porque se refieren a los trabajos del campo y a las necesidades de aquellos que los cultivan.

---

[128] Art. 262. El P. Collineau, que prefería la predicación a la enseñanza, clamaba fervorosamente por las escuelas especiales, tal vez con el secreto pensamiento de eludir la enseñanza, ya que no se empleaban los sacerdotes más que en la segunda enseñanza. (Cf. *EF III*, nn. 16 y 17).
[129] G. J. CHAMINADE, *Cartas III*, p. 309.
[130] Cap. IV.: «Las escuelas especiales».
[131] G. J. CHAMINADE, *Cartas I*, pp. 615-616.

> En los lugares que por la naturaleza de sus producciones están más en relación con cierto género de artes y oficios, se tendrán en cuenta estas indicaciones locales, sin renunciar en ninguna parte a la introducción de un cultivo y de una industria ignorada o poco conocida.
> El objeto principal de los maestros en la escuela primaria y en la escuela conjunta, será capacitar para la agricultura, la industria o el comercio a los niños que hayan recibido para las escuelas, cuidando de no darles pretensiones o deseos por encima de su condición; a este efecto se da constantemente como principio a los alumnos –lo que está confirmado por una larga experiencia- que vale más para ellos sobresalir en un arte ejercido por sus padres, que seguir penosamente una profesión más elevada, donde no tendrían los mismos medios de entrada y perfeccionamiento. Cualesquiera sean los trabajos emprendidos en una escuela conjunta, no se ocupará en ellos sino alternativamente, en ciertas horas o en ciertos días, para procurar a los alumnos una continuación de la instrucción que corresponde a las escuelas puramente primarias[132].

Con el tiempo, este programa se precisa; pero la continuación de la formación general constituye siempre la parte principal. *El Método especial* de 1841 prevé cursos de literatura, ejercicios de geografía aplicados a la historia de Francia, cursos de contabilidad y de agrimensura, elementos de física y de historia natural. ¡Qué resonante toque de clarín para introducir estos últimos cursos! Se siente vibrar en él el orgullo de los primeros descubrimientos científicos.

> Uno de los títulos reales de nuestro siglo para la celebridad de que está tan orgulloso, es la creación, si me atrevo a decirlo, de la física y de la química. Estas dos grandes divisiones de los conocimientos humanos habían permanecido hasta esta época en estado de infancia pueril, como enredados en las categorías de Aristóteles; pero; desde que, según los consejos de Bacon, la observación ha sucedido a la hipótesis, el análisis a las ridículas abstracciones del filósofo griego, los elementos de estas ciencias se han agrupado rápidamente, la experiencia ha clasificado los hechos, la razón, ayudada de las matemáticas, ha calculado sus leyes.

Después de hermosos períodos sobre el Autor de la naturaleza y de sus leyes, nuestro orador continúa:

> Cada una de nuestras lecciones será un paso en el santuario de la ciencia que hace como asistir al nacimiento de las cosas. Enseñamos todos los fenómenos saliendo uno a uno de las manos creadoras del Todopoderoso y hacemos palpar, por así decirlo, la acción divina en la cohesión de las moléculas, por ejemplo, en la gran ley de la gravitación, en el vapor tan ávidamente explotado en nuestros días por la industria, el comercio y la política.

El curso de contabilidad es a la vez teórico y práctico y recuerda los ejercicios de comercio de la calle de Menuts:

> Simulamos en la clase un comercio extenso y realizamos allí todos los elementos de una teneduría de libros completa. Así organizamos el diario, el libro mayor, la caja, las mercancías, sus movimientos y sus resultados, en pérdidas y ganancias, los agentes, los pagarés y las letras de cambio, los Bancos, las plazas de comercio y la correspondencia, etc. En este plan de estudio cada alumno ejerce alternativamente todos los empleos, de manera que acaba, con un poco de aplicación, por familiarizarse con unos y otros de la manera más satisfactoria.

La instrucción profesional no hace olvidar la formación moral:

---

[132] *EF III*, nn. 2-6.

> El maestro se aplicará en cuanto pueda a precaver a sus alumnos de la usura, el fraude y la mala fe, poniendo bajo su vista las grandes leyes del cristianismo, del honor y hasta del interés sabiamente entendido.

Tiene cuidado de citar a propósito, a fin de apoyar sus reflexiones morales, los ejemplos llamativos que proporciona la historia del comercio, para animar a la persona de bien y hacer temblar a la hipocresía o la astucia del vil explotador de la fortuna ajena.

El P. Chaminade experimentaba una alegría inmensa soñando el gran bien que la Compañía podría realizar por medio de las escuelas conjuntas. Preveía cursos semejantes, adaptados a las alumnas de las Hijas de María. Se siente vibrar su corazón en las notas tomadas por las religiosas de Agen, durante una conferencia que les dio:

> No tienen idea del bien que se puede hacer y cuáles son las miras de su Instituto, escribe una oyente. Nos citó a unas religiosas de Burdeos que han establecido así en sus casas toda clase de talleres; incluso han hecho venir maestros de París para aprender el modo, el gusto y perfeccionar lo que ellas pudieran ya saber; han puesto mucho cuidado en que fuesen personas muy formales y virtuosas y, al parecer, no se han equivocado en la elección que han hecho, pues su casa se ha conservado conforme a su primitiva regularidad. Se hacen allí magníficos bordados; las jóvenes son muy bien educadas y las pobres, al salir de allí, son capaces de colocarse para ganar su vida en cualquier casa; al aprender un oficio, tienen la ventaja de instruirse en su religión y aprender a salvar su alma; a despreciar el mundo y a ganar el cielo[133].

Desde el principio, el éxito de las escuelas conjuntas sobrepasó todas las esperanzas. Al girar una visita en Alsacia, David Monier escribía al Fundador:

> Lo que produce mayor efecto, donde quiera que hablo de ello, es la idea de las escuelas de artes y oficios adjuntas a las escuelas primarias: creo que, aunque llegáramos a morir uno y otro sin haber realizado este proyecto, las nociones que han sido sembradas en mi camino le harían renacer de sus cenizas; tan grande es el movimiento de aquiescencia y deseo de verlo realizado[134].

El pensamiento del Fundador fue menos claro en lo concerniente a las escuelas profesionales designadas con el nombre de Artes y Oficios. Varias veces se le pidió que abriera semejantes escuelas[135] y, como él mismo dice, tal vez hubiera dado a estas ofertas una respuesta favorable si la Revolución de Julio no hubiera venido a impedir sus planes[136].

El 24 de marzo de 1840 respondió, sin embargo, como sigue a una petición de escuela profesional para Vesoul:

> En cuanto a la proposición que nos han hecho de Vesoul, si se trata pura y simplemente de una escuela de artes y oficios, me parece que el establecimiento no sería conforme plenamente a las primeras miras de la fundación. Nosotros nos dedicamos a la agricultura y entendemos bastarnos para todos los trabajos; en consecuencia, tenemos talleres de carpinteros, cerrajeros, etc., para todo lo que concierne a la construcción y conservación de los instrumentos agrícolas; abrimos también talleres de tejedores, de zapateros, de sastres, como indispensables; pero todos estos talleres están anejos a la obra principal de la agricultura y le están subordinados, de suerte que no debieran existir sin ella... En consecuencia, aceptaremos las granjas modelo y erigiremos en ellas todos

---

[133] *EF III*, nn. 36-38.
[134] 10 de abril de 1823. Cf. *EF III*, n. 37 p. 29, nota 1. Ver también G. J. CHAMINADE, *Cartas III*, pp. 308-310.
[135] Para Versalles y Reims.
[136] G. J. CHAMINADE, *Cartas III*, p. 262-267.

> los talleres necesarios; pero no me gustarían gran cosa las escuelas de artes y oficios, pura y simplemente[137].

De hecho, la única escuela profesional emprendida fue la escuela de agricultura de Saint-Remy y, a decir verdad, el Fundador había sido arrastrado a ello por los acontecimientos. Pero en cuanto reconoció en ello la mano de Dios, se empeñó, como siempre con toda su energía.

> La agricultura, dirá más tarde, este estamento que es como base de todas las industrias y de la cual depende la prosperidad de un país, será en adelante una de las obras importantes de la Compañía de María; se abrirá a un tropel de jóvenes que querrán santificarse trabajando, y a un tropel de otros que vendrán allí a formarse en la práctica del trabajo agrícola y al mismo tiempo en la práctica de las virtudes cristianas. Por ello, ¡viva el Señor y viva también María, nuestra buena y tierna Madre!

La propiedad de Saint-Remy se prestaba, por otra parte, a grandiosas realizaciones. La granja-escuela fue enriquecida con múltiples talleres. Comenzada en una pobreza rayana en la miseria, la obra prosperó hasta el momento de la expulsión de 1903. La granja y los talleres adjuntos estaban llevados por una comunidad de Hermanos obreros, de los más variados oficios, verdadera «pequeña trapa», donde los religiosos llevaban, en una cuasi soledad, una vida de silencio, de oración y de sacrificio.

Saint-Remy llegó a ser rápidamente un centro de expansión y un semillero de maestros experimentados.

En 1826, fue enviado un grupo a Besanzón, para tomar en sus manos el orfanato del Hospital de Santiago, que vegetaba en condiciones lamentables. Por su bondad y por sus llamamientos al sentimiento cristiano del honor y del deber, los religiosos se ganaron a estos niños hasta entonces tratados como criminales. Se establecieron entonces diversos talleres para proporcionarles un oficio: zapatería, carpintería, sombrerería y tejidos. Esta obra interesó particularmente al P. Chaminade. En sus miras debía ser «la causa y modelo de otros varios establecimientos»[138]. Cuando se le amenazó con retirarle esa obra en 1840, amenazó a las autoridades con no dar paso al proyecto de fundación de una importante escuela en Besanzón. La caridad encontraba siempre eco en su corazón de padre. El 30 de noviembre de 1843, un canónigo de Reims le pedía fundar talleres para niños expósitos; a pesar de las dificultades de personal, aceptó sin demora:

> Creo la cosa posible, incluso en un corto plazo, respondió. He adoptado la obra de la caridad, escribía a la Superiora del Hospital de Bensanzón y la deseo con toda mi alma[139].

4. Las escuelas normales

Si la situación de la enseñanza primaria en Francia como en otras partes era tan lamentable, esto se debía principalmente a la falta de maestros bien formados. En 1794 la Revolución había tratado de crear una escuela normal en París; fue preciso cerrarla al cabo de un año, pues se había convertido en un foco de desorden. Luis XVIII abrió otras

---

[137] ID., *CartasV*, p. 243.
[138] ID., *Cartas II*, p. 343.
[139] ID., *Cartas V*, p. 457.

tres en 1816; únicamente sobrevivió la de Estrasburgo, pero vegetaba después de varios años de existencia infructuosa. Por eso, desde el principio de la fundación el P. Chaminade pensaba en la formación de los maestros. Veía en ellos la salvación del país.

> Es cierto que Francia se pierde, aunque saliera victoriosa de la revolución que le amenaza por todas partes, si no se salva la generación del pueblo que llega. Ahora bien, ¿cuál es el medio de salvarla, estando corrompida casi toda la generación actual? Los niños se parecerán a sus padres y tomarán de ellos los principios y las costumbres: tal padre, tal hijo. A falta de los padres, ¿quién habrá de suplirlos? ¿Los párrocos, los coadjutores? Ven muy raramente a los niños, tienen muy poca autoridad sobre ellos, etc.; estos niños están perdidos si no tienen buenos maestros de escuela junto a ellos. De ahí la indispensable necesidad de formar un número suficiente de maestros de escuela, para poder ponerlos en todos los Ayuntamientos. De ahí la necesidad de multiplicar las escuelas normales en todos los Departamentos. Pero la mayor parte de los maestros de escuela, actualmente en ejercicio, o son ignorantes, o no saben llevar a los alumnos, o incluso, no ponen en ello ningún interés, suponiendo que no sean escandalosos, lo que no es demasiado raro[140].

Como siempre, el Fundador esperaba, para actuar, una señal de la Providencia que no se hizo esperar. En 1823, el clero de varias diócesis del este de Francia, para remediar la ignorancia, la irreligión y la inmoralidad de los maestros, concibió la idea de organizar para ellos retiros anuales y, para atraerlos, les prometió conferencias pedagógicas. Consciente de su incompetencia en este terreno, el clero, por medio del sacerdote Bardenet, puso el castillo de Saint-Remy a disposición del P. Chaminade. Este comprendió en seguida la importancia de la obra proyectada. ¡Qué medio tan providencial para su influencia! Ganado a la causa, el Inspector de la Universidad de Bensanzón, en una circular del 31 de mayo de 1824, invitó a cada distrito a enviar dos maestros a Saint-Remy durante las vacaciones. En efecto, allí fueron cincuenta y cinco maestros.

Durante toda la primera semana, el sr. Gaussens les dio conferencias pedagógicas. Durante la segunda semana, dos misioneros diocesanos dirigieron los ejercicios del retiro. Durante los recreos los marianistas se mezclaban con los maestros y se interesaban por sus problemas. El éxito de estos ejercicios fue tal, que los doscientos maestros venidos al año siguiente firmaron una carta de agradecimiento a los marianistas al finalizar el retiro predicado por el P. Caillet. En la misma circular, el Inspector del Distrito Universitario había igualmente anunciado un curso de pedagogía de tres meses, al cual debía enviar cada distrito al alumno de su jurisdicción de más méritos. Alrededor de veinte alumnos siguieron este primer curso, embrión de un ciclo de estudios que más tarde duraría tres años. El programa, elaborado según las directrices del P. Chaminade, se encuentra todavía en nuestros archivos[141]. Comprendía lecciones sobre la pedagogía y las materias necesarias para pasar el examen de grado del Magisterio. Los maestros aprendían además los elementos de un oficio, que les permitiera dar un curso nocturno y aumentar así sus ingresos, a fin de asegurarse una posición independiente y digna. Además, la enseñanza teórica se duplicaba con ejercicios prácticos. El P. Chaminade quedó encantado cuando conoció los primeros resultados:

> Los doscientos maestros de escuela a los cuales va a predicar, escribía al P. Caillet al enviarle a predicar el retiro del segundo año, revertirán luego a doscientas parroquias este espíritu de religión que habrán bebido en su retiro, y a su vez, penetrarán de él a sus

---

[140] ID., *Cartas II*, p. 583.
[141] *L'Apôtre de Marie,* agosto-septiembre 1924, pp.142ss.

> alumnos. Nunca puedo pensar en las felices consecuencias de esta empresa, sin quedar profundamente conmovido y sin bendecir al Señor por habérnosla inspirado. Es uno de los medios más sencillos, más directos y más poderosos de participar en la regeneración de Francia[142].

A partir de este momento, ve en las escuelas normales

> una de nuestras obras principales, la que más fuertemente le llega al corazón y la que le interesa más en general[143].

Le parece que realiza mejor que las demás el fin de la Compañía, que es multiplicar los cristianos[144]. La formación de los maestros de primera enseñanza bajo cualquier forma que se hiciera ¿no hacía multiplicar su influencia indefinidamente? ¿No se oponía directamente al filosofismo, combatiendo su influencia hasta en las más alejadas aldeas?[145]. Animado por el éxito de Saint-Remy y la aprobación del Gobierno, el Fundador, en adelante, va a entregarse a ella sin reservas.

Personalmente dio las directrices para la elaboración de los programas y, a juzgar por sus exigencias, no entendía reducir la instrucción de los futuros maestros a lo estrictamente necesario. Cuando se piensa que la Ordenanza real del 29 de febrero de 1816, no exigía de los maestros más que «saber suficientemente leer, escribir y contar para dar clase» y que muchos ni siquiera alcanzaban este mínimum, puesto que, al decir de Compayre, no todos los maestros sabían escribir, la ambición del P. Chaminade no puede dejar de provocar nuestra admiración. Deseaba que además de las materias tradicionales, los maestros supieran un poco de todo, incluso de mecánica, contabilidad y derecho.

> En una palabra, escribe, quisiera formar en las escuelas normales hombres y cristianos que pudieran regenerar sus Ayuntamientos; y para esto es necesario que puedan gozar en ellos de una cierta consideración por los conocimientos que tienen que comunicar a sus alumnos y por el celo en hacerse útiles a las familias que componen los Municipios[146].

¡Le gustaría, incluso, hacer de ellos filósofos!

> Vivimos en un siglo, escribe, en que se hace razonar, o más bien disparatar, hasta a los campesinos, y a menudo a las sirvientas de las ciudades. Es preciso que todos sus candidatos de las escuelas normales lleguen a estar versados en la lógica, o incluso ser un poco metafísicos; es preciso que conozcan todas las fuentes de la certeza humana[147].

Recomienda añadir ejercicios prácticos a los conocimientos teóricos:

> Saber, y saber enseñar, dice, son dos cosas distintas. Por esto se desea que a cada escuela normal quede adjunta una escuela primaria en la cual los maestros puedan ver la práctica y aplicar ellos mismos los preceptos y los métodos que se les enseña. A falta de esta escuela primaria tienen entre sí, cada semana, bajo la supervisión de uno de los

---

[142] G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, p. 10.
[143] *Ibid*., p. 417.
[144] *Ibid*., p. 391.
[145] *Ibid*., p. 81-82.
[146] *Ibid*., p. 602. En esta carta discute largamente el prospecto y los programas establecidos por el P. Lalanne.
[147] *Ibid*., p. 562.

> profesores, un ejercicio de clase simulada sobre los diversos objetos de la enseñanza de los niños[148].

¿Quién se sorprenderá por ello? Su atención se aplica especialmente a la formación religiosa de los candidatos.

> ¿De qué servirían todos nuestros trabajos, dice, toda nuestra solicitud para establecer escuelas normales, para dar a todos los municipios maestros de escuela, si realmente estos maestros no están suficientemente instruidos en la religión y, si estando bien instruidos, no la aman y no la practican? Digo no la practican de corazón[149].

La negligencia del sr. Gaussens sobre este punto le inquieta:

> Parece casi exclusivamente ocupado en que hagan progresos en los estudios, pero muy poco en que los candidatos aprendan a llevar a los niños y a formarlos en la piedad y en la virtud. Si no fuera cuestión más que de instruirlos, no valdría la pena de darnos tanto trabajo. No faltarán en Francia, al menos por mucho tiempo, maestros de escritura y de matemáticas[150].

> La religión debe, pues, ser la materia más interesante de la enseñanza dada en las escuelas normales, aun cuando no hay que descuidar por eso las demás partes de la enseñanza[151].

El Fundador se ocupa de los menores detalles, señala los mejores manuales, establece un programa progresivo de tres años. A su parecer, los candidatos deberían primero aprender el catecismo de la diócesis y los mejores métodos para enseñarlo; después se pondría en sus manos un catecismo más extenso; por fin, se les daría un curso de apologética que comprendiera la filosofía de la religión.

Igualmente se preocupa del cuerpo de profesores de las escuelas normales. Desea para esto

> hombres maduros, que en general hayan hecho sus estudios secundarios y que no hayan tratado de sobresalir en una parte, únicamente, de la enseñanza primaria...; rara vez se tendrían buenos profesores de escuelas normales, piensa, si los sujetos que a ella se destinan no han hecho algunos estudios superiores[152].

La creación de escuelas normales no dispensa de celebrar regularmente los retiros de los maestros durante las vacaciones. Esta obra, declara el Fundador, debe ser muy apreciada por la Compañía. Y nada puede impedir el llevarla a cabo:

> En los casos en que las autoridades no subvencionaran los gastos de estos retiros o no lo hicieran más que en parte, la Compañía supliría a ello de sus propios fondos disponibles; en nada podría emplear mejor el fruto de sus economías[153].

Consciente del valor de nuestros métodos y lleno de esperanza en las posibilidades apostólicas de las escuelas normales, en el curso del mismo año 1825 negocia la adquisición del Hotel Richelieu, de París, para crear allí una escuela

---

[148] *Ibid*., p. 607, pp. 567 y 627-628.
[149] *Ibid*., p. 562.
[150] *Ibid*., pp. 534-535.
[151] *Ibid*., p. 558.
[152] Citado por ROUSSEAU, o. c., p. 273.
[153] *EF III*, n. 74.

normal[154], trata de hacer confiar a la Compañía la escuela normal oficial de Estrasburgo, que vivía vegetando[155], y finalmente escribe al Rey mismo:

> Espero que dentro de un cierto número de años, habrá tantos establecimientos de esta especie como distritos universitarios, y aún mejor, como Departamentos; pero sería preciso que el Gobierno lo quisiera de veras[156].

¿Dónde pensaba él encontrar los maestros necesarios para atender a tantas fundaciones? ¿No iba a debilitar a su naciente Instituto dispersando sus fuerzas?

> Al contrario, decía, estas escuelas normales, la experiencia de Saint-Remy lo prueba, serán para nosotros semilleros de buenas vocaciones.

En consecuencia, apremia al P. Lalanne a redactar una memoria para el Ministro de Instrucción pública, con el fin de decidirle a la acción, y prospectos para los Obispos, a fin de convencerles. He aquí el plan que le traza:

> Serían necesarias escuelas normales en casi todos los Departamentos de Francia, o al menos en cada distrito universitario, pues una escuela normal bien montada puede responder a las necesidades de dos o tres Departamentos. Ahora bien, he aquí mi razonamiento. La clase del pueblo forma más de las tres cuartas partes de la población de Francia; por consiguiente, el medio que hiciera dar a toda la generación naciente una verdadera educación, cambiaría en su mayor parte el espíritu y las costumbres de Francia. Ahora bien, las escuelas normales, tales como la Compañía de María las entiende, reforman a los antiguos maestros de escuela y forman nuevos, adecuadamente, para dar en todas partes esta forma de educación que los niños conservan en su mayor parte en una edad más avanzada[157].

En su celo entusiasta, no dudaba de que estas escuelas normales, creadas por el Estado, fuesen confiadas a las Órdenes religiosas, y ya él mismo iba a entenderse con las demás Congregaciones docentes para obtener una colaboración de todas las fuerzas con miras a un fin común[158]. Sin embargo, el Gobierno parecía hacerse el sordo.

> Desde el momento en que estas novedades se presentaban como de origen congregacionista, el Ministro Martignac no podía acogerlas sino con cierta frialdad[159].

Sin embargo, parecía acercarse la hora de las grandes realizaciones. En 1829, el Fundador pudo emprender una nueva escuela normal en Courtefontaine (Jura) y preparar una fundación para el departamento del Alto Rin. Mientras tanto, le habían sido hechas apremiantes invitaciones por el Cardenal de Toulouse, el Obispo de Nancy y el Conde Alexis de Noailles. Este último se comprometía a financiar las escuelas normales para los tres departamentos del Lot, de la Dordoña y del Cantal. He aquí que, incluso, el 14 de febrero de 1830, una circular ministerial manifestaba la intención del Gobierno de crear escuelas normales en todos los distritos universitarios. En seguida el P. Chaminade envía al P. Lalanne a París, para ofrecer al Ministro los servicios de la

---

[154] G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, p. 93.
[155] *Ibid*., p. 59.
[156] Citado por P. HUMBERTCLAUDE, o. c., p. 89.
[157] G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, p. 558. La Memoria del P. Lalanne está reproducida in extenso en *EF III*, n. 75.
[158] *Ibid*., n. 356.
[159] G. GOYAU, *o. c*., p. 25.

Compañía de María[160]. El sueño grandioso del Fundador parecía hallarse en vísperas de realización...

Pero ¡ay! pocos meses después, estalló la Revolución de Julio y todos estos sueños grandiosos se desvanecieron... El nuevo Gobierno, de espíritu más bien anticlerical, retiró todo subsidio a las escuelas religiosas. Como el estado financiero de la Compañía era muy precario, la escuela normal de Courtefontaine tuvo que cerrar sus puertas en 1831; la de Saint-Remy sobrevivió penosamente hasta 1833. El esfuerzo de Guizot, nuevo Ministro de Instrucción pública, para organizar un sistema completo de escuelas normales (creó 47 de ellas en 1833, que serán 74 en 1837), asestó el golpe final a las esperanzas del Fundador. Toda competencia se había hecho imposible.

Sin embargo, jamás había de abandonar la esperanza de tiempos mejores, que le permitirían realizar sus antiguos proyectos.

En las Constituciones de 1839 continúa enumerando las escuelas normales entre las obras de la Compañía y en 1843 todavía las llama «la obra de su corazón»[161]. En un momento dado, esperó establecer una escuela normal en Saint-Claude y el 4 de septiembre de 1843 apremiaba todavía al Cardenal Donnet, Arzobispo de Burdeos, a fundar una en su diócesis. Para facilitarle la empresa hasta le ofreció la casa de Santa Ana.

> Si la Providencia nos enviara recursos, le escribía, podríamos edificar en el camino de Bayona y reuniríamos allí, como internos, a los jóvenes virtuosos que se destinarían a la enseñanza como seglares; nosotros les proporcionaríamos maestros capacitados y les haríamos seguir en el establecimiento todos los cursos normales de la Universidad. Una vez suficientemente preparados, irían a tomar sus títulos, y después serían enviados a los municipios en los que no se pudieran fundar establecimientos religiosos[162].

Todavía tuvo la alegría, en 1845 de saludar la creación de un curso normal de dos meses durante las vacaciones de verano, para los maestros del Valais (Suiza). A este curso sucedió en 1874 la apertura de la escuela normal oficial de Sion ¡Con qué alegría hubiera recibido el establecimiento sucesivo de nuestras diversas escuelas normales de Austria, la creación de secciones de pedagogía en nuestras universidades de América y sobre todo la fundación de nuestras dos escuelas normales de África, para la formación de maestros católicos indígenas! Estas realizaciones son, sin duda, la obra de su intercesión ante la Reina de los Apóstoles, bajo cuyos auspicios había colocado las cuarenta escuelas por él fundadas.

---

[160] G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, p. 543.
[161] ID., *Cartas V*, p. 501.
[162] *Ibidem*.

CAPÍTULO TERCERO

EL CLIMA ESPIRITUAL PROPIO DE LOS COLEGIOS MARIANISTAS

> ¿Cuál es su secreto, preguntaba a un inspector marianista el Director de un colegio superior dirigido por una gran Congregación docente? Sus antiguos alumnos les quedan unidos de un modo que no suele ser común. Ya mi predecesor había comprobado que hablan de sus profesores y de su colegio como se habla de personas y lugares muy amados. Ahora bien, este afecto no depende de las cualidades excepcionales de un hombre o de un Colegio particular, puesto que sus antiguos nos vienen de varios colegios diferentes[163].

¿Un secreto? No hay Marianista que se crea poseedor de una fórmula mágica que le estuviera prohibido revelar a los no iniciados y cuyo empleo le aseguraría éxitos automáticos. Sin embargo, le basta con ser íntegramente Marianista para obrar, incluso a pesar suyo, de un modo original que da un aire de familia a todos los religiosos marianistas del globo. Que lo quiera o no, las virtudes características de su espiritualidad le confieren un modo propio de abordar a las personas y a las cosas, que impregna su actividad de educador en sus menores detalles y caracteriza sus métodos con rasgos específicos. Estos rasgos, por lo demás correlativos, en los cuales se reconocen todos los colegios marianistas del mundo, pueden resumirse en tres: el espíritu de familia, el respeto de la personalidad del niño y un prudente criterio abierto a las adaptaciones exigidas por los tiempos y por el medio ambiente.

1. El espíritu de familia

Ningún Colegio puede reemplazar el ambiente familiar en la educación del niño. En una familia unida en la cual reinan la comprensión y la confianza recíprocas, es decir, un espíritu de amor que hace de todos los miembros un corazón y un alma, la personalidad del niño se desarrolla sin él mismo darse cuenta, mientras que se atrofia o se degrada en la multitud anónima, donde es un número más en una atmósfera administrativa de relaciones frías y correctas, donde reina una uniformidad puramente protocolaria. La psicología ha demostrado, luminosamente, la importancia irreemplazable del cariño maternal y de la estabilidad del hogar, porque aseguran al niño y al adolescente aquel clima de seguridad de que tiene necesidad su debilidad y favorecen la formación de una afectividad equilibrada, que forma la base necesaria al desarrollo normal de su vida

[163] F. FERNÁNDEZ, «Así educan los marianistas», en *Atenas*, mayo 1946, pp. 137ss.; A. MARTÍNEZ, «Caracteres y notas más salientes de la Pedagogía Marianista», en *Atenas*, enero 1950, pp. 13-14; *Marianist Educator*, mayo 1952, p. 52.

psíquica y moral. No hay madurez humana sin amor, como no hay crecimiento vegetal sin calor y sin humedad. Por parte de aquellos de quienes se siente uno amado y a quienes ama, se aceptan todas las ideas, todas las órdenes, todos los reproches y todos los castigos; pero se rechaza todo lo que proviene de una persona extraña o antipática.

> Cuando el niño se siente verdaderamente como en su casa, acepta, incluso, un régimen austero y una disciplina exigente[164].

Y así será durante toda la vida.

> Para que esta educación familiar sea continuada, es preciso que los niños encuentren en la escuela, con una mayor gravedad y regularidad, esta buena y sabia vida de familia[165].

Todos nuestros antecesores han tratado, como instintivamente, de hacer de la escuela la prolongación del hogar doméstico. Esta atmósfera familiar era tanto más necesaria cuanto que muchos de los Colegios eran internados y que el P. Lalanne, contrariamente a lo que se piensa a menudo en nuestros días, veía en el internado aislado el clima ideal para una buena educación. En el prospecto del primero de nuestros colegios inscribió, pues, el espíritu de familia como nuestra señal distintiva[166].

> El espíritu que preside al conjunto y a los detalles (en el colegio) es eminentemente el espíritu que reina en las buenas familias cristianas.

Al tomar, más tarde, la dirección del colegio Stanislas, presentaba también el espíritu de familia como el carácter propio de nuestros Colegios Marianistas[167].

> La acción moral de los maestros, dice, no podría ejercerse sobre los niños sino en tanto se mantenga con ellos en las mismas relaciones en que están estos niños en la familia, con su padre y su madre. En una palabra, para educar a los niños hay que vivir con ellos; y un colegio jamás será una casa de educación sino a condición de ser una segunda familia...
> Las más santas máximas que hagan llegar a la inteligencia y que graben incluso en la memoria, no llegarán hasta el corazón si no son sugeridas por una voz amiga y familiar. La vigilancia más atenta y más minuciosa no detendrá más que la mano, y tal vez no hará sino irritar los deseos y fomentar las pasiones nacientes, si se presenta bajo otro aspecto que el de la temerosa solicitud de la ternura[168].
> Solo el amor, decía también, es el nervio de la educación... y puede conciliar la obediencia con la libertad.

Una disciplina administrativa impuesta del exterior y principalmente fundada sobre el temor no alcanza otro resultado que el de formar

---

[164] Sobre la importancia del amor en la educación, P. KIEFFER, *La autoridad en la familia y en la escuela*. Madrid, Fax, 1951, pp. 17,23,132-144,157.
[165] *EF III*, n. 379. Estas páginas son muy hermosas.
[166] J. B. LALANNE, *Notice historique…,* o. c*.,* p. 25. He aquí, el texto completo que se encuentra también en el P. Simler, en los prospectos de nuestras casas de Francia, en los artículos del P. LÁZARO (cf. por ej., en *Atenas*, marzo 1935, pp. 91ss.), etc. Ciertamente se ha convertido en bien de familia. «El espíritu que preside en el conjunto y en los detalles, es eminentemente el espíritu que reina en las familias cristianas; es, por parte de los Maestros, una solicitud y una dedicación verdaderamente paternal y, por parte de los alumnos, una franqueza y una docilidad filiales, el amor al orden y al trabajo; el respeto de todo lo que está bien, y especialmente de la autoridad, de las buenas costumbres y de las conveniencias sociales, en fin, de la piedad que es útil para todo».
[167] *EF III*, n. 379, (p. 597 de la edición francesa).
[168] *Ibid*., n. 379 (p. 591).

> dos partidos bien distintos, dos campos opuestos y enemigos: de un lado, están los alumnos que desconfían de los profesores; del otro están los profesores que desconfían de los alumnos. En unos reina el espíritu de insubordinación; en otros, el de dominación; entre ambos, no hay de modo ordinario más que una repulsión recíproca[169].

Si los fundadores de nuestra escuela primaria de Agen no fueron tan elocuentes como el P. Lalanne para codificar su experiencia, su conducta y sus resultados no fueron inferiores a los suyos. Sus alumnos les amaban como a sus padres. He aquí cómo acogieron a los Marianistas a la vuelta de su primer retiro anual que habían ido a hacer a Burdeos:

> No es posible describirle la alegría extrema de nuestros niños a nuestra llegada. Algunos nos vieron, ¡fue bastante! La noticia fue llevada pronto a la ciudad, y en algunos instantes se presentaron todos endomingados, por grupos de diez, quince, veinte. Cada uno nos hacía sus cumplimientos a su manera; a algunos, de placer, les brotaban lágrimas de emoción; todos nos daban las muestras del más sentido afecto; este espectáculo me enterneció. Me hubiera creído papá por algunos instantes, viendo a estos pobres pequeños rodearme y sonreírme agradablemente[170].

Aun cuando la mayor parte de nuestros mayores no hayan tenido el tiempo y el deseo de confiar sus experiencias al papel, este espíritu de familia, en una medida variable y más sensible en general en los internados que en los externados, permaneció como señal distintiva de todos nuestros colegios ulteriores. Es preciso, pues, limitarnos a los testimonios de nuestros Superiores y de nuestros Métodos[171].

> El colegio, dice el P. de Lagarde, es una familia; los alumnos son los hijos de esta familia; el Director es el padre, comparte este honor y este cargo con sus colaboradores... Si rompen ustedes este lazo, si el colegio no es ya la extensión de la familia doméstica, forzosamente tiene alguna semejanza con un cuartel o una prisión y, desgraciadamente, este es el nombre que a veces se le da; de ahí resulta que los alumnos estarán en cierto modo regimentados y numerados, distribuidos en secciones y formados por instructores, pero no habría ya ni familia ni espíritu de familia; no habría niños propiamente dichos, no habría ya sino alumnos, en el sentido menos noble de la palabra[172].

> La Compañía de María es siempre fiel a este espíritu, dice el P. Simler, se esfuerza por inculcarlo en los maestros, los alumnos y también en los padres; lo proclama en los prospectos de sus casas y lo recomienda en sus relaciones con el público. Le gusta decir y repetir que toda escuela, todo colegio que merezca el nombre de casa de educación, debe ser una verdadera familia: no una familia ficticia, una reunión de niños cuyos padres estarían separados por fuerza o por elección, sino una verdadera familia, como la familia natural, de la cual es extensión y, en muchos casos, el complemento necesario. Cuando la escuela, el colegio, es verdaderamente una familia, reina allí el espíritu de

---

[169] *Ibid*., n. 379.
[170] *Ibid*., n. 370, carta del sr. Laugeay al P. Chaminade
[171] El *Manual de Pedagogía cristiana*, citando la circular 24 del P. Caillet: «Las funciones que están confiadas al religioso son, pues, como una comunicación de la paternidad, en lo que tiene de más tierno y hermoso: el cuidado de educar y de formar, de desarrollar a la vez la vida material de los órganos y la vida moral del alma. Por eso, el educador gustará considerarse como el padre, más aún que el maestro de sus alumnos y, en su conducta para con ellos, se encontrará siempre, al lado de la autoridad del profesor, la tierna solicitud del padre» (p. 19).
[172] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, *directeur du collège Stanislas*. París, Victor Lecoffre et Librarie de L'Oeuvre de Saint Paul, 1887, 2 tomos. La cita es del tomo II, pp. 157-158.

> familia; hay de un lado, autoridad, afecto y sacrificio paternal, y del otro, respeto, sumisión y amor filial[173].

Al fundar la Villa Saint-Jean de Friburgo, en Suiza, el P. Simler trataba de realizar la vida de familia íntegra, tan perfectamente como es posible hacerlo en un colegio. Por oposición a la vida anónima de muchos internados de la época, el P. Kieffer, por mandato del P. Simler, trató de hacer de la Villa un verdadero hogar. Para esto, excluyó de los planos los muros de clausura y desterró todo lo que olía a anónimo y ordinario; cada división debía tener su propia Villa. Suprimió los vigilantes e introdujo una familiaridad de buena ley entre los alumnos y los profesores. Estos venían a estar mezclados sin cesar con los alumnos no solamente en clase, sino incluso en el estudio, en la mesa, en los juegos y en el paseo.

> Todo lo que puede facilitar el encuentro del profesor con el alumno, fuera de la enseñanza ex cáthedra, decía, es puro aprovechamiento para la educación[174].

Por eso, cuando se trató en 1918 de abandonar la Villa Saint-Jean, el P. Sorret se opuso a ello, porque a su parecer este colegio realizaba en alto grado el espíritu de familia propio de la pedagogía marianista[175]. En nuestros colegios de Austria y Alemania se preocupan muy particularmente de crear un ambiente que recuerda el de la familia.

Cuando las salas de estudio son demasiado grandes, se reserva al menos un rincón especialmente amueblado para las veladas familiares[176]. Incluso, en ausencia de estos detalles, el espíritu de familia reina en todas nuestras provincias. En una carta del 1 de abril de 1956, un alumno japonés, antiguo de nuestros colegios de Tokio y de Friburgo, escribía al P. Juergens algún tiempo después de su llegada a la Universidad de Dayton:

> He vuelto a encontrar este ambiente de familia que se suele encontrar en los colegios marianistas y que había perdido en otros centros[177].

Para obtener más eficazmente este espíritu de familia, nuestros grandes educadores marianistas jamás han quedado fascinados por el espejuelo del número. Pensaban que un colegio no debe aceptar más alumnos que los que el director pueda conocer personalmente. Él es, en efecto, el centro de irradiación de la familia, él es quien crea el espíritu. Cuando las circunstancias les obligaban a sobrepasar esta cifra, fraccionaban el colegio en divisiones casi autónomas y colocaban a la cabeza de cada una un director particular. A fin de preservar este espíritu de todo peligro, no aceptaban, sino con serias garantías y a título de prueba, a los alumnos de cierta edad venidos de

---

[173] J. SIMLER, *Circular* 55, p. 48.
[174] J. KIEFFER, *o. c*., p. 85. Cf. la descripción del sistema de la Villa en *L'Apôtre de Marie*, 1923, pp.47ss.
[175] R. LORETAN, *o. c.*, p. 85.
[176] L. HOERBST, *Die Marianisten in Osterreich*, p. 101. Sobre el espíritu de familia en la escuela normal de Linz, cf. P. J. HOFFER, en *L'Apôtre de Marie*, 1951-1952, pp. 284-285.
[177] Anteriormente había conocido una escuela no marianista. Ver también un hermoso ejemplo en el *Marianist Educator*, octubre 1953, p. 43. Se pueden leer estas líneas en el *Senior Number* de la Universidad de Dayton (junio 1928): «El espíritu de familia del P. Chaminade, fundador de la Orden a la cual pertenecen nuestros maestros, ha resistido la acción del tiempo y continúa impregnando el alma de sus hijos. Nosotros admiramos sus sacrificios de cada día. Nos sentimos impulsados a imitar su vida». Y de la pluma de R. KNUGE, «Family Spirit and present day education», en *Marianist Educator,* mayo 1952, p.52: «Nuestras *high-schools* poseen un espíritu distinto de toda otra *high-school* establecida en la misma ciudad. Muchos mueven la cabeza y se admiran de que los marianistas puedan realizar entre sus alumnos un espíritu escolar tan entusiasta; tienen un secreto: el espíritu de familia».

otros colegios. Para ellos, esta precaución era cuestión de justicia para con los demás alumnos, que tenían el derecho de gozar del ambiente de familia hasta el fin de sus estudios. Por otra parte, para hacer al colegio más acogedor y hospitalario, se ingeniaban en preparar, para cada comienzo de curso, alguna nueva sorpresa agradable: patios reformados, salas recién pintadas, nuevas colecciones, etc.

Por eso, el ambiente de familia es el secreto principal de la educación marianista. Los mismos profesores encuentran con ello la alegría en el trabajo y en su entrega a la tarea educativa, su respeto y su amor a los alumnos, la comprensión para sus problemas individuales, una facilidad insospechada para realizar el espíritu de equipo entre ellos y sus alumnos. En cuanto al colegio, los profesores y los alumnos se sienten a gusto como en una familia y la educación se realiza por sí misma.

> En un colegio donde el espíritu de familia penetra efectivamente el espíritu escolar, los alumnos respetan con agrado el estudio y el esfuerzo. En una atmósfera familiar sana y simpática, el trabajo intelectual deja de ser una pesada carga. A consecuencia de la intimidad que reina entre los alumnos y los profesores, los alumnos admiran a estos últimos y, como sin quererlo, se esfuerzan por alcanzar su ideal, por imitar su generosidad y desinterés y por adquirir el sentido de las responsabilidades sociales[178].

❖

Si el espíritu de familia constituye la nota distintiva de los colegios marianistas a través del mundo, es porque primeramente constituye uno de los rasgos característicos de las comunidades marianistas y es como una *expansión del amor que todos profesan a María.* Este común amor de todos a la Santísima Virgen presta a las comunidades un calor y una intimidad particular. Como en la familia natural, donde la madre es verdaderamente el lazo de unión, en una familia religiosa la presencia de María funde toda glacial frialdad y acritud, humaniza las relaciones con el Infinito, dulcifica las relaciones entre los cohermanos y hace encontrar a todos sus miembros, como lo dicen las Constituciones[179], el verdadero espíritu de la infancia evangélica.

En verdad, y las Constituciones insisten entre esta relación de causa a efecto, la imitación de la piedad filial de Jesús para con María les impulsa a reproducir en sus comunidades la vida misma de Nazaret...

> Por efecto de esta piedad filial el hijo de la Compañía siéntese instintivamente inclinado a imitar la vida de Jesús y de María, aplicándose con marcada predilección a reproducir las virtudes que más sobresalen en la familia de Nazaret[180].

No hay que sorprenderse de que cada religioso, siguiendo el consejo de las Constituciones, infunda en su clase el mismo espíritu de familia y «se penetre para con sus alumnos del amor del Salvador y de la ternura de María»[181]. Nuestros alumnos no se engañan, como tampoco los visitadores ocasionales. Un grupo de Inspectores oficiales llegó un día a hacer la visita de nuestra *high-school* de San Antonio, en Estados Unidos; después de ocho días de inspección, se preguntaban admirados a qué factores había que atribuir ese no sé qué de íntimo y familiar que habían advertido en el ambiente de toda la casa. Una religiosa, que formaba parte de la comisión, se contentó, a guisa de explicación, con abrir la puerta de una clase y señalar con su índice la estatua de la

---

[178] E. B. CLEMENS, «A characteristic of Marianist Education: family spirit», en *Marianist Educator*, noviembre 1951, p. 17.
[179] Art. 305.
[180] Art. 296.
[181] Art. 265.

Virgen. No había otra explicación[182]. De una tierna devoción a María, cuya imagen adorna todas las clases desde sus orígenes, deriva toda la atmósfera de intimidad y de espíritu de familia de todos nuestros colegios[183]. Dirigiéndose a la Compañía entera, el P. Chaminade había dicho:

> Deseo que el gobierno de la Compañía imite siempre al gobierno paternal: la mayor parte de nuestros pequeños establecimientos tienen necesidad de un padre que les dirija según el espíritu de la Compañía de María[184].

A sus religiosos profesores no cesa de repetirles: «¡Sean padres; más aún, sean madres!».

La misma nota se encuentra en el P. Caillet.

> El maestro debe considerarse como el padre, más aún que como el maestro de sus alumnos; y en su conducta para con ellos se encontrará siempre, al lado de la autoridad del maestro, la tierna solicitud del padre[185].

El P. Simler aconsejaba a todos sus religiosos que poseyeran para con sus alumnos las disposiciones maternales de María:

> En adelante, cuando estudien sus deberes para con sus alumnos, cuando examinen su conciencia sobre este punto, no dejen de preguntarse lo que haría en su lugar una madre, lo que haría María, la más tierna, la más sacrificada y la más generosa de todas las madres...
> ¿No estamos autorizados nosotros e incluso obligados a decir: Tengan las mismas disposiciones que tiene María; tengan, pues, el celo de la salvación de las almas, como lo tiene María; tengan el celo de una madre, un celo verdaderamente maternal? Sean padres, se dice a menudo a los maestros que tienen el honor de trabajar en la educación de la juventud; sean madres, decimos nosotros a los obreros evangélicos de la Compañía de María. Este es para ustedes un carácter distintivo que deriva de su insigne piedad filial[186].

> No es hijo piadoso, ni por consiguiente verdadero hijo de Dios, aquel que no tiene para con sus alumnos o para con sus inferiores, la abnegación, el celo, la solicitud, la benevolencia y la paciencia de un padre, de una madre para con su hijo, aquel que no trata de reproducir en su conducta la piedad de san José hacia el Niño Jesús, la piedad de María para con sus hijos adoptivos[187].

El P. Hiss es también categórico:

> No es verdaderamente hijo de la Compañía de María el maestro que no tiene para con sus alumnos la abnegación, el celo, la solicitud, la indulgencia, la dulzura y la paciencia de un padre, de una madre para con su hijo. Cultiven el espíritu de familia entre nuestros alumnos, y para esto, háganlo dominar en nuestros métodos y nuestros procedimientos. Tal es, en efecto, la tradición que remonta hasta los orígenes de nuestro Instituto y que

---

[182] Sobre la influencia de María en la educación, una hermosa página de G. GRIBLIN, en *Schweirzerschule*, 1 de agosto de 1954, pp. 210-211; A. EHRMANN, «Mutter Maria, die grosse Erzieherin», en *Unsere Schule*, mayo 1954, p. 1.
[183] Se lee en el *Método antiguo* de 1824: «Un gran Cristo de escayola y una estatua de la Virgen sobre su pedestal son el principal adorno de la clase».
[184] G. J. CHAMINADE, *Cartas V*, o. c., p. 291.
[185] J. CAILLET, *Circular* 24, p. 161.
[186] J. SIMLER, *Instrucción sobre los rasgos característicos*, pp. 62 y 57.
[187] ID., *Circular* del 28 de junio de 1878, p. 83.

> los discípulos del P. Chaminade introdujeron donde quiera que fijaron alguno de sus enjambres[188].

En esta ternura paternal para con sus alumnos resumía toda su ciencia de educador el P. Lalanne[189]. Y por su parte, el P. de Lagarde tuvo

> para cada uno de sus alumnos un amor verdaderamente paternal y maternal; este fue el secreto de su ascendiente, de su influencia, de la acción extraordinaria que ejerció sobre el conjunto y sobre los detalles, sobre las personas y sobre la obra, sobre los padres y sobre sus hijos.
> No vivan contentos de ustedes mismos, decía, mientras no tengan para con los niños un amor verdaderamente paternal. En cuanto este amor, que se confunde con el amor de las almas y con el amor de Dios, dirija sus pasos, marcharán con facilidad y permanecerán en el buen camino...
> Es preciso que los niños que acaban de dejar a sus buenos padres adviertan desde los primeros momentos que no se encuentran en medio de gente extraña, sino que se encuentran en medio de amigos que se interesan por ellos. Acójanlos, pues, con manifestaciones de verdadero afecto; muéstrenles que tienen verdadera satisfacción en volver a verles[190].

Para ello no hay que creer que la actitud paternal deba degenerar en una educación afeminada, en que los maestros, para demostrar su afecto a los niños, recurren a las manifestaciones externas con que los padres expresan sus sentimientos. Es una tradición de la Compañía de María que no se toca jamás a un niño, ni para castigarlo ni para acariciarlo. Nuestras casas se han distinguido siempre por su buena disciplina. En el colegio Stanislas, por ejemplo, esta era tan dura y tan austera, que haría temblar a nuestros alumnos de hoy:

> Reinaba allí un silencio que parecía el de un claustro, una subordinación tal como no se exige en un regimiento[191].

El espíritu de familia, lejos de dispensar de la disciplina, supone al contrario «una disciplina tanto más firme cuanto más paternal»[192]. El P. de Lagarde proclamaba muy alto que

> la vida de familia en el colegio exige más regularidad y disciplina que en el hogar doméstico a causa del número de niños y a causa del fin inmediato, que es formarles en los hábitos de orden y de trabajo, y porque, en definitiva, la firmeza que mantiene el orden y procura el cumplimiento del deber, es cualidad inseparable y una parte esencial de la verdadera bondad y del verdadero amor[193].

> El maestro débil no ama a sus discípulos; se ama a sí mismo y a su tranquilidad. La fortaleza es la verdadera señal del amor, la debilidad es la señal del falso amor. Amar a alguien es querer eficazmente su verdadero bien, es ayudarle con toda su energía a ascender hasta las cumbres de la perfección. La severidad y el amor, lejos de excluirse, se completan recíprocamente[194].

Dicen nuestras Constituciones:

---

188 J. HISS, *Circular,* p. 609.
189 *Le Collège Stanislas*, p. 300.
190 J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, II, *o. c*., pp. 170-171, 229.
191 *Ibid*., p. 25.
192 *Ibid*., p. 24.
193 *Ibid*., p. 174.
194 *Ibid*., p. 510.

> Aun exigiendo el cumplimiento del deber, aun apartando el peligro con fuerza y persiguiendo el vicio con indignación, no deja de ser buen pastor: sacrifícase él mismo, toma sobre sus hombros la oveja descarriada y conserva siempre, en el fondo de su corazón, una calma inalterable y una prudente propensión a la indulgencia[195].

El niño, como los adultos, ama al maestro enérgico que es capaz de unir la severidad al respeto y a la ternura de corazón; jamás da su confianza al maestro débil, precisamente porque es incapaz de inspirar este temor filial, sin el cual tiene la sensación de quedar abandonado.

Entre las disposiciones que nos inspira la devoción a María y el espíritu de familia, hay una que nuestros documentos de familia no se cansan de recordar: es la dulzura, la bondad maternal. Esta, en efecto, templa la rigidez de la disciplina y disminuye aquella distancia que la indispensable autoridad del profesor y el prestigio de su ciencia y de su virtud crean espontáneamente entre él y el niño. [*Con dulzura y con energía*][196].

> Entre todas las maneras de ejercer el apostolado, dice el P. Simler, la Compañía de María ha escogido la de la dulzura, como la más segura y fecunda en sus resultados; pues la dulzura gana el corazón, el ser humano entero, para adherirlo al servicio de Dios y de María con los lazos más fuertes, los del amor[197].

Dice a su vez el P. Hiss:

> Según la intención formal del Fundador y de nuestras Constituciones (art. 267-269), el religioso de María debe armarse de una inalterable paciencia, impregnarse de una suave dulzura; le está recomendado manejar las almas con delicadeza y tacto. Es importante que se reconozca en él al hijo de María, la más dulce de las madres. Nuestra educación es, pues, eminentemente familiar, en cierto sentido maternal, por la bondad de corazón y por el espíritu de sacrificio. Gracias a estos procedimientos tenemos la suerte de abrir las almas, de introducir, por así decirlo, la voluntad del profesor en el corazón de los discípulos, sin herirles, y de hacerlos dóciles a la obediencia[198].

El *Manual de Pedagogía,* citando una página de una circular del P. Caillet, invoca el ejemplo de Nuestro Señor:

> En nuestro modo de obrar con los niños, no olvidemos que el espíritu que debe animarnos es el espíritu mismo de Jesucristo. Ahora bien, el Divino Maestro nos ha dicho: «Aprended de Mí que soy manso...». ¿No es acaso la mansedumbre un medio necesario para alcanzar el verdadero fin de la educación, que es el de apartar del mal y conducir al bien? Se puede, sin duda, por la rigidez de sus maneras, inspirar el temor, contener el exterior, imponer una forma externa; pero el alma entonces se repliega sobre sí misma, como en un santuario impenetrable, donde oculta profundamente sus pensamientos, sus disposiciones, sus sentimientos, menos atenta a corregirlos que a sustraerlos, por todos los medios, incluso por la hipocresía, a las miradas que teme y rechaza. Para formar los corazones es preciso poder entrar en ellos; ahora bien, la única llave que los abre es la confianza y el afecto: si la severidad hace nacer el temor, solo la dulzura puede ganar el afecto[199].

---

[195] Art.268.
[196] *Suaviter et fortiter*.
[197] J. SIMLER, *Circular* 62, p. 75.
[198] J. HISS, *Circular* 15, p. 579.
[199] *Ibid*., p. 132.

Pero, por desgracia, no somos lo suficientemente buenos para tener la intuición de la dulzura divina. Comprendemos mejor la justicia que la bondad. Aquella nos satisface, esta nos desconcierta. Tenemos miedo de ser demasiado buenos y el diablo es hábil para levantar delante de la bondad el espantajo de la debilidad, para decirnos que la indulgencia excesiva es un pecado, que la justicia tiene sus exigencias, que la dulzura da alientos al mal. Con estas ideas nunca hubiera tenido lugar la Encarnación. Estas aprensiones, tal vez, provienen de que no comprendemos la verdadera naturaleza de la dulzura.

> No confundamos la dulzura, de que aquí se trata, con ciertas maneras de obrar, muelles y sensuales, que atraen al niño con caricias y mimos, más para satisfacerse a sí mismo que para hacerle mejor, y cuyos resultados, cualesquiera que sean las intenciones primeras, no son menos funestos al que los da que al que los recibe. La dulzura de que hablo, consiste en el modo general de gobernar una clase, de conducirse con los alumnos, hablarles e incluso castigarles. Esta prohíbe al maestro la aspereza de las palabras, la grosería de las expresiones, la dureza de los procedimientos, las brusquedades de la impaciencia y extiende la unción de la mansedumbre hasta en la censura y la corrección, haciendo sentir al niño, que no castiga sino a pesar suyo y por deber[200].

No hay roca más inquebrantable que la firmeza de un ser humano manso, que ha orientado su vida sobre el Bien y la voluntad de Dios: aun guardando una sonriente serenidad, está dispuesto a hacerse matar allí donde se encuentre, antes que ceder una pulgada de su deber. Nuestro Señor, tan indulgente para la debilidad humana arrepentida, supo ser intratable con los fariseos y con los vendedores que profanaban el templo. La energía cristiana no es un poder ciego que aplasta todo a su paso, sino una serena voluntad de cumplir en todas partes la voluntad de Dios. Por eso, el P. Simler refuta de antemano las objeciones de ciertos temperamentos que confunden demasiado fácilmente la energía con el egoísta y ciego dinamismo físico y la firmeza con la dureza no menos egoísta. La dulzura es, por otra parte, una forma superior del dominio de sí mismo, no una insensibilidad de molusco:

> Sé muy bien, dice, que se pueden encontrar mil pretextos para dispensarse de practicar la dulzura con esta constante predilección; para unos, la dulzura no podría conciliarse con su naturaleza ardiente y su carácter impetuoso; para otros, la dulzura es la virtud de los caracteres débiles, tímidos o indolentes. Pues, muy al contrario, la dulzura es la virtud de los fuertes; incluso es una fuerza heroica –tanto como la caridad, que es fuerte como la muerte-, porque es la caridad enfocada por su lado más práctico. Ella supone en el maestro el dominio sobre sus pasiones, la prudencia y la discreción, la bondad unida a la justicia, y ejerce sobre los alumnos un poder irresistible, como lo prueba la experiencia y como lo enseña el Evangelio: «Bienaventurados los mansos, porque ellos poseerán la tierra»[201].

Existe una galería de numerosos Marianistas que, habiendo sido suficientemente enérgicos para llegar a ser mansos, «poseyeron la tierra», es decir, las voluntades y los corazones de sus alumnos[202]. Solo la dulzura tiene el derecho de penetrar, sin quebrantar, la conciencia para orientarla hacia el bien. Con toda verdad,

---

[200] *Ibid*., p. 133.

[201] J. SIMLER, *Circular* 62, p. 75.

[202] L HEINTZ, «La bondad en la educación marianista» en *L'Apôtre de Marie*, 1921, p. 327. Cita sobre todo a los srs. Morel y Corbières, el sr. Humbrecht («con él, escribe un alumno, vivíamos verdaderamente la vida de familia; era con toda verdad, un padre para cada uno de nosotros; padre bueno, sonriente, condescendiente, pero firme y severo si llegaba el caso»). Después, el P. Leber (cf. *L'Apôtre de Marie*, julio 1909, p. 99), el P. Prudham (*ibid*., 1905, p.214), el sr. Gausserès y el matemático Biehler («que

> no hay educación sin amor, y en la educación todo deriva del amor... Un alumno que vive durante algunos años en un colegio completamente organizado en función de él mismo, vivirá con delicia la vida de este colegio y se insertará en él con los años, y se adherirá a él con las fibras de todo su ser. Aceptará la disciplina no como una fatalidad, sino como una condición muy normal de su ser, de su bienestar, de su progreso[203].

Su Santidad Pío XII se ha expresado recientemente en este mismo tono:

> Una atmósfera de serena dulzura debería circular en todo colegio, de tal manera, sin embargo, que no se comprometa la formación de caracteres fuertes. Especialmente para los jóvenes que vienen de una familia santa, el sentido del deber se inocula gracias a la persuasión personal y con argumentos de razón y de afecto. Un sujeto que está persuadido del amor de sus padres y de sus superiores, no dejará de corresponder, tarde o temprano, a sus atenciones. Es preciso, pues, desterrar el mandato que no da o no supone alguna justificación razonable, el reproche que manifiesta un rencor personal, el castigo exclusivamente vindicativo. La dulzura hay que abandonarla, en último extremo, solo por poco tiempo y en casos individuales. Debe preceder siempre al juicio, y sobrepasar la estricta justicia, pues el espíritu del joven jamás está bastante maduro para comprender todo el mal, ni es bastante terco para no saber tomar el buen camino en cuanto le ha sido señalado[204].

Y nos dice el P. Lalanne:

> Cuando un corazón de niño ha comprendido a un amigo, no se inclina, se entrega; no se da, se abandona totalmente, siendo capaz de seguir hasta los confines de la tierra. Y aún hará más: se dejará arrastrar al trabajo, encadenar al orden, girar y volver a girar en todos los sentidos en este crisol de la educación, donde, por operaciones a menudo duras y penosas de composición y de descomposición moral, se forman los caracteres de personas de un temple fuerte[205].

Entonces se logra el resultado educativo, el orden reina, el trabajo está asegurado y el niño es feliz. Este último punto no es indiferente y el P. Lalanne quería que el niño se sintiese a sus anchas, encontrase en su dicha misma un estímulo para la práctica de la virtud y la constancia en el trabajo:

> Rodeados de una juventud que amamos, el deseo de hacerla feliz domina habitualmente nuestro pensamiento y nuestra intención. Sin duda, esta felicidad que nosotros deseamos para ella, está en el porvenir que tenemos que prepararles; por penosos que puedan ser para los muchachos el trabajo y la disciplina, nunca debemos ahorrarles estas penalidades... para que sean felices en la vida. Pero, en fin, esta pretendida felicidad de la vida, ¿es tan verdadera, tan cierta, que sea necesario absolutamente sacrificarle el momento presente, el hermoso tiempo tan corto de la juventud, el único, tal vez, en que el corazón no queda traicionado por los labios? En una palabra, si es necesario que un educador obligue a los niños a estudiar; si es necesario que se esfuerce en corregir sus defectos, ¿no debe también tomar interés en sus juegos, aunque no fuera más que para convertir, incluso las diversiones, en provecho del aspecto serio de la educación?... Francamente, se dirigen hacia el bien cuando han encontrado ustedes el medio de hacerles felices.

---

influía sobre todo por la dulzura y la bondad; siempre sereno, de extremada indulgencia, era verdaderamente paternal. Se le amaba profundamente y con toda adhesión y afecto»). José Meyer, director del postulantado de Bourogne, Gaspar Wehrlé, director de la escuela de Brigue, etc. Véase igualmente el libro de A. MARTÍNEZ, *La simpatía en la educación*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1954, que es una biografía del beato Fidel Fuidio.

[203] F. KIEFFER, en *L'Apôtre de Marie*, 1923, p. 15.

[204] Pío XII, 20 de abril de 1956.

[205] LALANNE, citado por P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., p. 124.

> No hay que creer que el bienestar sea una circunstancia indiferente en la educación. Desconfío muchísimo que inspiren ustedes el amor a la virtud a los niños a quienes hacen desgraciados, con la pretensión que tienen de hacerles virtuosos. Si descorriera el velo de todo lo que fermenta de malas pasiones en el corazón de un niño devorado por el disgusto y lleno de despecho, no hay padre con corazón de ser humano que consintiera en condenar a su hijo a esta situación terrible; y sin embargo, tal es la deplorable ignorancia de la mayor parte de los seres humanos en educación, que la mayor parte de los niños sufren este terrible destino: de suerte que la única edad de la vida que podría ser pura y dichosa, se llena, por nuestra falta, de tantas miserias, de tantas amarguras, de tantas manchas, y vierte más lágrimas que las otras edades de la vida[206].

❖

El P. de Lagarde se esforzaba por mantener el estrecho lazo familiar entre los antiguos, ligándolos al colegio en el momento de su salida. Con cada alumno saliente tenía una entrevista particular, durante la cual le dirigía estas palabras u otras semejantes:

> Acuérdese de qué familia es hijo; sea siempre el honor de su colegio; ámelo, ayúdelo, si el caso se presenta, y trate a sus antiguos condiscípulos como a hermanos; ayúdeles en la medida de sus fuerzas y de su crédito; a menudo, a falta de otros socorros, una buena palabra reconforta y sostiene contra el desfallecimiento[207].

En ninguna parte se pone mejor en práctica este consejo que entre los antiguos alumnos del colegio de Nuestra Señora del Pilar, de Madrid.

Por último, en nuestras casas, las mismas personas de servicio han sido siempre consideradas como auténticos miembros de la familia. El recuerdo ha quedado muy vivo todavía en nuestras casas de Austria, en las que la Misa dominical es la Misa de toda la casa, incluidas las personas de servicio. El P. de Lagarde se preocupaba siempre de hacerles respetar por los alumnos.

> Deben respetar todo en la familia; las personas de servicio forman parte de la casa; ofenderles es faltar al Director, bajo cuya responsabilidad y protección están colocadas. ¿Por qué habrían ustedes de aumentar la penosa carga de las personas de servicio que, a un trabajo penoso, juntan una situación inferior, que ellos sienten, pues son personas como ustedes y yo?[208].

2. Respeto a la persona del niño

La pedagogía contemporánea tiene la ambición de obrar en función del niño; sus principios más característicos consisten, partiendo del niño, en conocer sus necesidades vitales, poner en acción sus recursos personales; en suma, respetar su naturaleza propia, sin querer ni anticipar su evolución normal, ni quemar las etapas de su crecimiento. En lugar de trabajarlo como una materia inerte, que se vierte en un molde uniforme para todos, o en hacerle adoptar actitudes ficticias, se esfuerza en valorar los gérmenes del bien y llevar al niño a trabajarse él mismo, a cooperar con todas sus fuerzas en la obra de su propio desarrollo. Se despertarán, pues, sus intereses profundos, se apelará a su iniciativa y a sus facultades creadoras; se exigirá conforme a las posibilidades de cada

---

[206] *Ibid*., pp. 122-123.
[207] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, II, o. c., p. 441.
[208] *Ibid*., p. 378.

uno, sin quebrantar las cualidades individuales y sin forzar artificialmente el desarrollo de una facultad; así se favorecerá la expansión de su libertad y su sentido de la responsabilidad, sustituyendo la disciplina exterior por una disciplina interior libremente consentida para llevar finalmente al niño a hacer lo que está bien, sin violencia ni insistencia inoportuna. Esta actitud optimista de respeto ante la personalidad del niño, no supone de ninguna manera una dejación del maestro; si su actividad es más discreta, más silenciosa y menos autoritaria, sin embargo no es menos real y constante; sobre todo es más eficaz. Convencido de que el niño no es «vaso que se llena, sino un fuego que se enciende», que el mejor medio de hacer progresar al niño es movilizar todas sus numerosas energías, el maestro se convertirá en un despertador de estas preciosas virtualidades más que en un docente, en un impulsor más que un domador. Estas actitudes del maestro respetan la prerrogativa esencial de la persona humana, la libertad, que Dios mismo respeta en su conducta con nosotros. En suma, el educador está allí para ayudar a la libertad del niño a abrirse un camino; pero se cuida mucho de destruir en él esta potencia de vida latente, estas fuerzas misteriosas todavía desconocidas que tal vez son peligrosas, pero que contienen también un porvenir repleto de tesoros a los cuales no tiene el derecho de impedir el acceso a la existencia. Las desviaciones naturalistas de ciertos defensores de la escuela nueva no destruyen la verdad de estas ideas y no justifican los principios opuestos de sus detractores[209].

Este respeto de la naturaleza espiritual del niño está conforme a las mejores tradiciones de los Marianistas. Nunca han confundido estos la educación con la cría de animales y sus métodos no han sido jamás lechos de Procusto: «No se sale de sus colegios con una marca de fábrica»[210] y no se forman en ellos a tímidos o replegados sobre sí mismos, provistos de diplomas. En España, los alumnos que dejan nuestros colegios con una vocación religiosa son particularmente apreciados por determinada gran orden religiosa, precisamente porque la educación marianista no les ha estereotipado o deformado para todo el resto de la vida. La jerarquía de Austria estima el espíritu abierto de nuestros procedimientos pedagógicos. Para obtener semejantes resultados, los Marianistas no necesitan sino ser fieles al espíritu de familia y al espíritu de fe que el Fundador les ha legado como virtudes características. En una familia en que se ama, el niño no es considerado como un simple número; es amado y respetado, tratado según su naturaleza individual, de tal manera que sus recursos propios puedan expansionarse y sus deficiencias puedan ser enmendadas.

❖

Sobre todo en el ESPÍRITU DE FE encuentran los Marianistas los motivos de su respeto para la conciencia de cada niño. Guiados por este espíritu,

---

[209] No es este el lugar para insistir sobre los excesos naturalistas de la escuela nueva. Aprovechamos solamente los principios válidos y reconocidos por Pío XI en su *Encíclica sobre la educación*: «Si por el empleo de algunos de estos términos, se quisiera expresar (de una manera impropia desde luego) la necesidad en el niño de una cooperación activa y gradualmente siempre más consciente en el trabajo de su educación, si se entendiera con ello no querer apartar más que lo arbitrario y lo violento (en lo que se distingue por lo demás la justa corrección), se estaría en lo cierto; pero no se afirmaría nada nuevo, nada que la Iglesia no haya enseñado y practicado en la educación cristiana tradicional. Ella imita en esto la manera de actuar del mismo Dios, que llama a cada una de sus criaturas, según su naturaleza propia, a una cooperación activa y, cuya "Sabiduría alcanza con fuerza de una a otra extremidad y dispone todas las cosas con suavidad"» (II, b).

[210] M. DARBON, *Guillaume Joseph Chaminade*. París, Éditions Spes, 1945, p. 250. La palabra está tomada en su sentido peyorativo.

> descubren, respetan y veneran en la persona frágil del niño la Persona misma de Jesucristo y el precio de su Sangre[211],

e imitan espontáneamente la conducta de Dios con la persona humana ennoblecida por la presencia divina. Ahora bien, dice el P. Caillet:

> Dios gobierna al ser humano con respeto (Sabiduría, XII, 18). Dios lo ha creado a su imagen y habita en él por la gracia; no usa coacción ni violencia y, siendo Todopoderoso, no atenta a nuestra libertad. ¿Podría hacer mejor un maestro que gobernar su clase como Dios gobierna al mundo, es decir, tratando a sus alumnos con el mayor respeto?[212].

Dice el P. Lázaro:

> El niño, como el adolescente, es una persona que posee los atributos y las posibilidades de la persona. Quien dice persona, dice pensamiento, voluntad libre, sagrada e inviolable, ante la cual Dios mismo se detiene con respeto. He aquí por qué mis alumnos no son cosas y yo no puedo tratarles como cosas, sino que debo tratarles como personas, con sus atributos, sus derechos y sus virtualidades. No son, para mí y para sus padres, ni juguetes agradables, ni instrumentos molestos ni objetos de que podamos disponer a nuestro capricho y, menos aún, según nuestra fantasía. Mi autoridad sobre ellos, incluso cuando hay que castigar para corregir sus defectos o extirpar sus vicios, no puede ser ni arbitraria ni tiránica[213].

Un educador debe respetar las leyes de la evolución física y psíquica del niño y del joven, porque son la obra misma del Dios creador. Las leyes del mundo sobrenatural no contradicen a las leyes del mundo natural. Bajo el pretexto de enmendar las tendencias falseadas por el pecado original, un maestro no puede ni violentarlas, ni aniquilarlas; debe, en conciencia, someterse a las leyes psicológicas que rigen su expansión tanto como su enmienda. Brutalmente reprimidas, solamente se escapan y se refugian en la penumbra del subconsciente, donde corren el riesgo de falsear durante la vida entera el comportamiento moral del ser humano y satisfacerse por caminos inconfesables y a menudo encubiertas por actitudes sedicentes sobrenaturales. Siempre repugnará al Marianista hacer autómatas muy exactos, porque nada está más lejos de los métodos divinos que la fabricación en serie.

> Su clase no es para él un rebaño, ni sus alumnos números anónimos; ve en cada uno una personalidad singular con sus cualidades y sus defectos, con sus virtualidades individuales y su destino providencial propio[214].

Está convencido de que «la educación es una obra tan íntima, que debe ser individual»[215]. Por ambición de éxito rápido jamás cederá a la tentación de imponerse sobre la naturaleza y de

> precipitar de un modo anormal el desarrollo del niño, sustituyendo por su propia actividad la actividad espontánea del niño[216].

---

[211] *Constituciones,* art. 266.
[212] P. CAILLET, *Circular* 60, p. 392.
[213] D. LÁZARO, en *Atenas*, junio 1930, p. 40.
[214] ID., en *Atenas*, octubre 1930, p. 66.
[215] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, II, o. c., p. 71.
[216] F. J. KIEFFER, *La autoridad*..., o. c., p. 73.

> Sabe que nosotros no recibimos todos la misma medida de gracias y que basta a cada uno ser como Dios lo quiere; se cuida, pues, de rechazar como malo lo que no es absolutamente bueno[217].

> [Semejante] respeto eleva al niño a sus propios ojos, haciéndole comprender que lo que se estima en él es ante todo su alma inmortal, creada a imagen de Dios[218].

Estos grandes principios de fe han guiado siempre la pedagogía marianista. Nuestros mejores educadores han sabido inspirar confianza a las almas, dilatarlas, inspirarles el respeto para consigo mismas, liberarlas sin violencia de la impronta del egoísmo, a fin de hacerlas mejores.

Decía el P. Lázaro:

> Educar es ayudar activa y respetuosamente al alumno a despertar, depurar, rectificar, valorar y orientar hacia su verdadero objeto todas las virtualidades de la naturaleza humana[219].

El maestro marianista preferirá siempre la persuasión a la violencia, porque ve en esta una explotación de la debilidad del niño y del adolescente, una violación de su libertad interior.

En una época en que los argumentos aflictivos eran comúnmente empleados, incluso por los Santos, el P. Chaminade fue siempre opuesto a los castigos corporales y a los castigos provocativos[220]. Si deseaba una «disciplina vigorosa», la quería «llena de unción». La férula, cuyo empleo estaba autorizado bajo ciertas condiciones en los primeros métodos, no tardó en ser prohibida[221]. Por lo demás, los sarcasmos, las burlas, las humillaciones públicas y las órdenes absurdas, que desfloran en los niños la estima legítima de su propia dignidad, han sido siempre repudiadas con energía, aun cuando todos los maestros no hayan tenido siempre bastante dominio de sí mismos para seguir tan sabias directrices[222]. La tentación del orden por el orden, el ansia del éxito inmediato, el deseo de lograr la paz, a veces, incluso un inconsciente deseo de dominar, hasta de hacer sufrir, hacen a menudo olvidar que las soluciones de efecto inmediato no son de ordinario ni las más educativas ni las más eficaces a largo plazo.

> Es posible, en efecto, recurriendo a los medios coercitivos, a las reprensiones violentas y a los castigos exagerados, anonadar una voluntad, o por lo menos doblegarla, llevarla a entregarse o a plegarse como ante una fatalidad inevitable: este es un éxito de domador, pero no un triunfo de educador[223].

Estos procedimientos corren riesgo hasta de desflorar las cualidades nativas del niño y el respeto que debe a su propia dignidad. De hecho,

> toda vigilancia anormal y quisquillosa que, so pretexto de hacer imposible las faltas, atenta al sentimiento que el niño debe tener de su dignidad, que le incita a la rebeldía interior y le hace tomar el hábito de no gobernarse más que por el temor y de ningún modo por su conciencia, debe ser condenada, pues deforma en lugar de formar; deprava

---

[217] *Constituciones*, art. 267.
[218] J. SIMLER, *Les hommes de Dieu*, p. 43.
[219] A. MARTÍNEZ, *o. c*., p. 375.
[220] CHAMINADE, *Cartas III*, p. 454.
[221] J. CAILLET, *Circular* del 21 de abril de 1854, p. 262.
[222] J. A. BARRISH, «Respect for pupils», en *Marianist Educator*, marzo 1955, p. 9.
[223] F. KIEFFER, *La autoridad*..., o. c., pp. 79ss.

> en lugar de moralizar; hace personas rebeldes en lugar de hacer personas libres y conscientes de sus deberes[224].

La severidad excesiva tiene, a veces, en una vida joven el efecto de la escarcha sobre las yemas prestas a abrirse. Más vale, pues, a veces, resignarse a ciertas faltas exteriores y materiales. Si la vigilancia tuviera

> como fin hacer materialmente imposible toda falta, oponiendo a la libertad del niño barreras casi infranqueables, se llegaría a usar procedimientos que, en lugar de ser educativos, correrían el peligro de ser degradantes[225].

Aunque se suprimieran las faltas materiales, no se suprimirá

> la voluntad del mal; muy al contrario, el obstáculo siempre levantado ante la voluntad, acaba por ser irritante; acaba por convertirse en una perpetua excitación a obrar mal[226].

Por lo demás, el niño no tendrá siempre un vigilante junto a sí. Si no ha sido formado en la libertad, se conducirá durante toda su vida como

> un ser amoral, despreocupado del bien y del mal, dispuesto a tomar su desquite de la opresión que el ojo del maestro le impone. ¿Quién ha dicho, en efecto: cuando la policía va a acostarse, mi conciencia se duerme también?[227].

El progreso de la moralidad no reside en una disminución numérica de las faltas, sino en el acrecentamiento de la voluntad de obrar bien. Este es el fin de la educación.

❖

Sin renunciar a la vigilancia ni al recurso del temor filial, que es el principio de la sabiduría, el Marianista entiende prolongar y completar su acción por la persuasión y la confianza, a fin de hacer aceptar, libremente, el esfuerzo reconocido como bueno y útil. Sin suprimir el reglamento, se esfuerza por interiorizarlo en el niño, despertar su conciencia para que sustituya gradualmente a la voluntad del maestro, cuya acción directa se esfuma día a día. Su acción debe ser, pues, discreta, como la de la gracia. Su espíritu de fe debe recordarle que Nuestro Señor no obraba de otra manera. Jamás trata a las personas como números y no halaga sus instintos para captar mejor su adhesión; jamás fuerza el santuario de su libertad, sino que crea alrededor de ellas una atmósfera de confianza y de ideal que favorece el florecimiento de una decisión libre. Así, no insistió ante la negativa del joven rico, porque le repugnaba hacer un llamamiento a otros sentimientos que los del amor. Si a menudo amenazaba o inspiraba el temor, era en atención a la debilidad humana, demasiado replegada aún sobre sí misma para comprender el lenguaje del amor. Pero no se detenía en este temor, que no es más que el principio o introducción del amor. Sabía esperar la hora y contar principalmente con su ejemplo, su doctrina y su gracia para extender el reino de Dios en las almas. Ahora bien, en su fuero interno o en su conciencia, el niño, a pesar de su debilidad, es tan soberano como el adulto. El maestro no puede penetrar allí más que por la persuasión.

---

[224] *Ibid*., p. 86.
[225] *Ibid*., p.80.
[226] *Ibid*., p.81.
[227] *Ibid*., p.80

> Hacer comprender a los alumnos que son razonables y que pueden hacer más de lo que se pide de ellos, que deben prepararse por su trabajo y su conducta un porvenir mejor, que no encontrarán la dicha más que en el testimonio de una buena conciencia y en el imperio que ejerzan sobre sí mismos; he aquí lo que hace la verdadera educación[228].

> El buen maestro no se desconcierta jamás; sigue a su alumno hasta que haya encontrado la fibra sensible o el momento favorable; entonces le aparta de su desvío, llevándole sobre sus espaldas y no rompiéndole las piernas; en último análisis hay que actuar sobre el corazón si se quiere llegar a algo[229].

No hay educación moral si no hay comunión de almas. Decía el P. Kieffer;

> El alma que llega al alma, he ahí la fórmula de todo método pedagógico que quiere llegar a formar y desarrollar el ser moral[230].

> No tengo otro secreto, decía el P. de Lagarde, que el de actuar sobre las conciencias[231].

A menudo repetía:

> Si se obtenían buenos resultados, era debido al director de almas más que al director del colegio, y que el día en que no pudiera llegar a las almas en estas confidencias íntimas y sagradas, se creería obligado a renunciar a la dirección del colegio, pues los demás medios de acción, todos juntos, no valían, a sus ojos, como la acción del director de almas[232].

> Mientras el corazón está cerrado por la desconfianza y por el temor humano, nada penetra allí, dice el P. Lalanne..., pero en cuanto la confianza llega, con sus dedos de madre, a abrir las puertas del corazón, todo entra en él; y no solamente se abre la puerta, sino todas las avenidas. No solamente son escuchadas sus palabras, recogidas y gustadas, sino todos los sentidos, todos los poros están abiertos a su influencia. Es la buena tierra de que habla el Evangelio, donde todos los granos llevan fruto, y ciento por uno… El castigo mismo... es aceptado, cuando la confianza ha preparado los caminos, como una satisfacción de justicia[233].

La recomendación que el P. Lázaro hacía incansablemente a los educadores en sus conferencias, sus libros y sus conversaciones privadas, era:

> llegar a insinuarse en el espíritu y el corazón del niño, con delicadeza, con respeto y tacto infinito, a fin de que allí, en el fondo de su alma, ayuden al niño a conocerse y a desarrollar totalmente las virtudes naturales y sobrenaturales en potencia[234].

Los observadores objetivos no se han equivocado nunca en la verdadera causa del éxito de nuestros colegios. Desde el 1836, el Obispo de Estrasburgo, deseando obtener del P. Chaminade más religiosos, caracterizaba así nuestros métodos:

> Las ciudades que tienen alguno de sus Establecimientos, no cesan de alabar el modo que tienen estos buenos Hermanos de formar el espíritu y el corazón de los niños; sabiendo

---

[228] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., p.40.
[229] *Ibid*., p.42.
[230] F. KIEFFER, *o. c*., p.23.
[231] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 283.
[232] *Ibid*., p. 284.
[233] *EF III*, n. 381 (p. 504 francesa)
[234] J. ÁLVAREZ, «El P. Domingo, psicólogo», en *Atenas*, marzo 1935, p. 105.

> atraérselos, les excitan al estudio y les contienen dentro del deber casi sin castigos y sin violencia[235].

Decía un Inspector oficial, resumiendo nuestros principios:

> Ustedes cuentan ante todo con el atractivo del bien más que con el temor de los castigos.

En la educación religiosa de los alumnos, en particular, los Marianistas jamás han sido partidarios de forzarlos. Fieles discípulos del P. Chaminade, prefieren «insinuar los sentimientos de piedad»[236]. Desde el principio se planteaba a su espíritu el problema de la Misa diaria obligatoria y, allí donde ha sido mantenida, se ha esforzado por hacerla comprender y amar por los alumnos. Por respeto a su libertad individual, siempre ha repugnado imponer una práctica de masa y recurrir a propagandas ruidosas, que corren el peligro de violentar la conciencia. Como dice el P. Leber, se esfuerza uno

> por tratar, por medio de la persuasión y por la instrucción, de que el alumno llegue a ser digno de gozar de la libertad y más capaz de usar de ella[237].

Más bien se cree en la acción de una atmósfera de piedad que en la influencia de la presión[238]; se prefiere la lección del ejemplo a la de la propaganda, dando «una lección cristiana en cada palabra y en cada gesto»[239]*;* se concede más importancia a los sacrificios voluntariamente consentidos que a las mortificaciones impuestas colectivamente; se repudia por instinto los medios de presión, como

> son las investigaciones celebradas a modo de juicio de instrucción, la obligación hecha al niño de denunciar a sus compañeros, hurgar en sus papeles íntimos, es decir, todo aquello que supone un atentado a la debilidad del niño y que corre riesgo de herir para siempre su ser profundo[240].

El P. de Lagarde no pedía a sus alumnos que denunciaran a sus compañeros cuando se trataba de casos de disciplina. El sentimiento del honor le inspiraba una viva repulsión, un verdadero horror para todo aquello que pareciera delación. Lejos de recurrir a este medio en las dificultades disciplinarias con los alumnos, proclamaba claramente que la delación era una cobardía y una bajeza, que no las quería, de ningún modo, en el gobierno del colegio y que incluso, si algunas revelaciones le llegaran de esta manera, no se serviría de ellas; y en esto su conducta jamás desmintió a sus palabras. Con mayor razón no aceptaba ninguna denuncia anónima. Cuando en una manifestación alborotadora o desplazada, los culpables no habían podido ser conocidos por los prefectos, el Director tenía la costumbre de apelar a la lealtad de los alumnos, pidiéndoles declararan ellos mismos la parte que habían tomado en el desorden, y haciendo siempre notar que la confesión de una falta honra o, al menos, rehabilita al culpable[241].

---

[235] G. J. CHAMINADE, *Cartas IV*, p. 59.
[236] ID., *Cartas II*, p. 534.
[237] *Messager de la Société de Marie*, 1898, p. 392.
[238] En nuestras primeras escuelas las máximas escritas en las paredes y los modelos de lectura y de escritura sacados de la Sagrada Escritura debían, como a pesar suyo e insensiblemente, llevar a los alumnos a una fe viva.
[239] *Constituciones*, art. 258.
[240] F. KIEFFER, *o. c.*, p. 78.
[241] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 406.

Desde el principio, siguiendo al P. Lalanne, nuestras casas reemplazaron la catalogación escolar según los resultados intelectuales por una catalogación que tenía en cuenta, como Dios, la buena voluntad y la aplicación de cada uno.

La bondad misma y la cortesía que el P. Chaminade recomendaba a los religiosos en el trato con los alumnos, contribuían a hacer aceptar mejor el mensaje religioso que tenían que transmitirles. Sabía

> que no se tendría éxito con un alumno cuya estima y amistad no se hubieran ganado hasta cierto punto[242].

Hay que confesar que los métodos de persuasión no tienen de ordinario efectos inmediatos tan espectaculares como ciertos procedimientos de fuerza y de vapuleo de circo, pero están ciertamente más conformes con la moral, porque imitan la influencia divina en las almas, y su acción, a la larga, es ciertamente más profunda y más duradera. Con menos discreción, o más audacia, los PP. Kieffer y de Lagarde –lo confiesan ellos mismos[243]- hubieran podido obtener más de una decisión, muy deseada, en la elección de una vocación. Pero prefirieron optar por el respeto de las conciencias antes que ceder a las sugestiones de la moral de los negocios, poco escrupulosa en el empleo de los medios[244].

❖

El respeto debido a la libertad y a la conciencia del niño nos prohíben, pues, imponerle actitudes exteriores sin emplear todos los medios convenientes para obtener su consentimiento interior. A partir de la edad de la discreción, no se llega con éxito a crear en él ningún hábito mientras su conciencia se resista a ello. ¿Significa esto que sea preciso aflojar las bridas a su libertad todavía vacilante? Ni mucho menos. Como más tarde lo veremos, hay que ayudarle a conquistarla. Mientras tanto, y este es el principio preferido de la psicología contemporánea, hay que llevarle a trabajarse a sí mismo; el maestro debe despertar su iniciativa y guiarla por motivos gradualmente más elevados.

> Nada se ha hecho en la educación moral, dice el Buen Padre Simler, mientras la conciencia no ha sido escuchada como la voz de Dios, del honor y de la dignidad personal[245].
>
> Lo que el maestro hace por sí mismo es poca cosa; lo que hace hacer libremente es todo; la acción personal del niño, he aquí lo que hay que buscar siempre... Jamás se educará un niño sin él, ni a pesar de él, del mismo modo que Dios no salva al hombre sin él ni a pesar suyo. Educar un niño es ayudarle a marchar libremente hacia la noble meta de su fin. Es preciso, pues, ganar la voluntad, hacer querer, escoger y amar el bien y detestar el mal; esto está por encima de toda fuerza material[246].

Nuestros grandes educadores emplean un lenguaje que no desecharían los partidarios de los principios modernos.

---

[242] CHAMINADE, *Cartas III*, p. 471. Cf. también. FR. FIEDEL, «A characteristic of Marianist education: the social virtues», en *Marianist Educator*, agosto 1950, pp. 69ss. El libro de lectura publicado por uno de nuestros religiosos americanos, G. HETTERICH, tenía como título *The Polite Pupil*.

[243] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., I, p. 296.

[244] Un ejemplo interesante de acercamiento a la vez respetuoso y eficiente, en *Marianist Educator*, febrero 1951, pp. 33ss.

[245] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 358.

[246] *Ibid*., p. 40.

> Sus alumnos, sus niños, he ahí sus joyas, su corona, su honor. Su primer deber es el de estimarlos, como su Padre celestial, de quien son ustedes los representantes, les estima; su segundo deber es hacerles cada día más dignos de estima, desarrollando en ellos los gérmenes de su dignidad. Tienen que educarles; no teman confesarles que nada pueden ustedes hacer sin ellos. Cuando lleven a sus niños a la convicción de que nada les honra, así como nada les envilece más que lo que viene de ellos mismos, habrán puesto la base más sólida de una excelente educación, habrán penetrado hasta las profundidades del alma; impedirán más cantidad de mal que el vigilante más hábil, y provocarán, además, actos de virtud tanto más fecundos cuanto que se llevarán a cabo en la intimidad de la conciencia[247].
>
> Yo debo respetar la personalidad del niño; mi mérito consiste precisamente en insinuarme, discreta y respetuosamente, en su alma tierna, en hacer aceptar y desear mi intervención en facilitarle el trabajo de su propia educación. Debo saber que, en educación, el verdadero educador es, después de Dios, el mismo niño y no yo. Lo que se hace en el niño sin su concurso consciente y voluntario, es decir, lo postizo y lo forzado, no permanece o, si permanece, es como un recuerdo ingrato y penoso, a veces incluso nocivo[248].
>
> Es preciso no trabajar al niño, sino llevarle a trabajarse; es preciso no instruirlo, sino llevarle a instruirse, no doblegarlo por la fuerza bajo un reglamento, sino conducirlo a querer lo que quiere el reglamento[249].
>
> Creer en la conciencia del niño y decírselo, apelar a su honor, a su valentía, a su generosidad, a su lealtad, es despertar en el fondo de él mismo el germen de estas disposiciones.
>
> Es preciso que el niño aprenda muy pronto que la educación para él consiste en crearse a sí mismo, y que más tarde, bajo todos los puntos de vista, será lo que se haya hecho él mismo.
>
> En tanto sea pasivo en relación a la formación que se trata de darle, nada se ha hecho; es preciso que se obtenga su colaboración. En otros términos, es preciso no solamente tratar de trabajarle, es necesario llevarle a que se trabaje[250].

El niño y el joven deben, pues, educarse a sí mismos, puesto que no se asimila verdaderamente más que aquello que se ha encontrado, experimentado y decidido por sí mismo. En este caso, ¿qué papel toca desempeñar al educador? Esto es lo que precisa en varios notables artículos el P. Francisco Armentia. Después de haber señalado que la iniciativa debe partir del niño, define ampliamente el papel del educador.

> Este debe llevar al niño a educarse a sí mismo; si no puede siempre contentarse con permanecer como simple espectador pasivo, tampoco puede forzarlo a adoptar actitudes exteriores que no sean el eco o reflejo fiel de sus disposiciones interiores.

En consecuencia, el maestro debe despertar en el niño esta tendencia instintiva que le lleva a ser todos los días más totalmente persona; indicarle siempre los motivos de una corrección merecida, a fin de que pueda asimilarla a su ser íntimo; preferir la persuasión y la bondad familiar a todo otro método; en fin, inspirar al niño confianza en

---

[247] *Ibid*., p. 403.

[248] D. LÁZARO, en *Atenas*, junio 1930, p. 40. Y continúa en forma de examen: «¿No tengo yo un sentido de propietario frente al niño? ¿No he violentado nunca su alma? ¿No he vejado y reprimido más de una vez violentamente su voluntad con riesgo de matar en germen sus inmensas virtualidades y de atrofiar su desarrollo normal?».

[249] El P. Lalanne: «Cuando el niño esté sólidamente formado para no querer más que lo hermoso y lo grande, su educación moral estará terminada. Se le podrá decir: "Vete ahora, pues ya puedes hacer lo que quieras"» (P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., p.164, nota).

[250] F. KIEFFER, *o. c*., pp. 224ss.

sí mismo, persuadiéndole de que es capaz de realizar lo que se le pide[251]. Del mismo modo se piensa en los métodos de nuestros colegios de Austria.

> El fin de la autoridad es llegar a la libertad y a la iniciativa del niño. El Marianista se esfuerza por llevar al niño a obrar de un modo personal, a mantenerse sobre sus propios pies. El joven debe hacer lo que es justo, sin hacerse rogar para ello. Esta autonomía es el fin mismo de la educación[252].

❖

En el mundo moderno el respeto de la personalidad humana se borra más y más, no solamente en los campos de concentración y por el empleo del *suero de la verdad,* sino también por la inmoralidad de la propaganda, que exacerba la sensibilidad para aniquilar el espíritu crítico y el juicio moral, por el conformismo intelectual extendido por las modas y la opinión pública, por el anonimato de las grandes administraciones que tratan al individuo como a un número y le dejan sin contacto personal con aquellos que le mandan y, en fin, por el abuso del espíritu técnico[253], que considera al ser humano como un instrumento de producción y le hace progresivamente más inconsciente de su propia mutilación, ofreciéndole siempre más bienes de consumo estandarizados y placeres que le aturden. En un mundo semejante, es más urgente que nunca inspirar a nuestros alumnos, por nuestro propio respeto de su personalidad, un respeto tal de su dignidad y de su libertad humana y cristiana, que la cultiven interiormente, la preserven contra todas las causas exteriores de degradación y se esfuercen ellos mismos, en todos sus actos ulteriores, por tratar a los demás hombres no como medios sino como fines en sí. Reconocerán la sinceridad de nuestras palabras en el respeto que nosotros manifestemos a su propia personalidad.

3. Prudencia en la adaptación

Para formar

> cristianos perfectos, es decir, cristianos de hoy, hombres de su tiempo que conocen y utilizan los progresos alcanzados por la ciencia y por la técnica, ciudadanos integrados en la vida que se desarrolla sobre la tierra[254],

un colegio debe reajustar sin cesar sus métodos, teniendo en cuenta la complejidad y la inestabilidad de la realidad. La apertura a las nuevas realidades supone una afectividad serena y una humildad respetuosa de la verdad. Un espíritu de familia que equilibre la afectividad, superiores acogedores de las sugerencias venidas de abajo, un espíritu de fe lleno de respeto ante la vida creada por Dios y una formación intelectual enemiga de los prejuicios han preparado a los Marianistas para huir de las formas estereotipadas y adaptarse con osadía a las condiciones nuevas de la vida y de la Historia.

---

[251] F. ARMENTIA, «La autoformación del niño y la autoridad del maestro», en *Atenas*, diciembre 1934, pp. 4ss.; enero 1935, pp. 77ss.

[252] L. OERBST, *Die Marianisten in Osterreich*, p. 84.

[253] Hay que distinguir entre el espíritu técnico y la técnica. Esta puede ser un gran recurso para el desarrollo de la personalidad; el espíritu técnico, al contrario, es aquella actitud mental que consiste en valorar y juzgar todas las cosas, incluso las intelectuales, morales y religiosas, bajo el punto de vista cuantitativo y utilitario, totalmente opuesto al terreno esencialmente cualitativo y desinteresado.

[254] PÍO XII, 24 de septiembre de 1955 (Cf. también, 4 de septiembre de 1949).

Sobre este punto tenían a quién parecerse. Su muy realista Fundador no se dejaba adormecer por las tradiciones efímeras, ni atascarse en las formas de apostolado envejecidas; *Nova bella elegit Dominus!* («¡A tiempos nuevos, métodos nuevos!»), tal era su divisa. Su pensamiento independiente, e incluso original, más orientado hacia el porvenir que anclado en el pasado, no podía contentarse con copiar servilmente.

> Tradicional, tanto como conviene serlo, dice de él su biógrafo, ha retenido fielmente la esencia y los elementos que no pueden variar, pero con peligro de provocar la sorpresa, tal vez incluso la oposición de los rutinarios, ha retocado osadamente los modos y la forma que no tienen nada de inmutables y que deben adaptarse a las variaciones del tiempo, del lugar y de las costumbres[255].

¡Con qué flexibilidad supo ajustar sus colegios a las necesidades de los lugares y de los tiempos! ¡Con qué amplitud de espíritu acogía las iniciativas pedagógicas del P. Lalanne! ¡Qué cosas no hubiera realizado en este terreno, sin las eternas dificultades financieras! He aquí su gran principio:

> Igualmente enemigos de las innovaciones imprudentes como de las ciegas rutinas, hemos sacado provecho de las nociones adquiridas por los modernos, sin apartarnos de los principios consagrados por la experiencia[256].

Sus discípulos permanecieron fieles a su ejemplo. Más arriba se ha visto con qué libertad de espíritu y con qué flexible realismo adaptaron sus métodos pedagógicos a las necesidades nuevas, con qué cuidado de la perfección los retocaron sin cesar, a fin de adaptarlos a la realidad. Jamás creyeron haber llegado a una forma definitiva. Al lado de una multitud de destajistas oscuros, que jamás pudieron, por falta de tiempo y de cultura, expresar para la posteridad sus hallazgos metodológicos, humildes pero eficaces, la Compañía se honra con algunos religiosos que se distinguieron por su ciencia pedagógica y son, con justo título, considerados como precursores. Sin hablar del Padre Lalanne, que se despertaba cada mañana con una nueva iniciativa y sabía expresarla en un lenguaje destacado, pero al que había faltado, para ser eficaz, la presencia de un espíritu crítico y ponderado que pudiera hacer función de freno o de catalizador, la Compañía de María puede estar orgullosa de su pléyade de educadores audaces y clarividentes.

El P. Simler no fue solamente un precursor por sus fecundas iniciativas[257], sino que tuvo, sobre todo, el mérito de agrupar a su alrededor y alentar una juventud plena de talentos, ávida de entregarse a un apostolado eficaz mejor adaptado a las necesidades de los tiempos nuevos. Convencido de que las ideas gobiernan el mundo, no tuvo miedo de aflojar la brida al sr. Cousin o de sostener con su autoridad a los PP. Klobb, Leber, Rousseau y Kieffer. Gracias a este apoyo, el P. Leber fue en Francia el iniciador entusiasta de las obras sociales en los colegios[258] y el P. Rousseau el creador y animador de los círculos de estudios. Quien ha conocido a este durante los últimos veinte años de su vida, se admirará sin duda de encontrar en su pluma ya madura, esta ambiciosa declaración:

---

[255] H. ROUSSEAU, *o. c*., p. 348.
[256] G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, p. 12.
[257] Él mismo creó en el seminario de Anthony una cátedra de economía social. Cf. *Messager de la Société de Marie*, 1901, pp. 644ss.
[258] Ver su magnífico informe al Congreso de la Alianza de 1898 (*Messager de la Société de Marie*, 1898, pp. 379-392). Naturalmente los profesores desconfiaban de estas iniciativas, «porque veían mejor los inconvenientes en el interior del Colegio que el buen efecto en el exterior».

> Lo que no puede ser discutido es que el porvenir es de la iniciativa y que los tiempos nuevos requieren iniciadores; este papel corresponde a la juventud, que no tiene que reproducir el pasado y los gestos mecánicos, sino crear nuevos modos de pensar y de obrar en relación con el movimiento intelectual contemporáneo[259].

El sr. Cousin encontró felizmente en el P. Kieffer el hombre ponderado y realista que supo dar cuerpo a sus ideas justas, pero a veces irrealizables en su forma original[260].

En España, el P. Domingo Lázaro, pronto secundado por D. Antonio Martínez, siguió los mismos caminos realistas en la adaptación de la enseñanza de su país. Después de haber hecho una crítica cerrada y valiente del sistema de educación en boga y haber tenido la valentía de decir «las verdades amargas»[261] a tantos maestros cristianos adormecidos en la rutina, su espíritu de fe le inspiró este grito de combate: «¡Señores, ahora manos a la obra!»[262]. Él mismo se puso a la cabeza del movimiento, agrupó a su alrededor todas las fuerzas católicas, dirigió hasta su muerte la revista de la Asociación fundada por él y las semanas pedagógicas, que organizaba cada año para los maestros católicos de España.

> Su muerte, escribió un hombre político especialista de los problemas escolares, fue un duelo para España y, sobre todo, para la pedagogía católica[263].

Los periódicos y las revistas –la revista *Atenas* le consagró un número especial[264]- pusieron de relieve su vasta cultura y su realismo pedagógico y expusieron su obra de precursor.

> Hay que huir de las gentes con orejeras, decía, que no ven más que lo que tienen delante de los ojos, sin darse cuenta de que a su lado hay cosas muy dignas de ser miradas[265].

En Austria, nuestros religiosos, fieles discípulos del P. Chaminade, crearon varias escuelas normales, de las cuales, una sobre todo, se distingue en el país por sus métodos progresistas[266]. Más que en cualquier otra parte comprenden, según la palabra

---

[259] En 1899, cf. *Messager de la Société de Marie*, 1899, p. 26.

[260] En el *Messager de la Société de Marie* de 1899 escribía (p. 64): «Las necesidades y los recursos difieren según los lugares y las circunstancias; la única regla general debe ser que cada uno haga lo mejor que pueda con los medios de que dispone». El P. KIEFFER, en efecto, sobre todo, ha puesto en ejecución las ideas del P. Simler y de L. Cousin. Ver R. LORETAN, *P. Franz Kieffer und die Villa St. Jean*, 1954, pp. 200ss.

[261] Título de un artículo, en *Atenas*, julio 1931, revista fundada por él.

[262] Título de otro artículo en el número del mes de noviembre de 1933. La asociación por él fundada es la FAE (Federación de Amigos de la Enseñanza). Sobre todo esto ver ANTONIO MARTÍNEZ, *Un alma de educador. R. P. Domingo Lázaro Castro (1877-1935)*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1949, pp. 387ss. Poco antes de morir todavía lanzó una señal de alarma, cf. *Atenas*, enero 1935, p. 1.

[263] *Atenas*, marzo 1935, p. 194.

[264] *Atenas*, número de marzo de 1935.

[265] *Atenas*, febrero 1935, p. 43. Añadamos que nuestros religiosos de España, renovando la tradición de nuestros primeros religiosos, han realizado un esfuerzo considerable para componer manuales escolares; la mayor parte de los manuales escolares, alrededor de ochenta, puestos en manos de sus alumnos, son obra suya. Estos manuales están muy extendidos en otros centros, incluso oficiales. Además, tienen una colección de libros de lectura espiritual para alumnos, compuestos por los religiosos y publicados también por SM. He aquí los principales: D. LÁZARO, *Forjando el porvenir*; *En los umbrales de la vida*; B. MORAL: *He aquí a tu madre*; *Almas marianas*; *Para ti, muchacho*; FL. FERNÁNDEZ: *El Evangelio y los jóvenes*; *Cruzados del Ideal*; F. ARMENTIA: *Adolescentes*, *Caballero*; B. CUEVA: *El Maestro te llama*; P. MARTÍNEZ: *La conquista del carácter*; *El Corazón*; *Un mundo nuevo*, etc. Este último ha escrito además un buen número de novelas para la juventud.

[266] *L'Apôtre de Marie*, 1952, pp. 239, 283, 318. Estas iniciativas han sido desarrolladas por los srs. Schilling y Prohaska. El carácter principal es el espíritu de familia.

de uno de ellos, Decano de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Salzburgo, que

> el educador auténtico debería poseer el sentido de la adaptación que le permita adaptarse al hombre en devenir tanto como a la evolución de la cultura[267].

Aun cuando se distingan más bien por su acción concertada[268] y que esta acción se desarrolle con un espíritu democrático, que recuerda el trabajo en equipo de nuestras dos primeras generaciones de religiosos en la elaboración del *Método marianista,* nuestros Hermanos de América desempeñan un papel muy destacado en las diversas asociaciones pedagógicas de su país[269]; su revista pedagógica, *The Marianist Educator,* está llena de vitalidad y abierta a las realidades modernas. No temen las soluciones nuevas.

> Educadores-Apóstoles, declara uno de ellos, no podríamos limitarnos a seguir el progreso, como se suele decir; pues sería más bien soportarlo, nuestra ambición debe estar en sobrepasarlo, dirigirlo o completarlo[270].

Cada año, especialistas de diversas ramas de la enseñanza, se reúnen para poner en común sus experiencias y para concertar nuevos planes. Estos encuentros (*Workshops*) son multicopiados y cada uno puede así aprovechar la experiencia de todos. Las tesis de doctorado en Pedagogía son innumerables y nos proporcionarán muchas sugerencias; el Instituto de Pedagogía de nuestra Universidad de Dayton es uno de los mejor organizados de Estados Unidos y recientemente obtuvo las felicitaciones oficiales por el elevado nivel de sus exigencias.

En estos esfuerzos de adaptación, hubo algunos pasos en falso. ¿Quién se escandalizaría por ello? Solamente no se equivoca nunca aquel que es demasiado perezoso para pensar; pero nunca hará nada de valedero en educación. La adaptación supone riesgo, pero también posibilidades de éxito. Por lo demás, en una sociedad religiosa, el trabajo en equipo y las conferencias de orden atenúan el riesgo de errores graves y, para hacer el papel de moderador, siempre habrá bastantes espíritus ponderados, sin hablar de aquellos más preocupados de asegurar su tranquilidad y su autoridad amenazada que de hacer obra educadora. El P. Lebert se complace en tomarlos por blanco:

> Hay que combatir la rutina que cura del desaliento por la actividad mecánica. La rutina es la muerte de las obras; es el pensamiento reemplazado por un resorte, es la ausencia de alma reemplazada por un reglamento, el esqueleto que sostiene por algún tiempo al cuerpo cuya vida ha desaparecido... ¡Oh, los reglamentos! Estos tienen la misión de guardar, de preservar, pero impidámosles detener cualquier manifestación de vida nueva, de vida buena y sana; ¡la vida ante todo![271].

Si el P. Kieffer no hubiera sido sostenido abiertamente por el P. Simler, que había presentido todo su valer y sabía cerrar los oídos a las numerosas críticas, se le hubiera hecho entrar en razón, es decir, se le hubiera puesto a la sombra desde el

---

[267] L. PROHASKA, *Existentialismus und Pedagogik*, 1955, p. 5.
[268] Ha habido, sin embargo, notables pedagogos cuyos escritos citaremos en adelante.
[269] E. PAULIN, «The Society of Mary and the National Catholic Educational Association», en *Marianist Educator*, agosto 1950, pp. 20ss.
[270] «Educational Thougts», en *Apostle of Mary*, agosto 1912. Ver también *L'Apôtre de Marie*, 1947-1948, pp. 271, 303, 336ss.; 1949-1950, p. 38.
[271] *Messager de la Société de Marie*, 1898, p. 391.

principio. Sus cohermanos y su primer director, en efecto, le habían acusado de ser un espíritu independiente y utópico. Semejante acusación es, con la del orgullo, la reacción defensiva ordinaria de la gente mediocre contra toda superioridad que les humilla y contra toda innovación, que acogen como un reproche a su pereza y a su rutina. Contrariamente a lo que dice el proverbio, en el reino de los ciegos los tuertos no son considerados como reyes, sino como herejes. Más tarde, el P. Kieffer escribió una página llena de calma, pero suficientemente viva, contra el «fijismo» en pedagogía.

> Este empirismo creador de rutina, dice, ahorra la reflexión personal; a la preocupación inventiva, siempre presta a mejorar, sustituye la despreocupación que descansa sobre la infalibilidad del proceso industrial. En el fondo, es la molicie que se cubre con el respeto de las cosas establecidas[272].

La palabra de estos atrevidos iniciadores fue tan *bien* escuchada, que hoy día sería más bien necesario recordar el respeto de las verdades inmutables.

❖

Una adaptación realista supone el sentido del equilibrio. Solamente los ideólogos llegan a los extremos y su espíritu unilateral ordinariamente se ve arrastrado por una afectividad enfermiza en la lucha con la oposición del medio ambiente. En la Compañía de María, la osadía en la creación se ha mantenido ordinariamente dentro de los límites de una sabia medida. Semejante equilibrio resulta de la obediencia religiosa y de nuestro espíritu de familia, sin duda, pero también de la presencia de colaboradores experimentados y ponderados, cuyos consejos eran ávidamente solicitados durante las conferencias de orden. Todos nuestros creadores fueron por otra parte muy experimentados y, por lo mismo, estaban inmunizados contra las exageraciones ordinarias de los pedagogos de salón. En sus escritos no se encuentran, contra los métodos tradicionales, las críticas inconsideradas a que son tan aficionados los jóvenes constructores de sistemas. Tampoco se encuentran, a través de nuestra historia, esas manías irreflexivas y colectivas por las novedades en boga. No entra en nuestras costumbres inclinarse ante teorías seductoras que todavía no han hecho su experiencia. Respetamos demasiado las almas para hacer de ellas conejillos de Indias. Sin embargo, incluso en tiempo de nuestros antiguos, no faltaron los profetas de los métodos fáciles y de las panaceas universales. Pero, muy humildemente, nuestros maestros, aun innovando audazmente, supieron encontrar una *vía media* entre los métodos tradicionales más experimentados y los procedimientos mejor adaptados a los escolares y a los tiempos modernos. El nombre de *método mixto,* que dieron desde el principio a su *Método,* pinta exactamente el modo marianista. Osadía, sí; temeridad, no. No se manipula a las almas como a cuerpos químicos. Si ligeros extravíos suponen poco riesgo, dada la elasticidad de la naturaleza infantil, errores más importantes son de tal naturaleza que estropean vidas enteras.

El P. Simler encontró la expresión exacta de nuestro modo de ser, diciendo:

> Reformaremos, pero no revolucionaremos.
> Estos señores podrán encontrar desengaños, dice hablando de los nuevos profetas de la escuela nueva. La dirección de una casa de educación supone una experiencia que las circunstancias no les han proporcionado; experiencia por lo demás que está por hacer, puesto que emprenden algo nuevo. Pero hay algo exacto en sus puntos de vista: dar más importancia a la educación de la voluntad, hacer sentir más la responsabilidad

[272] F. J. KIEFFER, *o. c.,* p. 21.

> haciéndola más real, preparar la plena iniciativa del adulto por la iniciativa aconsejada del adolescente; estas ideas están muy lejos de ser despreciables; vale la pena de que se trate de darles una mayor acogida en los métodos de educación[273].
> Toda novedad, ciertamente no es para condenar, dice el P. Kieffer en su último libro, al cual dio un título de sabor tan marianista[274], si no se cerraría el camino al progreso. Se trata, pues, de tener un espíritu abierto, acogedor para todas las formas del verdadero progreso, pero, al mismo tiempo, de evitar todo arrebato inconsiderado por la novedad, por ser novedad[275].

Aun poniéndoles en guardia contra los extremismos, el P. Lázaro exhorta a los maestros católicos a estar siempre a la cabeza del progreso:

> Católicos, tenemos que evitar dos extremos igualmente reprensibles: el de los alocados que se lanzan con una temeridad inconsiderada hacia todo lo que huele a novedad, perdiéndose ellos mismos y comprometiendo la causa que representan y, al contrario, la actitud de esos «pobres de espíritu», tímidos como liebres, que se acatarran al menor viento de novedad y que, para excusar su pereza de acción, se refugian escandalizados y asustados en lo que ellos llaman tradición. ¡Ni temeridad, ni mimetismo bobalicón!... Puesto que la pedagogía cristiana es la única integral, hagámonos nosotros mismos indispensables. No nos detengamos antes de haber dejado de ser tributarios de los materialistas, de los ateos y de otras gentes de la misma ralea, y de haberlos obligado a ser tributarios ellos mismos... Sus sistemas pedagógicos caerán como flores de almendro. En cuanto a nosotros, examinémoslos, extraigamos las partículas sanas y útiles para incorporarlas a nuestra propia síntesis; después, ¡marchemos adelante![276].

Al hablar así estos distinguidos pedagogos, se hacen sencillamente eco de nuestras Constituciones, cuyos artículos 277 y 278 se encuentran ya en las Constituciones de 1839:

> Los grandes principios de la educación y de la enseñanza no varían; pero la aplicación de esos principios, así como los métodos, tiene forzosamente que acomodarse a las necesidades y exigencias de las sociedades humanas. Admitir la inalterabilidad absoluta de las formas y de las materias de enseñanza, sería limitar a un tiempo muy corto los servicios y aun la existencia de un Instituto dedicado a la educación (art. 277).
>
> Por eso, el Superior general vive al corriente del estado de la enseñanza por los informes de los Inspectores, de los Visitadores y de los Provinciales. Revisa los métodos y los libros, introduciendo en ellos las mejoras garantizadas por la experiencia. Sin embargo, cambios e innovaciones se hacen solo con prudente reserva (art. 278).

---

[273] ANÓNIMO [L. COUSIN], *Joseph Simler, quatrième Supérieur général de la Société de Marie*. París, Librairie Saint Paul, 1905, pp. 166-167; R. LORETAN, *o. c*., p. 85.
[274] *Educación y equilibrio.* Madrid, Fax, 1945.
[275] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio,* p. 56. Cf. *L' Apôtre de Marie,* 1905, pp. 3 y 35.
[276] D. LÁZARO, «Dos actitudes a la debida altura; A vanguardia», en *Atenas*, abril 1934, pp. 275ss. Su máxima preferida para los educadores católicos era: «¡Nosotros más allá...!», cf. *Atenas*, marzo 1935, p. 104.

SEGUNDA PARTE

LA PEDAGOGÍA MARIANISTA EN ACCIÓN

CAPÍTULO CUARTO

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN CRISTIANA Y MARIANISTA

1. Fin de la educación en general: ayudar al niño para llegar a ser adulto[277]

La educación es el arte de ayudar al niño a formarse, de guiarle hacia su perfección humana, o sea, asistirle para que llegue a ser adulto. La educación como arte es el objeto de la Pedagogía y esta, en cuanto ciencia, formula la teoría de la educación. Elaborada a través de siglos, la Pedagogía busca su orientación en la Filosofía y se apoya en los resultados de la ciencia pedagógica[278].

a) Papel de la filosofía en la pedagogía

Así como un arboricultor debe conocer la vida y las condiciones de desarrollo de un árbol, un educador tiene necesidad de saber de dónde arranca y la meta que debe alcanzar su labor formativa. Para hacer del niño un adulto, debe tener una idea prototipo del ser humano. Las ciencias auxiliares de la pedagogía, tales como la antropología, la psicología y la sociología, son incapaces de proporcionársela, ya que estas comprueban cómo es el ser humano, pero no pueden decir lo que debe ser.

Solamente la filosofía y la teología son capaces de indicarle dónde residen la perfección y el valor de la persona humana.

A partir de Aristóteles, la filosofía tradicional ve en el ser humano un ser viviente dotado de razón, cuya suprema dignidad está en la inteligencia; una persona libre que debe obedecer voluntariamente a la ley de Dios inscrita en su naturaleza. Pero desde que numerosos e influyentes pensadores se apartaron de esta sabiduría tradicional, adoptada y completada por el cristianismo, reina la más grande anarquía en los sistemas

---

[277] Si hacemos una distinción entre la educación en general y la educación cristiana, es únicamente por la claridad de la exposición. En el examen de los problemas pedagógicos, podemos considerar sucesivamente los hechos de la naturaleza y las operaciones de la gracia.

[278] Por esto, muy impropiamente desde luego, se la llama a veces una ciencia, en cuanto formula una teoría de la educación. El arte (o práctica) de la educación no se opone por lo demás a la teoría (o ciencia), pero se puede poseer la una sin la otra, conocer en alto grado la ciencia de la educación y fracasar como educador, o poseer el arte sin tener la ciencia, gracias a una intuición innata, que sugiere a los maestros procedimientos y actitudes de las que no pueden dar las razones como un artista no pueda explicar el encanto producido por su obra. Sin embargo, ordinariamente, el arte de la educación y la ciencia pedagógica se enriquecen una a otra y se prestan un apoyo mutuo.

filosóficos, cada uno de los cuales se forma del ser humano una idea diferente. Como no se puede formular una teoría de la educación sin tener un concepto preciso del ser humano, existen tantos sistemas pedagógicos como concepciones filosóficas sobre este. En efecto, según la respuesta que se da a las interrogaciones planteadas sobre la naturaleza, la libertad, el destino y el valor de la persona humana, la educación se inspira en métodos divergentes. Como los sistemas filosóficos contemporáneos se limitan de ordinario a un aspecto fragmentario del ser humano[279], las teorías pedagógicas que en ellos se inspiran son unilaterales e incompletas como ellos; son partes arrancadas al cuerpo armonioso de la pedagogía tradicional y cristiana, ordinariamente verdaderas y fecundas en lo que ponen de relieve, pero falsas en lo que excluyen.

b) Papel de la observación

Si la finalidad de la filosofía es orientar la labor de la pedagogía, esta debe poner en práctica los procedimientos más aptos para alcanzar el fin de la educación. Desde que hubo niños que educar, los educadores se han ingeniado en resolver los mil problemas planteados por el arte de la educación. Movidos por su abnegación, guiados por su buen sentido e instruidos por su espíritu de observación, han llegado a través de múltiples tanteos a formular reglas prácticas o empíricas, para asegurar el éxito de su empeño y para conducir al niño a su madurez humana.

Poco a poco se ha formado un cuerpo de doctrina más y más perfeccionado, que ha guiado a los educadores durante siglos y cuyas etapas describe la historia de la Pedagogía. La expresión de ese cuerpo de doctrina se halla en nuestros manuales tradicionales de pedagogía, que no son pura y simple palabrería, sino que contienen una sabiduría práctica basada en innumerables experiencias. Sin duda sus páginas no contienen tantos números y estadísticas como los libros modernos de la pedagogía llamada científica, pero no son menos realistas en su conjunto, pudiéndose destacar en ellos ciertos principios fijos y duraderos. No merecen, pues, el desdén de que a menudo son objeto. La ciencia puede comprobar experimentalmente el éxito de un procedimiento empírico o resolver los problemas planteados por el empirismo, pero no reemplazarlos. Así, los hombres de ciencia, aun no siendo ellos mismos prácticos pedagogos, tienen sin embargo el mayor interés en no desechar el parecer de la pedagogía tradicional, si no desean correr el riesgo de caminar al azar o preconizar métodos que a lo sumo serán semejantes a sabias máquinas de precisión, pero que no aciertan a funcionar.

c) Papel de la experimentación

Razonando y organizando los datos empíricos, provocando de intento los hechos pedagógicos, la ciencia pedagógica puede proporcionar una apreciable ayuda al arte de

[279] Para el idealismo, por ejemplo, así como para el racionalismo, el ser humano es un espíritu puro, para Spencer el ser humano no es más que un animal más perfeccionado, para Fichte la muestra maravillosa de una raza, para Hegel un servidor del Estado, para Marx un productor en la economía, para Durckheim un producto de la sociedad y un ciudadano, para Spengler un técnico, para Nietzsche un superhombre, etc. Sobre esto ver F. ARMENTIA, «Nuestro laicismo pedagógico», en *Atenas*, marzo 1936, pp. 200ss.

la educación. Pretender prescindir de sus descubrimientos, siempre nuevos, sería tan ridículo como querer aprender el arte militar en los libros de estrategia publicados hace cien años. A un conocimiento empírico, a veces subjetivo, particular y fortuito, la ciencia puede oponer un conocimiento objetivo general y metódico. Como el empirismo, esta parte de la observación, pero la completa provocando y repitiendo intencionadamente los hechos para llegar a resultados más científicos.

Además, el niño que hay que educar no es solamente un ser humano en sí, abstracto, sino también una persona de tal edad, de tal sexo, de tal temperamento, gravado con tales herencias, colocado en un ambiente social e histórico determinado, circunstancias todas que influyen en su evolución.

La ciencia puede formular, hasta cierto punto, las leyes de esta interdependencia, estudiar por ejemplo el modo especial de la percepción infantil, precisar su capacidad de atención, fijar los métodos más racionales de memorización, evaluar el grado de fatiga, etc. Y puede ayudar al educador a modificar la duración y el ritmo de los ejercicios, a adaptarse mejor a la evolución y a los recursos del niño, sin quemar las etapas y sin agotar las jóvenes energías.

Los primeros pasos de la ciencia pedagógica han sido más bien decepcionantes. Esta falta de éxito explica, sin duda, la desconfianza de algunos experimentados de la pedagogía. Los sabios del siglo XIX, formados en los métodos cuantitativos y espaciales de las ciencias fisicoquímicas, llegaron a negar todo lo que no cae bajo los sentidos y preconizaron una psicología sin alma. Para ser realistas, se creían obligados a ser materialistas. La resistencia de los hechos les condujo pronto a concepciones más conformes a la realidad integral. Pero, cuando han comprendido que las ciencias psicológicas tienen métodos propios, sus conclusiones se han acercado más y más a las del espiritualismo. Gracias a sus esfuerzos, individuales o concertados, la psicología, colocando al niño en el centro de perspectiva de las experiencias, ha hecho su revolución copernicana y los resultados de sus investigaciones no pueden ya dejar indiferente a un educador preocupado por la eficacia o simplemente dotado de conciencia profesional[280].

d) La escuela nueva y la pedagogía científica

La primera mitad del siglo XX conoció una increíble proliferación de experiencias pedagógicas, que suscitaron los sistemas de educación designados ordinariamente con el nombre de escuelas nuevas. En el ardor juvenil del descubrimiento y tal vez con el oculto designio de imponer más seguramente su propio punto de vista, los fundadores de estas escuelas declararon, casi todos, la guerra a la escuela tradicional y le achacaron todos los males del pasado. Sin embargo, muy a menudo, a pesar del aparato de sus números y de sus pretensiones científicas, sus ensayos son unilaterales por la exageración de una idea, buena en sí, y parten a menudo de hipótesis filosóficas atrevidas, que no solamente las hace merecedoras de ser puestas en cuarentena por todo educador cristiano, sino que resultan tan efímeras como sus fundamentos metafísicos[281].

---

[280] FR. LAEHR, «Value and necessity of pedagogy», en *Apostle of Mary*, agosto 1911, pp. 158ss. Este artículo contiene algunas verdades de muy elevado buen sentido.

[281] He aquí algunos ejemplos: La pedagogía de Rousseau suponía la bondad original del ser humano y la de Port-Royal su corrupción total. La pedagogía de Spencer está basada en el naturalismo; la de Froebel sobre el idealismo de Schelling; la de Ferrière sobre el impulso vital de Bergson, la voluntad de vivir de

Es muy verdad que no se puede hacer pedagogía sin tener un concepto del universo y del ser humano, así como una opinión sobre el destino y el valor de los actos humanos. Por otra parte, la mayoría de estos pedagogos fueron filósofos antes de ocuparse de la educación y, como tales, debían haber depurado previamente su concepto de persona. ¿De qué sirve tener una carretera bien cuidada, si va a parar en un muro? ¿Para qué sirve gastar esfuerzos prodigiosos en constituir magníficas técnicas pedagógicas, si estas deben abocar a formar esclavos inteligentes en una sociedad colectivizada y materializada?

Sin embargo, sería poco realista, y por tanto poco cristiano, rechazar en bloque todos los ensayos de estos pedagogos. Aun cuando su filosofía les haya descarriado, su amor a los niños y su ciencia desinteresada no han sido totalmente estériles. Como todos los errores, sus sistemas contienen un alma de verdad que explica su reputación momentánea. Un educador cristiano debe integrar en su síntesis todos los descubrimientos científicos seriamente establecidos, pues todo lo que es objetivamente verdadero es cristiano. El orden sobrenatural no destruye el orden de la naturaleza y el plan de la Redención ;al de la Creación.

Examinemos más de cerca las ideas nuevas.

1. La psicología contemporánea nos ha revelado en particular la diversidad de las estructuras mentales e individuales, el progreso lento y constante que se opera a través de las diversas etapas de la evolución del niño y del adolescente, la importancia del consentimiento interior en la creación de hábitos humanos y religiosos.

No se puede admitir ya el error pedagógico que, si no en teoría, al menos en la práctica, consideraba al niño como un adulto en miniatura, al cual se imponen, a pesar de vedarlo su cuerpo, los conocimientos y los hábitos propios de la edad adulta; ya no está permitido tratar al niño como una materia inerte o como una *tabula rasa* sobre la cual se puede imprimir cualquier forma, o como una vaso vacío en el cual bastaría depositar una suma de verdades indiscutibles o actitudes definitivas para la vida.

Cada alumno ha de colaborar activamente a la síntesis de su personalidad; el maestro está para guiarlo, estimularlo y sostenerlo; la educación no es un mero adiestramiento sino una cooperación. Guardémonos bien de oponer la escuela nueva a la escuela tradicional o de optar sin discriminación por una de las dos; tomemos en cambio de cada una lo mejor que cada una tiene.

2. El principio fundamental de la pedagogía contemporánea, como ya lo hemos dicho[282], consiste esencialmente en partir del sujeto que se quiere educar, sin perder jamás de vista, por otra parte, el ideal hacia el cual debe tender el ser humano. Si antaño se ha considerado, demasiado a menudo, al niño como un ser abstracto y la educación como una transmisión mecánica de la sabiduría del pasado o del medio ambiente, hoy

---

Schopenhauer y la voluntad de poder de Nietzsche; la de Kerschensteiner y de Natorp sobre el sociologismo de Durkheim; la de Decroly sobre el positivismo de Comte, la de John Dewey sobre el psicologismo de Willian James y el materialismo. Las grandes leyes psicológicas sedicentes positivas de Claparède, la ley del interés y la ley de la recapitulación biogenética no son otra cosa que hipótesis filosóficas. La educación bajo el fascismo italiano, bajo el hitlerismo alemán y el militarismo japonés tenía también pervertido el fin normal de la educación, haciendo del ser humano un instrumento de la dominación nacional. Lo mismo ocurre en la URSS, donde la única tarea de la escuela consiste en hacer ciudadanos ciegos y dóciles de la colectividad. En cuanto al capitalismo, sueña ante todo (lo mismo que el comunismo) en formar técnicos de alto rendimiento industrial. (Cf. P. J. HOFFER, «Weltbild, Weltanschauung und religiöses Leben», en L. PROHASKA, *Kind und Jugendlicher der Gegenwart*, 1955, pp.187-202.

[282] Cf. p. 101ss.

día se inspira en una concepción orgánica del ser humano, y los programas se adaptan más y más a los intereses y capacidades del niño. Cuando el pedagogo se coloca en semejante punto de vista, estimula el estudio de la psicología del niño.

Así se ha llegado a establecer cierto número de leyes científicas que, examinadas bajo las perspectivas de la filosofía cristiana del pecado original y de la gracia, admiten en su mayor parte una interpretación perfectamente ortodoxa, aun cuando sus autores las hayan interpretado a menudo en un sentido naturalista, y las experiencias y aplicaciones que ellas han inspirado hayan sido frecuentemente emprendidas en una atmósfera extraña cuando no hostil al cristianismo.

En los capítulos que siguen trataremos de incorporar a la pedagogía cristiana los elementos más importantes y más comprobados de estos ensayos, sin indicar siquiera su procedencia[283]. Mientras tanto, nos contentaremos con formular brevemente las leyes más universalmente válidas, que pueden ser consideradas como conquistas definitivas de la pedagogía. Bien entendido que los verdaderos maestros no han esperado, para ponerlas en práctica, a que hayan sido científicamente formuladas[284].

a) LEY DEL INTERÉS. En cada instante, un ser obra según la línea de su mayor interés, es decir, según el fin que le importa realizar en este momento. Toda nuestra conducta, por aparentemente desinteresada que sea, está dictada por un interés, por un fin. Cuídese bien de no confundir el interés de que aquí se trata, con la persecución egoísta del placer o del capricho. Hacer un acto por amor a Dios es el más alto interés que existe para nosotros. Esta ley está muy conforme con la filosofía tomista, que admite un determinismo interno del ser humano para el bien. Este no puede dejar de querer el bien y la felicidad, incluso, como ocurre a menudo cuando se equivoca de objeto.

El papel de la libertad consiste en señalar el bien que asegurará actualmente la mayor felicidad. La educación tiene precisamente por fin hacer conocer y amar los verdaderos bienes, elevar progresivamente la escala de valores del niño y alzarlo del deseo de los bienes inferiores del instinto a los bienes superiores del espíritu. La educación dura toda la vida y no alcanza su término sino cuando el hombre desea espontáneamente los bienes más espirituales y no se halla ya tentado por los falsos bienes. La afectividad, entonces, no vibra más que ante la visión del bien. En este momento se puede decir al ser humano: [*¡Ama y haz lo que quieras!*][285]. Entonces es cuando posee la libertad de los hijos de Dios. He aquí por qué se puede afirmar que la educación es esencialmente una espiritualización de la afectividad. El conocimiento tiene como papel esencial iluminar de tal manera el bien, que la voluntad lo escoja libremente, es decir, se deje determinar por él y no por los bienes aparentes.

Más adelante veremos cómo debe aplicar esta ley el educador.

b) LEY DE LA EVOLUCIÓN FUNCIONAL. El niño se desarrolla naturalmente pasando por un cierto número de etapas que se suceden en un orden constante, teniendo cada una su función irreemplazable en la constitución de una personalidad equilibrada. La evolución feliz de una etapa es condición de entrada en la etapa siguiente, es decir, de la eclosión progresiva de la madurez. Es necesario que el ser sea primero plenamente niño, después

---

[283] Los que deseen conocer estos ensayos al detalle, pueden encontrarlos en cualquier libro de pedagogía moderna.

[284] MR. EHRBURGER, «Notre pédagogie traditionnelle est active», en *Compte-rendu des journées nationales d'études de l'UFE*, 1949, pp. 79-87.

[285] *Ama et fac quod vis!*

totalmente adolescente, para que pueda llegar a ser un adulto; y será tanto más integralmente adulto cuanto más haya sido totalmente niño y adolescente. La educación no debe, pues, quemar las etapas, escamotear ciertas fases o acelerar artificialmente la evolución, sino más bien favorecer respetuosa y pacientemente su maduración sucesiva.

Un niño es normal cuando siente, piensa y obra conforme a las normas de su edad, actualmente precisadas por numerosos test. Si la evolución de tantos niños –¡y de tantos adultos!- se ha estancado en una determinada edad, es principalmente porque la educación ha querido quemar la etapa correspondiente a esta edad. Algunos se han encontrado en condiciones tales que han sido privados de los estímulos necesarios a su desarrollo; son los retrasados por falta de alimento espiritual y, en este estado de anemia, sus funciones se han atrofiado. Esta causa actúa en las clases donde la enseñanza es pobre y muy inferior al nivel intelectual de los alumnos, así como en aquellas en las que se acumulan materiales sin alcanzar la elaboración didáctica del saber. Esto es un verdadero *infantilismo pedagógico.* Otros están sobrealimentados, ya porque se anticipe en las materias para las cuales falta todavía la preparación indispensable, ya porque se los empapuce de cosas abstractas (definiciones, leyes y sistemas) sin haberlas elaborado a partir de datos concretos. En estos casos hay *hipertrofia* y *deformación.* Este peligro existe actualmente por razón de las sensaciones violentas y continuas que asaltan a las almas jóvenes, y de las nociones por encima de su alcance que les presenta en tropel la vida moderna. Esto es lo que produce tanta gente anticipadamente quemada y agotada.

Según María Montessori, la evolución funcional se verifica siguiendo un *orden interior,* una orientación innata que el educador debería observar y respetar. El niño lleva, por así decirlo, el ritmo de su desarrollo inscrito en su ser. La vida, en potencia en él, se manifiesta en una actividad determinada, porque el germen fecundo de donde esta proviene, llega a punto para brotar según el plan biológico de la especie y del individuo.

Existe para cada función un *período sensible,* durante el cual la nueva adquisición se hace espontánea, fácilmente y con alegría cuando las circunstancias no presentan obstáculo. Es como si la naturaleza tuviera en reserva una sensibilidad especial y las energías dispuestas para entrar en acción en el instante fijado. Los períodos sensibles son tan fuertes que determinan en cierta manera la evolución funcional y regulan el curso feliz o perturbado, según que los educadores, padres o maestros, se conformen con las indicaciones de la naturaleza o las contravengan.

La cantidad de conocimientos intelectuales almacenados, la habilidad profesional y el funcionamiento correcto de las facultades lógicas abstractas no deben ilusionar: la perturbación del desarrollo reside sobre todo en una actitud falseada con respecto a la realidad moral, filosófica y social.

c) LEY DE LA ACTIVIDAD. El niño está tan próximo a las fuentes de la vida que obra por obrar. Y así debe mantenerse como el principal agente de su formación, pues el progreso duradero proviene solamente de una acción aceptada o consentida por él mismo. Una actividad, en efecto, no es verdaderamente educativa en el plano espiritual si no es reconocida como buena por la inteligencia y aceptada por la voluntad. La educación de un ser razonable, en efecto, no es un amaestramiento animal, pues «el espíritu no es un vaso que se llena, sino una antorcha que se enciende» (Santo Tomás).

La educación no es la adquisición pasiva de una suma de conocimientos y de actitudes exteriores, sino la formación de una capacidad, el despertar de un deseo, el encendido de un foco de luz. El educador no debe sustituir al niño para decidir en su

lugar o para imponer actitudes o gestos interiormente rechazados; debe esforzarse por hacerlos desear y aceptar. Esta ley no excluye, de ningún modo, la intervención y los estímulos del educador adulto, ni incluso, como ya veremos, la utilización de cierta presión para quebrantar resistencias momentáneas de orden más bien biológico, ya que, consciente de su debilidad, el niño es el primero en solicitar la vigilancia y la dirección inteligente y firme del maestro. El buen educador ofrece al niño el alimento adecuado en el momento propicio, muestra el fin que se persigue, prevé y aparta los obstáculos, señala e ilustra las lecturas, fomenta el deseo, reanima el valor, ayuda a descubrir y a amar los valores humanos y los bienes culturales del medio en que vive.

d) LEY DE LA INDIVIDUALIZACIÓN. Los niños no son ni abstracciones ni números: cada uno difiere más o menos de los demás; cada uno ha recibido de Dios su individualidad, sus facultades, su vocación y su misterio propios. El educador debe esforzarse en reconocer esta individualidad con respeto, y desarrollarla con amor, para la mayor gloria del Creador y beneficio de la sociedad. La persona humana, en efecto, es un ser único con toda su riqueza de facultades, toda su fuerza y toda su belleza. La existencia de estas diferencias individuales no debe dejar de llamar la atención de un maestro; pero, ¿saca este siempre de ello todas las consecuencias prácticas?

El niño reclama, pues, *una educación a su medida,* toda vez que la acción colectiva corre el riesgo de empobrecer su personalidad. Pero, ¡ay!, la uniformidad y el anonimato son fáciles tentaciones en la educación. ¡En el pasado, a veces se ha recomendado incluso contrariar y borrar las diferencias individuales, en teoría al menos, so pretexto de que constituían verdaderos defectos, o porque se había traspasado a la pedagogía una falsa concepción de la vida espiritual y de la santidad, o se había proyectado sobre los alumnos, sin adaptarlas, las actitudes de la vida religiosa!

El ideal estandarizado del «niño bueno» ha sido frecuente en los educadores autoritarios o sin personalidad, tanto como la escritura caligráfica[286] y el estilo dulzón y mojigato de la estampería e imaginería. Para ellos el buen alumno sería aquel que no ocasiona ninguna historia, que es siempre dócil, permanece inmóvil y con los brazos cruzados, aprueba siempre lo que el maestro afirma y se esfuerza en repetirlo fielmente. Sin embargo, una docilidad excesiva y automática es señal de pasividad, es decir, de ausencia de carácter[287].

Por otra parte, el orgullo de los padres ha empujado a menudo a los hijos hacia carreras en que se encontrarán toda su vida desplazados; y el autoritarismo y simplismo de ciertos maestros se desembaraza a veces de personalidades recias y por consiguiente difíciles, que no se adaptan a sus cuadros y a sus programas, ¡como si el niño estuviera hecho para la escuela y no la escuela para el niño! Se puede admitir esta ley sin desconocer la identidad esencial de la naturaleza humana, que aproxima y une las personas en el plano espiritual, respetando al mismo tiempo su diversidad. No se condena tampoco la enseñanza colectiva. Esta se halla lejos de haber hecho quiebra, como lo proclamaban ciertos apóstoles de la Escuela nueva; la formación social y moral del niño la justifica aún más que ciertas consideraciones de orden práctico y

---

[286] Esta no debe ser un fin, sino permanecer como un medio, método lógico provisional, durante el tiempo de aprendizaje o para las horas de escritura, si no corre riesgo de tener una influencia nefasta sobre el carácter. Concluyentes experiencias, en efecto, han comprobado que, si la escritura refleja el carácter, también un cambio de escritura hecho de propósito puede cambiar el carácter. Ya se emplea este descubrimiento como medio terapéutico.

[287] Aun cuando existan, son muy raros los niños y adolescentes que son dóciles por virtud, ya sea por habérseles habituado muy jóvenes al ascetismo, ya por una influencia excepcional de la gracia.

administrativo[288]. Lo que se pide es una flexibilidad tan grande como sea posible entre la enseñanza colectiva y la enseñanza individual.

Para salvaguardar el bien de todos, a pesar de las notables diferencias de aptitudes intelectuales, el maestro debe ingeniarse para que el progreso de los alumnos bien dotados no esté comprometido por la presencia de un excesivo número de alumnos poco dotados o retrasados, y de que estos últimos se encuentren en un ambiente que, lejos de crear en ellos un complejo de inferioridad, les estimule y les expansione gracias a la emulación y cuidados especiales[289]. El problema de los alumnos retrasados había preocupado ya a nuestros primeros religiosos y ellos le dieron una solución elegante con las clases de «repesca» o clase especial[290].

e) LEY DE SOCIALIZACIÓN. La sociedad es una realidad no ya sustancial, ciertamente, como la persona humana, pero sí muy influyente. Para llegar a una educación armoniosa, haciendo, por así decirlo, contrapeso a la ley de individualización, la acción pedagógica debe ayudar al niño a asimilar poco a poco los tesoros culturales del medio y a adaptarse al mismo. El niño, en efecto, tiene tendencia a encerrarse en sí mismo, a constituirse en centro de acción y atracción. Hay que ayudarle a salir de sí mismo y a tener en cuenta la presencia de los demás. En cuanto al adolescente, en el momento en que él se descubre como persona autónoma y propende a afirmarse en contra de los demás, hay que ayudarle a conquistar una actitud adulta, no solamente aceptando la existencia de los demás, sino, más aún, respetando su personalidad y olvidándose de sí mimo para promover su felicidad. Toda tentativa que, siguiendo a Rousseau, pretendiera apartar del niño cualquier influencia social, iría contra la naturaleza, pues impediría madurar su personalidad, privándola de la oposición fecunda del medio ambiente social.

En nuestros desarrollos ulteriores tendremos muy en cuenta estas leyes, señalando al mismo tiempo los excesos cometidos. No se puede negar, en efecto, que la aplicación inadecuada de estas leyes, sobre todo la de la individualización, no haya dado lugar a graves excesos. So pretexto de adaptarse al interés del niño y respetar su ritmo, ciertos maestros, equivocadamente, se privan de estimularlo en el esfuerzo y de sacudir su pereza, dejándole libre para escoger sus lecturas, su filosofía, su moral y su religión. El grave error de ciertas escuelas nuevas ha sido hacer tabla rasa del pasado cultural de la humanidad, sobre todo en una época en que el respeto de los valores culturales humanos es más necesario que nunca. Solo el sentido de la tradición permite mirar hacia el porvenir con seguridad; la preocupación exclusiva de acomodación a la actualidad corre peligro de comprometer en breve plazo el porvenir de la joven generación.

---

[288] Es lo que el Santo Padre hace notar muy a propósito: «El joven normal, queremos decir el escolar normal, rara vez tiene necesidad de una educación individual particularmente adaptada. Mirad la planta joven y sana en un prado o en una montaña: por sí misma, en virtud de su principio vital, extrae del suelo y del aire los elementos de que tiene necesidad para su desarrollo. Del mismo modo el niño, el adolescente toma de todo lo que le rodea, en la familia, en la iglesia, en la escuela, de todo lo que ve, oye, lee, experimenta, con un don prodigioso de observación y de receptividad, los elementos con los cuales forma su carácter, su temperamento, sus inclinaciones personales» (PÍO XII, 6 de septiembre de 1950). Por lo demás parece que en este pasaje, la palabra individual es sinónimo de individualizado.

[289] Uno de nuestros religiosos de América, LUIS FAERBER, se ha especializado en este problema. Su tesis: *Provisions for low-ability pupils in Catholic high schools*, 1948. Ver también J. J. KEEGAN, «Method of teaching slower students», en *Marianist Educator*, otoño 1955, p.26ss. (Empleo de los métodos activos: partir de intereses inmediatos, construir la clase alrededor de centros de interés concretos. Ver también M. L., «Do not neglect the better boy», en *Apostle of Mary*, 1905, pp.239ss. (Cultivar con cuidado el talento especial de cada uno. Evitar toda nivelación por abajo).

[290] De ello se ha tratado en la p. 50.

2. El fin de la educación cristiana: formar otros Cristos

Felizmente, la labor para nosotros, cristianos, es más fácil que la de los filósofos. No esperamos de la filosofía solamente la luz completa sobre el ideal de vida, cuya realización constituye la misión del educador, sino de la Revelación divina y de la teología. Sin duda nosotros acogemos con toda lealtad las enseñanzas de la recta razón, que ve en el hombre un ser razonable, inteligente y libre, pero creemos también que es una criatura caída por el pecado original, levantada después y divinizada por la gracia, y llamada a participar un día en la intimidad eterna de la Trinidad. En su *Encíclica sobre la educación cristiana* (31 de diciembre de 1929), nuestro Santo Padre el Papa Pío XI, después de haber enseñado que «es de suprema importancia no errar a propósito de la tendencia al fin último, al cual está íntima y necesariamente unida toda obra educativa», pone muy de relieve la concepción cristiana del ser humano:

> El sujeto de la educación cristiana es el hombre completo: un espíritu unido a un cuerpo, en unidad de naturaleza, con todos sus facultades naturales y sobrenaturales, tal como nos lo dan a conocer la recta razón y la revelación; sin embargo, es también el hombre caído de su estado original, pero rescatado por Cristo y restablecido en su condición sobrenatural de hijo adoptivo de Dios, sin serlo, no obstante, en los privilegios preternaturales de inmortalidad de su cuerpo, de integridad y de equilibrio de sus inclinaciones.

Una formación no será íntegramente cristiana si no realiza este ser concreto que es un cristiano: un hijo de Dios, un ser humano, un apóstol y un ciudadano preparado para desempeñar un papel en la vida pública.

a) Desarrollar la vida divina en el cristiano

La doctrina del cuerpo místico de Cristo, según la cual todo cristiano es esencialmente otro Cristo, dicta al Santo Padre el fin último de la educación cristiana:

> El fin propio e inmediato de la educación cristiana es cooperar a la acción de la gracia divina en la formación del verdadero y perfecto cristiano, es decir, en la formación del mismo Cristo en los hombres regenerados por el bautismo, según la expresión sorprendente del Apóstol: «Hijitos míos, por quienes sufro de nuevo los dolores de parto hasta que Cristo esté formado en vosotros». En efecto, el verdadero cristiano debe vivir su vida sobrenatural en Cristo: «Cristo es nuestra vida», dice también el Apóstol, y manifestarlo en todas sus acciones, «a fin de que la vida misma de Jesús sea manifestada en nuestra carne mortal».

Después de haber citado este texto en una circular, el P. Sorret exclama:

> Pues bien, lo que nosotros, educadores cristianos, estamos llamados a sembrar, cultivar, fortificar y hacer fecundo en las almas de los alumnos, es la vida sobrenatural, la gracia santificante, Jesucristo mismo, que por nuestro ministerio quiere formarse en ellas, crecer y manifestarse en su vida por la profesión sincera y pública de un verdadero cristianismo. Nosotros somos los alimentadores y defensores de la vida sobrenatural, es decir, de Jesucristo mismo[291].

[291] E. J. SORRET, *Circular 22*, p. 685.

Esta primacía de la formación sobrenatural aparece en fórmulas variadas en las cartas y escritos de nuestro Fundador. A su parecer, la escuela no existe más que para esto y la enseñanza profana no es más que una ocasión de «multiplicar los cristianos»[292]. Así se complacía en dar el título de misionero[293] a sus religiosos profesores. A los predicadores de los ejercicios de 1839 les da la siguiente consigna:

> A ustedes les corresponde hacer sentir a aquellos y a aquellas que enseñan directamente, cómo se engañarían si limitaran sus esfuerzos a instruir en las letras humanas, si pusieran todos sus cuidados y toda su gloria en hacer sabios y no cristianos, o en conquistar una reputación mundana. Olvidando entonces que son misioneros de María, rebajándose al nivel envilecido de los industriales de la enseñanza en nuestro siglo, descenderían de la altura de su sublime apostolado[294].

Fieles a su pensamiento, sus sucesores insisten a su vez sobre esa primacía de la formación cristiana:

> Nosotros comunicamos la ciencia humana a nuestra juventud estudiosa, dice el P. Hiss; pero esto lo hacemos para tener el derecho y la ocasión de enseñarle la ciencia divina. Formamos lo mejor posible a estos jóvenes espíritus, pero es para alcanzar y salvar sus almas. Verdaderos misioneros de Cristo, estamos asociados a la obra de la Redención[295].
>
> Un profesor, dice también el P. Sorret, que se deja absorber por la preocupación de preparar los programas, de conquistar diplomas, con detrimento de la formación religiosa, no tiene una fe real en su misión. Decimos: absorber, pues la preocupación de los diplomas y de los programas... es laudable cuando está regulada y permanece subordinada a la formación cristiana[296].

b) Formar cristianos que sean íntegramente seres humanos

1. Un cristiano no deja de ser un ser humano; incluso debe serlo más íntegramente que cualquiera otro, para obedecer al Creador que le ha confiado la naturaleza humana a fin de llevarla a su perfección: «Hacer venir a nosotros el reino de Dios» es precisamente volver a su integridad las facultades cuyo funcionamiento ha falseado el pecado original, es desarrollar plenamente todas las aptitudes depositadas en nosotros por Dios.

2. Además, semejante a Cristo por la gracia santificante, el cristiano está llamado a imitarle en toda su conducta, interior y exterior. «La vida misma de Cristo, dice san Pablo, debe ser manifiesta en su carne mortal». Ahora bien, Nuestro Señor es el modelo acabado de toda perfección humana. ¡Qué magnífico equilibrio en Él! ¡Qué unidad en sus rasgos aparentemente tan opuestos! ¡Qué inteligencia más lúcida, qué voluntad más serena y firme! ¡Qué delicadeza de corazón en todos sus gestos y en todas sus palabras!

---

[292] G. J. CHAMINADE, *Cartas III*, pp. 470-471.
[293] ID., *Cartas II*, p. 221.
[294] ID., *Cartas V*, p. 93.
[295] J. HISS, *Circular* del 8 de abril 1917, p. 575.
[296] E. J. SORRET, *Circular 22*, o. c., p. 688. Ver también H. FRITZ, «Portrait of the Marianist Educator», en *Marianist Educator*, febrero 1949, pp. 9ss.; TREDTIN, *Circular 46*, p. 444: «Los religiosos docentes que no tienen sin cesar ante sus ojos el fin y el objeto de su enseñanza, se verán siempre en riesgo de convertirse en profesionales de la enseñanza; ahora bien, las materias que enseñan no son más que medios para dar la formación religiosa, medios con miras a un fin, una meta provisional para un objetivo permanente».

Él realiza a la perfección la imagen que Dios se había hecho del ser humano al crearlo. Toda la vida moral del cristiano se reduce, al fin y al cabo, a esta imitación de Cristo, tal como aparece en el Evangelio. «Adorar a Dios en espíritu y en verdad» es llegar a ser, por amor a Él, seres humanos en toda la extensión de la palabra. Para ser cristiano, es preciso ser plenamente persona. Nadie cumple la ley de la gracia si no ha cumplido primeramente con perfección la ley de la naturaleza. Educar a un niño, como dice el P. Simler,

> es trabajar en hacer a este niño un ser humano perfecto, por el desarrollo completo y no parcial, armónico y no exclusivo, de sus facultades físicas, intelectuales y morales[297].

3. Por lo demás no existe vida sobrenatural auténtica sin ascesis, es decir, sin esfuerzo para devolver a las facultades del alma, asiento de nuestra actividad moral y de nuestras virtudes, su integridad original. A pesar de la superioridad de la vida, cuyo principio es la gracia, no siendo esta más que una *cualidad, supone la naturaleza* como una infraestructura indispensable y se difunde en cierto modo en sus formas según el método divino de la Encarnación.

Las leyes del funcionamiento de la psicología natural se vuelven a encontrar analógicamente en la psicología sobrenatural. La acción de la gracia no dispensa, pues, del cultivo humano natural y la pedagogía cristiana no puede desinteresarse de los métodos de la pedagogía humana. Las mismas virtudes teologales, en la medida en que se insertan en el mecanismo de las facultades, están amenazadas en su expansión por las facultades desorganizadas. En una afectividad replegada sobre su egocentrismo, la caridad corre el riesgo de ser estorbada en su expansión. La fe está amenazada en sus mismas raíces, cuando la inteligencia es demasiado abstracta, utópica y juguete de ilusiones. Y cuando la voluntad está petrificada en sus hábitos, congelada por la angustia o movida por el espíritu de dominación, ¿qué queda todavía de la esperanza?

Lo mismo sucede con las virtudes morales. Así, la humildad es engañosa en una persona sin juicio, el celo dudoso en alguien cuya voluntad es esclava de la voluntad de poder, y la obediencia sospechosa en una voluntad sometida al miedo, etc. «Mis bien amados, decía san Juan, no creáis a todo espíritu, sino comprobad si es de Dios»[298].

El objeto de la moral y de la ascesis es justamente el perfeccionamiento de nuestras potencias de sentir, de comprender y de querer el restablecimiento del equilibrio en nuestras facultades, a fin de hacerlas más dóciles a la penetración de la gracia. Si Dios prohíbe el pecado, es porque este, trastornando nuestras facultades, destruye su plan creador; la virtud, al contrario, produce su enderezamiento. Educar a un niño consiste precisamente en enderezar sus facultades y en restablecer el orden primitivo pervertido por el pecado original. La educación es como una preascesis que asegura al niño el dominio de sí mismo, es decir, la posesión de una inteligencia abierta a la verdad, de una voluntad enérgica, dócil a los mandatos de la razón, de una sensibilidad sometida a las normas del espíritu. Formar en el niño una naturaleza íntegra es, pues, favorecer el desarrollo de la vida sobrenatural.

Por tanto, el educador jamás debe olvidar la grandeza y la hermosura de su misión. Pues, al formar inteligencias rectas, voluntades bien templadas y afectividades

---

[297] *Los hombres de Dios*, p. 21. Y el P. LÁZARO: «Hay que hacer de nuestros alumnos personas completas y cristianas, es decir, personas en toda la fuerza del término y personas divinizadas por la gracia» (Cf. A. MARTÍNEZ, *o. c.*, p. 376).

[298] 1 Jn 4,1.

sanas y ardorosas, al purificar, en suma, las facultades, prepara un terreno más propicio a la acción de la gracia. Cada vez que fortalece el sentido de la lógica y el sentido de lo real, favorece un mejor desarrollo de la fe. Hasta materias aparentemente más alejadas de la formación cristiana, como las matemáticas, contribuyen también a asegurar a la gracia un terreno más receptivo. Al habituar a los alumnos a la atención y a la concentración del espíritu, fin principal de los estudios, el maestro fortalece lo que hay de más espiritual en ellos, acrecienta el poder de su voluntad y el dominio sobre su imaginación. No existe ascesis más eficaz contra el egoísmo ni mejor preparación a la oración y a la meditación, pues nuestras distracciones en la oración provienen de nuestra incapacidad para concentrar el espíritu, para fijar la atención. La calidad misma de la atención contribuye, y mucho, al valor de la oración. Un alma atenta está ya, en cierto modo, orientada hacia Dios, abierta a la gracia.

Así pues, nuestros esfuerzos más humildes están ennoblecidos por su finalidad. Tal es el humanismo cristiano: prepara una base sólida a la vida sobrenatural. El perfeccionamiento humano que persigue no es un fin en sí, sino un medio de abrir el ser humano a la gracia divinizante y al amor.

> Se sigue por tanto, dice el Santo Padre, que la educación cristiana abarca la vida humana bajo todas sus formas: sensible y espiritual, intelectual y moral, individual, doméstica y social, no ciertamente para disminuirla, sino para elevarla, regularla, perfeccionarla según los ejemplos y la doctrina de Cristo.

4. Por otra parte la gracia perfecciona la naturaleza, hasta tal punto que los santos, como lo hace notar Bergson, han sido los hombres más completos que la humanidad ha conocido. En consecuencia, aunque no haya medida directa del crecimiento de la gracia, nosotros podemos considerar, como obrando sobrenaturalmente, al ser humano que vive conforme a las indicaciones de la recta razón y a los ejemplos de Cristo.

> Si son ustedes verdaderamente cristianos, dice el P. Lalanne, fácilmente llegarán a ser personas completas, gozando de la plenitud de todos los atributos humanos: razón, libertad y amor.

Al contrario, aunque Dios pueda, excepcionalmente, hacer santos de los psiquismos más desgraciados, hay que desconfiar de una vida interior que se asienta en una existencia con base humana deficiente. Lo divino no se realiza en el mundo si lo humano se deshumaniza, ya que la voluntad de Dios es obrar en y por lo humano.

> El verdadero cristiano, fruto de la educación cristiana, dice también el Santo Padre, es el hombre sobrenatural que piensa, juzga, obra con constancia y con espíritu de continuidad siguiendo la recta razón iluminada por la luz sobrenatural de los ejemplos y de la doctrina de Cristo o, para emplear una expresión actualmente corriente, una persona de carácter verdaderamente completo.

Nadie ha presentado mejor este ideal que el P. Domingo Lázaro:

> Ser cristianos consiste en llegar a ser personas, íntegramente personas, con todas sus virtudes propias; espíritus cultivados, disciplinados, rectos, equilibrados, ponderados, comprensivos, amplios y acogedores; caracteres fuertes pero serenos, dueños de sus impresiones, personas discretas, prudentes e imparciales, en las que brillan a la vez el espíritu de caballerosidad, la nobleza y la magnanimidad; almas que sienten la belleza

> de la naturaleza, del arte y de la moral; almas sinceras, equilibradas y desprendidas, delicadas y buenas, distinguidas y moderadas, y para depurar, sublimar y dignificar todo esto, sobrenaturalmente, la vida interior y divina [299].

5. Evidentemente, es imposible obtener semejante resultado sin sacrificios y sin cercenamientos costosos de la naturaleza: los impulsos instintivos del *individuo* se levantan sin cesar contra los intereses superiores de la *persona.* Para emplear el lenguaje de san Pablo: «El hombre carnal lucha contra el hombre espiritual». Nietzsche, falseando este principio, reprocha a la educación cristiana sofocar en el niño lo que tiene de individual y de singular, para conformarlo a un ideal acomodaticio e impersonal. Sin embargo, no hay nada más contrario a la realidad. La educación cristiana auténtica no es un molde uniforme en el cual deben desaparecer las cualidades particulares que caracterizan cada personalidad; no se parece en nada al trabajo de una fábrica que produce objetos en serie. Un ideal de vida servilmente calcado por fuera, no logrará jamás sino hacer individuos artificiales, abstractos y anónimos, que disfrazan sus pasiones cambiando solamente su objeto, pero sin transformarlas en el fondo. Los instintos así reprimidos encontrarán pronto caminos extraviados para compensar las satisfacciones normales sacrificadas.

Un educador cristiano bien informado no ignora que a los ojos de Dios cada persona representa algo único y singular que Él «llama por su nombre». He aquí por qué, para no traicionar el pensamiento divino, el educador se esfuerza en descubrir y realizar en cada niño el pensamiento eterno del Creador y desarrollar sus disposiciones singulares y sus talentos propios. Por un conocimiento profundo de la psicología de cada niño, valora la nota irreemplazable, original y personal que cada uno está llamado a emitir en el armonioso concierto de la creación[300].

El bien general, a su vez, exige el mismo método. Una comunidad humana no gana nada en una uniformidad, es decir, en una nivelación por abajo de todas las capacidades individuales. El rulo compresor, tentación de todos los mediocres, no es recomendable como método educativo. Por el contrario, interesa a todos que las aptitudes de cada uno sean íntegramente valoradas.

c) Preparar apóstoles que sean testigos de Cristo

Precursor en esto de la Acción católica moderna, el P. Chaminade tenía la constante preocupación de preparar apóstoles en sus congregaciones y en sus colegios.

> El fin principal del venerable Fundador de la Compañía al establecer sus colegios, dice el primer método marianista, ha sido hacer de los jóvenes otros tantos buenos cristianos

---

[299] A. MARTÍNEZ, *o. c*., p. 377. Ver también esta definición, en el fondo semejante, de J. GRAIG: «Nuestras escuelas cristianas tienen como tarea formar un tipo de persona exacta; una persona que es a la vez un humanista que coloca los valores humanos por encima de todo, excepto de Dios; una persona de ciencia animada de una gran curiosidad de conocer la creación entera y equipado de excelentes métodos para descubrir la verdad; en fin un cristiano que no solamente debe amar y servir a su prójimo, sino también reconocer, amar y servir a Dios («The catholic idea of education», en *The Marianist*, marzo 1944, p. 20). Cf. igualmente TH. HOEFFKEN, «Blueprint for Catholic education», en *Ibid*., junio 1945, pp. 10ss.

[300] Ver esta objeción formulada en F. J. KIEFFER, *o. c.,* p.19. Lo mismo ocurre en la ascesis. Por perfecto que sea, no se calca un santo. Su ejemplo puede ser un estimulante o una orientación, pero no una fórmula universalmente válida. Hay que llevar su espíritu a las situaciones inéditas de nuestra propia vida. Pero el mimetismo o el calco es una eterna tentación de nuestra pereza de espíritu...

> que lleguen a ser los apóstoles de sus familias, la edificación y el consuelo de la sociedad entera: la lectura, la escritura y los demás conocimientos no se emplean sino como medios y como cebo para llegar al fin principal[301].

La Carta pontificia dirigida a la Compañía de María con ocasión del primer centenario de su fundación, pone de relieve, con complacencia, esta insistencia del Fundador.

> Trabajaba con celo en hacer apóstoles de todos aquellos que había llevado a ejercitarse en las virtudes cristianas.

Esta aprobación pontificia subraya enérgicamente nuestro deber de seguir las consignas de nuestro Fundador, el cual repetía a menudo que nuestros alumnos debían llegar a ser «semillas de virtud» y «pequeños apóstoles» entre sus compañeros y entre sus familias[302].

> En la proporción en que tenga alumnos que se vuelvan seriamente hacia Dios, escribía al P. Chevaux, encontrará algunos que tengan celo y de los cuales podrá servirse ante los demás como de pequeños misioneros: He visto en otro tiempo que así se obtenían grandes éxitos[303] .

So pena de ser infiel a su vocación, el educador marianista debe esforzarse por seguir las recomendaciones del Fundador y tratar de caminar por las sendas trazadas por nuestros mayores.

> Los 500 niños que acudían (a nuestras escuelas de Agen) se convertían en pequeños apóstoles entre sus padres[304].

Con miras a facilitarles esta labor apostólica, los maestros les prodigaban consejos bien precisos, les entregaban objetos de piedad para adornar sus casas y folletos para distribuir entre sus padres. El P. Chaminade hablaba con emoción del éxito de su celo:

> Los niños de las escuelas cristianas dirigidas según el plan adoptado por la Compañía de María hacen generalmente tan rápidos progresos y llegan a ser tan dóciles y tan cristianos, que llevan el buen olor de la virtud y de la religión a sus familias. Los niños llegan a ser los apóstoles de sus padres y su apostolado produce siempre algunos buenos frutos; esto es lo que me hace ver en estas escuelas el medio de reformar el pueblo[305].

El apostolado no es sino una exigencia del don precioso de la fe. Ningún cristiano ha recibido este tesoro para él solo, sino para compartirlo con sus semejantes. Según el pensamiento del P. Chaminade, los alumnos deben ser, como los religiosos, los auxiliares de María en la obra de la multiplicación de los cristianos. María es la antagonista irreconciliable del mal. Suya será la última victoria sobre la indiferencia religiosa de los tiempos modernos. Por eso, tiene necesidad de apóstoles decididos que

---

[301] *Antiguo Método*, 1824, art. 28.
[302] CHAMINADE, *Cartas I*, pp. 167, 519; *EF III,* nn. 329 y 330.
[303] ID., *Cartas III*, p. 471.
[304] ID., *Cartas I,* p. 517.
[305] *Ibid*., p. 519.

quieran combatir a su lado bajo sus banderas. Es imposible llamarse hijo de María si se rehúye ponerse a su servicio para «aplastar la cabeza de la serpiente»[306].

d) Formar ciudadanos que sean la «sal de la tierra»

Una élite cristiana, en la que los recursos de la naturaleza y los de la gracia estén plena y armónicamente valorados, tal es la condición de la salvación de un pueblo y la causa de todo progreso social. En su encíclica, Pío XI insistió largamente sobre el deber de la escuela cristiana de formar buenos ciudadanos que, lejos de abandonar sus deberes sociales, van a ellos con decidido espíritu cristiano. Hay, dice, quienes reprochan a los cristianos estar

> en oposición con la vida social y la prosperidad material y ser contrarios a todo progreso en las letras, en las ciencias, en las artes y en cualquier otra obra de civilización. A semejante objeción, promovida por la ignorancia y los prejuicios de los paganos, aun eruditos, de otro tiempo y repetida, desgraciadamente, con más frecuencia e insistencia en los tiempos modernos, había ya respondido Tertuliano: «No vivimos extraños a este mundo. Nos acordamos muy bien de que debemos agradecimiento a Dios, Señor y Creador nuestro; no rechazamos fruto alguno de sus obras; solamente nos refrenamos para no usar de ellas desmesurada o viciosamente. Y así no vivimos en este mundo sin foro, sin mercado, sin baños, sin casas, tiendas, cuadras, sin vuestras ferias y demás tráfico. Como vosotros, navegamos y guerreamos, cultivamos los campos y hacemos comercio, y por eso intercambiamos con vosotros nuestros bienes y ponemos a vuestra disposición nuestros trabajos. Francamente, no veo cómo podemos pareceros inútiles para vuestros negocios, con los cuales y de los cuales vivimos». En realidad, el verdadero cristiano, lejos de renunciar a las obras de la vida terrena o menguar sus facultades naturales, más bien las desarrolla y perfecciona coordinándolas con la vida sobrenatural, hasta el punto de ennoblecer la misma vida natural y prodigarla el auxilio más eficaz, no solo en las cosas espirituales y eternas, sino también en las materiales y temporales.

El Papa muestra luego con los hechos hasta qué punto los santos y los misioneros han sido en el curso de la Historia los más eficientes campeones de la verdadera civilización. Al contrario de ciertos innovadores, cuya educación naturalista desencadena las pasiones del individuo contra el orden social, el maestro cristiano, guiando los primeros pasos de sus discípulos hacia la imitación de Jesucristo, encuentra el remedio más eficaz para los males de su tiempo; educando su conciencia, colabora en la reforma de las costumbres; enseñándoles a luchar contra su egoísmo y a amar la verdad por sí misma, se opone al utilitarismo de un mundo cada vez más sometido a una técnica que lo esclaviza en lugar de liberarlo; borrando en ellos las huellas del pecado original, contribuye al progreso de la civilización. «Buscad primero el reino de Dios y su justicia, y todo la demás se os dará por añadidura».

e) Preparar los jóvenes cristianos para su vida de mañana

La escuela es un lugar de paso o de transición, y por la fuerza de las cosas, un medio ambiente provisional, una función especial de la verdadera vida real que espera a los

[306] *EF I,* nn. 135-140.

alumnos al final de sus estudios. No basta, pues, con obtener su buen comportamiento mientras residen en la escuela, para satisfacción y tranquilidad de los maestros; no basta formarlos cual si nunca debieran ser del mundo, como en un invernadero del que se aparta todo el polvo y todas las corrientes de aire; no basta ya, en el mundo paganizado de hoy, con preservarlos del mal, por importante que pueda ser este objetivo[307]; no es suficiente hacer niños piadosos cuya piedad no influye sobre la conducta diaria: hay que prepararlos para las dificultades y la vida de mañana.

En verdad lo esencial es formar en ellos inteligencias equilibradas, caracteres rectos y equiparlos con una fe personal,

> de tal manera que sean capaces, cuando estén abandonados a ellos mismos, de reaccionar como en la escuela (Pío XII).

Sin esta formación básica, la formación escolar no es otra cosa que un barniz más o menos artificial, que no resiste los asaltos de fuera.

Olvidar esta formación básica es hacer casi inútiles las lecciones de civismo, de cortesía y de relaciones públicas, disposiciones todas ellas que exigen que se corrija primeramente el egoísmo. Sin embargo, una vez asegurada esta base, el educador debe mirar más lejos aún: debe positivamente inmunizar y hacer aguerrida a la juventud contra los obstáculos actuales y concretos del mundo moderno y prepararla para desempeñar un papel activo en su evolución.

Ahora bien, el mundo de hoy no es el de ayer. La fe no encuentra ya la atmósfera creyente que en otro tiempo la mantenía y alimentaba sin darse cuenta. Hay que preparar, pues, a los alumnos para afrontar las dificultades reales de su vida de personas del siglo xx, inmunizarlos contra la propaganda del ateísmo y comunismo, armarlos contra los peligros más sutiles todavía del espíritu técnico que gira alrededor de la cantidad, el rendimiento y la competencia sin importarle los medios[308], más o menos descristianizado, incluso cuando practica la religión. Más tarde veremos de qué modo.

A esta inmunización, en la medida que lo permita la edad de los alumnos, hay que añadir una formación positiva que les prepare a ser un día el fermento de la sociedad o la sal de la tierra, a apoderarse del volante de la política o de la civilización en marcha, a servirse de todos los recursos de la técnica moderna para hacer avanzar el reino de Dios y, en fin, a ser los testigos de la eficacia siempre nueva del Evangelio. Para esto importa enfrentarlos con los grandes problemas del mundo actual, que los últimos papas han expuesto con toda claridad. Pío XII desea formalmente esta iniciación, pidiendo a la escuela cristiana que haga

> cristianos perfectos, es decir, cristianos de hoy, personas de su tiempo, que conozcan y utilicen todos los progresos logrados por la ciencia y por la técnica, ciudadanos no extraños a la vida que se desarrolla hoy sobre la tierra[309].

Es preciso, pues, que la escuela esté lo más posible abierta a la vida real si no quiere ser antieducativa; que se ligue a la comunidad humana, se preocupe de sus problemas y de sus sufrimientos y viva al ritmo de su constante respiración; que se

---

[307] Cf. un informe del L. PROHASKA: «Die heutige Schule soll nicht nur bewharen, sondern auch bewhären» (no solo preservar sino también foguear).

[308] W. FERREE, «Brush with a technocrat», en *The Marianist*, mayo 1944, p. 16.

[309] 28 de septiembre de 1955; ver también el discurso del 4 de septiembre de 1949. Igualmente B. SCHAD, «Education in a age of change», en *The Marianist*, enero 1944, pp. 14ss.

alimente de sus inquietudes y de las de la Iglesia; que evite ser una cámara aislante donde los alumnos se consumen de anemia; que el dominio de sí mismo, practicado en su vida de escolares, les prepare a dominar un día su existencia de adultos; que el lugar de sus estudios, de sus juegos y de sus oraciones les ayude a llevar las responsabilidades y a resolver los problemas de su edad.

3. Los educadores: agentes exteriores de la educación cristiana

Incluso al esforzarse por formar personas, la educación cristiana, como lo hemos visto, es, por su finalidad, una generación sobrenatural. Esta sobrepasa las capacidades humanas. Un educador que sabe observar, no conserva por mucho tiempo una confianza ciega en la eficacia de las habilidades y de las técnicas pedagógicas, por útiles que estas sean, y adquiere, tarde o temprano, la certidumbre de que es incapaz de enfrentarse a sus responsabilidades con sus solas fuerzas humanas. Por hábil que sea, comprueba que el alma del niño se sustrae a menudo a su influencia, que su crecimiento espiritual exige una lucha en que triunfan a veces fuerzas desconocidas e inaprensibles. Entonces se pregunta cuál es su papel en este combate en que se enfrentan los ángeles y los demonios. Este papel no puede ser otro que el de colaborador de Dios, que es el único y verdadero Dueño de los destinos, quien escoge el itinerario de cada alma, hace comprender y amar el bien, fortalece la voluntad, viriliza el corazón y otorga la gracia de la perseverancia.

> Todo maestro, decía Pío XI a un grupo de educadores, todo maestro que tiene conciencia de su mandato, se convierte en el continuador y colaborador del Divino Maestro en el apostolado: He ahí el programa y la gloria de su vida[310].

Nuestras Constituciones hablan del mismo modo:

> En el ejercicio de sus funciones, los Hermanos se consideran como los ministros y cooperadores de Jesucristo, como los servidores y auxiliares de María; la educación, para ellos, consiste en formar a Jesucristo en las almas, en hacerle conocer, amar y servir[311].

a) Ministros y cooperadores de Jesucristo

La colaboración del maestro cristiano consiste esencialmente en ayudar al niño a ponerse en las disposiciones requeridas para recibir la gracia, en crear un medio ambiente favorable en el cual esta se desarrolle y se convierta en un principio de evolución de toda la vida. ¡Tenga en cuenta la palabra del Apóstol!: «Yo planté, Apolo regó, pero Dios ha dado el incremento» (1 Cor 3,6).

> Los verdaderos misioneros, dice el P. Chaminade, no deben confiar de ninguna manera en sí mismos, en sus talentos y en su habilidad, sino que deben poner toda su confianza en el auxilio de la gracia.

---

[310] 15 de agosto de 1925.
[311] *Constituciones*, art. 264.

El medio debe ser adaptado al fin. Dice el P. Sorret:

> Importa mucho tender a este fin, que es sobrenatural, con un espíritu sobrenatural. Ciertamente, debemos utilizar del mejor modo posible todos los recursos humanos que la ciencia y la experiencia pueden suministrarnos. Pero no perdamos de vista este principio fundamental del apostolado cristiano, que todo bien, serio y durable, es obrado por Dios y que nosotros no somos más que sus ministros y sus agentes subalternos; que sin Él no podemos nada en el orden sobrenatural y que todo nuestro poder de acción viene de Él. De ahí para nosotros, la necesidad de una unión íntima con Él, de la vida de oración y del espíritu interior; de la oración, en suma, en todo el sentido de la palabra, pues, según el pensamiento de san Bernardo, la oración es, por encima de la palabra y del ejemplo, el mayor medio de apostolado[312].

El método pedagógico fundamental de todos nuestros grandes educadores consistía en envolver a los alumnos en una gran red de oraciones y de sacrificios para obtener de Dios la gracia que puede transformar la inteligencia, el corazón y la voluntad. Su oración se expresaba a veces en devociones conmovedoras, inspiradas por un profundo amor a los niños. La devoción a los ángeles custodios de los alumnos ha sido una tradición constante en nuestras dos Congregaciones. Cuando el P. Lalanne iba a hacer una lectura de notas a los alumnos, saludaba a sus ángeles custodios y se encomendaba a ellos para la misión que iba a desempeñar[313]. Dejemos al *Manual de Pedagogía* de 1856 el cuidado de ser el eco de la práctica común en nuestros mayores.

> Cuando hayan hecho lo que depende de ustedes para trabajar los corazones de sus alumnos, todavía les quedará un medio más poderoso que todos los demás: es la oración. Convencidos por la fe de que el corazón del ser humano está en las manos de Dios, que puede ablandar las almas más duras, doblegar las más indóciles, someter las más rebeldes y cambiar las más contumaces en el mal, recurran a menudo a Él con oraciones fervientes, pidiendo que se gane Él mismo los corazones cuya custodia les ha confiado, pero sobre los cuales permanecerá impotente la acción en tanto esta no sea fecundada por la de Él[314].

He aquí la afirmación de un experimentado:

> Cualquiera que tenga una experiencia de la administración escolar, sabe hasta qué punto es difícil, apoyándose solamente en la valía del cuerpo de profesores, crear tradiciones sanas y un espíritu vivificador en una escuela. Pero es también sorprendente comprobar con qué facilidad se realizan de golpe estas cosas cuando las compuertas de la gracia se abren en toda su amplitud y sus ondas vitales se extienden por todo el colegio[315].

Tal insistencia en la oración no minimiza de ninguna manera el empleo de los medios humanos, de los conocimientos psicológicos y técnicos. Aun recomendando a sus religiosos educadores «descansar en Dios para el éxito, la Compañía pone todos sus cuidados en la perfección de sus métodos» e impone a cada religioso «el deber de llegar a ser lo más apto posible en las materias que enseña y hacer valer su pequeño talento»[316].

---

[312] E. SORRET, *Circular 22*, p. 698.
[313] *EF II*, n. 1004.; J. SIMLER, *Circular 9*, pp.11, 20, 31, 62 y 98.
[314] *Manual de Pedagogía* de 1856, p. 73.
[315] L. FAERBER, «The chief educator in the catholic school», en *Catholic School Journal*, vol. 48, n. 1, p. 3.
[316] *Constituciones*, arts. 275 y 276.

b) Servidores y auxiliares de María

> Nosotros somos especialmente los auxiliares y los instrumentos de la Santísima Virgen en la gran obra de la reforma de las costumbres, del sostenimiento y acrecentamiento de la fe, y por lo mismo, de la santificación del prójimo.

Esta consigna de nuestras primeras Constituciones (art. 6) se extiende a toda nuestra obra educadora. El papel de la maternidad de María en la formación de las almas era una idea grata al P. Chaminade. Puesto que María ha formado parte esencial del plan redentor, Ella forma también parte del plan educador, pues este no es más que continuación de aquel. Discípulo de la escuela francesa, relacionaba el papel de la Santísima Virgen con la doctrina del cuerpo místico. Madre de la Cabeza, María es también Madre de todos los miembros y asume para con todos el mismo papel que en la formación de la Cabeza.

> Así como Jesucristo ha sido concebido en el seno virginal de María según la naturaleza, por obra del Espíritu Santo, del mismo modo todos los elegidos son concebidos según el Espíritu, por la fe y el bautismo, en las entrañas del tierno amor de María[317].

María no se ha contentado pues, con dar la vida a Jesús: Ella lo ha alimentado y educado; le dio lo que tenía de más profundo en sí misma; le inició, a Él, Hijo de Dios, en la vida de los seres humanos y en las costumbres de su pueblo; le reveló día a día el cuadro humano en el cual se desarrollaba su vida en Nazaret; en suma, Ella asumió con fe y desinteresadamente todas las responsabilidades de su papel de madre y de educadora, ayudando a su Hijo a crecer «en edad, en sabiduría y en ciencia». Y Jesús le «estaba sumiso». María sabía que no le había sido dado para Ella, sino para ser dado al mundo.

Lo que María hizo por la vida humana de Jesús, ha de hacerlo por la vida sobrenatural de todos los miembros del cuerpo místico de Cristo, en particular de los más jóvenes, que tienen una necesidad más inmediata de sus cuidados maternales. El P. Chaminade repite esta consecuencia lógica, bajo todas las formas:

> María ha tenido a su cuidado la infancia de Jesús y ha sido asociada a todos los estados de la vida y de la muerte y resurrección de Jesucristo; los elegidos no llegan a la plenitud de la edad perfecta, como la llama san Pablo, sino en cuanto sea María para con ellos lo que ha sido con respecto a Jesucristo.
> Nosotros hemos sido concebidos todos en María, debemos nacer de María y ser formados por María a semejanza de Jesucristo, a fin de que no vivamos sino la vida de Jesucristo y seamos con Jesucristo otros Jesús, hijos de María.
> Debemos formarnos en el seno de su ternura maternal a semejanza de Jesucristo, como este adorable Hijo ha sido formado Él mismo a la nuestra, es decir, tender a la más alta perfección, o sea, vivir de la vida de Jesucristo bajo los auspicios y la dirección de María [318].

Para un educador marianista las consecuencias de semejantes premisas son evidentes. Si anhela ejercer una acción sobrenatural eficaz en la obra educadora, debe

---

[317] TH. A. STANLEY, *The mystical body of Christ according to the writings of Father William Joseph Chaminade*, 1952, p. 115; W. COLE, «La maternité spirituelle de Marie dans les écrits du P. Chaminade».
[318] *Ibid*., pp.144, 146 y 147.

> ponerse bajo la protección de la Santísima Virgen, trabajando en esta obra para la cual Ella ha sido elevada a la maternidad divina[319].

Debe cooperar en su misión maternal, confiándole la formación de Jesús en las almas de sus alumnos, penetrándose él mismo para con ellos «de la ternura maternal de María»[320]; debe levantar sus miradas hacia el ejemplo de fe, de desinterés, de discreción, de solicitud y de docilidad a la Providencia, que la Santísima Virgen le ha dado en la educación de Jesús. Como Ella, es el delegado de Dios y de la Iglesia para hacer crecer el cuerpo místico de Cristo. Su papel es, pues, semejante al de la Virgen. ¡Manténgase por tanto unido a Ella por la oración y la meditación!

Conclusión

Cuando se ha comprendido la verdadera naturaleza de la educación cristiana, no es difícil justificar la conducta de la Iglesia, que reclama como uno de sus derechos inviolables dar ella misma educación a los cristianos. Ninguna escuela oficial neutra puede reemplazar a la escuela integralmente cristiana por respetuosa que aquella sea con los valores cristianos, aunque permitiera la entrada regular del sacerdote para dar la instrucción religiosa. La educación, en efecto, es más cuestión de atmósfera que cuestión de enseñanza, y

> la escuela católica no es tanto aquella en la que se enseña la doctrina católica junto a las demás materias, como aquella en que todo es enseñado con un espíritu cristiano[321].

¿De qué serviría un curso de religión, cuando el profesor de psicología enseña el pragmatismo, el de biología la evolución materialista y el de sociología los principios del liberalismo?[322]. Y aún más:

> Es preciso no solamente, dice León XIII, que la religión sea enseñada a los niños en determinadas horas, sino que todo el resto de la enseñanza exhale como un olor de piedad cristiana. Un buen maestro da una lección cristiana en cada palabra, en cada gesto, en cada mirada[323].

Cerrar la escuela cristiana sería vaciar pronto las iglesias por falta de cristianos.

> ¿Qué sería de todas las obras sin aquella que constituye verdaderamente su base?, decía el cardenal Van Roey en una reunión de superiores de órdenes religiosas. ¿Qué sería de nuestras parroquias, qué sería de la vida religiosa en nuestro país, si toda nuestra juventud intelectual tuviera que pasar por la atmósfera neutra de las escuelas públicas?

---

[319] G. J. CHAMINADE, *Cartas III*, p. 470.
[320] *Constituciones*, art. 265; J. PANZER, «The Inmaculate Conception and education», en *Marianist Educator*, invierno 1954-1955, pp. 33ss.
[321] F. ARMENTIA, en *Atenas*, marzo 1936, p. 199.
[322] F. FRIEDEL, «Preparing leaders», en *Apostle of Mary*, enero 1933, p. 10.
[323] *Constituciones,* art. 273.

Apéndice I:
Naturalismo y sobrenaturalismo pedagógicos

La exposición positiva que precede, nos permite ser breves para el estudio de estos dos errores que en los ambientes cristianos existen más bien bajo forma de tendencia que en estado de posiciones conscientes y definidas.

1. El naturalismo pedagógico

De modo general se entiende por naturalismo el sistema de aquellos que no admiten nada por encima de la naturaleza. De hecho hay facetas múltiples que el Santo Padre engloba indistintamente en la misma condenación. Según la significación dada a la palabra «naturaleza», se tendrán dos principales formas de naturalismo: el naturalismo filosófico y el naturalismo teológico.

1. El *naturalismo filosófico* reduce la naturaleza humana, íntegra, a la naturaleza biológica, Según él, la persona, asiento de un principio espiritual, no sería más que el individuo o la parte instintiva. Por eso, está exclusivamente atento al desarrollo de las virtualidades del instinto. En virtud de este principio, el educador deberá renunciar no solamente a los castigos, sino también a toda intervención de la autoridad que limite la espontaneidad del niño; así le estaría prohibido incluso enseñar una concepción filosófica de la vida; es el niño quien debería escogerla por sí mismo. Este naturalismo prácticamente acaba en la anarquía y en el amoralismo. Por eso el Santo Padre condena

> estos sistemas modernos que con nombres diversos claman por una supuesta autonomía[324] y una libertad sin límites para el niño, y reducen o, incluso, suprimen la autoridad y la acción del educador, atribuyendo al niño un derecho primero y exclusivo de iniciativa y una actividad independiente de toda ley superior, natural o divina, en la obra de su propia formación (núm. 61).
> Miserablemente se engañan estos en su pretensión de liberar al niño, como dicen ellos; más bien lo hacen esclavo de su ciego orgullo y de sus pasiones desordenadas: consecuencia lógica de sus falsos sistemas, puesto que las pasiones están en ellos justificadas como legítimas exigencias de una naturaleza que se pretende sea autónoma (núm. 64)[325].

Sin embargo, el Santo Padre no niega el sentido válido de ciertos términos que él reprueba, a condición de que se dé a la palabra «naturaleza» el sentido espiritualista, es decir, integral, de espíritu encarnado.

---

[324] Esta palabra no se encuentra en el texto latino; este habla de «libertad completa dejada a los niños para formarse a sí mismos según sus disposiciones naturales y siguiendo su voluntad». Por lo demás, cuando hablan de autonomía, los filósofos no designan ordinariamente la anarquía a que hace referencia la encíclica. Según Kant la autonomía consiste en fijarse a sí mismo la ley según las luces de la recta razón y obedecer a esta ley por «amor a la ley». Pero en la práctica, ¿qué sucedería si se dejase a cada persona la libertad de descubrir y de imponerse su propia ley?

[325] La edición latina lleva la expresión *ex lex* que significa «fuera de toda ley». No tiene equivalente en español.

> Si por el empleo de algunos de estos términos se quisiera expresar de una manera impropia, por lo demás, la necesidad en el niño[326] de una cooperación activa y gradualmente siempre más consciente en el trabajo de la educación, si se entendiera por eso no querer suprimir más que la arbitrariedad y la violencia, distintas, por lo demás, de la justa corrección, se estaría en la verdad; pero no se afirmaría nada de nuevo, nada que la Iglesia no haya enseñado y practicado en la educación cristiana tradicional. Ella imita, por lo demás, en esto, el proceder mismo de Dios, que llama a cada una de sus criaturas, según su naturaleza propia, a una cooperación activa y cuya «sabiduría alcanza con fuerza de una extremidad a otra y dispone todas las cosas con suavidad» (núm. 62).

2. El *naturalismo teológico* admite, a veces, el dualismo de la naturaleza humana y la primacía del espíritu, pero rechaza toda revelación divina; ignora el estado de gracia, el pecado original y la Encarnación del Verbo, hecho hombre para servirnos de modelo y merecernos la gracia, y se encierra en las solas luces de la razón, sin recurrir jamás a los datos de la fe. En consecuencia, el educador no presenta jamás al niño otra perspectiva que la de la tierra y un perfeccionamiento meramente humano, y rechazando el dogma del pecado original, profesa una confianza excesiva en la bondad original del ser humano. Este exceso de confianza se manifiesta en una cierta abdicación ante el esfuerzo que debe exigir del niño, en una iniciación inconsiderada en las cosas sexuales, en la libertad dejada a los niños de leer cualquier libro o de asistir a cualquier espectáculo. Por eso, abandonando al niño a sí mismo, es decir, prácticamente a sus instintos, el naturalismo teológico expone a los mismos peligros que el naturalismo filosófico. Este resultado prueba que la desaparición de las ideas religiosas lleva consigo al mismo tiempo una devaluación de lo que hay de más espiritual en el ser humano y en la cultura. La verdadera formación humana se identificará siempre con la formación cristiana.

En los medios pedagógicos católicos, el naturalismo rara vez existe en estado puro, tal como lo describe el Santo Padre. Pero a consecuencia del ambiente que el naturalismo crea, impregna de una manera más o menos consciente la mentalidad de ciertos maestros, incluso cristianos, e influye en sus métodos de educación. Por principio o por debilidad, estos no exigen sino flojamente el renunciamiento indispensable a la conquista del dominio de sí mismo, no imponen ya los castigos, a veces oportunos, descuidan la vigilancia so pretexto de formación de la libertad, y actúan como si todo dependiera únicamente de su habilidad, sin recurrir jamás a la gracia divina. La indisciplina y la delincuencia juveniles modernas son los frutos de esta dejación de los educadores, tanto como de las ideas falsas del naturalismo.

2. El sobrenaturalismo pedagógico

El miedo de caer en el naturalismo no debe conducir al quietismo. Esta actitud, aunque menos frecuente que la primera, no es menos perniciosa. En el límite, el sobrenaturalismo, a veces bajo el impulso de un inconsciente maniqueísmo, consiste en «matar la naturaleza» o desinteresarse de la educación o de la ascesis de las facultades. De hecho, rara vez se le encuentra bajo esta forma extrema. Más a menudo, so pretexto

[326] El texto italiano dice «alumno» y el latino «adolescentes». Esta variante de traducción es significativa. Parece que se debe inclinar uno por el sentido de adolescente. Esto significa que el Papa aprueba a los maestros que hacen un llamamiento más amplio a la iniciativa y a la colaboración de los alumnos a medida que avanzan en edad y en conocimientos.

de lo sobrenatural, en realidad casi siempre para encubrir la pereza o la abdicación ante el esfuerzo exigido por la adquisición de la competencia en el terreno pedagógico, algunos educadores no respetan las leyes naturales –sin embargo queridas por Dios- del psiquismo, embotan o apagan la sensibilidad, imponiendo al niño renuncias y castigos por encima de sus fuerzas o sin preparación espiritual, le exigen actitudes religiosas de adulto y destruyen en él el legítimo respeto de sí mismo por una educación anónima o por humillaciones exageradas destinadas «a matar el amor propio», etc. Pero por este medio, lejos de introducir a los alumnos en la vida de la gracia, se detiene la evolución de su madurez, se sumerge una parte de su psiquismo en el inconsciente, se repliegan los instintos en lugar de espiritualizarlos. Por su parte, el instinto despóticamente reprimido hasta el inconsciente, recurre a las compensaciones desviadas, de tal modo que, aunque no sean conscientes y supriman en parte la responsabilidad, impiden a la piedad ser sana y equilibrada. Burlando las leyes del psiquismo, queda en el aire la vida espiritual, que se basa en una naturaleza sana, y se provocan actitudes artificiales superpuestas a la naturaleza en lugar de quedar integradas en ella. He ahí por qué la piedad de «los buenos muchachos» se esfuma al primer soplo de la tempestad. «Quien quiere hacer el ángel, hace la bestia», dice un antiguo proverbio. «No nos esforcemos tanto aquí abajo en ser ángeles buenos que nos olvidemos de ser hombres buenos», dice san Francisco de Sales.

Apéndice II:
Psicología del niño y del adolescente

Antes de ser un adulto, el ser humano es primeramente un niño y después un adolescente. Aun cuando no haya solución de continuidad absoluta en esta evolución, se puede afirmar que el niño y el adolescente no difieren solamente del adulto por la cantidad de sus experiencias y de sus conocimientos, sino también, el primero sobre todo, por la cualidad de su estructura mental. Si ciertos maestros fracasan en su labor, es a menudo porque ignoran o conocen mal esta evolución, o tratan al niño como un adulto en miniatura o al adolescente como a un niño.

La infancia y la adolescencia no son un mal necesario o una serie de fases de la vida que hay que abreviar en cuanto sea posible. Cada fase de la evolución tiene por finalidad asimilar un aspecto del medio ambiente pedagógico, cada una prepara a la siguiente y esta se realiza con tanto más éxito cuanto que la precedente ha quedado más perfectamente resuelta. Quien ha saltado o quemado una etapa, no será jamás una persona equilibrada. Solo es normal quien ha conocido un desarrollo normal.

Los límites del presente tratado no nos permiten escribir ex profeso una psicología del niño y del adolescente. Nos contentaremos, pues, con una descripción muy esquemática, insistiendo sobre algunos rasgos salientes de esta psicología, para facilitar a los religiosos la lectura de libros especializados.

1. La psicología del niño en la edad escolar

Como a través de los capítulos siguientes daremos las ideas esenciales sobre la psicología del niño, nos limitaremos aquí a exponer algunas breves notas. Por otra parte,

el período que nos interesa (6-12 años) y que los psicólogos llaman «la tercera infancia», no plantea casi problemas que no estén explicados en los capítulos ulteriores.

Para la mayoría de los niños este período coincide con la entrada en la escuela, es decir, con el enfrentamiento de las primeras coacciones y de las primeras relaciones sociales. Arrancado al nido familiar, donde todo parecía girar alrededor de él, el niño se encuentra súbitamente sujeto a una autoridad, a una ley y a un orden nuevo impersonales e inmutables, que ignoran su personalidad y lo tratan con una cierta rigidez, como si fuera un número más.

Su inteligencia está ya en posesión de las cualidades adultas de lógica y del sentido de lo real. No queda sino ejercitarlas más y más. Durante este período el niño manifiesta una aptitud excepcional para adquirir los *hábitos técnicos:* escritura, dibujo, modelado, música instrumental, lenguas extranjeras, sentido de las magnitudes numéricas y geométricas. «Jamás la mano está tan cerca del cerebro». El esfuerzo educador debe, pues, poner su punto de mira en formar en el niño, por *la repetición maquinal* más que por la reflexión, todos estos hábitos técnicos indispensables para la vida.

El educador se esforzará también en *curtir el carácter del niño,* en hacerle pasar de la espontaneidad a la reflexión y la libertad, forjándole una voluntad enérgica y perseverante, capaz de acción y de dominio de sí mismo, teniendo siempre la preocupación de proporcionar el esfuerzo a las capacidades físicas y mentales del niño; un esfuerzo excesivo, en efecto, o una tarea demasiado ardua le hacen tan perezoso como un trabajo excesivamente fácil. El dominio de sí se impone desde la infancia, sobre todo bajo la forma de lucha contra la glotonería, la mentira, la charla, el miedo al agua y a la oscuridad, la pereza para levantarse pronto por la mañana o para terminar el trabajo escolar, etc. Todas estas victorias sobre el capricho y egoísmo forjan poco a poco el carácter. Para arrastrar al niño en esta doble actividad, intelectual y voluntaria, los pedagogos sugieren el juego y la presentación de un ideal positivo.

Al correr de la infancia, *el juego* es un medio incomparable de formación. El niño se entrega a él por completo y lo considera como una actividad que ejercita su cuerpo, sus sentidos, su imaginación, su energía y su inteligencia. ¡Cuántos problemas plantea que el niño debe resolver! Poco a poco este adquiere, a veces a pesar de su cuerpo, el concepto del orden que debe reinar en el juego, de la ley a la cual debe someterse todo jugador y por este camino adquiere poco a poco la noción de la ley moral. El choque continuo de las mentalidades individuales puede ser una excelente escuela de virtudes sociales, pues obliga al niño a refrenar la envidia, a soportar las humillaciones, a frenar sus tendencias antisociales. Con el grupo de compañeros, en que el niño se inserta por primera vez, entra de lleno en la vida social.

Sin embargo sería un error mantener en el espíritu del niño la no diferenciación entre el juego y el trabajo. Se correría así el riesgo de detener su crecimiento moral y la formación de su carácter. Abandonarlo a su espontaneidad sería reforzar en él el instinto y, por consiguiente, debilitar el crecimiento de la voluntad e impedir el nacimiento de la libertad. Estas suponen renuncia y dominio del instinto en función de un fin elevado, de un noble ideal.

Este último estimulante es el que encuentra su mayor eficacia en la escuela cristiana. El llamamiento al afecto a sus padres y al amor para con Jesús es a menudo irresistible en esta edad. Por eso, la *Cruzada eucarística* está maravillosamente adaptada a este período de la tercera infancia para iniciar al niño en el ideal cristiano, enseñándole

a vivir más y más intensamente la vida de Cristo, a conformar su voluntad con la suya y a llegar a ser apóstol.

Hacia la edad de los diez años, el niño normal, viviendo en una atmósfera normal, ha adquirido una cierta estabilidad, una especie de maduración de la infancia. Incluso físicamente aparece proporcionado. Ciertamente, su personalidad está lejos de estar madura, pero en cierto modo es un niño perfecto. Entre diez y doce años plantea pocos problemas a sus educadores; es fácil de manejar, equilibrado y constante. Las curvas escolares acusan escaso número de altas y bajas. Si el maestro ha sabido adaptarse a su ritmo de trabajo, sus esfuerzos son generalmente constantes. Se diría que el niño va así a instalarse definitivamente en la vida. Todo sucede como si el ímpetu vital descansara en la paz que precede a las tormentas que estallarán de pronto con la aparición de la pubertad y conducirán al desequilibrio de la adolescencia.

> Cuando se compara al niño adulto ya sea con el niño que crece, ya con el adolescente, el rasgo más llamativo y el menos simpático de su vida moral parece ser una cierta mediocridad satisfecha de sí misma. Ya no tiene la tierna delicadeza de la conciencia que despierta, transparente y apacible. No tiene aún la magnífica inquietud del adolescente que, presintiendo el amor, experimenta la turbadora atracción del mal, pero descubre la generosidad total del don de sí mismo. La conciencia se entumece bajo la influencia, sobre todo, de la camaradería que tiende a socializarla, lo mismo que el pensamiento y los sentimientos. La vida escolar da nacimiento a un cierto respeto humano, temor de la opinión, preocupación inquieta de ser como los demás, aceptación, sin orgullo, del conformismo (J. RIMAUD).

2. La psicología del adolescente

Nos extenderemos más sobre la crisis de la adolescencia, porque esta desorienta a menudo a los maestros inexpertos. Una crisis es una ruptura del equilibrio fisiológico y psíquico, una evolución acelerada, el engarce de un nuevo crecimiento. Está desencadenada de ordinario por el crecimiento interno, a veces por el contacto con nuevas formas de vida o de pensamiento, provocando una reacción por parte del sujeto que, con éxito variable, se esfuerza por adaptarse a la nueva situación y edificar un nuevo equilibrio en lugar del antiguo. Como si estuviera frente a un peligro, el sujeto se repliega sobre sí mismo, concentrando, por así decirlo, sus fuerzas; experimenta una cierta inquietud ante los valores nuevos que parecen amenazar su equilibrio actual; pero, si es fácilmente adaptable, no tardará en recoger y asimilar los elementos positivos. Las crisis son un indicio de salud. Bien superadas, enriquecen la personalidad, la elevan a un nivel superior, abriéndola poco a poco al universo, a los seres humanos y a la verdad, y la liberan de las estrecheces del egoísmo bajo todas sus formas[327]. Aquellos que no han tenido crisis jamás, son precisamente los psiquismos de pobre afectividad, a quienes

[327] Se puede decir que toda idea nueva que «choca», que todo encuentro de una civilización diferente de la nuestra puede provocar una crisis beneficiosa, porque nos obliga a asimilar a nuestra síntesis vital valores que nos parecen al principio una amenaza. Se es joven y con vitalidad en cuanto esta síntesis es bastante abierta y suficientemente acogedora para integrar toda aportación nueva (incluso en los errores hay una parte de verdad oculta). Se es viejo y estereotipado, cuando ya no se pueden integrar las ideas nuevas y se contenta uno con defender las suyas y rechazar las que no están conformes con nuestra síntesis mental. Por lo demás, una idea que no nos llama la atención ni nos choca ni nos enriquece, porque no solicita nuestra atención. Hay que reconocer también que la intrusión demasiado brutal de ideas nuevas en un psiquismo no acabado, disgrega fácilmente su síntesis mental todavía inestable.

nada conmueve ni nada penetra, ni las ideas ni los acontecimientos. Como no abordan la vida con toda su alma, las ideas no penetran en su interior, como si no tuvieran más importancia una que otra. Así han construido, de una vez para siempre, su pequeño mundo interior. Se han amurallado en él y lo protegen hasta la muerte contra toda influencia exterior. Su incomprensión frente a los sufrimientos morales de los demás, no tiene igual sino en la crueldad cortés, pero inconsciente, de sus juicios. Sin crisis no hay verdadero crecimiento personal, ni espíritu abierto a los demás.

En el curso de la evolución humana, las crisis de crecimiento son normales cuando llegan precisamente a su hora; cada una puede ser una nueva etapa hacia la madurez psíquica. Es preciso, pues, no ahorrárselas al niño ni al adolescente, ya sea poniéndoles artificialmente al abrigo como en un invernadero, ya sea evitándoles todo esfuerzo o toda contradicción. Es mejor que las crisis se produzcan en la edad normal. Impedir que se produzcan sería detener la maduración humana y exponer al individuo al riesgo de encontrarse más tarde frente a la explosión de la misma crisis y en una edad en que la adaptación resulta difícil o tal vez se ha hecho imposible. ¡Cuántos adultos, por esta razón, forcejean toda su vida con ideas y actitudes infantiles y adolescentes!

La crisis de la adolescencia, juzgada con poca simpatía por la mayor parte de los educadores («¡esta edad ingrata!»), tiene una función providencial en el desarrollo del ser humano. Mientras que la infancia debe permitir al pequeño que adquiera ciertas nociones y se adapte al medio ambiente, la adolescencia, sin detener esta adquisición y esta adaptación, le permite adquirir, progresivamente, conciencia de su personalidad y llegar por grados a la autonomía de la edad adulta. Hacia la edad de los diez años, como lo hemos dicho, el niño parece haber adquirido un equilibrio, cuya seguridad y estabilidad constituyen la alegría y el orgullo de sus padres. Pero he aquí que se produce una ruptura en el muchacho de once a trece años. Aun antes del alargamiento de los miembros y de la aparición de los signos somáticos de la maduración sexual, experimenta un sentimiento de inadaptación y de malestar, un vago deseo de replegarse sobre sí mismo, de aislarse, de huir de los niños y sobre todo de las niñas, y de buscar la amistad de los muchachos de su edad o de otros más entrados en años. Su humor es muy cambiante, se irrita por nada, pasa por inexplicables angustias: ha entrado en la fase de la pubertad. A partir de este período, la crisis se desarrolla con una intensidad y una rapidez muy variables, según los países y los sujetos[328], y alcanza su paroxismo hacia la edad de los quince años. Después, si todo se pasa normalmente, los factores positivos vuelven a imperar lentamente y se constituye poco a poco un nuevo equilibrio: el de la edad adulta. La constitución del adulto, en efecto, exige la transformación del niño.

Antes de describir en detalle la crisis juvenil, detengámonos en el fenómeno moderno de la *aceleración pubertaria.* Hace una generación, más o menos, la juventud sufre los cambios pubertarios corporales, a veces con un adelantamiento de dos años sobre el desarrollo psíquico. Aun cuando este se vea también acelerado, su ritmo de aceleración acusa un retraso sobre el del cuerpo. Así un aprendiz puede haber alcanzado físicamente el estado de adulto, mientras que mentalmente es todavía un muchacho. Esta discordancia entre el crecimiento corporal y el desarrollo mental, en razón de la tensión interior que provoca, tiene notable repercusión sobre la formación intelectual y

[328] En los países meridionales, la madurez a veces adelanta en varios años la de los muchachos nórdicos. Es más tardía en las poblaciones de vida sencilla y dura, como los campesinos y montañeses. Según los sujetos, las crisis son más o menos bruscas y violentas. Hay algunos «buenos alumnos» que sin sacudidas muy sensibles, alcanzan una auténtica madurez. Estos niños o estos muchachos no tienen historia que llame la atención.

moral. Esta se encuentra ante problemas delicados: así, la precocidad sexual expone a los jóvenes a tentaciones a las cuales se resisten menos fácilmente que antes, por esta razón de su retraso psíquico. Las funciones intelectuales quedan también perturbadas. Si se advierte un cierto adelantamiento en el dominio práctico, también hay una disminución sensible en la facultad de comprensión y de abstracción, así como en la capacidad de atención, de concentración, de ejecución. Por eso el maestro debe cambiar sus métodos. Puesto que los alumnos encuentran mayor dificultad en concentrarse, debe ponerse más a su alcance, sobre todo por el empleo discreto de métodos activos y por una mejor utilización de los momentos favorables, sin por ello rebajar el nivel de los estudios y de las exigencias pedagógicas.

Los psicólogos distinguen ordinariamente tres etapas, imbricadas las unas en las otras y sin divisorias bien precisas: la preadolescencia (11 a 13 años), la adolescencia (13-16 años) y la juventud (16-20 años). Por razones prácticas no distinguiremos aquí más que dos fases, la fase de ruptura y la fase de readaptación.

a) La fase de ruptura y de crisis (11 a 16 años)

He aquí las principales manifestaciones:

1. El impulso de la emancipación. Sintiendo oscuramente esta fuerza de empuje de crecimiento, el niño se esfuerza en romper con aquello que le recuerda la infancia. Está como harto de ser niño y de ser tratado como tal; adopta un aire de hastío, altanero ante la solicitud protectora de su madre y se muestra reacio a toda influencia femenina. Se vuelve refunfuñón, irrita a los suyos, oponiéndose con accesos de malhumor y una resistencia pasiva a los reglamentos y a la vigilancia. Se niega a jugar o pasear con los pequeños y se revuelve contra las recomendaciones puntillosas, que cree hechas para los niños. «¡Como si no fuera ya mayor, dice, para saber que hay que tener cuidado con los coches al atravesar la calle!»... Le gusta que se le trate sinceramente, «como a un hombre».

2. El sentimiento de inseguridad. Al mismo tiempo que nuestro muchacho se mantiene a la defensiva, experimenta una inquietud sin causa aparente, una necesidad de evadirse y de aislarse. Se hace susceptible y agresivo, vacilante y aferrado a lo suyo, absoluto y afirmativo, amante de soluciones extremas, actitudes todas destinadas a encubrir su inseguridad y darle confianza en sí mismo.

3. La inestabilidad. De hecho no sabe muy bien lo que quiere y se convierte en un enigma, tanto para sí como para los que le rodean. Sus cambios bruscos de humor pasan de un extremo a otro, de la risa más estrepitosa a la tristeza más profunda, de la generosidad más explosiva a la más esquiva ingratitud, de la admiración al desprecio. Comienza todo y no termina nada, sin acabar jamás de justificar con nobles razones su manera de proceder, a veces tan contradictoria. No es dueño de su voluntad, que siente como agotada, empleando su tiempo en tomar resoluciones y en faltar a ellas. Estas alternativas contradictorias le fatigan y hacen inestable su atención, y su trabajo menos eficaz. Tiene necesidad de calma, de paz, de sueño y sobre todo de un ambiente discretamente afectuoso donde expansionarse.

4. La afirmación de su personalidad. ¡Cuánto le gustaría, sin embargo, no ser juguete de sus propios impulsos, sentirse dueño de sí mismo, ser adulto, en fin, y no depender ya de los demás! Por eso afecta aires de decisión y de energía. Si desobedece, es sobre todo por bravuconería. A falta de actos de voluntad constructivos, se afirma

oponiéndose, como todos los débiles. Pregona la independencia y el desprecio frente a las costumbres del ambiente en que vive y de las tradiciones familiares. Rechaza los proyectos de sus padres, contradice sus ideas, critica sistemáticamente sus actos. Si no ama a su profesor, apasionado por Esquilo, toma partido abiertamente por Sófocles. Sobre todo se empeña en su independencia religiosa; huye de los actos impuestos, las oraciones comunes, bajo el noble pretexto de evitar la rutina. Le horroriza la uniformidad, bajo cualquier aspecto que se presente. Solo le interesa lo que le distingue de los demás: un uniforme común que no le distinga de los otros le parece que disminuye su personalidad. Orgulloso de su razón, cuya capacidad comienza a comprobar, discute por discutir, sin preocuparse de la verdad. Las agudezas y los juegos de reflexión le apasionan y su facilidad en demostrar hoy la verdad de lo que negó ayer desconcierta al maestro, que no desea otra cosa que conducirle a la verdad. Por otra parte, niega y afirma en bloque, con una intransigencia y un desprecio de matices aparentemente insolentes. Afirma, incluso, de un modo tanto más tajante cuanto menos seguro está de sus ideas. En el fondo quiere imponer su personalidad a través de sus ideas.

Este espíritu de oposición es providencial, pues constituye una experiencia de su fuerza naciente, que le conducirá poco a poco a afirmar su personalidad, en lugar de oponerla a la de los demás. Tras esta máscara, por otra parte a menudo inconsciente, conserva sin embargo un alma seria, admiradora de las nobles acciones. Está ebrio de honor y de heroísmo, refractario a la mentira, generoso cuando no se siente forzado, capaz de las más delicadas atenciones. Si admira a sus educadores y se siente amado por ellos, es capaz por ellos de ir hasta el fin del mundo.

5. La necesidad de amar. Al llegar a la pubertad, el muchacho, aun estando preocupado de lo que concierne a las cosas del otro sexo, no siente el atractivo y menos aún el deseo. Más bien huye de las niñas y siente para las cosas de la carne una cierta repugnancia. Hay en esta actitud más de delicadeza que de timidez. Más tarde, cuando nace el primer sentimiento de amor, será de una elevación y de una pureza notables. Si el niño tiene necesidad de ser amado, el adolescente, al cabo de una crisis tiene necesidad de amar, necesidad de dar más bien que de recibir. «Tiene necesidad de que se tenga necesidad de él». Poco a poco las amistades libremente escogidas parecen prevalecer sobre los afectos familiares, lo que suele ser una prueba dolorosa para los padres, al sentir que sus hijos parecen preferir a los extraños. ¡No hay que alarmarse! Esta actitud es solo transitoria y corresponde con frecuencia a la necesidad de afirmarse y de emanciparse. Entonces,

> ¡dichosos los adolescentes que tienen verdaderas amistades! Entre muchachos puros y rectos, estas son rectas y puras. De todos los sentimientos, este es el más franco. Abrámosle camino. Respetemos en él la discreción y la fidelidad. Pongámosle simplemente en guardia contra la corrupción de la amistad, un posible egoísmo que quiere confidencias, sin hacerlas o busca un confidente que no hará sino escuchar, una envidia –otra forma de egoísmo-, una parcialidad o un conformismo, que son regresión a la camaradería, una preferencia de los amigos a los afectos de la naturaleza, como si se quitase a un amigo lo que se da a un hermano (J. RIMAUD).

Vele el educador prudentemente, pero sin sospecha ni preocupación, sobre la iniciación y orientación de estas amistades; prevenga delicada, pero firmemente, toda evolución sensual o que suponga una aberración, y no tome a lo trágico el vocabulario amoroso de que usan a veces los adolescentes, pues no tiene entre ellos el mismo sentido que entre los adultos. Nuestro adolescente es entonces capaz de sacrificarse sin

reservas por sus amigos, de defender sin respeto humano al profesor o al grupo que él ama, cuando le ve atacado. Este es el momento en que germinan las vocaciones desinteresadas, que exigen una total entrega de sí mismo. Si se le sabe presentar a Cristo como un héroe, un Maestro y un amigo, puede entregarse a Él sin reservas. De la misma manera amará a la Congregación de la Santísima Virgen si ve en ella un servicio de caballero y soldado de la Reina del Cielo.

6. Necesidad de evasión. Experimentando un sentimiento de inseguridad, que llega a veces hasta la ansiedad, frente a la hostilidad del mundo real, el adolescente mayor trata de crearse un mundo imaginario donde poder afirmarse sin obstáculos. El soñar despierto le permite ser unas veces explorador, otras piloto, sabio, etc.; acierta maravillosamente entonces la composición que no supo la víspera, y se construye una vida de familia que evoluciona a medida de sus deseos. La lectura (sobre todo las novelas de aventuras y de viajes) y el cine le arrastran alternativamente a un mundo irreal, donde nada le impide identificarse con sus héroes. ¡Qué ayuda puede sacarse de esto para la orientación de su vida! Un solo libro puede decidir de su vocación. Sus mismos abucheos, organizados sin maldad, no son a menudo más que un medio de evasión, que le ofrecen la ocasión de hacer un papel...

En medio de los sobresaltos de esta crisis, por lo demás muy intermitente y menos dramática de lo que hace pensar el esquema que acabamos de esbozar, el adolescente goza de la embriagadora borrachera de sentirse crecer y hacerse adulto...

¿Qué actitud tomará el educador en el curso de esta metamorfosis de emancipación, en que las escenas de oposición suceden a los ensayos de afirmación? Ha de estar primeramente convencido de que es providencial e indispensable al crecimiento humano y aceptar luego con buen talante la eclosión, a veces estrepitosa, de la personalidad y renunciar al designio quimérico de retener al adolescente en la fase de la infancia. No se manda a la naturaleza sino obedeciéndola. Admitirá, pues, que el adolescente, para crecer, haga la experiencia de la vida; respetará su libertad y la conciencia naciente de su virilidad, le manifestará confianza, se guardará de poner en duda su palabra y de contradecirle frontalmente, y discutirá con él seriamente sus problemas, aflojando progresivamente las mallas de la vigilancia y abandonando prudentemente las riendas a su iniciativa[329]. Tratará de espiritualizar su conducta y su obediencia por motivos de razón y de fe, aun cuando hasta aquí se había habituado el niño a obedecer sobre todo «para dar gusto» a sus educadores. En resumen, le tratará como a un adulto, distinguiéndole con una confianza afectuosa, guardando una inalterable paciencia ante la inestabilidad de sus esfuerzos y mostrándose discretamente firme, pues el muchacho tiene necesidad de apoyarse en la constancia y seguridad del educador. Los capítulos que siguen detallarán la aplicación de estos principios[330].

---

[329] Ver el hermoso capítulo sobre la iniciativa en F. J. KIEFFER, *o. c.,* pp. 253ss. Sobre la psicología y trato de los adolescentes, F. ARMENTIA, en *Atenas*, mayo 1945, pp.133SS; ID., *Adolescentes,* .o. c.

[330] El escultismo bien dirigido es un remedio eficaz contra los peligros de la crisis pubertaria. A menudo obnubilados por la única perspectiva del rendimiento de los estudios y de los obstáculos del reglamento común, los profesores lo juzgan con poca simpatía. Si pusieran la educación por delante de la enseñanza, verían seguramente las inmensas ventajas morales que compensan ampliamente los pocos inconvenientes de orden escolar. He aquí estas ventajas resumidas por un célebre pedagogo: «El escutismo desarrollará en el adolescente lo mejor que tiene y corregirá lo peor que tiene, dará a sus instintos profundos una respuesta, cuyo equivalente no encuentra en otra parte, por el momento al menos. Desarrollará a la vez la habilidad y la iniciativa, la necesidad de mandar y de obedecer, la disciplina y el orgullo de grupo, la amistad viril y la compasión con el débil, el amor de la belleza y el respeto de la naturaleza, el endurecimiento físico y la energía de voluntad, la lealtad y la limpieza moral, la necesidad de una vida

b) Fase de conquista de un nuevo equilibrio (16-20 años)

Esta fase es la última preparación a la vida adulta. Prolonga la precedente, rectificando los efectos debidos a la inadaptación que marcó su origen. Poco a poco los elementos positivos y estables se superponen y se organizan. Hacia los 18 años, la personalidad, sin estar enteramente definida, ha destacado sus líneas generales definitivas. Pero el adolescente no es todavía un adulto. Para llegar a serlo, le hace falta salir de sí mismo, ir al encuentro de las personas maduras y escoger una profesión que le permita servir a sus semejantes. Si no está todavía comprometido en una profesión, el pensamiento de este servicio orientará en adelante su trabajo escolar, que antes consideraba a menudo como una pesada carga o como un pasatiempo.

1. Un rasgo recuerda todavía la primera adolescencia, es el *espíritu de independencia.* Pero, en adelante, aun cuando trata a menudo de deslumbrar por detalles originales en el modo de vestir, el joven no se opone ya para afirmarse, pues se siente bastante fuerte para descubrir una afectuosa solicitud allí donde no había visto hasta ayer más que una traba a su libertad. Vuelve al afecto y aprecio a sus padres y hace justicia y reconoce sus verdaderas intenciones. Sabe lo que quiere y para llegar a sus fines, acierta a emplear una tranquila y serena resistencia. Reclama una cierta libertad de movimientos para su trabajo y sus horas de ocio. Se esfuerza, por reflexión propia, en crearse una visión personal de la existencia y comienza a entusiasmarse por la ciencia y la cultura de una manera más desinteresada, por sí misma. En esta edad conviene que se emprenda con él una discusión franca sobre los problemas fundamentales de la vida y el educador siempre gana tomando muy en serio sus puntos de vista personales. Le gusta vivir con camaradas que compartan sus ideas y sus gustos, a menudo idealistas y a veces revolucionarios, sueña seriamente con reformar la sociedad que pretende está viciada por los adultos, cuya experiencia se le presenta, a veces con razón, a menudo equivocadamente, como una forma de esclerosis.

2. Sin embargo, a pesar de estas intransigencias, es terriblemente *conformista.* Para ser un adulto, cree tener que copiar a los de más edad del medio en que vive. No discute la opinión de su grupo. Si este admira tal libro o tal película, repetirá sus opiniones. Si se expresa ante nosotros, pidámosle que explique las razones de su admiración y subrayemos con humor el ridículo de ciertas expresiones estereotipadas y de los adjetivos extravagantes y superlativos. El respeto humano corre riesgo entonces de causar irreparables desastres, pues ante los demás está muy tentado de quemar lo que adora en su corazón. Se trata entonces de hablarle con frecuencia de esta cobardía frente a los demás, con calma pero sin morderse la lengua y sin ocultar nuestro disgusto, guardándonos de atacar el espíritu de compañerismo y de equipo. Presentémosela como una actitud de muchachito y sobre todo, mantengamos siempre vivo delante de sus ojos su ideal humano y religioso.

---

ejemplar, el gusto del heroísmo, la conquista de sí mismo. Desde el simple punto de vista religioso, vivirá momentos de intensa piedad. Quien no ha oído la oración de la noche alrededor de un fuego de campamento; quien no ha visto cómo oyen misa los scouts y comulgan en ella, ignora qué profundidad puede alcanzar la religiosidad de un adolescente. ¿Es esto todo? Ciertamente que no: el escutismo logra despojar al adolescente de los defectos inherentes a su edad: un espantoso egoísmo, la tendencia a una feminidad mórbida, a la molicie, a la timidez, a la travesura, al repliegue sobre sí mismo, al autoanálisis enfermizo; remedia su vacilación a tomar resoluciones eficaces y viriles, su obsesión de la cuestión sexual, su indisciplina, su estado crónico de rebelión, de mal humor, su miedo al esfuerzo, su ineptitud para la constancia, y aún hay más y mejor» (J. M. DE BUCK).

3. Se siente también en el adolescente un cierto *cansancio* después de la sacudida de la pubertad. Suspira por el descanso, teme el esfuerzo físico y el compromiso moral, prefiere las diversiones inmóviles, la lectura reposada de un libro o escuchar la radio; finalmente las discusiones académicas reposadas; el sistema nervioso no está todavía normalizado y los arrebatos suceden a los desalientos, los períodos de concentración a los de depresión.

Tiene necesidad todavía de mucho sueño. Es preciso entonces precaverle contra la tentación de la pereza: lee o más bien ojea los libros que no exigen esfuerzo intelectual. Es un grave peligro, en una edad en que deberá cultivarse y alimentar la fe, pues corre el riesgo de estancarse en una religión de niño que no pueda ya serle suficiente, y atribuir esta insuficiencia a la fe misma en lugar de culpar a una cultura religiosa atrofiada. Se le salva si se puede obtener de él un esfuerzo físico moderado pero constante, una participación activa y precisa en una obra, en la Acción católica, por ejemplo. El esfuerzo sostenido en la lucha por la pureza es entonces el remedio providencial contra la tentación del abandono moral y religioso, pero es preciso atizar sin cesar el fuego de su generosidad para provocar sus esfuerzos, que decaen pronto, cansados.

4. En esta lucha hay que apoyarse sobre su profunda *ambición de servir.* Busca con afán una noble causa a la que poder servir de un modo desinteresado, pues se siente escandalizado ante las miras interesadas de demasiado número de adultos; todavía no ve que el cumplimiento del deber de estado es el modo más eficaz de cumplir su deber social. Su ambición de servir es, en efecto, sobre todo un impulso vital irracional en el cual se mezcla el orgullo de llegar a ser adulto y de entrar en el mundo de los adultos. Con esta perspectiva, como lo veremos más tarde, es como hay que presentarle el sentido del trabajo y el valor social de las virtudes morales y cristianas. El deseo de servir se ve acompañado también de un verdadero culto del héroe y del superhombre, de una necesidad de admirar y de imitar los ejemplares selectos que le protejan contra la mediocridad. Hay que velar entonces para que no prefiera el estoicismo al cristianismo, que no coloque a los héroes y a las estrellas de cine por encima de los santos; para esto se le hará ver la santidad como el ideal humano más completo.

En lo sucesivo su personalidad habrá fijado las grandes líneas de su destino y ya no le queda más que permanecer fiel a ellas. «Una vida grande, es un pensamiento de juventud realizado en la edad madura», se ha dicho.

Desgraciadamente, a consecuencia de múltiples causas, y no es la menor la incomprensión de los educadores, la mayor parte de los adolescentes no alcanza el desarrollo de la juventud y quedan detenidos en el camino. Durante toda su vida estos eternos adolescentes reaccionarán como púberes de quince años... Si son ellos mismos más tarde educadores, ¿cómo resolverán los problemas de los jóvenes, cómo los guiarán hacia la madurez cuyas líneas divisorias no adivinan ellos mismos?

CAPÍTULO QUINTO

LA FORMACIÓN FÍSICA

1. Los fines de la educación física

Conocida la estrecha interdependencia entre lo físico y lo espiritual, es claro que, aunque no tengamos ninguna obligación directa para con la materia, tenemos deberes con nuestro cuerpo. El cuerpo es una parte integrante de la persona humana y forma con el alma una unidad substancial. El ser humano no es un espíritu puro sino un espíritu encarnado, y querer aislar uno de los dos elementos, aunque sea el espíritu, es entorpecer su ejercicio normal. Si la Iglesia se ha opuesto siempre a la idolatría del cuerpo, que hace de la cultura física un fin en sí mismo, no menos claramente ha condenado la tendencia maniquea que ve en el cuerpo una criatura pésima que hay que aniquilar. En realidad es con y en el cuerpo como llega el alma a la libertad, y la formación de la voluntad, por ejemplo, consiste sin duda tanto en dominar los mecanismos biológicos y en cuidar el cuerpo, como en elaborar los motivos dinámicos del obrar.

La vida del espíritu se halla debilitada en un cuerpo enfermo. Así una lesión del cerebro puede provocar la pérdida de la memoria, una digestión difícil le hace a uno irritable, el hígado enfermo predispone al pesimismo, la neurastenia desarrolla el espíritu de contradicción, la presencia de vegetaciones adenoideas rebaja el nivel mental, la fatiga conduce a los escrúpulos, la depresión física disminuye la resistencia moral, una lesión de las glándulas endocrinas perturba el funcionamiento mental, etc.

Los cuidados moderados de la salud y la cultura física están, pues, justificados por la nobleza de su fin. No son ya solamente una exigencia del cuerpo, sino que están imperiosamente requeridos por el espíritu, porque constituyen las condiciones normales de su buen funcionamiento. Toda negligencia notable en este punto puede acarrear, no solamente un decaimiento físico, sino también una disminución del valor intelectual, moral y social. Existe pues, el deber grave de cuidar su salud y de adiestrar las funciones corporales, formar

> un cuerpo bien desarrollado, ágil y bello, a fin de que el alma se encuentre a sus anchas en él y, como verdadera señora, cómodamente en su casa[331].
>
> La doctrina cristiana concerniente a la armonía del compuesto humano, no podría ser indiferente (a la cultura física), dice el Papa Pío XII, pues no se trata solamente de un acrecentamiento de las fuerzas físicas, sino también de una mayor capacidad de trabajo intelectual, de un equilibrio superior, del cual se puede esperar siempre, con la gracia de Dios, que la voluntad del hombre alcance una más alta perfección y una mayor eficacia para el bien[332].

[331] A. MARTÍNEZ, *Un alma de educador. R. P. Domingo Lázaro*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1949, p. 376; J. ZINGER, «A propósito de la educación física», en *Messager de la SM*, 1901, pp. 287ss.

[332] 26 de abril de 1952. Ver también los discursos del 8 de noviembre de 1952 y 30 junio de 1954.

El cristiano mira todavía más alto. Sabe que su cuerpo es el tabernáculo de la Santísima Trinidad; que ha sido regenerado por las aguas del bautismo, ungido con el óleo de la confirmación, alimentado con la Eucaristía y que está destinado a resucitar un día, para estar eternamente unido al alma. Lo trata, pues, con respeto y con amor. Pero no olvida nunca que el cuerpo no es sino un instrumento del alma; no le permite, pues, mandar y no lo habitúa a cuidados que reforzarían la perturbación introducida en la sensibilidad por el pecado original. Por el contrario, lo trata con reciedumbre e incluso con cierta dureza, acostumbrándole a sufrir, sin quejarse, el frío, el calor y la sed. Semejante prueba lo endurece, mientras que la molicie y la sobrealimentación lo ablandan. En resumen, el cristiano somete a su cuerpo a todas las exigencias de la vida espiritual.

> La sana doctrina enseña a respetar el cuerpo, pero no a estimarlo más de lo que es justo. El principio es este: cuidado del cuerpo, acrecentamiento del vigor del cuerpo, sí; culto del cuerpo, divinización del cuerpo, no; como tampoco divinización de la raza, ni de la sangre, con sus supuestos somáticos o sus elementos constitutivos. El cuerpo no ocupa el primer lugar en el hombre; ni el cuerpo terrestre y mortal, tal como existe ahora, ni el cuerpo glorificado y espiritualizado, tal como estará un día. No es al cuerpo, sacado del barro de la tierra, a quien corresponde la primacía en el compuesto humano, sino al espíritu, al alma espiritual[333].

El ideal que hay que perseguir en la cultura física es, pues, la perfecta armonía entre los dos elementos del compuesto humano, bajo la dirección del espíritu. Por eso los cuidados del cuerpo deben ser considerados como una parte integrante de la ascesis, cuya finalidad es restablecer el equilibrio primitivo trastornado por el pecado. Ocuparse de su cuerpo según esta intención, es rendir homenaje a Dios. «Glorificad a Dios en vuestro cuerpo», nos dice san Pablo.

Hoy este deber es tanto más urgente cuanto que el desarrollo anormal de la vida en la ciudad, con todos sus artificios e incluso con sus excesos de comodidad, es debilitador para la salud y desarrollo de los niños. En la vida moderna, el ejercicio físico puede igualmente ser considerado como un feliz escape, que evita el desgaste provocado por una actividad intelectual y profesional demasiado intensa.

Se puede enfocar la educación física bajo un doble aspecto: su primer papel es asegurar la salud por el desarrollo normal del organismo y la corrección de todas las deficiencias que el niño ha heredado o contraído: ahí está el campo de la higiene; en segundo lugar, debe mejorar sin cesar el instrumento de nuestras actividades espirituales y profesionales; esta es la cultura física propiamente dicha. El entrenamiento en la fatiga desarrolla la capacidad de sufrimiento, los ejercicios de agilidad y de audacia acrecientan la sangre fría, la confianza en sí mismo y el espíritu de decisión. Realizada en grupo, la cultura física forma en el sentido de la disciplina colectiva y del trabajo en equipo.

2. La higiene escolar[334]

> La higiene escolar es el conjunto de cuidados relativos a la conservación de la salud y desarrollo del cuerpo[335].

---

[333] ID., 8 de noviembre de 1952.
[334] Esta sección ha sido elaborada en colaboración con C. GRIBLING.
[335] F. KIEFFER, *o. c*., p.61.

No trataremos aquí de los cuidados prodigados a los niños antes de la edad escolar, ni de aquellos que dependen de la competencia del médico; no se hará referencia tampoco a las cuestiones que atañen al arquitecto y conciernen a la orientación y mobiliario de la escuela. Aparte esto, todo maestro debe preocuparse de todas las influencias útiles o perjudiciales que se ejercen sobre la salud del niño.

> Debe apartar con cuidado lo que podría comprometerla. Sin duda, no se trata de hacer de él un médico hábil en el conocimiento de las enfermedades y en el arte de curar; pero hay precauciones sugeridas por la prudencia más común, y que no carecen de importancia para la salud de los niños...
> Incluso dando a la salud de vuestros alumnos los cuidados que dependan de vosotros y los que les sugiera su afecto para con ellos, más aún que el sentimiento de un deber que cumplir, no descuiden todo aquello que pueda contribuir a fortalecer los órganos y favorecer el desarrollo normal[336].

a) Higiene de la respiración

El aire es un alimento esencial que absorbemos sin descanso. En una sala de clase, los ocupantes se disputan, por así decirlo, este gas vital sin saberlo. Lo que contribuye a viciarlo es el ácido carbónico expulsado por los pulmones[337], el vapor de agua expulsado en el aire, las secreciones sudorosas y sebáceas, sobre todo de ciertas partes del cuerpo y, eventualmente, el gas procedente de los aparatos de calefacción. Para procurar a los alumnos el aire puro y vivificante, hay que vigilar la ventilación y la respiración.

1. La *ventilación* debe ser abundante y regular. Su cuidado puede ser convenientemente confiado a uno o a varios alumnos. He aquí algunas indicaciones prácticas para las escuelas que no tienen ventiladores automáticos:

- Asegurar el aire fresco al principio de la clase. Es preciso, pues, que la ventilación haya tenido lugar antes de la llegada de los alumnos.
- Durante la temporada de calor, tener las ventanas abiertas (a menos que los ruidos demasiado molestos impidan la enseñanza), asegurándose de que ningún alumno esté expuesto a corrientes de aire nocivas.
- Durante la estación templada, se tienen los ventanillos abiertos en las mismas condiciones.
- Durante la temporada de frío se ventila brevemente, abriendo las ventanas, desplazando si es preciso a los niños muy próximos a las mismas, durante un corto tiempo.
- Se abren las ventanas totalmente durante los recreos, aunque pocos minutos, durante el invierno, para evitar un enfriamiento de las paredes.
- No es tolerable que la ropa quede depositada en la clase, sobre todo si está mojada.
- Hay que vigilar el grado de humedad del aire, sobre todo en invierno, cuando la sala tiene calefacción. El aire demasiado seco excita las mucosas respiratorias y

[336] *Manuel de Pedagogie SM*, 1856, pp. 22-23.
[337] El aire está ya viciado con 4/10.000 de anhídrido carbónico; con 7/10.000 resulta nocivo; más allá de 10/10.000 resulta muy peligroso.

estorba la palabra; el aire demasiado húmedo aminora la respiración cutánea, lo que produce trastornos debidos a una cierta intoxicación[338].

2. No es inútil dar a los alumnos sencillas explicaciones sobre los fenómenos respiratorios, adaptadas a su desarrollo intelectual[339]. Es bueno hacerles ejecutar de tiempo en tiempo algunos *ejercicios* destinados a aumentar las dimensiones de la caja torácica y, por consiguiente, del volumen de aire inspirado[340].

3. Para que *la respiración* se haga libremente durante las largas horas de la clase, generalmente en posición de sentado, es absolutamente preciso preocuparse de la postura de los alumnos. Las manos sobre la mesa son más convenientes que los brazos cruzados sobre el pecho; el cuerpo debe mantenerse derecho, sobre todo durante los trabajos escritos[341]. Durante la lectura es mejor adaptar el libro a la vista que inclinarse sobre la mesa.

4. Fuera de las horas de clase hay que evitar pasar bruscamente del calor al frío sin precaución, a fin de evitar toda clase de enfermedades de garganta o de los pulmones. Se vigilará que los alumnos no se sienten sobre la tierra húmeda o sobre una piedra fría.

b) Higiene de la alimentación

El alimento es propiamente la base de la salud y hoy día se puede, modificando la alimentación, mejorar el curso de la vida y el rendimiento físico de toda una raza, de modo tal que en otro tiempo se hubiera considerado irrealizable. Todos nuestros colegios, sin duda, no tienen que preocuparse de la alimentación de nuestros alumnos. Por eso nos contentaremos con remitir a las indicaciones detalladas en la *Guía del administrador*[342]:

> El régimen alimenticio contribuye grandemente a la buena salud. La vida del cuerpo no es más que un balanceo entre dos movimientos, uno de desgaste y otro de reparación, y la alimentación debe suministrar gradualmente la ración de mantenimiento. El niño,

---

[338] El grado higrométrico puede variar entre 25 % y 60 %.

[339] Es preciso incluso velar para que los alumnos respiren todos por la nariz, que es un filtro que retiene el polvillo; y un calorífero que calienta el aire; humedece el aire que no debe llegar demasiado seco a los pulmones. El niño que no puede respirar por la nariz (tiene la boca abierta por la noche y ronca), también sufre de vegetaciones adenoideas que obstruyen en parte las vías respiratorias. Estas vegetaciones estorban el desarrolló del cuerpo y acarrean perturbaciones que tienen generalmente repercusión sobre el estado mental. Se impone una consulta con el médico.
Toda la región desde la boca a los bronquios es, durante la temporada de las pequeñas enfermedades contagiosas, sede de muchos microbios. Los gargarismos pueden limitar el brote de estas enfermedades. En caso de súbitos escalofríos, de abatimiento, de tos penosa y de inflamación de la garganta, el niño debe ser bien cuidado.

[340] Estando de pie todos los alumnos: (a) manos con puños cerrados en las caderas: hacer tres veces una inspiración profunda; la caja torácica se ensancha; (b) una mano sobre el pecho y otra sobre la espalda: hacer tres inspiraciones profundas; las manos se apartan, el pecho se levanta, la caja torácica gana en profundidad, (c) una mano sobre el abdomen: hacer tres inspiraciones profundas; las vísceras abdominales se retraen, la caja torácica gana en altura.

[341] Mantenerse derecho previene contra la escoliosis o deformación lateral de la columna vertebral. Consideremos un niño que tiene las piernas fuera del banco mientras que sus nalgas ocupan el lugar asignado. Para restablecer el apropiado equilibrio, todo el resto del cuerpo tiene que sufrir una deformación compensadora.

[342] *Guía del administrador*, pp. 53-87.

> estando aún en vías de formación, tiene necesidad de una alimentación más abundante: es la ración de crecimiento. La vigilancia del régimen es asunto de los padres y, en los internados, lo es de los administradores. En caso necesario el médico puede tener que intervenir. Tres escollos hay que señalar: el niño traga sin masticar y, si mastica, su masticación es de ordinario insuficiente; se alimenta casi siempre más de lo que necesita; le gusta comer entre las horas de las comidas[343].

Hay que acostumbrar a nuestros internos a sentarse a la mesa con las manos previamente lavadas y a no comer jamás fuera de las horas de las comidas para asegurar a los intestinos el tiempo de reposo necesario.

El agua es la única bebida capaz de apagar la sed y de suministrar al organismo el líquido que necesita. Se encuentra abundantemente en los frutos frescos. Las demás bebidas no apagan la sed sino en la medida del agua que contienen. El agua es potable cuando es fresca, sin olor, pero de un sabor débil y agradable, ni salada ni sosa. No debe contener ningún germen patógeno. Cuando el agua de la escuela no está distribuida por el municipio, debe ser analizada de tiempo en tiempo y, en caso de necesidad, desinfectada y filtrada.

c) La limpieza del cuerpo

Está exigida por la naturaleza misma de las varias funciones de la piel. Las glándulas sudoríparas completan el funcionamiento de los riñones y contribuyen a regular la temperatura. A través de la piel se realiza la respiración cutánea. La piel segrega continuamente sudor, materias sebáceas, anhídrido carbónico y vapor de agua. Las materias no volátiles así segregadas se acumulan sobre la epidermis y acaban por estorbar las funciones de la piel. Por eso hay que acostumbrar a los alumnos a lavarse a menudo las manos, a cuidar el aseo personal por la mañana, a tomar duchas frecuentes y cambiar a menudo su ropa interior, sobre todo en verano.

d) La circulación de la sangre

El aparato circulatorio forma un sistema cerrado muy elástico, en que la propulsión del líquido sanguíneo es debida a los movimientos del corazón. La circulación se activa por el movimiento, el trabajo manual, la respiración profunda de aire puro, los paseos a pie, las ascensiones a un ritmo moderado ylos ejercicios físicos[344]. Se la dificulta llevando vestidos demasiado apretados (correas, ligas) o adoptando posturas que comprimen los

---

[343] F. J. KIEFFER, *o. c.,* p. 62.

[344] Efectos fisiológicos de los ejercicios corporales: «Al contraerse, el músculo produce energía, gastando las reservas acumuladas en el estado de reposo. Durante el período inactivo el músculo se alimenta: absorbe oxígeno, produce anhídrido carbónico y renueva sin cesar sus elementos constitutivos. Guarda en reserva grasas, glucosa y sobre todo glucógeno. En cuanto se contrae, las combustiones se activan, el oxígeno es absorbido en mayor cantidad, el glucógeno y las materias nitrogenadas se consumen, se forma ácido láctico y la temperatura se eleva. La contracción muscular trae modificaciones profundas en los cambios nutritivos y, por consiguiente, en la nutrición general. Los hidratos de carbono, al suministrar glucógeno, son consumidos con una actividad mayor, las grasas son más rápidamente utilizadas y el consumo de las materias nitrogenadas está en relación con el desgaste y las pérdidas que resultan de la actividad muscular. Bajo la influencia del trabajo físico, el calor aumenta y la evaporación cutánea y pulmonar es más activa. Por eso se puede decir que un trabajo moderado favorece los intercambios nutritivos y que un trabajo excesivo los perturba profundamente (DUFESTAL).

vasos sanguíneos. La actividad normal del corazón está embarazada por el uso habitual y demasiado frecuente de excitantes no biológicos (alcohol, nicotina, cafeína) y por las emociones violentas (cólera, abusos sexuales, depresión nerviosa). Se sobrecarga el corazón por esfuerzos violentos y prolongados, competiciones deportivas difíciles y repetidas. (Los alumnos débiles de corazón no deben tomar parte en estas competiciones). Las heridas con salida de sangre no deben ser descuidadas. Si son ligeras y limpias, un poco de desinfectante es suficiente para curarlas. Las heridas más profundas no deben ser tocadas con los dedos, sino lavadas primeramente con agua hervida, después con un desinfectante, y, por fin, cubiertas con gasa esterilizada, En los casos graves se detiene la sangre comprimiendo el vaso sanguíneo correspondiente. Pero esta detención de la circulación de un miembro no debe durar más de dos horas a causa del peligro de gangrena. Se llama al médico inmediatamente y se conduce al alumno herido a la clínica.

e) Higiene en el trabajo

1. La luz, se puede decir, hace la sala de clase. Hay que escoger los locales más soleados para las piezas en que los alumnos se encuentran durante más tiempo. La luz solar presenta por otra parte ventajas irreemplazables. Aumenta el número de glóbulos rojos y sanea el aire destruyendo multitud de gérmenes nocivos. En la piel irradiada por el sol se forma la vitamina D, necesaria para la asimilación del calcio y del fósforo. La iluminación más racional es la que viene por la izquierda. Cerca de la pizarra se coloca a los alumnos miopes, los que padecen astigmatismo y, en general, a los niños que se quejan de debilidad de la vista. Esto depende, a menudo, del estado general de la salud. Desde el principio del año se informa uno en este punto. Para no fatigar excesivamente la vista, se alterna entre el trabajo de proximidad (lectura) y el trabajo de distancia (pizarra).

2. En general se preocupa uno demasiado poco del *oído* de los alumnos. Sin embargo, las estadísticas prueban que el número de alumnos duros de oído es bastante notable. Para descubrirlos, si no hay otro medio más científico, se puede uno servir de un reloj con un tic-tac bastante fuerte: se deja a los niños aproximarse hasta que perciban distintamente el ruido. El maestro tendrá en cuenta a los niños afectados por deficiencia de oído hablando de una manera clara, bastante fuerte y en su dirección (lectura labial).

3. El *estado de salud* de los alumnos rara vez es objeto de un examen a fondo. El maestro observador puede comprobar que, en un grupo de niños a primera vista de buena salud, hay muchas insuficiencias y defectos que, aun cuando de por sí no justifican el envío a una clase de inadaptados, constituyen, no obstante, para ellos serias trabas. Cuando un alumno se queja de dolor de cabeza, come mal, sufre anemia o estreñimiento, tiene sueño agitado, respira penosamente (vegetaciones) y baja sensiblemente en los estudios, hay que advertir a sus padres para que sea examinado por un médico[345].

4. La fatiga y el agotamiento. El trabajo intelectual produce un desgaste, tanto mayor cuanto más prolongado e intenso sea. Determina en los centros nerviosos los

[345] No se puede entrar aquí en el detalle del examen médico de los alumnos y del establecimiento de fichas médicas a menudo reglamentadas por los mismos Estados. Hay algunas indicaciones interesantes en F. J. KIEFFER, *o. c.*, pp. 65ss.

mismos efectos que el trabajo manual, es decir, un consumo más abundante de alimentos y de oxígeno y una producción más activa de desechos. Además, el cerebro se congestiona por flujo de la sangre. Una reparación y una descongestión periódica se imponen. Hay fatiga normal cuando el descanso habitual basta para reponer el organismo en estado de vigor. Por el contrario, en el agotamiento hay una fatiga anormal, que exige condiciones excepcionales de reparación y restauración de fuerzas.

Es imposible encontrar una medida de los esfuerzos intelectuales que permitan a los débiles seguir la clase con pleno éxito y que utilicen lo mejor posible los recursos más abundantes de los bien dotados. Nos atenemos en esto a lo que se puede llamar una buena media. No queda sino abrir los ojos para descubrir a los perezosos que no lo son más que por indolencia y falta de interés, los niños momentáneamente con hándicap, y en fin, los débiles de constitución, cuyo estado debe ser tomado en consideración para prevenir el brote de enfermedades características, tales como la anemia, los trastornos digestivos serios o la neurastenia. Una enseñanza interesante, atrayente, alegre y bien adaptada llega a atenuar las miserias físicas inherentes a los estudios. El maestro se esforzará cuanto pueda por alternar armónicamente los tiempos de trabajo y descanso. Adaptará la duración de sus lecciones a la edad de los alumnos[346] y concederá un corto respiro entre dos lecciones consecutivas, si las da él mismo en la misma sala. Es un error creer que un simple cambio de lección procura descanso. Incluso una lección de gimnasia no descansa.

El *sueño* tiene una importancia capital en la restauración del organismo del niño. Durante el sueño, las células se desembarazan de los desechos orgánicos producidos en el estado de vigilia por la actividad muscular y cerebral. Esta acción reparadora y renovadora es tanto más eficaz cuanto más tranquilo sea el sueño y mejor adaptado a la edad de los niños[347]. La mejor ventilación de un dormitorio es la ventilación artificial, ya que no expone al enfriamiento. Para que los niños se duerman pronto, la cena debe ser bastante ligera: ni café, ni té, ni alcohol, ni alimentos difíciles de digerir. Hay que evitar toda escena violenta, sobre todo si se trata de alumnos jóvenes. En los internados, los trabajos, y sobre todo los castigos que acortan el sueño y enervan a los alumnos, deben ser rara excepción. Conviene también que la vigilancia sea tal, que los alumnos no tengan siquiera la idea de que su sueño puede ser perturbado. Conviene también que estén acostumbrados a saltar de la cama sin vacilar en cuanto oyen la señal de levantarse, y a lavarse después enérgicamente con agua fría, lo cual activa la circulación y constituye un acto de voluntad muy saludable. La ducha matinal sería ideal.

f) La disciplina de la sensibilidad

La sensibilidad, bajo sus diversas formas, es como una ventana abierta al alma sobre el mundo exterior. Por el pecado original se ha introducido un desorden profundo en la parte física o afectiva del ser humano: el elemento sensible tiende a independizarse del dominio del espíritu. La disciplina de la sensibilidad consiste precisamente en subordinar todas las energías inferiores a las fuerzas espirituales. La educación familiar contemporánea, por desgracia cada vez más muelle, parece favorecer al cuerpo a

[346] 20 a 30 minutos para niños de menos de 9 años; 40 minutos para los niños entre 9 y 12 años; 50 minutos para los alumnos de más edad.

[347] 10 horas de sueño para los niños de 12 a 13 años; 9 horas para los 15 a 16 años; 8 horas (incluso 8 ½) de 17 a 18 años.

expensas del espíritu. En lugar de endurecer al niño, lo mima, habituándole a vivir con todas las comodidades que halagan los sentidos. Por miedo de perder su cariño, los padres no se atreven a negar a su hijo las satisfacciones sensibles superfluas que reclama (dulces, cine…). Así buen número de muchachos son blandengues y sin resortes. Solamente el placer y la vanagloria deportiva parecen, todavía, sacarlos de su indiferencia. Muy a menudo la escuela, imbuida de principios naturalistas, no se atreve a reaccionar contra este decaimiento de la personalidad manteniendo en vigor el espíritu cristiano de renuncia y formando a los alumnos en las virtudes de fortaleza y de templanza.

La templanza regula la actividad de los sentidos conforme a las exigencias de la recta razón iluminada por las luces de la fe. El abuso de las golosinas en particular, debilita la voluntad y disminuye su fuerza de resistencia en la lucha moral: el uso excesivo de dulces falsea el gusto y produce una cierta inapetencia para los alimentos naturales y sanos. Un educador, digno de este nombre, debe crear hábitos de sobriedad por todos los medios que estén a su alcance. Por la palabra, las estadísticas y las lecciones de cosas explicará, sobre todo a los alumnos mayores, los estragos causados por el alcoholismo y el tabaco. Este es particularmente nocivo para un joven en plena formación física. Además de los trastornos cardíacos y digestivos que provoca, retrasa el crecimiento, dificulta la capacidad respiratoria[348], debilita la memoria y la voluntad. Hay que dar, pues, a los alumnos, una enseñanza objetiva y hacer un llamamiento al sentimiento de la responsabilidad y al espíritu cristiano de sacrificio.

3. Cultura física y gimnasia

La noción de cultura física ha evolucionado mucho a través del último siglo, para volver a encontrar finalmente la fórmula espontáneamente descubierta por los antiguos griegos, entre los cuales una educación física plenamente racional asociaba a la búsqueda de la salud el desarrollo de la agilidad y de la belleza física. Pero, por otra parte, solamente un selecto y reducido número gozaba de estas ventajas.

Los diversos sistemas presentados al correr del siglo varían según la idea general que los inspira:

La concepción *atlética y militar* ha preconizado primeramente la gimnasia de aparatos con cuerdas, pértigas, escalas, trapecios, barra fija o paralelas[349]. Hoy día se le reprocha conducir al atletismo, buscando la fuerza y la habilidad más bien que la salud, ejercitar movimientos extraños a la vida normal y no favorecer el espíritu de equipo, aun cuando interesa mucho a los alumnos porque les permite medir los progresos.

El *método sueco*[350] está fundado en la anatomía y la fisiología del cuerpo humano. No se trata en él de procurar el desarrollo de los músculos, sino de todas las grandes funciones vitales, la respiración y la circulación. Tiene la ventaja de poder ser practicado simultáneamente por grandes grupos de alumnos. Sin embargo, también es un poco artificial y descuida demasiado los ejercicios de habilidad y de agilidad.

---

[348] En una encuesta sobre 4000 adolescentes de 16 a 20 años, se ha comprobado que los fumadores acusan un menor desarrollo de perímetro torácico y una menor capacidad de los pulmones, y esto en proporción a la frecuencia del abuso.

[349] Creado por el alemán Jahn.

[350] Inventado por el sueco Ling al principio del siglo XIX.

La *gimnasia natural* data de fines del siglo XIX[351]. Está basada en un conocimiento profundo de la fisiología y busca la síntesis y la armonía de nuestros esfuerzos físicos.

> Consiste en hacer ejecutar en conjunto los movimientos que el niño y el adulto ejecutan naturalmente cuando viven en libertad. Estos movimientos naturales son: andar, trepar, nadar, lanzar, luchar, transportar[352].

En suma, se busca asociar la belleza y la utilidad. Por perfecto que sea en sí mismo, este método tiene el inconveniente de no provocar suficientemente el interés de los alumnos, apasionados con los records y los juegos. Para sacar partido de este interés, otros métodos combinan la cultura física con los ritmos y los juegos hábilmente combinados. Basta citar el *método eurítmico* de Dalcroze (Suiza), que asocia la música a los movimientos, y la *gimnasia sintética* (Estados Unidos), en la cual los juegos, hábilmente combinados y atrayentes, permiten la participación simultánea de muchos niños, ofreciendo al mismo tiempo un interés apasionante, haciendo intervenir así su ser todo entero. De hecho, cada país tiene su método propio. Además de las ventajas precedentes, los japoneses ven en la gimnasia y en la danza una posibilidad de expresar sus sentimientos y de realizar la *catarsis* de las pasiones.

Para que sea eficaz un método de cultura física, el programa debe ser progresivo e íntegramente seguido, mirar menos a preparar hermosos espectáculos de conjunto que flexibilizar verdaderamente el cuerpo. En suma, nunca hay que perder de vista los fines verdaderos de la educación física.

A los alumnos que sufren una deformación corporal, hay que ofrecer la posibilidad de una *gimnasia terapéutica*[353].

4. Los juegos

Los juegos de movimiento, organizados durante los recreos, han sido altamente estimados en las escuelas marianistas, que comprendían el gusto innato de los niños por estos pasatiempos y veían en ellos un excelente medio de procurarles el descanso, indispensable tras un esfuerzo intelectual prolongado. La importancia concedida en nuestros días a la cultura física y a los deportes organizados no debe tener como consecuencia la supresión de los juegos libres, cuyo valor formador completa el de la gimnasia mejor organizada. Exigen, en efecto, todos los gestos preconizados por el método natural, añadiendo a ello el interés profundo que todos los niños ponen en el juego. El valor de este desborda por lo demás, ampliamente, a la educación física. Pone en acción las cualidades morales de iniciativa, de decisión, capacidad de sufrimiento, habilidad, sangre fría, solidaridad y emulación, que hacen de él una maravillosa escuela

---

[351] Popularizado en Francia por G. Hebert. Austria desempeña, en este terreno, un papel de primer orden. Después de la reforma de la enseñanza de la gimnasia emprendida al terminar la primera guerra mundial por Gaulhofer, Streicher y Slama, ha estado en la vanguardia de la educación física. Biólogos, médicos, pedagogos, psicólogos y sociólogos unen sus esfuerzos para poner esta última al servicio del ser humano, buscando las bases científicas de la gimnasia y de los métodos más apropiados.

[352] F. J. KIEFFER, *o. c.*, p. 76.

[353] FR. LEHEY, «Due emphasis on health and phisycal education», en *Marianist Educator*, mayo 1949, pp. 68SS.

de disciplina moral y social, exigiendo el respeto de las reglas convencionales que implica «el juego enseña la obediencia a las leyes»[354].

En los recreos los niños jugarán, pues, y hay que dejarles organizar libremente sus juegos. El educador no debe intervenir más que para sugerírselos los días que carecen de imaginación y de iniciativa, o para prevenir los excesos y los peligros. Incluso es bueno que el mismo profesor intervenga en ellos en la medida en que su participación no le impida ejercer la vigilancia y no quite a los alumnos el deseo de organizar y de dirigir ellos mismos sus diversiones.

Cada edad –hasta cada pueblo- tiene sus juegos. Su elección debe responder a diversas condiciones: que se adapten a la edad, a los intereses y a las fuerzas disponibles de los niños; que pongan en acción la mayor parte de las funciones fisiológicas, que no presenten peligros demasiado serios de accidentes[355]; que no sean demasiado prolongados, puesto que el niño no siente jamás la fatiga del juego y corre riesgo así de gastar una energía desmesurada; en fin, que desde el punto de vista moral no desarrollen ciertas disposiciones perniciosas. Los mejores juegos son aquellos que se hacen al aire libre, cualquiera que sea la temperatura. No haya cuidado de que sean demasiado animados y ruidosos. Si el recreo no dura más de diez a quince minutos, los de movimientos un poco violentos son preferibles a los juegos tranquilos. Si se les puede asociar alguna competición, aumentará el interés[356].

El juego es, a menudo, el mejor remedio contra la pereza intelectual, las imaginaciones y las conversaciones peligrosas. El maestro exigirá, pues, que todos los alumnos participen en el juego. Sin embargo, si viera a un alumno que juega a disgusto, lo que es contrario a la tendencia de los alumnos, se asegurará, antes de forzarle, de que el niño que ha permanecido apartado no padece ninguna dolencia; vigilará por lo demás a los alumnos que tuvieren algún defecto anatómico o trastornos fisiológicos que el juego pudiera acentuar, y a aquellos que son anémicos, cardíacos o asmáticos.

> Cuando los alumnos juegan bien en el recreo, decía el P. de Lagarde, se puede decir que la casa va bien[357].

5. El deporte

En los deportes de equipo se encuentran todas las ventajas pedagógicas del juego.

> Deporte es todo género de ejercicio o de actividad física que tiene como fin la realización de una competición y cuya ejecución descansa esencialmente sobre la idea de lucha contra un elemento definido: una distancia, una duración, un obstáculo, una dificultad material, un peligro, un animal, un adversario y, por extensión, a sí mismo (G. HÉBERT).

---

[354] J. COULON, *Souvenirs de la Villa St. Jean*, 1919, p.17. Nuestro *Manual de Pedagogía marianista* (1856, p. 24) dice a propósito de los juegos: «Los niños que tienen ustedes que formar están destinados a vivir en sociedad, es decir, que tienen que tener, ahora y más tarde, los unos con los otros y con sus semejantes, estas relaciones diarias que crea el comercio de la vida».

[355] Un accidente ocasional no basta para prohibir un juego; uno se puede caer, e incluso matarse, andando.

[356] El artículo más denso y más técnico de nuestra literatura sobre los deportes es el de J. MAEZTU, «El deporte en los Colegios», en *Atenas*, mayo 1944, pp. 148ss. Muchas de nuestras ideas sobre los juegos y deportes provienen de dicho artículo.

[357] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., I, p. 291.

Para ser pedagógica, como el juego, la actividad deportiva debe ser gratuita o desinteresada, por tanto, tener por fin inmediato a sí misma y estar ordenada solamente al bien intrínseco del deportista. Excluye, por consiguiente, la ganancia y la vanagloria personal. Todo deporte obliga, al que lo practica, a una larga preparación, a fin de alcanzar una técnica y un estilo impecables. Sin embargo, como los alumnos no han acabado aún su desarrollo corporal, el deporte escolar no debe implicar la idea de rendir un esfuerzo máximo, como las competiciones reservadas a los profesionales que, controlados por el médico, comprometen ordinariamente sus fuerzas hasta el límite extremo.

Admitida esta restricción, se puede decir que el deporte, como el juego, tiene un valor educativo en el triple plano físico, moral y social. Somete al individuo a una higiene saludable, desarrolla la energía, la destreza y la resistencia física, así como la voluntad de vencer al adversario, de vencerse a sí mismo y de afrontar las condiciones de la realidad:

> Durante una hora y media, dice un joven deportista, ¿qué he hecho yo sino soportar? Soportar con un corazón varonil y libre, es decir, consentir con pesar o con aprobación. He soportado que el sol se ocultara cuando hubiera molestado a nuestros adversarios, para salir cuando tenía que estorbarnos a nosotros. He soportado que el viento soplara cuando estaba contra nosotros y cesara cuando hubiera estado a nuestro favor. He soportado cooperar en las combinaciones de juego que yo juzgaba destinadas al fracaso, como Pedro y Juan soportaban la táctica, aunque la condenaban. He soportado esfuerzos y fatigas que sabía inútiles, como perseguir a un hombre que corría con más velocidad que yo, por la sola satisfacción moral de haber intentado todo lo que podía ser intentado. He soportado mis deficiencias, que he medido durante hora y media, ¡ah!, te lo aseguro, sin que nada me quede oculto.

He aquí cómo el papa Pío XII ensalza el valor intelectual y moral del deporte:

> De una manera positiva, la educación deportiva tratará de desarrollar las facultades de la inteligencia y de la voluntad, especialmente en las competiciones; la primera, formando a los jóvenes en la reflexión, en el razonamiento, en la previsora economía de las fuerzas, en la intuición del comportamiento táctico de los adversarios para saber captar el momento preciso del empleo de sus propias reservas de energía y de habilidad. Más difícil es la educación de la voluntad, cuya fuerza, en el deporte de competición es, se puede decir, el elemento determinante del éxito, al mismo tiempo que constituye para el joven el provecho más notable para su vida de hombre y de cristiano. Todo puede concurrir a esta educación: la conciencia del deber, el legítimo deseo de victoria, el pequeño sacrificio, así como el placer, el justo sentido del honor.
>
> La voluntad bien entrenada en la competición deportiva se traduce por una preparación cuidadosa y metódica por la perseverancia a pesar del fracaso, por la resistencia al más fuerte, soportando las incomodidades, y por la audacia y la superación de sí mismo.
>
> La educación deportiva quiere, además, formar a los jóvenes en las virtudes propias de esta actividad. Estas son, entre otras, la lealtad, que prohíbe recurrir a subterfugios, la docilidad y la obediencia a las sabias prescripciones de quien dirige un ejercicio de equipo, el espíritu de renunciamiento cuando se trata de permanecer en la sombra para ventaja de sus «colores», la fidelidad a los compromisos, la modestia en los triunfos, la generosidad para con los vencidos, la serenidad en la adversa fortuna, la paciencia frente a un público no siempre moderado, la justicia cuando el deporte de competición está unido a acuerdos financieros libremente suscritos; y en general, la castidad y la templanza, ya recomendada por los mismos antiguos. Aun cuando todas estas virtudes tengan por objeto una actividad física exterior, son auténticas virtudes cristianas, que no pueden adquirirse ni practicarse en un grado eminente sin un profundo espíritu religioso, añadimos nosotros, sin recurrir frecuentemente a la oración.

> Practicado de esta manera y elevado al plano sobrenatural, el deporte puede llegar a ser casi una ascesis, puesto que el apóstol san Pablo exhorta al cristiano a hacer servir a la gloria de Dios todo lo que él lleva a cabo[358].

¿Se realizan efectivamente en nuestras escuelas estas magníficas perspectivas? Desgraciadamente no. Entre nuestros alumnos la pasión del deporte presenta aspectos que están lejos de ser educativos: el afán de los records y de las exhibiciones, la propaganda publicitaria, la literatura de los deportes, la admiración excesiva de los ases deportivos, una memoria especializada y sobrecargada de todo lo que se refiere al deporte; todo esto, a menudo, está lejos de levantar el nivel de la cultura.

> Salvo para las naturalezas poco dotadas desde el punto de vista deportivo, o muy dotadas para los trabajos intelectuales, difícilmente presentarán los estudios el mismo interés; de ahí el peligro de que el escolar practique el deporte con detrimento de los estudios, que se entregue a él con pasión y que gaste demasiado tiempo, demasiadas fuerzas, y que el interés fácilmente exclusivo en la juventud se concentre totalmente en los ejercicios deportivos[359] [hasta el punto] de no ver ya en el colegio sino el lugar donde puede uno entregarse a los deportes[360].

En cuanto a ver en el deporte el medio ordinario y principal de la formación moral y social, es una idea romántica, que no puede nacer sino en los tiempos en que los hombres han perdido su confianza en el valer del saber.

Ante estos excesos, ¿debe el educador enfadarse y entregarse a lamentaciones y críticas? Semejante política le haría perder, con su influencia educadora, el único medio eficaz que le queda para moderar la práctica de los deportes, para infundir un ideal espiritual a la actividad deportiva y para restablecer en el espíritu de los alumnos la justa jerarquía de los valores. El mejor medio de ganar su corazón es demostrar entusiasmo por sus competiciones deportivas escolares. Hay que saber «hacerse todo a todos, para ganar a todos para Cristo».

He aquí un cierto número de detalles prácticos destinados a sacar del deporte todas las ventajas educativas que lleva consigo:

> El deporte debe ser, como el juego, la diversión normal del trabajo. Se recrea uno porque ha trabajado y para poder trabajar. He ahí el orden. Practicar el deporte por sí mismo, a tiempo y a destiempo, hasta el punto de permitirle invadir las horas normalmente reservadas al trabajo intelectual u otro cualquiera, sería un desorden.
>
> A causa del desgaste, a veces excesivo, de fuerza a que arrastra la práctica de los records, importa que los deportes estén controlados, so pena de multiplicar los achaques y las debilidades físicas. ¿Quién nos dirá el número de los cardíacos que tienen que arrepentirse, en la edad madura y en la vejez, si la alcanzan, de los excesos deportivos de su juventud? Hay juegos, como el fútbol, que exponen a ciertos jugadores a llegar hasta el agotamiento de sus fuerzas; hay campeonatos cuya preparación es agotadora[361].

Hay que velar para que la práctica de los deportes no dañe a los estudios y para que todos los alumnos ejerciten algún deporte, pues ocurre a menudo que la masa de los alumnos hace consistir el deporte en ver jugar al equipo del colegio, lo que va

---

[358] A los deportistas italianos, el 9 de octubre de 1955.

[359] F. J. KIEFFER, *o. c*., p. 73. El P. KIEFFER consagra muchas páginas, demasiadas sin duda, a los excesos deportivos (pp. 68-75).

[360] TH. HOEFFKEN, «Athletics, their role in our high-school program», en *Cath. H. S. Quarterly Bulletin*, enero 1950, pp.15ss. La filosofía de los deportes está puesta muy de relieve en este artículo.

[361] F. J. KIEFFER, *o. c*., p. 78.

claramente contra el fin perseguido. Uno de los mejores medios de impedir que el trabajo intelectual sea estorbado por la agitación deportiva es exigir a los jugadores del equipo un mínimo de puntos semanales para los estudios.

> La experiencia prueba que esta regla estimula al estudio a muchos alumnos que desean apasionadamente formar parte del equipo del colegio. El éxito escolar obtenido por este medio, acaba por crear el interés por el estudio[362].

Por lo demás, un profesor no puede cometer la tontería de exigir un castigo, justamente en la hora en que el equipo debe jugar; en la fijación de las lecciones y de las tareas se mostrará comprensivo con las exigencias de las competiciones deportivas. Naturalmente, el profesor encargado de los deportes hará todo lo posible para llevar de acuerdo su organización con el reglamento del colegio. A la autoridad corresponde arreglar las diferencias.

Las competiciones deportivas exigen una buena organización, que se puede poner en manos de los alumnos bajo la responsabilidad del profesor encargado de ellos. Deben ser previstas con mucha anticipación y preparadas con cuidado. Las competiciones con otros colegios estimulan el espíritu de cuerpo y el amor al colegio. Los alumnos están tanto más orgullosos defendiendo los colores de su colegio cuanto más asisten a estas fiestas sus compañeros, sus profesores y su director. Haya o no que lamentarlo, los equipos victoriosos contribuyen al prestigio de un colegio.

Hay que recordar también que la disciplina deportiva es, ante todo, un dominio de sí mismo y que la elegancia del juego y una actitud de caballero deben prevalecer sobre el éxito.

> El equipo se esforzará por jugar lo mejor posible; tratará, sin duda, de alcanzar la victoria, pero no abandonará la belleza del juego simplemente por obtenerla. Honradez, seguridad, dominio de sí mismo, obediencia y perseverancia, he aquí los frutos característicos de semejante concepción de los deportes. El cuerpo de profesores debería más bien felicitar al equipo por su buen juego antes que por la victoria alcanzada[363].

Recuérdese también

> que hay un terreno de combate del que el estadio no es más que la imagen, una lucha de la cual los ejercicios físicos no son más que la analogía, una victoria cuyas coronas no se marchitan en algunas horas.

Escuchen a san Pablo: «¿No lo sabíais? Todos corren en el estadio, pero uno solo alcanza el premio», y ya sabemos de qué premio quería hablar san Pablo[364].

---

[362] TH. HOEFFKEN, a. c., p. 19.

[363] *Ibid*., p.17. He aquí las oraciones antes y después de las competiciones deportivas tales como se rezan en América en los estadios de nuestros colegios. Antes del juego: «Señor, que nuestro juego sea un homenaje a tu gloria. Danos la nobleza de jugar limpio, el valor de sonreír siempre, la gracia de perder sin desanimarnos o de ganar sin envanecernos. Queremos jugar, gane quien gane, en presencia de la Reina de las Victorias». Después del juego: «Gracias, Señor, por este partido que hemos jugado y por el espectáculo que hemos ofrecido. Hemos ganado (o perdido), pero sabemos que nuestra verdadera victoria la hemos alcanzado para siempre en tu Corazón». S. J. JUERGENS / P. A. RESCH, *«My Father' s. Busines», A prayer book for Catholic Students*, pp. 33-34.

[364] F. J. KIEFFER, *o. c*., p. 79.

CAPÍTULO SEXTO

LA FORMACIÓN INTELECTUAL

1. Los fines de la formación intelectual

Los programas escolares están casi enteramente compuestos de ejercicios intelectuales, que constituyen el medio principal por el cual la escuela se esfuerza en formar personas. Ciertamente la inteligencia no es todo en el ser humano, pero sí es el instrumento primordial de la liberación humana, la luz que dirige el desarrollo de la personalidad: alumbra la elección de la voluntad y opone sus razones a la acometida de los instintos. Una persona bien formada intelectualmente no se deja fácilmente inducir a error por los sofismas de la pasión, ni arrastrar por las propagandas masivas y los conformismos de la multitud. La moral y la fe cristianas están, pues, interesadas en una buena formación del pensamiento. Las ideas gobiernan el mundo.

> Toda nuestra dignidad consiste en el pensamiento, decía Pascal. Trabajemos, pues, en pensar bien, he ahí el principio de la moral[365].

En efecto, en los prejuicios del medio ambiente y en los sofismas de la pasión encuentra la fe sus más insidiosos obstáculos. No es, pues, sorprendente que el aprendizaje del pensamiento haya sido considerado siempre como el objetivo inmediato de toda escuela que quiere formar personas completas.

Sin embargo, bajo la influencia de las diversas filosofías, el papel de los ejercicios escolares, del mismo modo que el fin del ser humano es, a menudo, objeto de discusión En particular se pregunta uno, ¿el Creador nos ha dado la inteligencia para comprender el mundo o para transformarlo? ¿Es la inteligencia un medio para alcanzar la verdad o un instrumento para la acción? ¿Debe ella hacer del ser humano un pensador o un técnico, un *homo sapiens* o un *homo faber?* En este punto se está lejos de la unanimidad en el acuerdo. Si la educación tradicional insistía demasiado exclusivamente sobre el ejercicio del pensamiento, la mentalidad contemporánea trata, sobre todo, de preparar profesionales. ¿Dónde está la verdad? Como siempre, esta reside en la armónica síntesis de los extremos, ya que el error consiste en excluir uno de ambos términos. No se trata de escoger entre el intelectualismo y el pragmatismo. Los dos aspectos se completan para formar la personalidad; excluir uno de ellos es mutilar al ser humano. Este está igualmente llamado a comprender la creación y a transformarla, a contemplar y a obrar. Acción y contemplación ejercen una influencia recíproca: la acción fecunda el pensamiento, el pensamiento ayuda a comprender la acción. Pero ni el

[365] Y santa Teresa: «Tener altos pensamientos es una gran ayuda para realizar nobles acciones».

uno ni la otra tienen su fin en sí mismos; ambos no son más que medios de conducir al hombre a la sabiduría y a la perfección natural y sobrenatural[366].

> La escuela debe formar seres humanos y cristianos completos. Su fin principal no es formar artistas, sabios, técnicos, sino personas que tengan una visión clara y consciente de sus opiniones, el sentido de la verdad, la capacidad para expresarlas e igualmente el poder para realizarlas[367].

De modo inmediato, sin embargo, las disciplinas intelectuales de la escuela tienen como fin ayudar al ser humano a comprender la creación y hacerle capaz de colaborar, en el puesto que ocupa en la sociedad, en la transformación y mejora del mundo creado por Dios. Para esto,

> la escuela debe desarrollar armónicamente las facultades mentales del alumno y formarle para manejarlas con pericia; ponerlo en contacto consciente con las adquisiciones generales y definitivas del ser humano y proveerlo de conocimientos de orden práctico suficientes para poder orientarse y tener éxito en la vida[368].

a) Comprender la creación

Comprender un hecho o una idea es ser capaz de referirlo a una idea general que ilumina su alcance. Muchas personas habían ya visto brillar los relámpagos; Franklin fue el primero en comprender la causa, porque tuvo la intuición de referirlos al fenómeno ya conocido de la electricidad estática. Para saber cómo debo comportarme frente a la verdad en tal circunstancia precisa, debo ser capaz de referir el acto presente a los principios morales que regulan la verdad. En estos dos casos, gracias al enlace lógico percibido entre el hecho concreto y la idea general conocida, la inteligencia ha llegado a una verdad nueva. Ha percibido una relación, ha hecho un razonamiento. Tomemos todavía un ejemplo clásico. Yo veo a Pedro. Puedo afirmar que es mortal si pienso en relacionar su caso con la idea general de la mortalidad humana. Todos los razonamientos, de cualquier orden que sean, explícitos o implícitos, se reducen a este esquema[369]. Puedo demostrar que los ángulos de un triángulo valen dos rectos porque tengo la posibilidad de tomar como término intermedio la idea ya conocida de que la suma de los ángulos construidos sobre una recta alrededor de un punto equivale a dos ángulos rectos. Galvani comprobó que, en presencia de ciertos metales, las patas de las ranas se contraen; gracias a la relación percibida entre este fenómeno y el de la electricidad, pudo inventar el electromagnetismo. En suma, en todos estos ejemplos, una idea general, ya conocida, ha permitido comprender el hecho particular. Para pensar y para comprender, mi inteligencia, en un acto sintético, ha captado una relación lógica entre una idea o un hecho concreto y una idea general ya conocida. En este acto, por un

---

[366] Este punto está muy bien destacado en W. J. BUEHLER, *The prudence of education*, 1950, en particular en el cap. III, «Prudence and freedom of the intellect», pp. 31ss. Ver también F. ARMENTIA, *Caballero*, o. c., pp. 79-105.

[367] J. PANZER, «The anniversary of the idea», en *Marianist Educator*, octubre 1952, p. 30.

[368] D. LÁZARO, en *Atenas*, marzo 1935, p. 90.

[369] Para más detalles véase los libros de lógica. No hablamos del pensamiento intuitivo, modo del pensamiento rápido y global de datos múltiples y complejos. Las intuiciones se reducen prácticamente a razonamientos implícitos, demasiado rápidos y demasiado complejos para expresarlos formal y conscientemente.

análisis más o menos consciente, la inteligencia deduce identidades, distingue contradicciones y analogías, relaciones de causa a efecto, de medio a fin. Generalmente no entra en acción sino impulsada por una necesidad vital: deseo de saber, de brillar, de defenderse, etc.

Diversos elementos contribuyen, pues, al acto del pensamiento: la observación de un hecho, el recuerdo de una idea general conservada en la memoria, la intuición de una relación lógica entre esta idea general y el hecho particular, la atención para dirigir el pensamiento. Si una de estas funciones falta o está trastornada, el pensamiento se aparta de la verdad, para caer en el error. Una educación intelectual que pretenda enseñar a pensar, debe, pues, esforzarse por desarrollar en el niño todas las funciones que intervienen en el razonamiento: el sentido de la observación, el sentido lógico, la precisión de la memoria, la concentración de la atención y la agudeza de la intuición.

En capítulos ulteriores veremos las condiciones necesarias para el juego normal del pensamiento. Estudiemos ahora el fin inmediato de los ejercicios escolares. Este es doble: primero, adiestrar la inteligencia por una especie de gimnasia del espíritu; segundo, equiparla con numerosas ideas que puedan servir para interpretar, es decir, para comprender los hechos particulares.

El adiestramiento de la inteligencia

Pensar y comprender es, pues, percibir una relación lógica entre las ideas. La necesidad interna de esta relación, por objetiva que sea, no se revela y no se impone a todos de la misma manera. Al lado de espíritus penetrantes y equilibrados hay una gran variedad de inteligencias torcidas y limitadas. El pecado original, hiriendo al alma en las fuentes profundas de su afectividad, ha falseado solidariamente el juego de las facultades intelectuales. Solo una larga ascesis, ayudada de la gracia, puede enderezarlas y tratar de volverlas a la integridad primitiva. El pensamiento del niño está al servicio de la satisfacción inmediata mucho antes de consagrarse a la investigación de la verdad, en la cual reside el noble privilegio de la inteligencia. Fácilmente es verdadero para el niño lo que le place, y falso lo que contradice sus deseos. Además, durante toda su vida estará propenso a acomodar su pensamiento según las necesidades del momento. A sus ojos está bien todo aquello que viene de las personas amadas y estimadas, y está mal todo lo que proviene de personas antipáticas. Su falta de atención y su dispersión quitan toda precisión y fidelidad a su memoria y le impiden apreciar las relaciones lógicas entre las ideas y los hechos. Una contradicción no le extraña, porque no distingue siempre las verdaderas relaciones de identidad y causalidad, bases del pensamiento lógico, de las relaciones de simultaneidad y de sucesión; puesto que el día viene después de la noche, piensa que es la noche la que produce el día.

La primera finalidad de la escuela y de los ejercicios escolares es, pues, ejercitar, adiestrar y, en su caso, rectificar las funciones mentales.

> Lo esencial en la formación intelectual, dice Su Santidad Pío XII, no reside tanto en el conjunto más o menos importante de conocimientos, sino en la formación del espíritu[370].
> Antes de llenar de ideas su cabeza, hay que formarla. El maestro debe construir fábricas y no llenar almacenes[371].

[370] 4 de noviembre de 1945.

Vale más un espíritu recto poco instruido que un sabio con espíritu falseado. «Un tonto sabio, dice el proverbio, es más tonto que un tonto ignorante». Un espíritu desviado cargado de ideas es un peligro social. Antes de confiarle las ideas, hay que enderezar su inteligencia[372]. El P. Lalanne insistía mucho sobre este aspecto de la formación intelectual:

> La educación del espíritu, dice no sin cierta exageración, no es otra cosa que el desarrollo de las facultades intelectuales y hay que distinguirla de la instrucción, que es la adquisición hecha, por las facultades ya desarrolladas, de una cierta suma de conocimientos. No se debe buscar la instrucción en la infancia, ni incluso en la primera juventud. Pretenderlo sería cosa ficticia y superficial. Las experiencias por las cuales se pretende demostrar lo contrario, no son más que esfuerzos de memoria y juegos de ilusión por los cuales solo se dejan engañar aquellos que tienen interés en engañarse. La instrucción no puede venir sino después del desarrollo de las facultades, es decir, después de la educación del espíritu[373].

1. *La formación de la mente por las diversas disciplinas escolares.* Los programas escolares deben ser establecidos de tal manera que las diversas ramas de la enseñanza desarrollen de una manera equilibrada las distintas funciones del pensamiento:

> Si nosotros cultivamos el espíritu de los jóvenes, decía también el P. Lalanne, no es tanto para instruirlos como para hacerlos capaces de instruirse; es para desarrollar su inteligencia ejercitando sus facultades..., y hacerlos tales, en fin, que en cualquier ciencia a la que quieran entregarse exclusivamente después, puedan ellos penetrar fácilmente, descubrir en las cosas lo falso y lo verdadero, ordenar y retener sus conocimientos. ¿Qué es lo que debe guiarnos en la elección de los estudios que debemos hacer seguir a los jóvenes? Evidentemente, es la adecuación que encontraremos en tal o cual estudio, para exigir o facilitar el desarrollo de las facultades del espíritu, y particularmente aquellas que estimamos más[374].

Del mismo modo que un profesor de piano, haciendo ejecutar arpegios a sus discípulos, entiende adiestrar sus capacidades más bien que hacerles retener una melodía[375], del mismo modo un maestro considera primeramente las materias enseñadas como un medio para ejercitar la inteligencia de sus alumnos. Todas las disciplinas

---

[371] D. LÁZARO, en *Atenas*, marzo 1935, p. 90.

[372] He aquí algunas definiciones sobre los defectos o cualidades del espíritu según la clasificación admitida por F. J. KIEFFER, ya sea en el *Anuario Pedagógico* (1937, pp. 15ss.) o en *Educación y equilibrio* (pp. 107ss.): «La rectitud del espíritu consiste en ver las cosas como ellas son en la realidad y en juzgar sin dejarse apartar de esta clara visión por cualquier influencia que sea». «El espíritu sofístico se empeña en sostener sucesivamente las dos tesis opuestas... Presenta las cosas no en su verdad **y** en su realidad sino según la necesidad de la causa». «Un espíritu es penetrante cuando percibe las relaciones entre cosas muy alejadas... y penetra las causas más profundas de las cosas». «Un espíritu es agudo cuando capta los matices más tenues de las cosas». «Ver las cosas en su importancia respectiva es tener un espíritu amplio». «Aquel que está inclinado a juzgar todo desde su punto de vista personal es un espíritu estrecho». «El espíritu geométrico capta sobre todo las relaciones abstractas y se distingue por el rigor de las deducciones y de las demostraciones... El espíritu de agudeza es la aptitud para adaptarse y de adaptar los principios abstractos a la realidad concreta».

[373] P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., p. 137.

[374] *Ibid*., p. 38.

[375] Lo cual no dispensa al profesor de piano de escoger como ejercicio una melodía atractiva para estimular el interés del alumno.

escolares contribuyen de una manera irreemplazable al desarrollo armónico de todas las virtualidades contenidas en germen en el espíritu[376] y sería vano discutir sobre la preeminencia de tal o cual materia.

Las *matemáticas* constituyen un método ideal para formar la inteligencia en la claridad, en el orden, en la precisión y rigor lógico del razonamiento, en la necesidad de la evidencia y exactitud de los resultados, hasta en un cierto gusto estético de la elegancia y de la sencillez.

> Donde quiera hay número, hay belleza, ha dicho un gran matemático[377].
> Lo que me gusta en las matemáticas, decía otro, es que no sirven para nada, sino para la formación desinteresada del espíritu.

El ideal sería que cada alumno, como Pascal, pudiese reinventar por sí mismo la ciencia matemática y que su maestro, en lugar de enseñarle todo, se contentara con despertar su curiosidad y guiarle en sus investigaciones. Si la falta de inteligencia de los alumnos y las exigencias de los programas impiden la realización de semejante ideal, el maestro debe, al menos, tratar de aproximarse a él, alternando las lecciones magistrales con las investigaciones personales. Es particularmente importante que no avance nunca sin estar seguro de que las demostraciones precedentes han sido comprendidas y asimiladas.

Sin embargo, la enseñanza de las matemáticas, puramente deductivas, abstractas, correría el riesgo, si fuera exclusivo, de empobrecer la afectividad, perjudicar la delicadeza de espíritu, conceder la preferencia al razonamiento estereotipado sobre la invención, favorecer en el adolescente un cándido dogmatismo y la ilusión de que todo puede tratarse matemáticamente, y en fin, ponerle en la tentación de llevar al terreno de la realidad social, psicológica y filosófica el espíritu de simplificación del razonamiento matemático.

> Admito, pues, e invoco el concurso de las matemáticas en la enseñanza de la juventud, dice el P. Lalanne, y las deseo; pero las quiero a propósito; las quiero en su interés mismo, en tiempo útil; pero si tienden a hacerse exclusivas, si invaden la parte de la enseñanza literaria, las rechazo con toda la fuerza de las razones que acabo de decir... Por mucha estimación que tenga por esta admirable ciencia de las matemáticas, no quisiera entregarles enteramente el juicio del joven; lo aseguro, temería que mi alumno se habituara de tal manera a la evidencia matemática, que acabara por no admitir otras verdades que aquellas que él hubiera, visto revestidas de esa evidencia... Jamás se demostrará matemáticamente que hay que ser justo, templado, fiel ¿Acaso no es esto verdad, sin embargo?[378].

Por lo demás, en las mismas matemáticas se encuentra su propio remedio. Se debe hacer sentir a los alumnos mayores la relación de las matemáticas con la realidad, puesto que sus operaciones, aunque abstractas, aplicadas a los datos de la realidad, conducen a una conclusión a menudo aplicable a la misma realidad. Por otra parte, ¿no son las matemáticas el fundamento sobre el cual descansan las demás ciencias? La geometría, sobre todo, es la clave de la naturaleza, porque da el sentido de las verdades

---

[376] A. MARTÍNEZ, en *Atenas*, diciembre 1943, p. 43. En este artículo el autor analiza el papel formador de cada rama de enseñanza.
[377] H. POINCARÉ y SAN AGUSTÍN: «El número está viviente en el arte».
[378] Citado por P. HUMBERTCLAUDE, *o. c.*, pp. 39 y 183.

necesarias, las cuales nos introducen en la comprensión de las leyes de la naturaleza. «Nadie entra aquí si no es geómetra», escribió Platón en el frontispicio de su escuela.

La enseñanza de las *ciencias naturales* aporta también su contribución específica a la formación intelectual. Inicia y habitúa al espíritu en el sentido de lo real y de la observación, en el empleo de métodos inductivos: acrecienta la agudeza sensorial, obliga a la imaginación a la objetividad, le inspira el orden por la clasificación de los hechos y conduce a la probidad intelectual. Estas ciencias forman también en el sentido de la relatividad de los conocimientos humanos, dan la intuición de la complejidad de la realidad, de la verdad y de la inmensidad del mundo creado, ya sea por la consideración de la amplitud de los fenómenos astronómicos y geológicos, ya sea por la de la maravillosa constitución del átomo. Hay que saber agradecer a las ciencias naturales matizar la rigidez simplificadora de las matemáticas y reaccionar contra la sutileza un poco subjetiva de la literatura y de la historia.

No obstante, cultivadas de un modo exclusivo, las ciencias de la naturaleza corren riesgo también de deformar el espíritu, acostumbrándolo a juzgar todo bajo el ángulo cuantitativo y espacial, incluso en los terrenos en que la cualidad es preponderante. Sabemos por experiencia que muchos naturalistas se sienten propensos a rechazar el misterio y negar la existencia de toda realidad que no esté en la punta de su bisturí o de su lupa.

Las *ciencias del hombre* intervienen a propósito para corregir y contrapesar los métodos de las ciencias naturales. La *gramática,* en general muy del agrado de los alumnos, constituye una gimnasia intelectual beneficiosa. Por ejercicios muy variados sobre las relaciones entre las reglas y la expresión del pensamiento, desarrolla a la vez el espíritu lógico y analítico, el espíritu de agudeza y de observación, la corrección y elegancia del lenguaje. La *literatura,* de la que conviene denunciar el peligroso encanto bajo el ritmo seductor de un estilo pulido, afina la sensibilidad y el gusto artístico, despierta la imaginación y el espíritu creador, ejercita el sentido de los matices y de la penetración psicológica. Su subjetividad y sus mismos errores pueden ser provechosos desarrollando, bajo la dirección de un buen maestro, el espíritu crítico y el sentido de la duda, pararrayos contra las propagandas. En cuanto a la *poesía,* es la llave del alma humana; por sus sonidos y sus ritmos, nos dispone a percibir la idea, signo de la realidad oculta a los sentidos. Más tarde hablaremos del papel formador de las humanidades clásicas.

> La filosofía proporciona al espíritu un conocimiento exacto de los principios que guían el pensamiento y la acción, y dota así al espíritu de una maravillosa aptitud para distinguir la verdad del error en una afirmación o en una posición[379].

Ella es en realidad la que controla los principios que rigen cada ciencia particular. Por ella se adquiere el hábito contemplativo y la actitud sintética del espíritu.

La *historia,* que para el niño no es sino una prolongación de los cuentos de hadas, inspira al adolescente el respeto del documento histórico, la imparcialidad en sus juicios, la noción del tiempo, el sentido de la relatividad de las cosas humanas frente a la sucesión ininterrumpida de las civilizaciones y de los sistemas políticos; suministra como un cuadro cronológico de los acontecimientos y le pone en guardia contra las soluciones simplistas y los juicios demasiado absolutos. En cuanto a la *geografía,*

[379] M. L., «Why study philosophy?», en *Apostle of Mary*, 1904, p. 48.

ensancha la noción de espacio, a condición de que no se limite a ser una simple nomenclatura de lugares.

Todas las disciplinas concurren para formar la memoria.

El *trabajo manual* tiene también su papel en la gimnasia del espíritu, pues la inteligencia no se manifiesta solamente en las operaciones abstractas, sino igualmente en la actividad de las manos. Al mismo tiempo que favorece el equilibrio psíquico del adolescente[380], cultiva el ingenio y la precisión del espíritu, procura el gusto de la perfección y de las cosas bellas y bien acabadas. ¿Hay algo más formador que un trabajo en que el más mínimo error y el menor fallo se pagan al instante con el fracaso, donde lo real se opone a las teorías falsas, donde el éxito va ligado a la observación de reglas estrictas, donde es imposible avanzar sin trazar con precisión su camino? ¡Excelente contrapeso a los cursos demasiado abstractos!

> Al ejecutar un trabajo manual determinado, por ejemplo, un cartapacio de cartón, el alumno adquiere conciencia de las cualidades de la materia, de las propiedades de las herramientas, de las exigencias de la tarea, de las condiciones del trabajo serio, muy distinto del de hacer una redacción o resolver problemas[381].

Añadamos que los niños no entran en la vida del espíritu sino por medio del trabajo manual. Ponedlos ante un problema abstracto, y se pondrán de punta; hacedles construir un objeto, medir la clase, etc., y he aquí que los números adquieren súbitamente un sentido. En ellos la idea brota a medida que su mano palpa, mide y ejecuta. ¡Lástima que el trabajo manual no se halle inscrito en el programa de todos los alumnos! Sin embargo, sería irracional retrasar el progreso de los niños dotados para los estudios abstractos, reteniéndolos excesivamente, como hacen ciertas escuelas activas, en la ejecución de trabajos manuales.

Terminamos aquí la lista de las materias del programa, dado que más lejos trataremos de la enseñanza de las lenguas vivas y muertas, de la formación estética, de las lecturas, de los viajes y de las conversaciones.

2. La dosificación de las materias del programa

> Como se ve, todas las materias de enseñanza contribuyen, de un modo más o menos completo, a modelar el espíritu del hombre. Ninguna es completamente estéril. La ausencia de una de ellas produciría una laguna que ninguna otra sería capaz de llenar[382].

Un aprendizaje tan variado, y a menudo arduo, es penoso y repugna naturalmente a los alumnos. Por eso, si se les deja escoger por sí mismos sus disciplinas escolares, se les entrega a la tentación de la facilidad y de la ignorancia, tanto más cuanto que no se empieza a gustar la *sustanciosa médula* de una ciencia sino después de haber tenido el valor de romper el duro hueso de los principios. A menos de ser ayudado, el alumno no sabe ni discernir lo esencial de lo accesorio, ni juzgar sobre sus verdaderos *intereses.* Los educadores tienen, pues, el deber de guiarlo con firmeza en la

---

[380] El director de un colegio de enseñanza media con su sección técnica, que tenía cada día cuatro horas de trabajo manual, nos aseguró que los alumnos de esta sección estaban más despiertos en los cursos de literatura que sus compañeros del clásico (más despiertos que ellos para las cuestiones de la vida y más ansiosos de cultura que ellos).

[381] C. GRIBLING, «La escuela activa», en *Anuario pedagógico*, 1937, p. 30.

[382] A. MARTÍNEZ, «Principios en que se basa una buena educación intelectual», en *Atenas*, febrero 1951, p. 26.

elección de las diversas materias de enseñanza. ¿Enfocan los padres y los alumnos el valor formativo de las diversas disciplinas escolares según el espíritu de las páginas que preceden? Cada vez menos, al parecer. Cuando su dosificación no está impuesta por los programas de examen, la elección está dictada por la esperanza de un sueldo lucrativo inmediato. El P. Lalanne se lamentaba ya de ello:

> Lo útil, se ha oído decir, es saber bien su lengua; conocer su país, su historia, su constitución, la distribución del suelo y de los productos; saber contar y medir; poder, por un trabajo o con un talento cualquiera, aportar un tributo al progreso siempre ascendiente de la industria, al movimiento incesante y productivo del comercio. Ahora bien, ni el latín, ni el griego, ni la retórica, ni la filosofía sirven para nada de todo esto...[383].

Estas consideraciones tienen una importancia especial en las escuelas en que los cursos son de elección. Cuando se hace esta elección, hay que pensar que, además de su utilización práctica, cada rama tiene una influencia precisa sobre la formación integral del espíritu; cada una interviene en él, en una parte específica. El educador que guía a los alumnos en esta elección, debe conocer, pues, la verdadera razón de ser de cada disciplina escolar, como el pintor conoce el rendimiento de cada uno de los colores que mezcla para obtener el tono deseado. Incluso desde el simple punto de vista utilitario, «cabeza bien formada vale más que cabeza llena». Un espíritu flexible y equilibrado puede adaptarse a todas las condiciones nuevas de la vida más fácilmente que una cabeza especializada prematuramente y que se encuentra despistada cuando los avatares de la vida imponen un cambio de carrera.

> Con la memoria, el espíritu de observación, el método, un razonamiento justo y una imaginación discreta, un joven hará, ciertamente, todos los progresos que pueda hacer el espíritu humano en cualquier ciencia a que se aplique. Por el espíritu de observación y por la memoria, se constituirá un tesoro de hechos y de nociones exactas; por el método, los ordenará y los relacionará con un pequeño número de principios, para tenerlos a su alcance; el razonamiento le guiará en los estrechos senderos de la verdad y la imaginación, madre del genio, lo lanzará por vías desconocidas[384].

El maestro cristiano levanta todavía más alto sus pensamientos. Al formar espíritus equilibrados, fortalece la fe de sus alumnos, pues los previene contra las graves tentaciones que un día la amenazarán. En efecto, las tres principales causas intelectuales de la incredulidad moderna tienen su fuente en algunos grandes sistemas filosóficos que entran, de una manera u otra, en las teorías hostiles a la fe. En lugar de mirar la verdad o la realidad bajo todos sus aspectos, se acantonan unilateralmente en uno solo. Así el idealismo filosófico moderno salido de Descartes y de Kant, proviene de un pensamiento exclusivamente matemático que toma como punto de partida definiciones y postulados más que la evidencia de lo real; el materialismo proviene generalmente de un abuso del pensamiento científico que maniobra con las realidades cuantitativas y espaciales y no admite más que conclusiones susceptibles de estar sujetas a la experimentación; el pragmatismo, en fin, no es más que una persistencia del hábito infantil de juzgar del valor o de la verdad de una idea únicamente según su eficacia

---

[383] P. HUMBERTCLAUDE, *o. c.*, p. 117.
[384] *EF III,* n. 391.

práctica o su utilidad inmediata, siendo así que el objeto de la inteligencia es la verdad objetiva, esté o no conforme a nuestros deseos de éxito[385].

Nuestros errores de juicio vienen, por lo demás, sobre todo, de la perversión de nuestro corazón y de nuestra voluntad. El corazón presenta fábulas al espíritu y este las cree, dice un moralista. He aquí por qué las gentes sencillas que viven la verdad, es decir, que la ponen en práctica, encuentran en esta concordancia entre la vida y los principios un sentido de la verdad que los sabios, aunque sean filósofos, no tienen siempre en su mismo grado. En toda idea reconocen por intuición la verdad o el error. Por eso, la formación intelectual de los jóvenes debe ir a la par con la educación de su corazón y de su voluntad.

La adquisición de los conocimientos

Pero no basta con ejercitar y adiestrar las facultades intelectuales. Si gira de vacío, la inteligencia permanece tan estéril como un molino sin grano, por muy perfeccionado que esté. Por eso, al menos es incompleto decir que «la formación es lo que queda después que se ha olvidado todo». No se comprenden verdaderamente las experiencias particulares de la vida y de la acción sino recurriendo a las ideas conservadas por la memoria. Yo no *comprendo*[386] enteramente el fenómeno de la caída de una manzana si no puedo relacionarlo con el de la gravitación universal; no me explico un sentimiento actual si no puedo compararlo con el conocimiento general que tengo de los sentimientos; no puedo tomar una decisión moral en una situación inédita si no puedo hacer un llamamiento a un principio general; no comprendo una situación religiosa concreta si no tengo un conocimiento profundo de la religión y de sus dogmas. Si en lugar de estar relacionadas con una idea general o sintetizadas bajo una idea dominante, las ideas y las experiencias particulares están solamente yuxtapuestas, son como «verdades locas», según la palabra de Chesterton. La riqueza, la variedad, la amplitud y la nobleza de nuestras ideas generales miden nuestra comprensión de los acontecimientos y de las situaciones de la vida, la verdad y la moralidad de nuestras apreciaciones y de nuestras decisiones. El mundo es todavía un enigma para el niño, porque no puede comprender sus experiencias particulares a la luz de ideas generales. Por eso vive en lo particular, ciegamente arrastrado por el fluir sucesivo de lo singular. Lo mismo sucede al hombre sin ideas, al menos implícitas: es semejante a un niño espectador de un gran film. Sin duda el niño disfruta con esta película, pero su admiración se detiene en los aspectos accidentales. Asiste a la sucesión de las escenas, angustiado por unas, divertido por otras, llorando y riendo casi siempre a contrapelo, porque no capta las ideas subyacentes del drama. Incluso tendrá compasión de los adultos excitados por sus reacciones cuando, a propósito de la película, les oiga evocar los dramas de conciencia y los problemas metafísicos que son lo esencial de la película.

---

[385] «A fuerza de emplear ciertos métodos de investigación, se acaba por no comprender nada de los demás métodos. Ocurre entonces una especie de estrechez de miras... El matemático se habitúa de tal manera al rigor de las deducciones en su terreno, que si entra en otros dominios, por ejemplo el de la filosofía o de la sociología, y no halla allí el mismo rigor de deducción, se siente como extraviado; así el hombre entregado a las ciencias experimentales experimentará el mismo embarazo cuando se le hable de metafísica» (F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., p. 113).

[386] *Com-prehendere*: colocar en un conjunto; la palabra «abrazar», tomada en sentido general, traduciría bastante bien este término.

> El hombre inculto, aunque sea un especialista renombrado, está tan cerrado al universo espiritual de un hombre cultivado, como un hombre sin oídos lo está para la música[387].

Interpreta las palabras y los actos de este último con criterios que le inducen perpetuamente a error. Juzga todo desde otro plano. Simplifica los problemas hasta el punto de vaciarlos de su verdadera sustancia; incluso sin darse cuenta, está guiado por su imaginación y sus resentimientos. La persona instruida, al contrario, discierne mundos ocultos en toda la creación visible. Todo es un signo para él. En poco tiempo ha comprendido mejor la situación exacta de un ambiente o de un país que aquellos que viven en él desde hace años, ya que él puede interpretar todo los indicios particulares a la luz de conocimientos anteriormente adquiridos. Un ingeniero que visita una fábrica se da cuenta de mil cosas ocultas al profano; el especialista en sociología y en religión, aprecia, después de algunos contactos, el estado social o religioso de un medio social. La persona ignorante, al contrario, no percibe más que las apariencias, los hechos yuxtapuestos y sucesivos, sin captar su alcance y su valor. La experiencia de la vida misma resbala sobre ella sin corregirla y sin instruirla, pues, para comprender la experiencia, debería ser capaz de relacionarla con los principios generales, gracias a los cuales podría criticar los hechos particulares y separar lo esencial de lo accesorio. Pero, falta de ideas generales, es incapaz de alzarse hacia lo objetivo y lo universal del mundo de las normas. Inútil discutir con ella, pues para poner de acuerdo dos ideas aparentemente opuestas, solo la idea general puede desempeñar el papel de denominador común.

> La falta de ideas generales, dice el P. Kieffer, conduce fatalmente a la rutina y a la obstinación.

Cuando se contradice a una persona desprovista de ideas, esta tiene la impresión de que se le roba todo, pues no tiene más que una idea sobre la cuestión y se aferra a ella no porque sea verdadera, pues no tiene criterio para juzgar de ello, sino porque es la suya. Le importa menos encontrar la verdad que saber si se está a favor o contra de ella. Por eso toma toda contradicción como una injuria personal, aunque sea muy objetiva y hecha sin ninguna reserva mental.

❖

Pero no basta con adquirir cualquiera clase de ideas. El diletantismo y la sofística cometen un grave error pretendiendo que ninguna idea tiene más importancia que otra o que no hay jerarquía en los bienes de la inteligencia. La cualidad de las ideas puestas en acción tiene una importancia capital, y el valor de un espíritu se mide por la nobleza y la veracidad de las ideas confiadas a su memoria.

1. *Importancia de tener ideas variadas y bellas.* Interesa más al hombre conocer a Dios, el mundo sobrenatural, la persona humana, su naturaleza y su destino que las mil curiosidades de la creación material, pues solo las primeras afectan a su vida profunda. Hay, pues, una jerarquía de valores en las ideas que se han de adquirir. Interesan primeramente aquellas que nos permiten explicar el enigma de nuestra existencia e influyen sobre nuestra transformación interior. Por eso, un ser humano cargado de ideas

---

[387] J. D. PAWLOS, «Observation on culture», en *Marianist Educator*, abril 1953, p. 49ss. Excelente artículo.

sin relación con su vida, es más inculto, de hecho, que un ignorante con buen sentido. Tal es, a veces, el caso de ciertos técnicos tan maravillosamente especializados como las abejas. La especialización que no va acompañada de una cultura humana filosófica, reduce la inteligencia a la actividad mecánica e instintiva de las abejas ultraespecializadas. La vida de estos especialistas se reduce entonces a producir, fijados en su alveolo, valores económicos y descubrimientos científicos. Ellos mismos son los últimos en darse cuenta de su caducidad y, semejantes al niño delante de la película, miran con compasión a aquellos que viven fuera de la realidad, como ellos dicen, es decir, por encima de lo cuantitativo y espacial. Por el contrario, se ha podido afirmar, con razón, de los campesinos ignorantes de los países surmediterráneos, que están más cultivados que muchos sabios especialistas. El número verdaderamente prodigioso de sentencias y de máximas, que la mayor parte conservan en su memoria, les permite, a propósito de todo hecho y de todo acontecimiento, evocar una de las ideas generales que los explican y vivir sin cesar por encima de las contingencias de su vida de trabajo. La sencillez de su vida y la elevada moralidad de su conducta constituyen, a la larga, en su espíritu, un conocimiento implícito que les pone más al abrigo de la propaganda que a otras cabezas atiborradas de ideas inútiles.

2. *Es más importante todavía tener ideas verdaderas.* No es suficiente tener muchas ideas, por nobles que estas sean; es aún más necesario que sean verdaderas, es decir, conformes a la realidad. Nuestra inteligencia está esencialmente creada para la verdad, para el conocimiento objetivo de la creación. No es ella la que crea la verdad, pero debe descubrirla en el mundo creado. La verdad, en efecto, existiría aunque no hubiera pensador capaz de captarla. No basta, pues, con que haya una coherencia interna en nuestras ideas, que estén lógicamente encadenadas, es preciso sobre todo que expresen objetivamente una realidad. La verdad, como lo pretende cierto idealismo, no es solamente una concordancia lógica del pensamiento consigo mismo, sino la concordancia del pensamiento con la realidad, de la cual el pensamiento solamente es un signo o una expresión.

Esta consideración es particularmente importante para un educador cristiano. Toda verdad religiosa cae por tierra si nuestro espíritu no puede alcanzar la verdad de los hechos y de las cosas[388]. Ahora bien, nosotros tenemos que guiar a los alumnos, con discreción ciertamente y con respeto, hacia la verdad objetiva y encaminarlos hacia una realidad, Dios, y hacia su destino sobrenatural. Si nuestra capacidad de alcanzar la verdad es una ilusión, ilusoria es también nuestra fe. Ciertamente no se trata de insistir sobre la verdad únicamente porque es útil al ser humano, sino principalmente porque ella existe. Esta exigencia y esta posesión de la verdad deben ser la base de la educación intelectual que damos a nuestros alumnos.

Toda nuestra actitud debe conducir a nuestros alumnos hacia el amor de la verdad.

> Eduquen a sus alumnos en el amor a la verdad, dice Su Santidad Pío XII. Pero sean ustedes mismos primeramente respetuosos con la verdad y aparten de la educación todo aquello que no es auténtico y verdadero[389].

[388] Para no citar más que un ejemplo: si mi espíritu no puede conocer lo real creado, ya no puedo yo, para probar a posteriori la existencia de Dios, partir de esta realidad creada.
[389] 23 de marzo de 1952.

Que miren con horror las propagandas que oscurecen la inteligencia, que comprendan que se va a la verdad con toda su alma, que ella no penetra en nuestra alma sino en la medida en que nosotros apartamos el egoísmo bajo todas sus formas. El maestro que ha acertado a suscitar en el alma del adolescente la sed de la verdad objetiva, que la ha afianzado con una inteligencia armónicamente desarrollada, así como con una voluntad recta y que le enseña las materias profanas a la luz de la eterna verdad[390], ha hecho más por la perseverancia en su fe cristiana que aquel que se contenta con intercalar artificialmente consideraciones religiosas entre sus disquisiciones profanas.

3. *En la distribución de materias del programa* se debe tener, pues, en cuenta la aptitud de su contenido para suministrar al alumno una explicación total de la creación y para guiarlo hacia la suprema verdad. Cada rama del saber humano presenta un aspecto diferente del mundo y completa la visión forzosamente parcial dada por las demás. Cada una aporta a la cultura intelectual una contribución específica irreemplazable. Es evidente que las materias afines a la filosofía y a la religión tienen una contribución más selecta, en particular la literatura, la historia y la geografía.

La *literatura* nos presenta, bajo una forma llamativa, lo que los grandes espíritus han pensado sobre las ideas más importantes para nuestra vida: Dios, el ser humano, la muerte, la naturaleza, el amor, etc.[391].

La *historia* se ha dicho que es maestra de la vida: resucitando a grandes rasgos el pasado de la humanidad, nos permite comprender nuestra época, situarla en el tiempo y medir en su justo valor la agitación presente de los hombres. La *geografía,* dándonos a conocer la diversidad de los tipos humanos y de las civilizaciones, sitúa nuestras personas y nuestros países en el modesto lugar que les corresponde en el mundo.

Las *ciencias de la naturaleza* nos ayudan para llegar a la Verdad total.

> El esfuerzo de la humanidad a través de las edades para desvelar el secreto de la naturaleza y obligarle a manifestar sus leyes, representa un admirable homenaje a la Verdad y revela en el espíritu humano un apetito de saber que es para nosotros huella de Dios y prenda de su presencia en el corazón de la criatura.
> Las ciencias, ha dicho el gran sabio Pierre Termier, no son más que los peldaños de la escala misteriosa por donde nosotros subimos a Dios.

Es preciso hacer captar esto al niño cuando se le inculca la estimación de la ciencia.

La enseñanza de la *filosofía* es el coronamiento de los estudios generales. En una edad en que el espíritu y el corazón están ávidos de luz, esta enseñanza puede ser de una

---

[390] «La verdadera formación intelectual cristiana consiste en ver y en hacer ver todas las cosas a la luz de la grande y divina verdad, como en la contemplación de la creación material no se ven bien las cosas con sus verdaderos colores más que bajo la luz, a veces sin embargo obscurecida por las nubes, del hermoso sol de Dios» (Pío XII, 6 de mayo de 1951).

[391] Pero que los profesores no den la asignatura de historia literaria sin procurar a sus alumnos este contacto vivificante y formativo con las obras mismas. Sin duda, hay que colocar el texto estudiado en la obra y, a menudo, en la vida misma del autor y este mismo en su medio histórico. Pero todo esto no es más que un trabajo preparatorio con miras a comprender mejor el texto mismo. El medio más formativo para los alumnos es desarrollar toda la historia literaria en torno a textos característicos cuidadosamente elegidos, estudiarlos a fondo con los alumnos, después hacerles deducir a ellos mismos todas las consecuencias sobre el modo de ser del autor y de toda su época. Después de esto estarán en condiciones de estudiar por sí mismos su manual de historia literaria. Pero semejante método exige un esfuerzo de preparación remota e inmediata de que pocos profesores son capaces... ¡Cuántas veces el método empleado no tiene otro objeto que el de proteger o encubrir la pereza del profesor...!

fecundidad extraordinaria, a condición de que el curso, en lugar de limitarse a algunas definiciones abstractas, sea abundante, vivo, penetrante y conforme a la doctrina recomendada por la Iglesia. Entonces junta, como en un haz, todas las disciplinas escolares y da la explicación última de las cosas, del hombre y del universo. La filosofía enseña a distinguir, en todas las cuestiones fundamentales, aquello que es esencial de lo que solo es accesorio. En un mundo de frenética actividad, como el nuestro, su papel compensador podría ser inapreciable. Si es verdad, en efecto, que la acción fecunda al pensamiento, también es verdad que la acción debe estar guiada y espiritualizada, si no quiere acabar en el activismo y caer en la rutina. Está comprobado que las personas de acción y los técnicos carecen, demasiado a menudo, de espíritu crítico y juzgan según los «se dice» los problemas humanos y, si son creyentes, distinguen y separan a veces su pensamiento racional de su religión, sin ver cómo la fe se concilia con la razón.

Ciertamente el estudio de la filosofía es una tentativa llena de azar, a juzgar por los numerosos sistemas montados a través de la historia[392]. Pero, precisamente, esta búsqueda vacilante y angustiada de la verdad, es la que no sacia la sed de nuestro espíritu. De la confusión en medio de la cual se debate el espíritu humano, puede brotar la llamada a la Verdad revelada, única capaz de calmar nuestras inquietudes y saciar nuestra hambre. El alma puede aspirar a esta verdad superior desde la infancia y, sobre todo, a partir de la adolescencia. Nuestros mayores[393] habían inventado el *ejercicio general,* que les permitía reforzar a propósito, en cualquier lectura, los elementos culturales, diversos según la edad de los alumnos. Por estas numerosas reflexiones, con ocasión de las cuales un maestro debe saber engarzar una libre discusión, el alumno adquirirá múltiples ideas generales que le permitirán un día comprender su propia experiencia.

Por último, nuestras escuelas cristianas tienen el gran privilegio de poder elevar este conjunto de conocimientos a un nivel superior, al plano sobrenatural. La *enseñanza religiosa,* en efecto, es como el espejo en el cual toda multiplicidad se transforma en unidad. En Dios, Causa primera, el universo resulta inteligible. En Él, de quien el mundo no es sino un reflejo, la creación encuentra su razón de ser. Incluso se puede decir que cada materia enseñada es una preparación implícita para la enseñanza religiosa, pues todas ellas nos conducen finalmente al conocimiento del Arquitecto del mundo. Cada nuevo paso en el conocimiento de la creación debe ser un nuevo paso hacia Dios. Por eso, la enseñanza religiosa, aun cuando se le asignen horas especiales, no es una rama como las demás, sino el alma que penetra y vivifica todos los estudios, la luz con la cual debe ser examinado cada aspecto de la realidad. Un espíritu del cual Dios está ausente, está limitado, dividido y disgregado.

4. Un maestro preocupado de la formación *escogerá con cuidado el texto de sus lecturas explicadas y de sus dictados, así como los trozos para aprender de memoria.* Sin excluir, como algunos antiguos religiosos, todos los textos que no están sacados de la Sagrada Escritura, preferirá los trozos de alto valor humano y artístico. Por la lectura los alumnos entran en contacto con el pensamiento de los genios, que les incitan a subir

---

[392] Un profesor de filosofía, al hacer la crítica de estos sistemas, no se permitirá ninguna palabra de desdén o de ironía burlona, sino que mostrará la sincera pasión de estos grandes espíritus por la verdad, la contribución aportada por cada uno a la construcción nunca acabada del gran edificio de la Verdad. Obrar de otra manera sería dar pruebas de esta suficiencia que corre el riesgo de incitar a los alumnos a la misma actitud. Ahora bien, nada puede llenarnos de humildad tanto como la consideración de la limitación de nuestra inteligencia ante la insondable inmensidad de la creación. El orgullo es señal de estupidez.

[393] Véase lo dicho más arriba, p. 53.

más alto. «Dime lo que lees, se puede decir, y te diré lo que eres». El adolescente experimenta un verdadero culto por los libros en los cuales encuentra expresadas sus emociones y sus aspiraciones personales. No es raro verle entusiasmarse por un libro o por un autor. Una sola lectura ejerce a veces una influencia decisiva sobre la evolución de su pensamiento[394].

> Los autores líricos y dramáticos contienen desde este punto de vista riquezas infinitas, y el papel de la formación en clase es hacer que los alumnos lleguen a apreciar estos tesoros. Gran camino habrán recorrido aquellos alumnos cuando, al contacto con los grandes autores, les hayan hecho sentir la pobreza de la literatura policiaca, de una novela idiota que se compra ocultamente, que se esconde bajo la gabardina o se lee detrás de una pila de libros, cuando el vigilante, o el mismo profesor, cree que el alumno está muy absorbido por el trabajo serio[395].

Cuando los alumnos tienen 13 o 14 años, el maestro les hace ilustrar o explicar por escrito un proverbio o un pensamiento selecto. ¿Por qué no ha de escoger para sus ejemplos de gramática, tanto de la lengua materna como otra lengua extranjera, sentencias y máximas morales? De esta manera se graban estas profundamente en la memoria y constituyen para la vida entera un fondo de ideas generales que les ayudarán a comprenderla y a conducirse por sí mismos.

❖

Ciertamente, el colegio es impotente para dar a los alumnos una formación acabada y definitiva, ya que esta es fruto de una larga maduración y sedimentación lentamente verificada en el espíritu y corazón a lo largo de la vida. Pero la escuela debe, al menos, equipar el espíritu de los alumnos con los primeros elementos de un conocimiento vivo e indicarles las fuentes capaces de alimentarlo y acrecentarlo, a fin de que puedan seguir avanzando en el camino de la sabiduría, articular los elementos divididos y dispersos de sus conocimientos ulteriores en una visión que los englobe a todos, vivificar las visiones fragmentarias de la experiencia, criticar las ideas traídas y llevadas por la opinión, el cine, la televisión y las demás técnicas de difusión, según una escala de valores objetiva, que permita distinguir lo verdadero de lo falso, lo esencial de lo accesorio, lo efímero de lo eterno.

El arte de la expresión

El ser humano vive en sociedad y por medio del lenguaje recibe la experiencia elaborada por los siglos y comunica sus pensamientos a sus semejantes. La enseñanza de la lengua, de la lectura y de la escritura inicia al niño en los signos convencionales del lenguaje del medio en que vive. Es la primera etapa de la cultura elemental, condición de todas las demás etapas sucesivas y clave de los tesoros espirituales que se

---

[394] A. MARTÍNEZ, «La lectura formadora del carácter», en *Atenas,* noviembre 1954, p. 281; P. ZIANS, *L' Apôtre de Marie*, 1949, p. 229; J. O'CONNOR, «Lighting minds for reading», en *Marianist Educator*, febrero 1953, pp. 46ss.

[395] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., pp. 99-100. Hubiera también podido hablar de la nefasta influencia de los tebeos. Sobre este asunto ver CH. CUMMINGSMITH, «Current thoughts on the comics», en *Catholic high-school quarterly Bulletin*, abril 1950, pp. 33ss.; D. SHARKEY, «Of waht value are the comics», *Marianist*, octubre 1944, p. 11.

hallan en reserva en la literatura. Sin duda la conquista de la perfecta correspondencia entre el pensamiento y su expresión no se termina jamás. Pero es indispensable que todos los alumnos al cabo de sus estudios se hallen en estado de asimilar, tan perfectamente como sea posible, las riquezas intelectuales de su patrimonio nacional y tener con sus semejantes cambios recíprocamente beneficiosos.

Así como no se aprende a tocar el piano escuchando a un virtuoso, tampoco se inicia en el arte de la palabra contentándose con escuchar al maestro. Este hará, pues, hablar a sus alumnos lo más posible, corregirá las inexactitudes, hará una guerra sin cuartel a las expresiones vagas y triviales, a las palabras de la jerga estudiantil[396] y exigirá sin desmayo la palabra más propia para expresar una idea. No hay método más eficaz para obligar a los alumnos a aclarar sus pensamientos, pues si se expresan mal, es sobre todo porque su pensamiento es inconsistente.

> Lo que se concibe bien, dice un autor[397], se enuncia claramente, y las palabras para expresarlo acuden fácilmente.

Sabida es la inconsistencia de las definiciones del niño. Preguntadle qué es una banasta. Responderá: «Esto es..., está hecho..., se la lleva a la espalda». Se comprueba el esfuerzo para definir, esfuerzo que queda infructuoso. Si se pregunta a otro qué es una carraca, hace un movimiento de rápida rotación con la mano derecha y cree haberla definido. Más a menudo dirá que «es una cosa..., un aparato que..., etc.»[398].

El pensamiento no formulado es como una nebulosa. La obligación de expresarlo fuerza al espíritu a hacerlo más preciso y más profundo. Es necesario, por tanto, luchar con empeño contra los términos vagos e impropios, la manía de las palabras altisonantes, las fórmulas estereotipadas, el psitacismo, la palabrería inútil con la cual los alumnos se contentan tan fácilmente. El mismo maestro debe ser un modelo viviente del lenguaje que exige de ellos. A no dudarlo, es el profesor de letras quien tiene más ocasiones de ejercitarlos en el lenguaje correcto y bello, por las lecturas, las lecciones de cosas, las redacciones y los ejercicios de vocabulario que llevan consigo la gramática y la traducción de las lenguas extranjeras, pues, a menudo, la pobreza del vocabulario hace vacilantes a los alumnos. Pero todos los profesores, cualquiera que sea la materia que enseñen, están obligados a exigir sin desmayo una locución correcta, incluso elegante, y una dicción clara y natural. En particular corregirán el tono cantante y la articulación muelle o precipitada. Si todos se entendieran en este punto, el resultado estaría pronto asegurado.

La recitación de las lecciones y los trabajos escritos proporcionan las ocasiones más propicias para desarrollar el arte de la expresión.

> [En la] recitación, dice el P. Simler, se exige que los alumnos hablen lenta y correctamente, que acaben las frases empezadas, que no repitan los mismos miembros de la frase, ni las mismas ideas, que no omitan nada esencial; en fin, que adquieran poco a poco el hábito de una palabra correcta, clara, fácil, llena de sentido y de razón[399].

Al mismo tiempo que es un ejercicio de voluntad y de articulación, una lectura expresiva es una prueba suplementaria de comprensión. Cuando se hace recitar a los

---

[396] Ver una diatriba contra el argot en *Messager de la Société de Marie*, 1900, p. 502.
[397] N. Boileau.
[398] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., p. 117.
[399] *Guía del maestro en la primera enseñanza* (litografiado), p. 94.

alumnos textos en verso o en prosa, hay que exigir de ellos que hagan las entonaciones conforme al pensamiento. La inflexión de la voz forma el encanto de la dicción. Los niños se desenvuelven, en general, con mucha naturalidad, pero es difícil obtener el mismo resultado por parte de los mayores, que no se desembarazan fácilmente de su falso pudor. Los concursos de elocuencia y hasta los mismos ejercicios de vocalización[400], acompañados de la grabación en el magnetofón, son muy recomendables, porque no hay medio mejor para corregir los defectos de pronunciación. La declamación pone al alumno en comunión con el esfuerzo creador del autor, haciendo pasar a su voz, a sus gestos, mirada y actitud las ideas y los sentimientos expresados por el texto. Jamás hay que huir de hacer participar a los alumnos en los concursos de elocuencia disputados entre escuelas diferentes. No hay medio mejor, sobre todo si se tiene en cuenta más la riqueza de las ideas que la perfección de la elocución, para formar a nuestros alumnos en su futuro papel de líderes. Los textos declamados deben ser de un gusto irreprochable, de subido valor en cuanto a las ideas, tomados de los mejores autores y siempre muy al alcance de los alumnos. Antes de hacerlos declamar conviene explicarlos cuidadosamente y señalar las palabras que hay que poner en relieve. Es lamentable que el cine y la radio hayan desplazado poco a poco de la escuela el arte dramático. El P. Lalanne, que había compuesto un buen número de obras dramáticas para uso de los alumnos, decía:

> Una representación no es una simple diversión para hacer reír en un día de fiesta, sino el resultado de un trabajo de clase, un medio, menos serio tal vez que otros, pero real y eficaz, de completar la instrucción y la educación y de elevar el alma[401].

El arte dramático, en efecto, desarrolla el órgano vocal y la elocución, inspira confianza en sí mismo, acrecienta la cultura y eleva el alma haciéndola entrar en la de los personajes. Es un complemento del curso de literatura, que enseña el trabajo en equipo..., pues es conveniente que los alumnos ensayen ellos mismos la obra bajo la dirección de un maestro. Naturalmente, atendiendo a la cultura de los actores y de los espectadores, debe tenerse en cuenta el nivel intelectual y moral de la pieza cuando se hace la elección[402].

b) Transformar y mejorar la creación: la formación profesional

El fin de la escuela es preparar al adolescente para su vida de adulto y adaptarlo a su ambiente social. Ahora bien, este no es solamente una sociedad en que se intercambian los pensamientos, sino también un lugar donde laboran juntos los trabajadores de la mano y del espíritu. En esta actividad colectiva cada individuo tiene su función que desempeñar, si quiere ser plenamente una persona, en lugar de vivir como un parásito. Además, en nuestra civilización, más y más industrializada, donde el juego de la concurrencia no otorga trabajo bien remunerado sino a los especialistas más calificados, un hombre que no quiere morir de hambre entre los suyos o ser descalificado, no puede

---

[400] A. V., «Voice culture», en *Messenger of the S. M.*, 1902, pp. 124ss.; 1903, pp. 14ss.; C. E. ROSSMAN, «Speech activity», en *Marianist Educator*, febrero 1949, pp. 54ss.
[401] P. HUMBERTCLAUDE, *o. c.*, p. 266; *EF III*, n. 384.
[402] C. F. ECKHARDT, «The play vs. the minstrel», en *Marianist Educator*, mayo 1949, pp. 14ss; M. MILLER, «Speech tournaments», en *Marianist Educator*, mayo 1951, p. 57.

contentarse con tener conocimientos de todo, a la manera del hidalgo, el gentleman o el galán de los siglos pasados. Debe adquirir una competencia reconocida en un sector especializado de la inmensa organización social. La escuela no puede desinteresarse de esta preparación profesional al establecer los programas. Sin olvidar nunca la formación humanista, debe tener en cuenta la futura especialización de los alumnos. El P. Lalanne, que se había preocupado desde el principio de ser ante todo útil a sus alumnos, lo hacía ya notar:

> Los jóvenes no se destinan todos a la misma carrera: unos desean dedicarse al comercio y a las artes, mientras que otros aspiran a funciones de una naturaleza y de una importancia diferentes. Las necesidades no son, pues, iguales para todos. La educación debe dar a cada uno los conocimientos que les serán necesarios o útiles[403].

Sin embargo, un pequeño número solamente de nuestras escuelas tiene la misión de enseñar una profesión a sus alumnos; la mayor parte no tienen otra mira que darles una formación general y conducirles hasta la entrada de las escuelas especializadas o de la universidad. Pero incluso las escuelas que preparan directamente a sus alumnos para una profesión, no deben olvidar nunca que «el saber profesional no es todo en el hombre»[404]. Aun cultivando la competencia técnica y la conciencia profesional, estas escuelas deben esforzarse por dar a sus alumnos una formación general tal como ha sido esbozada en las páginas precedentes, y que haga su vida más intensamente humana[405].

¿Hay acaso antagonismo entre estos dos géneros de formación? A veces se creería, al ver que los técnicos consideran a la intelectualidad y a la cultura desinteresada como parásitos y al oír a los humanistas reprochar a los técnicos producir un cierto repliegue en el plano humano y una servidumbre respecto a la materia. Hay que confesar que las disciplinas puramente intelectuales no dan siempre el sentido de la vida concreta y que las disciplinas técnicas ocultan a menudo el amplio horizonte de los valores humanos. La solución del problema está además envenenada en ciertos países por las luchas de clases, y retardada en otros por la prisa de la gran industria que, al lado de algunos eminentes técnicos, salidos de las grandes escuelas, se contenta con una masa de maniobra de «especializados», es decir, adiestrados de un modo acelerado en algunas semanas. Estos últimos serán, sin duda, capaces de ejecutar momentáneamente una tarea especialmente determinada, pero, por no tener oficio completo que les procure las satisfacciones profesionales legítimas, consideran su trabajo como una servidumbre y esperan con impaciencia las horas de ocio para evadirse y sentirse plenamente personas. Ahora bien, el sentimiento de alegría y de plenitud humana debería brotar no solamente de las horas de ocio, sino ante todo del trabajo cotidiano, amado, comprendido y espiritualizado. Semejante resultado de liberación humana y de enriquecimiento espiritual no puede ser alcanzado si el técnico que tiene que conducir a los individuos a trabajar sobre las cosas, no se siente perfectamente adaptado a su oficio por gusto y por competencia y si su espíritu no se mantiene por encima de su trabajo. Si

---

[403] P. HUMBERTCLAUDE, *o. c.*, p. 99.

[404] «Lyterary Study», en *Apostle of Mary*, febrero 1907, p. 4.

[405] Sobre la necesidad de la formación general con miras a los buenos estudios técnicos, cf. A. R. WEBER, «The engineer», en *Marianist Educator*, noviembre 1951, pp. 61ss.; H. C. RINGKAMP, «The catholic high-school and a general education programme», en *Catholic high-school quarterly Bulletin*, enero 1950, pp. 25ss.

la primera condición puede ser realizada por una buena orientación[406] y una seria preparación profesional; la segunda exige, precisamente, una profunda formación humana y cristiana. La cultura general constituye, pues, el basamento necesario de toda especialización profesional, no solamente por la suma de ideas generales con que enriquece a la inteligencia, sino también por las cualidades de espíritu que desarrolla. En consecuencia, la formación profesional debe dar al ser humano todos los conocimientos necesarios, no solo para la ejecución del trabajo, sino también para la comprensión de su obra; tendrá, por tanto, la preocupación de inculcarle el amor a su oficio, enseñarle las virtudes relacionadas con su ejercicio, revelarle las satisfacciones estéticas que puede sacar y mostrarle la significación social, espiritual y religiosa de su labor. Cada profesión lleva consigo su espiritualidad propia o, como suele decirse, su deontología. Pero hace falta precisamente un mínimum de cultura general para tener el deseo de mirar más arriba en su tarea concreta[407].

Así, pues, la formación profesional debe colocarse más seriamente sobre el plano humano y social que sobre el plano económico; debe formar hombres antes de hacer técnicos. Importa, además, que la especialización no sea demasiado estricta, sino suficientemente amplia para permitir en nuestros tiempos de crisis y de paro pasar de un oficio a otro próximo a él, es decir, readaptarse. Si es demasiado exclusiva y demasiado precoz, fácilmente tiene por efecto impedir a un individuo todo progreso ulterior y toda ascensión en el cuadro mismo de su profesión.

> Los deplorables resultados de la práctica, tan contraria a la psicología, que consiste en preparar a una persona para sus responsabilidades sociales y para su oficio, antes de formarle en sus responsabilidades personales y en la dignidad de su vida humana, están bastante patentes en la manera de abusar de las horas de ocio. No se estaría obligado a escribir un capítulo especial en los tratados de educación sobre el empleo de los tiempos de ocio, si la escuela tratara, sobre todo, de formar a la persona cultivada antes que al hombre económico; entonces no habría ya abismo de separación entre las horas de ocio y de trabajo. La especialización, sin la cultura, pone en peligro el ideal democrático que descansa sobre el principio de la formación general. La educación democrática no solo debe ser universal en su extensión a todo el pueblo, sino también en su extensión a todas las aptitudes del individuo, principalmente de la prudencia y discreción. El gobierno del pueblo por el pueblo y para el pueblo es imposible si no está primeramente formado para gobernarse así mismo[408].

---

[406] Esta orientación debe ser prudente, pero no imperativa. Hay que dejar a cada uno la alegría de correr su suerte con sus riesgos y sus peligros. Prácticamente las indicaciones del orientador serán más bien negativas: se contentará con desaconsejar tal oficio, porque no corresponde a las aptitudes del alumno. No hay que confundir la orientación profesional con la orientación escolar (que estudia las aptitudes mentales generales) y la selección profesional (que descubre la minoría de individuos más aptos para determinada tarea de la sociedad). Sobre esta orientación, ver A. MARTÍNEZ, «Los muchachos y la profesión», en *Atenas,* diciembre 1942, pp. 239ss; ID., «La selección de los alumnos en la segunda enseñanza», en *Atenas*, junio 1946, pp. 167ss.; F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., pp. 83ss. (páginas ya sobrepasadas pero interesantes y llenas de buen sentido sobre la selección y la orientación profesional).

[407] Se ha tratado de realizar esta síntesis de la cultura general y de la preparación profesional en una escuela de agricultura del sur de Francia, cuyos alumnos pertenecen totalmente al medio rural y están destinados a cultivar la tierra. Se trataba para los profesores de formar a los jóvenes para la vida rural, al mismo tiempo que se les daba una enseñanza general. Esta se hallaba sobre todo conforme a los intereses de los alumnos. Así el estudio del francés se hace alrededor de centros de interés que los alumnos ilustran por sí mismos con temas literarios folclóricos. Los cursos de agricultura están concebidos teniendo en cuenta los recursos y las necesidades de la región. Junto a las construcciones escolares se encuentra una granja que sirve para los trabajos prácticos. Los internos gozan todos de un trozo de huerta que ellos mismos cultivan y cuyos frutos recogen.

[408] W. BUEHLER, *o. c*., pp. 39-40.

Apéndice I:
Cultura y conocimiento

Podemos ahora definir la cultura: Inteligencia adiestrada, posesión de numerosas ideas generales y capacidad para expresarlas con claridad y elegancia, tales son las condiciones intelectuales de base. Sin embargo, la cantidad de conocimientos no interviene necesariamente en la apreciación del grado de cultura. A la persona cultivada, en efecto, le interesa más la calidad que la cantidad del saber y, gracias a un juicio y a un gusto muy seguros, lo organiza según un orden jerárquico de valores. Por otra parte, no estima este saber sino en la medida en que ayuda a conocer mejor a Dios y a sí mismo, a vivir mejor, a amar más a Dios y a ayudar a sus semejantes. En los libros y en las cosas busca más bien meditaciones de vida que comprobaciones de hechos. Por eso, no hay que confundirlo con el diletante, que toma el conocimiento como un fin en sí y se aísla en su torre de marfil para gozar de él egoístamente. La verdadera cultura, al contrario, acerca los seres humanos unos a otros y enseña a cada uno a ponerse en lugar de los demás, no por una especie de simpatía instintiva y a menudo ciega que poseen el niño y el primitivo, sino por una comprensión objetiva de sus problemas. El ser humano verdaderamente cultivado sabe hacerse todo a todos, adaptarse a todos, mostrarse comprensivo para las ideas de los demás, no por falta de interés en las cosas del espíritu, como el niño, sino porque, colocándose en el punto de vista del interlocutor, sabe discernir en todas sus afirmaciones la parte de verdad que estas contienen.

En suma, la cultura bien entendida abarca al alma toda entera para desprenderla de su egoísmo y liberarla de sus determinismos carnales. Es propiamente una ascesis y una sabiduría.

Esto explica por qué san Anselmo recomendaba a sus monjes la lectura de los grandes genios humanistas de la antigüedad y que los antiguos monjes se esforzaran por encerrar en la materia de los menores objetos de su uso un destello de belleza y de espíritu. Por otra parte, a menudo se ha comprobado que los religiosos indiferentes a las ideas que apasionaron a los grandes espíritus de la humanidad, desfiguran sus concepciones religiosas, en particular el mensaje evangélico, pierden el espíritu para atenerse a la letra, su piedad queda anclada en fórmulas y zozobra entre la insulsez y la insinceridad; su vida moral, puesta al abrigo tras la fidelidad mecánica a ciertos gestos rituales y una actitud de dignidad puritana, se acomoda sin escrúpulo a la egoísta moral de los negocios.

Así, pues, la cultura desborda al simple saber: es el conocimiento pasado al corazón, convertido en vida y en fuente de transformación interior. ¡Pero cuánta gente la confunde con la simple erudición o mide su grado por el número de conocimientos adquiridos! En el pasaje siguiente de John Garvin se las distingue excelentemente:

> La cultura es un crecimiento silencioso del espíritu y del corazón. No es sinónimo de conocimiento, aunque muchos los confundan. El conocimiento es una adquisición, la cultura una asimilación. El conocimiento es como un vestido, que jamás forma parte integrante de nosotros mismos, y del que podemos desprendernos cuando nos plazca, mientras que la cultura es un desarrollo y crecimiento y forma parte de nosotros mismos. El conocimiento no llega a ser cultura sino cuando ha sido digerido, asimilado, trasmutado en nosotros mismos e incorporado a nuestro carácter.
>
> La cultura es un crecimiento interior; el conocimiento o adquisición es simplemente algo accesorio. La cultura es sólida y durable; la adquisición es aparente e inestable. La cultura es intensiva (o cualitativa); la adquisición es extensiva (o cuantitativa) La cultura

> merece su nombre, pues cultiva y perfecciona el espíritu y el corazón, haciendo valer su pequeño talento; también la adquisición responde muy bien a su nombre, pues es una colección, ya que recoge y adiciona los conocimientos, suma los resultados de la industria y de la ciencia, los cuales no son siempre memoriales de humanidad y de genio. La adquisición es una cuestión de cantidad y de acumulación: carga a la inteligencia con hechos y signos, listas y detalles, que serán siempre hechos y signos, sin jamás formar parte integrante del espíritu y del ser humano.
> La cultura no se revela fácilmente en los exámenes escolares, no puede ser medida, aforada y sondeada, porque su obra es interior y espiritual. El conocimiento, por el contrario, puede ser comprobado, medido, por comparación con tipos uniformes, puede ser evaluado y calibrado. La cultura se mide por el calendario silencioso de los meses y de los años; la adquisición se mide en el cuadrante de los minutos y de las horas.
> La cultura es cosa cualitativa y, como la virtud, es difícil definirla; es más cómodo describirla por sus efectos. Se la podría definir como el pleno dominio de las facultades, un total desarrollo del espíritu y del corazón. Es conocimiento de sí mismo, conforme al principio de los sabios de Grecia: «Conócete a ti mismo».
> La cultura es el resultado de una percepción aguda y decidida del valor de las cosas, una imaginación viva, una apreciación espontánea y objetiva de la belleza; es esa perfección del ser humano, que consiste en ser algo, más bien que en tener algo; la cultura está más orgullosa de ser que de tener[409].

Hasta principios del siglo XX la cultura se mantenía sobre todo por el contacto de los libros y era casi únicamente dispensada a grupos reducidos y selectos. Los medios de la técnica moderna, cine, radio y televisión, la ponen a disposición de todos. Pero estas técnicas son armas de dos filos y se convierten fácilmente en instrumento de incultura, si propagan ideas triviales o malsanas. Esta eventualidad plantea problemas que un educador cristiano no tiene derecho a resolver siguiendo la política del avestruz, sino de un modo positivo, si está verdaderamente convencido de que todas las criaturas, y por tanto también las creaciones de la técnica, no tienen otra razón de ser que la de conducir a los seres humanos hacia Dios.

Este esfuerzo positivo es urgente, pues hasta el presente los resultados de la técnica y las realizaciones materiales de la ciencia han sido más bien desfavorables a la cultura propiamente dicha.

> Estamos a punto de convertirnos en una generación de charlatanes y la abundancia de nuestros conocimientos corre el riesgo de lanzarnos fuera de nosotros mismos, lejos del pensamiento reflexivo, personal y original... Ahora bien, lo que revela el valer personal del ser humano no es lo que dice o hace, sino lo que piensa[410].

Los seres humanos son cada vez más sabios pero cada vez más incultos; más y más competentes en su especialidad y cada vez menos preocupados de los verdaderos problemas humanos. La inteligencia se ha desarrollado unilateralmente y juzga todo bajo el ángulo espacial y cuantitativo. La deformación comienza en la escuela misma donde se abandonan progresivamente las disciplinas culturales en favor de aquellas que son más inmediatamente remuneradoras. Al ver la belleza y la riqueza creciente de las construcciones escolares, se está a veces inclinado a pensar que el valor de la cultura que estas dispensan es inversamente proporcional a la perfección de su equipo material y científico.

---

[409] J. GARVIN, «Culture and the teacher», en *Apostle of Mary*, diciembre 1908, pp. 292-294; *Ibid*., febrero 1909, pp. 4ss.
[410] *Ibid*., enero 1909, p. 9.

> El gran peligro de la educación moderna está en la multitud de los hechos y en el acrecentamiento cuantitativo de la información en todos los terrenos[411].
> Los alumnos que dejan nuestras escuelas, escribe un inspector, y se podría decir esto en todos los países, no parecen ya aptos para juzgar las circunstancias siempre imprevistas de la vida; ya no tienen ideas precisas sobre lo que es verdadero y falso, bueno o malo, porque no tienen ni principios absolutos ni ideas generales. Cuando se trata de juzgar un acontecimiento político y escolar, su pensamiento es nebuloso y fugaz. Para resolver sus problemas personales y sociales, recurren a expedientes o a fórmulas, guías cómodos pero inconsistentes[412].

Apéndice II:
Las humanidades clásicas y la formación intelectual

Durante siglos, los estudios grecolatinos han sido considerados como el método por excelencia para conducir al alumno a su perfeccionamiento humano integral. Desde el siglo IV, no sin vivas discusiones, la Iglesia los adoptó como el medio ideal para la formación de sus clérigos y, todavía hoy, exige que sus futuros sacerdotes estén formados según esta disciplina. La gracia no destruye la naturaleza, sino que la supone. Convencida de que la naturaleza sana, sobre todo un espíritu sano, hace al alma más flexible y más dócil a la acción de la gracia, la Iglesia ha visto en la sabiduría antigua, tan mesurada y tan conforme a la recta razón, una magnífica escuela de formación humana, porque la cultura desinteresada que ella constituye, puede ayudar a rectificar el espíritu herido por el pecado original y a liberar al alma del egoísmo que cierra la entrada a la gracia y a Dios[413].

1. Valor formativo

Las humanidades clásicas, en efecto, responden perfectamente a las condiciones de una formación intelectual integral: adiestran la inteligencia, le proporcionan las verdades generales y le enseñan el arte de la expresión. Su primer ejercicio es el aprendizaje de una lengua, a veces de dos lenguas antiguas, el latín y el griego.

El carácter sintético y arquitectónico de la frase griega y latina, tan opuesto a nuestras lenguas modernas analíticas, obliga al alumno a una verdadera gimnasia intelectual para percibir las relaciones entre las ideas y las palabras y para «sustituir una expresión por otra sin ninguna alteración de la idea»[414].

---

[411] *Ibid*., p.4.
[412] P. SIBBING, «NO education without perspiring», en *Marianist Educator*, mayo 1951, p. 5.
[413] Los Papas han insistido a menudo sobre esta obligación: «¡Cuánto Nos alegramos de que queráis vosotros mismos inculcar a vuestros jóvenes religiosos, más ampliamente, una cultura humanista! Esta es de las más a propósito para formar los espíritus que se despiertan, para que reine un claro orden en el pensamiento y en su expresión; para evitar un flujo vano de palabras y para adquirir otras cualidades notables de una inteligencia bien formada. Nos deploramos que en estos estudios no vaya a sobrevenir alguna cosa bien triste. ¡Ay! el número y el fervor de los amantes de la lengua latina, gloria del sacerdocio, van disminuyendo más y más. ¿Cómo honrar dignamente esta lengua imperial, que no enuncia la verdad sino que la esculpe, que brilla por la gravedad en los edictos y en las sentencias, que en la Iglesia latina goza del uso litúrgico, que en fin, para la Iglesia católica es un lazo de unión de tan alto precio? Que no haya ningún sacerdote que no sea capaz de leerla fácil y corrientemente. ¡Quiera el Señor, además, que entre vosotros se distingan hombres notables y numerosos, capaces de escribirla de manera sobria y elegante! (23 de septiembre 1951).
[414] LALANNE, en P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., p. 239.

Todo en ellas responde a reglas lógicas; las frases, casi siempre periódicas, están articuladas y se pueden descomponer como las piezas de un reloj. Y estas relaciones entre las ideas no son solamente formales: responden a realidades materiales y sobre todo humanas. El alumno que no relaciona a cada paso sus ideas con la realidad que ellas significan, tropieza y cae en contrasentidos, falsas expresiones y absurdos. Por eso, una traducción es una auténtica batalla intelectual: hay que descubrir el sentido, no adivinándolo, como el alumno está tan a menudo propenso a hacer, sino razonando cada palabra y cada miembro de la frase; después hay que expresar la idea en su lengua materna con las palabras más propias, sin escamotear un matiz, con la misma concisión y la misma lógica. El psitacismo, tan frecuente entre los simples lectores, así como la palabrería de aquellos que componen sin haber pasado por ejercicios de traducción, son aquí imposibles. El traductor está obligado a descubrir y expresar la idea tal como se halla en el texto: no puede hacer trampa...[415].

Además, los textos de los autores antiguos hacen vivir al alumno en compañía de los más nobles espíritus que la humanidad ha conocido antes de Cristo y que expresaron, en una lengua que alcanza a menudo una perfección inigualable, las ideas más universales, las más dignas de entusiasmar a una persona; aprende allí lo que estos nobles espíritus han pensado del ser humano, de Dios, del sufrimiento, del destino humano o de la patria. Sin duda, en los autores paganos la cizaña está a menudo mezclada con el buen grano y se impone una buena selección de los textos. Pero el maestro está allí para rectificar el error y esta misma rectificación puede encadenar discusiones que son un excelente medio de precisar el pensamiento cristiano.

¿Pero no se podrían seleccionar los autores cristianos? La cuestión se ha planteado a menudo y se ha resuelto de muy diversa manera. Hay que confesar que el pensamiento de los Padres de la Iglesia está ordinariamente por encima del alcance de nuestros alumnos y que la mayor parte de nuestros mejores autores cristianos modernos con frecuencia no inspiran confianza y son exagerados en sus ideas. Las verdades humanas de los antiguos son sencillas, de una rectitud y de un buen sentido asombroso; su psicología es suficientemente elemental para ser comprendida por los alumnos. He aquí por qué la Iglesia no ha tenido miedo nunca sobre el contacto, bien guiado, con estos autores del paganismo. La Iglesia está como en lo suyo propio allí donde encuentra o descubre un valor humano. La Iglesia no es sectaria; mira con serenidad las verdades provenientes de los demás, porque en ellas descubre la huella del Creador de toda realidad y por tanto de toda verdad[416].

2. **Deficiencias pasadas**

Hay que confesar, sin embargo, que este ideal rara vez se alcanza íntegramente. Al trastornar el fin y los medios, la enseñanza de las *humanidades* ha caído en el intelectualismo y a veces en el diletantismo. En lugar de conducir a los alumnos a la verdad, fin de todo conocimiento, algunos maestros los entretienen con la gimnasia intelectual o en ejercicios puramente lingüísticos, indiferentes a la sustancia de las ideas, de las cuales son meros signos las palabras.

---

[415] Sobre la manera de hacer una buena traducción, F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., pp. 122ss.

[416] Esta cuestión de los autores paganos como maestros de formación ha sido muy discutida en 1852. El P. Lalanne los defendió en un artículo de *L'Univer*s, reproducido en *EF III*, nn. 387 y 388.

Por otra parte, la formación clásica ha estado a menudo reservada a una élite, o más bien a la clase burguesa o aristocrática. Semejante discriminación no es posible en una época en que, a consecuencia del espíritu democrático, las clases sociales se hallan en trance de desaparecer. Las masas modernas, por el hecho mismo de las duras condiciones a las cuales han estado sometidas, han llegado a una mayoría de edad que no es todavía una maduración, pero que les da una conciencia cada vez más clara de su derecho a la cultura integral. Sin embargo, la total discriminación no ha desaparecido todavía de nuestras escuelas. Hay todavía ricos que nos confían sus hijos para mantener la distinción de las clases, para evitar a su hijo la «vergüenza» de verse adelantado por el hijo de su portero. ¡Cuántos bancos de escuela están sobrecargados de ricos perezosos que, a consecuencia de indignos prejuicios contra el trabajo manual, se creen desconsiderados aprendiendo un oficio! Ahora bien, un humanismo que separa y divide ¿puede aún llamarse humanismo?

> Todo humanista inteligente debería clamar por una cierta unidad de cultura, para que todo el mundo se comprenda... ¡Iniquidad de la doble cultura; una, fácil, apresurada, utilitaria, para el pueblo; la otra, para las clases dirigentes!... ¡Si la alta cultura no puede conservarse en una élite de bachilleres sino condenando al mayor número a un servilismo intelectual, esta es una cultura de fariseos! (Padre Charmot).

3. Su porvenir

Esta discriminación, sin embargo, tiende a desaparecer y no hay que deplorarlo. Desgraciadamente, y esto es de sentir, la unificación, en lugar de hacerse por la cima, se hace por abajo[417].

Es preciso, en efecto, rendirse a la evidencia. Las humanidades tradicionales pierden terreno. Incluso en los países latinos, los alumnos de la sección clásica están cada vez más clareados y, si los alumnos de ciencias pudieran tener un diploma sin latín, abandonarían sin pesar, así como sus padres, la hermosa lengua de Cicerón. Por otra parte, las humanidades no responden ya a los intereses espontáneos de los alumnos. ¡Y los mismos profesores!...Conviene, sin embargo, hacer notar que

> la desaparición del latín (o de las humanidades) es paralela, de hecho, a la desaparición de la cultura. Los sabios cultivados se han espantado ante el abismo abierto por el abandono de la cultura y por el materialismo que ocupa su lugar[418].

¿Qué se puede salvar todavía del ideal formador de las humanidades clásicas? Con verdadero realismo, hay que salvar lo que se pueda del incendio. Más vale transigir para conservar lo esencial. Ahora bien, lo esencial es guardar el contacto con el pensamiento de los grandes autores de la antigüedad.

Puesto que de hecho pocos alumnos son todavía capaces de llevar de frente el estudio de las lenguas y del pensamiento, hay que salvar lo esencial, es decir, el estudio del pensamiento, de la civilización y de la literatura antigua, sirviéndose de buenas

---

[417] El P. Lalanne: «Renunciar a las literaturas clásicas antiguas es repudiar la más rica tanto como la más legítima herencia de la humanidad; es como romper una cadena que enlaza, como en un mismo y vasto cuerpo, a todos los pueblos civilizados» (*EF III*, n. 393, p. 554).

[418] G. SULLIVAN, «Teaching Latin», en *Marianist Educator*, febrero 1950, pp. 44ss.

traducciones[419]. Ningún alumno, incluso de enseñanza propiamente técnica, debiera ignorar las más hermosas páginas de la literatura antigua de Grecia y de Roma. ¿Y por qué no se haría lugar también a las obras de las grandes civilizaciones de Oriente? El estudio de las lenguas antiguas estaría reservado a una minoría de alumnos inteligentes y deseosos de sacar provecho, ya sea por su valor cultural, ya por su utilidad con vistas a una carrera especial[420].

Las lenguas modernas podrían compensar, hasta cierto punto, la gimnasia intelectual de las lenguas muertas, a condición de que no sean estas exclusivamente enseñadas con fines utilitaristas[421], sino también por su valor cultural. La gimnasia intelectual a que obliga, por ejemplo, el conocimiento de la lengua alemana, no es muy inferior a la que exigen el latín y el griego. Sería, pues, deseable que los alumnos escogieran una lengua viva cuyo mecanismo morfológico y sintáctico sea diferente de su lengua materna. Mirando así las cosas, a los alumnos de los países latinos les interesaría estudiar el alemán o, en rigor, el inglés; un alemán y un inglés tendrían ventaja en escoger una lengua románica. Igualmente es esencial que los alumnos se pongan en contacto con las grandes obras literarias de los países cuya lengua estudian.

> Pero, nótese bien, se trata de un contacto del alma con el alma del autor; se trata de entresacar del texto las ideas preferidas por el autor, de encontrar allí lo humano eterno, de provocar la simpatía de los alumnos hacia el hombre: el autor, y hacia las ideas verdaderamente humanas de las cuales se ha hecho campeón[422].

Apéndice III:
Las humanidades científicas y técnicas

Aun cuando la Iglesia se sirve claramente del humanismo grecolatino para traducir y trasmitir los valores humanos esenciales y permanentes, el mensaje religioso que está encargada de comunicar a todos los seres humanos, no está definitivamente ligado a ninguna cultura humana, por noble y perfecta que esta sea. La Iglesia, además, no oculta su respeto por las culturas de todas las razas humanas y podrá también un día asimilar los valores positivos de la cultura nueva que, en Occidente, tiende más y más a suplantar a la cultura grecorromana.

Nada se opone, pues, a que la Iglesia pueda integrar los elementos válidos de la cultura técnica; lo ha hecho abiertamente ante nuestros ojos por medio de Su Santidad Pío XII. Los abusos del espíritu técnico no constituyen para ella razón para rechazar sus valores positivos. Si la técnica consiente en estar al servicio del ser humano en lugar de ser su tirano o, en pocas palabras, en quedarse en su lugar, ¿por qué no habría de enriquecer a la cultura tradicional? Por otra parte, la técnica ejerce en nuestros días tal atractivo sobre los adolescentes, que el educador estaría desacertado en no utilizar esta exaltación para los fines educativos.

---

[419] Querer enseñar el latín como una lengua viva, es decir con vistas a hablarla, nos parece completamente fuera de propósito. El P. Lalanne pensaba lo mismo (P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., p. 239).

[420] Sería sin embargo deseable que en los países latinos, la mayor parte de los alumnos tuvieran dos o tres años de latín, pues no hay mejor método para aprender la lengua materna.

[421] P. SIBBING, en *Marianist Educator*, noviembre 1950, pp. 3-4; G. MORRIS, en *Marianist,* febrero 1950, pp. 40ss.

[422] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., p. 99.

Primeramente, el esfuerzo de la invención, del ingenio y de la paciencia necesaria a la realización de los descubrimientos científicos y de sus aplicaciones, constituyen un magnífico elemento de formación. ¡Imagínese todos los esfuerzos combinados, toda la cadena de solidaridad humana que supone la construcción de un automóvil! La técnica ha producido héroes que pueden exaltar la imaginación de los adolescentes. Basta mencionar los pilotos de guerra o de ensayo de aviones. No es tan difícil llevar al alumno a analizar una realización técnica, seguirla a través de la historia, en sus incidencias individuales y sociales, entrever sus posibilidades para transformar el mundo, a fin de hacer retroceder el área del hambre, que impide todavía a tantos seres humanos vivir una vida humana normal y tener acceso a la cultura. ¿Acaso no son estas consideraciones generadoras de humanismo?

Por esta razón el Santo Padre, aun poniendo en guardia contra los excesos del espíritu técnico, aprovecha todas las ocasiones para exaltar los beneficios posibles de las conquistas de la técnica. ¿Acaso el universo no ha sido creado para la felicidad del ser humano y Dios no ha confiado a este la tarea de arrancarlo del desorden, de embellecerlo y de hacer triunfar en él el espíritu sobre la materia, prolongando así su obra creadora?

> Debe llegar el día, dice monseñor Montini, en que de las oficinas y de los campos suba el himno del pueblo trabajador hacia Dios; en que el ruido de las máquinas se convierta en música, en que el humo de las fábricas sea incienso elevado hacia el cielo, en que el trabajo humano cante la prosperidad, la paz, la alegría de toda la sociedad cristiana.

Enfocadas bajo este ángulo, las realizaciones de la técnica son eminentemente formadoras. El trabajo manual, además, como lo hemos dicho más arriba, contribuye al desarrollo intelectual poniendo en manos del alumno un instrumento susceptible de numerosas experiencias llenas de interés, que le acostumbran a una observación minuciosa y precisa, permitiendo encontrar una realización natural a sus concepciones teóricas y fortaleciendo su voluntad aplicándola a la ejecución de cosas concretas.

Las soluciones prácticas, sin embargo, son más espinosas, pues no se puede hacer caso omiso de los programas escolares oficiales, por absurdos que sean en algunos países, ni yuxtaponer simplemente las materias técnicas a las materias hasta aquí llamadas culturales, porque se llegaría de esta manera a programas enciclopédicos, todavía más monstruosos que aquellos de los que nos quejamos con mucha razón. Pero como lo que importa es el espíritu de la enseñanza, el maestro debe hacer brotar el interés de la misma materia enseñada, cualquiera que sea, y no apelando, para estimular este interés, a la necesidad de los estudios para conquistar un diploma o alcanzar una carrera lucrativa.

Pero en realidad es imposible separar estos valores humanos y eternos de las conquistas de la técnica, levantar la mirada por encima del trabajo profesional y alcanzar los verdaderos goces del espíritu sin cultura literaria y filosófica. Por sí misma, la especialización técnica es incapaz de pretenderlo.

2. Condiciones de la formación intelectual: actividad, atención, interés, esfuerzo

Para comprender las condiciones de la formación intelectual, el educador debe conocer el desarrollo de las leyes del espíritu, de modo que no llegue a quemar ni a trastornar

ninguna etapa. Si la psicología moderna ha estudiado con sagacidad la evolución de las ideas, la filosofía tradicional, a partir de Aristóteles, había ya precisado el camino recorrido por el espíritu humano en la adquisición del saber, de la verdad. San Agustín reconoce que el espíritu humano está determinado por las cosas que percibe y santo Tomás afirma categóricamente que no hay nada en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos.

El niño no se apropia el saber de golpe sino en varias operaciones sucesivas. Por sus sentidos no percibe más que lo concreto y lo particular: tal árbol, tal perro. Su inteligencia hace entonces abstracción de todas las notas no esenciales, tales como el color, la magnitud, la duración, etc., y extiende la noción así adquirida a todos los objetos del mismo género (abstracción y generalización). La idea general que resulta de esta operación se convierte en un símbolo apto para despertar en cualquier momento la imagen particular que la ha engendrado.

El niño no piensa más que por y a través de la imagen (visual, auditiva, muscular, táctil, cinética, etc.) y tiene una gran facilidad para reproducir por la imaginación sus sensaciones anteriores. Para llegar a su inteligencia, el maestro debe, pues, seguir el camino trazado por la naturaleza y pasar por los sentidos, presentar la verdad nueva bajo la única forma asimilable por el joven espíritu: la forma concreta. Se entregará, pues, con sus alumnos al estudio de lo concreto y de los hechos, aplicando metódicamente sus sentidos a la observación de la realidad integral. Generalmente el dato concreto presentado durante las lecciones interesa a los sentidos de la vista y del oído. Ahora bien, tenemos otros sentidos cuyas referencias son indispensables a un conocimiento total de la realidad; conviene, por tanto, extender nuestras lecciones a todas las sensaciones.

Sin embargo, el terreno directamente accesible a la observación es relativamente reducido. La mayor parte de los conocimientos nos es transmitida por la tradición. Pero estos conocimientos extraños no se hacen nuestros por un simple trasplante. Convertirse en parte viva de nuestra síntesis vital, supone una actividad personal del espíritu, que rehace el camino de su elaboración primitiva. No siendo ya posible la intuición de los sentidos, el maestro pondrá en acción la intuición imaginativa. Ahora bien, la imaginación creadora no vibra eficazmente si la memoria no se ha enriquecido anteriormente con hechos e imágenes en contacto directo con las cosas, y por todos los sentidos. En esta reserva rica y variada de representaciones sensibles, el espíritu encuentra a porfía los elementos de una creación imaginativa de donde partirá la elaboración de ideas nuevas.

Por este método se desarrolla en los alumnos la fuerza intelectual, fuente de la actividad personal ulterior. Como el maestro no puede suministrarle las ideas totalmente hechas, queda estrechamente obligado a ejercitarles en crearlas ellos mismos.

a) La vida intelectual es un acto vital

Para adquirir ideas nuevas no basta con trasvasarlas totalmente elaboradas, inmutables y cristalizadas del espíritu del profesor al cerebro del alumno y obligar a este, como a un ganso que se empapuza, a memorizarlas, quiera o no. En verdad, el atiborramiento intelectual no tiene más influencia sobre la maduración del espíritu que el empapuzamiento sobre el desarrollo normal del cuerpo. Un verdadero crecimiento se hace por vía de intususcepción y no por vía de yuxtaposición. El espíritu no es una

biblioteca; crece y se enriquece por el interior en una profundización de su perspectiva ante las cosas y los hombres. Para que el saber nuevo sea asimilado, integrado en la sustancia misma del espíritu, haga cuerpo con la síntesis mental y pase al corazón, el alumno debe reaccionar en la enseñanza por un acto vital consentido. El papel del maestro consiste menos en presentarle las ideas totalmente elaboradas que en despertar su curiosidad, excitar su interés, suscitar en él un impulso interior de participación en su enseñanza[423]. Los conocimientos impuestos pero no asimilados, permanecen extraños al yo profundo y apagan el fuego del espíritu en lugar de avivarlo y mantenerlo.

Semejante tarea es delicada y el maestro mediocre prefiere los procedimientos mecánicos que cuentan con la pasividad intelectual de los alumnos y se dirigen a su capacidad de memorización, porque sus progresos son más fáciles de valuar y palpar, aun cuando estas adquisiciones queden tan exteriores a. su personalidad como la grasa artificialmente acumulada en el organismo de los gansos cebados. En lugar de ingeniarse sin descanso en suscitar el hambre y la sed por la ciencia, prefiere sostener su atención siempre volátil recurriendo a intereses extrínsecos, sobre todo de orden instintivo, tales como el temor del castigo, el deseo del elogio y el espíritu de competición, cuyos resultados intelectuales, piensa, son suficientemente espectaculares para no ser discutidos.

La pedagogía contemporánea ha reprochado a la escuela tradicional impedir la verdadera formación intelectual y moral por el empleo de la emulación y del didactismo, y ha reaccionado violentamente contra estas concepciones. A pesar de su seguridad, a veces ingenua, y sus imprudencias, la escuela activa ha puesto muy de relieve este principio de que la actividad intelectual, para ser fecunda, debe brotar de las energías interiores más vitales y que el maestro, renunciando a sus métodos impersonales, debe poner en actividad los recursos íntimos de los alumnos, suscitando el interés por la materia enseñada.

¿Hay que eliminar, pues, en adelante la emulación y desterrar toda enseñanza metódica? Ciertamente, no. La emulación, como veremos, responde a una tendencia profunda de la mentalidad infantil y puede ser un excelente medio, por provisional que sea, de elevar progresivamente al alumno al sentido del deber y al amor de las ideas por sí mismas. En cuanto a las lecciones tradicionales que se apoyan en la autoridad del maestro y consisten en exponer al alumno la ciencia ya asimilada por él, no pierden toda su razón de ser. El prestigio de la ciencia y de la probidad del maestro inspiran al alumno la seguridad indispensable a su maduración moral e intelectual. Y por lo demás, ¿no existen acaso numerosos conocimientos que el maestro no alcanzará nunca a hacer deseables, que hay que saber de memoria, con el fin de hacer posible el ejercicio ulterior del pensamiento? Sería absurdo no aprovechar para este fin la memoria del alumno, todavía fresca, y su espíritu aún maleable. Señalemos en este terreno la adquisición del vocabulario y el cuadro mínimo de definiciones requeridas para interesarse en la mayor parte de las materias. Si el niño tuviera que reconstruir toda la ciencia humana y pasar por todos los tanteos de los sabios, ¡qué mezquino bagaje de conocimientos sacaría de la escuela! ¿No es natural que se aproveche de la experiencia de los siglos, de la rica cultura acumulada por sus antepasados, de los métodos del pensamiento y de los instrumentos de saber inventados por ellos?

Como cristianos sabemos también que, frente a la Revelación, debemos guardar durante toda nuestra vida la humilde actitud del niño que aprende. Habituar a los

[423] F. ARMENTIA, *Caballero*, o. c., pp. 114-120, lectura sobre la sed de saber.

alumnos a inclinarse únicamente ante la evidencia adquirida por sus propias investigaciones, libremente emprendidas, no sería prepararlos a esta actitud de expectación y de humilde sumisión ante la sabiduría humana acumulada por los siglos y, sobre todo, ante la doctrina revelada transmitida por la Iglesia.

Por otra parte, ¿quién osaría afirmar que el esfuerzo desplegado por un alumno para penetrar en la enseñanza y en el pensamiento del maestro es menos provechoso que el esfuerzo de una invención? La exposición clara y viva de un profesor excelente es tal vez lo mejor y más irreemplazable que la escuela tradicional conserva desde este punto de vista. Una persona de cultura, que sabe ponerse a la altura de su auditorio, que hace brotar de un texto riquezas insospechadas, incluso para los más inteligentes, ejercita la reflexión más activamente que las a menudo fantásticas y mal dirigidas búsquedas de los alumnos. Los buenos maestros han tenido siempre la intuición de los remedios que se imponen al didactismo y sus cursos han estado animados por un aliento de donde emanaba una perpetua excitación a la reflexión personal, inspirando a sus discípulos el deseo ardiente de la ciencia, así como la alegría gozosa de comprender y de crear. Muy pronto han comprendido que la emulación moderada no es más que un medio provisional, y que para despertar la atención y el esfuerzo es preciso provocar la curiosidad por la misma enseñanza y penetrar su actividad de motivos morales y religiosos[424].

b) No hay progreso intelectual sin esfuerzo de atención

La atención es la concentración del espíritu sobre algo, objeto del pensamiento. Hace converger todos los recursos del espíritu en una misma dirección para hacerlo capaz de percibir más netamente, razonar más lógicamente y fijar los recuerdos de modo más indeleble. Ella acelera la actividad del espíritu suprimiendo los momentos vacíos de ocupación y las vacilaciones. Al mismo tiempo, inhibe o rechaza todas las causas de distracción: un lector absorto en su libro parece separado del mundo y ya se sabe que Pascal olvidaba sus más agobiantes sufrimientos concentrando su atención sobre una idea amada. Sin atención no hay vida intelectual, sin ella no se puede razonar, es decir, elegir de entre los elementos que se presentan a la inteligencia aquellos que sirven para descubrir la relación lógica. El idiota es aquel que es incapaz de prestar atención y el imbécil aquel cuya atención es inestable; el genio, por el contrario, es una «atención continuada» o una «larga paciencia». Se puede afirmar, pues, que un alumno progresa en proporción a su capacidad de atención.

Esto es verdad, no solamente en el plano intelectual, sino también en el terreno moral y religioso. La atención es una condición de vida moral. Esta consiste en liberar el espíritu de sus determinaciones instintivas. No se es libre cuando se es incapaz de

[424] Hay que reconocer también que, empleados integralmente, los métodos activos son incompatibles con los programas escolares europeos. Incluso allí donde han sido empleados con éxito, han exigido un personal numeroso y muy preparado, locales y material costosos, condiciones de vida particulares y lo más a menudo irrealizables social y económicamente. Por lo demás, unas veces no se ha admitido más que niños cuidadosamente escogidos, y otras, niños de familias suficientemente ricas como para pagarse una educación casi individual. Se ve, pues, que el problema de la educación no es solamente intelectual, sino que presenta aspectos sociales y económicos. Sin embargo, bien concebidos y bien aplicados, los métodos de la escuela activa aportan elementos preciosos a la enseñanza tradicional y sería importante que la escuela católica desarrollara tan íntegramente como sea posible la noción y la práctica de la escuela activa.

prestar atención a los motivos de obrar y se vive a merced de los caprichos de la imaginación y de los sentidos; no se es libre cuando la atención o la voluntad son demasiado débiles para sustituir los móviles de orden instintivo por los motivos de orden superior, los intereses egoístas por los intereses generales. La atención tiene, incluso, repercusiones sobre la vida religiosa. Es, como dice Mallebranche, «una oración natural». La oración, en efecto, supone la atención, que hace al alma capaz de dirigir hacia Dios todo su ser.

Como dice Simone Weil, ningún esfuerzo de atención es enteramente vano:

> Si se busca con verdadera atención la solución de un problema de geometría y si, al cabo de una hora, no se ha avanzado lo más mínimo, sí se ha avanzado sin embargo, durante cada minuto de esa hora, en otra dimensión más misteriosa. Sin sentirlo, sin saberlo, ese esfuerzo en apariencia estéril e infructuoso ha llevado una luz hasta el alma. El fruto se recogerá algún día, más adelante, en la oración. (…) Todo adolescente, amante de Dios, al hacer un ejercicio de latín, debería tratar de parecerse un poco más, por medio de dicho ejercicio, al esclavo fiel que vela y escucha junto a la puerta esperando la llegada del señor. (…) No es solo el amor a Dios lo que tiene por sustancia la atención. El amor al prójimo, que como sabemos es el mismo amor, está formado de la misma sustancia. Los desdichados no tienen en este mundo mayor necesidad que la presencia de alguien que les preste atención. La capacidad de prestar atención a un desdichado es cosa muy rara, muy difícil; es casi –o sin casi- un milagro. Casi todos los que creen tener esta capacidad, en realidad no la tienen. El ardor, el impulso del corazón, la piedad, no son suficientes[425].

La capacidad de prestar atención, mide, por así decirlo, el valor de una personalidad. Esta consideración muestra su importancia al maestro cristiano y le hace ver en el desarrollo de esta capacidad el fin principal de sus esfuerzos:

> Si se consigue, todos los progresos son posibles; si no se obtiene, nada está logrado[426].

El niño no es, naturalmente, atento. Las sensaciones, las imágenes y los pensamientos desfilan ante su espíritu sin que se concentre sobre ninguno, porque se interesa sucesivamente por todo, o más bien, por nada. Vive a merced de sus impresiones; las cosas fútiles parecen incluso cautivarle más que las cosas serias. Cuando se llega penosamente a fijar su atención, esta afloja casi al instante y es necesario traerla sin cesar al objeto preciso del estudio. Cualquier cosa lo distrae de su trabajo: un objeto que cae, la mueca del compañero, una mosca que vuela. La civilización moderna de la radio y del cine acentúa todavía más esta inestabilidad natural. La única cosa que retiene la atención del niño es el juego. Por eso la escuela activa ha canalizado este interés por el juego hacia el trabajo intelectual[427].

---

[425] S. WEIL, *A la espera de Dios*. Madrid, Trotta, 1993, pp. 68, 71 y 72.

[426] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., p. 116.

[427] Aun cuando no hablemos de ello en este lugar, no despreciamos ciertos factores importantes para favorecer la atención, por extrínsecos que sean: una luz moderada, el aire fresco, la temperatura, el silencio; la calma del maestro, la claridad de su exposición, la ausencia en él de todo lo que pudiera distraer; la buena armonía reinante entre el maestro y los discípulos, la confianza en la valía del maestro o un trabajo bien adaptado a la capacidad de los alumnos.

c) Sin interés no hay esfuerzo de atención

¿Cómo conectar y retener la atención? ¿Es suficiente decirse: «yo quiero», para que al instante los músculos se contraigan en una actitud de atención? Desgraciadamente, no. No hay atención pura, es decir, sin motivos, como no hay acto de voluntad puro, sin un bien conocido y deseado. El ser humano no puede hacer un esfuerzo de atención sino sobre lo que presenta para él un cierto interés; en otros términos, no puede interesarse sino en las cosas que presentan actualmente para él mayor valor[428]. Cuanto más acaparador sea este interés, más intensa será la atención; si el interés desaparece, la atención decae. Nuestra voluntad, y la atención es su faceta más espiritual, no puede ponerse en tensión más que para una actividad que le parece digna de ser ejercitada, que le interesa o responde a una necesidad vital de nuestro ser.

No se trata aquí, como lo hemos dicho ya, de un atractivo o de un capricho superficial, sino de una atracción que proviene de una tendencia espiritual. Hay, en efecto, diversos niveles de interés. Se puede estar empujado a la acción por el deseo de una satisfacción egoísta o por amor al ideal; puedo tener ganas de decir una palabra maliciosa y retenerme, porque el cumplimiento de mi deber constituye actualmente mi interés más profundo. El papel de la voluntad consiste precisamente en producir el salto entre el nivel de la sensibilidad y el plano de la razón o del deber; y lo alcanza si el poder de la atención es bastante fuerte para concentrar la mirada de la inteligencia sobre motivos elevados, es decir, si el amor del bien interesa más que el amor de sí mismo.

Hay libertad y atención voluntaria cuando la voluntad está suficientemente liberada de la atracción de los bienes inferiores y, por tanto, es capaz de elevarse del plano del instinto al plano del espíritu. El ser humano es virtuoso cuando está solo interesado por la virtud; ha llegado al amor de la ciencia cuando su atención se fija en ella de golpe a pesar de las dificultades.

En el acto perfecto de atención no se hace sentir el esfuerzo. El hecho de sentir el esfuerzo es señal de una atención aún imperfecta, indicio de una actividad todavía inadaptada a las tendencias profundas del ser. De la misma manera que un buen chófer no siente ya el esfuerzo, del mismo modo el sabio no tiene que hacer esfuerzo para ponerse a su trabajo. Una lectura que apasiona, por abstracta que sea, hace olvidar el esfuerzo en la misma medida que apasiona. Este es el ideal hacia el cual debe tender la educación y la ascesis.

En esta fase, rara vez alcanzada, el esfuerzo se hace con alegría. «No es más que un juego», porque hay íntima correspondencia entre la atención y el interés. El esfuerzo intelectual es tanto más fecundo cuanto más se interesa uno en él, pues, acogidas con placer, las ideas se asimilan como el alimento tomado con apetito.

El esfuerzo impuesto y hecho de mala gana, por ejemplo bajo la amenaza del castigo, produce poco fruto, al menos en lo que concierne a la asimilación, porque no hay más que una débil correspondencia entre el apetito intelectual y el alimento que le es presentado. Este es quizá entonces memorizado, pero no enriquece la síntesis vital. El esfuerzo y el interés se superponen. Cuando el yo ha descubierto sus necesidades y los medios de satisfacerlas, existe el interés, el esfuerzo está motivado y deja de ser árido. Todo el arte del maestro consiste en despertar este interés, en provocar este apetito, en llevar al alumno a amar finalmente lo que de primera intención no le gustaba, en no

[428] TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, I, q. 81, art. 1.

retroceder ante ninguna resistencia para encontrar la solución de un problema que le apasiona; en suma, en llegar a ser espontáneamente atento[429].

d) Sin esfuerzo no hay interés

Pero, para llegar a apasionarse por las ideas, ¡cuántas resistencias ha sido necesario quebrantar! ¡Para adaptarse perfectamente a su volante, qué de esfuerzos de atención ha tenido que desplegar el chófer, que se notaban al principio por las contracciones desordenadas de sus músculos! ¡No se logra nada sin esfuerzo y sin trabajo! Para gustar la sustanciosa médula de las ideas, hay que romper el hueso que la contiene. Realmente los alumnos sentados en los bancos de nuestras clases están lejos de este estado ideal. En general, el estudio les repele. La mayor parte comienzan por someterse a él como a una pesada carga, simplemente para evitar los castigos o para brillar ante sus compañeros. Y sin duda, para remontar los primeros hastíos, el educador se verá obligado a recurrir a estos estimulantes extrínsecos. Poco a poco la alegría experimentada ante la dificultad vencida y el éxito alcanzado en una materia bastarán para poner en juego el esfuerzo de atención. Dichoso el educador cuyos alumnos, al dejar la escuela, están poseídos de la pura alegría del saber, gusto anticipado del amor a la verdad.

Pero, entretanto, ¡cuántas lágrimas y repulsas! Solo aquellos que, ayudados por la firmeza del maestro, han tenido el valor de vencer los primeros obstáculos, han gustado la dicha de entrar en los ocultos secretos de la ciencia. Para llegar a traducir el latín con alegría, ha sido necesario primeramente romperse la cabeza sobre las complicaciones de la gramática y la memorización de una enorme cantidad de vocabulario[430].

---

[429] La magnitud del trabajo, su cantidad y su dificultad fatigan menos que su cualidad emocional, el placer o desagrado que provoca. Claparède ha dividido, como sigue, los trabajos según su fatigabilidad:
1) El trabajo fácil e interesante no fatiga.
2) El trabajo difícil e interesante apenas fatiga. O más bien no se da uno cuenta de la fatiga, pues cierta fatiga normal proviene naturalmente del desgaste fisiológico.
3) El trabajo fácil pero aburrido fatiga de manera desproporcionada con su importancia.
4) El trabajo difícil y enojoso fatiga al máximo. El problema consiste, pues, más en interesar al alumno que en apartar las dificultades; la resistencia de este a la fatiga y su aplicación dependen del arte del maestro para interesar a sus alumnos en su enseñanza.
He aquí la explicación del *surmenage* escolar del que tanto se habla. De hecho los niños no tienen más trabajo que en tiempos pasados, pero las materias de enseñanza no encajan tanto con sus intereses. Su atención espontánea está subyugada por el cine y la radio.

[430] «En nuestros días la tendencia es poner el libro al nivel del alumno en lugar de levantar al alumno al nivel de un buen libro... Las selecciones, los resúmenes e incluso (¿no habrá que decir sobre todo?) los manuales de clase, todos los métodos escolares, en suma, amenazan con desnaturalizar el mensaje de un gran libro, porque lo rebajan al nivel del alumno. La prudencia y buen gusto, que es la más aristocrática de las virtudes intelectuales, es la mejor guía en la elección de los libros. Pero antes de que el alumno pueda escoger, es preciso enseñarle lo que debe leer. Aquí también las técnicas escolares modernas invierten el procedimiento lógico; resultado: el alumno escoge no leer nada de nada. Pero no se les puede disculpar de no leer las grandes obras simplemente porque no les gustan. La mayor parte de las cosas grandes, en la vida, no atraen desde el principio. Se las gusta solamente después de un esfuerzo muy arduo y precisamente por el mismo esfuerzo que han exigido. Este principio debe guiar la elección de lecturas. No hay ningún otro camino para entrar en contacto con los grandes espíritus del pasado. Hay que despertar el espíritu de los alumnos y no acomodarse a sus primeros deseos. Ordinariamente el alumno al que se permite escoger sus lecturas según sus caprichos, busca su placer más en lo sensacional que en la sabiduría y buen gusto» (W. BUEHLER, *Prudence of education*, pp. 40-41).

Ciertos partidarios de una escuela nueva, mal comprendida, se engañan si son tan cándidos como para suprimir el esfuerzo y hacer del trabajo intelectual un delicioso pasatiempo, diciendo por ejemplo que

> hay que divertir al niño y hacer la diversión fecunda en adquisiciones de conocimientos, evitarle todo lo que huele a esfuerzo, ofrecerle los objetos de estudio por su lado seductor más bien que imponérselos; o que el maestro debe someterse humildemente a las preferencias e incluso a los caprichos de los alumnos, ofreciéndoles simultáneamente un conjunto de enseñanzas y dejándoles la elección en todo momento[431].

Hablar así es considerar al niño como un ángel nacido con el amor de la ciencia, olvidar que es un conjunto de tendencias anárquicas, que hay que disciplinar y someter a la razón si se quiere evitar que llegue a ser un día su esclavo y corra derecho al fracaso, no solamente en los estudios, sino en toda su vida. La existencia, en efecto, no es un juego. Esta comporta cargas rudas y pesadas y nos obliga muy a menudo a fijar nuestra atención sobre empeños que no nos interesan por sí mismos. Ante estos deberes, el niño mimado no tendrá otro resorte que el cebo de la ganancia y de los placeres que esta procura. Solo la persona habituada por la educación a sacar sus motivos de una actividad por encima del plano egoísta, del amor del deber, por ejemplo, sabe elevarse hasta el sacrificio desinteresado.

Además, no hay verdadero placer, incluso para el niño, en las cosas obtenidas sin esfuerzo. En todos los terrenos hay que pagar con horas de penoso caminar la alegría de contemplar un hermoso panorama. La resistencia vencida produce su goce. Hay que dar al niño la experiencia y el gusto de estas ásperas y profundas alegrías, que brotan de la dificultad vencida. Por otra parte, un estudio arduo, emprendido por motivos elevados, por deber o por amor a Dios, es siempre fecundo, porque fortalece la voluntad y nos une fuertemente al Bien. Este estudio hace igualmente amar las conquistas intelectuales, fruto de tantos esfuerzos. Se puede afirmar que una idea cuyo descubrimiento no ha encontrado alguna resistencia, no nos trae ningún provecho. Las personas de inteligencia demasiado fácil no asimilan la ciencia, que permanece como exterior a ellas. Una lectura distraída no nutre el espíritu y, al contrario, un texto que ha exigido un esfuerzo de concentración, hace más profunda nuestra cultura[432].

He aquí algunos pasajes de nuestros grandes educadores sobre el esfuerzo intelectual:

> Se equivoca el camino cada vez que se pretende hacer fácil la vida al niño, suprimiendo en ella el esfuerzo y el sufrimiento, siempre que se tiene como punto de mira o que, sin pretenderlo, se llega a desarrollar en el niño una sensibilidad enfermiza, evitándole todo choque penoso, toda contrariedad que hiere... Por el contrario, se está en el buen camino, siempre que el placer que se le procura es un cebo para arrastrarle al esfuerzo, o bien el acompañamiento de un esfuerzo realizado, de una perfección alcanzada. El placer que hay que multiplicar en los caminos de la infancia, no es el placer sin esfuerzo, sino el placer en el esfuerzo, del esfuerzo, para el esfuerzo. Con esto no se pretende simplemente poner, como decía una educadora muy discreta, un confite encima de cada letra del alfabeto que se ha de aprender..., sino hacer adivinar al niño todas las disposiciones generosas que solo esperan ser provocadas y que el niño tendrá placer en ejercitar. Con esto se busca hacerle encontrar en todo momento el placer muy

[431] F. J. KIEFFER, *Annuaire pédagogique*, 1937, p. 19.
[432] P. SIBBING, «No education without perspiring», a. c., pp. 3ss.

> particular que acompaña y recompensa parcialmente el esfuerzo penoso y doloroso, el placer de la renuncia al placer en el sacrificio[433].
> El esfuerzo es esa poderosa palanca que levanta todo. Nada se obtiene sin esfuerzo, y el esfuerzo es razón de todo... Sin esfuerzo personal no hay formación del carácter... No es posible que sea buen muchacho un alumno incapaz de hacer un esfuerzo para aprender sus lecciones o para escuchar atentamente en clase. No guardará por mucho tiempo inmaculada la flor de su inocencia y jamás será un buen cristiano si sigue la ley del menor esfuerzo... No hay progreso sin esfuerzo, en cualquier terreno que sea, moral o intelectual...
> El esfuerzo es la ley universal de todo progreso; la experiencia nos lo enseña a cada paso. Ahora bien, educar es progresar, es capacitar al niño para llegar a ser persona. Solamente el esfuerzo da esta capacidad. Habituar a los niños a luchar, ejercitarlos en la lucha por la vida, colocar en sus manos las armas que conducen a la victoria, he ahí el programa de todo centro de educación que merezca este nombre...
> Se ha descuidado la educación de la virilidad, so pretexto de que hay que evitar a los niños todo trabajo, toda contrariedad; de ahí esta educación muelle y encogida, que no cuesta nada, pero que mañana costará mucho al individuo y a la sociedad...
> Los maestros deben hacer ver a los niños que el esfuerzo diario para cumplir sus deberes escolares será una fuente abundante de placer y de paz. Sin duda los comienzos serán penosos, pues la naturaleza se opone a todo lo que es difícil; pero, con el ejercicio, estas repugnancias desaparecerán y el niño habrá alcanzado un triunfo sobre sí mismo...
> Pretender instruir y educar al niño ahorrándole todo esfuerzo, por hermosa que sea la empresa, no es en suma sino una bella quimera, dada nuestra humana condición. La mejor educación no es aquella que no cuesta nada a los niños o que los carga con el menor número de dificultades o de deberes, sino aquella que les prepara mejor para su vida de mañana[434].

La conclusión se impone por sí misma: el maestro debe siempre exigir del alumno que se enfrente valientemente con las dificultades y no salte jamás ninguna sin haberla resuelto; que las tareas impuestas, siendo proporcionadas a sus fuerzas, estén siempre un poco por encima de su nivel, para obligarle a superarse sin cesar por el esfuerzo; que cualquier trabajo a él confiado sea ejecutado de modo impecable.

> Que las lecciones y las tareas sean fáciles y cortas no implica ninguna funesta consecuencia, con tal de que el maestro exija una cierta perfección; esto es lo que forma al buen alumno, hace amar el estudio y produce serios resultados[435].

El mayor enemigo de la educación intelectual es el poco más o menos, pues dispersa el espíritu, debilita la voluntad y dificulta la memorización[436]. Las recitaciones han de ser irreprochables, bien articuladas, correctas y precisas. ¡Que el alumno estudie con la pluma en la mano y trate de redactar de memoria el párrafo que acaba de leer![437].

Como los métodos no se improvisan, importa también enseñar a los alumnos el método de cada materia. El trabajo intelectual es un arte y todo arte se aprende. De la misma manera que el maestro carpintero enseña a su aprendiz cómo se maneja una sierra y un cepillo, un profesor debe enseñar a su alumno cómo se sirve de un manual,

---

[433] F. J. KIEFFER, *La autoridad…*, o. c., p. 265.
[434] F. FERNÁNDEZ, «El esfuerzo, verdadera palanca de la educación», en *El Pil*ar, junio y noviembre 1935.
[435] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, II, *o. c.,* p. 333; J. SCHUTZ, «Thoroughness», en *Apostle of Mary*, junio 1912, pp. 157ss.; y la interesante conferencia del J. F. KIEFFER, «Trabajo preciso y trabajo descuidado», en *Educación y equilibrio*, o. c., pp. 114ss.
[436] L. HEINTZ, en *Apostle of Mary*, 1926, p. 6.
[437] La manera de trabajar con la pluma en la mano en F. J. KIEFFER, *o. c*., pp. 121ss.; A. MARTÍNEZ, «Principios en que se basa una buena educación intelectual», en *Atenas*, febrero 1951, pp. 22ss.; *Ibid*., diciembre 1943, pp. 34ss.

de un diccionario o de un atlas, cómo se descompone una frase latina o se aprende de memoria una poesía. ¡Y que compruebe con frecuencia la docilidad con que sigue el alumno estas indicaciones! Por estos medios el maestro forma a la vez la atención y la voluntad de los alumnos, es decir, su carácter.

Las dificultades que el maestro encuentra hoy día para dar semejante formación, se han centuplicado. Todo se confabula, por así decirlo, para contrarrestar sus esfuerzos: la dejación de la autoridad paterna, el confort de la civilización contemporánea que pretende suprimir todo esfuerzo penoso, las distracciones, más y más numerosas, que apartan a los alumnos de su trabajo, dispersan sus facultades, hacen inestable su carácter y difícil toda concentración del espíritu: el cine, la televisión, la radio, los periódicos, los tebeos, el apasionamiento exagerado por los deportes. Prácticamente no se puede atacar de frente ninguna de estas causas. Pero, ¿no se puede canalizar el dinamismo y hacer, al menos de algunas de ellas, las aliadas de nuestra labor de educadores? Trataremos, de paso, de enseñar cómo.

e) Aplicaciones: Medios de suscitar el interés y, por tanto, el esfuerzo de atención

Sin duda, es importante la educación en el sentido del esfuerzo, pero un maestro debe ingeniarse en despertar el interés de sus alumnos por la enseñanza que les da. Inútil sería multiplicar de intento los obstáculos. Siempre habrá suficientes resistencias en el camino para fortalecer la voluntad de los alumnos. Aparte de que el exceso de dificultades mata el interés y quebranta el esfuerzo, así como la ausencia de obstáculos y de contradicciones embota el filo cortante del espíritu. Por tanto, no es preciso expresamente aburrir ni divertir. Solo para descansar un instante la atención excesivamente tensa, el maestro podrá recurrir a una palabra divertida o a una anécdota entretenida, o incluso, cuando se trata de niños, contar una historia. En tiempo ordinario, el interés que ha de provocar la atención, debe brotar de la misma materia enseñada.

Partir de intereses espontáneos del niño

Como adultos, estamos propensos a proyectar nuestros propios intereses en el espíritu del alumno y creer que este se interesa en una exposición que nos parece importante para él[438]. Hay que conocer su psicología. Aun ingeniándose para interesarle en las ideas que le son indispensables, hay que esforzarse por descubrir los intereses profundos de cada edad y el ritmo personal de cada uno, discerniendo el atractivo íntimo y, a menudo, ignorado por el mismo niño, para adaptar a él las lecciones. Importa no enseñarle sino aquello para cuya comprensión se halla actualmente maduro. Anticiparse a su edad psicológica presentándole materias que no puede asimilar, es perder el tiempo. Cada edad, en efecto, presenta distintas necesidades y distintos intereses[439].

---

[438] Parece que los intereses establecidos por Decroly no son ajenos a esta crítica.

[439] He aquí, muy esquemáticamente, los intereses de las tres grandes fases de la vida escolar.

1) *De 7 a 10 años*: El niño busca el conocimiento objetivo de las cosas y de los seres. Siente confusamente los lazos que le unen a su ambiente. Se despierta en él una necesidad de orden y de regularidad y trata de satisfacerlo por la adquisición de nuevos automatismos. En la escuela le gustan las

No hay, pues, que imponer materias u ocupaciones que pongan en juego tendencias todavía ausentes. No se manda a la naturaleza sino obedeciéndola. Muy a menudo, un alumno que no comprende o es incapaz de hacer esfuerzos, es un niño que no está todavía en edad de aplicarse a tal materia enseñada. ¡Que no olviden estos principios los maestros que han seguido los cursos en la universidad, al verse tentados a presentárselos a los alumnos de quince años!

Normalmente, los programas escolares deberían conformarse a las etapas sucesivas del despertar de estas necesidades. Pero, en muchos países, los psicólogos no han sido todavía invitados a los consejos que elaboran estos programas. Lo más a menudo, estos están confeccionados para dar conocimientos más bien que una cultura, para uniformar a los individuos en lugar de diferenciarlos, a fin de desarrollar su personalidad. Ahora bien, dar la prioridad a los conocimientos sobre la formación es retrasar el desarrollo intelectual. El hecho es particularmente sorprendente en la enseñanza primaria. Tests hechos en Hamburgo y en París comprueban que el rendimiento medio del test de inteligencia aplicado a alumnos de enseñanza secundaria y a alumnos de enseñanza primaria, acusan en provecho de los primeros un avance de dos años, (aunque los últimos conozcan acaso más cosas).

El método de los *centros de interés* se esfuerza por adaptar la enseñanza a los intereses naturales de los alumnos, reemplazando por una simple unidad didáctica las divisiones de los programas escolares, a menudo más conformes al espíritu de los adultos que al espíritu de los niños. Este método remedia así los inconvenientes del fraccionamiento de los horarios y del cambio frecuente de las materias que dislocan demasiado la atención. Como este método se aplica sobre todo a los grados inferiores, no hablamos de él sino de paso. El método consiste en concentrar todo el trabajo de clase alrededor de una materia central o idea-eje escogida según una necesidad momentánea de los alumnos. Tomemos un ejemplo concreto: las diversiones del invierno.

> Constituirán la materia de una enseñanza global en que las diversas ramas se dan cita fraternalmente El maestro hace desfilar primeramente los recuerdos, las observaciones y experiencias en una charla documentada en que la espontaneidad, la sinceridad, la originalidad y la variedad pueden tomarse en consideración. Después, estos materiales son clasificados y completados bajo la dirección del maestro y constituyen el objeto de los ejercicios de elocución. Siguen ejercicios de lectura, de dictado, de cálculo, de corte o modelado referidos al centro de interés. Una pequeña redacción y un cántico pueden poner punto final a esta enseñanza global. El niño revive así las alegrías del invierno poniendo en ello el fermento del espíritu[440].

---

nociones bien clasificadas. Todavía razona superficialmente y su lógica es sobre todo la de la acción. Pero su acción es fecunda (período de los intereses objetivos).

2) *De 10 a 12 años*: Su juicio y su razonamiento se afianzan. Poco a poco los intereses lejanos, intelectuales y morales, se sobreponen a los intereses inmediatos. Maneja los símbolos con más facilidad, su pensamiento se hace más crítico, su razonamiento lógico (período de los intereses intelectuales o abstractos).

3) *La adolescencia (12-18 años)*: Los intereses superiores, sociales, morales y estéticos, alcanzan su madurez. El adolescente se prenda de la belleza y del ideal (naturaleza, literatura, artes, religión). Se hace razonador. Ansía las emociones intensas y conoce momentos penosos de agitación interior. En fin se dibuja su personalidad y queda delineado su carácter. (Cf. L. SLOCK, *Pédagogie psycologique*).

[440] C. GRIBLING, *Annuaire pédagogique*, 1937, p. 23.

Este método puede ser extendido a otras ramas, incluso a la formación religiosa. Así, durante meses, el interés por las misiones puede mantener en vilo a los alumnos más pequeños.

El método de los centros de interés se aplica difícilmente a las clases superiores en Europa, donde el fraccionamiento de los programas y la preocupación de los exámenes se concilian difícilmente con la marcha forzosamente lenta de un estudio de vasta envergadura. Pero el problema del interés no queda suprimido en las clases; es solamente más arduo, dado que las materias están a menudo tan alejadas de los intereses espontáneos de los alumnos. Tomemos por ejemplo los autores latinos y griegos. El medio de sujetar el interés de los alumnos a estos textos compuestos en civilizaciones muy diferentes a las nuestras, consiste en llevar las ideas de estos autores a nuestras preocupaciones y experiencias modernas. Así, la correspondencia de Cicerón puede hacernos comprender mejor la psicología de la vida moderna. He aquí un hombre que se desposó con una rica heredera y que fue aparentemente dichoso con ella durante treinta años. Bruscamente estallan el divorcio y el escándalo. Allí se ve la ternura de Cicerón para con su hija, su desesperación ante las calaveradas de su hijo. ¡Cuántas familias hoy día se parecen a la de Cicerón, cuyos sentimientos no difieren de los de tal padre de familia que se encuentra actualmente en la misma situación! ¡Hay que hacer resaltar, pues, al hombre, siempre semejante a sí mismo, tras las páginas de estos escritores antiguos, cuyo prestigio milenario les hace tan lejanos.

Se ha comprobado recientemente que el cine, frecuentado por nuestros alumnos a despecho de todas las advertencias, puede también constituir una interesante introducción a la historia de la literatura. Delante de sus alumnos, cierto profesor estableció una relación entre algunas películas japonesas y ciertas obras de teatro clásico, comparando, por ejemplo, *Rashomon* con una tragedia de Esquilo y las *Puertas del infierno* con una tragedia de Racine. Las escenas de estas películas, todavía frescas en la memoria de los alumnos y fuertemente vibrantes de emoción, les permitieron redescubrir ciertos aspectos fundamentales de lo eterno trágico (dignidad, horror sagrado, paroxismo disciplinado, etc.) comunes a los personajes de estas obras clásicas y de estos films modernos. Nuestro profesor hizo la misma comparación entre ciertas películas inglesas y *Los caracteres* de La Bruyère. Estos textos literarios adquirieron para los alumnos una significación nueva, porque el maestro había acertado a hacerles ver allí la eterna verdad.

La enseñanza secundaria puede ir aún más lejos en este camino. Hacia el fin del curso, el profesor de física puede, por ejemplo, considerar una fábrica de electricidad bajo diferentes aspectos: eléctrico, mecánico, económico, industrial, histórico, geográfico, etc. Una excursión escolar o un viaje de estudios permiten a los equipos de alumnos recoger documentos variados de carácter geológico, geográfico, económico, artístico, etc.

En verdad que el programa y la organización de los cursos no permiten ir muy lejos en esta dirección, pero dos o tres centros de interés de este género, en el curso de un año, durante el largo ciclo de estudios, ponen en la vida escolar una especie de fermento que transforma la enseñanza en una actividad mucho más concreta: [*No para la escuela, sino para la vida*][441].

[441] *Non scholae sed vitae.*

El trabajo individualizado

El niño no solamente difiere del adulto en su modo de ser, sino que los mismos niños difieren profundamente entre sí. En clase el profesor tiene ante sí individualidades, cada una de las cuales tiene sus rasgos característicos y evoluciona según una línea personal para llegar a ser un adulto particular. Cada uno sigue su ritmo de trabajo según su tipo de imaginación y de memoria. ¿Se debe uniformar todos los tipos según un modelo universal o desarrollar las cualidades nativas de cada uno? Teóricamente, la respuesta a este problema parece que no ofrece duda.

Si el maestro tuviera solo un alumno, podría darle una enseñanza estrechamente inserta en su existencia. Le seguiría, viviría con él, aprovecharía toda ocasión fresca y palpitante para hacerle comprender el sentido de los fenómenos y de la vida. Esta enseñanza respondería a la curiosidad actual del joven espíritu y sería verdaderamente individualizada; podría responder a las exigencias de una pedagogía llamada «en función del niño».

La situación pedagógica de nuestras escuelas es muy distinta. Cada maestro se ocupa de un grupo de alumnos, supongamos una treintena; su clase es un miembro de un organismo más vasto, llamado colegio, regido por leyes, reglamentos y prescripciones que se imponen a todos. El horario prevé horas consagradas sucesivamente a la lengua, a las matemáticas, a la religión, a las ciencias naturales, a las técnicas diversas, a medida de las posibilidades de distribución.

En la práctica, por razones a la vez psicológicas y materiales, es imposible suprimir la enseñanza colectiva y reemplazarla por una enseñanza individual. ¿Pero, sería esta en sí misma deseable para el bien del niño? ¡No! Aislar a un niño, destinado a vivir después en sociedad, sería colocarlo en condiciones artificiales y desarrollar en él un individualismo incompatible con la vida social.

Se puede, pues, solamente buscar un medio concreto, siempre difícil, de conciliar la enseñanza colectiva con el trato individual. En general, los alumnos de nuestros colegios reciben las directrices personales, sea de la *Guía escolar*, allí donde existe, sea del capellán, sea de los mismos maestros. Desde este punto de vista, el espíritu de sacrificio de los Religiosos es insustituible. En otros colegios, partiendo de la idea de que las diferencias entre los alumnos son poco considerables, al fin y al cabo, se ha pensado en agruparlos en clases casi homogéneas, en las que se da, ya sea una enseñanza común[442], o una enseñanza individual[443].

---

[442] Así, hay clases paralelas: clases normales, supernormales (bien dotados), subnormales (alumnos por debajo de la media), de recuperación, de anormales. Clasificación por otra parte discutible y solamente posible en las escuelas numerosas.

[443] Muchos planes han sido presentados: Plan Dalton, plan Winnetka, método de los «proyectos», etc. y por último el sistema de fichas (Dottrens), del que damos aquí un resumen:

a) Hay fichas de recuperación: están destinadas a llenar las lagunas, a remediar los puntos débiles habituales en la instrucción. Así para la ortografía, se inscriben sobre cartones las palabras ordinariamente mal ortografiadas y las reglas más contravenidas;

b) Fichas de desarrollo: se refieren a aquellos que ya han dominado el programa mínimo. Ofrecen al alumno la posibilidad de ensanchar su cultura, según sus gustos y sus posibilidades, proponiéndoles preguntas más difíciles y más extensas;

c) Fichas de ejercicios: son las de aplicaciones graduadas de dificultad creciente, bien adaptadas a los alumnos y que versan sobre las diversas partes del programa. Son numerosas sobre todo para la enseñanza de la lengua materna y de la aritmética;

d) Fichas de autoinstrucción: abarcan las materias de un programa con todas las dificultades previstas de modo que el alumno, al utilizarlas, pueda adquirir lentamente, pero con seguridad, las nociones

Para nosotros, la mayor parte de esas experiencias no tienen otro interés que el de presentarnos sugerencias de detalle. Tanto como valga el maestro, así vale el método. A menos de estar dirigidos por un profesor excepcional, los métodos individualizados integrales están ciertamente llamados al fracaso.

El trabajo en equipos o por grupos

Aunque la enseñanza estrictamente individualizada no es deseable ni realizable, sin embargo todo buen maestro encuentra numerosas ocasiones para dar a cada uno de los alumnos *cuidados individuales* en la recitación, en la corrección de los trabajos o en los consejos morales. Durante las interrogaciones se pueden graduar las dificultades de tal suerte que los alumnos más débiles puedan poner su contribución en el trabajo colectivo y que los alumnos más adelantados se sientan también estimulados a avanzar más. Ciertas materias se prestan más fácilmente a esta labor individual: redacción, lectura particular, dibujo…

He aquí casos en que el trabajo individual se combina con el trabajo en equipo: en botánica se estudia los tipos de las familias de las compuestas: un grupo prepara una liguliflora, otro una tubuliflora, y un tercero una labiada. En sociología, en el estudio de la familia, se hace una encuesta sobre las relaciones de los hijos mayores con el padre; esta encuesta puede tener lugar por grupos en ambientes diferentes: rural, obrero, empleados, habitantes de la ciudad, etc. En el círculo de estudios siguiente, cada grupo trae el resultado de su trabajo por medio de un alumno del grupo.

Este sistema exige de los maestros una competencia profesional y una autoridad moral indiscutibles. Ofrece excelentes recursos para desarrollar el sentido social y para suscitar un interés nuevo, resultante del trabajo en común. Los buenos alumnos pueden desplegar allí su iniciativa, los perezosos sentirse arrastrados por la parte dinámica, y el profesor no tiene más que dirigir el trabajo y controlar los resultados. Si el estudio en equipo interviene con seriedad y *a título de excepción,* es un excelente medio de combinar el esfuerzo colectivo con el trabajo individual. Las ventajas morales parecen sobrepasar a los resultados intelectuales; este género de colaboración habitúa a los alumnos a aceptar la disciplina del grupo y les prepara para la vida en una actitud democrática. Cuando está mal dirigido, el mayor peligro a que expone este sistema en la formación del pensamiento es acostumbrar a los alumnos a un trabajo superficial y dejar muchos errores en su cabeza. Jamás hemos encontrado equipos, ni en nuestros colegios ni fuera de ellos, cuyos trabajos tuviesen el valor de las tareas individuales elaboradas según los métodos tradicionales. Quienes han visto en la práctica estos diferentes métodos, no pueden dejar de pensar que un alumno de quince a dieciocho años, que se encuentra durante dos o tres horas solo frente a un problema de matemáticas, a una composición literaria, o una versión latina cuya comprensión exige esfuerzos continuos de atención, ha hecho más progresos reales, desde el punto de vista intelectual, que un alumno que en grupo lanza de tiempo en tiempo sobre el tapete una reflexión superficial. Desde luego, todo depende del maestro que dirige estos grupos.

---

necesarias. El maestro ya no es indispensable, al menos en la fase de adquisición y según la forma tradicional. Volverá sobre la materia rápidamente para asegurarse de que todo está comprendido. (E. PLANCHARD, *La Pédagogie scolaire contemporaine*).

El arte de interrogar

Lo importante en clase es despertar la curiosidad de los alumnos. Esta

> es una especie de apetito intelectual que busca su alimento, la verdad, como el estómago reclama la comida[444].
> Primeramente es preciso que el maestro no reprima la curiosidad de sus alumnos: a fuerza de reprimirla, acabaría por paralizar los espíritus y ahogarlos. Por tanto, hay que evitar una enseñanza demasiado doctoral... La inteligencia del niño es una actividad que corre peligro de ser atrofiada por falta de uso. Si el maestro, en lugar de provocar esta actividad en el alumno, se dedica solo a trabajar para agenciarse los elementos de su enseñanza con el fin de entregarlos completamente elaborados para el espíritu de sus alumnos, apelará casi exclusivamente a su memoria. Los mejores entre ellos tratarán de captar el enlace entre las diversas proposiciones que se les enseña, retendrán mucho pero comprenderán poco; los demás harán únicamente un esfuerzo de memoria, serán tal vez capaces de reproducir bastante fielmente lo que el maestro ha enseñado, pero su saber se reducirá a un puro memorismo. Enseñar así, no es formar la inteligencia, es deformarla. ¿Por qué? Porque no se pone en tensión la actividad intelectual; porque no se provoca la curiosidad; porque no se es un despertador de almas; se hace más bien la función de apagavelas[445].
> El mejor profesor no es aquel que más habla y más trabaja, sino aquel que hace hablar y hace trabajar al alumno y consigue que este tome una parte directa, consciente y espontánea en su propia formación intelectual[446].

El maestro obra, en suma, a manera del motociclista, pisando sobre el pedal para cebar el movimiento del motor. En clase, su valer se revela, sobre todo, en su arte para plantear las preguntas. El fin de la interrogación es provocar la actividad del espíritu, hacer impacto sobre él para obligarle a organizar su pensamiento, oscuro e implícito. Aun pareciendo buscar con el alumno, le hará encontrar poco a poco lo que hubiera sido más corto decírselo en bloque, le pondrá sobre el camino y le dejará finalmente la alegría estimulante del descubrimiento.

> No hay que decir nada, dice un pedagogo, de lo que el alumno puede decirse a sí mismo, y no darle nada de lo que él puede encontrar (Willmann).

La interrogación constituye también para el maestro un excelente medio de comprobar si su enseñanza ha sido comprendida, de ejercitar al niño en la palabra y darle osadía y seguridad.

> La interrogación es el alma de la clase, el encanto de la enseñanza, la condición del éxito; pero es un arte preguntar bien y, como todas las artes, requiere mucha paciencia, una buena dosis de psicología práctica, tacto y agilidad...
> No hay que poner preguntas al azar y obtener cualquier respuesta. Esto sería patinar sin avanzar, enzarzarse en conocimientos triviales. Cada una de nuestras preguntas debe ser un paso hacia el fin; debemos querer tal respuesta y obtenerla; debemos ir al descubrimiento de tal verdad y alcanzarla. Así nuestra enseñanza no tendrá nada de vulgar[447].

---

[444] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., p. 95.
[445] *Ibid*., p. 96.
[446] D. LÁZARO, en *Atenas*, marzo 1935, p. 90.
[447] *L'Apôtre de Marie*, 1921, p. 180.

He aquí algunos consejos para hacer eficaz la interrogación[448]:

Todo el mundo ha de ser interrogado. Las preguntas se dirigen a todos. Naturalmente, se plantean las cuestiones más difíciles a los alumnos mejor dotados[449].

La pregunta propuesta debe ser nítida y precisa; la respuesta debe formar una frase completa. El maestro no debe contentarse jamás con un sí o con un no.

> No crean ustedes fijar mejor la atención hablando mucho y con un tono elevado. Esta manera de proceder favorece, por el contrario, el espíritu de disipación al que los niños están naturalmente inclinados, y ustedes mismos advierten que, hablando poco y a media voz, son escuchados con mayor atención[450].

- Se evitan las interrogaciones colectivas, a las cuales responde a coro todo el mundo. Sin embargo, se dirige uno a todos los alumnos, pero no se nombra al que ha de responder sino después de haber hecho la pregunta a todos, y tras un tiempo suficiente de espera para buscar la solución. Tampoco se adopta la manía de dar el comienzo de la respuesta para hacer terminar la palabra o la frase por los alumnos.

- Se evita perderse al azar en las interrogaciones, acordándose siempre del fin al cual se quiere llegar, de la solución que se quiere hacer descubrir.

- Por sus preguntas, el maestro, sobre todo en el plano religioso, jamás debe abrir un foso sin llenarlo o sugerir dudas sin resolverlas.

- Se deben acoger siempre las respuestas con benevolencia y dejar a los alumnos acabar su frase sin interrumpirles intempestiva o torpemente, porque se corre riesgo de mortificar al que ha de responder y desanimarle. El maestro guarda la posibilidad de corregir o de completar, en caso necesario, las respuestas insuficientes. Vale más llevar al que responde a que se corrija a sí mismo, o bien hacerle encontrar la respuesta satisfactoria por los condiscípulos.

- En una respuesta inexacta se destacan los elementos positivos antes de criticarla.

- Hay que responder siempre con la verdad. Si la cuestión propuesta es comprometida, se procura eludirla; si no, se reserva uno la respuesta para una más amplia información; pero no se dice jamás una mentira.

- A veces se puede presentar una cuestión bajo una forma paradójica, a fin de despertar dudas y obligar a los alumnos a salir de ellas.

- Jamás se debe valer de su superioridad para asombrarles y deslumbrarles.

- A menudo hay que pedir a los alumnos que ellos mismos hagan las preguntas. Un profesor de religión, por ejemplo, antes de explicar la lección siguiente, preguntará: «¿Quién tiene que hacer alguna pregunta?», «¡Deseo que me hagan preguntas!»… Sin embargo, hay que tener cuidado con la manía de los alumnos más pequeños de hacer preguntas tontas e irreflexivas a fin de darse importancia.

- Si se tiene la clase en la mano, se puede a veces tener un debate entre los alumnos, guiándoles y si viene bien, haciendo de árbitro.

- Cuando los alumnos están bastante adelantados, es bueno sustituir la interrogación formal por indicaciones tales como estas:

Indicar los caracteres de...

Describir la escena a la cual se hace referencia...

---

[448] Ciertos puntos provienen del F. J. KIEFFER, *Annuaire pédagogique*, 1938, p. 10.

[449] BR. ALBERT, *Methodology*, 1915, p. 27.

[450] *Manuel de Pédagogie marianiste,* o. c., 1856, p. 38.

Desarrollar en algunas frases la idea que acabáis de emitir...
Justifique su afirmación...
Referir un ejemplo en apoyo...

La emulación

La emulación consiste en provocar y sostener el esfuerzo de los alumnos recurriendo a los factores de intereses extrínsecos a la materia enseñada y basados sobre un instinto (conservación, combatividad, imitación) o sobre sentimientos superiores (amor a los padres, al deber, a Dios). Haciendo un llamamiento a esos instintos y a esos sentimientos, se crea un interés indirecto por las cosas enseñadas. El niño no estudia, pues, las matemáticas, por ejemplo, porque le guste esta materia o para aumentar sus conocimientos, sino para escapar a un castigo, recibir una recompensa, aventajar a sus camaradas, ganar un concurso, dar gusto a sus padres o a Dios.

Es evidente que si este último sentimiento eleva a los alumnos hacia una esfera desinteresada, los primeros, basados sobre instintos primarios, con frecuencia ciegos, corren peligro de falsear su sentido moral, al halagar sus apetitos inferiores. Los adversarios de la emulación señalan, y a veces con razón, cómo se hacen disimulados los alumnos por el temor de los castigos, interesados por la esperanza de una recompensa, vanidosos por el elogio, individualistas por la competición, a veces hasta desleales y envidiosos, defectos todos ellos de los cuales debiera precisamente desembarazarlos la educación. ¿No es cierto también que el éxito escolar recompensa más a menudo el resultado que los esfuerzos y el mérito? Por eso entre nuestros antiguos alumnos, los que suelen sacar los primeros puestos, poco habituados a remontar grandes dificultades, no son de ordinario aquellos que aciertan más en la vida. En cuanto a los alumnos poco dotados, sintiéndose incapaces de competir, humillados y desanimados, ¿no terminan a veces por resignarse a la mediocridad y a una perezosa aceptación de lo que está mal o de lo que es vergonzoso? Los perjuicios posibles no se pueden poner en duda, se dirá; ¿los beneficios son acaso indiscutibles? ¿Los éxitos intelectuales compensan los riesgos morales?

Apoyándose en estas objeciones, los promotores de la escuela activa niegan a la emulación tradicional todo valor educativo, aun cuando en todos los tiempos se haya proclamado su eficacia para la formación intelectual y moral de los niños[451]. Los documentos pedagógicos de la Compañía de María y los prospectos de nuestros colegios consagran muchas páginas a la exposición del sistema de la emulación[452], el cual se encuentra todavía en uso en la mayor parte de nuestras casas de Europa, tal como fue inaugurado por el P. Lalanne. Se emplea todavía, con variantes debidas a los diversos países y a la edad de los alumnos, el mismo sistema, más o menos complicado, de notas, las sanciones diversas, los puntos positivos[453], los puestos, la lectura de notas[454], la medalla de buena conducta y aplicación, los cuadros de honor, la distribución de premios, a la cual el Buen Padre Chaminade, a pesar de algunas

[451] Se encontrará la historia interesante de estas discusiones en P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., pp. 49ss; J. GARVIN, «The note system in our schools», en *Apostle of Mary*, junio 1917, pp. 98-115.
[452] *EF III*, nn. 336-345.
[453] Largas páginas sobre la organización de los puntos positivos y tarjetas de mérito en nuestros primeros métodos, por ej. 1824, art. 25.
[454] «La lectura de notas», en *L'Apôtre de Marie*, 1922, pp. 72ss.

oposiciones, concedía mucha importancia[455], las sociedades de emulación[456], los concursos[457], los cuadernos de honor, en los cuales se transcribían las mejores tareas[458], en fin, las fiestas literarias[459].

Siempre sin embargo, se han esforzado en prevenir o corregir los inconvenientes morales de que antes se habló. Así se ha reemplazado la competición personal por la competición entre grupos[460]. Desde el principio, el P. Lalanne, en lugar de sancionar solamente los éxitos, se había ingeniado para tener en cuenta el esfuerzo por las notas de aplicación y los premios de honor; algunas de nuestras escuelas de América dan premios de buen espíritu.

¿Qué pensar de estos procedimientos?, ¿hay que conservarlos o suprimirlos?... Pero, ¿hay que plantear el problema de esta manera? La emulación, como todos los instintos, puede influir tanto para el bien como para el mal, según que se mantenga o no en los límites de la prudencia y discreción. Al principio, sobre todo, puede ser un apoyo en la marcha hacia la perfección. La conducta de Dios en la educación del pueblo hebreo es muy significativa a este respecto. Dado el infantilismo del pueblo, hacía un llamamiento a los sentimientos, incluso inferiores sobre todo, a las recompensas y a los castigos inmediatos (autorizando incluso la poligamia y la venganza), para arrancarle de la bestialidad y para obtener un mínimo de comportamiento humano. Nuestro Señor eleva nuestros motivos y nuestra regla de conducta, pero no propone de golpe a todos el mismo fin y los mismos medios. Si exige de las almas privilegiadas el más absoluto desinterés, incluso la renuncia, a veces, al uso legítimo de ciertos instintos, mantiene a las almas ordinarias en el recto camino por el llamamiento al temor del infierno y a la esperanza de los goces celestiales. Lo medios más realistas, incluso en la vida espiritual, no son necesariamente los métodos absolutos y sin compromiso que pretenden establecer al instante a las gentes en la perfección, sino aquellos que toman a los seres humanos en el grado en que están, y se esfuerzan, por medios modestos, por elevarlos a un nuevo grado y, una vez alcanzado este, invitarlos a ascender todavía más. ¿No hay un cierto orgullo en querer negar sus límites humanos y considerarse como un ángel que no tiene instintos corporales?[461].

La sociedad civil también toma a los seres humanos tales como son ¿Qué llegaría a ser de la vida social si se suprimieran los tribunales y la policía, los grados, las condecoraciones, la competencia, etc.? Precisamente hay moralistas para mantener a los seres humanos en los límites de la razón y para exhortarlos a elevarse por encima de toda consideración interesada. Querer que el niño obre precisamente por amor de la virtud y del estudio, es olvidar que tiene un cuerpo y que ha nacido con el pecado original. Por artificiales que parezcan ciertos procedimientos, la emulación responde a una tendencia profunda de la mentalidad infantil; es una expresión directa del egocentrismo original y traduce la necesidad innata de competición, de imitación y de

---

[455] *EF III*, n. 344.
[456] *Ibid*., n. 239.
[457] *Nuevo Método*, art. 266.
[458] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, I, o. c., p. 307.
[459] *Ibidem*. En su *Le Guide du Maître* (nn. 162-282), el P. Simler expone ampliamente el sistema de emulación.
[460] El P. de Lagarde había establecido, desde el principio, dos campos adversos (cf. J. SIMLER, *Vie*…, I, p. 358).
[461] Es bastante curioso comprobar que, en los países en que más se critica el sistema de emulación, la piedad está preferentemente basada sobre una verdadera contabilidad de méritos, deméritos, indulgencias, etc.

aprobación. ¿Qué mal hay, pues, en partir de estos intereses inferiores legítimos en sí, en adornar con atractivos el deber, a veces austero, para hacerlo deseable, después poner en juego progresivamente intereses cada vez más elevados y cada vez más conformes con la naturaleza espiritual, el amor a los padres, la amistad con los compañeros, el amor del deber y de Dios? Finalmente, adquirido el hábito, el amor de las cosas intelectuales por sí mismas prevalecerá y sobrevivirá a la desaparición de los primeros medios empleados para provocarlo. Nuestros grandes educadores han escrito hermosas páginas sobre la emulación así comprendida.

> Ninguna ley de la religión ni de la moral obliga al educador a no tener en cuenta el carácter natural del niño, ni le prohíbe servirse incluso de sus debilidades y de sus defectos para alcanzar sus fines. Tres móviles que no podría legitimar la virtud cristiana, el amor propio, el amor al placer y el amor a la libertad, dirigen y dominan todas las acciones de los niños. El educador se cuidará mucho de reprimir directa y bruscamente, en ninguno de estos tres puntos, a la poderosa naturaleza, pero tenderá constantemente a dominarla[462].
>
> Creemos deber a la debilidad de la edad esta condescendencia, y está, en efecto, muy en su lugar cuando no se sale de la esfera de las cosas de este mundo. Así, está en el orden de las cosas que la recompensa sea la finalidad del trabajo, puesto que es su salario. Pero, no elevar jamás más alto los pensamientos de un niño, es mantenerle a ras de tierra, es encerrarle en los límites estrechos del egoísmo; y para el niño, como para el adulto, la virtud no es verdaderamente virtud sino cuando es desinteresada[463].
>
> Los hombres llegan, por deber y por honor, a este punto de sabiduría que consiste en abstenerse del mal y practicar el bien, en hacer, en una palabra, buen uso de la libertad. Pero, esta buena conducta, ¿es la que se debe pedir en la infancia, en la primera juventud? El sentimiento del amor al deber, que puede adquirir a la larga una fuerza tan grande, ¿cómo se forma? ¿No es el resultado de las reflexiones que la razón ha hecho sobre la tranquilidad de la buena conciencia y la preferencia dada en definitiva a la aprobación de su conciencia sobre cualquier otro placer? El amor del deber es, en el hombre, un carácter de madurez; no hay que exigírselo a los niños, pero sí inspirárselo; es un fin de la educación, y no un medio; pues lo que no existe no puede producir ningún efecto.
>
> Otro tanto hay que decir del sentimiento del honor, a menos que se engañe uno, como a menudo sucede de modo deplorable cuando se excita, cuando se desarrolla en forma exagerada un elemento moral, un principio que es la raíz de todo vicio y de todo exceso en el corazón del ser humano, de toda locura en su espíritu: el orgullo. Extraño error el de un educador que pretendiera poner los fundamentos de la virtud no presentando como premio del sacrificio más que el honor de marchar el primero. No hay arma de manejo más peligrosa; no existe alimento, ni remedio que más fácilmente se cambie en veneno que esta noble y preciosa virtud que llamamos emulación, cuando no está contenida o mitigada por otras virtudes[464].
>
> La emulación que se trata de obtener es totalmente cristiana, es la puesta en práctica de esta máxima del Evangelio: «Sed perfectos como vuestro Padre celestial es perfecto». Es el deseo legítimo, habitual y sin límites de la propia excelencia, el hambre y sed de justicia y de verdad, el culto del deber y del honor; es la voz interior que nos grita sin cesar: «¡Arriba los corazones!»[465]. Es una fuerza moral que se traduce por los sentimientos y actos de generosidad, de abnegación, de energía y de espíritu de sacrificio; es un noble instinto que no nos permite permanecer en la inacción o en la

---

[462] J. B. LALANNE en P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., p. 126.

[463] *Ibid*., p. 50; J. GARVIN, «The note system in our schools», *Apostle of Mary*, abril 1907, pp. 53ss.; ID., junio 1907, pp. 98-115. Estos dos artículos constituyen un estudio exhaustivo de la emulación. En ellos se responden a todas las objeciones hechas contra la emulación.

[464] J. B. LALANNE, «De l'ancien et du nouveau collège Stanislas», en *EF III*, n. 395 (p. 586 de la edición francesa).

[465] *Sursum corda!*

> inmovilidad, y que nos empuja siempre hacia adelante. La emulación cristiana excluye la envidia y los celos. En efecto, esta no impulsa a hacer algo tan bien o mejor que los demás con el fin de sobrepasarlos: persigue sencillamente lo mejor, para mejorar al que arde con este fuego sagrado.
> No es insensible a los buenos ejemplos, sino que exclama al verlos: ¿por qué no haría yo como tal o cual?[466].
> La emulación, considerada como virtud cristiana, aparece con los nombres de celo, fervor, deseo de perfección, hambre y sed de justicia. Esta tendencia cristiana es legítima por naturaleza, ya que está conforme con este precepto[467]: «Tendamos a la perfección»; justa en su ejercicio, ya que es humilde y espera todo de Dios; y santa en su fin, puesto que lleva hacia Dios, la soberana perfección. El maestro meditará a menudo sobre estas verdades, buscará cuál es el verdadero motivo que hace obrar a cada alumno, con el fin de cortar el mal en su raíz e impedir que la emulación nunca degenere en loca vanidad, en celosa rivalidad. Mediando estas precauciones, la emulación es una verdadera fuerza, un resorte incomparable cuya fuerza irresistible arrastra todo lo que encuentra, transforma como por encanto a un alumno, a una clase, una división o un establecimiento entero. Llama al corazón, a la conciencia, al respeto de sí mismo, a la dignidad, al honor y a todos los sentimientos más nobles y generosos, se dirige siempre a la razón, obliga a la voluntad, provoca el esfuerzo personal, recompensa al mérito y llena de confusión al que es cobarde e insensible. La emulación dirige la elección y el empleo de las recompensas y de los castigos. Se puede juzgar del espíritu de una casa y de una clase por el número y la naturaleza de las recompensas y de los castigos que allí se dan. La emulación tiene como primer efecto descartar el empleo de los castigos y la necesidad de recurrir a ellos; elimina absolutamente ciertos castigos, y la disciplina, lejos de sufrir por ello, se hace a la vez más suave y más fuerte; las fisonomías se ven abiertas y acusan la satisfacción del corazón. Una casa o una clase no se hallan en su estado normal si los medios ordinarios de emulación no bastan para mantener en el deber a la mayoría de los alumnos, obtener del mayor número esfuerzos sostenidos, y hacer accidental el recurrir a los castigos[468].
> Diríjanse con preferencia a la conciencia y a los más nobles sentimientos del alma; no recurran a los castigos sino en casos de necesidad; inspiren la confianza, hablen del honor de la clase, así excitarán la emulación. Es preciso que los alumnos estén convencidos de que son capaces de hacer bien lo que se pide de ellos; este pensamiento les llevará a buscar, a reflexionar, a aplicarse; querrán presentar tareas bien hechas y lecciones muy bien sabidas, porque el honor de la clase, su propio honor, lo pide y todo ello es posible. A esta convicción hay que llevar a vuestros alumnos si quieren ustedes tener buena clase y buenos resultados[469].

Así pues, en principio, la emulación no es discutible. Lo que sería censurable sería su empleo desconsiderado, exclusivo y sin la preocupación constante de elevar progresivamente los motivos. Entonces la educación acabaría propiamente en un fracaso, pues el día en que el alumno no se sintiera estimulado por estos procedimientos de emulación para sostenerle en el bien y en el esfuerzo, cesaría a la vez de conducirse moralmente y de trabajar intelectualmente. ¿Se preocupan los maestros suficientemente por sustituir progresivamente los medios de emulación fundados en el egocentrismo por motivos siempre más elevados? Sin duda, si trabajaran todos en este sentido, la sociedad civil podría aflojar también su aparato de represión y de emulación.

No es posible entrar en detalles, teniendo cada país sus medios propios de promover la emulación[470]. De todos los sistemas empleados, el de las *notas* parece ser el

---

[466] J. SIMLER, *Circular* del 12 marzo 1891, p. 48. Las mismas ideas en ID., *Vie de l'abbé de Lagarde*, II, o. c., pp. 397-398.
[467] *Estote perfecti.*
[468] J. SIMLER, *Le Guide du Maître*, o. c., nn. 171-179.
[469] ID., *Vie de l' abbé de Lagarde*, II, p.332.
[470] En el próximo capítulo se tratará de los medios de provocar el temor y la confianza.

más generalizado, el más práctico y el más elocuente[471]. El sistema de grados, que muchos educadores, como el P. Kieffer[472], tienen empeño en conservar, sin embargo, pierde terreno. Se prefiere acostumbrar al alumno a compararse consigo mismo, a tener en cuenta sus progresos más que sus puestos. Este sistema es delicado en su manejo, pero allí donde ha sido inteligentemente aplicado, parece haber producido excelentes resultados[473].

Un maestro cristiano pondrá en juego todo su celo y todo su ingenio para elevar el esfuerzo de sus alumnos del plano de los intereses instintivos al de los motivos morales y religiosos. Se esforzará por excitarles al trabajo apelando a su sentimiento del honor[474] y del deber, así como al amor de Dios. Progresivamente habituados a cumplir sus deberes escolares en esta perspectiva, continuarán durante su vida obrando con los mismos motivos desinteresados y religiosos. ¡La escuela debe educar para la vida!

El valer personal del maestro, factor esencial de interés

Todos los medios indicados para suscitar el interés y la atención, no adquieren su valor sino en manos de un maestro que se impone a los alumnos por su personalidad. Para despertar el interés, fecundar las inteligencias y provocar el esfuerzo, es preciso que el

---

[471] En los artículos más arriba citados de J. GARVIN, el autor es del parecer que el maestro, después de la recitación, debe dar la nota en voz alta, pues esta manera de obrar le obliga a ser objetivo. Recomienda la unidad en la conceptuación de las notas de un mismo colegio, para no desorientar a los alumnos. Y piensa que el sistema no debe ser demasiado mecánico: fijando tal nota para tal delito u honrando el mismo resultado con la misma nota, se trata a los alumnos como números. Ahora bien, el alumno debe sentir que para el maestro él es una persona, que sus esfuerzos son apreciados tanto como sus resultados. «Si el sistema de notas se pudiera convertir en un autosistema de educación, en que cada alumno se compara solamente consigo mismo, sería un sistema ideal» (p. 65). Las notas tienen la ventaja de dispensar al maestro de castigar en muchas circunstancias (J. GARVIN, a., c., abril 1917, pp. 53 y ss.)

[472] F. J. KIEFFER, *La autoridad…*, o. c., p. 222. Añade sin embargo útiles correctivos.

[473] En las «escuelas nuevas» en que se ha concedido una gran iniciativa a los alumnos, los resultados al parecer, serían mejores que en las escuelas en que el control es severo... Es cuestión de costumbre y de ambiente. He aquí una experiencia hecha en un condado del Estado de Missouri (EE UU.) Consistió en escoger, en el condado, una escuela (llamada experimental) muy semejante a las escuelas próximas (llamadas de control), en trabajar allí con un programa enteramente fijado por los intereses vivos de los niños y, al cabo de cuatro años, comparar sus resultados. He aquí algunos porcentajes. Por otra parte siempre hay que desconfiar de estadísticas realizadas con la finalidad de probar.

PROPORCION SOBRE 100 ALUMNOS	ESCUELA DE CONTROL		ESCUELA EXPERIMENTAL	
	en 1917	en 1921	en 1917	en 1921
Alumnos inscritos que no han faltado a la escuela ningún día	2,3	8,2	2,9	96,9
Atrasados ocho veces o más durante el año	96	91	95	3
Alumnos de grado superior que obtienen el certificado	16,6	27,3	14,2	100
Alumnos que entran en segunda enseñanza	15,6	25	14,2	100
Alumnos del municipio que han leído en su casa 12 o más libros durante el año	3,3	8,2	2,3	88
Que leen al menos una revista ...	1,7	24,2	2,2	68
Que aprenden en su casa un instrumento musical	2	5	3	42

[474] El P. de Lagarde apelaba a menudo al sentimiento del honor, es decir al culto del honor. «Este culto comprende la estima, el amor, el deseo, la búsqueda entusiasta de lo que es bueno, grande y noble» (J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde,* o. c., II, pp. 396ss.)

maestro mismo sea un foco de entusiasmo, que alumbre en los corazones jóvenes la alegría y el optimismo.

> El profesor es el alma y la vida de la clase; es él quien preside todo, prevé todo, mantiene todo y quien imprime la marcha a todo. Con mucha razón se dice: «Tal profesor, tal clase». Es cosa sorprendente cómo cambia de fisonomía una clase por el solo cambio de profesor. He aquí por qué justamente se ha podido decir que, cuando una clase entera no trabaja habitualmente, no está disciplinada, no acierta en sus exámenes y hace ordinariamente mal sus tareas, es al maestro a quien hay que culpar. En este caso o el maestro no tiene celo, o bien le falta ciencia, o método, o habilidad. En una palabra, no sabe su oficio[475].

> Nunca hagan creer que sus funciones les son pesadas. Hay maestros torpes que dan su clase como una carga pesada, que quieren soltar apresuradamente con un aire de fatiga y de tedio que ni siquiera tienen la prudencia de disimular. Ahora bien, ¿cómo estarían los niños atentos a las lecciones dadas sin interés y sin gusto?[476].

La atracción de la personalidad del maestro, su afectuosa abnegación, el prestigio de su ciencia y de su probidad, son factores imponderables, pero poderosos, para suscitar la atención. Los adolescentes aman las ideas a través del maestro que se las transmite. Si no es amado, corre riesgo de hacerles tomar a disgusto tanto sus ideas como su religión.

> Sobre todo, háganse querer. Es el medio más seguro de ser escuchado con atención y con gusto; se hace uno fácilmente dueño del espíritu cuando se posee el corazón; pero con pena y desgana escucha el alumno la voz de aquel que no tiene su afecto[477].

Un doble peligro acecha aquí a la obra tan sutil de la educación: es que los niños se fijen en aquel que les hace gustar y amar la ciencia, que se hace encantadora, y que el maestro mismo se complazca en su papel que le procura tan agradables satisfacciones. De esta situación puede resultar, entre el maestro y los discípulos, un lazo sentimental en círculo cerrado. Aquel que enseña con acierto, debe tener la preocupación de dirigir su intención sin cesar hacia la verdad sustancial a la cual tiene la misión de conducir a los jóvenes: «¡Es preciso que Él crezca y yo mengüe!».

3. La observación: de lo concreto a lo abstracto

Toda formación intelectual pretende conformar el pensamiento con la realidad, pues la verdad consiste precisamente en la conformidad del pensamiento con aquello que existe. No se alcanza esta objetividad sino después de largos años de esfuerzos intelectuales disciplinados. Durante mucho tiempo, y a menudo durante toda su vida de ser humano, el niño juega con sus pensamientos, tomando sus sueños y sus imaginaciones por realidades. Para librarlo de estas cadenas importa traerlo sin cesar a la sensación, hacerle tomar pie en la realidad para la observación de las cosas.

---

[475] *Des études et de l'éducation intellectuelle*, curso litografiado marianista anónimo de fines del siglo XIX, pp. 4-5.
[476] *Manuel de Pédagogie marianiste*, o. c., 1856, p.3 7.
[477] *Ibid*., p. 39.

a) La experiencia, punto de partida de nuestros conocimientos

Todo conocimiento, en efecto, nos viene de los sentidos externos o internos. «No hay nada en la inteligencia que no haya estado antes en los sentidos», decían los Escolásticos. Por los sentidos entra el niño en contacto con el mundo que le rodea, y la oposición del mundo exterior le arranca de sus sueños y le despierta al pensamiento: un cuchillo corta cuando se le agarra por la hoja, el fuego quema si se le toca, la cuna se vuelca cuando se la inclina demasiado, una gran caja no se puede meter en otra pequeña, etc. Por todas estas comprobaciones sensibles el niño llega progresivamente a las ideas abstractas y generales.

La experiencia, en efecto, no tiene como fin acumular en la memoria una masa de datos sensoriales, sino estimular la inteligencia para deducir, a la luz de los primeros principios innatos del conocimiento, las conexiones racionales y necesarias; el espíritu llega así de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, de lo visible a lo invisible. El mundo de la experiencia no es, en cierta manera, más que un haz de signos de un mundo espiritual, de leyes y de ideas que la inteligencia debe descubrir. Para llegar a este resultado, la inteligencia compara entre las diversas sensaciones; estas comparaciones le permiten abstraer las ideas y generalizarlas. En adelante podrá razonar sin el auxilio explícito de los ejemplos materiales.

Es evidente que la idea abstracta y el razonamiento que esta alimenta dependen de la cualidad de las observaciones sensoriales. Si estas han sido imprecisas o inexactas, las ideas resultantes son, por lo menos, discutibles.

> Sería, pues, absurdo ejercitar las funciones superiores del espíritu, el juicio y el razonamiento, sin poner los fundamentos previos de percepciones exactas. Obrar de otro modo sería construir un edificio sobre la arena. Las sensaciones son como la materia prima con la cual el espíritu, por medio de las percepciones, elabora sus ideas que hacen posible en adelante la comparación, el juicio y el razonamiento. La cualidad de la materia fabricada depende necesariamente de la materia prima[478].
>
> Las ideas abstractas y las nociones generales (definiciones, principios, reglas y leyes) irán siempre precedidas, en clase, por la observación concreta de los hechos singulares[479].

Todos los pedagogos están de acuerdo en este punto.

> Hay que procurarse la visión directa de las cosas, ya se trate de hechos, de caracteres, de sentimientos o de pasiones; y aquí es donde el manual, por muy bien hecho que esté, aparece como insuficiente. Una ilustración cuidada, bien explicada, y mejor todavía, los objetos presentados a la vista o al tacto, serán el complemento necesario del manual de historia natural, de historia, de geografía o de literatura. ¿Es preciso llamarle complemento? ¿No es acaso lo esencial ver bien, palpar, escuchar, y más tarde, en el estudio de los autores, tomar al vivo los sentimientos diversos, los conflictos de las pasiones, los choques de ideas expresadas de una manera directa y viva por los autores?[480].
>
> Hay que llegar al contacto del espíritu con el objeto, la realidad. Para los alumnos, las líneas de los libros a menudo son solamente palabras; parecen comprender cuando leen,

[478] J. SCHUZT, «Sense-training», en *Apostle of Mary*, 1917, p. 5.
[479] BR. ALBERT, *Methodology*, 1915, p. 15.
[480] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., pp. 118-119.

> y en realidad se contentan con las palabras y no comprenden las cosas. «Odio los libros, decía J. J. Rouseau; no enseñan a hablar sino de lo que no se sabe»[481].

¿Se procede así siempre? ¿Nuestra enseñanza no es demasiado poco realista? La escuela nueva, a veces con razón, reprocha a la escuela tradicional su verbalismo y su abstracción, su tendencia a comunicar una ciencia totalmente hecha, condensada en definiciones precisas y resumida en manuales. La pedagogía contemporánea ha tenido este mérito de recordarnos que, para conformarse con la naturaleza de la inteligencia, es preciso encaminar al niño, como a ojos ciegas, hacia el descubrimiento de las ideas y de las leyes universales partiendo de la realidad concreta y particular. En efecto, se ha preocupado intensamente de llevar al niño a la observación de las realidades que existen en él y fuera de él. Precisamente para encontrar un campo de observación más rico, Decroly deseaba construir las escuelas no en la ciudad, sino en la campiña:

> La naturaleza, decía, es la mayor educadora de los sentidos que pueda existir.

¡No exageremos! Los mejores maestros de antaño han tenido siempre la intuición de que el camino normal de la inteligencia iba de lo concreto a lo abstracto. ¿Qué escuela nueva tuvo jamás la idea de modelar al aire libre, como el P. Lalanne en Saint Remy, un inmenso mapa de geografía?

> En un gran prado de dos hectáreas había hecho construir para sus alumnos de 11 años un mapa de Francia, gigantesco. En él se veían, dice un testigo, no solamente los 86 departamentos dibujados y perfectamente limitados, y el emplazamiento de las capitales de distrito señalado con una piedra, sino también las llanuras, los valles, las colinas y las cadenas de montañas, dibujando así las cuencas de nuestros grandes ríos. La lección de geografía se daba a veces, a los pequeños, sobre este mapa; todo hablaba allí a sus ojos, hasta los límites mismos de los departamentos, que se habían dibujado con una fila de las plantas más características de estas regiones[482].

En los paseos, los alumnos, guiados por los maestros, hacían un herbario o coleccionaban insectos en cajas de corcho. El P. de Lagarde hizo visitar un día a sus alumnos, después de una preparación detallada, una locomotora y una fundición (era en 1860). Los mecánicos y los dueños de las fábricas, ya prevenidos y muy contentos, les daban minuciosas explicaciones[483]. Los laboratorios de física y química, los museos de ciencias biológicas y las colecciones de minerales o de mariposas, que nuestros antecesores han formado poco a poco con una paciencia, una habilidad y una modestia admirables, nos sorprenden todavía y podrían servir de lección a ciertos pedagogos modernos que menosprecian el pasado.

Si nuestros profesores, en los diversos países, no han podido hacer más, es porque los programas escolares, elaborados como siempre por administradores indiferentes a los verdaderos problemas pedagógicos, fueron, y son todavía, tan enciclopédicos, que los alumnos no tienen ya tiempo para irse en rodeos e instruirse por la experiencia y observación directa. Lamentándolo mucho, tienen algunos que hacerles sorber, como comprimidos, los resúmenes de las ciencias y de la literatura. Por lo demás, a pesar de todo, a despecho de esos programas, deben ingeniarse para emplear el método de observación y de experimentación siempre que esto sea posible.

---

[481] ID., *Annuaire pédagogique*, 1938, p. 8.
[482] P. HUMBERTCLAUDE, *o. c.*, p. 101.
[483] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, I, o. c., p. 309.

b) Cómo y qué observar

¿Es necesario formar en los niños el espíritu de observación y afinar sus sentidos? ¿No comienza a observar espontáneamente en cuanto despiertan sus sentidos?

> Así, un niño pequeño rompe sus juguetes para descubrir el mecanismo, otro estruja un folio para reproducir el ruido singular que había llamado su atención; un tercero, al terminar su sopa, golpea alternativamente sobre su plato y sobre la mesa, pues la diferencia de sonido producido parece interesarle vivamente[484].

De hecho, aparte de ciertas excepciones y fuera de los casos en que ellos se interesan espontáneamente en una novedad, por ejemplo, en las marcas de los automóviles o todo lo que se refiere a los deportes, los alumnos pasan al lado de las cosas sin advertirlas.

> Hagan pasar a un niño delante de un escaparate de un comercio y pídanle luego que describa lo que ha visto: quedarán pasmados de la pobreza y, a menudo, de la inexactitud de la descripción. El mismo embarazo encuentra cuando se trata de describir un árbol, un animal, un insecto y, con mayor razón, cuando se trata de describir un paisaje, de distinguir sus diferentes planos o caracterizar los diversos colores. Saber observar es todo un arte[485].

Incluso cuando los niños parecen observar, sus advertencias carecen de objetividad y de precisión, o no se detienen más que en detalles insignificantes:

> La comprobación del hecho es tan fácil como instructiva. Agrupen a los niños alrededor de un objeto que el arte habrá hecho muy interesante, ya por su aspecto o ya por el uso a que se pueda prestar; se formarán tantos partidos como observadores. Los espíritus ligeros, superficiales, apenas se fijarán en él; buscarán el lado divertido y si no lo encuentran, fácilmente su atención se derivará sin ningún provecho. Otros pondrán algún interés en las formas exteriores más atrayentes, en los colores, por ejemplo; solo el sentido de la vista entrará en acción. Algunos tendrán la idea de tocar, sopesar, comprobar la temperatura, el pulimento, la densidad; muy pocos se acordarán de que poseen el sentido del gusto y del oído[486].

Para captar la realidad de un modo completo, se necesita la aplicación de todos los sentidos interesados.

> No basta con que el alumno sea todo ojos y todo oídos. El tacto, los músculos, el sentido cenestésico, algunas veces el gusto y el olfato nos suministran datos que solo ellos pueden darnos sin deformación. Por otra parte, además de los tipos visuales y auditivos, hay buen número de niños para los cuales la necesidad de tocar, de palpar, de sopesar, ensayar, etc., predomina[487].

Aún más, el niño construye lo real mezclando en ello más imágenes que observaciones. Hacedles dibujar un tren, y dejará ver sobre el dibujo a los personajes sentados en el interior.

---

[484] E. G., «L'esprit d'observation chez l'enfant», en *L'Apôtre de Marie*, 1926, p. 359.
[485] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., p. 98.
[486] E. G., aa. cc., p. 393.
[487] C. GRIBLING, «Education active», en *Annuaire pédagogique*, 1937, p. 27.

Conviene, pues, variar los ejercicios y multiplicar las experiencias de la observación. No basta con indicar a los niños los objetos que han de ver, además hay que enseñarles a verlos[488]. Las lecciones de cosas más provechosas son aquellas que el maestro da directamente sobre la realidad; el libro servirá, a lo sumo, para resumir y clasificar las observaciones hechas. Es de sentir que los externados no favorezcan ya los paseos dirigidos, en el curso de los cuales el alumno aprende a distinguir las flores, las plantas y los cantos de los pájaros, a observar una araña que acecha su presa, a las pulgas acuáticas que se agitan sobre el agua, a seguir una pista, distinguir un olor, en fin, apreciar los volúmenes, las distancias, los pesos, el tiempo transcurrido. Así estarían sus descripciones llenas de realismo. Sin embargo, no carece de interés leerles a veces las descripciones de los poetas o de los grandes escritores, lo cual les hace estar atentos a una multitud de particularidades que de otro modo escaparían a su propia descripción[489].

En fin, la agudeza sensorial y la precisión de la observación se desarrollan también por el trabajo manual. Los métodos nuevos han puesto de moda, entre los alumnos pequeños sobre todo, trabajos variados en cartón, papel, madera, arcilla, cuero y metales maleables, tales como el estaño y el cobre.

Los cursos de ciencias no se conciben ya en nuestros días sin manipulaciones, sin disecciones y sin empleo de instrumentos y aparatos de toda especie. Esta exigencia metodológica es tan evidente que resulta inútil insistir sobre ello. Por lo demás, en todas las materias, en lugar de limitarse al empleo de los manuales, hay a veces interés en comenzar el estudio con el dato concreto:

> en literatura, por los textos; en historia, por los documentos; en geografía, por los datos sobre el terreno; en sociología, por casos reales[490].

Habituado a la observación de las cosas concretas, el alumno lleva fácilmente *sus investigaciones hasta el campo de la conciencia;* así observará la conducta de los seres humanos y las reacciones de sus sentimientos en el rostro; seguirá los elementos históricos en su evolución. Nuestros antiguos métodos recomiendan que se llame la atención de los niños sobre lo que les pone más contentos o tristes, sobre los motivos que tienen de obrar de tal o cual manera[491]. Así se forman en el espíritu de análisis, acumulan observaciones de calidad que se convertirán un día en pensamiento realista. Poniéndolos en contacto con la realidad, se les enseña a medir las palabras, a restringir un juicio, a matizar sus afirmaciones, a renunciar a toda generalización precipitada, que es propiamente un defecto del niño y que sigue siendo el de tantos ideólogos, cuyas posiciones no pueden ser ya modificadas por ninguna experiencia ulterior.

El confort y la vida artificial de nuestras ciudades, privándonos de los estímulos de la necesidad, no están ya hechos para despertar el espíritu de observación. Cuando el

---

[488] He aquí el orden que se podría seguir en estas lecciones: objeto en su realidad viva: tal planta, tal rincón del jardín, el caballo enganchado al coche, tal fábrica de electricidad, tal monumento histórico; a falta de esta realidad, objetos coleccionados: minerales, animales conservados etc.; después vienen los buenos cuadros murales, las ilustraciones, proyecciones y películas, las figuras del manual, etc. las buenas descripciones, en fin, los cuentos, etc.

[489] J. SCHUTZ, «Sense-traininig», a. c., pp. 59ss. Varias páginas de citas poéticas para mostrar que los poetas ponen en juego todos sus sentidos.

[490] C. GRIBLING, a. c., p. 27.

[491] *1851,* p. 10.

campesino de antaño tenía que observar los mil matices del cielo para saber el tiempo de mañana, basta hoy con que nosotros giremos el botón de la radio para escuchar el boletín meteorológico. Verdaderamente los intereses se han desplazado. Así como nuestros muchachos de hoy día apenas distinguirían una remolacha de una zanahoria, son capaces de reconocer la marca de un auto por su forma y por su ruido. Pero la observación de hechos técnicos accidentales no vale tanto como la de los fenómenos naturales. El gran arte del educador consiste precisamente en estimular el interés de los alumnos en todos los terrenos del mundo material y humano. Esto no es tan fácil, y el mejor método es a menudo el más discreto.

> El educador fascinado y subyugado por los métodos modernos adquiere fácilmente el aire de un empírico de pueblo, que manda a su paciente completamente aturdido: «¡Quieto ahí delante de mí, y traga esto y después aquello!, ¡es bueno, no lo dudes!». Es trabajar inútilmente. Un maestro experimentado sabrá picar la curiosidad de su auditorio y cautivar su atención sin gritar: «Ved esto..., mirad aquello». ¿Cómo? Él mismo mirará con un interés visible el objeto que quiere someter a la observación de su pequeño mundo. En primavera, por ejemplo, ante una rama cortada, dirá muy alto: «¡Mirad aquí la savia!». Seguramente que varios pares de ojos se clavarán sobre el corte; algunos deditos tocarán el líquido y lo llevarán sobre la lengua, la curiosidad se despertará y las preguntas se sucederán rápidamente. Otro día contará las capas concéntricas de un árbol aserrado o bien comparará en alta voz dos flores distintas; otra vez, entrará en clase disimulando alguna cosa en una misteriosa caja de cartón, bien puesta en evidencia[492].

Cuando se trata de observaciones importantes, por ejemplo, de una visita de una fábrica, de un museo, importa que el maestro prepare minuciosamente su enseñanza antes de ir allí con sus alumnos; si no, estos no verán gran cosa o fijarán su atención en un detalle insignificante que les oculta el resto[493]. Para que llame la atención una cosa, hay que tener ideas generales o un cuadro al que se pueda referir. Si Newton no hubiera presentido la ley de la gravitación, la caída de una manzana no le hubiera llamado la atención más que a su criado. Alguien ha dicho que no se trae de un viaje más que lo que se ha llevado y que no se comprende más de lo que se sabe ya. Nuestras ideas generales, nuestras experiencias anteriores, nuestras lecturas sobre un asunto, nos preparan a ver mejor y a comprender mejor. El verdadero método no consiste en vaciar el espíritu antes de observar, so pretexto de ser más objetivo, sino en saber utilizar su ciencia para interpretar objetivamente los hechos y en modificar sin cesar sus ideas al contacto con la realidad. Una persona cultivada ve mil veces más cosas que otra, porque todo tiene significación para él, todo evoca en su espíritu una realidad abstracta y general que le permite comprender mejor lo concreto y particular. El niño y el adulto sin cultura, por el contrario, no sacan de sus visitas a los museos o a las ciudades, fuera de algunas fotografías tomadas al azar, otra cosa que la vana y pueril satisfacción de poder proclamar que han estado allí, que las han visto[494].

Para acelerar en nuestros alumnos la elaboración de los cuadros que facilitan y guarnecen la interpretación de sus propias advertencias en el dominio de lo concreto,

---

[492] E. G., «La pratique de l'observation», en *L'Apôtre de Marie*, 1926, p. 395.

[493] F. HIEHLE, «Plan your field trips», en *Marianist Educator*, noviembre 1949, p. 64; E. OCHOA, «El excursionismo en nuestros colegios», en *Atenas*, noviembre 1947, p. 272; *Ibid*., diciembre 1947, pp. 300ss.

[494] P. SEEBALD, «Teach pupils to study», en *Apostle of Mary*, abril 1917, pp. 35ss.; *Ibid*., junio 1917, pp. 83ss. Enseñarles tres cosas: observar, juzgar, razonar. «El espíritu no piensa en términos individuales, sino en términos de grupos, para llegar a la noción general».

material y psicológico, importa recurrir al mismo tiempo a otras fuentes de información distintas de la observación que, muy a menudo, patina sobre el terreno. Antes que nosotros, otros hombres inteligentes, cuyo genio admira la humanidad, han observado y reflexionado, y el resultado de su trabajo nos ha sido conservado en obras de una riqueza de pensamiento y de expresión propias para fecundar e ilustrar la observación y el pensamiento de nuestros alumnos. La lectura de estos libros, guiada e ilustrada por un maestro de inteligencia viva y realista, no solamente madura el pensamiento más rápidamente que una observación forzosamente vacilante, por indispensable que ella sea, sino la preserva también de numerosas desviaciones a las cuales se halla expuesta.

c) Límites de la observación

El papel de la observación es, pues, proporcionar un punto de partida y un alimento concreto al pensamiento. Es un medio y no un fin en sí. Se la apartaría, pues, de su verdadero papel si se detuviera uno en ella en lugar de utilizarla para remontarse hasta la significación de las cosas. Se examina y se analiza un objeto para llegar a una síntesis.

> Hay que ordenar los objetos, los hechos, las ideas, los sentimientos. Los sentidos son, en suma, los instrumentos del análisis. Pero, si se limita uno al análisis, se expone a quedar cegado por el polvo levantado por las observaciones menudas[495].

Tal era el pensamiento de los promotores de la escuela nueva. Pero, como era de esperar, sus ejecutantes se enredaron pronto en el formalismo, deteniéndose en los medios. En lugar de hacer de la observación un trampolín para el pensamiento y el razonamiento, un medio de deducir la idea general de los hechos particulares, lo uno de lo múltiple, la esencia de lo accidental, la cultivaron por ella misma y habituaron a los alumnos a ver todo, a oír todo, a desmontarlo todo y a examinar todo minuciosamente. Así aprisionaron su pensamiento en lugar de liberarlo, ahogándolo en el caos cambiante de las sensaciones y de las imágenes. ¡Como si los alumnos hubieran adquirido el espíritu científico cuando se les hace contar las patas de un insecto o las aletas de un pez! Una observación es vana si no conduce a leyes científicas o a ideas generales. Tal es, sin duda, uno de los más graves reproches que se puede hacer a los partidarios rígidos de la escuela nueva.

> Aun cuando toda enseñanza eficaz procede de lo conocido a lo desconocido, no se puede evitar al alumno el esfuerzo de saltar de la imagen a la abstracción, del ejemplo a la doctrina, de lo concreto a lo invisible. Una enseñanza que se detiene en el campo florido de lo concreto y de lo particular, jamás alcanzará la sabiduría. Siendo el pensamiento una actividad inmanente, el alumno debe esforzarse por llegar a lo invisible y alzarse a un plano superior. El error pedagógico que obliga a un maestro a descender solo al nivel del alumno sin esforzar a este a elevarse hasta mitad del camino, conduce al empapuzamiento y a lo sainetesco. La sabiduría que tiene como punto de partida el conocimiento sensible y se consuma al cabo de una larga serie de esfuerzos intelectuales y científicos, no puede ser adquirida por los que ramonean indefinidamente en los prados sensoriales de su origen[496].

---

[495] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., p. 120.
[496] W. BUEHLER, *Prudence of education*, p. 37.

En verdad, este mal no es solamente de hoy día. El P. Lalanne lo señalaba ya:

> Hoy día... parece tenderse a dirigir lo más pronto posible todas las facultades hacia el mundo material apenas ha sido desflorada la instrucción literaria, y he aquí que las ciencias, incluso las más arduas, se precipitan a su encuentro, como para distraer al espíritu y absorberlo. La inteligencia está absorbida casi enteramente por todo lo que se ve, por todo lo que se toca[497].

Si limita el trabajo escolar a la observación de las cosas concretas, el profesor mantiene el pensamiento de los alumnos en la pasividad, a despecho de la aparente actividad que despliegan. El poder de la atención permanece superficial encastillándose en el terreno de las imágenes. Los espíritus no profundos pasarán a través de la vida sin captar su significación espiritual y sin gozar de las relaciones profundas que un pensador percibe detrás de las cosas; lo efímero y lo concreto les fascinará hasta el punto de enmascararles lo espiritual y lo eterno. Su fe misma se verá amenazada, porque se han hecho incapaces de elevarse por encima de lo particular y de lo concreto, de admitir otra cosa distinta de lo que ellos han visto, palpado y gustado por sí mismos. Ahora bien, existen ideas elaboradas por otros hombres o reveladas por Dios, que tenemos que aceptar por la fe del testimonio. La depreciación o la supresión de la enseñanza magistral altera, pues, en el niño la aptitud para ser enseñado. La razón puede llegar al conocimiento del Ser Supremo; pero, por la fe somos criaturas enseñadas por Dios, y por la docilidad y la oración, y no por una observación, a menudo llena de suficiencia, se adquiere el sentido de la presencia invisible de Dios. Por eso, una enseñanza que se limita a lo concreto y se toma como fin a sí misma, detiene el espíritu en el umbral mismo de la realidad invisible.

Por indispensable que sea, la observación no es sino una fase inicial para ir a la Verdad. No hay que enredarse en ella, sino enriquecerla sin cesar al contacto de las realidades iluminadas por el pensamiento de los grandes genios científicos, artísticos, literarios, poéticos y filosóficos. Si la observación fecundiza la lectura de los libros, esta enriquece a aquella. Una formación intelectual armónica beberá en todas las fuentes puras y abundantes.

4. La formación de la memoria

La memoria es la facultad cognoscitiva más maltratada. Exaltada por unos, difamada por otros, aquí toda la formación intelectual parece estar reducida a la de la memoria, allí se la descuida con un soberbio desdén. Se haría una injuria a un ser humano negándole la inteligencia, pero no se siente humillado cuando uno de sus errores se atribuye a falta de memoria. Sea lo que fuere, la memoria tiene en nuestra vida intelectual una importancia innegable.

> [Es] propiamente hablando, el depósito de reserva del espíritu. Gracias a ella revive el pasado; estamos como vestidos de nuestros recuerdos[498].

Por el contrario, «una cabeza sin recuerdos es una ciudad sin guarnición» (Napoleón). Los recuerdos constituyen un capital de palabras, un tesoro de reflexiones

---

[497] P. HUMBERTCLAUDE, *o. c.*, p. 182.
[498] F. J. KIEFFER, *Annuaire pédagogique*, 1938, p. 12.

que alimentan el pensamiento y enriquecen nuestras relaciones sociales. Sin memoria, nuestro pensamiento se embota falto de materia, las asociaciones de ideas son trabajosas, y los progresos escolares insignificantes. ¿Cómo seguir, por ejemplo, la demostración de un problema de geometría, cuando se han olvidado los teoremas anteriores que entran en la demostración presente? Se debe empezar sin cesar y se patina sobre el terreno. La escuela nueva a menudo ha despreciado la importancia de los esfuerzos de memoria y este desconocimiento explica, en parte, la falta de cultura y las conversaciones insípidas de nuestros contemporáneos, satisfechos de sí mismos cuando superficialmente han desflorado un asunto[499].

Ciertamente, la memorización con exceso presenta también sus peligros. Como un alimento no digerido, los recuerdos amontonados impiden la reflexión personal y conducen al verbalismo y al psitacismo.

> Forma cerebros cargados de ideas extrañas, indigestas y desordenadas, cabezas sin aptitud para pensar personalmente, que vomitan pensamientos adquiridos como de prestado, espíritus sin defensa ante las argucias y los sofismas difundidos por los periódicos o salidos de la boca de camaradas semisabios o audaces[500].

Todas las funciones intelectuales deben ser desarrolladas simultánea y armónicamente, y sería particularmente grave que la memoria fuese cultivada a expensas del juicio. Sin embargo, cualesquiera que sean los excesos cometidos en el pasado, estos no justifican el desdén actual. Un buen servicio que se puede hacer a un alumno, es cultivar y amueblar su memoria. Sin duda, es difícil aumentar su capacidad nativa. Pero los hechos prueban con evidencia que se puede perfeccionar el arte de servirse de ella, es decir, disciplinarla y mejorar el modo de aprender.

a) Los grandes principios

La memoria es la facultad de representarse al pasado como pasado[501]. En el sentido restringido que le damos en esta sección, es la función intelectual que registra los hechos psíquicos, en particular las imágenes, las ideas y sus relaciones lógicas[502]. Ordinariamente se distinguen cinco funciones, bastante independientes las unas de las otras: la fijación, la conservación, el recuerdo, el reconocimiento y la localización[503]. Todas dependen necesariamente de la fijación, a la cual se limita el presente estudio. ¿Por qué traemos a la memoria ciertos recuerdos con más facilidad y precisión que otros? Dadas las mismas circunstancias, es porque en el momento de su fijación, nuestra atención, cautivada por el interés, ha sido más concentrada y la repetición más metódica y más voluntaria.

---

[499] W. BUEHLER, *o. c*., p. 73.
[500] A. MARTÍNEZ, *o. c*., p. 390.
[501] Representarse el pasado sin saber si se trata del pasado es tener reminiscencia del pasado.
[502] Además de la memoria intelectual existe también una memoria muscular (por ejemplo, la digitación de un pianista) y una memoria sensorial (variable según los individuos: los hay visuales, auditivos, etc.).
[503] La conservación está íntimamente ligada a la fijación, de la que no se tiene otro control que el de la conservación. Reconocer un recuerdo es distinguir una representación actual de una representación pasada; localizar consiste en determinar el lugar del espacio en que se encuentra la cosa o se produce el hecho cuyo recuerdo se ha evocado.

La atención

Es tanto más concentrada cuanto más nos interesan los hechos y las ideas. Nuestra memoria los fija de una manera tanto más indeleble cuanto más profundo sea el interés con que han sido acogidos. ¡Con qué facilidad recuerdan nuestros adolescentes todas las particularidades del deporte y de la aviación! El interés puede ser también de orden intelectual. Así, una idea me interesa tanto más cuanto que viene a completar un sistema de conocimientos ya existentes. Por eso, es importante poner de relieve las relaciones lógicas entre los conocimientos, referir todo nuevo dato a lo que se sabe ya e integrar todo detalle inédito en el conjunto de los conocimientos adquiridos; en otros términos, catalogarlos en cuadros ya familiares. Como los alumnos son en general incapaces de advertir esta subordinación, retienen los detalles insignificantes y olvidan las ideas esenciales. El papel del maestro consiste precisamente, por ejemplo por medio de cuadros sinópticos[504], en despertar su interés y retener su atención por la explicación de las ideas y de los hechos, de tal manera, que perciban bien su encadenamiento lógico y su relación con lo que saben ya.

> Lo que se encadena tiene menos peligro de extraviarse y, cuando todo está bien ligado, ordenado y subordinado, basta con tener una cosa para poder cómodamente subir o descender hasta las demás[505].

En suma, se puede decir que la fijación es tanto más rápida y más indeleble cuanto mejor han comprendido los alumnos la lección que tienen que aprender y se impone a ellos con más claridad. Memorizan rápidamente un teorema de matemáticas bien expuesto o una página de autor explicado según un plan lógico. Al contrario, todo lo que reduce la atención, tal como la enfermedad, el *surmenage* o la preocupación, es opuesto a la fijación. La atención, generalmente, está reforzada por la urgencia en aprender la lección. He aquí por qué

> Para obtener que los niños estudien con energía y que las lecciones se vean como tomadas por asalto, hay que fijar y limitar el tiempo que deberán dedicarles. Un tiempo demasiado largo concedido a las lecciones, daña al ejercicio mismo de la memoria. Así pues, hay que regular, con precisión, el empleo del tiempo de cada día, sobre cada estudio y sobre cada clase. A menudo se observa que, cuanto más tiempo se concede a los alumnos para aprender sus lecciones, menos las saben[506].

El repaso

Para ser fructífero, el repaso debe cumplir ciertas condiciones, que los psicólogos contemporáneos han precisado bien.

1. El repaso debe ser *metódico,* ir de lo sencillo a lo complejo, del análisis a la síntesis. No se aprende un capítulo de literatura o de ciencias volviendo a leerlo un cierto número de veces de principio a fin. En el curso de la primera lectura, primeramente se destaca el plan o las ideas principales, después se anotan las ideas sucesivas y la relación que las une. Cuanto más clara y transparente sea esta organización, más rápida e indeleble es la memorización.

---

[504] J. SCHUTZ, «The value of a summary», en *Apostle of Mary*, febrero 1908, pp. 16ss.
[505] *Manuel de Pédagogie marianiste*, 1856, p. 45.
[506] «Les études de l'éducation intellectuelle», cuaderno litografiado de un marianista anónimo, de fines del siglo XIX, p. 13.

> Hay que procurarse una visión de conjunto, facilitar la memoria de las particularidades por las generalidades, la inteligencia de los detalles por el conocimiento del conjunto… En matemáticas hay métodos generales para la solución de los problemas y no se trata allí de la aplicación ininteligente y maquinal de un truco, sino más bien de una marcha general bien comprendida. Aprender la historia o la geografía no es simplemente atiborrar la memoria con una multitud de hechos, de nombres, de fechas; es ordenar los hechos según las relaciones que tienen entre sí. Un cuadro sinóptico no reemplaza el contacto con la realidad, pero cuando está bien hecho, no por el autor del manual sino por el alumno, presenta el encadenamiento de los hechos, los organiza mostrando su mutua dependencia y presenta en una unidad orgánica la diversidad de los elementos[507].

Es mejor no indicar medios mnemotécnicos, pues cada uno crea los suyos. En cuanto a los alumnos dotados de una buena memoria visual, es bueno habituarlos a no leer mentalmente sobre el libro del texto recitado.

2. Una lectura mecánica y realizada sin esfuerzo tiene pocas probabilidades de fijarse en la memoria. Es más fructífero, después de una lectura global, entrenarse en recitar mentalmente la lección y controlar en el libro las partes de que no está uno seguro.

3. En fin, los repasos son más fructíferos cuando están espaciados y cortados por intervalos de descanso inteligentemente dispuestos. Como el mejor descanso es el sueño, una lección iniciada de víspera, se aprende rápidamente a la mañana siguiente. El cambio de ocupación constituye igualmente un descanso. Una lección de vocabulario se fija más cómodamente después de una interrupción, durante la cual se ha tratado de memorizar una lección de aritmética. Bien entendido, el reposo completo hace todavía más fácil la continuación[508].

Variedades y defectos de la memoria infantil

Con los niños se recurre más particularmente a una cierta memoria mecánica. He aquí por qué se les enseña lo más pronto posible el vocabulario de las diversas lenguas.

> La morfología de las lenguas, dice el P. Lalanne, se aprende muy pronto cuando el niño hace un juego de estos ejercicios de memoria y su juicio, todavía débil, no permite ocuparlo en otros estudios[509].

Por otra parte, los niños llegan a la escuela con memorias muy diversas, que el maestro debe igualmente esforzarse en conocer en toda su variedad[510]. Encontrará,

---

[507] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., pp. 120-121.

[508] Sobre la duración del intervalo óptimo se han hecho numerosas observaciones. Serían necesarias once lecturas con un intervalo de medio minuto; cuatro o cinco bastan para un intervalo de 20 minutos. La misma regla vale cuando se trata de un reaprendizaje. Cuando dos series compuestas de un mismo número de elementos (cifras o letras) han sido aprendidas con intervalos diferentes, pero en las mismas condiciones y la misma perfección, la serie aprendida la primera es la que se vuelve a aprender más pronto.

Primeramente es acelerado el proceso de la fijación y luego va disminuyendo más y más. Si después de una sola lectura se han aprendido 5 cifras de una lista, se retienen 13 después de una segunda lectura; solo 25 después de una quinta lectura. Hace falta cuatro veces más de tiempo para retener 40 cifras que para retener 20.

Se aprenden más fácilmente palabras sueltas que letras aisladas, pero menos fácilmente que un trozo o texto seguido; más fácilmente también números clasificados en un orden lógico (2, 4, 8, 16, etc.) que números sin continuidad.

[509] P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., p. 100.

alternativamente, memorias fáciles o rebeldes, tenaces o fugitivas, prontas o lentas. Ciertos alumnos tienen una memoria visual prodigiosa, otros una facilidad pasmosa para retener los sonidos; algunos fijan más fácilmente los datos sensoriales, otros las ideas y razonamientos. Entre los niños en general, la memoria sensorial es más viva que la de las ideas y retienen más fácilmente las palabras que las ideas. Por eso conviene luchar contra el psitacismo y comprobar sin cesar si han comprendido lo que ellos recitan.

> [De hecho] se encuentran niños que recitan imperturbablemente una lección sin comprender nada de lo que han aprendido. Ahora bien, necesitamos mucho más la memoria de las cosas que la de las palabras. Se la pondrá en acción, ya haciendo explicar al alumno lo que acaba de recitar, o ya haciéndole preguntas a las cuales sabrá responder si ha comprendido la lección que ha aprendido; o bien dando a entender, por otros términos, las expresiones del autor[511].

La memoria del niño carece también de precisión, pues dominan los intereses inmediatos que le enmascaran el pasado real. Sus testimonios deben sin cesar ser sometidos a control, y sería peligroso tomar a la letra lo que cuenta y dice contra sus camaradas y sus maestros[512].

Transición de la memoria mecánica a la memoria lógica

A menudo nos quejamos de que muchos alumnos, en la edad de la pubertad, pierden su memoria. Esto proviene con frecuencia de que en la edad en que el joven púber se interesa por las ideas, no se ha cuidado bastante la transición entre la memoria mecánica infantil y la memoria lógica. Conviene entonces desprenderse progresivamente de los textos que requieren demasiado la memoria mecánica, en particular de los textos poéticos. He aquí algunos procedimientos para operar la transición: unas veces recurrirá a recitaciones repentinas, destinadas a hacer reconstruir por la clase un texto o un dictado que se acaba de explicar a fondo. Después de la reconstitución del texto, se les hará justificar tal omisión o tal aditamento, tal cambio de palabra o de expresión, tal inversión en la sucesión de las ideas… Otras veces el profesor les hará repetir un corto razonamiento expuesto ocasionalmente por él, al principio escribiendo en la pizarra las palabras clave, después sin servirse de esta ayuda. Otras veces se hará recitar una lección (de historia y de geografía, por ejemplo) según su propio resumen.

Semejantes ejercicios los corrigen de su psitacismo, hacen pasar el pensamiento antes que la palabra, que no es sino su signo, les ejercitan en buscar la palabra adecuada para cada idea.

---

[510] Los libros de psicología contemporánea contienen test para descubrirlas rápidamente, así como test para medir las reacciones de la memoria.

[511] *Manuel de Pédagogie marianiste*, o. c., p. 46.

[512] F. J. KIEFFER, *La autoridad…,* o. c., pp. 165ss. (Una interesante experiencia hecha con los niños para la transmisión de una afirmación).

b) Aplicación práctica: las lecciones diarias

¿Hay que darlas?

En la mayor parte de nuestros colegios la recitación es un momento importante de la clase. Sin embargo, en varios países se dispensan de imponerla y, cuando se fija alguna, no se la controla apenas. ¿Estamos frente a una dejación de los profesores ante un esfuerzo de control, a menudo penoso y a veces odioso, o ante una convicción razonada? Los entusiastas de ciertas escuelas nuevas destierran resueltamente toda recitación en sus clases.

> El niño, aunque muy joven, dicen ellos, guiado por sus atractivos, elabora una charla sobre un asunto determinado. Cuando está ya preparado, hace una exposición ante sus compañeros y delante de su profesor, el cual forma parte del auditorio. La charla no es corregida, sino discutida libremente. El pequeño orador saca de este ejercicio seguridad, confianza en sí mismo y gusto de profundizar algún asunto. Se desarrolla.

Alabemos sin restricción las buenas intenciones de estos profesores. Pero, para alcanzar el fin que ellos se proponen, ¿es necesario sacrificar la formación de la memoria y comprometer la adquisición de las ideas, cuya gran importancia hemos visto? Un educador ansioso de eficiencia queda perplejo ante los pobres resultados de estas charlas y se convence fácilmente de que no hay que recurrir a ellas sino de modo excepcional. ¿La conciencia del deber y la pasión del estudio son tan profundas en los adolescentes, que permitan al profesor abandonar a su buena voluntad, la revisión de las materias explicadas en clase, cuando todas las organizaciones de la vida civil ejercen, para ser eficaces, un control minucioso en el trabajo de su personal adulto? ¿Los niños serían más perfectos que los adultos?

Para el profesor, la recitación es el medio de control más eficaz para saber si la lección explicada la víspera ha sido comprendida, asimilada y retenida. La recitación estimula el interés y provoca el esfuerzo, sin el cual no hay formación sólida. Para interesarse en una materia, es preciso haber tenido el valor de asimilar perfectamente las primeras nociones; los alumnos que ignoran estos elementos, no comprenden nada de las explicaciones ulteriores y acaban por desinteresarse de esta rama. Por lo demás, una lección expuesta con orden y claridad pone más en tensión la reflexión personal e inspira mayor seguridad, confianza en sí mismo e incluso satisfacción, que una *charla,* a menudo copiada de un libro y más apta para inspirar la suficiencia que el sentido del esfuerzo. En cuanto a la actividad personal del alumno,

> esta no brilla en ninguna otra cosa tanto como en la recitación; ningún otro medio crea más eficazmente el amor al estudio y concentra mejor las energías del espíritu; ningún otro ejercicio pone al maestro más en contacto con sus discípulos, ni establece entre ellos una comunión más estrecha... ¿Dónde se encontrará un medio más propicio para desarrollar el ingenio, la lealtad, la iniciativa y la perseverancia en el esfuerzo?[513].

> Estas ventajas la recomiendan, pues, a pesar del tacto que exige del profesor. Si no logra este despertar el interés, los alumnos detestarán el estudio y paralizarán sus esfuerzos; si, por el contrario, acierta en ello, habrá ganado el agradecimiento de una clase a la que habrá conducido al éxito... Es digno de envidia un profesor que domina bien su clase;

[513] V. BAUGH, «Rapport sur la récitation présenté à un Congrès», en *The Catholic educational association Bulletin*, 1912, p. 324.

> pero, el profesor que obtiene buenas recitaciones de las lecciones es el más competente y el que forma los mejores alumnos[514].

La preparación de la recitación

En las páginas precedentes hemos indicado de qué manera debe ordenar un maestro la materia de una lección de ideas. Si se trata de textos para aprender de memoria, los escogerá entre los más hermosos, por el fondo y por la forma. Como los recuerdos ejercen una influencia considerable sobre la dirección del pensamiento, sería ridículo sobrecargar la memoria de textos inadecuados. La magnitud de la lección estará calculada según la capacidad de los alumnos y el tiempo de que disponen normalmente. A los más dotados, el profesor se interesará para imponer lecciones más largas que a los demás. En las clases de lengua, las lecciones de vocabulario tienen una importancia que no se puede pretender disminuir. No se dejará, pues, pasar ninguna clase sin exigir la memorización de un mínimo de diez palabras nuevas[515]. Estaría muy a propósito establecer en cada colegio un programa progresivo de vocabularios, con el fin de fijar a través de las clases esta continuidad, sin la cual no hay eficiencia. Así, después de algunos años de esfuerzos constantes, los alumnos estarían a punto de no necesitar del diccionario, cuyo empleo abusivo les causa una irreparable pérdida de tiempo.

> Hay que poseer un vocabulario tan vasto como sea posible. El alumno que lee un texto es un explorador que penetra en una región oscura. Cada palabra conocida forma como un punto luminoso, y cuantos más puntos luminosos haya, más se ilumina la región y se disipa la oscuridad. Si el alumno posee solo un vocabulario restringido, la oscuridad es casi completa; así se ve obligado a encender las luces avanzando paso a paso, línea por línea..., y esto a golpes de diccionario. Penetración laboriosa e incierta, pues si existe poca luz en la región recorrida, no hay más que oscuridad opaca en la región que queda por recorrer[516].

El profesor indicará también a los alumnos los mejores métodos de memorización, que hemos indicado más arriba, e insistirá especialmente sobre el empleo de la pluma.

> La pluma servirá para poner de relieve las partes del texto más importantes, destacará las ideas esenciales. La pluma, con sabias llaves, pondrá bajo sus ojos el encadenamiento de los hechos y de las ideas. La pluma forzará al espíritu a precisar lo que está vago, a formular lo que está confusamente captado o sentido. Un filósofo ha comparado las ideas, independientemente de las palabras, a un túnel excavado en la arena. La expresión de la idea, expresada sobre el papel, sería la piedra que consolidaría el trabajo realizado. La pluma, además, hará ver la idea bajo su vestidura de escritura, y

---

[514] *Ibid*., p. 323.

[515] La adquisición de vocabulario ocupa un lugar importante en todas las fases de los estudios. Esta adquisición debe hacerse conforme a las exigencias de la psicología, que insiste sobre los conjuntos lógicos. La acepción de las palabras y de los términos depende tan estrechamente del contexto, que es necesario, en cuanto se pueda, estudiar el vocabulario en la trama de la frase o de un texto literario, científico, etc. Cuando falta un texto ad hoc, se puede remediar, en cierta medida, presentando la palabra nueva en una frase. En el control de la lección, se puede, a menudo reemplazar la definición o la traducción por frases suficientemente típicas para que el sentido controlado de la palabra aparezca bien claramente. Es útil presentar listas de palabras sueltas cuya definición se busca. Hay que rechazar el simple orden alfabético.

[516] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., p. 123.

> es cosa sabida que la memoria visual, auditiva, táctil, vienen a reforzar la memoria de los conceptos[517].

La recitación propiamente dicha

Entramos aquí en un terreno muy relativo, que varía según los países. He aquí, sin embargo, las reglas generalmente seguidas en la mayor parte de nuestros colegios. Toda clase empieza por el control de la lección explicada de víspera o la recitación de la lección señalada por el profesor. La duración es variable y no debe sobrepasar los diez o quince minutos. Este tiempo es suficiente para interrogar a un respetable número de alumnos, a fin de controlar si la lección ha sido bien comprendida y bien aprendida. Este número varía según las materias; una lección de literatura exige de un alumno más tiempo que una lección de vocabulario. Cada alumno debe esperar poder ser interrogado; aunque haya dado la lección la víspera, no debe sentirse al abrigo de un nuevo control. Las recitaciones escritas, siempre imprevistas y siempre posibles, quitan por otra parte a todos los alumnos la certidumbre de escapar, aunque fuera una sola vez, a la recitación de la lección.

En general, los alumnos interrogados permanecen en su sitio, a fin de evitar todo ruido y toda pérdida de tiempo. El menor minuto de la recitación es precioso, y el maestro interrogará lisa y llanamente.

> Los alumnos que no son interrogados, siguen la recitación. El maestro puede... también señalarles un trabajo[518].

Gran arte es interesar a todos los alumnos en la recitación, mantenerlos alerta y prestos a acudir en auxilio de una memoria que falla, y hacerles sacar provecho de una explicación suplementaria, manteniendo al mismo tiempo la clase en perfecto orden.

El valor de las lecciones depende mucho de las exigencias del maestro. Si es amado, al mismo tiempo que severo, obtiene de los alumnos todo lo que quiere, pues una atmósfera de confianza y de afecto duplica el rendimiento intelectual. El P. Leber, para comprobar las capacidades de sus alumnos mayores, les dio un día cien versos alejandrinos para aprender en el espacio de una hora. Más de un tercio de los alumnos acertó en este alarde, quedando ellos mismos más admirados de su proeza que el propio profesor. En todo caso, es preciso que toda la clase esté convencida de que el profesor no se contentará jamás con una lección medianamente sabida y que combatirá esa negligencia por todos los medios de que disponga. Obrar de otra manera sería abrir la puerta a la pereza y renunciar a las más preciosas ventajas del ejercicio de la recitación[519].

Evidentemente, el profesor deja al alumno interrogado una gran amplitud de exposición y de expresión, y se muestra contento ante toda presentación personal. Solamente un profesor autoritario puede quedar encantado con una lección recitada en los términos que él mismo ha empleado. Todo profesor exige, sin embargo, una dicción clara y distinta, y aunque fuese de matemáticas, corregirá todas las incorrecciones de gramática y de estilo. No hará preguntas que requieran como respuesta un sí o un no, pues uno de los fines principales de la recitación es ejercitar al alumno en expresar sus ideas con soltura. Evite el profesor las impaciencias y la cólera, pues paralizan la

---

[517] *Ibid*., pp. 121-122.
[518] J. SIMLER, *Le Guide du Maître*, o. c., p. 93.
[519] *Ibid*., p. 94.

memoria y quebrantan el entusiasmo. Sea bastante dueño de sí, para dar a entender que no se sorprende de nada, para no burlarse de una respuesta equivocada, para rectificar los errores con bondad y para inspirar confianza en los tímidos.

«Hay que olvidar siete veces para saber», se dice. Es un hecho que los alumnos olvidan pronto lo que acaban de aprender. Hay que hacer, por tanto, repasos tan numerosos como sea posible. Excelentes profesores tienen la costumbre de hacer todos los sábados la revisión de las lecciones de la semana, y todos los meses y trimestres un repaso de toda la materia aprendida en este tiempo. No hay que temer repasar demasiado frecuentemente. Es mejor que los alumnos sepan pocas cosas, pero que las sepan bien.

> Para enseñar, apresúrense lentamente y repasen a menudo. La experiencia prueba que los conocimientos adquiridos lentamente son los que duran. Si el profesor se apresura, hace absorber demasiadas cosas a la vez y tiene a los alumnos ocupados sin dejarlos respirar; se precipita hacia el fracaso[520].

5. El ejercicio del pensamiento personal

a) El principio

En las páginas que preceden hemos señalado cómo ejercitar y alimentar el espíritu de los alumnos, cómo despertar su curiosidad, a fin de madurar su pensamiento y hacerlo más personal. Aun cuando los trabajos de reflexión sean generalmente muy temidos por los alumnos, son el único medio de despertar la facultad creadora, de asegurar la asimilación de las materias enseñadas, de darles una visión clara de la verdad y una fe personal que les haga capaces de afrontar con espíritu crítico los prejuicios de su medio ambiente, los conformismos de la opinión y los eslogans de la propaganda.

El alumno debe tener la parte más activa en semejante formación. Debe aprender haciendo, es decir, reflexionando él mismo bajo la dirección de un profesor. Este, en efecto, no puede contentarse con verter las ideas en su cerebro como con un embudo. Los métodos exclusivos de exposición y de autoridad no se avienen con una cultura personal, pues conducen a la pereza del espíritu y a la timidez en la invención y la afirmación. No se impone el pensamiento, se lo libera despertando el interés, presentando el alimento e inspirando bastante confianza para que el alumno no tema expresarse espontáneamente, aunque fuera en versos poéticos[521]. La mala acogida sofoca el pensamiento personal. Bien entendido, se evitan los torneos de ideas puras, a los cuales los adolescentes están demasiado inclinados y en los cuales aportan una ausencia de matices que no tienen par sino en su sentido de lo absoluto. En las discusiones es preciso ante todo mirar a la conformidad del pensamiento con el objeto, es decir, con la verdad.

Este aprendizaje del pensamiento personal debe extenderse a toda la organización del trabajo intelectual. Conviene enseñar a los alumnos a tomar notas y

---

[520] BR. ALBERT, *o. c.,* p. 17.
[521] J. GARVIN, «Poetry in the classroom», en *Apostle of Mary*, octubre 1909, pp. 214ss.

ordenarlas[522], a servirse del diccionario[523], a aprovechar los recursos que ofrece la biblioteca escolar y servirse de los ficheros[524].

b) La composición escrita

Pero la manera más eficaz de formar a los alumnos en el pensamiento personal es, junto con la interrogación en clase, dar trabajos escritos de todo género. Cualesquiera que sean las discusiones sobre este punto[525], se puede afirmar que una hora de composición personal es más fecunda que varias horas pasivas de clase, y sobre todo de lectura. Los alumnos deberían tener todos los días un ejercicio escrito que versara sobre una de las disciplinas escolares, ya tenga lugar este ejercicio en clase, durante el estudio de la tarde, o en casa[526]. La sobrecarga penosa que impone al maestro la corrección de estos trabajos, no debe dispensar de ellos, ni mucho menos la repulsión de los alumnos. A estos, en efecto, no les gusta escribir, porque les obliga a reaccionar contra la pereza del espíritu, a pasar del pensamiento confuso e implícito a un pensamiento lógico, claro y ordenado, a ordenar las ideas y poner de relieve aquellas que son esenciales.

Sin rebajar el valor de las tareas de matemáticas, de ciencias y de lenguas, es evidente que un trabajo escrito sobre un tema de ideas tiene una influencia privilegiada en la formación del pensamiento personal[527]. No es necesario decir que los asuntos estarán adaptados a la edad de los alumnos. Hasta la edad de 13 años se contentará con dar narraciones y descripciones; después, la explicación de una máxima o un proverbio; en fin, a partir de los 15 años, según los países, pueden estar ya en disposición de reflexionar sobre temas literarios primeramente, y después sobre temas filosóficos. Al principio hay que escoger un asunto que esté muy al alcance de los alumnos, habituándolos a comprender bien su alcance; después se les enseña a buscar bien las ideas y anotarlas a medida que se presentan al espíritu, a ordenarlas para entresacar un plan lógico; en fin, a escribirlas de seguido en el borrador y a corregir este antes de copiarlo en limpio. Escribir, en un tiempo dado, algunas páginas claras, lógicas, sensatas, sinceras, objetivas y presentadas con cuidado y una puntuación correcta, constituye no solamente un esfuerzo fecundo de creación intelectual que forma el sentido crítico y el sentido de los valores, sino también una prueba de carácter, muy eficaz para sobreponerse a la pereza del espíritu y al capricho del momento. Este empeño tenaz en una composición hasta que sea perfecta, es una maravillosa escuela del

---

[522] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., pp. 127ss.; R. LIEBLER, «Pile awhile», en *Marianist Educator*, mayo 1950, p. 22; F. ARMENTIA, *Caballero*, o. c., pp. 140ss.

[523] Cuando hacen una versión, es preciso de tiempo en tiempo, prohibirles el diccionario después de un tiempo suficiente para buscar las palabras más difíciles. Incluso conviene empezar por leer y profundizar a menudo un texto sin ningún medio auxiliar, para sacar por sí mismo todo lo que es posible.

[524] J. DRERUP, «The marianist librarian», en *Marianist Educator*, mayo 1949, p. 40ss; P. ZIANS, *L' Apôtre de Marie*, 1949, p. 229; E. ICHASO, en *Atenas*, febrero 1949, pp. 46ss.; *Ibid*., abril 1949, pp. 73ss.

[525] «Dayly composition», en *Apostle of Mary*, febrero 1906, p.13: «Shall we have dayly composition in our classes? By all means, yes».

[526] G. N. SANER, «The problem of home-work», en *Bulletin of the Catholic Educational Association*, 1931, pp. 511ss.

[527] La formación lingüística y literaria parece oscilar entre dos polos que son: por una parte la lectura explicada y profundizada, que pone a los alumnos en comunicación con un espíritu selecto y les permite realizar una rica cosecha; por otra parte, la composición que invita y fuerza a los alumnos a sacar de sí mismos y dar algo suyo. Los demás ejercicios de lengua, orales o escritos, pueden agruparse alrededor de estos dos polos.

carácter. Un alumno que durante cuatro o cinco años ha luchado todos los días contra la confusión de sus ideas para llegar a un pensamiento claro y lógico, está, sin ninguna duda, bien entrenado intelectualmente.

Al comenzar cada género nuevo, es ventajoso proponerles buenos modelos. Así, después de la explicación de un hermoso texto, se les pide escribir a su imitación una escena diferente, a fin de asimilar poco a poco los métodos de los grandes autores. Quintiliano recomendaba ya este ejercicio. La escuela activa rechaza toda imitación, incluso a título provisional, so pretexto de que falsea el libre vuelo del pensamiento. A su parecer, el alumno debe crear por completo una obra personal, salida del fondo de su pensamiento libre[528]. Sin duda, en otros tiempos se abusaba de la imitación. Pero este abuso, ¿justifica la exclusión total de la imitación? Renunciar a ella so pretexto de originalidad y de espontaneidad, ¿no pondría al alumno en situación embarazosa ante una hoja en blanco? Se podría apostar a que llegaría, todo lo más, a escribir algunas ideas incoherentes y superficiales. El mal no está en imitar algunas veces, sino en estacionarse en la imitación demasiado tiempo o limitarse a un solo modelo.

Vale más, para los alumnos más jóvenes, no fijar la tarea con demasiado tiempo de anticipación; muy frecuentemente difieren su ejecución hasta el último momento. Lo que, por el contrario, sacude la inteligencia, tensa todas las energías y da al pensamiento su vigor, es la necesidad de entregar el trabajo en un tiempo limitado. Los alumnos mayores pueden tener la posibilidad de tomar informes preliminares en la biblioteca (aun cuando un profesor hábil escoja la tarea según los conocimientos que normalmente deben poseer). Pero una vez verificadas estas investigaciones, deben componer sin la ayuda de ningún libro. Lo esencial aquí no es que se llenen algunas páginas, sino que el alumno se vea en la obligación de aclarar y ordenar las ideas que tiene en la cabeza, y después expresarlas tan elegantemente como le sea posible[529].

Después de la composición, *la corrección.* Sin ella es un hecho que no hay estímulo ni progreso. Los alumnos tienen derecho a ella y la esperan. Cuando el profesor anuncia en la clase que va a entregar las tareas corregidas por él, un relámpago de satisfacción brilla en los ojos de todos. He aquí algunos consejos del P. Simler, fácilmente adaptables a la edad y a los países.

> Toda tarea es controlada, examinada y valorada (por notas u otros signos convencionales). Vale más que los alumnos tengan tareas menos largas y menos numerosas que sean controladas y corregidas, que no tareas más numerosas y más extensas no controladas ni suficientemente corregidas. No controlar regularmente las tareas es invitar a los alumnos a hacerlas con negligencia, es ponerse en la imposibilidad de ser exacto y justo en las notas, es ir directamente contra los verdaderos principios de la educación. Ninguna excusa es admisible por parte del profesor: valdría más omitir una tarea que se debe dar, que descuidar el control de una tarea ya dada. En todo caso el profesor fija su reglamento de manera que reserve un tiempo suficiente al control y corrección de las tareas...

---

[528] La misma idea en lo que concierne al dibujo, bien sea el aprendizaje analítico de la línea recta y de la curva, o la copia de una pintura célebre o de una estatua antigua. ¡Viva el dibujo libre, expresión espontánea de la personalidad infantil!

[529] Se podría hablar aquí de la iniciación al periodismo, tal como se practica en nuestras *high-schools* de los EE. UU. Cf. E. MALONE, «Catholic school papers perform important task», en *Apostle of Mary*, febrero 1943, pp. 80ss; ST. MATHEWS, «Local press organization», en *Marianist Educator*, febrero 1949, pp. 33ss.; G. KOHLES, «The way to journalism», en *Marianist Educator*, mayo 1949, pp. 62ss. (un estudio completo). ¿Por qué no estaría encargado de la revista de la escuela un equipo de alumnos? La revista no estaría peor hecha y se formarían así periodistas católicos, creando al mismo tiempo un espíritu en el colegio y uniendo más estrechamente a los alumnos a su colegio.

> Aprovecha el conocimiento que ha adquirido en esta corrección previa, para insistir sobre las partes débiles, sobre las faltas más comunes, para señalar una copia más descuidada o más cuidada que de ordinario, etc.
>
> Cuando el número de los alumnos es considerable, resulta imposible corregir con el mismo cuidado todas las tareas y entonces se escoge para la corrección completa el trabajo de algunos alumnos, no siempre los mismos, ni en el mismo orden; pero jamás se deja de controlar el trabajo de todos los demás, echando un vistazo sobre el conjunto y corrigiendo una parte, el principio, el medio o el fin[530].
>
> El examen de las tareas versa sobre tres puntos: 1° Sobre la forma exterior: la escritura debe ser cuidada y la copia debe estar limpia; no es admisible ninguna excusa. 2° Sobre la calidad: ¿está hecha la tarea con la corrección y la perfección que se tiene derecho a esperar del alumno? Aquí también no hay pretexto que alegar, jamás está permitido excusar la falta de reflexión, de aplicación. 3° Sobre la cantidad: a causa de impedimentos, previstos o no previstos, un alumno puede no tener tiempo para terminar su tarea; pero el tiempo de hacerla bien no debe faltarle jamás; así, la parte hecha no debe presentar ningún indicio de precipitación o de negligencia.
>
> La corrección aprovecha sobre todo cuando el profesor es a la vez severo y alentador y no deja pasar nada sin señalar lo que está bien o lo que está mal.
>
> En general, las tareas fáciles son más provechosas que las tareas difíciles, con tal que requieran una verdadera aplicación de parte del alumno y que el profesor exija una cierta perfección.
>
> Las faltas «gordas» en una copia cualquiera, las tareas descuidadas por el conjunto de la clase, no deben ser sino raros accidentes. Si las tareas llenas de faltas se convierten en un mal endémico, todo está perdido: el tiempo, el trabajo y el resultado. El estado normal de una persona es la salud y no la enfermedad; igualmente, una clase está en estado normal cuando hace habitualmente buenas tareas y da bien las lecciones[531].

Cuando se trata de problemas de matemáticas o de ciencias, el profesor los explica o los hace explicar en la pizarra por un alumno que ha acertado el problema; si se trata de una versión o de una composición literaria, el profesor, después de la corrección, leerá un buen modelo de traducción o de redacción, si es posible compuesto por él mismo. No dejará de controlar si los alumnos han revisado y corregido su copia. No se obtiene de los alumnos sino aquello que se les exige. Querer fiarse de su buena voluntad es desconocer su psicología o tomarlos por ángeles[532].

c) Crítica cinematográfica

Entre las influencias que están en trance de modelar al mundo, el cine es una de las más poderosas. Por él la masa de los seres hmanos extiende su cultura y se infecta también de prejuicios; por él participa en el movimiento de la civilización y se impregna de error o de verdad. No es exagerado decir que el cine, la radio y la televisión mandan en la evolución espiritual de la humanidad. Comparada a la que el cine ejerce sobre la formación y la deformación del pensamiento, la influencia de nuestra enseñanza parece casi insignificante. Sin embargo, no es todo defectuoso en el cine. Al lado de las escorias numerosas que acarrea, hay valores humanos y religiosos auténticos (no se trata

---

[530] Esta recomendación se aplica sobre todo a los alumnos más jóvenes. Cuando se trata de una tarea de ideas entre los mayores, se las corrige todas, pero se puede insistir sobre el plan, sobre el enlace de las ideas, la corrección de la forma, la riqueza de las ideas o su exactitud, etc.

[531] J. SIMLER, *Le Guide du Maître*, o. c., pp. 95-96.

[532] M., «How to make composition work effective?», en *Messenger of the Society of Mary*, 1902, pp. 17-30. Numerosos ejemplos de corrección. El autor insiste sobre la idea de que toda crítica debe ser constructiva y estimulante: ¡No se trata de contar el número de faltas para poder calificar...!

de películas llamadas religiosas, que no siempre son dignas de esta designación), y comunica estos valores con una eficacia emocional que sobrepasa la del más hábil profesor.

Situado frente a este hecho, un educador no puede acudir a la política del avestruz o contentarse con lanzar diatribas negativas totalmente estériles. No se ha hecho gran cosa, aun cuando se han enumerado, en los congresos o en otros lugares, los estragos del cine sobre el espíritu de los niños[533]; hay que pensar en darles una educación positiva formando su espíritu crítico. Un poco en todas partes, se trata de poner a punto un sistema eficaz de formación, a fin de no lanzar a nuestros jóvenes sin preparación en un mundo en que domina el cine y en que, varias veces por semana, tal vez, van a beber en esta fuente sin estar inmunizados contra sus peligros, ni aptos para sacar de la película algún provecho positivo para su formación. Allí donde esta iniciación ha sido valientemente emprendida, el primer resultado ha sido una disminución en la frecuentación del cine. Habituados a ver hermosas películas e iniciados en la crítica, los jóvenes se hacen exigentes y las películas vulgares no pueden ya satisfacerles. Haced gustar a un joven los hermosos y grandes libros, y le comunicaréis el disgusto de los tebeos y de los libros insípidos. Toda la cuestión está ahí. Además, si los alumnos son capaces de juzgar las películas según su valor artístico, filosófico y espiritual, el interés tomado por estos bienes superiores, desviará su atención de los aspectos emocionales o moralmente dudosos[534]. Varios de nuestros colegios han organizado un cineclub para los alumnos de quince o más años. Está dirigido por el profesor más competente desde el punto de vista artístico, filosófico y religioso. Las exposiciones técnicas alternan con los debates ordinarios sobre una película previamente proyectada o contemplada. En todos los países existen actualmente organizaciones católicas que suministran al profesor toda la documentación deseable a medida que aparecen las películas. Un colegio que se desinteresa por este problema, no es un colegio que forme para la vida.

d) La formación estética

La cultura estética no tiene como finalidad hacer de nuestros alumnos artistas, sino formar su gusto, despertarles el sentimiento de lo bello y de lo feo. Bien comprendida, eleva, desinteresa e introduce al alma en una atmósfera menos vulgar, abriéndola a las preocupaciones espirituales.

> Las almas cultivadas, educadas y preparadas por el arte, dice Pío XII, están mejor dispuestas para recibir la realidad religiosa y la gracia de Jesucristo.

Durante toda su vida, por lo demás, nuestros alumnos estarán en contacto con las obras maestras musicales y plásticas, de las que pueden sacar un verdadero aprovechamiento espiritual, al mismo tiempo que una distracción de calidad. Si no han

---

[533] W. KIEFFER, «The adolescent and the movies», en *Marianist Educator*, noviembre 1949, pp. 18ss.

[534] El Buen Padre Kieffer, hablando de la radio, cuyo problema es idéntico al del cine (en su *Circular* comentando el estatuto 7 del capítulo de 1939), pone de relieve este aspecto positivo. Una acción que quiere ser eficaz no debe contentarse con prohibir, sino que debe formar. En lugar de ser negativos, hay que ser positivos. Lo mismo sucede con la música, dice. Si se acostumbra a los jóvenes a preferir un tipo superior de música, si se les inculca el amor de la buena música, renunciarán a la música estúpida. Cf. también la *Circular* n. 3 del B. P. HOFFER, pp. 88-90.

sido iniciados en los tesoros del arte, pasarán insensibles al lado de estos valores de la vida, se aficionarán a obras pueriles o se dejarán arrastrar por snobismo a la moda del día.

Hay que enseñarles a encontrar el alma en un cuadro de arte o de una obra musical, a desprenderse de esta deformación demasiado frecuente entre los no iniciados, que consiste en no pensar sino en lo que ha sido representado en el cuadro o en la significación intelectual de una sinfonía. Si no buscan más que esto, ¿no harían mejor papel una fotografía o un libro? Pero es raro encontrar gentes bastante cultivadas y bastante maduras intelectualmente para ser capaces de desligarse de lo azucarado y de lo sentimental en el arte (semejantes a aquellos que, para saborear el vino, no saben prescindir del vino dulce).

He aquí por qué la música sentimental y el arte dulzón y de tendencia ñoña están siempre en boga, aunque se hallen desprovistos de belleza y de espiritualidad. Como toda formación, la cultura estética consiste, en síntesis, en desprender al alma de lo sensual, de lo sensorial y de lo sentimental, no de lo sensible, para elevarla hacia lo abstracto y lo espiritual.

Aquí también, como para el cine, el verdadero método consiste en poner a los alumnos delante de las obras auténticas[535].

A los más jóvenes se les presentan las obras populares, después las románticas, más fáciles de comprender, porque el sentimiento ocupa en ellas el papel principal; luego se les eleva por grados hasta las obras clásicas, más depuradas y más espirituales. Después de semejante iniciación, los mejores no gustarán ya de las canciones dulzonas o maliciosas. Esta formación de nuestros días se halla facilitada por la abundancia de discos y de proyecciones. Sin embargo, una visita a museos o la frecuentación de una sala de conciertos, precedida, acompañada y seguida de comentarios y debates, pueden ser un complemento muy provechoso. Además, para penetrar mejor en las obras de los grandes maestros, es bueno haber dibujado uno mismo, haber cantado o tocado un instrumento de música. Este aspecto de nuestros cursos de dibujo y de solfeo no debe perderlo de vista un profesor de arte, consciente de su papel de formador. Pero este,

---

[535] Señalemos de paso, pero sin minimizarlo, el papel del canto en la educación: «Poner en los labios jóvenes canciones honestas, que exaltan la vida pura y sana, alegre y triste, alternativamente la vida hecha de luchas y de esfuerzos, la vida tejida de fracasos y de éxitos, la vida que se impregna en la fe en un ideal hermoso y apasionante y en la dulzura de amistades castas y fuertes; grabar en estas memorias que se impresionan como la cera moldeable, canciones de una melodía fácil, que en las horas grises y malas, hacen brillar en el horizonte turbado del alma un poco de sol alegre y de calmante luz, y vierten en el corazón oprimido un poco de paz y de aliento; confiar para el viaje incierto y accidentado de la vida, al adolescente inexperto y desfalleciente, el viático de una poesía que presta una voz y un alma a sus sueños entusiastas, a sus esperanzas infinitas, a sus ilusiones encantadoras, a sus primeras turbadoras emociones; dar en fin la buena canción tan arrebatadora, que doquiera nuestra juventud la haga resonar, desplace con su soplo irresistible la mala canción que enfanga la imaginación, corrompe el corazón y pervierte el alma». (H. S., «La canción en la educación», en *L'Apôtre de Marie*, 1912, p. 379); L. HEINTZ, «El sentido estético en la escuela», en *L'Apôtre de Marie*, 1927, pp. 205ss.; J. SAINT-SERNIN, «Cours d'historie de l'art», en *L'Apôtre de Marie*, 1908, pp. 404ss; L. WEBER, «Art in higs-schools», en *Marianist Educator*, 1949, p. 43; B. PLOGMAN, «In defense of the artist», en *Marianist Educator*, 1949, pp. 55ss.; FR. SCHNEIDER, «The catholic attitude toward liturgical music», en *Marianist Educator*, mayo 1949, pp. 59ss., etc. Y he aquí el punto de vista utilitario de la música: J. B. LALANNE, en P. HUMBERTCLAUDE, *o. c.*, p. 264: «Todos los niños tienen necesidad de que se les forme, en lo posible, una voz ajustada, recia y con extensión, no solamente para cantar, sino también para hablar, y para ejercer todas las funciones de la vida civil, militar o incluso eclesiástica. Una persona que no tiene voz pierde algo habitualmente, y mucho en ciertas circunstancias».

como los demás, ¿no piensa demasiado a menudo en dar conocimientos más bien que una formación general?

No es posible dar en un terreno tan vasto directrices precisas. Solo podemos remitir a libros especializados y a algunos buenos artículos aparecidos en nuestras revistas de familia.

Lo importante es elevarse sobre los comentarios meramente formales para dejarse penetrar por el alma de las obras. La explicación de una obra de arte debe ir siempre precedida y seguida de la contemplación; este es el fin, aquella es el medio. Se mira un cuadro haciendo abstracción del asunto, se deja uno penetrar por el juego armónico de las líneas y de los colores. Solo entonces viene el inventario intelectual, o sea, la explicación: composición, asunto, valor de tal línea, de tal color, etc. Después se vuelve a la contemplación.

Naturalmente, todos los cuadros que adornan los locales escolares deben tener un valor artístico, así como los cantos ejecutados en la capilla o en las clases. Desgraciadamente, hay que confesar que más bien triunfa el sentimentalismo o la ausencia de gusto depurado en la decoración de nuestras clases y de nuestras capillas, en los cantos ejecutados en clase o ante el altar de la Virgen. En la selección que se hace, es tan importante excluir los productos del arte abstracto moderno como los azucaramientos y recargos de colorines. Los dos han sido censurados por los Papas.

La formación estética es un medio eficaz de reaccionar contra los excesos del intelectualismo y las fórmulas demasiado abstractas de nuestros métodos de enseñanza, que a veces dejan baldío el verdadero mundo interior del hombre, su función intuitiva, la cima del alma, donde se hace la captación penetrante y, más o menos poética, del secreto de las cosas. Los modernos dirían que hay que liberar el *Anima* de la creciente ola invasora de charlatanería discursiva del *Animus.* La contemplación artística, a condición de que no se limite a la aproximación intelectual de la obra de arte, coloca al alma en un estado de silencio, de recogimiento y de expectación, y la dispone a las intuiciones profundas.

6. La dirección de la lección[536]

En la existencia escolar, la lección es un trozo de vida, una fase de crecimiento espiritual. Bajo la dirección del profesor, el alumno descubre horizontes nuevos, ve abrirse ante él perspectivas más profundas, se eleva a un nivel superior y vence los obstáculos hasta entonces desalentadores. En la claridad de una luz más intensa, el alma del niño o del adolescente se sobrecoge de una extrañeza y de una admiración que le imprime un impulso vigoroso. En resumen, el ritmo del crecimiento intelectual y espiritual se acelera, una semilla vigorosa germina en las profundidades de su ser en desarrollo.

a) Las constantes de la lección

He aquí las preocupaciones que el profesor debe tener en la dirección de toda lección:

a) *La preocupación de respetar los derechos y de promover el perfeccionamiento de cada alumno.* Este respeto mantiene a la autoridad en los límites providenciales, engendra el amor desinteresado e impide al profesor perderse en un

[536] Sección hecha en colaboración con M. C. Gribling

sentimentalismo nocivo a la personalidad del niño. Realizando las condiciones sin las cuales no hay lección fecunda, a saber: la subordinación, el orden, la disciplina y la colaboración alegre y confiada en el seno del grupo que Dios le ha confiado, se esfuerza por dar a cada alumno según sus necesidades. Tiene, por tanto, atenciones particulares para los alumnos débiles, bajo cualquier aspecto que sea, los tímidos, los torpes, para ayudarles a vencer sus dificultades y para encajar en el paso de sus camaradas más favorecidos o mejor dotados[537].

b) Cada materia enseñada posee una estructura, una lógica inmanente, un fin educativo y métodos propios. *El conocimiento de la metodología especial* de cada una es, pues, un deber primordial para el profesor. Si al lado de esto posee una vasta cultura general, le será fácil relacionar cada materia con el mundo real y con la vida, e inspirar confianza a sus alumnos.

c) La adaptación de la materia enseñada al espíritu y a las capacidades de los alumnos. No se trata de partir de los conocimientos que los alumnos deberían tener, sino de aquellos que realmente tienen. Si se hallan retrasados, no es solamente inútil, sino perjudicial, deshacerse en llantos y gemidos. El profesor es, por así decirlo, el agente de enlace entre los alumnos y la materia enseñada. Si les propone ideas que sobrepasan al alcance actual de su inteligencia, habla en vano.

> La asimilación del saber, en efecto, es sucesiva y progresiva: sucesiva, porque la apropiación de un conocimiento nuevo no puede ser exigida sino cuando el primero ha sido digerido y asimilado; progresiva, porque el saber nuevo debe encontrar una base, un punto de apoyo en el saber precedentemente adquirido. Las lecciones forman como otras tantas comidas intelectuales que el alumno absorbe y asimila sucesivamente. El maestro no debe, pues, presentar a la vez más que la cantidad de saber que el escolar puede absorber y asimilar en una digestión intelectual. Póngase, pues, al alcance de las jóvenes inteligencias que debe formar. No se trata de hacer una vana exhibición de su ciencia, sino de hacer comprender lo que dice. El niño que capta su idea, está más dispuesto a escucharle que si necesita mucho trabajo para comprenderle[538].

d) La lección debe constituir una unidad didáctica. No es suficiente empezar allí donde ha quedado detenida la lección precedente. El profesor escoge en su programa una porción limitada, formando un todo que se basta a sí mismo. Los elementos dispersos y fragmentarios estarán, pues, lógicamente agrupados alrededor de una idea central, por ejemplo, el acto de contrición, un texto literario, las leyes de la electrólisis o la evolución de la idea democrática. La lección se preparará en función de este punto de vista. Ya en marcha, el profesor llamará a menudo la atención sobre esta idea central. Esta enseñanza unificada constituye la lección tipo. Pero habrá horas empleadas en toda clase de trabajos, correcciones y repeticiones, que es difícil reducir a un esquema preconcebido sin violentarlos de un modo artificial. Una unidad más vasta y más alta debe encontrarse en los resúmenes y repeticiones que se imponen periódicamente. La cultura intelectual se acrecienta y se enriquece así orgánicamente y no por simple yuxtaposición. Al fin del año, o en otro tiempo oportuno, toda una vasta materia, por ejemplo, los mandamientos de Dios, un período literario, la electricidad, los cambios comerciales, ganará si es objeto de un trabajo cerrado de síntesis. Para coronar dignamente un ciclo de estudios de tres, cinco o siete años, sería necesario consagrar un

---

[537] Sobre el respeto que el maestro ha de tener hacia la personalidad de cada alumno, se encontrará un hermoso capítulo en F. J. KIEFFER, *La autoridad*..., o. c., pp. 69ss.

[538] *Manuel de Pédagogie marianiste*, 1856, p. 37. Cf. también el informe de M. SCHAD en la *Circular* 22 (p. 175), del P. Tredtin, provincial de Cincinnati.

tiempo notable a un esfuerzo semejante para que se constituya una verdadera cultura, una *universitas,* un *cosmos.*

e) La lección debe ser un *intercambio entre el profesor y sus alumnos,* una comunidad de trabajo en que cada uno recibe, da y mejora el rendimiento de la clase. ¡Qué mejor manera de cumplir un deber social, en lugar de ver a cada alumno replegarse egoístamente sobre sus éxitos o encerrarse rabiosamente sobre sus decepciones! La confianza que reina debe dejar a cada uno contento y facilitar este cambio provechoso en que el maestro recibe tanto como sus alumnos. En resumen, una lección es una conversación ordenada y guiada por la clara visión de un fin; establece una corriente espiritual de ideas y de sentimientos entre el que enseña y los que se instruyen. El profesor se preocupará constantemente por conocer la manera de reaccionar los alumnos ante sus enseñanzas. Por frecuentes preguntas comprueba si los conocimientos son comprendidos y asimilados. Esta participación activa de los alumnos supone en el profesor una renuncia meritoria. Debe conocer a fondo la materia que enseña, para no verse obligado a recurrir a las notas o al manual. Una sola ignorancia seria o un error grave pueden comprometer su autoridad y disminuir la estima y la confianza de los alumnos.

> La palabra del profesor, alternativamente grave o jovial, tranquila o animada, acariciadora o severa, interesa, cautiva, alienta, arrastra, recrea, descansa. Es una luz que ilumina, la ley que previene las faltas y la sanción que las reprime. Sobre todo durante las horas de clase, el niño aprende a estudiar con método y con fruto; allí se forman su gusto, su juicio, su carácter; allí su espíritu se enamora de la verdad y de la belleza, y su corazón se inflama en un generoso ardor. No basta a un profesor enseñar bien a sus alumnos la lengua latina, griega, etc.; debe proponerse un fin más elevado. Un profesor no contribuye menos poderosamente que un buen prefecto de disciplina a corregir los defectos de carácter de sus alumnos. Conoce estos defectos mejor que nadie. También el profesor inspira el amor de la verdad y de la belleza y, por consiguiente, prepara al amor de la religión y de la virtud[539].

f) *El conocimiento habitual de los alumnos.* El verdadero profesor se esfuerza por encontrar, como por instinto, las vías de acceso a las jóvenes inteligencias. Los niños son muy diversos y variables, y los adolescentes se muestran versátiles hasta parecer enigmáticos. Hay que cultivar la sensibilidad pedagógica que permite seguir a los alumnos, día a día, en las sinuosidades de sus metamorfosis psíquicas. María Montessori ha desarrollado la teoría de los *períodos sensibles,* se ha ingeniado para responder en el momento propicio a las necesidades sucesivas de los niños y adaptar su enseñanza a sus intereses actuales. Del mismo modo, en efecto, que el niño tomado individualmente no es una simple aglomeración de facultades, una clase es más que la suma de los alumnos. La clase forma, en un cierto sentido, un organismo que modela los individuos y les imprime una fisonomía. El buen profesor procura captar la estructura de la clase, en la que, generalmente hay una cabeza, un grupo de alumnos que no está necesariamente formado por los más inteligentes, ni por los más trabajadores, un cortejo de alumnos medianos, más bien incoloros, poco más o menos capaces de mantener el paso, y una cola de alumnos débiles y retrasados. Estos tres grupos pueden ayudarse entre sí y ser ayudados; así se hará valer el carácter social de la escuela; no es una pérdida para los más dotados tender la mano a los otros.

---

[539] *Des études et de l'education intellectuelle*, curso marianista, litografiado y anónimo, de fines del siglo XIX, p. 7, en AGMAR.

El caso de los niños que se arrastran en las clases hasta el fin, debe aguijonear nuestra responsabilidad; debe ser examinado aparte, para ser tratado por medios especiales; es una cuestión de justicia y de benevolencia.

g) Todos los profesores, incluso los que no están directamente encargados de la enseñanza de la lengua, deben tener la *preocupación de hablar un lenguaje correcto y elegante;* y de exigir esto mismo a sus alumnos. A este respecto no es raro encontrar un abandono perjudicial: palabra precipitada o premiosa, trozos de frase, interrupción habitual de los alumnos por el maestro o, al revés, inconexión, repetición fastidiosa, acentuación desgraciada, explicaciones a lo que salga. Se exigirá siempre a los alumnos un esfuerzo para dar definiciones impecables.

b) Organización de la lección

Hay que racionalizar el trabajo de la clase para hacerlo fecundo; suprimir toda palabra inútil, evitar toda pérdida de energía. Una lección debe incluso concebirse como una obra de arte, en la cual cada palabra y cada idea tienen un sentido en el conjunto. Una lección será, así, un ejemplo evidente de gusto y de probidad, cuya influencia moral puede ser profunda.

a) El profesor purifica primeramente el manantial profundo de donde brota su acción, dirigiéndola hacia Dios por la *pureza de intención.* Así elimina de su alma las causas de turbación y de agitación, tales como los resentimientos, el nerviosismo debido a tareas mal hechas o los sentimientos de vanidad o de temor. Sabe que su calma y su dominio espiritual ejercen sobre los niños una bienhechora influencia.

b) Está en su puesto para recibir a los alumnos. Esta fiel puntualidad es un ejemplo obligatorio para con la juventud. El profesor que viene habitualmente atrasado por negligencia, llega de prisa, parece estar atareado, hace una oración rápida, busca sus libros y papeles, y afecta una cierta desenvoltura para engañar, no engaña a sus alumnos, malbarata la labor y tiene mala conciencia. Toda la lección se resiente de ello.

c) El maestro crea un clima favorable al trabajo, lleno de entusiasmo, una atmósfera tranquila y cálida, y acoge a los alumnos con cordialidad. El silencio se impone espontáneamente, como en virtud de un pacto tácito. Por un principio neto, claro, enérgico, los alumnos se sienten como sujetos [*con firmeza y delicadeza*][540]. Todo está en orden. La compostura respetuosa y sin rigidez y en una especie de expectación alegre dicen: estamos dispuestos.

d) La oración (o en ocasiones un canto religioso) es un justo homenaje rendido a la Fuente de toda verdad y un llamamiento para obtener su luz; la invocación a María, Reina de la juventud estudiosa, pone una nota maternal en el rudo trabajo intelectual. Ni la prisa ni la rutina deben deslizarse en este acto cristiano.

e) La clase comienza habitualmente con la *recitación de la parte oral de la lección.* En esta primera fase de la lección, el profesor prosigue el trabajo de la formación, suministrando, en caso necesario, nuevas explicaciones rápidas, según la necesidad, y abordando la materia bajo diferentes puntos de vista. Una recitación que completa orgánicamente un primer estudio, es progresiva y constituye un suplemento de crecimiento intelectual. Un profesor ingenioso encuentra el medio de variar este ejercicio para evitar la monotonía; evita tanto los silencios penosos como la

[540] *Fortiter et suaviter*.

precipitación perturbadora. Si la materia no ha sido suficientemente sabida, no se entretiene en pronunciar un largo sermón sobre la pereza. Sencillamente busca la causa del fracaso y ayuda a los alumnos a salir del atolladero de mal humor que resulta de la flojera casi colectiva. Si el profesor debe hojear su manual para encontrar el hilo de la cuestión, pregunta muelle y vagamente, se extiende en reproches numerosos y discute las notas, puede estar seguro de que la lección tiene mal atados sus cabos. Por el contrario, una recitación viva y acertada comunica el entusiasmo a la clase.

f) Hay que pasar a la explicación de nueva materia. La recitación es a menudo la introducción natural de lo que va a seguir. No queremos exponer aquí la teoría de los momentos didácticos o cualquier otro modo de proceder. Esta fase, la más importante de la lección, exige una preparación cuidada y una delimitación juiciosa de la extensión de la materia: [*¡No cantidad, sino calidad!*][541]. He aquí algunas reglas prácticas para la explicación de una lección:

- No ofrecer a la vez más que la porción de conocimientos actualmente asimilables por la media de los alumnos.

> El maestro tomará siempre a sus alumnos en el punto en que se encuentran, a fin de llevarlos poco a poco a la meta a donde tienen que llegar. Además, no exigiendo más que aquello de que el alumno es razonablemente capaz, lo exigirá rigurosamente y hará lo posible para que el trabajo realizado esté bien, e incluso muy bien ejecutado. No basta precisamente enseñar mucho a los alumnos, sino enseñarles bien las cosas. La ciencia a medias es el azote de la inteligencia y del carácter, es fruto de un método que se contenta con el poco más o menos[542].

- Para no perderse en el dédalo de los detalles concretos de que se compone la lección, el profesor debe, desde el principio, plantear netamente el problema y poner en evidencia la idea central, a la cual se referirá con frecuencia su espíritu en el curso de la lección.

- Alternar, entre la exposición y la aplicación, la palabra del profesor y la de los alumnos. En los pasos difíciles, disminuir la marcha para que el conjunto de la clase pueda seguir.

- Procurar a los alumnos momentos de reflexión más personal, para dejar penetrar las ideas más profundamente, sobre todo cuando se trata de la formación religiosa, moral o social.

- Invitar a los alumnos a escribir sus reflexiones sobre un asunto propuesto y darles ocasión de aprovecharse de los hallazgos de sus compañeros.

- Evitar hacer leer la lección por los alumnos en el manual *antes* de la explicación. No limitar la lección a subrayar en el manual las frases sobre las cuales se interrogará en la lección siguiente.

- Hacer descubrir asociaciones, paralelismos o contrastes entre la materia justamente elaborada y los conocimientos anteriores.

- Y, por último, terminar esta fase por una síntesis vigorosa que intensifica en los alumnos la satisfacción del progreso.

---

[541] *Non multa sed multum.*
[542] *Des études et de l'education intellectuelle*, o. c., p. 1.

c) Preparación de la lección[543]

Disponer la distribución, el encadenamiento y el ritmo de una lección, a fin de que los alumnos saquen el fruto máximo, es cuestión de don personal y de aplicación. Algunos profesores poseen un talento especial de improvisación. Pero hay que desconfiar de esa misma facilidad. La vena pedagógica no basta a un profesor sometido al ritmo diario de lecciones regulares. Algunas brillantes improvisaciones pueden entusiasmar alguna que otra vez, pero la repetición de estos fuegos de bengala fatigaría pronto a los alumnos, el improvisador se encontraría exhausto en poco tiempo y acabaría en la trivialidad. Las bonitas inspiraciones no recompensan sino al profesor bien preparado.

La preparación de las lecciones es, pues, indispensable si el profesor no quiere jugar con los jóvenes confiados a su solicitud y faltar a la justicia para con ellos. Un profesor que no ha preparado la clase, vacila, improvisa mal que bien y se ve falto de lógica y de profundidad. Tratará de chasquear y solo despachará reminiscencias poco precisas y encadenadas al azar, finalmente recurrirá a ejercicios de relleno y se perderá en digresiones inútiles. La clase se da cuenta pronto de estos expedientes, pierde el gusto por el trabajo y se entrega a la indisciplina. Un profesor, por el contrario, que ha preparado bien su clase, no tiene que preocuparse de la disciplina: el interés que él mismo suscita quita a los alumnos todo deseo de divertirse y de disiparse.

> La primera consecuencia de esta preparación concienzuda es que es imposible que los alumnos no se interesen en una clase donde todo está previsto, calculado, puesto a su alcance y presentado bajo el aspecto más atrayente.
> Un profesor bien preparado comunica vida a la clase; es su alma, el resorte que pone todo en movimiento, preside todo, sabe remediar todo; el profesor mal preparado fatiga a sus alumnos, fatigándose él mismo inútilmente, pues los resultados son insignificantes[544].

La preparación de la clase debe tener en cuenta varios aspectos didácticos:

El profesor debe, primeramente, asegurarse de que sus conocimientos en la materia están todavía a punto, claros, ciertos, suficientes.

- Debe escoger entre la masa de los conocimientos aquellos que tiene más valor: lo que es necesario, útil, fecundo, verdaderamente provechoso.

- No es inútil prever también, en cierta medida, la forma didáctica, la presentación, las palabras llamativas, las preguntas que plantear, las dificultades principales. Para los jóvenes alumnos en particular, importa menos preparar la materia misma que la manera de presentarla, supuesta la gran diferencia de nivel mental entre los alumnos y el profesor. En las clases más elevadas, la preparación de la materia es, por el contrario, más larga. El material necesario para la lección se encontrará a mano del profesor desde el principio de la lección.

- Todo profesor tiene su cuaderno de clase, en el cual esboza el desarrollo de la lección; lo somete, a intervalos regulares a su director, y a su inspector con ocasión de su visita. No hay mejor señal de su habilidad, de su aplicación y de su conciencia profesional[545].

---

[543] J. SIMLER, *Le Guide du Maître*, o. c., pp. 99-100; J. GARVIN, «The lesson plan», en *Bulletin C. E. A.*, 1916, pp. 313ss; F. LAEHR, «Value and necessity of pedagogy», en *Apostle of Marie*, abril 1911, pp. 171ss. (buenas páginas sobre la preparación de la clase); X., *L'Apôtre de Marie*, 1921, pp. 181ss.

[544] J. SIMLER, *o. c.*, pp. 120 y 125.

[545] J. GARVIN, a. c., p. 320; V. ALEGRE, *El diario de clase*, circular 2.

Sin embargo, un profesor cargado con numerosas horas de clase, no puede preparar todo al detalle y por escrito, pero tendrá la preocupación de hacerlo de las lecciones fundamentales; el hábito de ceñirse a esta disciplina, profesional, desarrolla progresivamente su valer didáctico.

CAPÍTULO SÉPTIMO

LA EDUCACIÓN MORAL

> La Compañía de María no enseña más que para educar; por eso los Hermanos reciben e instruyen a los niños para hacer de ellos buenos y fervorosos cristianos[546].
> Un religioso que se contentara con ser solo profesor, descuidaría, pues, un deber de justicia contraído con la Compañía y haría fracasar la labor educativa de la escuela cristiana[547].

A pesar de su papel irreemplazable de guía de la vida moral,

> la inteligencia no es todo en el hombre, dice el P. Lalanne; yo no sé si en el trayecto de un individuo y de las masas a través del tiempo y de la vida, es la inteligencia la que hay que mirar como el timón que nos dirige más constantemente en nuestros caminos, o más bien el sentido moral o el corazón[548].

Por eso, como todos nuestros antiguos métodos, el P. Lalanne consagra muchas páginas a la educación moral, entonces llamada educación del corazón, estando este último considerado como el asiento simbólico de nuestras tendencias. Dice:

> La educación del corazón consiste en llevar la voluntad del niño hacia el Bien[549].

Hoy preferimos hablar de la formación moral o formación de la voluntad o del carácter[550].

Justo es advertir que un profesor que se esfuerza por cumplir concienzudamente con su labor docente, es ya verdaderamente un educador de la voluntad, a condición de que dé la primacía a la formación de la inteligencia sobre la adquisición de los conocimientos, o sea, que conciba la educación intelectual tal como está esbozada en el capítulo precedente. «Saber pensar bien, dice Pascal, tal es el principio de la moral». Rectificando la inteligencia de los alumnos y dotándola de ideas verdaderas y

---

[546] *Constituciones*, art. 272.
[547] J. GONZÁLEZ, «Hacia el colegio ideal»; en *El Pilar*, noviembre 1942, p. 38; C. MUELLER, «Should a teacher lay more stress on cultivating the faculties of the mind than the qualities of the heart?», en *Apostle of Mary*, 1906, p. 277.
[548] P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*. p.143. Lo mismo sucede en el plano de la vida práctica: «La voluntad, la firmeza y el espíritu de iniciativa pasan antes que las cualidades puramente intelectuales. Una inteligencia brillante sin voluntad se precipita hacia la derrota. Pero donde hay carácter, la victoria acaba por abrirse camino en cualquier sector de la vida humana». A. MARTÍNEZ, «Principios en que se basa una buena educación intelectual», en *Atenas*, febrero 1951, p. 28.
[549] J. B. LALANNE, *o. c*., p. 143.
[550] Hay que distinguir, sin embargo, entre voluntad y carácter. La voluntad es el poder que tiene el alma de obrar según las luces de la razón; el carácter comprende la fortaleza de alma, la firmeza de los principios y la constancia en la acción.

dinámicas, un profesor prepara los motivos de que tiene necesidad la voluntad de los alumnos para ponerse en tensión; llevándolos al esfuerzo intelectual y al trabajo concienzudo; exigiendo de ellos hábitos de orden, de disciplina, de regularidad, de obediencia, de iniciativa y de lealtad, obteniendo de ellos tareas bien cuidadas, lecciones perfectamente sabidas, forma eficazmente su carácter. En una palabra, el trabajo escolar bien entendido es ya una escuela de voluntad. Sin embargo, para alcanzar todos sus frutos, la educación del carácter supone todavía cuidados especiales de los que vamos a hablar en este capítulo. Pío XII insiste sobre este doble aspecto complementario:

> Que los educadores católicos no se dejen corromper por los errores que ciertas teorías modernas, infectadas de materialismo, están a punto de introducir en el terreno de la educación. Los sabios preceptos del humanismo cristiano, insistiendo más sobre la formación de la inteligencia que sobre la multiplicación de los conocimientos, y más sobre la educación que sobre la enseñanza, evitarán el peligro de estas filosofías que han arrastrado a muchos hombres a un deplorable pragmatismo[551].

1. Los fines de la educación moral: purificación de la sensibilidad y conquista de la libertad interior

Educar a un niño es ayudarle a llegar a ser persona. La educación no consiste, en efecto, en superponer sobre el niño las actitudes del adulto, sino en favorecer su crecimiento íntimo, en desarrollar o madurar los gérmenes espirituales que hay en él. No se conforma, artificialmente, una joven encina a las proporciones de una encina adulta, si no se le ayuda a desarrollarse.

> No se trata solamente de sembrar alguna cosa en el alma del niño, sino de hacer germinar y proteger la simiente ya depositada en él[552].

El educador debe, sobre todo, hacer que el alumno adquiera conciencia de sus posibilidades nativas y estimular su crecimiento y rectificar las desviaciones.

Sin embargo, todas las inclinaciones que tratan de abrirse camino hacia la existencia, no deben ser liberadas, pues no todas tienen valor biológico y espiritual. Dejar crecer indistintamente todas las tendencias es exponer a las buenas a ser sofocadas por las malas. En efecto, hay dos seres en nosotros: el ser carnal y el ser espiritual.

> Yo sé, dice San Pablo, que en mí, es decir, en mi carne, no habita el bien; encuentro en efecto una ley fatal que me hace el mal agradable y que se opone a que yo haga el bien, pues, según el hombre interior, yo me deleito en la ley de Dios. Pero siento en mis miembros otra ley que combate la ley de mi espíritu y me hace esclavo del pecado. Desgraciado de mí! ¿Quién me librará de mi cuerpo de pecado?[553].

Si el pecado original ha debilitado la naturaleza humana, sin embargo no ha destruido todos los gérmenes buenos; sobre todo ha provocado la insubordinación del

---

[551] 7 de mayo de 1949: Carta al cardenal de Barros Camera, legado en el Congreso interamericano de educación católica.
[552] J. GONZÁLEZ, a. c., p. 69.
[553] Rom 7,10-14.

ser carnal contra el ser espiritual[554]. El niño lleva ya estos dos seres en sí y el papel de la educación consiste en abrir camino al impulso del ser espiritual, en liberarlo progresivamente de la presión de las malas tendencias, en suma, en dirigir el crecimiento de la persona en la línea del espíritu o de la libertad[555].

La educación moral es, pues, realmente una liberación de las malas tendencias que hay en el niño, la conquista del dominio del espíritu sobre la carne, es decir, de la libertad interior. El educador debe ayudar a desplegar estos tesoros, enseñar al niño a liberarse de las tendencias egoístas que tratan de ahogar a las buenas. Un niño está, pues, bien educado cuando su voluntad es capaz de resistir al mal que no quiere, para hacer el bien que quiere. Entonces es verdaderamente libre.

> De todas las facultades del alma, aquella con la cual hay que contar más en la educación es la libertad. ¿Cuándo están los niños educados? ¿Cuándo pueden los padres y profesores considerar su obra como terminada? Cuando, habiendo guiado la infancia y la adolescencia como de la mano hasta el umbral de la juventud, pueden decir a su alumno: «Ahora haz lo que quieras», y descansar con confianza con la convicción de que, haciendo lo que quiera, el joven no hará sino lo que debe[556].

La libertad, en efecto, es el poder concreto y eficaz de escoger el bien que se quiere, a despecho de los instintos pervertidos que tiranizan el espíritu y tratan de arrastrarlo al mal. Una persona es libre cuando es capaz de realizar el bien deseado por ella misma. Para alcanzar esta libertad, el hombre debe conquistar:

- *La lucidez,* que le permite juzgar claramente los valores morales y espirituales. Sin esta lucidez se convierte en juguete de las verdades aparentes o del error.
- *El dominio de sí mismo,* por el cual se hace capaz de purificar, dominar y orientar los instintos. Sin este dominio queda prisionero de su afectividad desordenada.
- *La entrega de sí mismo a los valores trascendentes*: la verdad, la justicia, los semejantes, Dios mismo. Sin esta entrega de sí, el hombre se encierra en su yo egoísta y se convierte en un parásito social.

> Grabad en la conciencia de los jóvenes el concepto claro de la libertad, de la verdadera libertad, digna y característica de una criatura hecha a la imagen de Dios. Es cosa muy distinta de la disolución o del desenfreno. Al contrario, es una capacidad probada para el bien, que hace decidirse por sí mismo para quererlo y cumplirlo; es el dominio sobre sus propias facultades, sobre sus instintos, sobre los acontecimientos[557].

Esta transformación exige la lucha que no termina sino con la vida. Solo el santo llega a la libertad perfecta. Es el hombre más libre, puesto que no desea más que el Bien o la voluntad divina. Nada le encadena ya, ni las pasiones, ni los prejuicios, ni los conformismos, ni siquiera las leyes. Es libre como Dios, porque solo el Bien le interesa. Como Dios, *mutatis mutandis,* hace en adelante todo lo que quiere, puesto que ya no quiere más que el Bien. No estar encadenado o apasionado más que por el Bien, he ahí el *summum* de la libertad. El santo ni siquiera está ya atraído por el pecado.

---

[554] El pecado original ha desequilibrado la afectividad y, como consecuencia, la inteligencia y la voluntad.
[555] desarrollada por FL. FERNÁNDEZ, «Problemas psicopedagógicos», en *El Pilar*, octubre 1949, p. 331; noviembre 1949, p. 358; febrero 1950, p. 470: «El educador tiene una misión bien concreta: ayudar al niño a subordinar las tendencias sensitivoafectivas a las tendencias intelectivovolitivas», en suma, someter el instinto a la, razón.
[556] *EF III*, n. 395, (p. 585 de la edición francesa).
[557] PÍO XII, 1952.

> Allí, en efecto, donde está el espíritu, dice san Agustín, no existe ya el placer de pecar, y esto es la libertad; donde no esté el espíritu, está el placer de pecar, y esto es la esclavitud.

Quien tiene a Dios, ¿necesita otra cosa? En suma, el santo en cierto modo, ha recobrado la integridad original, ha adquirido la santa libertad de los hijos de Dios.

Tal es el fin último, pero jamás alcanzado, de la educación y de la ascesis. Se trata, en suma, de una total transformación interior, de una completa purificación de las tendencias, de una tal transmutación de la afectividad herida por el pecado, que sus movimientos se dirijan espontáneamente hacia el Bien. En esta etapa, la voluntad ha adquirido virtudes, es decir, hábitos específicamente humanos o espirituales, que en adelante forman cuerpo con el ser, como una segunda naturaleza, o más exactamente, como la primera naturaleza restituida a su integridad original. ¡Qué lejos estamos de las concepciones superficiales, puritanas y, sobre todo, materialistas, tan arraigadas todavía en ciertos espíritus, que no ven en la educación sino un adiestramiento o el aprendizaje de cierto número de actitudes exteriores, adquiridas a fuerza de repetición, siempre a merced de un relajamiento de los reglamentos y de la vigilancia, expuestas al azar de un cambio del medio ambiente, que serán arrastradas en el torbellino de la primera tentación!

La más pequeña experiencia de la educación muestra la dificultad de semejante labor. En la edad en que nos llegan, ciertos niños parecen definitivamente refractarios a toda influencia benéfica y ofrecen la resistencia de hábitos ya inveterados, e incluso a veces malos y perversos. Otros son tan amorfos y tan inestables que el educador no tiene ya influencia sobre ellos, porque no sabe en verdad a qué agarrarse. Entre estos dos extremos se escalona la inmensa masa de los niños que confían en la vida y en las personas, aptos para recibir cualquier forma, accesibles a toda influencia, maleables tanto en lo moral como en lo físico. Si el ambiente educador es lo que debe ser, si los diversos educadores son competentes, están unidos y perseveran en su acción, los resultados pueden ser magníficos. Pero, ¿cuántos niños y adolescentes encuentran esas condiciones ideales?

2. Condiciones de la educación moral

La educación, como la ascesis, exige la perpetua renuncia propia del niño: no hay crecimiento sin sacrificio de los elementos perjudiciales, Pero, para hacer fecundas esas renuncias, consentidas sin angustia y generadoras de intensas satisfacciones, el educador debe esforzarse, al mismo tiempo, por crear una atmósfera y las condiciones apropiadas, pues, si las exige de un modo arbitrario y autoritario, lejos de rectificar los instintos, solo los comprime y ahoga[558]. El niño, hemos dicho al exponer la ley de actividad, debe ser el principal agente de su formación, y una renuncia por su parte no es verdaderamente educativa en el plano espiritual si no es comprendida y libremente consentida[559]: la mortificación es la gran ley del crecimiento humano; pero, para actuar debidamente, esta ley exige que se reúnan ciertas condiciones. No se manda a la naturaleza sino obedeciendo sus leyes.

---

[558] La compresión se opone a la renuncia. La primera no hace más que impedir momentáneamente a un instinto satisfacerse; la segunda transforma en resorte espiritual la carga de energía que constituye un deseo.

[559] Cf. p.133.

a) Tener en cuenta la edad de los alumnos

El niño nace con una libertad en potencia que debe progresivamente llevar al acto, apoyándose sin cesar sobre la libertad ya adquirida para realizar nuevos saltos. Se impediría el crecimiento de esta libertad, tanto dejando decidir al niño por sí solo en una edad en que no sabría hacerlo, como decidiendo en su lugar en una edad en que es ya capaz de iniciativa. Esta dosificación constituye la mayor dificultad de la educación. Los educadores rutinarios y autoritarios, porque temen la libertad llena de azares y de imprevistos, o rechinan ante las complicaciones y los desórdenes ocasionados por la iniciación a la libertad, prefieren las facilidades y los consuelos de la disciplina de hierro al provecho personal y social de los alumnos. Ya hemos indicado de paso, y la precisaremos todavía, la diferencia de procedimientos que la edad impone al educador.

b) Una atmósfera de simpatía y de afecto

Apenas nacido, el niño manifiesta, de modo a veces imperioso, múltiples y variados deseos. Pero estas exigencias, a menudo caprichosas, se oponen frecuentemente a su bien real, y sus educadores deben intervenir para habituarlo progresivamente a diferir un placer o sacrificar una satisfacción egoísta, a fin de plegarse a las exigencias de su bien verdadero y tener en cuenta los derechos de los demás. Toda la formación moral se concentra en estos arranques sucesivos. Sin embargo, a fin de ser obtenidos sin angustia y asimilados por el ser moral mediante la creación de hábitos espirituales productores de alegría, esas renuncias deben estar justificadas y compensadas a los ojos del niño por un bien igual o superior. Mediante la razón, el adulto se eleva al plano superior de la moral y al deseo de corresponder al amor de Dios: estas consideraciones bien valen un sacrificio de orden inferior. Pero no se puede antes de la edad de la razón presentar al niño motivos de orden racional. El amor a los padres, primeramente, después el de Jesús, serán de hecho la gran y suficiente razón del niño. Este tiende, ante todo, a conservar la cálida atmósfera de afecto y de seguridad que constituye el amor de los padres. Si siente que este acompaña a todas las prohibiciones y les sobrevive, se deja imponer cualquiera privación y se desarrolla sin dificultad y sin trabas.

> El niño que se siente amado, siente instintivamente que, si se le quiere dirigir, es para llevarle a donde debe ir. Se le contraría en algunas de sus tendencias, se le hace sufrir, pero siente que el sufrimiento es bueno para él, puesto que viene de alguien que le ama y que, está seguro de ello, quiere su bien[560].

Veamos de cerca el desarrollo de este pequeño drama. Ante una prohibición o un castigo, el niño comienza por manifestar sorpresa, despecho y cólera. Pero ante la tranquila y paciente intransigencia de sus padres amados y amantes, renuncia a sus exigencias y a sus gritos. Esta prueba de fortaleza se renovará sin duda muchas veces todavía. Si de común acuerdo y con espíritu de continuidad, los padres mantienen su primera prohibición, sin ninguna apariencia de cólera o de resentimiento, aunque excepcionalmente deban recurrir al castigo, el niño cesa de insistir, prefiriendo su amor al objeto deseado. Poco a poco se acostumbra a no pedir sino lo que está conforme con su bien, encarnado en la voluntad de sus padres.

---

[560] F. J. KIEFFER, *La autoridad…*, o. c., p. 158.

Desgraciadamente, a veces, el mal humor de los padres y su falta de espíritu de continuidad, su represión brutal, su cólera y su desacuerdo hacen perder al niño la impresión de ser amado y el sentimiento de seguridad, esenciales para compensar sus renuncias, cada una de las cuales le causa una verdadera angustia. La carga de energía psíquica acumulada ante la negativa, no estando neutralizada por el amor, es rechazada hacia el subconsciente; el niño se repliega sobre sí mismo, pierde confianza en sí, se hace tímido y agresivo, el instinto reprimido acecha una ocasión de satisfacerse directa o indirectamente: la enuresis, la pereza y a veces la enfermedad simulada son caminos indirectos (inconscientes venganzas) para liquidar la agresividad reprimida o la decepción. El niño se instala más y más en su egocentrismo y acaso durante toda su vida se sentirá obsesionado por inconscientes y egoístas deseos anteriores reprimidos[561].

El resultado es más o menos idéntico cuando los padres están desunidos o en desacuerdo. El niño pierde entonces esta atmósfera cálida de seguridad y de estabilidad, de la que está necesitado su desarrollo. El secreto de una educación normal se encuentra en gran parte en la armonía conyugal y la concordia entre los padres; y el problema del niño difícil se debe resolver en la familia. La ternura y la unión de los padres debe ser un refugio que el niño está siempre seguro de encontrar, sobre el cual puede contar y apoyarse en toda circunstancia. Un niño, arrancado demasiado pronto a la intimidad familiar, corre grave riesgo de llegar a ser un corazón reseco que ignora toda su vida el afecto desinteresado, el espíritu de economía aprendido en el hogar donde cada uno se ama, el espíritu de iniciativa inspirado por el deseo de agradar a aquellos a quienes se ama. Antes de la edad de la pubertad, el internado, sobre todo si está cercado, será siempre una mala solución para la media de los alumnos educados en una familia normal[562].

El niño mimado no se siente, por otra parte, amado ni más en seguridad que el niño brutalizado o abandonado. Adivina muy bien que está sacrificado al egoísmo y la debilidad de los padres. Experimenta la necesidad de ser guiado con firmeza y, si no lo es, se torna inquieto y pierde confianza en sí mismo. Si los niños mimados brutalizan a sus compañeros, como lo sabe cualquier educador, es porque tienen necesidad de adquirir confianza en sí mismos buscando camorra con los demás. Son ansiosos y agresivos. No habiendo tenido que dominar sus tendencias, se hacen egoístas y testarudos.

> Una voluntad es tanto más caprichosa, decía el P. de Lagarde, cuanto más hayan sido satisfechos sus antojos[563].

Las líneas fundamentales de la afectividad humana quedan esbozadas hacia la edad de los siete años. Si el niño ha conocido una educación firme, serena y amante, gozará durante toda su vida de una cierta confianza en sí mismo, acogerá las adversidades y las privaciones morales sin ansiedad y se abrirá fácilmente al amor de los demás. Si los padres han escuchado siempre sus gritos y satisfecho sus caprichos,

---

[561] La curación en los casos ordinarios, se obtiene por las confidencias de la dirección espiritual; en los casos anormales se impone recurrir a la psicoterapia.

[562] Esta doble restricción es esencial. Muchachos robustos y sanos de 11 años, en el momento en que se desprenden más o menos de los padres para buscar activamente a sus camaradas, soportan alegremente el régimen de un buen internado. Si este crea un verdadero ambiente de familia, constituye una buena solución para los alumnos que se ven en la precisión de dejar el ambiente familiar para hacer sus estudios en la ciudad.

[563] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., I, p. 356.

recurrirá durante toda su vida a la política del puñetazo sobre la mesa. Si no ha conocido el amor a consecuencia de la desunión de sus padres, no llegará ya a desembarazarse de su complejo de inferioridad y arrastrará por doquier una aridez afectiva que nada podrá satisfacerla. Si su padre ha sido brutal, habrá creado en su hijo, y a menudo para toda la vida, una actitud inconsciente de rebeldía contra toda autoridad; sus ideas mismas sobre Dios y sus relaciones con Él, serán sin duda a imagen de aquellas que ha tenido con su padre. Tal vez, en parte, fue el afecto para su padre, para quien ella fue «la pequeña reina», lo que desarrolló en santa Teresita del Niño Jesús este abandono del niño en el Padre de los cielos y le permitió llevar ante Su mirada una vida que fue como el juego de niño pequeño bajo la mirada paternal. Otros niños, por el contrario, por no haber conocido el amor de sus padres, no conciben la autoridad y el amor de Dios sino bajo una forma egocéntrica: o bien tienen miedo de él o buscan sus consuelos.

Si hemos insistido sobre la absoluta necesidad de una atmósfera de afecto en la educación del niño, es porque esta necesidad de calor espiritual dura todo el período de la educación. El adolescente no se expansiona más que en un ambiente en que se siente amado y comprendido. Sin duda, los testimonios de afecto deben variar con los años, hacerse más sobrios y más vigorosos, asociarse al respeto de la personalidad y apelar al sentido de la responsabilidad, pero no son menos indispensables. La educación del adolescente está favorecida por la atmósfera creada en la comunión afectiva recíproca entre el educador y él. Si ama a su profesor, admite sin discusión su enseñanza y su concepto del mundo, y ejecutará con diligencia sus órdenes, aunque le cuesten[564]. Acepta todo de un profesor amado, pero rechaza todo lo que viene de un profesor antipático. Por eso, uno de nuestros mejores directores, M. Hérail, director de nuestro colegio de Burdeos, cuando François Mauriac era en él alumno, repetía sin cansarse las máximas siguientes:

> La autoridad es el esqueleto de la educación: el amor es su revestimiento.
> Somos demasiado severos con los niños; no se hace el bien, sino por el amor.
> Las palabras cariñosas hacen el bien, la rudeza irrita.

Incluso la persona madura, si no se siente ya amada, pierde pronto el respeto de sí mismo, la confianza de su propio valer, la capacidad de ir al encuentro de los demás y de sacrificarse por ellos. He aquí, sin duda, la razón profunda del mandamiento de Nuestro Señor: «Amaos los unos a los otros».

Hemos citado ya los documentos de familia[565] que, conforme a las Constituciones, nos recomiendan «penetrarnos para con los niños del amor del Salvador y de la ternura de María»[566].

> Ningún alumno deberá creerse olvidado, abandonado o despreciado; por el contrario, cada uno debe estar persuadido de que ha sido tenido en cuenta por su profesor, que posee su afecto y su estima, que es objeto de una atención y de una solicitud particular[567].

---

[564] Lo que no quiere decir que se detenga en esta comunión; esta no es más que una ayuda, pues una moral basada sobre una comunión afectiva carecería de una base sólida. Veremos que el maestro debe desaparecer ante Cristo, una vez que ha desempeñado el papel de medio.

[565] Pp. 84ss

[566] Art. 265.

[567] J. SIMLER, *Le Guide du Maître*, o. c., p. 121. Remitimos al hermoso capítulo «Amar al niño», de F. J. KIEFFER, *La autoridad…,* o. c., pp. 88-104.

Uno de los aspectos de este amor es la *paciencia.* Nuestras Constituciones insisten en ello:

> Lo primero que Dios pide al corazón apostólico es la caridad que se sacrifica, cuyo primer carácter es la paciencia. Dios es paciente; llama muchas veces, sin que las repulsas le retraigan; espera la hora del arrepentimiento y de la correspondencia a la gracia; distribuye sus dones entre los que le ofenden y los que le sirven. Así hace el religioso educador; sabe que no todos recibimos la misma medida de gracias y que basta a cada uno ser tal como Dios lo quiere; lejos de rechazar como malo lo que no es absolutamente bueno, no pierde de vista que para él de lo que se trata es de sembrar y no de recoger[568].

El amor del educador, presentado primeramente como el motivo de los sacrificios impuestos, debe ceder poco a poco el sitio al amor de Jesús[569] y de María. Se esfuerza uno, pues, en hacer comprender progresivamente al niño que la moralidad de su conducta importa a Nuestro Señor, y que no hay verdadero amor sin sacrificio. En la etapa de la adolescencia, sobre todo, «las razones» del sentimiento, en nombre de las cuales se le piden renuncias, deben progresivamente ser reemplazadas por motivos racionales y religiosos. Es esencial que las leyes morales se le presenten lo más pronto posible como las condiciones de una vida fecunda, no como los imperativos categóricos abstractos y sin relación con su existencia real, concepción que envararía su personalidad tanto como su vida cristiana; pero es preciso que la renuncia sea considerada por él como una exigencia del amor divino. Solo así podrá conquistar la libertad interior, adquirir hábitos verdaderamente buenos y virtuosos, y escapar a las estrecheces de un moralismo kantiano o puritano y de una religión vagamente pietista.

c) La firmeza

Cuanto más se ama a alguien, más intensamente se desea su verdadero bien. No hay amor verdadero sin firmeza. Cuando el niño y el adolescente sienten que las fuerzas instintivas solicitan su débil voluntad, es preciso que puedan asirse a la dirección firme y estable del educador que, seguro de sí mismo, les sostenga y les guíe. El mejor medio de inspirarles confianza es ser fuerte. Sin embargo, no hay que confundir la firmeza con sus caricaturas.

> No es la tiesura ni la rigidez, ante la cual se estrella todo movimiento; no es esa frialdad insensible que apaga, por su misma indiferencia, los movimientos más desordenados de un alma de niño ardiente y apasionado, frialdad e indiferencia que dan la impresión de una fatalidad inevitable.
> No es, con mayor razón, esa irritabilidad que hace pagar caro todo ataque a la autoridad, ese falso honor que gustoso tomaría para sí la vieja divisa: «al que le pique, que se rasque». ¡Y sin embargo, cuántas veces los padres y los profesores, que pretenden hacerse respetar, no hacen, en definitiva, más que descargar su cólera, dar libre curso a

---

[568] Art. 267.

[569] Parece ser necesario renunciar a la apelación «Jesusito», para hablar más bien de N. S. Jesucristo o de Jesús Crucificado, puntos de vista que impresionan más al niño y que tienen la gran ventaja, cuando llega la adolescencia, de no hacerle aparecer la religión como cosas de niño. El deseo de poner la religión a su alcance, no debe llegar hasta infantilizarla. Hay que rechazar todos esos libros en que Jesús es presentado como un divino «niñito» y el diablo como un adorable muchacho. La misma observación se aplica a las palabras infantiles referidas a la Santísima Virgen.

> su susceptibilidad, cuando no llegan hasta ceder bajamente a un sentimiento brutal de venganza! A menudo es el retroceso a la reacción refleja del animal que muerde porque se le pega, del insecto que pica porque se le provoca; es el retroceso a la justicia completamente primitiva, gobernada por la ley de Talión: ojo por ojo, diente por diente [570].
>
> El maestro encolerizado abdica su posición de superioridad y se porta como un niño. Se rebaja al mismo plano de igualdad que sus alumnos. Nada debilita tanto su autoridad[571].

Los alumnos japoneses –y tienen razón- se echan a reír cuando su maestro se enfada. La verdadera firmeza

> está hecha, sin duda, de fortaleza, pero de una fortaleza menos rígida que flexible, menos brutal que humana. Es una fuerza que tiene conciencia de sí misma y que sabe que la suspensión momentánea de la reacción indica reflexión y no impotencia. Es una fuerza simpática, que siente lo que pasa en la cabeza y en el corazón del niño, y lo tiene en cuenta para moderar momentáneamente sus exigencias o, al contrario, apremiar la ejecución de una prescripción en provecho del interés del niño y de la colectividad[572].
>
> La firmeza de carácter, dice el P. Caillet, es, sin duda, un don natural que no todos poseen en el mismo grado; pero con la vigilancia y los esfuerzos se hace posible a todos adquirirla en grado suficiente para el éxito de la obra, al menos para no estorbar la marcha, ni dañar sus resultados. Una debilidad de carácter que nada pudiera corregir ni modificar, sería una señal de no ser apto para trabajar, por medio de la enseñanza, en la educación de la juventud[573].

Quien quiere ser firme, debe poseer el sentido de los matices para guardar el justo medio entre la obstinación y la debilidad. Hay, en efecto, casos en que se impone el deber de volver sobre una orden dada. Si la orden no es más que un error pedagógico sin consecuencias, se puede pasar adelante; pero si lleva consigo una injusticia, se debe revocarla. Es erróneo afirmar que una mala orden vale, a menudo, más que la falta de mandar. Entre los alumnos mayores, un profesor se honra al reconocer lealmente su error. Un profesor marianista acusó y castigó un día a un alumno mayor por haber copiado de su vecino. Este se levantó para declarar que era él quien había copiado. Ante toda la clase emocionada, el profesor presentó sus excusas al alumno injustamente acusado. Nada perdió por ello su autoridad.

Ante un sincero arrepentimiento, la *indulgencia,* oportunamente ejercida, puede tener excelentes resultados educativos, a condición de que mantenga incólume los derechos de la autoridad, de que el niño no la considere como un signo de debilidad por parte del profesor, lo cual sería como un aliento para volver a empezar. Toda concesión debida a la debilidad, y que el alumno podría interpretar como una victoria sobre el profesor, debe ser resueltamente eliminada.

> Sucede que, puesta en presencia de numerosas faltas e irregularidades, la autoridad suprime la ley y sanciona la irregularidad, haciendo a esta regular. Así creerá salvar las apariencias, pero nadie se engañará, ni siquiera los niños, y será para estos un aliciente a tomar, frente a la autoridad, toda clase de libertades.
>
> Igualmente condenables son las concesiones hechas al mal humor, bien para conjurar una crisis de nervios o una escena de lágrimas. En el niño, la convicción de que nada nos hará transigir tiene una eficacia calmante, mucho mayor que la idea que se tiene de que a fuerza de sobreexcitación podrá hacernos ceder.

---

[570] F. J. KIEFFER, *o. c*., pp. 106-107.
[571] J. E. DONNELLY, «Anger in the classroom», en *Apostle of Mary*, mayo 1939, p. 132.
[572] F. J. KIEFFER, *o. c.,* p. 107.
[573] Citado por el *Manual de 1851*, p. 131.

> Condenables, en fin, son las concesiones que implican, en el que manda, la ausencia de convicciones, la falta de principios y de espíritu de continuidad. El oportunismo en educación es desastroso, como lo es el escepticismo en filosofía. Todo será abandonado por el oportunista, según la variación de las circunstancias y de las impresiones, y las órdenes sucederán a las órdenes con una incoherencia que no puede sino desarrollar en el niño o la indiferencia para todo o la falta de respeto total y la propensión a la anarquía[574].

He aquí algunos principios prácticos para asegurar a la autoridad el carácter de la firmeza. Se encontrará un comentario sustancioso en el P. Kieffer:

Hay que saber lo que se quiere.
Hay que querer con intensidad y con perseverancia.
Hay que tener el sentido del conjunto, subordinando a este los detalles.
Hay que saber administrar su fuerza y graduar sus efectos.
Toda amenaza anunciada debe ser seguida del efecto.
Se debe procurar no empujar a los niños hasta los extremos.
En general, no hay que dejar discutir sus órdenes y su autoridad en público[575].

d) La confianza

El P. Simler fundamentaba toda la educación sobre la confianza del maestro y la lealtad de los alumnos. Fuera de un clima de confianza, en efecto, no hay más que amaestramiento.

> Mientras el corazón esté cerrado por la desconfianza y por el temor humano, nada penetra en él, dice el P. Lalanne. Ya pueden instruir, exhortar o razonar; el niño se queda encerrado en su maldad, y como aquel que se cree bien protegido en una cámara cerrada, ríe, por dentro, del ruido que hacen afuera los vientos y la tempestad. Pero en cuanto llega la confianza, con sus dedos de madre, a abrir las puertas del corazón, todo penetra en él; ya no son solo las puertas las que se abren, sino todas las avenidas[576].

Los adolescentes ponen su punto de honor, generalmente, en ser francos, y el principal medio de desarrollar esta lealtad es creer en ella. La autoridad suspicaz e inquisidora inspira el desprecio, y acaba, tarde o temprano, por ser arrollada. Crea la mentira y la hipocresía en el alumno, pues un ser débil se convierte en lo que se afirma o se sospecha que es. Es un hecho bien comprobado que se miente mucho en una clase en que el profesor es desconfiado, pero que se es verídico allí donde se da confianza.

> Un profesor no debe jamás pensar que las cosas se hacen para humillarle o para fastidiarle. Es imprudente e injusto si sospecha que la conducta de los alumnos está dirigida contra su persona o que obran por resentimiento personal[577].

Incluso para corregir al adolescente mentiroso hay que apelar a la lealtad contra la mentira. Una larga paciencia acaba por tener razón. Si es sorprendido en la mentira, hay que avergonzarle por su falta de lealtad, haciéndole comprender cuán ventajoso será tener confianza en él y cuán convencido se está de que esto no depende más que de él.

---

[574] *Ibidem*.
[575] *Ibid*., pp. 110-115.
[576] P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., p. 123.
[577] A. KAISER, en *Apostle of Mary*, agosto 1907, p. 197.

Creer en el bien, a menudo es suscitarlo. Este método es lento, pero seguro. Pocos educadores, desgraciadamente, aprecian los métodos cuyo resultado es a largo plazo. La mayor parte están obsesionados por el orden exterior y los éxitos tangibles e inmediatos. Pero las soluciones de efecto instantáneo, ordinariamente, no son las más duraderas.

Un adolescente que cree haber perdido la confianza de su maestro, como todo inferior la de su jefe, se hace vacilante, tímido y torpe. Al contrario, el sentimiento de tener su confianza produce el efecto del calor sobre una planta: acelera el crecimiento. Sin embargo, para inspirar confianza no es necesario renunciar a la vigilancia, por difícil que sea el conciliarla con la confianza. Lo esencial es que el alumno sienta una ayuda simpática y confiada.

> Habitualmente habrá que creer en las buenas intenciones y en las buenas disposiciones de los niños. El bien debe ser supuesto, el mal debe ser probado. Si estas buenas disposiciones existen, se encontrarán reforzadas por la confianza que se tiene en ellos, y el niño se sentirá como obligado a mostrarse digno de esta confianza. La confianza obra a manera de sugestión, salvo que, en lugar de tener el determinismo fatal de la sugestión hipnótica, se tiene la aceptación consciente y querida de la sugestión; me creen bueno, por tanto algo bueno tiene que haber en mí, por tanto puedo ser completamente bueno... Al contrario, creer en el mal es provocar al niño a hacerlo: «Yo me sentía dispuesto, dice Chateaubriand, a hacer todo el mal que parecía esperarse de mí» (*Memorias de ultratumba*). Si las buenas disposiciones son débiles o totalmente inexistentes, el niño teme de antemano la decepción que tendrán sus maestros y sus padres al ser engañados por él, y el pensamiento de esta decepción lo llevará a hacer lo posible por hacerse digno de la confianza que se le demuestra.
>
> Añadamos que hay que creer sinceramente en estas disposiciones y en estas buenas intenciones. Desconfiese de cierta duplicidad elevada a la categoría de principio pedagógico y que consistiría en aparentar tener confianza absoluta y, mientras tanto, vigilar como si no se tuviera ninguna. La mejor manera de ser sagaz, es ser recto. Es cosa peligrosa querer hacer así un personaje doble, primeramente porque se corre riesgo de enredarse en el juego y de tener gusto, poco a poco, a una cierta habilidad que carece de dignidad; después, porque los niños, y los jóvenes sobre todo, son muy clarividentes, y no les será difícil adivinar el doble juego que se trata de hacer. Que no se engañe nadie sobre el verdadero alcance de estas reflexiones sobre la desconfianza contra la desconfianza; el reglamento de toda casa lleva consigo una vigilancia normal, que los maestros deben ejercer concienzudamente y que no sorprende a los alumnos verla ejercer. De esta vigilancia normal hay que distinguir muy claramente la actitud sospechosa, que inspiraría toda clase de habilidades inconfesables que recuerdan los procedimientos policíacos, para sorprender a los alumnos. Lo que sería suprema habilidad en un comisario de policía, sería suprema torpeza en un educador, que tiene necesidad de provocar la confianza y de inspirarla para poder hacer obra educativa[578].

Esta confianza es particularmente útil al principio de un año escolar, cuando el alumno vuelve de las vacaciones animado de una gran buena voluntad.

> Olviden completamente el pasado en lo que hay de desfavorable para el alumno; no hagan alusión a ello. Las vacaciones han pasado por encima, el niño acaba de comenzar un nuevo año y, como una vida nueva, supónganle bien dispuesto y obren en consecuencia.
>
> Que los maestros de la división de que acaba de salir el niño se cuiden de decir nada desfavorable a cuenta de tal o cual alumno que debe pasar a una división superior. Obrar de otra manera, so pretexto de informar a los maestros, sería dañar la reputación de los alumnos; sería comprometer el resultado del nuevo año.

[578] F. J. KIEFFER, *o. c.*, pp. 164-165.

> Un alumno que vuelve de las vacaciones con la resolución firme de rehabilitarse y de vigilarse en su conducta y en su trabajo, se desalienta pronto si se hace cargo de que ha sido precedido por una mala reputación, y de que se encuentra frente a maestros que no esperan nada bueno de él. Los niños tienen derecho a su reputación, incluso en el interior de la familia del colegio y a los ojos de los maestros que están encargados de su educación[579].

e) El respeto de la personalidad del niño

Al presentar el respeto de la conciencia del niño como uno de los rasgos característicos de la pedagogía marianista, hemos puesto los fundamentos naturales y sobrenaturales[580].

Si volvemos aquí sobre ello es porque

> en nuestros días, mientras doquier las máquinas imperan, la técnica invade todo y lo impregna y modela a su imagen, los que mandan deben velar para no tratar, a los que obedecen a su voluntad, como mercancías o como piezas de una máquina, y respetar siempre en ellos la personalidad humana[581].

Si toda persona tiene derecho al respeto, su debilidad confiere al niño un derecho mayor. Toda falta de respeto le degrada, porque corre el riesgo de quitarle el respeto para consigo mismo. ¡Cuántos maestros, sin embargo, so pretexto de que ellos son la autoridad, a veces, incluso con el fin de hacer el bien, están tentados de abusar de su fuerza para imponer su manera de ver, de pensar y de querer! En educación, el autoritarismo es una hidra siempre renaciente.

El respeto de la espontaneidad del niño

El gran atractivo del niño es la lozanía de su espontaneidad. Entra en la vida lleno de confianza y de entusiasmo, decidido a hacer su propia experiencia al contacto de las cosas y de los hombres. Una severidad intempestiva, impaciente por los resultados, incapaz de soportar su paso infantil y de esperar pacientemente los frutos, pretende forzar el desarrollo. En lugar de ayudar y de dirigir la expansión de la vida que irrumpe, un rostro gruñón y reprensiones inoportunas congelan la exuberancia de un ser joven.

> Los padres y los profesores que, so pretexto de que el temor es el principio de la sabiduría, tratan de obtener que la mirada inquieta del niño se vuelva sin cesar hacia ellos antes de permitirse una palabra o un acto, reprimirán en el niño todo impulso y toda espontaneidad, y harán de ellos pequeños seres tímidos y complicados que, por miedo a ser reprendidos, no dirán jamás un sí o un no que provenga de su convicción de niño, sino que leerán la respuesta que tienen que dar en el rostro del que les interroga y, por miedo de ser castigados con aspereza, no harán jamás un acto sin ser impulsados a ello por un mandato[582].

---

[579] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 173.
[580] Cf. pp. 101ss.
[581] PÍO XII, 23 de septiembre de 1953; F. ARMENTIA, «Adolescentes, formación de su naciente personalidad», 1948.
[582] F. J. KIEFFER, *o. c*., p. 73.

El respeto de su ingenuidad

La actitud espontánea del niño frente a su ambiente social es la de confianza y de simpatía. Vive sin desconfianza y sin hostilidad, y no se hace reservado y rebelde a no ser que el medio ambiente no responda a su simpatía con la simpatía y a su confianza con la confianza. Se hace cargo pronto de que se le cuenta cualquier cosa para desembarazarse de sus preguntas o para desviar sus inquisiciones indiscretas; que se recurre a la astucia para obtener su obediencia; que se le castiga igualmente si confiesa o si niega. Pero lo que produce el golpe decisivo a su confianza y le rebela, es la falta de franqueza, recurrir a la astucia y a la picardía.

> La política y la habilidad tienen su lugar en la diplomacia, donde no engañan sino a aquellos que se dejan engañar por su culpa; pero en materia de educación, la primera ley es la mutua confianza y toda influencia educativa fracasaría solo con que el niño pudiera sospechar que su confianza puede ser engañada. En educación, como en muchas otras cosas, la mejor manera de ser astuto es ser recto[583].

> Todo procedimiento retorcido, toda mentira, sobre todo toda pillería, es una pequeñez y una cobardía, y por eso, despreciable. Las personas mayores no se engañan. Los niños tampoco; son más clarividentes de lo que se piensa: los padres y los profesores que se sirven de la mentira como de un medio de gobierno, se descalifican ante los niños y matan su confianza[584].

Ninguna gracia hará olvidar a un corazón bien nacido esta falta de respeto, pues, sin la base del respeto, aparecerá ella misma como una astuta política y provocará la rebeldía de la dignidad herida, porque trata a la persona humana como medio y no como fin. El respeto es la base de la caridad, porque es un aspecto de la justicia, sin la cual no hay caridad sino solamente un falso paternalismo.

Respeto de su pudor

La conciencia del niño es un terreno tan inviolable como la de un adulto. El adolescente, sobre todo, tiene una vida íntima, hecha de sentimientos diversos, a veces inconfesados e inconfesables. Recurrir a la intimidación o al halago para hacerse abrir las puertas de estos secretos, es un atentado al pudor, una violación de la conciencia. Solo tienen derecho de entrar en ella aquellos a los cuales el adolescente otorga espontáneamente su confianza.

> Los niños tienen sus secretos personales que quieren guardar celosamente, y que sufrirían al verlos sacados a la luz del día. Tienen conciencia de ciertas debilidades que ellos mismos se reprochan y de las cuales se sienten humillados, pero que ocultan a los demás; sienten entusiasmos para los cuales temen la sonrisa de un profano.
> Tienen también los secretos de sus compañeros, conocidos accidentalmente por el hecho mismo de la vida en común o que les son revelados por confidencias. El simple espíritu de solidaridad y el sentimiento del honor les obliga a no revelar estos secretos, por mucha instancia que se les haga a este respecto.

---

583 *Ibid*., p. 75.

584 ID., *Educación y equilibrio*, o. c., p. 144. Sobre el cultivo de la lealtad respecto a los alumnos, ver también P. A. SIBBING, en *Marianist Educator*, mayo 1949, p. 1.

> En la edad, sobre todo, en que despiertan a la vida sentimental, tienen el secreto de amistades normales o anormales, de amistades que les hacen vivir aparte de sus compañeros y de sus profesores, una vida íntima para la cual temen las miradas indiscretas.
> Tienen, en fin, los secretos de familia, por los cuales, están en comunión con los suyos: cartas cuidadosamente conservadas en su cartera, pequeños recuerdos celosamente cerrados en su estuche, que les permiten en todo momento aislarse de los que les rodean, para vivir –por el pensamiento, al menos, y por el contacto de estos recuerdos- en íntima unión con los miembros de la familia. Y todo esto constituye la intimidad moral del niño y del joven[585].
> No mencionemos, sino para recuerdo, el golpe de fuerza, por el cual, en casos particularmente graves, y para salvaguardar el interés general de la familia o de la agrupación, se debe permitir irrumpir en la intimidad del niño cuando este trata de atrincherarse contra la violencia que se le hace. Las investigaciones llevadas a manera de jueces de instrucción y la obligación hecha al niño, con la amenaza de penas muy graves, de confesar una falta, aunque tuviera que comprometer a un compañero, el apoderarse de sus papeles íntimos, etc., son medidas violentas que no son legítimas, más que por causas proporcionalmente graves y que, si no son ampliamente justificadas, corren el peligro de aplastar para siempre el ser profundo del niño.
> A los que estuvieren expuestos a dar prueba de un celo indiscreto en esta materia y a autorizarse a tomar las medidas más bajamente inquisitoriales, so pretexto de que al fin y al cabo buscan el bien del niño, convendrá repetir que el fin bueno no justifica los medios malos, y que hay que saber resignarse a veces a no tener ciertos resultados excelentes, si los procedimientos para alcanzarlos repugnan a la honradez, a la delicadeza y al respeto que debemos al adulto esbozado en el niño[586].

Respeto de su voluntad

No se fuerza la voluntad de un niño, se la guía. Incluso, si está obstinado, no se la quebranta, sino se la libera.

> Desgraciadamente, dos voluntades, la del educador y la del niño, pueden estar en conflicto. En lugar de ingeniarse para llevar la voluntad del niño a armonizarse con la suya y querer lo que él mismo quiere –supuesto que lo que quiere es el bien-, el educador puede hallarse tentado, en caso de conflicto y porque es más fuerte, de suprimir la voluntad más débil. Es posible, en efecto, recurriendo a los medios coercitivos, a las reprimendas violentas y a los castigos exagerados, aniquilar una voluntad, o al menos doblegarla, llevarla a rendirse sin condiciones o plegarse como una fatalidad ineludible; es un éxito de domador, pero no un triunfo de educador.
> A partir del momento en que se alcanza este miserable resultado, no se puede hablar de formar una voluntad, ya que esta ha quedado deshecha[587].

f) El alma que llega al alma

> El alma que alcanza al alma, decía el P. Kieffer, he aquí la fórmula de todo método pedagógico que quiere llegar a formar y a desarrollar el ser moral[588].

---

[585] F. J. KIEFFER, *La autoridad…*, o. c., p. 76.
[586] *Ibid*., pp.78-79. ¿Qué pensar del control de la correspondencia todavía en uso en algunos internados? Por parte del educador la costumbre de no querer saber nada de lo que el niño no quiera espontáneamente decirle es una virtud. La libertad de la correspondencia con los padres debe ser total. Una formación positiva del respeto a la verdad es más eficaz que los controles más severos.
[587] *Ibidem*.
[588] *Ibid*., p. 23.

La educación en serie o en masa no alcanza apenas a transformar el fondo de la personalidad. Es la influencia personal del profesor sobre cada conciencia la que modifica las voluntades. «No tengo otro secreto, decía el P. de Lagarde, que el obrar sobre las conciencias»[589]. Para él, la entrevista particular con sus alumnos mayores y la confesión semanal constituían los medios más eficaces para formar su voluntad. Cuando estaba en conversación íntima con un alumno, sabía estudiarle tan bien, era tan hábil en juzgar sus disposiciones que, después de dos o tres preguntas, había calado lo que podía esperar[590].

> Pretendía sobre todo formar la voluntad de los alumnos; ese era el medio más seguro de desarrollar el ser moral, formar el carácter, habituar al joven a proponerse una meta y a perseguirla libremente y con constancia. Por la misma razón exigía promesas bien determinadas; a veces era una promesa escrita, con carácter de compromiso de honor. La entrevista comenzaba ordinariamente por algunas consideraciones morales o religiosas; el director hablaba lentamente, solicitaba objeciones, respondía a ellas y llegaba en fin a un tono más vivo que impresionaba al interlocutor. Luego animaba, prometía su propia ayuda, hacía entrever el triunfo definitivo y la felicidad que le acompañaba. Por el momento no exigía más que un pequeño esfuerzo[591].

g) Una atmósfera religiosa

La educación es esencialmente cuestión de atmósfera. Se educa más eficazmente por el clima que se hace reinar en la escuela, que por los consejos que se dan o las sanciones que se imponen. La mejor educación es aquella que penetra en el alma sin darse cuenta sus beneficiarios. La enseñanza no alcanza más que a la inteligencia, pero, para captar la significación de la moral y de la religión, el alumno debe vivir en un ambiente en que estos valores espirituales se concretan en la vida diaria de un grupo de seres humanos a cuya existencia se hallan incorporados. La voluntad del niño tiene particularmente necesidad de este apoyo, a la vez firme y discreto. En una atmósfera sobrenatural y tranquilizadora, optimista y sólida, donde todo recuerda a Dios e invita a la paz, donde todo se hace según el orden y la caridad, el alma del adolescente se dilata y así acepta y asimila espontáneamente las actitudes y los pensamientos de la fe.

Nuestros alumnos no son ni agnósticos ni paganos, y nuestra misión es hacer de ellos, no estoicos, sino cristianos. La conquista de la madurez moral debe bañarse en lo sobrenatural, ser un elemento esencial de la formación religiosa. Nuestros jóvenes deben estar convencidos de que no es uno un verdadero cristiano si no procura llegar a ser íntegramente ser humano. La perfección que Nuestro Señor nos manda adquirir no es una idea artificial, extraña a nuestro crecimiento natural. El trabajo espiritual comprende necesariamente la adquisición de las virtudes humanas que forman parte integrante de nuestra perfección cristiana y están sobrenaturalizadas por la gracia. Por amor a Nuestro Señor, el joven se esforzará, pues, por reprimir una palabra dura que le viene a los labios, permanecerá insensible ante una injuria, aceptará un castigo sin merecerlo, perderá en el juego con la sonrisa en los labios, aprenderá una lección difícil, cuidará una tarea escrita, obedecerá una orden costosa, en una palabra, realizará los mil actos cotidianos que aseguran poco a poco el dominio de sí mismo, al mismo tiempo

---

589 J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 283.
590 *Ibid*., p. 281.
591 *Ibid*., p. 282.

que nos conducen a Dios. Solo a este precio el alumno aprenderá progresivamente a operar, entre la religión y la vida, esta síntesis vital que consiste menos en salpicar las acciones diarias de actitudes cristianas y los discursos de palabras religiosas[592] que en transformar el carácter y moralizar la conducta por amor a Dios, nuestro Creador y nuestro Redentor.

En fin, jamás se insistirá bastante sobre la *necesidad de la gracia* en la lucha moral, la conquista del dominio de sí mismo y el esfuerzo para alcanzar la perfección. Si el hombre dice sí, es la gracia quien le permite decirlo. Esto es no solamente verdad de los actos propiamente sobrenaturales, que son puro don de Dios, sino también de los actos humanos libres, pues Dios es quien vivifica nuestra libertad y le da el querer y el hacer. Por eso las oraciones y los demás actos religiosos, en particular la recepción de los sacramentos, aun guardando su valor de adoración y de culto, deben a menudo ser orientados hacia la obtención de estas gracias indispensables[593].

3. Los elementos de la formación del carácter

El carácter es el ideal que el educador se propone en la formación de la voluntad. Supone la síntesis de numerosas cualidades, rara vez realizadas en el mismo individuo en igual grado de perfección. Es, por así decirlo, la resultante de la evolución de la personalidad entera y supone en la base una afectividad sana[594] y un juicio recto. Pocas personas pueden lisonjearse de poseer en el mismo grado la tenacidad, el dominio de sí mismo, el espíritu de decisión y la iniciativa, cualidades superiores que deben aliarse en cierto grado en el mismo sujeto para asegurarle una voluntad equilibrada. La ausencia de una de estas cualidades compromete el ejercicio de la voluntad. La tenacidad, si está sola, se convierte en testarudez y en obstinación. Si el dominio de sí mismo está aislado, no está muy lejos de la más estéril frialdad; el espíritu de decisión, cuando nada lo equilibra, hace impulsivos, y en fin, el espíritu de iniciativa, exagerado, engendra la indisciplina, el espíritu criticón y visionario.

Consideremos los medios que el educador debe poner en acción para formar hombres de carácter.

a) Creación de automatismos

No ha mucho se representaba el desarrollo de la voluntad, así como también el crecimiento de la virtud, al modo del crecimiento de los músculos: cuanto más se repiten actos difíciles con pesas cada vez mayores, tanto más se fortifican los músculos y se flexibilizan, sin que importe nada que estos ejercicios se hagan con agrado o de mala gana. La misma concepción se extendía a la formación de la voluntad y a la adquisición del hábito en general, incluso, a veces, a la misma educación religiosa: cuanto más oraciones se hacen rezar al niño, cuanto más a menudo se le someta a ejercicios religiosos, tanta más piedad adquirirá, se pensaba, cualesquiera que sean sus disposiciones interiores o su resistencia. La psicología contemporánea ha reaccionado, a

[592] Aunque este medio tenga también su importancia.
[593] Sobre esta idea, cf. un capítulo en el *Manuel de Pédagogie* de 1856, o. c., pp. 108-113.
[594] En particular la liberación de la angustia, creada por la represión en el subconsciente, que no ha alcanzado la renuncia.

veces excesivamente, sin duda, contra estas concepciones simplistas, que confundían el adiestramiento con la educación. Si se le da crédito, la fuerza de voluntad no aumentaría por el ejercicio, sino que su eficacia dependería únicamente del refuerzo de los motivos: cada vez que se implanta en el alma un motivo elevado, la fuerza de voluntad se desarrolla.

Como siempre, la verdad reside en un justo medio. En el hombre todo hábito es necesariamente mixto, es decir, participa a la vez del cuerpo y del espíritu. El elemento orgánico exige la repetición y el elemento espiritual, en cuanto el niño ha llegado a la edad de la razón, la motivación racional. Una persona madura no adquiere ningún hábito totalmente humano, sea este virtuoso o vicioso, si realiza el acto a disgusto y sin consentimiento interior.

En la educación del niño hay, sin embargo, una *gran parte de adiestramiento*[595] para ayudar a desprenderse progresivamente de sus instintos primitivos, a vencer las resistencias opuestas por el cuerpo y la afectividad desarreglada, a fin de preparar en él un terreno propicio a la eclosión del espíritu. Por esto, hay que crear en él, desde la primera infancia, un conjunto de automatismos cuyo juego armónico facilite la docilidad a los motivos. En esta edad, la educación de estos reflejos no es más que un adiestramiento animal obtenido por la repetición y las sanciones.

> Suprimir esta fuerza de coacción en la educación es trastornar la jerarquía de las tendencias, haciendo predominar las más bajas; es aceptar el mando por abajo, es autorizar en definitiva la tiranía. Toda educación verdadera y fecunda, debe serlo a base de violencia e implica el sacrificio enérgicamente impuesto y generosamente aceptado[596].

Hemos explicado más arriba que el amor de los padres sustituye a la motivación racional, de la que es aún incapaz el niño. Poco a poco, se le lleva así a los principales modos de comportarse sociales: al orden, a la limpieza, a la cortesía, al respeto, a la docilidad, a la franqueza, exactitud y puntualidad, a la lectura y a la escritura... Así se crea en él un conjunto de reflejos que constituirán una economía de fuerzas, de atención y de tiempo, dispensando a la voluntad de rehacer indefinidamente los mismos esfuerzos elementales, cuyo empleo ulterior queda disponible para empresas más espirituales. En este adiestramiento, que nunca hay que tomar como fin supremo de la educación y del que conviene prescindir cada vez más con el progreso espiritual, el educador tendrá muy en cuenta los límites de cada niño. Exigir de él esfuerzos que sobrepasen las reservas de su potencial psíquico y físico, es quebrantarlo y envilecerlo, secando el manantial y la espontaneidad de su ser. Demasiado a menudo se está propenso a exigirle actitudes de adulto. Sobre todo es preciso que el niño conserve siempre la convicción de que los educadores le aman y no tratan sino de ayudarle a resistir a sus caprichos.

b) La formación de hábitos verdaderamente humanos o espirituales

En cuanto el niño alcanza la edad de la razón, este adiestramiento debe ser progresivamente informado o racionalmente motivado, pues no hay acto humano que

---

[595] F. J. KIEFFER, *o. c*., pp. 189-190.
[596] *Ibid*., p. 203.

cree un hábito humano[597] sin conciencia y sin consentimiento motivado. Un acto es voluntario o libre en la medida que está motivado y libremente consentido. Las sanciones no pueden tener otra finalidad que la de liberar al niño de los obstáculos demasiado grandes o preparar momentáneamente la reflexión y el acto de voluntad. El temor no es más que el principio de la sabiduría y no la sabiduría misma. Se trata, por tanto, de evitar toda presión superficial, toda sugestión demasiado sensible; en suma, todo estimulante externo que deja al alma rebelde, aun logrando la decisión externa.

> Para obtener orden y trabajo, para impedir que el mal prevalezca abiertamente, la disciplina exterior es en verdad el medio más rápido y más fácil. Jamás hay que abandonarla completamente. A menudo es el único medio practicable, habida cuenta de la capacidad del profesor o de la naturaleza del niño, y es forzoso contentarse con ello. Pero, ¿hasta dónde pueden llegar el ojo y la mano? ¿Qué se hubiera ganado, aun llegando a hacer reinar alrededor de sí un silencio sepulcral, aunque la petulancia se hubiera cambiado en inmovilidad y la infancia hubiera olvidado su ingenua sonrisa, y sobre los labios imberbes se hubiera impuesto el ceño sombrío de la edad y de las preocupaciones? Esto no sería nunca más que una careta: disimulación, temor servil y pasión concentrada. ¡Ved por eso qué explosión, qué desbordamiento cuando la mano deja de comprimir; qué licencia cuando se está fuera del alcance de la vista! No, la abstención del mal no es la inocencia. La regularidad no es el orden y el mero hecho del trabajo no es el amor. El asiento de la virtud solo está en el corazón. La educación moral jamás ha podido consistir solamente en encadenar la libertad[598].
>
> En cuanto tienen los niños uso de razón, tienen también la maravillosa facultad de hacerse mejores o peores a sí mismos, de perfeccionarse o degradarse, de enderezarse o deformarse, de elevarse o de rebajarse; en una palabra, de ser los autores de su propio bien o de su propio mal. Propio del bien y del mal moral es que la voluntad libre es su artífice propio.
> El niño no es solamente un árbol que produce malos o buenos frutos, sino un árbol que por sí mismo será fecundo o estéril, que por sí mismo produce frutos sabrosos o frutos envenenados[599].

El papel de los motivos

No se ha establecido, pues, al niño en el plano humano o espiritual en tanto no se haya obtenido de él más que actos exteriores en los cuales no consiente interiormente. Hay que inclinar al mismo tiempo la voluntad a aceptar estas actitudes proponiéndole motivos racionales y religiosos a su alcance.

> A medida que avanza en edad, la formación de la voluntad reside en la formación de la inteligencia práctica, que informa sus decisiones... El acto libre aparece como el fruto combinado de la inteligencia y de la voluntad, abrazándose mutuamente[600].

No hay voluntad pura que decida sin motivos[601].

---

[597] Ver la *Ley de la actividad, p.131*
[598] *EF III*, n. 395 (p. 585 del original francés).
[599] J. SIMLER, *Le Guide du Maître*, o. c., p. 18.
[600] W. BUEHLER, a. c., pp. 42ss.
[601] El voluntarismo psicológico, actitud todavía muy extendida, sobre todo entre los «administradores», es responsable de este subjetivismo que reduce todo conocimiento a opiniones arbitrarias, sustituyendo por los caprichos personales los primeros principios del conocimiento.

> El famoso y abusivo [*la razón es que yo lo quiero*][602], que los niños soportan muy a disgusto, crispa al adolescente y provoca su rebelión, abierta o disfrazada, según los temperamentos, porque no quiere, de ninguna manera, dejar matar su libertad y su espíritu de independencia recién nacido. Y no le falta razón para ello... Una disciplina de hierro puede realizar un orden exterior impecable, pero no obtiene la disciplina auténtica fundada en la colaboración[603].

La actividad voluntaria auténtica supone motivos y no se excita sino por efecto de un motivo, y con tanta más eficacia cuanto este haya sido mejor asimilado por la meditación. Una voluntad es tanto más moral y eficiente cuanto más depende de la Verdad y se apasione por el Bien. El papel de la meditación diaria, al menos en el plano psicológico, es precisamente asegurar a la voluntad estos motivos amados, sin los cuales ella no se puede mover. El conocimiento especulativo, en efecto, y esto es un hecho de experiencia corriente, no basta para mover la voluntad; es preciso que la idea haya pasado al corazón. Pero todo comienza por la inteligencia. De ahí la importancia de la enseñanza de las ideas morales y religiosas en la formación de la voluntad. «La verdad os hará libres».

> Sin caer en el exceso de la teoría exagerada de Fouillé sobre las ideas-fuerza, podemos afirmar que, cuando la voluntad se encuentra desorientada, la causa reside muy frecuentemente en el vacío de la inteligencia, y que la primera condición para forjar una voluntad robusta, es infundir en ella ideas claras[604].
>
> Nada se ha logrado mientras no se ha acertado a penetrar hasta el fondo más íntimo del alma, mientras no se ha convencido a la razón, arrastrado al corazón y determinado a la voluntad. Por eso, a toda costa, hay que ganar la voluntad del niño, hay que hacerle querer escoger el bien y detestar el mal, hay que hacerle amar el deber, el trabajo, el orden, la sumisión, en una palabra, la virtud. La observancia material exterior, maquinal o forzada, de todos los deberes y de todas las prescripciones, no contribuye a mejorar al niño; la acción personal, voluntaria y libre, he aquí lo que educa, lo que le hace más digno. Educar a un niño es ayudarle a marchar libremente hacia la meta elevada que es su fin. Es inspirarle su amor y suministrarle los mejores medios de alcanzarlo. Preparar hábilmente y con mucha anticipación a los niños a lo que se exige de ellos, mostrarles que se pide de ellos lo que es justo, lo que está bien, lo que interesa a su felicidad y a su dignidad, persuadirles de que son razonables, de que encuentran el verdadero bien en el cumplimiento de su deber, en el testimonio de una buena conciencia, en el dominio que ejercen sobre sí mismos; darles una alta idea de sí mismos, desde el punto de vista cristiano, de sus actos, de sus determinaciones, cuyas consecuencias se extienden hasta la eternidad; he aquí otros tantos medios de enderezar la voluntad y vencer todas las resistencias[605].

Apliquemos estos principios a la adquisición de una virtud, de la humildad natural, por ejemplo. Las humillaciones impuestas y soportadas a disgusto no hacen progresar en humildad o en verdad; incluso hacen mayor mal que bien y peligran por envilecer al alumno, haciéndole perder el respeto de sí mismo y creando en él un complejo de inferioridad. A menos de confundir la educación con el adiestramiento, no se puede negar que una humillación para hacer crecer en virtud, debe estar motivada y consentida. Lo mismo se podría decir de todas las demás virtudes. Es inútil hacer reproches a un perezoso, si al mismo tiempo no se acierta a hacerle comprender y aceptar un ideal, un porqué de sus esfuerzos.

---

[602] *Sic volo, sic jubeo, sit pro ratione voluntas*.
[603] F. ARMENTIA, *Adolescentes*, o. c., pp. 101-103.
[604] ID., *Caballero*, o. c., p. 272.
[605] J. SIMLER, *Le Guide du Maître*, o. c., p. 18.

Presentar los motivos en forma positiva

Para librar al alumno de un defecto, es preciso, sobre todo, dirigir su espíritu hacia la virtud que se quiere adquirir. Una prohibición del mal es menos eficaz que la luz con la cual se ilumina el bien que se quiere realizar. Repetid con insistencia a un niño que es goloso, testarudo, vanidoso, etc., y corréis el peligro de reforzar en él precisamente el defecto que queréis desarraigar. El ciclista que fija su mirada sobre la piedra que quiere evitar, va derecho a ella. Debe mirar más allá. Es más eficaz apartar la atención del niño del acto que se quiere evitar, para dirigirlo hacia el bien que se debe hacer. A partir de la adolescencia, cuanto más se insiste en ciertas prohibiciones, tanto más irritan y menos se tienen en cuenta. San Pablo lo había hecho ya advertir a propósito de la ley. Es una ley fundamental de la vida psíquica que el ser humano se expansiona tanto más cuanto menos directamente se concentra sobre sí mismo y mira más intensamente al acto que realiza. [*Haz lo que haces*][606]*,* decían los maestros de la vida espiritual. Un tímido que se defiende contra sus actitudes de timidez para corregirse, peligra de llegar a ser más tímido todavía. Vale más que fije su atención sobre los actos de valentía. Hay una provechosa psicología en este consejo de un capellán a su scout:

> Jamás introducirás en tu oración palabras neurasténicas, es decir, las palabras que no es bueno repetir, tales como impureza, pereza, mentira, tristeza, etc.; en cambio la esmaltarás siempre de palabras dinámicas, tonificantes, que es bueno repetir como las palabras de una divisa: pureza, energía, rectitud, alegría, etc. En lugar de decir: «quiero en esta semana no ser perezoso en la clase de latín», lo cual es una mala oración de combate, dirás: «quiero esta semana, Dios mío, trabajar mi latín con todo empeño».

Este era el método del P. de Lagarde.

> En general se esforzaba más en impulsar hacia el bien que en apartar simplemente del mal; y aun cuando encontraba enfermedades graves y rebeldes, no se contentaba exclusivamente con atacar el defecto; obtenía a menudo resultados inesperados dirigiendo los esfuerzos del penitente hacia la virtud opuesta o hacia su cualidad dominante. Así, a este le prescribe decir una buena palabra a su compañero durante el recreo, a aquel dar un buen ejemplo en clase por su atención; al niño sensual le prohibirá algún placer, alguna golosina en la merienda; el alumno perezoso prometerá cuidar su tarea y aprender sus lecciones durante los ocho días siguientes; a otro perezoso le dará como penitencia levantarse durante una semana a la primera llamada de la persona encargada de despertarle. Al niño más adelantado le sugerirá alguna mortificación para fortalecer su voluntad contra el horror de lo que cuesta y contra la inclinación hacia lo que agrada[607].

En un corazón de adolescente, ciertas palabras tienen un eco y un dinamismo irresistible. El honor es una de estas. A menudo también hay que provocar la confianza y dar al adolescente el sentimiento de su poder. Un maravilloso excitador, como era el P. Leber, sabía de maravilla provocar en sus alumnos este ardor por las cosas difíciles[608].

Sin duda, es preciso que los alumnos aprendan a hacer la distinción entre el bien y el mal, tal como la precisan los mandamientos de Dios. Pero, aun exponiendo esta

---

[606] *Age quod agis.*

[607] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 290.

[608] F. J. KIEFFER, en *L'Apôtre de Marie*, 1906, p. 352. Sobre la importancia de dar a los niños confianza en sí mismos, cf. J. DARBY, en *Marianist Educator*, febrero 1949, p. 68.

distinción, jamás hay que dejar de enseñarles las alturas hacia las cuales Dios los llama. Los pretiles son indispensables, pero ¿de qué sirven si no hay al mismo tiempo al cabo del camino, y siempre entrevisto, un ideal atractivo y, sobre todo, un Amor que nos invita?

El papel del ideal

El ideal es el motivo de orden superior, amado y, sin cesar, meditado. El ser humano de voluntad es precisamente aquel que ha sabido instalar en su alma un gran ideal, claramente percibido, al que se permanece fiel apasionadamente, un centro de interés elevado, capaz de suscitar en él un entusiasmo durable y que acierta a realizar tanto más fácilmente, cuanto que por numerosos ejercicios ha vencido todas las resistencias físicas y afectivas. Se han escrito páginas magníficas sobre el papel del ideal de la educación[609]: las satisfacciones del amor propio y los éxitos escolares pueden remover momentáneamente el corazón de un joven que tiene alguna ambición. Pero, por útiles que sean, la ilusión que provocan es de corta duración y hay que hacerle presentir su insuficiencia y su relatividad.

> El verdadero medio para exaltar el alma y hacerla capaz de heroísmo, es presentarle un objeto digno de sus esfuerzos, es ofrecerle una causa que merezca su entrega total; es decir, hacer brillar a sus ojos un ideal,

una razón de vivir superior a la vida misma, una realidad tan buena como no puede haber otra mejor, que responda a su deseo irrefrenable de superarse siempre a sí misma. Tal ideal da un sentido a la vida e introduce en ella unidad y continuidad, le asegura el rendimiento máximo. No se gobierna a las personas con un cronómetro y un doble decímetro, sino con un espíritu. El valer y el dinamismo de ser humano se mide por la elevación de su ideal. Para encarnarlo progresivamente en la vida de los jóvenes hay que hablar de él a menudo. Su corazón vibrará al unísono con el nuestro, si el nuestro está él mismo convencido y sabe revelarles sus profundas aspiraciones hacia una vida bella. A la luz de este ideal conviene enfocar con ellos todas las carreras humanas, hacerles insatisfechos de ellos mismos y deseosos de superarse, luego dirigir estos deseos y estas capacidades de sacrificio hacia una acción precisa, la caridad, la entrega de sí mismo a las obras del colegio.

Nuestros grandes educadores a menudo han escogido un ideal para su colegio y lo han concretado en una hermosa y vibrante divisa[610].

---

609 F. J. KIEFFER, *La autoridad…*, o. c., pp. 266-274; F. FERNÁNDEZ, «El ideal como medio de educación», en *El Pilar*, enero 1943, pp. 97ss.; F. ARMENTIA, *Caballero*, o. c., pp. 271ss. (muy bellas páginas para los alumnos); E. PAULIN, «Mitting the difficulties of character training in a departmentalized school», en *Nat. Cath. Ed. Asso. Bulletin*, agosto 1937, p. 298.

610 El P. LALANNE en Stanislas: «¡Francés sin miedo y cristiano sin reproche!». El P. KIEFFER en la Villa Saint-Jean: «¡Con toda el alma!». Ver una lista de unas cincuenta de estas divisas en F. ARMENTIA, *Caballero*, o. c., pp. 280-281. He aquí algunas: [*Actuar bien y alegrarse; Rema mar adentro; En la victoria, la paz; Vivo en lo alto, con un espíritu tranquilo; Por caminos rectos; Ser más que parecer; Apresúrate despacio*] (*Bene agere et laetari*; *Duc in altum*; *In victoria pax*; *In altis habito, aequo animo*; *Per vias rectas*; *Festina lente*), etc. La divisa personal debe adaptarse al carácter de cada alumno.

El ideal debe personificarse

El ideal presentado debe encarnarse en una persona. El ejemplo es el motor más dinamógeno para la voluntad del adolescente y al mismo tiempo el más respetuoso para su conciencia. La atracción que ejercen sobre el alma el héroe y el santo, es fuertemente contagiosa. El instinto de imitación jamás influirá con tanta seducción como durante el período de la adolescencia. En esta edad, el alumno se identifica literalmente con los héroes de sus novelas, se imagina vivir su vida y, al dejar la lectura, su corazón está lleno de buenas resoluciones. Es importante, pues, hacerle leer las biografías de héroes y de santos escritas con brillantez y entusiasmo.

> Es un hecho mil veces comprobado que el contacto familiar, amistoso y continuo con los grandes espíritus de todos los tiempos y de todos los países, es un excelente medio de perfeccionarse, de apropiarse, por así decirlo, esta magnanimidad y esta superioridad que les hizo pasar a la historia. Puesto que supieron vivir una vida más intensa, más profunda, más amplia y más sana que la de la masa, podemos aprender de ellos hasta dónde puede llegar el desarrollo armónico de nuestras facultades, a qué altura y por qué medios podríamos nosotros alcanzar una cierta perfección y cómo podríamos, siguiendo su ejemplo, desarrollar y hacer fructificar al máximo los recursos que Dios ha depositado en nosotros[611].

Pero, sobre todo, la persona de Cristo es la que debe ser el ideal con el cual el alumno debe conformar su vida. Hay que presentarle a Cristo tal como es en el Evangelio, haciendo resaltar el sereno dominio de sí mismo, su sabia prudencia, la objetividad y firmeza de su pensamiento, la bondad y la delicadeza de sus sentimientos, su amor desinteresado hacia los seres humanos. Todo está ganado si se llega a hacer admirar y amar a Cristo. El estudio de sus virtudes es, además, la manera más eficaz de presentar la ley moral al adolescente. Entonces, en lugar de ser un imperativo que reprime, lo moral le parecerá como la suprema exigencia del Amor.

c) La obediencia y el ejercicio de la autoridad[612]

Los principios

Los fines y las modalidades de la obediencia que un maestro religioso exige a sus alumnos, no son idénticas a las que él promete a su propio superior[613]. Sin duda, su fin último es común: conformar la voluntad humana a la de Dios. Pero el fin inmediato de la obediencia escolar es conducir al alumno a la libertad interior y a la autonomía adulta. Para obedecer verdaderamente, es decir, para dar a la ejecución de una orden una adhesión interior, consciente y libre, es preciso estar libre de todo egoísmo, y en

---

[611] F. ARMENTIA, *o. c*., p. 326.

[612] Se completa esta sección con lo que diremos de la autoridad en la 3ª parte, cap. IV, 4.

[613] La obediencia del religioso es poner libremente sus derechos en manos del Superior, representante de Dios, cualquiera sea el valor personal de este y la forma de las órdenes que da. Semejante obediencia supone para ser auténtica, una personalidad madura y liberada de los determinismos psicofisiológicos. La obediencia escolar es sobre todo un medio de llegar progresivamente a la libertad y no supone a esta en el punto de partida.

particular del temor[614]. No es este el caso del niño: su libertad está todavía sojuzgada por una multitud de automatismos[615] psicofisiológicos, de los que importa desprenderle progresivamente. Incluso cuando se somete a una orden, su sumisión, generalmente, es debida a motivos egocéntricos: el miedo del castigo, la esperanza de una recompensa, el deseo de librarse de la reflexión y de la iniciativa[616]. Por una progresiva purificación de los motivos de obrar, como lo hemos dicho a propósito de la emulación[617], es preciso llegar a que consienta en ejecutar las órdenes dadas por motivos racionales y sobrenaturales. Sin esta adhesión interior o libre, que es el fin mismo de toda educación moral, y que admite grados, la obediencia no es más que la sumisión exterior, sin valor moral. Lo más importante en educación, no es que las órdenes sean ejecutadas, sino que lo sean moral y libremente. Desarrollar la capacidad de obedecer interiormente, es, por tanto, cultivar la libertad interior, la adhesión al orden moral, la autoridad moral[618], en suma, la responsabilidad.

Es evidente que al principio hay que usar de sanciones para quebrantar las primeras resistencias del instinto. Pero, a medida que el alumno avanza en edad, la autoridad del profesor debe esforzarse por hacerse más innecesaria, hasta desaparecer.

> La obediencia, dice Pío XII, debe sabiamente preparar para la iniciativa y para una cooperación activa y gradualmente más consciente.

Educados según esta perspectiva, nuestros alumnos serán aptos un día para gobernarse ellos mismos y decidir su propia vida sin verse encuadrados por un reglamento y un ejército de vigilantes. Un educador que prolongara indefinidamente el período de la obediencia puramente exterior de la infancia, olvidaría que no es moral si no es libre, es decir, interiormente consentida. Debe acostumbrar gradualmente al alumno a decidirse por sí mismo. En cuanto el niño es capaz de razonar y, por lo tanto, de querer, el profesor se esforzará por sustituir por los motivos racionales y sobrenaturales una sumisión obtenida apelando a los sentimientos o a las sanciones.

Esta evolución de la autoridad es indispensable durante la crisis de emancipación y de afirmación juvenil, destinada en las miras de la Providencia a encaminar al adolescente hacia la edad adulta. Una actitud dictatorial o, incluso, demasiado paternalmente protectora, correría el peligro de romper los resortes morales o de hacer del adolescente un rebelde si tiene personalidad, o, si tiene un psiquismo débil, un tímido o pasivo, tal vez un solapado, incapaz de iniciativa, que retrocede ante las responsabilidades y deseoso, durante toda su vida, de un reglamento y de una tutela protectores de su debilidad. El profesor entonces debe más bien sugerir que mandar, explicar sus órdenes (lo que no quiere decir discutirlas o justificarlas), a fin de facilitar

---

[614] En su libro *Escuela y carácter*, FOERSTER titula el primer capítulo: «La obediencia por la libertad» y el capítulo siguiente: «La libertad por la obediencia».

[615] Este término designa las formas de actividad que se llevan a cabo sin deliberación ni voluntad, de una manera a menudo inconsciente. Muchas actividades al principio conscientes en tiempo de su aprendizaje, llegan a ser tan espontáneas y fáciles que liberan la atención para otras tareas, después de haberse convertido en casi automáticas. Los hábitos, al desarrollarse, tienden a convertirse en automáticos. Ciertos automatismos adquiridos, o hábitos, permiten el progreso.

[616] Un religioso que no obedeciera sino por miedo a las consecuencias personales de la desobediencia, o para eludir las incertidumbres de la vida y de las responsabilidades, no tiene una obediencia espiritual. Es puramente instintiva y por tanto sin valor moral. Ahora bien, el mérito, incluso sobrenatural, depende del grado de libertad interior, es decir de la racionalidad de los motivos y de la adhesión de la voluntad.

[617] Pp. 24ss

[618] Este término es aquí sinónimo de libertad interior.

su adhesión libre o interior. Poniendo fin al período de adiestramiento, aumentará gradualmente el margen dado a la iniciativa de los alumnos, en particular en la organización de su trabajo intelectual, de los juegos y de sus ocios. Se cuidará de hacerles observaciones por cualquier cosa, les confiará cargos y puestos de confianza, les infundirá el deseo de hacer el bien a su alrededor[619]. Nada más delicado que el ejercicio de la autoridad durante este período de la adolescencia. Los alumnos confiados a profesores autoritarios, preocupados por imponer en todo su manera de ver y de hacer, carecen generalmente de personalidad, de iniciativa y de espontaneidad, porque sus profesores, demasiado a menudo, han querido y previsto todo por ellos. El temor produce el servilismo y mata la espontaneidad[620].

No hay que deducir de esto que el profesor debe deponer toda firmeza. A causa de su inestabilidad, el adolescente tiene necesidad de apoyarse sobre la fuerza y firmeza de un profesor enérgico. Este debe explicarle el verdadero concepto de la independencia, mostrarle sin ironía y sin acritud hasta qué punto es esclavo de los que le rodean, de la sonrisa de un compañero, del esnobismo; en una palabra, que la verdadera libertad no es otra cosa que el poder hacer lo que se debe hacer. Sepa el adolescente, también, que será tratado como persona mientras se conduzca como persona, pero se le tratará como a niño si se comporta como un niño. Es muy sensible a este argumento.

Indicaciones prácticas

A menos de ser de una precocidad excepcional o por influencia de gracias especiales, el niño es todavía incapaz de ver a Dios en sus profesores.

Incluso el adolescente hace pronto sentir a un profesor incompetente que pierde el tiempo apelando a la autoridad divina para obtener orden y respeto. Ciertamente hay que hacer comprender lo más pronto posible a los alumnos que toda autoridad representa a Dios. Sin embargo, el reconocimiento de la autoridad-función, independientemente de la persona que la detenta, es ya un signo de madurez. Para que los niños y los adolescentes no tengan nunca la impresión de que Dios es débil o de que da órdenes absurdas, lo que sería una lamentable educación, importa que aquellos que son sus mandatarios sean humana y profesionalmente dignos de representarle y renuncien absolutamente a las órdenes duras o absurdas, antes de que los adolescentes puedan comprender su significación espiritual.

Como el niño acepta difícilmente que la autoridad se equivoque, el profesor tiene el deber de llegar a ser tan infalible como sea posible, para que el alumno no ponga en duda su autoridad y no tenga ningún pretexto para rechazar los valores que está encargado de transmitir. Además, hay que hacerle comprender poco a poco que la autoridad no es infalible, pero que, aunque se equivoque, sigue siendo legítima y guarda el derecho al respeto y a la obediencia[621].

---

[619] F. ARMENTIA, en *Atenas*, mayo 1945, pp. 134ss., ID., *Caballero*, o. c., pp. 318ss.

[620] F. J. KIEFFER, *La autoridad*..., o. c., pp. 196-197.

[621] Si la administración de la casa cometiera un error con un alumno, sería poco pedagógico que el capellán, por principio haga coro con esta administración y la justifique absolutamente. Vale más que admita el error si lo hay, explique el caso al alumno, le haga admitir que, a pesar del error humanamente posible, la autoridad tiene el derecho de ser obedecida. Si apoyara la injusticia de la administración, correría el peligro de desacreditarse definitivamente como confesor o como director espiritual.

La obediencia de los alumnos depende en gran parte del valor del profesor. Una clase generalmente desobediente, constituye una grave acusación contra el profesor.

> Si se quiere ser obedecido, hay que saber mandar: el mandato débil, vacilante, irresoluto, caprichoso, que se deja discutir, hace nacer y alienta la indocilidad; lo mismo sucede con el mandato minucioso y nervioso, autócrata y brutal[622].

Es importante dar las órdenes exactas y medidas, y después exigir su ejecución con intransigencia. Igualmente sería poco pedagógico pedir más para obtener menos. Obrando así, se daría el peligroso espectáculo de una cadena ininterrumpida de capitulaciones que a la larga peligran por hacerse desastrosas.

¡Que el niño y el joven experimenten a menudo el beneficio de la obediencia a las órdenes dadas, pues nada instruye ni estimula tanto como el éxito! He aquí por qué no hay que exigir de ellos ni más ni menos que aquello de que son capaces.

El joven debe progresivamente corregir la idea de que hay oposición entre el que manda y el que obedece, adquirir la convicción práctica de que entre ellos debe reinar la armonía en el interés general bien comprendido, que el subordinado no es completamente él mismo y no alcanza su total desarrollo sino cuando está inserto en el todo orgánico social de que forma parte, que el bien general es su bien, que la ley a la cual se somete es su ley; en suma, que la obediencia se convierte en autonomía[623]. Un joven ha adquirido el sentido de la responsabilidad cuando puede declarar después de cada acto de obediencia: «He aquí un acto personal».

> Toda la educación de la voluntad radica en esto: hay que despertarla, solicitarla, hacerla automotriz, de manera que los actos producidos sean verdaderamente actos de los cuales responda, y que acepte y ame esta responsabilidad como una extensión de su propio ser.
> Lo peor que pudiera suceder a la voluntad del niño sería quedar paralizada o anquilosada a fuerza de ejecutar pasivamente las órdenes que le son dadas. «Los persas, decía un historiador de los antiguos, están destinados a ser esclavos porque no saben decir no». Un caballo no está domado mientras no ha resistido. Ciertos colegios corren el riesgo de dar la ilusión de la verdadera educación, cuando todo en ellos se hace en oposición de la verdadera educación: dan la impresión de un organismo perfecto; nada queda a la improvisación; se diría que los organizadores han pensado por todos, querido por todos. Un niño entra en semejante casa como la materia prima entra en una fábrica; se le trata por métodos infalibles, y al fin de cuentas, sale con la estampilla de la casa. Es la educación industrializada; en estas casas se tienen procedimientos infalibles para tener orden en todo; que el alumno quiera o no quiera, el orden pondrá su sello sobre él. Se tienen procedimientos infalibles para obtener el trabajo y para lograr el éxito en los exámenes: si el niño se deja tratar dócilmente, se resigna, por el temor de las sanciones, el efecto será obtenido.
> Semejante educación puede alcanzar el éxito para la casa, pero de ninguna manera logra el fin verdadero de la educación, que es la formación del ser humano. El ser humano no se logra sino en la medida en que se realiza el sentimiento de la personalidad y de la responsabilidad: esto es lo que el educador debe tener presente, y no el éxito de la institución, éxito en el que los niños intervendrán como simples medios[624].

Obediencia e iniciativa[625]

---

[622] F. J. KIEFFER, *o. c*., p. 189.
[623] *Ibid*., p. 35.
[624] *Ibid*., p. 217.
[625] «Pedagogía y libertad», en *El Pilar*, octubre 1927, p. 35.

Si en el curso de la primera infancia debe dominar cierta coacción, esta debe dejar lugar a la iniciativa y a la libertad, a medida que el niño se convierte en adolescente y en joven.

> Emplear la coacción es enfrentarse con el fin mismo de la educación. Se da al niño un profesor, porque tiene necesidad de él; pero el deber del profesor es hacerse cada vez menos necesario, para que el día en que cese su papel, el niño, convertido en adulto, esté en disposición de prescindir del profesor. La regla de conducta debe subsistir siempre, pero se trata de convertirla en interior al niño, aunque al principio era exterior. Hay que despertar la conciencia, después desarrollarla, para que sustituya gradualmente al profesor, cuya acción irá esfumándose de día en día[626].

Indiscutiblemente, hay niños naturalmente pasivos y sin iniciativa que, para eludir toda responsabilidad personal, se refugian gustosamente en el regazo protector de la autoridad; y siempre habrá profesores que se sentirán halagados por tal dejación de carácter: «¡Con tal de que mis alumnos sean dóciles!», dicen. Los grandes enemigos de la iniciativa son a menudo los mismos educadores. Es mucho más fácil, en efecto, practicar el método estático que el método dinámico; es decir, recurrir a la autoridad antes que obtener la colaboración.

> Para despertar las virtualidades del niño hay que conocerlas y ningún tratado de psicología dará completamente este conocimiento; hay que adivinar sus virtualidades, hay que sorprender el momento en que el germen oculto es capaz de desarrollarse para venir en su ayuda; es preciso, a fuerza de ingenio y de simpatía, introducirse en el alma del niño y en la intimidad de este alma, a fin de seguir mejor las aspiraciones, los recursos, a fin de acomodar los procedimientos educativos a la individualidad de cada niño. Ahora bien, es mucho más fácil considerar al niño como una materia neutra susceptible de dejarse dar una forma cualquiera, considerar su alma como una *tabula rasa* y escribir en ella todo lo que en ella se quiere encontrar. El educador puede estar tanto más propenso a obrar así cuanto que esto le permite darse un método general, teóricamente sólido, y aplicar este método correctamente, sin tener en cuenta las particularidades individuales[627].

El gran obstáculo es la pedantería de los profesores.

> La pedantería, se ha dicho, es el arte de dar lecciones a la naturaleza, es la confianza ciega en los principios, las reglas y definiciones, y un desconocimiento total de la realidad palpitante, dúctil, multiforme a la cual debieran aplicarse las reglas y los principios. El pedante ama la regla como regla, la ama por el prestigio que le confiere, porque conoce la regla. «Perezca el universo antes que los principios», decía un hombre político: el pedante consentiría en reprimir la vida, en matar toda espontaneidad, hacer desaparecer toda individualidad, con tal que la regla conservara sus derechos[628].

Ciertamente, la regla es un apoyo indispensable; pero al servicio de un pedante o de un espíritu limitado,

> se convierte en un instrumento de compresión y de tortura, una barrera contra la cual vienen a chocar, y a veces a romperse, toda originalidad y toda iniciativa[629].

---

[626] P. LALANNE, citado por P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., p. 282.
[627] F. J. KIEFFER, *o. c*., p. 245.
[628] *Ibid*., p. 246.
[629] *Ibidem*.

Un educador debería tener un alma ardiente, ampliamente abierta a la vida y a los problemas del adolescente no solo en las palabras sino también en los actos.

> El autoritarismo reprime igualmente la espontaneidad del niño y acaba por paralizarla. Si hay padres y educadores que no son bastante dueños de los niños, por el contrario hay otros que lo son demasiado. El temor paraliza el ímpetu del niño: este sabe de antemano que todo lo que venga de él será desaprobado, y se formará en él la convicción, cada vez más profunda, de que no sabe nada y de que no puede nada por sí mismo y, en adelante, esperará pacientemente a que todo le venga del exterior. Se le creerá dócil; en realidad es un alma atada y que, a fuerza de vivir entre ataduras, acabará por quedar totalmente anquilosada, o bien, ahogada toda la iniciativa, se volverá hacia el mal, y así la perversión puede ser la consecuencia de una torpe educación. En efecto, no pudiendo el niño dar jamás libre curso a su espontaneidad en el sentido del bien, con la aprobación de aquellos que le dirigen, terminará por creer que la espontaneidad puede ejercerse solo en el sentido del mal y en contra de aquellos que le dirigen, y como la espontaneidad viene del fondo del ser, tendrá que ejercerse, primeramente, al margen de la regla y de la autoridad, convirtiéndose en origen de la pillería y de la deslealtad, luego en contra de la regla, dando a su vez origen a los sentimientos de rebelión y de anarquía[630].

La renuncia es una ley del progreso espiritual. Pero la aplicación de esta ley está sometida a ciertas condiciones. Toda formación que violenta a la naturaleza provoca una reacción en sentido opuesto. Una educación exageradamente puritana y autoritaria acaba por determinar la rebeldía contra la religión, en cuyo nombre se ha oprimido el alma. ¡Cuántos sectarios no son más que adolescentes en rebeldía contra los métodos oprimentes de su profesor de religión!

> En suma, la reacción, de intento, contra la espontaneidad del niño, obedece, muy generalmente, a una disposición pesimista que hace creer que la naturaleza del niño es radicalmente mala, que no hay en ella recursos utilizables, que incluso todas las virtudes que en ella existen van en contra del bien, que, por tanto, antes de soñar en edificar nada, hay que desembarazar, cuidadosamente, el terreno por una educación rigurosamente negativa, según la fórmula «¡No hagas esto!», y cuando se haya hecho el vacío, introducir en este, de una sola pieza, las disposiciones y las virtudes que la educación ambiciona producir. Seamos razonables, pero deliberadamente optimistas; creamos en la vida del niño como el agricultor cree en la vida del germen; creamos en los recursos vitales del niño, creamos en una armonía preestablecida por Dios entre los impulsos de la vida, las aspiraciones, las aptitudes del niño y las diversas funciones que deberá cumplir en el orden físico, intelectual y moral; guiemos, rectifiquemos, sostengamos el impulso interior, pero no lo matemos; en una palabra: estemos con el buen Lafontaine contra «el estoico indiscreto»[631].

N. B. Para mandar bien es preciso:

- Hacerlo únicamente por el bien del alumno.
- No dar órdenes inútiles, y menos todavía órdenes no razonables o contradictorias.
- Saber bien lo que se quiere pedir a los alumnos.
- Indicar exactamente las lecciones y las tareas.
- Expresarse claramente, con la precisión necesaria y de tal suerte que los alumnos sepan que se trata de una orden.

---

[630] *Ibid*., p. 247.
[631] *Ibid*., p. 249.

- Hablar con cortesía, que se concilia muy bien con el respeto debido a los niños y a los adolescentes,
- Permanecer igual a sí mismo, flexible, sin capricho ni dejadez.
- Proceder con calma.
- Comprobar la ejecución de las órdenes dadas.

d) La disciplina escolar[632]

El *Manual de Pedagogía*[633] de 1856 definía la disciplina:

> El gobierno de la clase, el conjunto de medios que emplea el profesor para obtener y conservar el orden en la clase.

Su razón de ser

Los alumnos de una clase indisciplinada –cualquier profesor lo sabe por experiencia- no están contentos, su rendimiento escolar es insignificante y la atmósfera misma de la clase está cargada de tal agresividad, que los menores incidentes explotan en desorden. Aunque abusen de su debilidad, los alumnos desprecian al profesor que no tiene autoridad; al contrario, estiman al profesor que se atreve a exigir la disciplina. Adivinan que

> la fe, la piedad, las buenas costumbres, la formación del carácter, el éxito de los estudios y el porvenir de la obra están igualmente interesados en una buena disciplina escolar[634].

Esta es una condición de dicha y de perfección[635], de trabajo y de expansión[636]. No se trata, entiéndase bien, de lograr como fin exclusivo la realización de un orden exterior mecánico e impecable, cuyos movimientos de conjunto encantan a los espíritus simplistas y que los mismos padres reclaman a veces, tanto más cuanto más débiles son ellos mismos. La «disciplina a la vez enérgica y llena de unción»[637], de la que hablamos y que el alumno acepta sin sentir sus exigencias, es más bien el efecto de un clima que el resultado de fórmulas infalibles. Lo que haría falta, dice el P. Lalanne,

> es algo semejante al aire que nosotros respiramos sin quererlo, sin darnos cuenta, sin pensar en defendernos de él, y que renueva, sin saberlo, la vida y el calor de nuestro pecho. ¿No habrá una atmósfera moral con que se podría envolver al niño desde los primeros días de su existencia, que ejerciera sobre todas sus facultades, sobre sus estudios primordiales, sobre la revelación de sus sentimientos, una influencia continua, profunda, casi irresistible?[638].

---

[632] Aconsejamos la lectura del hermoso capítulo sobre el orden y la disciplina en J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, cap. VII, pp. 351ss.
[633] *Manuel de Pédagogie*, o. c., p. 125.
[634] J. GONZÁLEZ, «Hacia el colegio ideal», en *El Pilar*, noviembre 1942, p. 36.
[635] A. KAISER, «Discipline in school», en *Apostle of Mary*, agosto 1907, p. 191.
[636] F. J. KIEFFER, en *L'Apôtre de Marie*, 1923, p. 10.
[637] G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, p. 580.
[638] Citado por P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., p. 198. Es exactamente la idea del P. Chaminade en el pasaje citado en el párrafo precedente.

Semejante disciplina exige de un maestro tacto, firmeza y, sobre todo, una gran paciencia, ya que es el resultado de una lenta evolución. Hay, primeramente, un período de adiestramiento para acostumbrar al niño a callarse cuando es necesario, a ordenar instintivamente sus libros y sus juegos, a sentirse incómodo cuando la sala en que él trabaja está en desorden. Poco a poco llega a la noción de una ley, sin comprender todavía su razón de ser, pero con el vago sentimiento de que así debe ser. Comprobará luego que este orden es bueno, que un juego en que las reglas no se observan deja de ser interesante, que, cuando quiere hacer sus caprichos, sus mismos compañeros le desaprueban. Sobrepasando todavía este punto de vista utilitario, el adolescente, si está bien guiado, captará la grandeza y la belleza del orden, incluso acaso llegue a admirarlo y a amarlo. En esta etapa, la disciplina y la moral están íntegramente interiorizadas o libremente consentidas, porque la ley no se impone ya desde fuera sino desde dentro. Sobrepasando más estas consideraciones, el cristiano se eleva al amor. Sabiendo que la ley es la expresión de la voluntad de Dios, que es el Dios del orden y del amor, obedece para conformar su voluntad propia con la suya. La realización de este ideal queda facilitada si el alumno es asociado al gobierno de la clase y de la escuela, pues se aprende más haciendo que escuchando[639]. El alumno consentirá más libremente en admitir los reglamentos escolares y los observará mejor si él mismo ha colaborado en su elaboración. Y si es llamado a resolver él mismo ciertos conflictos disciplinarios, se someterá más fácilmente al veredicto pronunciado. En la vida escolar concreta, este principio general supone una aplicación difícil y todos los intentos realizados en estos últimos años y, a veces, presentados bajo una forma idílica, no han tenido éxito. He aquí por qué no es posible fijar fórmulas precisas, que dependen tanto de la edad como del carácter nacional. Parece ser que los alumnos anglosajones se prestan mejor a este *autogobierno*, aunque se toleren más fácilmente en estos países los caprichos, las debilidades y las tonterías de los alumnos, so pretexto de desarrollar la personalidad y se confunda entre ellos, a veces, la libertad con la licencia. De todos modos, la verdadera solución del problema disciplinario, a despecho de los excesos cometidos, se encuentra en esta dirección, con tal de que las responsabilidades confiadas no sean prematuras, sino adaptadas a la edad. Un niño que ha endosado demasiado pronto responsabilidades de adulto, no está en las mejores condiciones de crecimiento o de maduración. Si ha jugado al adulto a la edad de diez años, como en ciertas *Repúblicas de niños,* corre riesgo de estar afectado durante toda su vida de un incurable infantilismo. La naturaleza se venga de los que no respetan sus leyes; es el caso de la ley de la progresión psicológica. Quien no ha sido un niño, jamás será adulto.

Cuando hay una falta general de disciplina en una clase, rara vez es por culpa de los alumnos. La administración tiene a veces una parte de responsabilidad, pero, de ordinario, esta incumbe principalmente al profesor. Basta que un profesor auténtico entre en una clase con fama de indisciplinada y el orden turbado se restablece como por encanto. En su autoridad hay sin duda imponderables que manan de toda su personalidad; sin embargo, como lo veremos más tarde, hay también factores constantes; no solamente el amor de los niños, el respeto de su personalidad y una confianza franca, sino también la competencia, la imparcialidad[640], la constancia y la firmeza. Cuando se habla de firmeza se trata menos de severidad que de tacto y de

---

[639] Ver lo que se ha dicho a propósito de la Ley de actividad.

[640] «La parcialidad es la ruina de la disciplina escolar», M. KRAUS, «School discipline», en *Apostle of Mary*, abril 1909, p. 47. Excelente artículo.

justicia. Hay que exigir lo que es justo, pero exigirlo con energía[641]. La experiencia prueba que se obtiene de los alumnos casi todo lo que se les pide, cuando se les pide en la medida conveniente, con una precisión que determina netamente esta medida[642]. Este discernimiento y esta medida caracterizan precisamente el valor de un educador. Los profesores severos pero brutales o puntillosos[643] no tienen por lo general más orden que los profesores débiles e inestables. Su exceso de severidad es casi siempre una señal de incompetencia.

> Incapaces de mantener el interés y la atención por la calidad de su enseñanza, se ven obligados a amenazar y a castigar. Levantan la voz en lugar de reforzar sus argumentos y mejorar su presentación[644].

La severidad excesiva es a veces un indicio de inseguridad y de miedo, que acaba en complejo de policía: aplastando a los demás se tiene la impresión de crecerse. «Es, en suma, un arma defensiva en el maestro, pero sin valor»[645]. La severidad abre un abismo entre el profesor y el alumno, conduce a la hipocresía, al oportunismo y a la rebeldía[646]. Quizá logre, a veces, establecer momentáneamente un orden exterior aparente; pero, en cuanto el profesor vuelve la espalda, los alumnos se disparan. Al contrario, el profesor que puede dejar su clase con la certidumbre de que sus alumnos se portarán todavía mejor que en su presencia, es un verdadero educador.

¿Cómo reaccionar en caso de desorden colectivo? Primeramente hay que conservar la calma y persuadirse de que el «follón» generalmente no supone ni malicia ni verdadera premeditación. De ordinario se explica por la psicología del grupo, muy diferente de la del individuo. En estos casos, los adolescentes obedecen, por decirlo así, a una especie de impulso físico inconsciente, resultante de la fuerza del número. Si la oposición no sigue a una manifiesta injusticia del profesor, este debe permanecer inflexible en sus exigencias. Querer discutir entonces es hacerse despreciar[647]. No sucede lo mismo cuando la oposición es individual. Conviene de ordinario tomar en serio las dificultades del adolescente, dejarle explicarse a su gusto, escuchar sus reflexiones, entrar a veces en su juego, después discernir lo que es justo y descartar lo que es inadmisible. Querer sacarle de sus casillas es correr peligro de ser injusto con él y acosarlo hasta la rebeldía, en caso de error. Es normal transigir con el orgullo suspicaz del adolescente, pues corresponde a una fase de su maduración.

El reglamento escolar

> Quien dice reglamento, dice fin y método para llegar a un fin. El verdadero dueño en una clase, en una división o en una casa es el reglamento; todo el mundo se inclina ante él: los alumnos, los profesores y los padres. Conviene que esté escrito, que esté puesto, al menos por extractos, en diferentes sitios, de modo que los alumnos puedan consultarlo y, por decirlo así, aprenderlo de memoria; que esté redactado claramente, que entre, algunas veces, en detalles minuciosos e indique la razón de una prescripción,

---

641 J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 287.
642 ID., *Le Guide du Maître*, o. c., p. 30.
643 «El maestro puntilloso gasta pronto su voluntad y sus fuerzas», A. KAISER, «Discipline in school», *Apostle of Mary*, agosto 1907, pp.190ss.
644 FR. A. RUSSEL, «Severity in classroom», en *Marianist Educator*, febrero 1954, pp. 33ss. Buen artículo.
645 *Ibid*.
646 «La severidad con los niños», en *El Pilar*, octubre 1930, p. 29. Cf. también Col 3, 21.
647 F. J. KIEFFER, *o. c*., pp. 178ss.

> pues se cumplen mejor las cosas cuyas ventajas se aprecian. El maestro declara a sus alumnos, de una manera categórica y precisa, lo que exige de ellos, lo que está obligado a exigirles siempre; se hace a gusto y ordinariamente bien lo que se ha indicado con esta franqueza y esta convicción que denotan un hombre de conciencia y autoridad... Los reglamentos son explicados a los alumnos en las lecturas de notas, en alguna otra circunstancia y, sobre todo, al principio del año. Se puede decir que un reglamento no existe cuando está permitido a cualquiera no ejecutarlo o no hacerlo ejecutar. Cuanto más se obliga a la ejecución total del reglamento, menos dificultades se encuentran; las exigencias a medias obtienen poco y fatigan mucho; una negligencia abre la puerta a otras mil. Al contrario, cuando el reglamento ha llegado a ser en la práctica una ley inviolable, cuando todo se hace en orden, al minuto, al segundo, a la señal, al son de la campana, según las prescripciones del reglamento, entonces cada uno encuentra natural seguir el impulso. La idea, la esperanza de una excepción, ni siquiera pasan por la mente. Cuando la regla abraza las cosas pequeñas lo mismo que las grandes, cuando determina todos los ejercicios y todas las tareas, cuando domina a todo el mundo y en todos los tiempos, entonces no molesta a nadie y se convierte en la fuente del orden, de la paz y de la satisfacción universal. Sin duda, habrá siempre excepciones, pero importa que no haya más que las excepciones impuestas por un penoso deber; entonces confirman la regla; en el caso contrario acabarían por debilitarla y destruirla[648].

El reglamento escolar no pretende solamente establecer este orden exterior sin el cual no hay trabajo serio, es también un medio de educación moral. El P. de Lagarde insistía en este aspecto.

> La observancia de la regla del colegio, dice, es, a nuestro parecer, el primer aprendizaje del cumplimiento del deber por el joven. Haríamos un flaco servicio a la sociedad si le diéramos jóvenes instruidos, pero que no saben sacrificar sus gustos y sus caprichos al deber y a la conciencia[649].

Sin embargo, el reglamento escolar no debe presentarse a los alumnos como se presenta la regla religiosa a los monjes. Para el religioso que ha escogido libremente su *Regla*, esta es la expresión detallada, de la voluntad de Dios. Sería poco pedagógico afirmar lo mismo, y sin matices restrictivos, de todos los reglamentos escolares, cuyo valor es muy diverso. Identificar en el espíritu del niño reglamento y voluntad divina a propósito de las menores prescripciones, corre el riesgo de crear en él la convicción práctica de que la voluntad de Dios no es siempre lo mejor y que a veces se puede tener el derecho de saltársela. Habría que estar ciego, en efecto, para no admitir que hay, a veces, reglamentos escolares claramente arbitrarios y estrechos, y que los alumnos más dóciles a estos reglamentos no son siempre aquellos que tienen más carácter o estarán mejor educados para la vida. Hay que hacer comprender, por otra parte, a los mayorcitos, la necesidad social de los reglamentos, así como la parte necesariamente contingente que entra en su entramado. En todo caso, en el confesonario, la obediencia a un reglamento no debe ponerse en el mismo plano que una falta de caridad o de lealtad. Darle igual importancia, o mayor, sería deformar la conciencia del niño.

La *Regla* religiosa supone una conciencia adulta; el reglamento escolar, al contrario, tiene como finalidad formar la conciencia del niño. Es necesario, pues, que sea bastante discreto para que el niño pueda hacerlo suyo; es decir, dar su asentimiento como a lo que hay de mejor, *hic et nunc,* para él. Si fuera arbitrario, vejatorio o puntilloso, en lugar de aceptarlo interiormente, el alumno trataría de , y perderle todo respeto. Por otra parte

---

[648] J. SIMLER, *Le Guide du Maître*, p. 31.
[649] ID., *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 367.

> la reglamentación, llevada hasta cierto grado, tiende a suplir la buena voluntad y las generosas iniciativas de los niños; por todas partes pone barreras y guardacantones, de modo que el niño acabará por creer que no tiene necesidad de evitar el mal, pues la regla lo suple todo; que no es preciso querer huir del peligro, pues la autoridad está alerta; que no necesita tener una conciencia personal, estando esta ventajosamente suplida por la previsión y solicitud de sus profesores y de sus padres. Se siente guiado y sostenido como por andaderas y puede marchar adelante, despreocupado y feliz..., a menos que estas barreras, contra las que choca por todas partes, estas reglas que prevén y ordenan sus menores movimientos y sus menores gestos no acaben por fatigarlo y exasperarle; entonces se produce la impaciencia del yugo que se hace sentir demasiado pesadamente, es el deseo de su liberación[650].

En suma, los adolescentes, e incluso los adultos, se rebelan cuando se les trata como a la materia, es decir, cuando se les gobierna solamente con cronómetros y dobles decímetros. La única manera de conducirlos, respetuosa con la dignidad de su persona humana, es la de gobernarlos principalmente con un espíritu y un ideal. Deben tener la prueba concreta de que sus educadores no quieren más que su bien y ver por experiencia que no hay verdadera libertad sino en el respeto de ciertas reglas.

Niños buenos y niños difíciles

Los profesores débiles o autoritarios están expuestos a considerar como alumnos ideales estas naturalezas fácilmente manejables, casi sin defectos y sin aristas, que no les causan ningún disgusto, se muestran de una docilidad halagadora, alcanzan éxitos constantemente y cuyos padres reciben las felicitaciones de sus amistades. Estos niños, demasiado seductores a menudo, incluso por los rasgos de su rostro, simpático y angelical, precisamente porque la vida escolar les evita todos los choques, frecuentemente acaban perdiendo toda iniciativa y todo pensamiento personal, los cuales no se adquieren sino en lucha con los obstáculos y contradicciones. Muy a menudo su vida de adultos es una decepción para sus educadores.

Como desquite, los mismos profesores tratan, por instinto, de desembarazarse de los caracteres difíciles y no dejan de invocar mil pretextos para hacerlos despedir. El P. de Lagarde no pensaba así: «Me gustan las malas cabezas», decía[651]. La experiencia le había enseñado que, bien guiados, ofrecen más recursos de carácter que las «aguas mansas» y que, por poseer a menudo eminentes cualidades de mente y corazón, permanecen más afectos a su colegio que los primeros[652].

> Sin duda, decía, los caracteres blandos son manejables y causan pocos disgustos, pero, tal vez, ¿no siguen demasiado fácilmente cualquier mala influencia? ¿Puede siempre confiarse en ellos? Con los caracteres llamados difíciles, ¿no hay a menudo en ellos más recursos y éxitos reales, más méritos y consuelos?[653].

> Jamás despedía a un alumno por la única razón de ser difícil, de ser pesado por su disipación, por su mal carácter, mientras no hubiera peligro cierto de causar daño al bien general.

---

[650] F. J. KIEFFER, *o. c*., p. 249.
[651] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 167.
[652] *Ibid*., p. 203ss.
[653] *Ibid*., p. 206.

> Los niños no vienen a nosotros, decía, para mostrar que son discretos, dóciles, piadosos, amables y estudiosos, sino para ser corregidos de sus defectos y ser formados en estas virtudes[654].
>
> Había aprendido que la corrección de los defectos y la reforma del carácter no se realizan de la noche a la mañana. No se dejaba desanimar, ni por la ligereza o la inconstancia de los niños, ni por la aparente inutilidad de sus esfuerzos, ni por las faltas repetidas. Sembraba, plantaba, cuidaba el árbol; era suficientemente persona de fe para no olvidar que solo Dios da el incremento, y que el obrero debe saber esperar la hora de Dios. A este propósito recordaba gustoso a los profesores, a los vigilantes cansados o un poco desanimados, el ejemplo del agricultor del Evangelio, que quería cuidar todavía un año el árbol estéril, con la esperanza de que al fin daría el fruto[655].

Después de todo, los *niños perfectos* no tienen necesidad de nosotros. La dirección de un colegio puede estar inclinada a resolver los casos de despido de un modo exclusivamente administrativo o impersonal, dando la impresión de que busca el bien de la escuela, más bien que el bien del niño. Ahora bien: ante Dios, cuyo delegado es el educador, solo la persona humana es un fin en sí; la centésima oveja debe interesar al educador tanto o más que las demás. Un despido no está justificado si no realiza el bien del niño mismo. Acaso una trasplantación pueda favorecer su desarrollo y expansión, o quizá sea el único medio de asegurar el bien de la colectividad.

e) La vigilancia

Como la mayor parte de,. el P. Lalanne consideraba el internado, incluso para los niños pequeños, como el medio educativo ideal. Incluso se esforzaba por recortar lo más posible, y hasta suprimir, todas las vacaciones. Esto explica por qué los antiguos libros de pedagogía dedican tantas páginas al papel de prefecto de división.[656] Por el contrario, ciertos partidarios de la escuela nueva no ocultan su antipatía hacia la vigilancia. Considerando la libertad del niño como un ídolo intocable, pretenden entregar todo a su iniciativa y reducir el papel del profesor al de un testigo que se abstiene de intervenir directamente, pero que se encuentra siempre a disposición del niño en cuanto este manifiesta espontáneamente el deseo de su ayuda. El exceso de esta posición extrema se explica en parte por el naturalismo de sus autores; es también una reacción contra el jansenismo, que profesaba que la naturaleza es radicalmente mala, y contra ciertas concepciones materialistas de la psicología que en el siglo XIX eran frecuentes, incluso en las escuelas cristianas, y que reducían el hábito a una mera compostura exterior adquirida por la repetición. Aun atemperada por la suavidad y la bondad, nuestros antiguos *métodos* exigen generalmente una vigilancia minuciosa, y prescriben ciertas precauciones que una sana psicología encontraría a veces excesivas. Sin embargo, ¡cuántos educadores, sedicentes modernos, encontrarían ventajas en leer los extractos siguientes de nuestro *Manual de Pedagogía* de 1856![657]. Podrían espigar en él excelentes consejos.

---

[654] *Ibid*., p. 205.
[655] *Ibid*., p. 204. Ver también J. GARVIN, *School conferences*, «The troublesome boy», pp. 11-14; F. ARMENTIA, «El alumno insoportable», en *El Pilar*, julio 1946, pp. 3ss.
[656] El *Manuel de Pédagogie* de 1856 contiene 12 páginas (pp. 113-125) sobre la vigilancia y 13 sobre la disciplina (pp. 125-138).
[657] Pp. 115-120.

> El fin de la vigilancia es ayudar a la voluntad del alumno a apartarse del mal y encaminarse hacia el bien... Se propone hacer adquirir desde la tierna infancia el hábito de la victoria sobre sí mismo, es decir, de la virtud. La experiencia de todos los días muestra cuán importante es la vigilancia en la educación. Aun cuando el niño esté solo, tiene necesidad de vigilancia, porque lleva en sí gérmenes de mal, principios viciosos que no siempre tiene el valor de combatir, a menos que esté sostenido y como animado por una mirada. Con mayor razón, le es absolutamente necesaria cuando se encuentra colocado al lado de otros niños que ponen sus pasiones en contacto con las suyas y favorecen así su desarrollo.
>
> Admitamos como principio que, de todos los deberes impuestos al educador por el cargo que desempeña, la vigilancia es el más serio por sus consecuencias morales para el porvenir...
>
> Ahora bien, para que la vigilancia obtenga todos los resultados que de ella se tiene derecho a esperar, necesita varias cualidades: debe ser activa, suave, prudente...
>
> 1. Activa. Se multiplica de tal suerte que parece encontrarse con todos aquellos a quienes se extiende su solicitud, para observar los pasos, los gestos, los signos, para oír las conversaciones, las palabras y hasta los menores ruidos; en las clases, estudios, dormitorios, recreos, iglesia: su vigilancia alcanza a todo. Si extiende la mirada sobre todos, particularmente se fija en aquellos cuya conducta y maneras inspiran más temores; no los pierde de vista y trata de penetrar el misterio con que estos alumnos tratan de rodearse ordinariamente.
>
>   Se sigue de ahí que es contrario a una buena vigilancia:
>
>   a) Dejar, sin graves razones, la clase, el estudio, el recreo... de que se está encargado, abandonando a los niños a sí mismos, aunque fuera solo por algunos instantes.
>
>   b) Ocuparse, durante la vigilancia, en lecturas, conversaciones y estudios propios para cautivar la atención y apartarla del fin al cual se debe dirigir.
>
>   c) Concentrar toda su solicitud sobre unos pocos, ocupándose escasamente de los demás.
>
>   d) Dejar por negligencia que los niños se ausenten del lugar en que deben estar reunidos, o formen grupos sospechosos en los cuales se tienen conversaciones secretas...
>
> 2. Suave. Aunque mirando todo, espiando todo, el profesor debe evitar hacer ver demasiado a los niños que desconfía de ellos. Que trate menos de probar la exactitud de su vigilancia, por los intentos que hace para cogerlos en falta, que demostrarles el placer que tiene en verlos aplicados al bien. En sus procedimientos, en sus palabras, en sus maneras para con ellos, todo debe respirar bondad, mansedumbre y caridad. Entonces verán en él un amigo colocado junto a ellos para animarles con la voz y con la mirada; habrá en sus relaciones con él confianza y abandono; y el corazón, encontrándose a su gusto, estará menos propenso a practicar el mal.

Por eso, nuestros educadores más experimentados, en particular Lalanne y Simler, daban gran importancia, con razón, a la vigilancia. Conocían la debilidad del niño entregado a sí mismo y sabían los estragos que los adolescentes viciosos pueden causar en una división. Veían en la vigilancia un medio de liberar la conciencia del niño y facilitar la expansión de los gérmenes de la virtud contenidos en él. He aquí por qué no admitían jamás que los vigilantes abandonaran a sus alumnos o se ocuparan durante la vigilancia en tareas demasiado absorbentes. El P. de Lagarde proclamaba:

> La fuerza de Stanislas provenía principalmente de que la vigilancia era una función honrosa, santa y sagrada, a la cual se entregaban con abnegación y sin reserva los hombres que de ella habían sido encargados. Por eso sufría cuando encontraba algún vigilante que no había tenido para sus funciones un verdadero culto de amor y de estimación[658].

[658] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 357; A. KAISER, a. c., p. 200.

Sin embargo, añadía en seguida:

> El verdadero vigilante, aquel que es persona de educación, no se contenta con el orden exterior, con la sumisión aparente y la regularidad material; sabe que bajo estas apariencias pueden ocultarse vicios horrorosos, los más graves desórdenes interiores; por eso quiere a toda costa ganar el corazón, dirigir la voluntad, llegar a ser dueño del alma y formar así personas, es decir, jóvenes que tengan conciencia, carácter y culto del honor[659].

La vigilancia, en efecto, no se detiene en la imposición de un orden material, por importante que este sea, para asegurar un trabajo intelectual fecundo: existe, sobre todo, para ayudar al niño a conquistar la libertad interior y la autoridad moral. Pero, como en todas partes, el formalismo acecha a los maestros mediocres. Por efecto de una pereza de espíritu, camuflada tras los más nobles pretextos, invierten a veces el fin y el medio y creen haber culminado su tarea cuando han obtenido un orden exterior impecable y no hay ya más líos, semejantes a esos moralistas que se contentan con indicar el mínimum moral necesario para justamente evitar el infierno, siendo así que su papel principal sería llevar las almas a la virtud. ¡Para esto no es necesario ser un gran pedagogo! Cualquiera, en efecto, puede obtener el orden exterior, a menos de ser alguien incapaz. Para ello basta con organizar la vida de la clase de tal manera que, en todo instante, los alumnos encuentren unos ojos atentos sobre ellos; en una palabra, ponerlos en la imposibilidad de obrar mal y reprimir brutalmente el menor desorden.

Pero obrar así es olvidar que el progreso de la educación y de la moralidad no consiste, necesariamente, en una disminución de las faltas disciplinarias, sino en una disminución de la voluntad de hacer el mal; que el ejercicio de una vigilancia demasiado minuciosa refuerza precisamente la oposición de la voluntad, porque el obstáculo material irrita e incita a obrar mal; en fin, que el orden exterior, buscado por sí mismo, degrada y deshumaniza al niño y al adolescente.

> Toda vigilancia anormal y quisquillosa que, so pretexto de hacer imposibles las faltas, atenta al sentimiento que el niño debe tener de su dignidad, le incita a la rebeldía interior y le hace tomar el hábito de no gobernarse sino por el temor y de ningún modo por su conciencia, debe ser condenada: porque deforma en lugar de formar; deprava en lugar de moralizar; hace rebeldes o cobardes en lugar de hacer hombres libres y conscientes de sus deberes[660].

Ciertamente, la conciliación entre la libertad y la disciplina es infinitamente delicada. Pero, si hubiera que escoger entre las dos, ¿no sería preferible un orden un poco fluctuante, libremente consentido, a un silencio impecable obtenido únicamente por la fuerza? Los medios coercitivos, por sí solos, pueden momentáneamente refrenar la ejecución de los malos deseos, pero no pueden purificarlos o educar la conciencia. ¿Qué se habría obtenido, en suma, cuando el alumno no espera, para caer en falta, sino el momento en que el vigilante se aleja o vuelve la espalda? Por eso el P. Lalanne es categórico:

> El sistema del filósofo de Ginebra es radicalmente un error, pero el principio de este error está inspirado en los resultados inevitables de la educación coercitiva, y yo

---

[659] *Ibid*., p. 358.
[660] F. J. KIEFFER, *La autoridad*…, o. c., p. 86.

> también dudaría si no vale más abandonar a un niño a la naturaleza que forzar a la naturaleza a rebelarse con toda su perversidad contra el freno de la educación[661].

Una vez más el orden exterior es indispensable: sin él no hay ni tranquilidad, ni trabajo intelectual, ni atención. Pero no es más que un mínimo o una condición previa. El fin último de la vigilancia y de la disciplina es inclinar la voluntad al bien, liberándola del mal. Su empleo está justificado por la libertad todavía inestable y sugestionable del niño; dejar a esta sin dirección sería malgastarla. El niño es un ser débil ante la tentación, y la esperanza de no ser descubierto es para él una de las más peligrosas tentaciones[662]. La vigilancia debe ser, pues, y aparecer a sus ojos, como una ayuda provisional contra su debilidad.

> En consecuencia, según la edad de los niños, según su temperamento y sus costumbres, según su número también, la vigilancia debe ser más estricta o más liviana, de modo que se pueda obtener el máximo de orden, conciliable con el máximo de libertad y de iniciativa personal. Es preciso que el juego de la vigilancia sea llevado de tal manera que el niño se dé cuenta de que, en la medida en que por debilidad abuse de la libertad, la vigilancia se intensifica y aumenta, y que, en la medida en que sabe usar de la libertad, la vigilancia se hace discreta y respetuosa[663].

A menos de caer en el naturalismo, un maestro cristiano no puede desconocer la importancia de la vigilancia. En manos expertas es un fecundo medio de prevenir las caídas, sostener las voluntades débiles, enderezar las conciencias deformadas e inspirar el amor al bien. Pero es preciso que sepa distinguir lo esencial de lo accesorio, evitar las medidas minuciosas[664], reservar la autoridad para las circunstancias más importantes, en lugar de gastarla en pequeñeces, aflojar progresivamente el tornillo de presión de la vigilancia, a medida que los alumnos crecen y que su conciencia se hace más recta.

> Cuando se ha ilustrado y fortalecida la conciencia por una larga costumbre, se puede conceder cierta libertad sin peligro y sin inquietud[665].

Ayude, pues, el educador al adolescente a motivar su conducta y adherirse libremente a ella, explicándole, a veces, el porqué de la vigilancia, discutiendo con él –sin adoptar, sin embargo, aire de justificarse- ciertos casos de disciplina o ciertas sanciones impuestas, haciéndole ver que sus faltas son actos de cobardía y que comprenda, en fin, que «la libertad no es un derecho sino en tanto sirve para cumplir su deber». Después de esto no regateará el esfuerzo para corregirse.

---

[661] Citado por P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., p. 144

[662]. J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 355.

[663] F. J. KIEFFER, *La autoridad…*, o. c., p. 86.

[664] ¿Qué pensar sobre el silencio en las filas y movimientos? Es muy difícil dar una regla general. La disposición de las construcciones influye desempeñando un papel muy importante. Lo esencial es que exista entre los diversos profesores un acuerdo unánime. Nuestros antiguos métodos son en general muy severos y atribuyen al silencio un valor casi absoluto y sagrado. Es cierto que, observado voluntariamente, por dominio de sí mismo y por espíritu de sacrificio, el silencio puede ser una excelente escuela de virtud. Pero ¿son el adolescente y el niño capaces de guardarlo de esta manera? ¿Se esfuerza en general por orientarlos según esta perspectiva? ¿Tiene el silencio en la educación el mismo valor que en la vida religiosa? ¿No ha sido a veces exageradamente exigido por los educadores religiosos inclinados frecuentemente a hacer de sus alumnos pequeños monjes? ¿No es una necesidad de su formación social la comunicación de sus impresiones?, etc. Lo esencial es que cada educador vea el problema y se esfuerce por hacer aceptar interiormente el silencio cuando lo exige el reglamento.

[665] *Messager de la Société de Marie*, 1897, p. 112.

> Esta disminución progresiva de la vigilancia, a medida que el joven se hace más *proprii juris*, exige que se haga, a menudo, un llamamiento a su conciencia, que se le pruebe en ciertas ocasiones y, también, que no se dude a veces, en explicarle la razón de ser de ciertas medidas de vigilancia. Si se llega a hacerle comprender que se quiere sobre todo sostenerle y que no es más que un mal pasar, en espera de que sepa conducirse según su conciencia, el joven se picará y tratará de merecer la confianza de sus profesores[666].

Ejercida con este espíritu, la vigilancia es más respetuosa con la libertad del niño y más conforme a su psicología que las teorías libertarias, que lo entregan a todos sus caprichos y a todos sus instintos. La autoridad de un verdadero maestro no es ya extrínseca al niño, puesto que está orientada hacia el mismo bien: la libertad del alumno y la voluntad de Dios. El educador se une, por así decirlo, a lo que el niño lleva en sí de mejor; lo defiende contra su debilidad, le sostiene en sus pasos y le ayuda a conquistar su libertad cristiana. No hay en ello ninguna clase de dictadura[667].

❖

La función de *prefecto,* más particularmente en un internado, es, pues, de una importancia capital, aunque en general sea poco deseada y a menudo mal comprendida. El P. de Lagarde la tenía en

> singular estima y no dejaba escapar ninguna ocasión para inspirarla a los que estaban investidos de este cargo. En efecto, más que ningún otro colaborador del director, el prefecto está en relación continua e inmediata con los alumnos; y está en ocasión de ejercer sobre ellos una influencia tanto más saludable cuanto es más directa, más constante y más universal[668].
>
> El vigilante, decía, desempeña una función angélica e, incluso, divina; es el ángel guardián visible de los alumnos, obra para Dios y en nombre de Dios. Esta es la razón de su dignidad y de su fuerza, su verdadero punto de apoyo[669].

Se debería designar a los mejores profesores para estas funciones de prefecto, pues la influencia educadora depende esencialmente de la valía personal. En educación se hace más por lo que se es, que por lo que se dice o se hace.

> Un prefecto, digno de este nombre, debería poseer tal ascendiente sobre los alumnos, que sola su presencia bastara ordinariamente para mantener a los alumnos dentro de los límites del deber, y que no tuviera que poner en juego, sino excepcionalmente, su autoridad. Más aún, su presencia debe sentirse incluso en su ausencia[670].

---

666 F. J. KIEFFER, *La Autoridad*…, o. c., p. 87.

667 L. FAERBER, «Help Jhonny to hel himself», en *Marianist Educator*, noviembre 1949, pp. 46ss. Cf. también un muy enjundioso artículo de L. HEINTZ, en *L´Apôtre de Marie*, 1923, pp. 359ss.; *Marianist Educator*, mayo 1950, p. 5.

668 J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 78.

669 *Ibid*., p. 355.

670 J. GONZÁLEZ, «LOS colaboradores del director», en *El Pilar*, noviembre 1942 p. 36. He aquí un examen particular para uso del vigilante: Entre los 60 adolescentes que me están confiados, ¿hay alguno que se encuentre en peligro de pecado y por qué? ¿Cómo puedo hacerle salir de él? ¿Es elevada la moralidad de mi división? ¿Es bueno el espíritu? ¿Trato de promover las buenas conversaciones y las buenas lecturas? ¿Qué hago para evitar las malas? ¿Se hacen con respeto los ejercicios religiosos? ¿Cuál es la compostura de los niños durante la oración?, ¿en la misa? ¿Participan todos en ella con un tono uniforme y de modo digno, reposado?

f) La educación de la castidad[671]

El problema sexual se presenta bastante pronto al adolescente normal. Al mismo tiempo que una curiosidad por todo lo que atañe al sexo, experimenta, de una manera confusa, sensaciones y sentimientos nuevos cuya naturaleza no llega a desenmarañar. Así como hasta aquí no prestaba atención a ello, ahora se ve turbado ante cualquier desnudez, angustiado por ciertas imaginaciones relativas a la conducta de seres amados y respetados. Su curiosidad puede quedar satisfecha por una iniciación precisa y franca, pero su profunda turbación psíquica no empieza a disiparse sino cuando comprende la distinción entre el sentimiento y la sensación, entre el amor y el deseo, entre lo psicológico y lo fisiológico.

En la formación de la castidad, se trata de distinguir cuidadosamente entre la iniciación y la educación. La primera tiene por fin satisfacer la natural y legítima curiosidad del espíritu; la segunda, más importante, tiende a formar el corazón y el carácter, es decir, a colocar el instinto sexual bajo la dependencia de la razón y de la voluntad y a integrarlo en la construcción de la personalidad humana y sobrenatural.

La iniciación sexual[672]

La claridad es una ayuda inmensa en la lucha por la castidad. La verdad es libertadora. Si el educador no satisface la curiosidad legítima del niño y del adolescente, tratarán de informarse por aquellos compañeros cuyo cinismo provoca, a menudo, la perversión y fuertes impresiones psíquicas desastrosas. Y si el niño es demasiado tímido para preguntar a sus compañeros, la ignorancia, en la cual se encierra, corre peligro de degenerar en verdaderos trastornos de la vida afectiva, deformando las cosas más sencillas concernientes a la generación y uniendo a esta un matiz de vergüenza y de culpabilidad.

Desde su primera edad, los niños deberían recibir una idea somera de la generación. En los períodos en que está apagado el instinto sexual, sobre todo antes de la pubertad, esta iniciación progresiva es ideal, pues satisface la curiosidad sin despertar el deseo de placeres malsanos y sin irritar el instinto dormido; sin embargo, no se debe

---

¿Existe disciplina? ¿Es interiormente aceptada? ¿Qué hago para interiorizar las órdenes y los reglamentos? ¿Existe el orden en los movimientos, idas y venidas? ¿El juego es animado y continuo? ¿Trabajan los alumnos en el estudio? ¿Qué hago para estimularlos y ayudarlos?

¿Tienen mis alumnos hábitos de franqueza, de lealtad y de ayuda mutua? ¿Son bien observadas las principales prescripciones de la higiene? ¿No hay algún alumno fatigado o enfermo, triste o desanimado? ¿Cómo poner remedio?

¿Hay algún descontento respecto a mí? Si existe ¿cuál es la causa? ¿No serán puntillosas mis exigencias? ¿Tendría quizá preferencias injustificadas? ¿Tal vez gobierno con debilidad o con excesivo rigor? ¿Hay algún alumno que tuviera rencor contra mí, como consecuencia de un castigo o de una reprensión injusta o exagerada? ¿Cuál es mi responsabilidad en tal desorden reciente?, ¿en tal falta cometida por mis alumnos?

¿Rezo por mis alumnos?, ¿tengo la preocupación de ser apóstol entre ellos? ¿Pienso en el reclutamiento? ¿Hago sacrificios con esta intención?

[671] Ver en el prólogo a esta edición la información sobre la época y el contexto en que fue escrito este libro. Cf. C. GRIBLING, «Die reine Jugendreife», en *Schweizer Schule*, septiembre 1954, pp. 268ss; L. PROHASKA, *Die Kunde von Leben in Christus*, 1948; S. J. JUERGENS, *Fundamental talks on purity*, 1940; G. J. SCHNEPP, «Sex education: tips to parents», en *Marianist*, marzo 1954, p. 13.

[672] A Pío XI, aun admitiendo la idea, no le satisfacía la elección de la palabra.

dar sino a medida que las cuestiones surgen en el espíritu del niño. Es inútil tomar la delantera con mil explicaciones intempestivas. Todo lo más se puede provocar discretamente esa curiosidad, si no se despierta por sí misma.

La iniciación, que incumbe a los padres y, a falta de estos, a los médicos de confianza, es una tarea extremadamente delicada. Exige un clima de confianza y de confidencia, un lenguaje sencillo y claro, sin dramatización y sin lamentaciones, sirviéndose de comparaciones sacadas de la fisiología de las plantas (nunca de los animales) y de los ejemplos tomados de la Sagrada Escritura. El avemaría se presta maravillosamente para rodear estas explicaciones de un clima de respeto y de admiración. La iniciación colectiva debe quedar decididamente descartada. No se desvelan misterios tan íntimos y tan respetables, como los de la vida, ante la imaginación inquieta de un grupo de adolescentes en efervescencia, con peligro de provocar cuchicheos equívocos y risas groseras[673].

Importa, sobre todo, dirigir la atención más allá de los factores puramente corporales de la generación, pues ciñéndose al terreno estrictamente biológico, se corre el riesgo de provocar una cierta exasperación del instinto y de conceder una importancia excesiva al aspecto fisiológico. Conviene, por el contrario, revestir las explicaciones de un halo ideal. Para esto, según la edad y capacidad de su espíritu, se hará captar al adolescente la finalidad común e indisoluble del acto físico y del amor psicológico, revelándole en su integridad el orden, la grandeza y la hermosura del plan divino. La pureza tomará entonces su verdadero sentido; aparecerá como la virtud que, para regular la transmisión de la vida, prohíbe el deseo de tomarse a sí mismo como fin y exige la entrega de sí mismo, o sea, el amor, a la vez fuente de sacrificio y principio de deberes. Si el deseo se satisface aparte, las consecuencias serán desastrosas, tanto para el individuo como para la sociedad. Al mismo tiempo hay que enseñarle, en términos delicados y elevados, todo lo que él debe a sus padres, a su madre sobre todo, de cuyo amor ha nacido y de cuyo sacrificio tanto ha aprovechado él hasta aquí. Entonces comprenderá que los lazos de la sangre se extienden hasta el alma, y la ingratitud que suponen las reacciones contrarias a sus padres.

Dadas estas explicaciones, con franqueza y delicadeza apropiadas a la edad y a la medida de su curiosidad, ¿disiparán ellas toda inquietud y toda turbación? No. Aunque la iniciación haya sido perfecta, el verdadero drama iniciado por la crisis de la pubertad continúa, doloroso, en la intimidad de la carne del joven. Su apetito se hace cada vez más ardiente, las imaginaciones le asaltan sin descanso. Pero la lucidez de las primeras explicaciones facilitarán el gran combate por la castidad, que hace tan trágico el período de la adolescencia y le confiere tanta nobleza. Este combate por la pureza, aunque no sea preciso estar obsesionado como para reducir a él toda la moral, domina largo tiempo la lucha y acapara la mayor parte de los esfuerzos del adolescente.

---

[673] «La jerarquía ha denunciado hace ya mucho tiempo el error psicológico y los peligros morales de una iniciación colectiva y brutal. Siempre ha enseñado que esta educación debe hacerse progresivamente, de persona a persona, con plena claridad, en un clima de pureza, de lealtad, de extrema delicadeza hasta en la elección de los propios términos. Recuerda con insistencia a los padres su grave responsabilidad de educadores; no pueden eludirla, ni por cobarde abstención ni por un silencio culpable en la hora en que sus hijos esperan de ellos, en las diversas etapas del crecimiento, las explicaciones legítimas. La asamblea de cardenales y obispos pide a los sacerdotes se mantengan en su misión espiritual de la formación de las conciencias, dejando a los no sacerdotes (padres, médicos) la parte técnica de esta tarea sobre todo las descripciones fisiológicas» (*Declaración de los cardenales y arzobispos de Francia*; marzo 1952).

> La conservación de la castidad, dice el P. Lalanne, es punto tan capital en la educación moral, que no hay defecto que no se corrija fácilmente, ni cualidades con que se pueda esperar embellecer a un alumno, en tanto la castidad mantenga al alma pura, libre y agradable a Dios. Mientras que, por el contrario, desde el instante en que está empañada la pureza, no hay vicio cuya invasión no se pueda temer y las dificultades con que se complica la educación, desde este momento fatal, son de tal naturaleza como para desanimar al educador más hábil y más abnegado[674].

La educación

La educación completa de la castidad reside menos en la iniciación tan necesaria, en el plano intelectual, que en la formación de la voluntad y en la apertura del corazón al amor.

> Para preservar a nuestros jóvenes de los estragos de la impureza, dice un profesor marianista, lo esencial no es la instrucción en esta materia, sino la formación y el dominio de la voluntad, que la hacen apta para resistir a la tentación. Hay que acostumbrarles a hacer pequeños sacrificios, a soportar sin quejarse el frío y el calor, a abstenerse de mirar a un avión que pasa, etc.[675].

Todo lo que fortalece a la voluntad, contribuye a la formación de la pureza. Y, a su vez, la lucha para conquistar la castidad, es para el adolescente el campo privilegiado para fortalecer su voluntad.

Naturalmente, vista la gran importancia que reviste esta materia, hay que distinguir cuidadosamente lo que es pecado de lo que no lo es; enseñar que la gravedad de este pecado reside en sus consecuencias y explicar las razones por las cuales los pensamientos mismos y las imaginaciones están prohibidos.

Por tanto, en esta lucha por la castidad, conviene huir de toda actitud moralista y puritana. El más nefasto error, en efecto, es reducir la castidad a una simple cuestión de dominio de sí mismo, a una especie de conquista de la limpieza moral, emprendida en nombre de un código de buenas costumbres, siendo así que es, ante todo, un problema de amor[676]. Una castidad inspirada por el desprecio del amor, o sencillamente, buscada fuera de la perspectiva del amor, o entrega de sí mismo a Dios o a aquella que debe ser un día la compañera de la vida y la madre de sus hijos, provocaría infaliblemente desviaciones y represiones, cuyas compensaciones varias correrían peligro de obsesionar toda la vida moral ulterior. De igual modo, una lucha puramente negativa contra las tentaciones impuras, motivada únicamente por las consecuencias fastidiosas

---

674 LALANNE, citado por P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., pp. 210-211.

675 «A delicate topic», en *Apostle of Mary*, diciembre 1910, p. 360.

676 «Los promotores de la educación sexual se figuran, equivocadamente, poder inmunizar a la juventud contra los peligros de los sentidos, únicamente por medios naturales, tales como esta iniciación temeraria y esta instrucción preventiva dada a todos indistintamente e incluso públicamente...

«El gran error aquí, está en no admitir la fragilidad nativa de la naturaleza humana, de hacer abstracción de esta "otra ley de la que habla el Apóstol, que lucha contra la ley del espíritu", desconocer las lecciones de la experiencia que muestran hasta la evidencia que, especialmente entre los jóvenes, las faltas contra las buenas costumbres son menos efecto de la ignorancia intelectual que sobre todo de la debilidad de la voluntad, expuesta a las ocasiones y privada de los socorros de la gracia. Si, en materia tan delicada, habida cuenta de todas las circunstancias, se hace necesaria una instrucción individual, en momento oportuno y por parte de quien ha recibido de Dios la misión de educador y la gracia de estado, falta todavía por observar todas las precauciones que tan conocidas son de la educación cristiana tradicional» (PÍO XI, *Encíclica sobre la educación cristiana*).

de la impureza, o incluso, por el temor del infierno, está destinada al fracaso, tanto en el plano humano como en el plano cristiano. La verdadera castidad, que es esencialmente una capacidad de amar y una actitud positiva ante las maravillas de la vida, se adquiere por el amor y en el amor. Todo lo que abre al joven al amor o don de sí mismo, tiende a apartarlo de los placeres impuros y a prepararlo para el legítimo amor. Hay que desarrollar en él la capacidad de simpatía por el sano compañerismo, por la confianza mutua entre él y el educador, por la entrega a alguna obra social, por una atmósfera colegial llena de calor y de amistad, por la asiduidad a un trabajo creador y cautivador, por actividades deportivas al aire libre, y sobre todo, por el uso frecuente de los sacramentos. En los motivos que se presentan al adolescente, importa tener muy en cuenta su psicología. La batalla está perdida de antemano si se insiste demasiado sobre la idea, a sus ojos un poco femenina y hasta infantil, de la belleza de una pureza como de lirio. En esta edad modela su ideal sobre el del héroe. Lo que le decide es el noble llamamiento hacia una victoria moral que madura y crece a su vencedor. Todo puede ser providencial entonces, incluso sus caídas, que le hacen sentir su propia limitación y le obligan a recurrir a la oración y a los Sacramentos, así como a la devoción a la Santísima Virgen. Esta, a condición de que le sea presentada en el verdadero aspecto, será el gran remedio a sus dificultades, no solamente por los socorros espirituales que alcanza, sino también por la actitud psicológica que crea. La Santísima Virgen es para él un motivo perpetuo de admiración. Ella es, a la vez, Virgen y Madre, y encarna el amor en toda su delicadeza. El aspecto que más le seduce en Ella, en esta edad, es su lucha, siempre victoriosa, contra Satán y el mal. Así, se alista orgulloso bajo su bandera, marcha feliz con Ella hacia la victoria. Pero no le gusta que se le presente la devoción a María con colores femeninos o infantiles. Incluso el título de hijo de María le solivianta: prefiere el de caballero de la Virgen, soldado de María.

N. B. *Reuniones comunes a muchachos y muchachas en los últimos años de colegio.*
Esta cuestión delicada, no permite respuesta que se acomode a todos los países, ni positiva ni negativa. Todo depende del espíritu y de la atmósfera dentro de la cual se organizan estas reuniones. Algunos preferirían dejar este cuidado a la naturaleza misma. Pero ¿es esta siempre bastante clarividente? La experiencia, desgraciadamente, prueba lo contrario. En los Estados Unidos, los bailes organizados entre los alumnos mayores de las escuelas católicas, a despecho de los inconvenientes que parecen llevar consigo, algunas veces obtienen excelentes resultados; en Europa se ha ensayado más bien, en algunos lugares, poner a muchachos y muchachas en contacto para realizar una acción en común, sobre la cual discuten después las modalidades y los resultados (Conferencias de San Vicente de Paúl, Servicio de los Pobres en la Noche de Navidad). Allí donde los encuentros fueron bien preparados y delicadamente vigilados por padres competentes, parecen haber producido un respeto mutuo más profundo y una mayor naturalidad de relaciones entre los dos sexos.

g) El sentido cristiano del trabajo y del deber de estado

El trabajo repele al niño y al adolescente, mientras no encuentran en él un interés espontáneo o no comprenden su sentido humano y cristiano. Generalmente no sienten ninguna vergüenza en ser perezosos. En el capítulo precedente hemos hablado de la organización del trabajo escolar. Pero no basta con presentar trabajos a los alumnos, ni

siquiera exhortarlos a hacerlos bien; es preciso explicarles su sentido e inspirarles el gusto de los mismos. El P. de Lagarde ponía, con razón, el deber escolar,

> a la misma altura que la religión y la piedad, no solamente porque las tres cosas son igualmente necesarias en una casa de educación, sino, sobre todo, porque están íntimamente unidas y porque no existe verdadero espíritu de piedad y religión sin el amor o el culto del trabajo[677].

Al fin de sus estudios, es preciso que esté grabada en el espíritu de los alumnos la trabazón que existe entre la religión y la vida de trabajo.

Dar a los alumnos motivos racionales y religiosos

Para sacudir la pereza y formar en el sentido cristiano del trabajo, primeramente hay que hacer un llamamiento a los motivos capaces de poner en tensión la voluntad. El P. de Lagarde no se cansaba de exponérselos a los alumnos de Stanislas. Helos aquí resumidos[678]:

1. El trabajo es la *condición del desarrollo humano.* No se llega a ser persona completa más que por el trabajo personal y no se llega a ser persona sino en la proporción de su trabajo.

> La formación de la personalidad y la preparación del porvenir están en nuestras propias manos.

El trabajo, en forma de una lucha perpetua contra la naturaleza depravada y contra los obstáculos, es quizá el más necesario, el más fortalecedor y el más fecundo; hace al ser humano dueño de sí mismo y de las circunstancias, puesto que nada podría detenerle frente al cumplimiento de su deber. El trabajo es *la primera ley del hombre:*

«Ganarás el pan con el sudor de tu frente», dice Dios a nuestros primeros padres. Él mismo obra sin cesar para crear y conservar el mundo en su ser y nos hace el honor de pedirnos nuestra colaboración para transformar la tierra y explotar las fuerzas secretas de la naturaleza.

2. Los deberes inherentes a los trabajos de nuestro estado de vida son la *expresión de la voluntad de Dios,* que desea que todos los hombres sean felices en la tierra y que todos contribuyan al establecimiento de esta felicidad. Toda profesión es, pues, un servicio social querido por Dios. Desempeñarla con conciencia y competencia es hacer su voluntad, es estar unido a Él, es orar. Por eso, en la edad en que nuestros alumnos escogen un estado de vida, importa apartarlos de la preocupación exclusiva y egoísta de crearse una situación para ganar dinero, a fin de hacerles considerar su profesión como un servicio. Por otra parte, se evitará abusar de la buena voluntad de los alumnos serviciales que estuvieran expuestos a gastar su tiempo para sacrificarse en obras extraescolares, aunque este sacrificio, cuando está bien reglamentado, tenga, como se verá, una gran importancia en la formación social. El primer deber es el deber de estado. Respetémoslo nosotros mismos. Un alumno que descuida los estudios, aunque fuera por abnegación y sacrificio, no será mañana el cristiano competente que debe ejercer una influencia profunda sobre sus conciudadanos.

---

[677] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, pp. 317-324; F. ARMENTIA, *Caballero*, o. c., pp. 318ss.
[678] *Ibidem*.

Sostener su esfuerzo

Los motivos racionales y religiosos no encuentran apoyo en la naturaleza perezosa del niño y del adolescente. Sin cesar hay que sostenerlos y estimularlos, combinar el reglamento y las clases, de tal manera que terminen por amar el trabajo intelectual por sí mismo. Incluso, a veces, para sacudir la pereza o para mantener el esfuerzo, se hace necesario recurrir a las más graves sanciones.

> A los ojos del P. de Lagarde, todo alumno perezoso era un alumno peligroso que no podía dejar de ejercer sobre sus condiscípulos una funesta influencia. Por eso, estos alumnos eran señalados a la atención de los profesores y de los vigilantes, y si se resistían a lo que se intentaba para corregirlos, eran eliminados al terminar el año escolar.

[Descubrir la causa de la pereza]

Sin embargo, para corregir eficazmente la *pereza,* importa mucho descubrir su verdadera causa. Si esta es de origen psíquico, es decir, si la pereza es debida a una falta de vitalidad o de interés, se considera generalmente suficiente recurrir a motivos espirituales y a sanciones apropiadas. La presentación de la pereza como una cobardía y una falta de energía, es entonces, con frecuencia, el remedio más eficaz, pues los adolescentes son muy sensibles a este respecto. A veces, sin embargo, cuando la falta de aptitud para los estudios es manifiesta, la solución recomendada es un cambio de orientación escolar. Cuando la pereza es una reacción contra la falta de afecto y de estabilidad familiares, es importante afrontarla con delicadeza y comprensión. Si proviene de causas fisiológicas, como es frecuente, por ejemplo, de una absorción del espíritu por el crecimiento en general, del desarrollo anormal o demasiado rápido de una glándula o de un órgano, las exhortaciones y las sanciones harían perder aún más lo poco de energía disponible, puesto que el miedo al fracaso provoca la impotencia[679]. En este caso es necesario recurrir a los remedios que señale el médico.

h) La formación en la veracidad

Incluso entre los cristianos, la veracidad es una virtud raras veces practicada. Sin embargo, no hay relaciones sociales fecundas y alegres si no existe sinceridad. La coexistencia es imposible con personas que disimulan los verdaderos motivos de su conducta y dicen blanco con unos y negro con otros.

Los niños pequeños deforman, corrientemente, la verdad sin tener conciencia de decir mentiras; pero rara vez la alteran de una manera consciente y premeditada; todavía no tienen astucia ni política. Sus inexactitudes son más a menudo errores debidos a la influencia de la imaginación y la afectividad. Ellos mismos crean la realidad y realizan sus deseos. Las imaginaciones y los ensueños se imponen a su espíritu hasta el punto de que los creen reales, aun cuando les enmascaren la realidad. Por otra parte, son tan sugestionables y se hallan tan dominados por el miedo, que responden espontáneamente de modo conforme a lo que espera de él el adulto. La madre dice al niño: «Confiesa que eres tú quien ha cogido esta caja y no serás castigado». «Sí, yo soy», responderá.

---

[679] F. ARMENTIA, «Perezosos», en *El Pilar,* noviembre 1945, pp. 3ss.; diciembre 1945, pp. 3ss.

Algunos días después aparece la caja. Para eludir la amenaza del castigo, su primera reacción consiste en decir: «Yo no he sido». Una vez soltada esta palabra, tiene vergüenza o miedo de volverse atrás.

El niño miente porque no tiene en el mismo grado que el adulto ya hecho el sentido de la exactitud y de la objetividad: en sus observaciones y comprobaciones, el poco más o menos ocupa un lugar importante y el poco más o menos le lleva a las confusiones, a las interpretaciones que le sacan del apuro, pero siendo su menor preocupación la de ajustarse a la verdad objetiva.

> El niño miente porque es extremadamente impresionable, de donde se sigue que las palabras y los hechos se transforman según las necesidades del momento, según las exigencias de lo que hay que demostrar. Además, es muy sugestionable, y una persona que tiene sobre él algún ascendiente, puede, con una afirmación categórica, hacerle ver blanco lo que es negro. Las declaraciones de los niños citados como testigos ante la justicia, a veces han podido ilustrar de manera significativa esta observación.
> El niño miente porque es débil y propenso al miedo. Ante una amenaza, la persona hecha se encabrita por orgullo; el niño cede espantado. Nosotros difícilmente nos hacemos una idea de los temores que asaltan el alma de un niño. En una división de colegio, un alumno, apenas más vigoroso que sus compañeros, pero conocido como brutal y vengativo, llegará a dominar a los demás por el terror y a vencer todo intento de resistencia. Se comprende entonces cómo puede impresionar y empujar a la mentira el temor de una reprensión violenta o de un castigo[680].

El ejemplo de los adultos no es el menor factor que puede incitar al niño a la mentira. ¡Cuántos padres dicen a su hijo:

> «Esto es lo que le dirás a tu profesor para excusarte de no haber hecho la tarea, de llegar atrasado, etc.!» Es igualmente una gran desgracia para un niño tener un profesor que engaña a los padres y a los visitadores sobre el valor de los alumnos; que da falsas razones de sus actos; que pretende no vigilar a los alumnos a fin de sorprenderlos en falta más fácilmente; que hace promesas y no sabe cumplirlas; que se aparta de la verdad de cualquier manera; que interpreta mal las palabras y los gestos de los alumnos[681].

Es imposible en un manual ir más adelante en el estudio psicológico sobre las causas de la mentira, por indispensable que sea, no para excusar o legitimar las mentiras del niño, como ciertos psicólogos modernos están expuestos a hacerlo, sino para apreciarlas y tratarlas de una manera equitativa y más eficaz.

> Sin duda habrá que repetir a menudo al niño y, hacerle repetir la fórmula del Decálogo: ¡No mentirás!, haciéndole sentir que hay Uno al que no se engaña jamás, y a cuya mirada no puede escapar, por mucha habilidad que tenga para encubrir el juego. Sin duda habrá que recordarle que, en su conciencia, en la cual Dios habla fuerte, no puede impedir sentirse juzgado y condenado si ha hecho mal y si ante los hombres su palabra ha traicionado a su pensamiento...
> Sin duda habrá que hacer sentir al niño la gran diferencia que hay entre una falta disciplinaria –una charla fuera de propósito, una disipación, una negligencia perjudicial para el orden general- y la falta moral que implica de ordinario la mentira, porque es un

---

[680] F. J. KIEFFER, *o. c*., p. 74 (de la página 165 a la 170, el P. Kieffer desarrolla los argumentos que nosotros hemos enumerado solamente en el citado pasaje); F. ARMENTIA, *Caballero*, o. c., pp. 219ss.
[681] A. KAISER, a. c., p. 203.

> desorden claro y que ataca a las leyes de nuestro ser, y por tanto a Dios que ha establecido estas leyes[682].

Pero importa también actuar sobre las causas de la mentira, formando al alumno en el sentido de la realidad[683] y de la objetividad, examinando pacientemente las cosas con ocasión de sus deformaciones y de sus exageraciones, frecuentemente debidas a la impresionabilidad y alta imaginación. Las amenazas entonces, en lugar de curarle, correrían peligro de suplantar su conciencia y aferrarle más a la mentira. Es importante también no humillar al adolescente cogido en falta, so peligro de quebrantar sus resortes espirituales. Se le hará sentir –y es muy sensible a este argumento- que es cobarde engañar la confianza de los demás por la mentira y la astucia; que, por el contrario, es valiente confesar sus yerros, aunque se corra el peligro de incurrir en una reprimenda, y aceptar ante los demás la responsabilidad de sus actos, atreverse a aparecer como lo que es en realidad; en fin, que si miente

> está descalificado por el hecho de que a su palabra no se le dará ya crédito y se dudará de él aunque diga la verdad.

En ciertos países la deslealtad se manifiesta, sobre todo, bajo la forma de trampas o de copias. Esto es, a veces, una plaga de la que el niño no es el único responsable. A veces es debido a la rivalidad excesiva que reina en la clase, a la severidad inconsiderada de ciertos profesores para sancionar los resultados escolares y, sobre todo, al orgullo de los padres para exigir a sus hijos una puntuación superior a su capacidad. Si se añade a estas causas la pereza y la vanidad del niño, su deseo de brillar o de conquistar un buen puesto o un juguete por largo tiempo deseado, se comprenderá que la copia en una composición constituye a veces una tentación que sobrepasa las fuerzas de su carácter. Aun reduciendo estas causas a su medida normal, el maestro se esforzará por desterrar las trampas, actuando sobre la conciencia del niño por motivos que le impresionen: la nobleza de un carácter leal, la presencia de Dios, etc. Mostrará, en toda ocasión, un gran respeto hacia el menor acto de franqueza de que haga prueba el niño.

En los escritos de nuestros educadores se encontrarán numerosas sugerencias prácticas para regular las situaciones concretas, y a veces complejas, creadas por las mentiras y la deslealtad de los alumnos[684]. No hay que descuidar ningún detalle, por inofensivo que parezca, que contribuya a crear un auténtico ambiente de franqueza y de rectitud.

> Empezad por enseñarle de un modo práctico. Dad a los niños el ejemplo de sinceridad en todo; que vuestra conducta no sea solamente una fachada, que no haya nada para la galería. Estad bien convencidos de que los tacones elevados no añaden una pulgada a vuestra estatura. Exigid que sus narraciones sean exactas y rectificad en ellas los detalles erróneos u olvidados; confesad vuestros errores y vuestras equivocaciones.
> Alejad de vuestras casas, en lo posible, todo lo que sea ficticio y artificial; que en ellas todo constituya una verdadera lección de veracidad; que las flores no sean artificiales

---

[682] F. J. KIEFFER, *o. c*., p. 168.
[683] *Ibid*., pp. 167ss.
[684] Ver en particular *Ibid*., pp. 170-174; J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, pp. 519-527; F. ARMENTIA, *Mentiras al niño y del niño*, 1947 (este último libro es un estudio exhaustivo del problema).

> sino naturales; que no haya nada de pacotilla o sucedáneo. Que la seda sea seda, el mármol sea mármol y no madera pintada. Que todo sea auténtico[685].

Un joven franco y verídico está en el buen camino, pues encontrará siempre al alcance de la mano el remedio ante las dificultades presentadas por la vida o por su propia evolución.

4. Las sanciones

Un niño que cumple su deber por razón y conciencia y por amor a Dios, es una perfección rara. Solo progresivamente llega a este ideal. Para alcanzarlo necesita el estimulante de las sanciones, es decir, de consecuencias tangibles, agradables o desagradables. Animar es ciertamente, mejor que reprimir.

a) Las recompensas

Parecen ser de fácil aplicación cuando se piensa en su variedad y en su intensidad: una muestra de simpatía más acentuada, un testimonio de aprobación, una palabra de satisfacción, un elogio más vivo; las buenas notas, el cuadro de honor o en algunos casos, más raros, un favor hecho a toda la clase.

Sin embargo, el empleo de estas recompensas debe hacerse con discernimiento. El principio general parece ser el siguiente: recompensar la buena voluntad y los esfuerzos, más bien que el talento y el simple éxito. Bien entendido que los niños tienen más necesidad de estos estímulos que los alumnos mayores. Por lo demás, existe una recompensa implícita muy eficaz: es la simpatía habitual del profesor.

b) Los castigos

El uso de los castigos escolares es el punto más traído y llevado en pedagogía. Esto mismo nos indica su importancia. Han sido aplicados en todos los países y en todas las épocas. La misma Sagrada Escritura afirma: «Quien ama bien, castiga bien»[686].

Se han hecho a los castigos las mismas objeciones que a la emulación. Siempre serán un mal necesario mientras los niños no sean ángeles y no se encuentre otro medio más eficaz de provocar el interés por el trabajo y la buena conducta. Mientras tanto, ningún sistema de disciplina puede prescindir en absoluto de los castigos, «como ningún gobierno puede prescindir de leyes y de penas»[687].

> La impunidad, derive de la debilidad o de la negligencia, lleva a la violación de la ley, socava la disciplina y engendra el desorden[688].

---

[685] F. ARMENTIA, *o. c*., p.161; ID., *Caballero*, p. 220, una exposición sobre la hipocresía.
[686] *Qui bene amat, bene castigat*. El adverbio «bien» tiene el mismo sentido las dos veces: no se trata de la cantidad sino de la calidad del castigo.
[687] M. KRAUS, a. c., p. 106.
[688] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 365.

Las sanciones existen incluso en las *Repúblicas de niños;* y como entre los niños el sentido de la justicia es igualitario, o sea, sin distinciones, aplican generalmente los castigos con una severa rigidez.

La escala de los castigos es de una extensión y de una variedad sorprendente. ¡Qué torturas no se han inventado para hacer entrar en razón a los niños, y quizá para liquidar la cólera, y a veces el sadismo o el resentimiento de los educadores! Su empleo ha variado a través de la historia. Solamente las leyes civiles han acertado finalmente a eliminar del derecho escolar los castigos corporales. En el siglo XIX todavía nuestros escolares probaron la férula, el calabozo y tantos otros suplicios que degradaban, tanto a los maestros que los aplicaban, como a los alumnos que los sufrían. Por esta razón el P. Chaminade fue siempre opuesto a los castigos corporales[689].

Para ser eficaz, el uso de los castigos exige un sentido psicológico muy despierto. Su fin último no es ni el orden exterior ni el ejercicio de la justicia penal, sino la enmienda de la voluntad. Son un remedio provisional destinado a romper las resistencias del instinto, a fin de permitir a la voz de la conciencia hacerse oír, y a la buena voluntad expansionarse. Las mejores sanciones son, pues, aquellas que hacen entrar al alumno en sí mismo y le hacen sentir la certeza de que toda falta moral o disciplinaria le degrada y compromete el bienestar del cuerpo social.

> Si el alumno acierta a transformar un castigo infligido en castigo personal, hemos obtenido lo esencial[690].

Para alcanzar esta finalidad, es importante que las sanciones sean sencillas e inmediatas al efecto natural de la falta[691], que no sean ni degradantes para la personalidad[692] ni perjudiciales para la salud, que estén perfectamente adaptadas a la psicología y a la responsabilidad de cada alumno y dadas con una tranquilidad impresionante y desinteresada, sin ceño adusto y como a la fuerza. No somos eficazmente castigados sino por aquellos que nos aman y a quienes nosotros amamos.

> La elección del momento es de soberana importancia. Hay circunstancias en que hay que hacer la observación al instante, hay otras en que hay que diferirla para el día siguiente o esperar el momento propicio; hoy es la persuasión, en otra circunstancia es la autoridad la que se hace sentir más; es imposible trazar a este respecto reglas absolutas. La experiencia adquirida, el conocimiento del carácter del niño y la naturaleza de la falta dirigen al maestro en cada caso particular. En todo caso conviene aprovechar el tiempo que debe transcurrir entre la falta y la corrección. He aquí una victoria que ganar, y se gana a menudo más en los preparativos que en la acción. ¿Cómo tratar esta falta? ¿Cómo hacer aceptar el tratamiento? ¿Cómo abordar al niño, con qué

---

689 G. J. CHAMINADE, *Cartas III*, pp. 458, 479-480. La férula estaba autorizada sin limitación por el *Antiguo Método*; el de 1831 exige la autorización del director; el de 1851 elimina no solo la férula sino todo castigo corporal; las circulares del P. Caillet y los Capítulos Generales vuelven a menudo sobre esta prohibición.

690 J. GARVIN, «The qualities of school punishement», en *Apostle of Mary*, febrero 1912, p. 36. «Un día los Hermanos, reunidos en conferencia, preguntaban al P. Chaminade si, cuando un alumno no quiere hacer un castigo, hay que dárselo a pesar de todo. El P. Chaminade respondió secamente: "Es como preguntar si un médico puede recetar una medicina, cuando sabe que esta medicina aumentará la fiebre del enfermo"». (Recuerdo del sr. Sylvain).

691 Una lección mal sabida se repara, un deber mal hecho se rehace, una injuria se repara por excusas, etc.

692 Es el caso de los castigos corporales y maquinales (líneas, repetición indefinida de una misma palabra o de la misma expresión, ciertos castigos públicos señalando los defectos de un alumno, etc.), porque corren el riesgo de disminuir en el alumno el respeto de sí mismo.

> tono hablarle, cómo hacerle sentir su culpabilidad, rectificar su juicio, fortalecer su voluntad? He aquí otras tantas cuestiones que examinar de antemano. En lo que me atañe, a menudo he empleado varios días en preparar una entrevista con un niño. ¿Seré severo o benévolo, me he preguntado; le haré considerar tal o cual punto de vista para hacer luego tal o cual conclusión? Después de haber sopesado todo, llamaba al alumno y a pesar de todas las precauciones, he reconocido más de una vez que me había equivocado y no había tomado el verdadero camino[693].

Además, es necesario que la haya sido libre. No se castiga una pereza debida a la enfermedad. Si se castiga a un niño nervioso o agresivo porque en casa un padre tiránico le maltrata, o porque los padres desunidos le privan de la estabilidad y del afecto de que tiene necesidad su alma, el castigo le pondrá todavía más nervioso y más agresivo.

Nuestros documentos de familia contienen tantas páginas vividas sobre este asunto, que basta con citar algunas y remitir a las demás[694].

> En principio, toda falta de autoridad –palabras, respuestas y gestos insolentes, burlas- exige una reparación. La reparación es de rigor cuando la falta tiene una gravedad suficiente. El alumno debe entonces someterse o retirarse. La reparación, para ser verdaderamente moral, comprende, al menos implícitamente, la confesión de la falta y el buen propósito para el porvenir. Se hace de viva voz o por escrito, en público o en particular, según la naturaleza de la falta y el carácter del culpable[695].
>
> Un alumno es reprensible cada vez que falte al reglamento, con o sin premeditación, incluso involuntariamente y sin pensar en ello; es digno de castigo cuando, habiendo sido advertido, no se mantiene en el orden, o cuando se puede pensar que ha faltado al orden con conocimiento y premeditación[696].

Para que el castigo sea justo y proporcionado a la responsabilidad real del alumno, es importante sopesar todas las circunstancias agravantes y atenuantes de la falta. Un baremo de castigos previsto con precisión y aplicado automáticamente es casi siempre injusto, porque el mismo acto exterior perpetrado por dos alumnos jamás supone idéntica responsabilidad[697]. Este discernimiento es delicado y choca fácilmente con el igualitarismo del niño; que el maestro se acuerde de que su papel no se limita a promover el orden exterior, sino que debe educar las conciencias. Sin embargo, y por la misma razón, debe tener igualmente en cuenta la gravedad objetiva de las faltas cometidas. El P. de Lagarde, para no falsear la conciencia de los niños y las apreciaciones de los vigilantes, recordaba a menudo la distinción que había que hacer entre las faltas puramente disciplinarias, las faltas morales y las faltas a la vez morales y disciplinarias. Es tanto más necesario insistir sobre esta distinción, cuanto que con frecuencia se está expuesto a tratar las faltas morales con ligereza escandalosa, mientras que se es demasiado severo cuando se trata de faltas puramente disciplinarias[698].

---

693 J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 506.

694 F. J. KIEFFER, *Autoridad*…, o. c., pp. 177; *EF III*, nn. 338 y 339.; F. RUSSEL, «Punishment, revengue or reformation?», en *Marianist Educator*, noviembre 1949, pp. 73ss.; J. GARVIN, a. c. (Este artículo ha sido traducido al francés y publicado en *L'Apôtre de Marie*, 1912, pp. 100ss.); F. RUSSELL, «Severity in the classroom», en *Marianist Educator*, primavera 1954, pp. 33ss.

695 J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 373.

696 SIMLER, citado en su *Vie*, p. 41.

697 *En contra*: el P. Lalanne: «Habría que hacer una especie de tarifa: tal falta acarrearía infaliblemente tal castigo. Los Profesores y los alumnos estarían bien informados; no hay ninguna distinción entre mayores y pequeños; juiciosos o atolondrados; de los que son sensibles». (Nota manuscrita, mss. n. 1212, archivos de la A. G.).

698 J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 365.

> No repriman las faltas pequeñas como las grandes, ni las faltas casi involuntarias como aquellas que denotan una mala disposición. Si se reprende habitualmente de una manera demasiado severa las pequeñas faltas diarias, no se sabe ya qué hacer cuando se presenta una falta más grave; entonces la expresión del dolor y del desagrado ya no tiene efecto sobre el culpable. Si no se tiene cuidado, ¡cuántas veces se malgasta la autoridad! Así, si sucede un accidente por un simple atolondramiento: a la vista del objeto que el niño acaba de romper, y al cual se apreciaba, se siente vivamente contrariado, se cede a la primera impresión, y he aquí una inocente torpeza castigada más severamente que una falta moral. Así es como se falsea la conciencia del niño[699].
>
> Después de un castigo, nunca dejen al alumno abatido o desolado; por el contrario, redoblen con él la cordialidad y la complacencia; se debe evitar que crea que ha caído en desgracia[700].

Trascribimos aquí un pasaje del *Método de 1851,* relativo a la manera de *castigar.* Las sugerencias siguen siendo de actualidad. Hay que castigar:

> *Rara vez*: Repetidos demasiado a menudo, los castigos pierden su fuerza; el niño se acostumbra a ellos, llega incluso a despreciarlos y no producen ya sobre él otro efecto que el de hacerle cada vez más insensible.
> *Con justicia*: Las penas injustas perjudican tanto o más que la impunidad; indisponen a los alumnos, vician su carácter y hacen odiosos a los profesores.
> *Con proporción*: Nada falsea el juicio de los niños ni crea más confusión en sus ideas como la falta de mesura en los castigos. Se reprenden, pues, con más cuidado y más fuerza las faltas que ofenden a Dios e hieren la conciencia, y los vicios de carácter que las faltas a las costumbres del mundo o las faltas por atolondramiento de los niños, que se deben reprimir, es verdad, pero contra las cuales no es necesario descargar todo el rigor.
> *Con dulzura*, con suavidad: más hace la dulzura que la violencia, incluso en la corrección. Si es necesario mostrar firmeza, jamás hay que dejar aparecer la dureza ni el arrebato. No se castiga, pues, en el momento de la emoción, porque entonces no se podría aplicar convenientemente el remedio de la corrección. Tampoco se castiga cuando el niño se encuentra en el primer movimiento de mal humor, porque no se halla en estado de aprovechar el castigo y porque, a menudo, al contrario, se irrita más. Diferir, en estos casos, es tan útil al profesor como al alumno.
> *Animando*: La corrección escueta, realizada con sequedad, deprime a veces y desconcierta; no es esta la finalidad que debe proponerse el profesor. Aun castigando, hay que animar al niño: se le enseña que puede corregirse; que con esfuerzos llegará fácilmente a librarse de sus defectos; el castigo que se le impone puede ayudarle a enmendarse, al mismo tiempo que le sirve para expiar su falta, etc. Así, el castigo, algunas veces puede estar acompañado de circunstancias que humillan al niño, pero no hasta abatirlo y matar en él el sentido del honor, la estima de sí mismo y de los demás. Por tanto, el maestro no olvidará que, para aplicar provechosamente una pena, debe tener muy en cuenta el carácter del alumno sobre el cual quiere actuar: una forma de castigo puede producir excelentes efectos sobre un niño y quedar sin fruto con otro[701].

No hay que recurrir al castigo sino en el último extremo[702]. Los profesores constantes en sus exigencias, que no prodigan amenazas ni promesas, casi nunca tienen que castigar.

---

[699] *Ibid*., p. 507.
[700] *Ibid*., p. 41.
[701] *Ibid*., pp. 51-53.
[702] *Ibid*., o. c., I, p. 292.

> Hay que excitar a los jóvenes a la generosidad, pedirles, sobre todo, buena voluntad, pero saber contentarse con poco, apreciar siempre los esfuerzos, por pequeños que sean[703].

Una mirada, una palabra de censura y, sobre todo, de aliento, producen a menudo un efecto más duradero que los castigos demasiado severos.

> «Hay que censurar tres veces y alabar siete», dicen, con razón, los japoneses. Es tan fácil encontrar un gesto que conmueve, destacar una buena cualidad, decir una palabra que estimule: «Usted hace progresos..., estoy satisfecho de usted..., sé muy bien que usted es capaz de esto..., etc.». Ninguna técnica es más eficaz que la alabanza y la aprobación para un trabajo bien hecho.
> Inspiran confianza en sí mismo y ayudan a dominarse y a dominar su trabajo[704].

Vale más ser positivo que negativo.

> No abusemos de la censura; paraliza al niño, por poco que se exagere, tiene un efecto deprimente; bajo su acción repetida, las naturalezas vivas se desmoralizan, y las naturalezas muelles se embotan. El medio de aniquilar la poca energía de que dispone un alumno medianamente dotado, es censurarle frecuentemente y con toda idea; es darle a entender que no hace nada y que no puede hacer nada bueno; es, a fuerza de repetirle que es tonto, hacerle objeto de burla de sus compañeros. Semejantes procedimientos son criminales. El elogio, por el contrario, produce el ánimo y el entusiasmo[705].
> Si quieren educar el alma del alumno, inspirarle sentimientos generosos, hacer de él un noble y leal caballero, un hombre probo y delicado, eviten las reprensiones inútiles, las vanas repulsas, las impaciencias por tonterías y, a veces, por nada. Sean grandes, generosos, nobles con su alumno y pronto habrá tratado de parecerse a su maestro. No le humillen, no manchen su reputación. Muéstrenle estima para que se estime a sí mismo; que reconozca claramente que quieren darle el testimonio de sus buenas cualidades, de su trabajo y de lo que hay de laudable en su espíritu o en su corazón[706].
>
> La mayor parte de los problemas disciplinarios deberían ser resueltos con una prudente persuasión, más bien que por medios punitivos[707].

«Se hacen penitentes por la dulzura e hipócritas por la severidad», decía san Francisco de Sales. El más peligroso error que se puede cometer en educación, es persuadirse de que se llegará a corregir a los niños a fuerza de castigos o por la severidad, llevada hasta la crueldad. Los pequeños castigos, con intermitencia, acompañados de amistosas amonestaciones y de algunas recompensas a medias merecidas, acaban con los caracteres peor dotados y con los más irritables[708]. En fin, que se censure o se felicite, se castigue o se recompense, jamás hay que olvidar que la fe nos muestra en cada alumno a un hijo de Dios y un templo de la Santísima Trinidad.

---

[703] *Ibid*., p. 287.
[704] J. W. O'CONNOR, en *Marianist Educator*, verano 1955, p. 23.
[705] F. J. KIEFFER, en *L'Apôtre de Marie*, 1906, p. 350.
[706] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 26.
[707] J. W. O'CONNOR, a. c., p. 21.
[708] J. B. LALANNE, *o. c*., p. 252.

CAPÍTULO OCTAVO

LA FORMACIÓN SOCIAL

1. Generalidades

El ser humano está hecho para vivir en sociedad. Ya pretenda prescindir de los demás, aislándose, ya se mezcle en su vida hasta el punto de dejar disolverse su propia personalidad en el alma colectiva, no puede eludir esta exigencia interna de su naturaleza. De su medio social obtiene las más preciosas adquisiciones: el lenguaje, las ideas y la religión misma. Depende de los demás para su trabajo y para las más pequeñas cosas materiales. ¡Cuántas personas han colaborado para fabricar el papel sobre el cual escribo! Pero no puede uno sentarse indefinidamente a la mesa de otro sin aportar jamás nada. Cada cual saca provecho de la sociedad y así cada uno debe entregarle, ofrecerle su sacrificio. Ninguno de nuestros actos es indiferente; todos tienen alguna repercusión social. Por otra parte, en la comunión con los demás encuentra el ser humano su provecho verdadero haciéndoles el don de su persona y adquiere su propia personalidad, pues la verdadera expansión reside en la salida de sí mismo, en el olvido propio, es decir, en la destrucción del egoísmo.

El espíritu social supone el olvido de sí mismo. Toda educación que combate el egoísmo, favorece, pues, la expansión de las virtudes sociales. Así, bajo este ángulo, es como hemos enfocado hasta aquí el papel de la educación. La cultura física, inspirando el espíritu de equipo y de solidaridad; la formación pura y simple de la inteligencia, dando a la cultura desinteresada la primacía sobre la utilidad y favoreciendo el conocimiento objetivo y universal de la realidad integral; la formación moral, creando hábitos cristianos de obediencia, de orden, de disciplina, de respeto a la autoridad y educando en el sentido del esfuerzo, de la veracidad, de la responsabilidad, del trabajo y de la fidelidad al deber de estado; la formación religiosa, en fin, colocan en el alma de los alumnos los fundamentos del espíritu social. Sin este fondo de cualidades humanas y cristianas, la formación social será semejante a una casa construida sobre arena: quedaría reducida a algunas fórmulas destinadas a superponer a la personalidad, radicalmente egoísta, actitudes superficiales más o menos utilitarias, que desaparecen en cuanto se enfrentan con el egoísmo. Enseñar a los alumnos cómo se han de comportar con los demás, sin atacar su egoísmo en todos los frentes y atrincheramientos, es arar en el mar. Antes de enseñarles a combatir por el bien de los demás, hay que habituarles a luchar contra sí mismos. Antes de soñar en hacer jefes, hay que hacer personas; antes de enseñarles las relaciones públicas y la cortesía, hay que acostumbrarles a olvidarse de sí mismos. Esto no significa que sea suficiente haber acabado la formación individual para ser una perfecta persona social. Esta última formación debe ir a la par con la primera. Sin embargo, la formación moral individual debe seguir siendo el fundamento de la

formación social. La manera más eficaz de asegurar el bien social es procurar la perfección personal desinteresada. Cuanto mejor sea cada artista, mejor será la sinfonía.

Una formación social completa no puede reducirse a una enseñanza abstracta. Incluso la exposición sistemática de la doctrina social de la Iglesia, ilustrada por los Papas, por indispensable que sea, queda ineficaz si la pedagogía de la escuela permanece individualista.

> Se trata menos, en efecto, dice un estatuto del Capítulo general de 1951, de comunicar conocimientos teóricos o fórmulas más o menos eficaces, que de crear una mentalidad verdaderamente cristiana y social[709].

El futuro industrial no respetará la palabra dada en sus transacciones si no ha aprendido a respetarla en su equipo de juego y en sus trabajos de clase; el obrero de mañana no tendrá conciencia profesional si no ha sido formado en los bancos del colegio en el sentido de la responsabilidad y en el amor al deber de estado. Sería fácil multiplicar los ejemplos. No basta con saber lo que hay que hacer, lo que importa es haberse ejercitado ya muy joven en acallar el egoísmo cada vez y siempre que el interés de otro está en juego. Se aprende haciendo; forjando se hace uno herrero y no mirando cómo trabaja el herrero. Se adquiere el sentido de la responsabilidad ejerciendo responsabilidades. Semejante educación exige profesores altamente calificados, clases y colegios cuya atmósfera y estructura reflejen el espíritu social. Esto supone forzosamente riesgos e incluso fracasos parciales. Pero, a la larga, estos son ampliamente compensados por el desarrollo de una auténtica selección social.

Para hacer eficaz la formación social, es importante que *los mismos profesores sean sociables,* de un trato agradable y simpático. Los que no aman a los alumnos, jamás deberían ser educadores. Un buen carácter, una autoridad resultante de la ciencia, de la virtud, la serenidad e igualdad de humor, tanto en la censura como en la alabanza, la imparcialidad en las apreciaciones y la ausencia de todo favoritismo, son las cualidades indispensables en un profesor que desee ser sociable. Sin ellas sus relaciones tendrán algo de desagradable y anularán el efecto de sus demás buenas condiciones. Es inútil soñar en la formación social de un alumno que detesta a su maestro, se rebela contra él, se desinteresa de todo y se repliega sobre sí mismo. Pero se pueden esperar magníficos resultados cuando profesores y alumnos se aman y se entienden, pues entonces la enseñanza social y la habilidad, puestas en acción para despertar las buenas reacciones sociales, serán recibidas con entusiasmo y asimiladas con provecho.

En fin, hay que esforzarse por *ganar a los mismos padres a nuestra causa,* pues, si se desinteresan de nuestro esfuerzo o imprimen en la familia una orientación opuesta, sea por sus palabras, sea por su conducta (por ejemplo, en el trato o alojamiento de la servidumbre), nuestros esfuerzos se verán casi anulados. Al menos los padres deben estar advertidos de que el colegio de su hijo, siendo una institución cristiana, tiene el deber de dar una formación social determinada, es decir, íntegramente cristiana. A pesar de la evolución rápida de la sensibilidad social de los católicos, en efecto, existen todavía prejuicios tenaces en ciertas familias cristianas de Europa. Las reuniones de padres pueden tener alguna acción sobre estas familias. Pero el medio más eficaz parece ser la intervención de los mismos niños. La dificultad de la tarea nos aconseja, por lo menos, la delicadeza y el sentido de los matices en nuestra enseñanza social.

---

[709] *Circular* n. 18, n. XII, p. 348.

Parece inútil añadir, la cosa es tan evidente, que la administración del colegio, para no contradecir la enseñanza del profesor, debe obrar (en lo que se refiere, por ejemplo, a la retribución de los profesores, al salario del personal, al empleo de la escolaridad, al respeto de los contratos sociales, etc.) en perfecta armonía con la doctrina social de la Iglesia.

❖

La preocupación consciente de la formación social data de fines del siglo XIX. La Compañía de María, que heredó de su Fundador una mentalidad eminentemente social, entró resueltamente en liza y con un entusiasmo que desborda en los numerosos artículos publicados en esta época en sus revistas de familia, se colocó de golpe en la vanguardia. En sus escuelas fueron inaugurados los patronatos y los círculos de estudio sociales. Los círculos de *La Cripta,* del colegio de Stanislas, dieron nacimiento a *Le Sillon* («El surco»), cuyas desviaciones ulteriores no deben hacer olvidar la generosidad de los principios. Jóvenes religiosos ardientes, tales como los PP. Leber, Lebon, Rousseau y Gadiou, sin olvidar a D. Luis Cousin, que publicó el primer manual escolar de enseñanza social[710], encontraron allí un campo de acción y una formación selecta. Sin embargo, en los comienzos, la formación social aparecía solamente como un suplemento de lujo, limitado a las obras extraescolares y postescolares, y que consistía, principalmente en iniciar a los alumnos mayores en su vida de adultos y en el apostolado[711]. Los primeros Capítulos generales dieron la misma orientación restringida[712]. Solamente después de la guerra de 1914 se introdujo en los programas escolares la enseñanza sistemática de la doctrina social de la Iglesia[713]. Paralelamente, de una manera bastante tímida, la formación en el niño de reacciones verdaderamente

---

[710] L. COUSIN, *Catéchisme d'économie sociale et politique*. Numerosas refundiciones y reediciones. Sobre el origen y la historia de este catecismo, ver *L'Apôtre de Marie*, 1934, pp. 52-53.

[711] Los dos artículos del P. LEBON, en el *Messager de la Société de Marie* (1897, pp. 278ss.; pp. 316ss.) ponen muy de relieve este hecho y lo mismo el artículo del P. GADIOU en el *L'Apôtre de Marie*, 1905, pp. 90ss. Por lo demás, en lo concerniente a los patronatos, su finalidad era la de continuar, esencialmente, la obra comenzada en la escuela primaria **y** suministrar «a los adolescentes el medio de llegar a ser adultos honrados, buenos ciudadanos y cristianos militantes». Solo más tarde se hizo participar a los alumnos mayores en estas reuniones, con el fin de formarlos en el apostolado. Ver los numerosos artículos escritos por L. COUSIN sobre los patronatos en *L'Apôtre de Marie*, 1899-1900, pp. 33, 62, 83, 153, 169, 202, 242, 267ss., y el informe del P. LEBER, reproducido en *L'Apôtre de Marie,* 1898, pp. 379ss.

[712] Por ejemplo los capítulos de 1896 (*Circular 71*, p. 59) y 1901: «El Capítulo recomienda fervorosamente al celo prudente de los directores y de todos los Hermanos los círculos, los patronatos, las asociaciones de antiguos alumnos, las mutualidades escolares y en general todas las obras de perseverancia, que constituyen el medio de prolongar nuestro apostolado con las almas y asegurarles los frutos para toda la vida». (J. SIMLER, *Circular 87*, 6-7). Ver igualmente el Capítulo de 1905 (J. HISS, *Circular 2,* pp. 50ss.) ¿No era este también el pensamiento del P. Chaminade, que escribía a propósito de los colegios marianistas: «Lo que distingue a nuestros colegios son las instituciones accesorias con las que se esfuerzan por acompañarlos siempre, para sostener, en los niños que salen de nuestros colegios, las buenas costumbres y los hábitos religiosos que allí han recibido. Estas instituciones consisten en las escuelas de artes y oficios y las congregaciones piadosas» (CHAMINADE, *Cartas II*, p. 12).

[713] «El Capítulo estima que la formación social de nuestros alumnos es una parte de su formación total. Pide que en nuestras escuelas y colegios haya una verdadera enseñanza de la doctrina social de la Iglesia, enseñanza inspirada principalmente en las encíclicas de los últimos Papas... El Capítulo pide, además, que se establezcan o que se desarrollen en todas nuestras escuelas las obras sociales (Conferencias de San Vicente de Paúl, patronatos) que tienen por objeto ejercitar a nuestros alumnos en la acción caritativa y social». Ver también el enjundioso comentario de F. J. KIEFFER, *Circular 3*, pp. 70ss. A propósito de este mismo voto, ver artículo de L. GADIOU en *L'Apôtre de Marie*, 1934, pp. 48ss.

sociales, se convierte en una preocupación cada vez más consciente de todos nuestros profesores en todos los países. Decimos «consciente», pues esta formación ha existido siempre implícitamente desde los orígenes, en las congregaciones marianas de Burdeos o en nuestras primeras escuelas[714].

2. Actitudes sociales falsas

Antes de estudiar los métodos de educación social entre nuestros alumnos, descartemos dos actitudes que, a veces, se confunden con el espíritu social: el espíritu gregario y el espíritu igualitario.

a) El espíritu gregario

El sentido social implica una entrega positiva y consciente de la propia persona a los demás, la comunicación de las propias riquezas a aquellos que forman parte del grupo social al cual se pertenece. No se tiene, pues, el espíritu social porque se sienta uno a gusto en compañía de los demás o porque se huya instintivamente del aislamiento para charlar con ellos. La necesidad de sumergirse en la multitud y el ruido puede provenir del simple deseo de evadirse de la soledad, para huir de su vida interior y de su pobreza espiritual. Semejante reacción no es más que una manifestación del espíritu gregario, en la forma más baja y más animal de la vida social. La comunicación que establece, no se realiza más que en el plano del instinto y de la sensibilidad. A la salida de estas reuniones, donde se juega y donde se limita uno a proferir trivialidades, cada uno se encuentra entregado a sus instintos y todo continúa igual.

Ciertos temperamentos están más inclinados que otros a abdicar su personalidad para compartir las ideas y los sentimientos del grupo; se sienten encantados de librarse de la soledad, de las iniciativas y de las responsabilidades; dichosos de mezclar su risa sonora a la de los demás, permeables a las propagandas más groseras. La educación en serie y en invernadero, el didactismo exagerado y el autoritarismo, matan igualmente la reflexión personal y el espíritu de decisión; los alumnos sometidos a estos regímenes escolares corren riesgo de permanecer como individuos deslucidos y empobrecidos, que no tienen nada que compartir con sus semejantes; no son ellos los que van a modificar las estructuras sociales decadentes y cambiar el curso de la Historia. Plantas parásitas incrustadas en la sociedad, le absorben la substancia vital. Estos constituyen materia muy apropiada para la empresa de infantilización ejercida por las dictaduras de los *trusts*, del estado, de la opinión y de la moda. Lejos de merecer el nombre de espíritu social, esta actitud deriva del egoísmo bajo la forma más primitiva, la del instinto de conservación. Esta no se halla siempre ausente de los ambientes religiosos, donde algunos se esfuerzan por camuflar su incapacidad tras una fidelidad mecánica o tras ciertas virtudes pasivas, las cuales, para ser auténticas, suponen precisamente personalidades ricas y actuantes, como lo fueron, o lo son, las de las personas de fe[715].

---

[714] Veremos más adelante lo que concierne a nuestras primeras escuelas. En cuanto a las Congregaciones de Burdeos, la meta de sus numerosas obras sociales ha sido sobre todo la caridad. No se pensaba explícitamente dar a los congregantes una ocasión de formación social. Pero se daba implícitamente.

[715] He aquí cómo se burla Péguy de la espiritualidad de estos «niños modelo»:

«Porque no tienen coraje temporal, creen que han llegado a la penetración de lo eterno;

En nuestros días, el espíritu gregario encuentra un terreno de proliferación particularmente fecundo, no solo a causa del empobrecimiento del pensamiento personal y del espíritu crítico, realizado por la pantalla, la televisión, los *digest* y una educación intelectual pragmatista, sino también como consecuencia de la orientación de la civilización moderna, que favorece la formación de las masas. El anonimato y la monotonía espiritual de la vida de la ciudad, la multiplicación de organismos cada vez más gigantescos, con el burocratismo y el funcionalismo irresponsable que de ello resulta, sumergen al ciudadano en una masa anónima, cuyos reflejos, sometidos a la psicología infantil de las multitudes, se desencadenan colectiva e inconscientemente[716].

La educación debería reaccionar contra esta despersonalización en lugar de resignarse ciegamente a ella, esforzarse por desarrollar los gérmenes que inmunizan la personalidad contra la absorción por la masa, habituar a los alumnos a no marchar a remolque de las ideas de otro, de los slogans lanzados por los periódicos, en una palabra, a ser individualidades fuertes. Su labor consiste en desarrollar y no en combatir un individualismo sano, que torpemente se confunde con el egoísmo. Este último consiste en encerrarse en sí mismo y traer el mundo hacia sí; el individualismo auténtico, al contrario, consiste en ser uno mismo capaz de influenciar al mundo por su propia potencia interior. Solamente una individualidad rica es capaz de comunicar a los demás algo vivo y vivificante. El mayor peligro de cierta democratización es limitarse a montar los cuadros administrativos, los cuales, si son exagerados y están vacíos de espíritu, corren el riesgo, precisamente, de matar la originalidad y el valer propios de cada uno, ahogando a todos los individuos en la masa anónima y nivelándolos por lo bajo. Se puede decir que el cristianismo ha creado el individualismo occidental, liberando al hombre de sus pasiones y arrancándolo a la garra de los estados totalitarios. Los santos no fueron piadosos borregos, sino personalidades independientes, cuya valía personal edificó a las gentes y alimentó a los desheredados. Si el individualismo, a veces, se ha deslizado hacia el egoísmo, hay que ver en ello una deformación de una actitud buena en sí. La instauración del espíritu gregario es incapaz de exorcizar este egoísmo; solamente la formación de personalidades libres, que saben ser sociales sin dejarse absorber en el anonimato de la masa, es un remedio eficaz contra los peligros de la civilización contemporánea.

Un educador cristiano del siglo XX no puede contentarse ya con formar dóciles e inocentes corderos sobre el modelo de las estatuas o estampas dulzonas y acarameladas[717]. Hoy necesitamos personas capaces de resistir el ambiente moderno paganizado, extraer de él el buen grano mezclado con la cizaña y, finalmente, modificarlo; en una palabra: importa formar jefes[718].

---

porque no tienen coraje para ser del mundo, creen que son del cielo;
porque no son del hombre, creen que son de Dios;
porque no aman a nadie, creen que aman a Dios».

[716] Leer sobre este asunto PÍO XII, *Mensaje de Navidad*, 1952.

[717] Un filósofo se ha burlado de estos productos artificiales: «Estos seres encorvados que no avanzan en la vida sino de través y con los ojos bajos, estas almas desgarbadas, estos contabilizadores de virtudes, estas víctimas domingueras, estos tímidos beatos, estos héroes linfáticos, estos bebés modosos, estas vírgenes desvaídas de sombras, estos vasos de aburrimiento, estos sacos de silogismos, estas sombras de sombras... ¿es esta la vanguardia de Daniel que marcha contra la bestia?». E. MOUNIER.

[718] «Education for leadership», en *C. H. S. Quarterly Bulletin*, octubre 1955, pp. 2ss.; *L'Apôtre de Marie*, 1928, pp.178ss.

> Es preciso, dice el Santo Padre dirigiéndose a los maestros del Brasil, que vuestra educación dé al alumno la solidez del bronce o del granito de vuestras montañas, y entonces, los roces ininterrumpidos y los choques inevitables de la vida moderna, lejos de deformarle, servirán para cultivarlo y perfeccionarlo más, y así parecerá un ser humano cada vez más perfecto y, quizá, un santo que se pueda colocar en los altares[719].

Sin duda, hay a veces niños precozmente meditativos y tranquilos, cuya vida toda se halla concentrada en su interior, ya sea que hayan sido especialmente favorecidos por la gracia, o que su pensamiento precoz se recoja hasta el punto de olvidar la vida exterior. ¡Feliz el educador que en el curso de toda su carrera encuentra una o dos almas semejantes! Pero, ordinariamente, la bondad exterior un poco amorfa no es más que el índice de una falta de vida y de carácter. Daría prueba de poco sentido psicológico el educador que se sintiera halagado por tener muchos de estos niños tranquilos, que matara los gérmenes de vida en sus alumnos, que aceptara en seguida, por paternalismo, decidir todo en su lugar y que descuidara confiarles las responsabilidades adaptadas a su edad. Una verdadera educación es aquella que cultiva el sentido de la libertad y de la autonomía, la iniciativa y el espíritu crítico, al mismo tiempo que despierta el sentido de las obligaciones sociales y el deseo de ayudar eficazmente a los demás a librarse por sí mismos del dominio de las pasiones, de la propaganda y de toda especie de dictadura[720].

Ciertamente, conviene precaverse contra toda ilusión. Todos nuestros alumnos no tienen madera como para llegar a ser personalidades moralmente libres y autónomas[721]. Durante toda su vida necesitarán ser guiados por las ideas y remolcados por el ejemplo valiente de una selección, a fin de alistarse ellos también al lado del derecho y de la justicia. Donde falta este grupo selecto, la masa se disgrega. La experiencia demuestra que un grupo e incluso un país, que no tiene una minoría selecta, están abocados a la disgregación espiritual, aunque fuesen materialmente prósperos. La masa, en efecto, sigue sus instintos y resbala sobre la pendiente del menor esfuerzo, si no está guiada y estimulada por un grupo selecto que la arrastra por su dinamismo espiritual y se esfuerza por crearle los cuadros que contienen su egoísmo dentro de justos límites. Estos conductores, estas figuras de primera fila, estos cuadros, este grupo selecto, en fin, que arrastra a la masa, incumben a la escuela discernirlo y prepararlo. Un educador cristiano falta a su deber si no da cuidados especiales a los alumnos cuyos dones naturales los predestinan a ser jefes. Dejarlos enredarse en la mediocridad común es malgastar los tesoros y capacidades que Dios les ha dispensado para el bien de todos. No es necesario para esto separarles de los demás. Semejante separación sería incluso inadmisible en una democracia cristiana. Ni siquiera hay que darles enseñanza distinta de la de los demás. El desarrollo de la aptitud para mandar y la preparación al ejercicio de la autoridad, después de todo, forman parte integrante de la cultura humana total y no podrían ser separadas de ella. Antes de ser jefe hay que ser persona. Sería inútil dar las más hermosas lecciones sobre el mando y la responsabilidad a un hombre sin carácter y

---

[719] PÍO XII, *Radio-mensaje al IV Congreso interamericano de Educación católica*, 5 de agosto de 1951.

[720] F. FRIEDEL, «Preparing the leaders», en *Apostle of Mary*, enero 1933, pp. 9ss. Repetimos una vez más que estas palabras hay que tomarlas en el sentido que les da la moral católica. La libertad es interior así como la autonomía: la voluntad firme de ser obediente a la ley divina a despecho de todo lo que encadena esta libertad (pasiones, moda, etc.). Pero «que los educadores cristianos no teman completar la noción de libertad con la de responsabilidad, que supone la primera, subordinándola, sin embargo, al respeto debido al prójimo, a los superiores y al Creador» (PÍO XII, 7 de mayo de 1949).

[721] G. SCHNEPP, «Alerting students to present social problems», en *C. H. S. Quartely Bulletin,* julio 1949, pp. 4ss.

sin cultura; jamás se hará de él un jefe auténtico. Solo merecen conducir a los otros y mandarlos, aquellos que son más hombres que ellos, es decir, más equilibrados, más cultivados y más enérgicos. La formación básica del grupo selecto, o de los futuros jefes, no supone, pues, el aprendizaje previo de una técnica especial. Para preparar los alumnos bien dotados para formar parte del grupo selecto, un profesor tendrá solamente la preocupación de profundizar más en ellos la formación intelectual, moral y religiosa dada a todos. Les animará después a escoger una carrera de múltiples posibilidades de influencia social y les inspirará un profundo deseo de servir a sus semejantes. Solamente después de la terminación de su formación general, deberán recibir especialización profesional, con miras al ejercicio de ciertas elevadas funciones administrativas y otras semejantes. Si son personas, en todo el sentido de la palabra, serán igualmente personalidades eminentes en las carreras que abracen. Pero, a despecho de todas las técnicas de que se les provea, jamás serán conductores o jefes si no son primeramente personas.

Es verdad que la mentalidad moderna, mezcla de espíritu técnico y de filosofía pragmatista, ha pervertido la concepción tradicional del ser humano y del jefe. Una persona no es ya apreciada por sus cualidades propiamente humanas, por lo que es, sino únicamente por sus capacidades técnicas, por su saber o por su haber. La síntesis tradicional ha sido disociada en favor del poseer. En cuanto al jefe, se ha dejado de ver en él un hombre superior, cuya rica personalidad humana, independientemente de su especialización, ejerce una influencia secreta, pero profunda, sobre todos los que se le acercan; ahora se ve solamente en él al especialista en posesión de todas las técnicas administrativas. Como alguien se ha dado cuenta de que este administrador está en contacto con los demás, se ha añadido al programa de su profesión técnica la enseñanza de los gestos que debe hacer y de las palabras que conviene pronunciar para poner aceite en el rodaje. Pero semejante preparación no alcanza a su personalidad. Esta concepción pragmatista en todo rigor, admisible en una fábrica donde se transforma la materia, se opone, cuando se aplica a grupos cuyo fin es social o espiritual, a todas las concepciones cristianas y tradicionales del hombre y del jefe. Estamos aquí frente a un grave equívoco, que parece no tener remedio. He aquí por qué, como lo hemos dicho al principio, antes de hacer pedagogía, hay que elaborar, neta y vigorosamente el concepto de ser humano.

b) El espíritu igualitario

Uno de nuestros instintos más violentos es la tendencia a igualar e incluso a sobrepasar a los demás. Se manifiesta, sobre todo, bajo una forma negativa, haciéndonos sentir vivamente toda desigualdad de valer y de trato. Pero, como todo instinto, este es ciego y puede servir tanto para el bien como para el mal, emplearse como beneficioso factor de emulación o ser causa de envilecimiento bajo forma de envidia. Esta tiende a hacer pasar a todo el mundo bajo la misma apisonadora, a negar a los demás lo que el envidioso no tiene, concediendo, a lo sumo, a cada uno idéntica porción de bienes. La persona envidiosa experimenta, incluso, una vil satisfacción comprobando que el vecino está cobijado en la misma tienda que él; es la historia del zorro con la cola cortada...

Este comportamiento mezquino recuerda el del niño que es feliz con su juguete mientras no ve otro más bonito en las manos de otro niño. Hasta la edad de 11 años, concibe la igualdad como una uniformidad matemática y abstracta; exige que cada uno

tenga igualmente los mismos derechos, esté sometido a las mismas reglas, incurra en el mismo castigo por una falta material idéntica; exige que las notas no destaquen las diferencias de aptitudes y de esfuerzos, sino únicamente el mero resultado. Es insensible al espíritu de equidad, que trata a cada uno según su capacidad y sus méritos. La justicia infantil, ante la cual se extasían equivocadamente ciertos educadores, a menudo no es más que una estrechez que hace abstracción de las circunstancias de edad, del medio ambiente y de la responsabilidad. Si el niño es normal y la educación ha sido bien dirigida, el sentimiento de equidad nace hacia el undécimo año.

> En lugar de buscar la igualdad en la identidad, el niño no concibe ya los derechos iguales del individuo, sino en relación a la situación particular de cada uno (Piaget).

A partir de este momento, un baremo de castigos, automático y uniforme, le rebela y exige ser tratado según su responsabilidad real, es decir, con equidad. Los profesores que han acertado a desembarazarse del espíritu igualitario, chocan entonces con las legítimas susceptibilidades de sus alumnos y acumulan las torpezas; a menudo, por esta razón, algunos que aciertan muy bien con los pequeños, pueden ser incapaces de gobernar a los mayores.

Un profesor cuya disciplina se limita al establecimiento de un orden exterior y que trata a sus alumnos mayores como números o entidades abstractas, comprobará pronto que se hacen reivindicativos y únicamente se preocupan de sacar de cada situación el máximum de ventajas personales. Manejados como números o como cosas, reaccionan como la materia, es decir, instintivamente. Solo tratando a cada uno como a una persona distinta de las demás, con su individualidad propia, sus buenas cualidades, su originalidad, su capacidad y sus derechos, es como los hombres obran como personas, es decir, con objetividad, desinterés y amor.

En cuanto el niño adquiere conciencia de las diferencias que existen entre las personas, el educador debe esforzarse por subordinar el instinto igualitario a un orden moral o a una jerarquía objetiva de valores. Por delicada que sea esta tarea, debe combatir al espíritu igualitario, pero no haciéndolo de frente. Primeramente debe renunciar a todo lo que huele a educación en serie y tenga aire de cuartel.

¡Que el adolescente se dé cuenta, poco a poco, de que una distribución matemática de los derechos y de los deberes olvida las diferencias naturales depositadas en cada uno por el Creador con miras a la realización de una hermosa armonía social! Valorar totalmente los talentos de cada uno aprovecha a todos y a cada uno. Las desigualdades individuales existen para bien de todos y enriquecen, cuando son cultivadas, el tesoro común de la humanidad. El igualitario, al contrario, tiende a ahogar toda selección y las buenas cualidades que esta posee, haciéndose, finalmente, daño a sí mismo. El mayor peligro a que están expuestas las democracias es deslizarse hacia el igualitarismo. Si caen en manos de gente sin cultura, llegarán necesariamente a ello.

Un educador, pues, no tendrá en cuenta las susceptibilidades igualitarias que enmascaran, sencillamente, la envidia. Si hace que el niño escuche la voz de la razón, si él mismo da ejemplo de una equidad perfecta y excluye todo favoritismo, si cada alumno comprueba que es tratado según las exigencias de su temperamento, de sus capacidades y de sus responsabilidades morales, consentirá también en que los demás sean tratados según los mismos criterios y gocen, llegado el caso, de las excepciones impuestas por su situación especial. Pero jamás debe ser concedida una excepción para favorecer el egoísmo. Solamente la realización del bien, que sobrepasa a los individuos, justifica la concesión. Hay que ahogar el espíritu igualitario, si se quiere arrancar a los

alumnos al instinto y elevarlos al plano del espíritu. Es decir: educarlos moral y socialmente.

3. Actitudes sociales auténticas

La formación en el sentido social progresa gradualmente y no alcanza de golpe el punto culminante. Aquí, igualmente, el educador debe respetar la evolución normal del niño y no permitirse quemar las etapas. Por lo demás, durante su vida el ser humano está obligado a hacer esfuerzos contra su egoísmo para rectificar sus actitudes sociales.

a) Tener el sentido de los demás

Hacer salir al niño de sí mismo, o de su egoísmo, para acostumbrarlo a tener en cuenta la existencia de los demás, es un trabajo de larga duración. Por deliciosamente simpáticas que parezcan sus reacciones espontáneas, el niño refiere todo a sí mismo y no ve en los demás sino instrumentos destinados a servirle y a procurarle las satisfacciones ansiadas. Es amable en tanto no tiene que privarse él mismo, pero manifiesta su descontento en cuanto se le contraría. Poco a poco, debe comprender que las personas son hermanas por su origen y, sobre todo, por su bautismo, y habituarse a retrasar o, incluso, a sacrificar un placer personal cuando lo exige el interés de los demás.

Olvidarse de sí mismo y ponerse en lugar de los otros son actitudes que implican a menudo el sacrificio de sus propios caprichos. Así, teniendo en cuenta la edad de los niños, los maestros, sea en clase, sea en la dirección espiritual, les abren progresivamente al deseo de servir a los demás y de darles gusto, aunque tengan que negarse a sí mismos. Les enseñarán a molestarse por los demás y a prestarles servicios, a

> recoger el trozo de vidrio en medio de la calzada, a ser cortés en un comercio al dirigirse al vendedor, a poner bien el abrigo que un compañero ha colgado mal, a bajar de la bicicleta para prestar la bomba a un ciclista en apuros[722],

a prestar un objeto, a dar una explicación a un compañero que ha estado ausente, a beneficiar a los demás con sus propios hallazgos, a guardar su turno sin atropellar a los demás, a ceder su lugar, a mostrarse conciliador en el juego y aceptar las derrotas sin resentimiento, a no querellarse, a perdonar a un compañero torpe en el juego, a asistir a un adversario herido, a prestar un servicio no retribuido, a hacer una gestión con un compañero, desempeñar un menester fastidioso, visitar a un compañero enfermo, etc. Lanzados ya por este camino, los niños son muy ingeniosos para descubrir las ocasiones de ayudar a sus compañeros.

a) Para los alumnos pequeños, la práctica de las virtudes sociales se reduce en gran parte al *ejercicio de la caridad,* signo distintivo del verdadero cristiano. Todavía no tienen la noción del prójimo, tal como lo enseña el Evangelio (Lc 9,29), y no comprenden aún «la eminente dignidad de los pobres de Cristo». Ahora bien, siempre habrá pobres entre nosotros. Se les enseñará, pues, a dar limosna con amor, aun cuando

[722] *L'Apôtre de Marie*, 1930, p. 260.

quizá se vieran tentados a depositar una moneda con indiferencia o desprecio, a reservar siempre una parte de su dinero para las obras de caridad, en particular para las Conferencias de San Vicente de Paúl. Sin embargo, a medida que el niño crece, no debe contentarse con estas actividades caritativas y creer que su deber social se acaba ahí. Sucede, en efecto, que el contacto con la miseria y el sufrimiento, así como los actos de benevolencia que estos provocan, no crean siempre el sentido social. Nuestros alumnos más afortunados acaban, a menudo, por aceptar el hecho de la miseria y encontrarla normal, o al menos inevitable.

> A veces también la caridad, incluso generosamente ejercida, corre peligro de calmar lo que hubiera sido la rebeldía espontánea de la conciencia frente a injusticias sociales ciertas.

Poco a poco, hay que hacerles comprender que su deber de mañana consistirá, no solamente en socorrer a los pobres, sino en trabajar con todas sus fuerzas para mejorar su condición, sea en sus propias empresas económicas, sea por la acción social, sea en el plano de la legislación. Esta idea debe ser poco a poco insinuada, pues sobrepasa todavía a su edad. Mientras tanto, el ejercicio de la caridad es el medio más eficaz de darles el sentido de los demás.

b) La iniciación en la cortesía es otro aspecto que nuestro Fundador y nuestros mayores recomendaban con insistencia y cuya práctica constituyó una de las principales razones de sus éxitos[723]. El P. Chaminade veía en ella la base misma de la educación y exigía una gran distinción de maneras. El P. Lalanne perseguía la manía de los apodos y enseñaba ex profeso la cortesía con lecciones muy prácticas: cada uno, por turno, se ejercitaba delante de él en saludar, en entrar, salir, recibir, dar o sentarse[724]. La cortesía, bien comprendida, ¿no tiene por base también el sacrificio? Esta exige que se moleste uno por no hacerse molesto a los demás y para hacerles la vida tan agradable como sea posible.

> La cortesía da al niño el sentido del respeto a la jerarquía; es una primera disciplina que se impone a sí mismo y sin la cual es muy difícil hacerle aceptar otras. Si en nuestros días se pide con insistencia que la educación prepare la vida, conviene no olvidar que la cortesía es una de las artes de la vida social, y no de las menos importantes[725].

Sin duda, entre las indicaciones dadas por nuestros antiguos métodos, algunas han sido inspiradas en las costumbres monásticas traspuestas a la clase. Pero, si en nuestra época, más verdadera y más directa, la cortesía a veces debe tomar formas menos convencionales, no por eso deja de tener un valor educativo y social de primera calidad.

El ejemplo es, por otra parte, más eficaz que todas las palabras para enseñar la cortesía[726]. Un profesor, distinguido en su porte como en sus palabras, ejerce sin darse cuenta una influencia moral inapreciable.

---

[723] Ver sobre todo *Méthode* de 1824, art. 36; P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., pp. 44ss. F. FRIEDEL, «A characteristic of Marianist education: the social virtues», en *Marianist Educator*, agosto 1950, pp.69ss. El libro de lectura para los alumnos del grado inferior publicado por un cohermano americano G. HETTERICH se titula *The polite pupil*.

[724] P. HUMBERTCLAUDE, *o. c*., p. 45.

[725] *Ibidem*.

[726] P. SIBBING, *Marianist Educator*, noviembre 1949, pp. 3-4.

He aquí un modo fácil, experimentado en nuestras escuelas, para inspirar a los alumnos reacciones sociales. De tiempo en tiempo, pues una regularidad matemática fatigaría pronto, se organiza un esfuerzo semanal de conjunto, con la finalidad de acostumbrar concretamente a los alumnos a adquirir actitudes de cortesía, de bondad, de limpieza, de exactitud, de orden, etc. Tomemos por ejemplo la semana de la cortesía. Un cartel pegado sobre un gran tablero colocado a la entrada de la escuela recuerda a los alumnos, por medio de un dibujo sugestivo, la consigna de la semana. El cuadro destinado a recordarles la cortesía, representa un marqués y una marquesa del tiempo de Luis XV haciéndose la reverencia y lleva este texto: «Un airecillo de la antigua Francia sopla sobre la escuela de N...». Las charlas de los profesores, las lecturas explicadas, las tareas, los ejercicios prácticos de la semana convergen, más o menos directamente, hacia el tema escogido.

> La organización es estudiada primeramente entre los profesores en conferencia de orden; de esta manera el esfuerzo queda netamente delimitado y versa sobre puntos concretos[727].

Esta preparación podría también ser hecha por los mismos alumnos, cuyas proposiciones serían sometidas a la conferencia de los profesores.

c) Poco a poco, el esfuerzo de los niños debe concentrarse no solamente sobre los actos exteriores sino también sobre los *sentimientos interiores:*

> El educador cristiano debe acostumbrar a los niños y a los jóvenes a ser los guardianes de sus compañeros y sentir una responsabilidad para con ellos. Intervenir para defender a un compañero convertido en juguete de otros, separar a los compañeros que van a llegar a las manos y excitarlos a la calma, intervenir en favor de los ausentes, destacar su méritos y sus buenas cualidades cuando todo el mundo los ataca, son otras tantas maneras, para los jóvenes, de convertirse en caballeros de la caridad social. A poco que se le llame la atención, tendrán gusto en estas intervenciones generosas. En las discusiones y disputas, que no pueden dejar de producirse entre los muchachos, un educador sabrá enseñarles que no hay que seguir su propia idea simplemente, sino que hay que tratar de comprender la idea de su adversario antes de combatirla. Y además, cuán excelente medio de mutua comprensión es la costumbre de atenuar lo que divide y acentuar lo que aproxima o, como decía el Mariscal Lyantey: «Buscar siempre el denominador común»[728].

b) Tener la preocupación del bien común

La segunda etapa de la formación social, que va a la par con la primera, consiste en hacer sentir a los alumnos que los seres humanos no están yuxtapuestos, como los granos de arena, sino solidariamente ligados entre sí, unidos con lazos de dependencia recíproca, como los miembros de un cuerpo viviente. No basta, pues, con amarlos individualmente y ser amable con cada uno. Hay que desear, además, que todos gocen de las ventajas materiales y espirituales de la comunidad humana. El niño no tiene todavía la noción del bien común, rigurosamente hablando; comprende el bien de un compañero o el de sus padres, pero no alcanza la noción del bien general. Sobre todo, haciendo que atienda a las consecuencias nefastas provocadas por su pereza y su

---

[727] «Un procédé pédagogique: les semaines», en *L'Apôtre de Marie*, 1932, p. 415.
[728] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., p. 189.

indisciplina, en este pequeño mundo que es la clase o la escuela, se le inicia progresivamente en el sentido del bien común.

Se define, en efecto, el sentido social como

> una aptitud para percibir y ejecutar prontamente, como por instinto, en una situación concreta, el aspecto que sirve efectivamente al bien común.

Se trata, pues, menos de dar ideas que de crear reacciones espontáneas, de desarrollar un sentido, de crear un hábito. En el comportamiento de los niños en la escuela, su mundo en miniatura, se comienza a despertar en ellos la preocupación del bien de todos.

Reaccionar contra las ideas y las tendencias antisociales de los niños

Esta formación supone, primeramente, un *aspecto negativo: reaccionar contra las ideas y las tendencias antisociales de los niños.* Hay que emprender una lucha sin tregua contra ciertos axiomas individualistas, como estos: «Esto no me interesa. Esto me interesa a mí solo, etc.». Los alumnos deben comprender poco a poco que cada uno de nuestros actos y cada una de nuestras actitudes tienen una repercusión social. «Quien está triste, entristece a los demás», decía A. de Saint-Exupéry, uno de nuestros antiguos alumnos. Las tendencias antisociales, a las cuales hay que hacer la guerra de un modo especial, son la mentira, el robo y el aprovecharse de los bienes de los demás. Hemos hablado ya de la mentira. La honradez frente al bien de otro y del bien general no es menos importante que la lealtad. Un cristianismo que no descansa sobre una honradez radical, es una religión de pacotilla. En la sociedad humana, todo acto indecoroso, toda falsificación, todo fraude, descalifican a su autor porque destruyen la confianza sobre la cual descansan las relaciones sociales. Entre los actos deshonrosos, *el robo escolar* ocupa la primera fila. Cuando la cleptomanía es una enfermedad, su curación depende de la psicoterapia. Pero, a menudo, el robo es premeditado y voluntario; por ejemplo, una estilográfica a la que se quita la marca, un libro robado y vendido en la librería de viejo, dinero sustraído a un compañero... Un niño que se deja llevar por estas pequeñas faltas de honradez, corre peligro de llegar a ser un ladrón. Ordinariamente, el temor del castigo y de la infamia entre sus compañeros, es el principio de la sabiduría.

Al lado del robo mencionaremos el deterioro voluntario y perverso del mobiliario escolar.

> Ante los muros de una clase recién pintados, un mobiliario escolar reluciente de limpieza..., ciertos niños tienen como el instinto de la destrucción y de la suciedad. Una gran mancha de tinta sobre una pared limpia, una inscripción con la punta de la navaja sobre una mesa de clase o una muesca en una mesa del comedor parecen darles una especial satisfacción. Y además, ¡es tan fácil deteriorar un conmutador eléctrico ¡He aquí un libro abandonado sobre la mesa: nadie está allí; una página queda arrancada. Interrogáis a este pequeño monstruo cogido en falta: –¿No te da vergüenza hacer esto? ¿Lo harías en tu casa? ¿Darías un corte de navaja en la rejilla de una silla? ¿Te permitirías tú hacer una incisión en un mueble del salón? »Ciertamente que no. –¿Y por qué no? –Porque... es en mi casa y eso es de mis padres...». ¿Lo ven ustedes?: él mismo hace la distinción de lo mío y de lo tuyo; de lo mío para respetarlo, de lo tuyo para deteriorarlo. Y sin embargo, la reparación del estropicio causado cuesta su dinero. Por supuesto, por su acto de vandalismo que fuerza a gastarlo, roba este dinero en cierto

> modo al propietario del colegio. ¿Piensa él, tal vez, que el robo, bajo cualquier forma que se produzca, obliga a la restitución?[729].

Hay que reaccionar muy severamente contra estos deterioros voluntarios y los alumnos deben darse cuenta de toda la infamia de su conducta. Para limitar su número y, al mismo tiempo, para acostumbrar a los alumnos al sentido de la limpieza, hay que velar para que el mobiliario y los locales escolares sean elegantes y limpios. Lo que se halla sin valor y sin limpieza, no inspira respeto. Hicimos observar al director de una casa donde la limpieza del comedor dejaba que desear, que, poniendo manteles blancos en la mesa, obtendría mejores resultados. Los alumnos los mancharán, sin duda, durante las primeras semanas, pero, poco a poco, se esforzarán para tenerlos limpios. El comportamiento posterior justificó el pronóstico.

Asociar a los mismos alumnos a la buena marcha de la escuela

Es más eficaz todavía, *asociar a los mismos alumnos a la buena marcha de la escuela* y hacerles tomar conciencia de las repercusiones sociales de su conducta. Los modos apropiados son innumerables. Unas veces, el maestro hará calcular, por ellos mismos, los destrozos causados en clase durante una semana o un mes; otras, los formará en el buen uso del dinero personal, enseñándoles el trabajo que ha costado a sus padres, haciéndoles llevar las cuentas, enseñándoles cómo economizar sin avaricia y gastar de manera razonable. El profesor prudente va más lejos aún. Sabiendo que no se interesa uno en una cosa, sino en la medida en que se ha colaborado en su organización, hará de manera que la estructura misma de la clase refleje el espíritu social y se convierta en un servicio común. Por otra parte, ¿una clase no es acaso un grupo social más apretado que cualquier otro y no es tal vez ideal que este grupo se organice por sí mismo, a fin de que la obediencia a los reglamentos sea más espontánea? ¿Cómo? Asociándole a la elaboración del reglamento y a la fijación de las sanciones. No hay mejor medio de inspirar a los alumnos la convicción de que la ley de todo grupo obliga a cada individuo a tener en cuenta el bien general y aceptar las sanciones impuestas. Nuestras clases son en general demasiado individualistas: cada uno no piensa más que en sí mismo y se esfuerza por derribar al concurrente; el único momento en que los alumnos forman verdaderamente bloque, es cuando se trata de oponerse a la autoridad. Solo suscitando tanta colaboración como sea posible, se llega a orientar sus esfuerzos en la misma dirección, es decir, hacia el bien común. Los trabajos de clase ofrecen múltiples ocasiones de desarrollar el sentido de la solidaridad. Con ocasión de una clase-paseo destinada a recoger informes de orden geográfico local, se dejará distribuir a los mismos alumnos los diversos trabajos; unos fijan el itinerario, otros calculan distancias, traen muestras, las ordenan y las utilizan. Si se les hace realizar una encuesta, también se distribuye el trabajo. Tal grupo irá a casa del fabricante; otro hará la historia de la profesión; otro buscará los textos de lectura que a ello se refiere; otro redactará una conferencia, etc…

[729] F. J. KIEFFER, *o. c*., p. 176.

El Antiguo método de 1824. El principio de este servicio social lo habían sentido por instinto nuestros mayores y el *Antiguo Método* de 1824 (art. 22) repartió entre los niños todas las responsabilidades materiales de la clase. Vale la pena citar este pasaje:

> Todos los meses, al mismo tiempo que se da la cruz de buena conducta, se nombran los diversos oficios, a saber:
> 1º Un *jefe de celo*, que está encargado de hacer las oraciones en clase o en la iglesia. Se escoge entre los más piadosos.
> 2º Un *reglamentario*, encargado de dar la señal para los diversos ejercicios; se le da para esto un reloj con cual se rige y una campanilla para dar la señal; se le da también una copia del reglamento horario, de manera que el maestro no tenga necesidad de preocuparse de ello. Los maestros y los niños obedecen estrictamente la señal dada por el reglamentario; los alumnos no esperan la orden particular del maestro para pasar a otro ejercicio: la campana sola les avisa. Independientemente del comienzo de cada ejercicio, el reglamentario toca la campanilla las medias horas, de manera que sea oída en todas las clases y se fijen los maestros en el tiempo transcurrido. Una lámina de cartón, en forma de cuadrante, indica las medias horas. Un niño de la clase coloca la aguja donde conviene cuando oye la campanilla del reglamentario.
> 3º Un *portero*, escogido entre los niños más juiciosos de la clase, que se halle próximo a la puerta de la calle. Él guarda la llave desde el momento de entrada hasta el de salida y abre tan pronto como oye la campanilla; lleva a los extraños al recibidor, sin dejarles entrar jamás en las clases; les invita a sentarse; pregunta con quién desean hablar y va a advertir al profesor por el cual se pregunta; no deja salir a ningún niño sin papeleta de salida, que lleva inmediatamente al profesor de la clase a la que pertenece.
> Se renueva el portero todas las semanas.
> 4º *Jefes de mesa*: Uno para cada mesa.
> 5º Los *primeros lectores*: Uno para cada mesa; se escoge el más adelantado de la mesa; este primer lector es el único encargado de corregir a aquel de su mesa que se equivoca al leer.
> 6º Los *visitadores* y comprobadores de la aritmética.
> 7º Los *distribuidores del agua bendita*, que van, cuando se entra en la iglesia, a colocarse con su hisopo en la puerta de la iglesia antes y después de la Misa. Cuando todos los niños han desfilado, depositan sus hisopos en la sacristía.
> 8º Dos *porta-rosarios*, que están encargados de distribuir los rosarios, antes de la Misa, a aquellos niños que no saben leer bastante para seguir el ordinario de la Misa.
> 9º Los *monaguillos* para la Misa, escogidos entre los más piadosos y más decentemente vestidos. Al principio del mes se designa a dos para cada semana.
> 10º Los *jefes de barrio*. Los niños no salen de la casa tumultuosamente y en desorden, sino en pequeños grupos de 20 a 25 lo más. Cada grupo se compone de los niños que son, poco más o menos, del mismo barrio; se da a cada barrio el nombre de la parroquia o el de la mayor calle que se encuentra en su circunscripción. Todos los barrios se forman en silencio al salir de las clases, en el patio de la escuela, esperando la señal del maestro para desfilar de dos en dos.
> Se nombra un jefe de cada barrio, encargado de la vigilancia, que es responsable del desorden que podría introducirse en su barrio y está obligado a dar cuenta el mismo día a su profesor; debe conducir su grupo hasta que no le queden más que 3 o 4 niños; impide que los niños silben, canten o se burlen de ciertos viandantes o digan palabras poco decentes o riñan entre sí; les obliga a quedarse en fila y no les permite salir sino para entrar en su casa, y no para detenerse a jugar en la calle.
> 11º Los *comisarios de barrio*. Se designa un alumno para cada barrio, encargado de ir a la casa de los padres para prevenirles de la ausencia de sus hijos a clase y preguntarles la causa para pasar aviso al profesor. Cada oficial debe tener un adjunto.

En Agen un alumno estaba encargado de formar la lista de los adoradores del Santísimo Sacramento y eran los jefes de equipo quienes controlaban los castigos del grupo; para ciertos castigos existía la posibilidad de hacerlos en lugar de un compañero.

Responsabilidades infantiles, sin duda, pero todo requiere su principio. Se irá más lejos con los adolescentes y con los jóvenes[730]. En muchos países, en el Japón por ejemplo, se asocia a los alumnos al gobierno de la escuela, y los consejos de disciplina elegidos por ellos son a veces muy eficaces. Los fracasos registrados en estas iniciativas y que algunos profesores esgrimen como pretexto para excusar su pereza o su timidez, provienen, lo más a menudo, de su propia desunión. Ninguna experiencia pedagógica puede tener éxito si los profesores no respetan las condiciones de éxito o tratan positivamente de sabotearla. Si se encarga a los muchachos la organización de los deportes y de ciertas fiestas escolares, la policía de la calle a la salida de los alumnos, la preparación de una obra de teatro, la redacción del diario o de la revista de la escuela, el cuidado de los detalles que aseguran la buena marcha de la Congregación mariana o de la Conferencia de S. Vicente de Paúl, vendrán por sí mismos a pedir consejo. Por excesivamente paternalistas, desconfiamos demasiado de su capacidad. ¡Tal vez ciertas cosas dejadas a su iniciativa estarán peor ejecutadas que si los maestros se ocuparan de ellas directamente! Pero, ¿qué es más importante: que las cosas sean perfectas o que estén realizadas por los alumnos y se conviertan así en un medio de formarlos en la iniciativa y en el sentido del bien común? ¡Qué ayuda no podría encontrar un profesor débil entre ciertos alumnos, desde el punto de vista disciplinario, si quisiera hacer un llamamiento a los mejores, encargándoles de asegurar el orden y la tranquilidad durante la clase!

> Damos a muy pocos alumnos la oportunidad de desempeñar cargos de responsabilidad y así resulta muy difícil conocer a un alumno que tiene verdadero sentido de la responsabilidad. Demasiado a menudo destruimos o adormecemos su sentido de la responsabilidad, temiendo confiarles responsabilidades y arrojarles al agua cuando les hemos confiado una misión. Esforzándonos por salvarles de la inundación (o quizá de salvarnos a nosotros mismos), sofocamos un sentido de la responsabilidad que está a punto de nacer[731].

Remedio contra la crisis de autoridad

El Santo Padre *presenta la educación del sentido de la responsabilidad social como el mejor remedio contra la crisis de autoridad,* que es uno de los grandes males de nuestra época. Esta crisis es debida muchas veces a una rigidez de la autoridad ante el espíritu crítico muy despierto de la juventud contemporánea. Para obtener un verdadero respeto de la autoridad dice el Santo Padre,

> hay que estudiar la manera de introducir en las casas de educación católicas, las organizaciones en el seno de las cuales, los alumnos, al ejercitar sus responsabilidades sociales, aprenden por sí mismos cuán indispensables son, para obtener el bien común en una sociedad bien ordenada, el respeto y la obediencia para con la autoridad dirigente (7 de mayo de 1949).

---

[730] B. SCHILLING, «Internatserziehung in der Praxis», en L. PROHASKA, *Kind und Jugendlicher in der Gemienschaft*, 1957, pp. 184-197.

[731] J. STEFANELLI, «Qualities to look for in choosing high-school leaders», en *Cath. Educational Review*, vol. 64, n. 10, p. 609.

El trabajo en equipo. Este aprendizaje se hace también en el plano intelectual. Hemos hablado ya del *trabajo en equipo.* Si los resultados intelectuales son a veces discutibles, su valor de formación social es tal que vale la pena recurrir a ello algunas veces. Sacude el egoísmo de los mayores, estimula a los débiles y enseña a respetar el parecer de los demás. La clase se convierte así en una comunidad de trabajo, en la que cada uno pone a contribución su esfuerzo personal y trae su piedra para el edificio común. Cada alumno debe querer participar en ello[732]. Por ejemplo, se puede socializar el estudio de una obra de teatro. Se dividiría a los alumnos en tres equipos: uno tomaría a su cargo el estudio especial de la acción dramática; otro el de los caracteres y de los sentimientos; el tercero, en fin, el de la lengua y el estilo. La misma colaboración puede extenderse a todas las materias escolares, hasta a las matemáticas. A veces, se asociarán dos o tres alumnos; cada uno buscará la solución del problema planteado; uno solo hará la redacción, pero todos deberán ser capaces de justificar el razonamiento. A determinado buen alumno se le puede proponer, con ocasión de la preparación de un examen, «el salvamento» de un alumno más débil. Hasta en el plano intelectual esta ayuda es fecunda, pues se aprende, sobre todo, enseñando.

Extender la colaboración a todos

En un internado, la colaboración puede y debe extenderse incluso al personal doméstico. Los alumnos reemplazarían a los criados los días de vacación o de fiesta, o ciertas tardes, para permitirles asistir a algún festejo; se esforzarían por respetar su trabajo y facilitar su labor, por ejemplo, por el cuidado de no manchar una sala bien encerada, etc. La escuela ¿no es una familia? Y, en una familia, ¿acaso la ayuda mutua no se presta espontáneamente por todos los miembros? Una vez lanzados por este camino, los alumnos marchan por él con alegría y satisfacción; además, ganan con ello una experiencia práctica variada y los días en que el servicio deja un poco que desear se ven menos expuestos a criticar. Se es indulgente con los demás cuando uno mismo ha puesto las manos en la masa...

c) Reaccionar razonablemente ante las injusticias sociales

En fin, el último escalón al cual conviene elevar a nuestros alumnos es el de interesarlos en los problemas de todos los seres humanos, por diferentes que sean en cultura y religión, el país o la raza; a ponerse en su lugar; a comprenderlos; a querer que sean felices como ellos. El egoísta reacciona solamente ante la injusticia en lo que toca a él mismo; la persona social se siente también afectada por la injusticia que cae sobre los otros, como si le alcanzara a ella misma.

---

[732] L. FAERBER, «Teaching slow learners through religion course», en *Cath. Educational Review*, vol. 51, n. 2, p. 112. «Otro error común es el de imaginar que pueden brotar juicios acertados de una discusión de alumnos; estos llegan con frecuencia a una conclusión francamente falsa. Un consejero debe esforzarse para prevenir estas conclusiones erróneas y las consecuencias que de ellas se derivan; pero un colegio que quiere evitar todo error indicando de una manera rígida todos los pensamientos, omite el cultivo del sentido de la iniciativa, de la libre elección y de la corrección personal, que son esenciales para una vida democrática». (A. J. BEDEL, «Moral and ethical guidance», en *Dissertation*, 1941, p. 41).

De ordinario, los jóvenes sienten vivamente cualquier injusticia. Pero hay que orientar esta reacción espontánea ante la injusticia social, *dándoles una noción exacta de la justicia.* Si tantas personas no reaccionan saludablemente ante ciertas injusticias sociales, se debe a menudo a su filosofía del ser humano. Para el pragmatista que no aprecia a la persona sino por su valor de producción o por su haber, la justicia social se reduce a asegurar al obrero un salario suficiente, un cierto bienestar material y una buena instrucción técnica. Si, por el contrario, se admite con la Iglesia que el trabajo, la producción, el bienestar y la instrucción no son más que una parte de los medios que contribuyen a la madurez humana integral, la justicia adquiere un alcance más humano. He aquí por qué el Santo Padre reclama para todos un derecho estricto al trabajo (el paro, incluso indemnizado, disgrega al hombre), el derecho al sindicato y a la cogestión, que, confiando responsabilidades al hombre, le inspiran confianza en su valer, madurándolo y espiritualizándolo. Una persona sin responsabilidades reales permanece en el estadio de niño; ahora bien, Dios quiere que se haga adulto.

Para hacer más sensibles, en cierto modo, las antenas sociales de nuestros alumnos, el conocimiento de los principios les es tan necesario como el contacto con las realidades sociales.

El conocimiento de los principios

> Nuestros alumnos mayores no deben salir de nuestras casas ignorando los principios sociales del catolicismo, dado que muchos de entre ellos van a encontrarse casi inmediatamente frente a las doctrinas adversas, profesadas en los ambientes neutros u hostiles, con el prestigio de una ciencia positiva, en la que los hechos reales son, con demasiada frecuencia, interpretados conforme a una ideología completamente materialista o agnóstica. ¿Cómo podrán las inteligencias jóvenes defenderse contra el error, si no se ha tomado cuidado de inmunizarlos de antemano, no solamente por una crítica juiciosa de los sistemas en boga, sino también y sobre todo, por el esplendor de la verdad que brota de los documentos pontificios, en los que, sobre la base de la justicia y de la caridad social, se levanta el edificio armónico de una sociedad renovada por Cristo?[733].

Por otra parte, no solamente para hacer a los alumnos capaces de defenderse, se debe enseñarles la doctrina social, sino para que ellos mismos la practiquen. La acción social católica ha tenido a menudo tan poco efecto porque fácilmente se ha limitado a defenderse en lugar de buscar la expansión de nuestra santa religión esencialmente social. Sin embargo, para no chocar de frente con ciertos prejuicios de nuestros alumnos y no encabritarlos contra la doctrina cristiana, conviene librarse de toda exageración y matizar sin embargo,la exposición, sin suavizarla excesivamente: [*haciendo la verdad en la caridad* (san Pablo)][734]. Esta enseñanza sistemática, dada en el curso de instrucción religiosa o en la clase de filosofía y, lo que es mejor todavía, en un curso separado e independiente, puede ser reforzada por charlas ocasionales[735]. Cuando se

---

[733] F. J. KIEFFER, *Circular n. 3*, informe sobre el Capítulo general de 1933, pp. 72-73; R. MCMAHON, «The truth, the whole truth and where to find it», en *Marianist Educator*, mayo 1950, pp. 36ss.; «¿Formamos a nuestros alumnos en la doctrina social católica?», en *El Pilar*, sept.-oct.-nov. 1955.

[734] *Veritatem facientes in caritate* [Ef 4,15].

[735] He aquí el esquema de un programa:

A. La persona humana:

trata de cuestiones de actualidad, como la crisis de la vivienda, el problema de las chabolas, de la cogestión, etc., la palabra de ciertos especialistas o personas de acción que han experimentado la idea, puede ejercer sobre nuestros alumnos una profunda impresión. Se puede también despertar el sentido social con ocasión de la enseñanza. El programa de historia permite profundizar el aspecto social de los acontecimientos políticos, seguir la evolución social desde la antigüedad hasta nuestros días, insistir sobre la evolución del trabajo y la condición de los trabajadores, la conquista progresiva de las libertades sindicales, etc. El curso de geografía, considerada cada vez más como una ciencia del hombre, es también muy sugestivo. Al situarlas en su medio geográfico y económico, concreta las ideas sociales. Una lección de geografía, tan apasionante como formadora, consistiría en colocar a los alumnos ante unos mapas y hacerles deducir todas las consecuencias humanas y sociales que resultan de la situación y de la configuración del terreno. La verdadera finalidad de la cultura es hacernos conocer mejor al ser humano y sus problemas y no cargarnos con conocimientos inútiles para la vida.

La literatura, poniéndonos frente al comportamiento de los hombres, puede también llegar a ser un rico manantial de enseñanza social. ¿No se hace en cada siglo eco de las preocupaciones y de los sufrimientos de los seres humanos? ¡Cuán fácil es escoger sus lecturas literarias, principalmente entre los escritores de todas las épocas que más se han preocupado de pintar a los seres humanos y las instituciones sociales! Si todos los profesores tuvieran sentido social y se entendieran entre ellos para deducir de cada rama de la enseñanza la doctrina social cristiana, el efecto sería infalible.

Los círculos de estudios sociales, que al principio eran los únicos en proporcionar la doctrina social de la Iglesia, se limitan hoy día a completar los cursos sistemáticos, circunscribiéndose a los problemas de actualidad evocados por los diarios y las revistas. Los alumnos mayores, guiados por un maestro competente, pueden ellos mismos leer los diarios, confrontar las opiniones diversas sobre un mismo problema y sacar las conclusiones en relación con la doctrina cristiana. Se ha comprobado que, desde el momento en que los alumnos son admitidos como miembros activos del círculo, dejan las travesuras y el espíritu colegial. Los problemas que se abordan, en discusión libre y cortés, son un llamamiento a la seriedad y a la conciencia. Así es como los alumnos adquieren, igualmente, el gusto de la colaboración intelectual.

El contacto con las realidades sociales

La enseñanza sola corre el riesgo de permanecer abstracta e ineficaz, y no dar a los alumnos un conocimiento bastante concreto de la realidad social. No se comprende bien sino lo que se ha visto y tocado por sí mismo; y el conocimiento es perfecto cuando uno mismo ha vivido la situación. Uno de los puntos más fecundos de los métodos de

---

los múltiples atentados a la persona humana en el terreno biológico, psicológico, político, racial, social;
el matrimonio cristiano, según las enseñanzas pontificias, y los atentados al matrimonio por las leyes y las costumbres;
la constitución de la familia y su desgraciada decadencia;
el problema de la población.

B. La profesión.
C. La sociedad civil.
D. El catolicismo social.

información popularizados por la Acción católica son las encuestas sobre los diversos medios de vida destinados a situar la acción en el terreno de la realidad. Una revista refería, no ha mucho, el siguiente hecho sucedido en los Estados Unidos:

Habiendo muerto de fiebre tifoidea un alumno de una escuela rural, sus camaradas, con el asentimiento del padre del alumno difunto, visitaron su explotación agrícola, descubrieron la causa de la muerte en la infección del agua y acabaron por encontrar, con el maestro, el medio de remediar la infección. Durante más de una semana estuvieron en vilo por este centro de interés eminentemente social.

> La obra de las Conferencias de San Vicente de Paúl tiene la ventaja de poner a sus adheridos en contacto directo con las familias necesitadas. El muchacho, hijo de padres acomodados, recibe, desde la primera visita a un tugurio, el choque saludable de la miseria y del sufrimiento humano. Su corazón se conmueve y tiende su mano; pero en el fondo recibe tanto o más que da. Allí aprende lo que, demasiado fácilmente, hubiera podido desconocer: que a menudo estos sufrimientos son inmerecidos; y probablemente alguno de sus protegidos le enseñará lo que es la verdadera paciencia, la santa resignación cristiana. Él, sin embargo, no se resignará con la injusticia; en adelante estará ganado para la causa de una acción colectiva en favor de la redención social, y se verá inclinado a buscar en la doctrina social de la Iglesia las orientaciones decisivas, únicas capaces de llegar a un régimen social fecundo, fundado en la justicia y la caridad[736].

> Gracias a este sentido social, el joven se penetra de la convicción de que los actos de que es autor tendrán una repercusión sobre otras existencias y, bajo la impresión de este recuerdo, con provecho del bien ajeno, mortifica el absolutismo de su voluntad individual y de su interés personal. El sentido social se convierte en él en una especie de instinto por el cual se acostumbra, primeramente, a buscar y a encontrar, para después encontrar sin buscar, a medida de los incidentes diarios, los humildes medios de colaborar al advenimiento del reino social de Jesucristo. En una palabra, el sentido social es la conciencia neta, asidua y a veces exigente e imperiosa del nexo que une a cada uno a la sociedad humana, el cristiano a la sociedad cristiana, y las obligaciones que impone este doble lazo[737].

En fin, entre nuestros jóvenes mayores, destinados a destacar en la sociedad, debemos cultivar la convicción de que toda su actividad social futura debe estar impregnada de la caridad de Cristo, venido para servir y no para ser servido. Ahora bien, la caridad es más que una limosna, una sonrisa o un apretón de manos con que las personas, superiores por la fortuna o rango social, se dignan gratificar paternalmente a los pobres y a los inferiores, pues cuando estos gestos no salen del corazón y no son más que medios de gobierno, destinados, tal vez, a encubrir la ausencia de justicia y de estimación o a preparar unas elecciones, envilecen a sus destinatarios humillándolos. La caridad cristiana no rebaja nunca: eleva y hace iguales a los beneficiarios y a los donantes; trae a estos últimos la posibilidad de servir y la experiencia de la necesidad que tienen de los demás. Lo que los pobres y los inferiores desean, en efecto, y ahí está el fondo del problema social, es menos los bienes materiales y los favores que el sentimiento de que se tiene necesidad de ellos. Lo que constituye el sentimiento del pobre es tener que recibir sin poder dar; lo que entristece al inferior es que su jefe se pase efectivamente sin su concurso...

---

[736] F. J. KIEFFER, *Circular n. 3*, informe sobre el Capítulo general de 1933, p. 74.
[737] H. ROUSSEAU, en *Messager de la Société de Marie*, 1899, p. 28.

d) Hacer la piedad más social

Es un hecho que los últimos siglos fueron excesivamente individualistas. La misma espiritualidad había seguido esta desviación enfocando casi exclusivamente, en relación con el individuo, los grandes temas del pecado, de la gracia y de la salvación. Ciertamente, el P. Chaminade había insistido mucho sobre la doctrina del cuerpo místico. En esto, como en otras muchas cosas, fue un precursor. Pero solamente el siglo XX ha puesto en primer plano en la vida espiritual esta fecunda doctrina del cuerpo místico, que está en el centro mismo de los escritos de san Pablo. El gran Apóstol nos hace comprender que un cristiano no está aislado en la práctica de su cristianismo, ni alcanza su salvación como un simple individuo, sino que debe procurar la salvación colectiva y tender a ella como en equipo, si se puede decir así. Cada cual está llamado a colaborar en la edificación del Cuerpo místico, todo entero, persuadido de que la comunión vital con Cristo incluye la unión con todos los cristianos, hasta con los del cielo y los del purgatorio.

Levantando todavía más sus pensamientos y su mirada, el cristiano debe contemplar a las tres Personas de la Santísima Trinidad, unas y diversas, dándose mutuamente todo lo que tienen, permaneciendo, sin embargo, ellas mismas. En el seno de toda agrupación humana, el temperamento y el carácter de cada miembro deben ser respetados igualmente, a fin de que, dándose a los demás, cada uno pueda compartir con ellos todas sus riquezas personales valorizadas. Al formar a nuestros alumnos según esta línea cristiana, los habremos estimulado hacia la actitud social fundamental.

4. Formación cívica y política

Un joven formado en el sentido social por los métodos preconizados en las páginas precedentes, será, sin duda alguna, un excelente ciudadano y su iniciación cívica, propiamente dicha, será fácil.

Distingamos, primeramente, política y civismo. Antes de la edad de 18 años, nuestros alumnos tienen otra cosa que hacer que dejarse arrastrar, febrilmente, por las pasiones políticas de sus padres. Tienen sobre todo, necesidad de tranquilidad y de recogimiento. Por otra parte, un profesor jamás debe tratar de conquistar a sus alumnos para el partido político al cual ha dado él mismo su adhesión. Su deber es permanecer por encima de los partidos. Obrando de otra manera, corre el riesgo de enajenarse la antipatía de los padres y de los alumnos cuyas simpatías van hacia los partidos distintos del suyo. Les hará comprender, sin embargo, que los cristianos deben aportar una colaboración activa a la política del país y aceptar los cargos políticos; sobre todo les dará los principios cristianos que deben un día guiar su elección política.

Pero si nuestros alumnos deben quedarse al margen de las pasiones políticas, un verdadero educador tiene el deber de desarrollar su sentido cívico, este conjunto de sentimientos y actitudes que forman al buen ciudadano[738]. Se esforzará por acostumbrarlos a respetar las leyes cívicas y hasta los mismos reglamentos de policía, que regulan la marcha armónica de la ciudad. Les asociará a las fiestas y a los grandes

[738] Entre las actitudes que conviene notar: el espíritu crítico y de obediencia frente al poder, el respeto de las libertades de los demás, la justa tolerancia, el espíritu democrático, la preocupación del bien común, de la repercusión de sus propios actos, la aceptación de las responsabilidades civiles y la obediencia a las leyes incluso fiscales.

acontecimientos de la ciudad, les hará colaborar en ciertas obras de beneficencia de la ciudad y del ayuntamiento (ciertas colectas, etc.), les hará familiares su historia y su geografía, su peculiar sistema de gobierno.

Nuestros alumnos mayores deben conocer, al dejar el colegio, la constitución y el funcionamiento del sistema político y gubernamental del país, así como las principales leyes que le rigen. Con argumentos sólidos y exactos, se le convencerá de que los ciudadanos, y los católicos, tienen el grave deber de cumplir sus obligaciones cívicas, en particular de votar y de pagar los impuestos. Hay colegios en los cuales se da esta formación en una forma práctica: se instituyen, por ejemplo, debates políticos (a veces en el mismo hemiciclo del palacio gubernamental), sesiones del tribunal de justicia en sus diversos grados, elecciones a los diversos cargos de la escuela según el sistema en uso para la elección de los diputados, etc. En fin, se les guía en la *elección de la carrera* que asumirán para el bien general. Por lo demás,

> uno de los elementos del equilibrio humano, de la moralidad y de la felicidad se encuentra en una profesión que responda a los gustos y a las aptitudes de cada uno.

Esta orientación es tanto más necesaria cuanto que, con frecuencia, es el azar el que dicta la elección de una carrera. Según las mejores encuestas, en efecto, los adolescentes ordinariamente están mal informados sobre los oficios y con frecuencia son juguete de amargas ilusiones; los mismos padres son, a veces, víctimas de su amor propio cuando se trata de enfrentarse con el porvenir de sus hijos. El 40 % de los muchachos escogen la carrera que les parece más divertida, sin saber qué estudios conducen a ella, si tienen actitudes intelectuales y físicas para hacerles frente o si no está ya demasiado obstruida por el número de pretendientes a ella. Por eso, muchos abandonan, ya iniciada, su preparación y tardan mucho tiempo en dominar su decepción. El colegio debe informarles sobre estos puntos. El método cuyos resultados se han comprobado hasta ahora como de los más eficaces, es el de las conferencias sucesivas dadas en el mismo colegio por padres o antiguos alumnos sobre la carrera que cada cual ha emprendido. Se cuidará siempre de que la carrera sea presentada como un servicio social patriótico y como el medio para cada hombre de colaborar en los designios de Dios sobre el mundo. Vista la necesidad de jefes católicos para ejercer una influencia cristiana en la vida ciudadana, los profesores sugerirán a los alumnos más inteligentes, con delicadeza y discreción, la elección de una carrera en que las posibilidades de influencia social sean mayores[739].

En el cuadro de estas conferencias, se presentará muy naturalmente la vocación al sacerdocio y a la vida religiosa. Si se cree a san Juan Bosco, una gran parte de los alumnos de nuestras escuelas estaría llamada al estado eclesiástico o religioso, y las estadísticas muestran que más de la mitad de los alumnos que abandonan nuestras escuelas secundarias, han tenido, al menos una vez, la idea de hacerse sacerdotes o religiosos[740]. Folletos sobre la vocación sacerdotal y religiosa completarán este trabajo de información, empezando por las conferencias y las entrevistas particulares con el director espiritual. Sin embargo, aunque no haya que tener miedo de hablar del llamamiento de Dios, e incluso de adelantarse, la acumulación indiscreta de estos

---

[739] F. J. FRIEDEL, «Preparing the leaders», *en Apostle of Mary*, enero 1933, pp. 9ss.

[740] J. PANZER, «Vocacional guidance and recruitment», en *Marianist Educator*, febrero 1952, p. 15; «Mary's part in recruitment», *Ibíd*., noviembre 1949, p. 14; F. ARMENTIA, *Circular n. 8*, (12 de octubre de 1952).

folletos y una presentación demasiado llamativa corre el riesgo de apartar a más de un alma altiva y profunda que, con derecho, mira esta elección como un secreto entre el alma y Dios. El medio más eficaz y más respetuoso de la persona es formar almas abiertas y dispuestas a todo llamamiento de lo alto, defendiéndolas contra el contagio de las ideas mundanas de goces y diversiones. Entonces el alma dará, por sí misma, la respuesta esperada al discreto llamamiento de Dios. En nuestras Congregaciones marianas, la consagración a la Santísima Virgen parece ser el camino normal hacia una vocación superior.

> Una vocación hacia esta vida es, pues, el coronamiento por excelencia de la Congregación, aun cuando esta no sea solamente un instrumento de reclutamiento[741].

Puesto que una vocación religiosa es una gracia[742], la oración y el ejemplo de la vida, sacrificada y alegre, de los religiosos son también los medios más eficaces de reclutamiento.

5. La formación patriótica e internacional

La preocupación de los demás debe extenderse al amor de todos nuestros compatriotas, primeramente, y después a todos los seres humanos de todos los países.

> El amor de la patria es uno de los sentimientos más delicados y más profundos del alma humana. Al solo nombre de nuestra patria, un relámpago de orgullo ilumina nuestros ojos y de nuestro corazón brota una inefable ternura[743].

Entre el patrioterismo y el internacionalismo abstracto hay lugar, en efecto, para un patriotismo ilustrado, fundado sobre la moral natural y el ejemplo de Cristo. Aun cuando vibre más y se haga más consciente en tiempo de guerra, debe manifestarse en nuestra abnegación en las humildes tareas cotidianas de la familia y de la profesión.

> Por otra parte, el patriotismo es la extensión y la amplificación de los afectos familiares, pues en la familia aprende el ciudadano precisamente todas estas virtudes que forman la dignidad, el encanto y la fuerza de la gran familia que es la nación, la unión entre todos sus miembros, la solidaridad en el honor, la comunidad de intereses y el celo desinteresado para defenderlos, la comunidad de deberes y la emulación obstinada para cumplirlos fielmente[744].

El amor a la patria implica la conservación, el acrecentamiento y la fiel transmisión del patrimonio espiritual acumulado por nuestros antepasados en cada generación, ya se trate de las tradiciones de vida intensamente probadas que han forjado un alma común a todos los habitantes, de las verdades culturales que constituyen el

---

[741] J. JANSEN, «The recruitment forum», en *Marianist Educator*, febrero 1951, pp. 25ss. Nuestro mejor documento oficial en lo que concierne al reclutamiento es E. J. SORRET, *Circular 14*, (25 de abril de 1928), pp.441ss.

[742] J. JANSEN, «Grace and vocation», en *Marianist Education*, mayo 1950, pp. 65ss. El primer *Método* de 1824 (art. 31) estudia ya de manera muy detallada los medios de suscitar y cultivar vocaciones en la escuela. M. J. STIMAC, «Recruitment Credo in the making», en *Marianist Educator*, otoño 1955, pp. 11ss.

[743] F. ARMENTIA, «La formación patriótica en la Escuela», serie de tres artículos publicados en *Atenas*, noviembre 1951, diciembre 1951, y enero 1952, pp. 36ss.

[744] *Ibid*., noviembre 1951, p. 271; ID., *Caballero*, o. c., pp. 193ss.

testamento de nuestros pensadores y de nuestros sabios o, en fin, de los valores estéticos y religiosos de nuestros artistas y de nuestros santos. El curso de historia se presta mejor al desarrollo del amor a la patria[745]. Nuestros alumnos deberán conocer las grandezas pasadas y presentes de su patria, los grandes hombres que la han forjado, los héroes que la han defendido, los artistas que la han embellecido, los sabios que la han dotado con sus prestigiosas invenciones y, en fin, los santos que forman sus más bellas joyas.

El amor a la patria no requiere la admiración ciega de todos los hechos de su historia pasada y de su política presente. La verdad tiene sus derechos, que nos obligan a reconocer lealmente las páginas que quisiéramos borrar de esta historia, los errores y las injusticias que debemos rectificar y reparar, aunque evitando exhibir nuestra confesión a los ojos del mundo entero. Tampoco nos obliga a despreciar a los demás países o a denigrar sus grandezas. Esta actitud nos está impuesta por nuestra cualidad de cristianos, más aún que por nuestra naturaleza de seres humanos.

> Al mirar por encima de las fronteras de su país, el patriotero, según la definición que ha sido dada de él, tiene mucho menos amor a los de su país que odio a los extranjeros; esto es estrechez de miras. Por el contrario, es amplitud de espíritu reconocer las cualidades, a veces envidiables, de los habitantes de otros países, y admitir que estos últimos tienen tantas razones para amar a su país y querer su grandeza y su independencia, como nosotros tenemos para amar al nuestro y querer que sea respetado por los demás [746].

El curso de literatura comparada, obligatorio en varias naciones, parece ser el medio más apto para comprender y amar a los demás países. Hemos visto que la verdadera cultura es el común denominador que facilita los intercambios entre las personas, diversas por su ambiente y por su civilización. Alguien sin cultura mide todo con vara estrecha. Compara la civilización de los demás países, no con valores objetivos, sino con el de su propio país que, necesariamente, cree superior. Alguien culto, por el contrario, posee una escala de valores objetivos, a la cual somete tanto los juicios sobre su propio país como las apreciaciones sobre los demás. Pero la filosofía pragmatista, que invade más y más el pensamiento occidental, cierra los espíritus a la concepción tradicional de la cultura y, como consecuencia, hace imposible los intercambios profundos, limitándose a promover los organismos externos y a provocar la formación de bloques enemigos, que corren peligro grande de levantar todavía más a los pueblos, unos contra otros. Todo organismo humano requiere a la vez el cuerpo y el espíritu. Entre los elementos de cultura que un profesor cristiano debe poner de relieve, mencionemos la renovación de la vida y del pensamiento católicos en varios países de occidente. Ciertos autores católicos no pueden ser ignorados por nuestros alumnos. En nuestras *high-schools* de América los nombres y las obras de los grandes escritores católicos contemporáneos de Europa son tan bien conocidos, si no mejor, por sus alumnos que por los de los colegios de su país de origen[747].

En varios países se ha establecido contacto entre alumnos del mismo sexo, de la misma edad y de naciones diferentes. La correspondencia que se ha tenido entre estos

---

[745] R. BREARD, «L'éducation du patriotisme par les leçons d'histoire», en *L'Apôtre de Marie*, 1929-1930, pp. 217ss.

[746] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., p. 111.

[747] Este es el momento de señalar la obra emprendida por uno de nuestros cohermanos de América, George Schuster, que consiste en hacer estudiar en las clases la literatura cristiana universal, sobre todo la moderna. Con esta finalidad ha editado manuales de literatura católica (*Catholic authors*), así como los mejores textos de los autores católicos más notables de todos los países.

jóvenes se hizo pronto amigable, terminando, más de una vez, por una estancia en sus familias respectivas[748]. En fin, a nuestros alumnos mayores, sea en los cursos de religión y de filosofía, sea, sobre todo, en los cursos de historia y de geografía, se les debe enfrentar con los grandes problemas mundiales. Más de las dos terceras partes de la población del globo no goza todavía del mínimum de bienestar necesario para la práctica de la moral; el 85 % de la renta mundial está en manos de un tercio de la humanidad. Países económicamente subdesarrollados, el aumento rápido de la población mundial y la superpoblación en ciertos continentes, hambres endémicas en ciertas regiones, al lado la superproducción en otras, el despertar nacionalista y el anticolonialismo, racismo y comunismo, paz y guerra, el recuerdo de cada uno de estos problemas, que importa exponerlos por medio de estadísticas bien documentadas, debe resonar en el corazón de nuestros alumnos cristianos con tal fuerza que su vida diaria se encuentre ensanchada y transformada. Su caridad y su justicia, para ser católicas, deben ser universales.

Con la ayuda de numerosos documentos pontificios, en los cuales brilla la preocupación de los últimos Papas por el bienestar espiritual y material del mundo entero, se les pondrá al corriente del deber de los católicos de estar presentes en el seno de los múltiples organismos internacionales (ONU, UNESCO, FAO, OIC, OMS, etc.). Igualmente se les hará conocer los principales organismos católicos internacionales agrupados en la OIC (Organización Católica Internacional), en particular *Caritas, Pax romana,* las diversas confederaciones internacionales de obreros, de patronos, de ingenieros, los comités internacionales del cine, de la infancia, etc. Ante todo, igualmente, se les hará conocer el esfuerzo civilizador y misionero de la Iglesia a través de los siglos.

> Echemos, para terminar, una mirada sobre Nuestro Señor, nuestro modelo en todo. Ciertamente, Jesús amó a su patria con un amor de predilección; para ella sus primeros favores, a ella las primicias de su enseñanza, sobre ella sus lágrimas dolorosas. Y, sin embargo, su amor no quedó confinado entre los estrechos límites de su pequeño país, ¡al mundo entero abraza en su gran gesto de Crucificado! Y no es únicamente en favor de san Juan, sino en favor de todos los seres humanos por lo que proclama, antes de morir, la maternidad espiritual de María[749].

[748] J. P. KUNES, «International understanding through literature», en *Marianist Educator*, abril 1953, pp. 36ss.; MOAKLER, «Textbook improvement and international understanding», en *Marianist Educator*, febrero 1949, pp. 50ss.
[749] R. BREARD, a. c., p. 224.

CAPÍTULO NOVENO

LA FORMACIÓN RELIGIOSA

1. Las constantes de la formación religiosa

La formación religiosa constituye el de una educación integral, pues, por el ideal religioso el ser humano llega más seguramente a superarse y alcanzar el más elevado grado de expansión. Este hecho de experiencia incita a muchos padres, incluso incrédulos, a confiar la educación de sus hijos a las Congregaciones religiosas. No hay resorte más dinámico que la religión para preparar al adolescente a la vida. Este encuentra en ella una explicación de la vida humana y del universo, un fundamento de las obligaciones morales,y un ideal desinteresado que lo eleva por encima de sí mismo, un Modelo divino que le permite superarse indefinidamente, los sacramentos y toda una organización espiritual que centuplica las fuerzas de su voluntad. Todo esto es de una utilidad educativa insustituible; pero no es, sin duda, este aspecto de la religión lo que determinó principalmente al P. Chaminade a fundar sus escuelas y a lanzar a la Compañía de María a la obra de la educación, porque no podía fijar la «añadidura» prometida por el Evangelio como fin supremo de la actividad de sus religiosos. Su preocupación dominante era promover el reino de Dios trabajando en la salvación de las almas o, según su fórmula preferida, en la *multiplicación de los cristianos.* A sus ojos,

> la enseñanza no era sino un medio de que nos servimos para cumplir nuestra misión, es decir, para introducir en todas partes el espíritu de fe y de religión y multiplicar los cristianos[750].

Si dudó al principio en escoger la enseñanza, es porque temía que sus hijos y sus hijas confundieran el fin con los medios y olvidaran el fin apostólico para dejarse absorber por la enseñanza profana. En cuanto quedó convencido de que la Providencia le asignaba este campo de apostolado y que la educación de la juventud era el medio necesario a la generación presente para ser llevada a Dios, terminaron todas sus vacilaciones. Repitamos, con insistencia, que no aceptó la enseñanza de las letras humanas más que para llevar, por medio de ellas, la enseñanza de la religión[751], y hasta el fin de su vida no cesó de insistir sobre el fin apostólico de la Compañía y la importancia primordial de la formación religiosa de los alumnos.

Según él, «la multiplicación de los cristianos» se obtiene menos por el empleo de ciertos procedimientos pedagógicos que por la creación de una *atmósfera religiosa en la escuela.* Esta debe ser tal, «que los muchachos se hagan en ella casi

---

[750] G. J. CHAMINADE, *Cartas III*, p. 470.
[751] *Constituciones de 1839*, art. 245.

necesariamente virtuosos y cristianos»[752]. La religión no se enseña, se comunica. Si la escuela está totalmente impregnada de religión, esta, según una fórmula que era muy cara al P. Chaminade, se *insinúa* en el espíritu y en el corazón de los alumnos por el ambiente del colegio más profundamente que por la propia enseñanza. Todo va bien, decía, en los establecimientos en que Dios es amado y servido[753].

> No se crea, dicen a su vez las Constituciones, que (para hacer buenos y fervorosos cristianos) haya que dedicar la mayor parte del tiempo a la enseñanza y a las prácticas religiosas: con una intención constante de alcanzar este fin, un buen hermano da una lección cristiana en cada palabra, en cada gesto, en cada mirada[754].

La palabra, al parecer, más anodina, el gesto más evasivo, denotan, en efecto, la persona entera. Una señal de la cruz hecha de prisa o una actitud descuidada durante la oración son un lenguaje más pernicioso que un mal discurso. He aquí por qué las oraciones pausadas, conscientes y recogidas, o una asistencia activa a los actos del culto, provocan, sin darse cuenta los alumnos, el sentimiento de la presencia de Dios.

> La religión no es una rama de la enseñanza, como la historia, o una parte de la educación, como la cortesía; es espíritu y vida, luz y fuerza; a este respecto es como el aire, que por nada puede ser reemplazado, que se respira en todas partes: en las clases, en los estudios, en los trabajos, en los juegos, en los recreos y en los paseos; ejerce una influencia secreta, íntima, eficaz y constante[755].

No obstante, esta atmósfera no puede ser ni el aire pesado de un invernadero donde se cultivan las plantas de salón, ni el clima artificial de una estufa donde se maduran apresuradamente los frutos precoces[756]. Educamos a nuestros alumnos para hacerlos capaces de vivir en un mundo donde tendrán que luchar para conservar su ideal religioso. El medio colegial debe, pues, mantener el ambiente natural de la vida y permanecer bastante abierto para no suprimir enteramente ni las reacciones contra los miasmas de fuera ni la eclosión de las crisis indispensables a las necesarias readaptaciones del crecimiento. En el corazón mismo de los alumnos hay que desarrollar un principio de resistencia al mal. Confiar exageradamente, para formarlos, en las barreras disciplinarias que los pongan en la imposibilidad de hacer el mal, no es prepararlos para la vida real. En una época en que las tentaciones brotan por doquier, importa sin duda preservarlos hasta el momento en que su energía sea un poco resistente; pero es preciso, sobre todo, inmunizar a los muchachos midiendo las dificultades en proporción a sus fuerzas crecientes, más bien que suprimiéndolas. La fe, en nuestros días, debe ser personal y militante.

El valor personal de los profesores es el medio más eficaz para crear la atmósfera del colegio. Más harán por lo que son, que por lo que digan o exijan. La admiración y el afecto por un profesor incitan al adolescente a adoptar sus ideas y a seguir su vida. Dichoso el profesor cuyo discípulo diga: «Yo quisiera ser como él».

> Todo cristiano debe aplicarse las palabras que Jesús dirigió a sus discípulos: «Seréis mis testigos» (Hch 1,8). El profesor de religión es un enviado de Cristo para enseñar

---

[752] G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, p. 580.
[753] *Ibid*., p. 514.
[754] Art. 273.
[755] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 20.
[756] F. FERNÁNDEZ, «Hacia el colegio ideal», a. c., pp. 100ss.

> fielmente lo que el Salvador mismo ha enseñado. Debe rendir testimonio por su convicción profunda y por su fidelidad práctica. Es un creyente adulto frente a creyentes todavía niños, respecto a los cuales tiene por misión hacer explícita la fe recibida en el bautismo[757].

La religión es una vida que se transmite, antes de ser una doctrina que se enseña. Y la vida se comunica, misteriosamente, de alma a alma. Antes, pues, de luchar contra las faltas de los alumnos, los profesores deben luchar contra sus propias insuficiencias. La contradicción entre su vida y su enseñanza destruirían los buenos efectos de esta última. Si no tienen una vida espiritual auténtica, ¿cómo la despertarán en sus alumnos? Sus esfuerzos acabarán, a lo más, por hacer católicos tradicionalistas, indiferentes o arreligiosos, La palabra con frecuencia resulta inútil, a veces perjudicial, cuando no existe la comunión de las almas, pues el adolescente con alma altiva se encabrita fácilmente ante cualquier consejo; no se deja influenciar más que por las intervenciones respetuosas de su profesor. Los sermones abstractos, indefinidamente alambicados, no tienen generalmente otro efecto que el de provocar al adolescente a tomar el partido contrario. Las sugerencias discretamente hechas con ocasión de un acontecimiento concreto tienen una eficacia más segura. El alumno queda particularmente impresionado por el desinterés de los profesores, pero desconfía de todo afecto manifestado para captarle. Por eso, los profesores no deben buscar el afecto a su propia persona, sino servirse de este para llevar su alma a Dios. Terminado su papel cerca de un alumno, sepan ceder, sin amargura, la plaza a otros y consientan en disminuir para que el verdadero Maestro crezca.

> La manera de enseñar la religión es objeto de método; las prácticas de piedad están fijadas por los reglamentos particulares de los colegios. Pero el religioso que sigue exactamente lo que está establecido a este respecto, está bien convencido de que no es el método, más o menos ingenioso, ni ningún ejercicio de piedad los que inspiran la religión a los niños, sino que es, sobre todo, el corazón del maestro cuando está lleno de Dios y simpatiza, por la caridad, con el corazón de sus alumnos[758].

En los capítulos precedentes hemos tenido la constante preocupación de hacer ver cómo hay que *impregnar de espíritu cristiano la enseñanza profana* y captar todas las ocasiones presentadas por las diversas materias del programa para recordar las verdades de la fe y levantar hacia el Creador el corazón de los alumnos[759]. Como este aspecto es, generalmente, bien comprendido y practicado por los maestros preocupados por hacer obra sobrenatural, hemos insistido más sobre otro aspecto, con frecuencia desconocido, la preparación de una naturaleza sana y rica a la eclosión de las virtudes sobrenaturales, haciendo ver cómo la enseñanza profana, según que esté bien o mal concebida, puede ser una avenida o un callejón sin salida para la fe. El verdadero maestro cristiano, hemos dicho, no es aquel que yuxtapone, a veces más o menos artificialmente, cánticos religiosos a sus lecciones profanas, sino aquel que rectifica la inteligencia de los alumnos y la pone en estado de recibir el mensaje de la fe sin deformarlo, es decir, sin materializarlo o rebajarlo por miras interesadas; es también aquel que se preocupa de liberar los corazones de todos los determinismos egocéntricos y de formar voluntades capaces de resistir a las mil tentaciones de la vida.

---

[757] C. GRIBLING, *L'instruction religieuse de la jeunesse*, 1953, p. 6.
[758] *Constituciones de 1839*, art. 260.
[759] T. SCHICK, «Bringing God into physics», en *Marianist Educator*, verano 1955, pp. 53ss. Ejemplos concretos.

Como el Precursor, un maestro debe allanar los senderos y rectificar los caminos. Establecer un muro estanco entre la formación humana y la formación religiosa es edificar esta sobre la arena. La manera más eficaz de preparar al alumno a ser un buen cristiano es tratar de hacer de él un ser humano. Sin virtudes naturales, las virtudes sobrenaturales son imaginarias y ceden a los primeros soplos de la tempestad. Sin cultura humana, la vida religiosa se reduce a fórmulas y corre peligro de quedar muy estrecha y recortada. ¡Que jamás se pueda dirigir a nuestros colegios este reproche, hecho por un obispo del siglo XIX a muchas instituciones cristianas de entonces: «¡Nosotros les pedimos que nos formen seres humanos y ellos nos envían monaguillos!».

Guiados, como estamos, por un ideal cuyos límites no terminan más que en la perfección divina, y equipados con métodos pedagógicos y ascéticos experimentados, teniendo a nuestra disposición el poder de la verdad revelada, los sacramentos y la gracia divina, los alumnos que salen diplomados de nuestros colegios no deberían ser, en nada, inferiores a aquellos que han sido educados fuera de la esfera cristiana y, en cambio, ser superiores netamente en el plano espiritual. No nos atreveríamos a afirmar que suceda así siempre, pues hemos visto varias veces a alumnos paganos responder de un modo más satisfactorio que los nuestros a la confianza de sus educadores, reaccionar de un modo más personal ante las responsabilidades sociales, ser a veces más concienzudos para cumplir un trabajo no sometido a control y comportarse mejor en la ausencia de todo vigilante. Este fracaso parcial, y por lo demás esporádico, ¿no procede, a veces, de que nosotros *no creemos bastante en el dinamismo de la gracia y de los sacramentos?* ¿Bebemos en ellos este optimismo y esta seguridad que otros sacan de una confianza excesiva en la bondad original de la naturaleza humana? ¿No nos resignamos demasiado fácilmente con nuestros fracasos, cubriéndolos perezosamente con la explicación del pecado original? ¿Acaso, so pretexto de este chivo de expiación, por real que sea, no nos vence algunas veces una cierta pusilanimidad, una falta de fe en el poder de la gracia y de los sacramentos? ¿Creemos verdaderamente que la *fuerza de atracción de la gracia* y del orden sobrenatural, , siempre la educación cristiana, es capaz de dar jaque mate al peso del pecado original?

❖

La formación cristiana implica a la vez una educación y una enseñanza, pues la religión es a la vez una vida y una doctrina, siendo esta el fundamento de aquella. El P. Chaminade quería que la virtud y la fe de los alumnos tuvieran por base una instrucción sólida de la religión[760]. De hecho, cuando se nos confían, la mayor parte de nuestros alumnos practican ya su religión. La recepción del bautismo y de otros sacramentos ha infundido y desarrollado en ellos la vida divina y las virtudes teologales; sus primeros educadores les han iniciado en los principales actos religiosos y acostumbrado a la fidelidad a los preceptos morales. La vida ha precedido, pues, a la doctrina. Ahora, cuando su razón se ha despertado y agudizado su espíritu crítico, la fe debe estar basada sobre convicciones razonadas y personales; de otro modo correrá el riesgo de naufragar en medio de todas las objeciones que encuentra fuera y dentro, en la calle y en el corazón.

[760] G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, p. 580.

A principios de un ciclo de estudios o a la llegada de los nuevos, es necesario hacer, en cierta manera, el inventarlo de lo que traen los niños, referente a conocimientos y preparación religiosa:

a) El niño que viene de una familia cristiana en que la fe es una realidad viviente, ha recibido ya lo esencial: una noción de Dios anclada en lo más profundo de su alma, la costumbre de la oración, la confianza en la Divina Providencia, el pensamiento de la presencia de Dios y del ángel custodio, una devoción intuitiva a la Santísima Virgen.

b) El niño que no ha recibido esta primera iniciación indispensable, o que tal vez viene con ideas falsas, está expuesto a no comprender la enseñanza dada a los primeros, por falta de las nociones que se supone poseer ya.

c) El alumno que viene a una edad más avanzada, debe ser objeto de sondeos, que se extenderán también a los conocimientos bíblicos necesarios para comprender el catecismo.

2. La evolución religiosa de nuestros alumnos[761]

Antes de hablar de la formación para la vida y doctrina cristianas, parece útil recordar algunas breves nociones sobre la evolución religiosa de nuestros alumnos. Esta, en efecto, no es ni continua ni uniforme. Las reacciones y las actitudes religiosas varían según la edad y los temperamentos, y dependen también del medio social. El mismo ser humano, al evolucionar, pasa por etapas variadas, un poco como el insecto, unas veces, larva, otras, crisálida y mariposa.

> Para que la acción del maestro penetre profundamente y dé frutos, hay que tener en cuenta lo que el niño pide en cada una de estas fases y seguir su curva psicológica. Dios ha establecido una armonía entre las exigencias actuales de la naturaleza del niño y la acción de la gracia, una concordancia entre las aspiraciones del alma joven y el acrecentamiento venido por la influencia divina[762].

Si el educador no tiene en cuenta los diversos períodos de la evolución religiosa infantil, sus esfuerzos sufren la suerte de la simiente arrojada en tierra a destiempo, estando condenados al fracaso, porque ni a la naturaleza ni a la gracia les agradan las anticipaciones prematuras. La precocidad artificial no produce buenos frutos. Cuando se deja pasar el buen momento sin aprovecharlo, el niño puede todavía llegar a hacer la adquisición, fallada en la hora propicia, pero penosamente y sin el acompañamiento de la alegría vivificante que da ímpetu al alma[763].

La división en tres etapas, aquí presentada, corresponde más bien a un ritmo que a períodos de duración netamente deslindados y uniformes.

a) Primera fase: La fe imitativa (de 7 a 13 años)

---

[761] Estas páginas son muy esquemáticas. Para mayor desarrollo, ver C. GRIBLING, *L'instruction*..., o. c., pp. 14-32.
[762] *Ibid*., p. 8.
[763] *Ibid*., p. 9.

El niño que ha crecido en una familia cristiana, recibe y reproduce, sin discutir, las ideas y las actitudes religiosas de su medio ambiente. Se halla en la fase de «la religión de la autoridad, de la costumbre y de la memoria». Excepción hecha para las almas precozmente preparadas por la gracia, que gozan de una experiencia religiosa más profunda, el niño es atraído por el valor de la emoción y del juego de las cosas religiosas, más que por su contenido doctrinal y espiritual. El elemento afectivo y ritual le encanta más que el dogma; en cuanto a las prohibiciones y a las prescripciones morales, lejos de molestarle, se le presentan, a partir de la edad de la discreción, como la expresión de la voluntad divina. Encuentra un placer en amar a Dios, en rezarle y en ofrecerle todos los sacrificios que se exigen en su nombre.

Aproximadamente hasta el décimo año, Dios es verdaderamente algo vivo para él, una Persona en quien se puede confiar, que escucha nuestras peticiones, conoce todos los secretos del corazón, nos quiere bien, de quien procede todo lo que es bueno. Pero la noción que se forma de Dios es muy antropomórfica, y se representa la autoridad divina al modo de la de su padre de la tierra[764]. Apenas si con la ayuda de imágenes, siempre inadecuadas, se llega a darle nociones sobre los principales misterios de la fe. Hay que hacerle tomar leche, como dice san Pablo, «no alimento sólido, pues aún no es capaz de tomarlo» (1 Cor 3,2). La acción combinada de la gracia y de los educadores encuentra, pues, un terreno maravillosamente receptivo. En resumen, esta fase es la primavera de la vida religiosa, durante la cual la influencia de la fe y el llamamiento al ideal son espontáneamente recibidos. El único obstáculo serio al libre crecimiento de la vida religiosa durante este periodo es la influencia de los malos compañeros, particularmente sensible alrededor del octavo y undécimo años. Pero el educador atento no halla aún mucha dificultad en contrarrestar las influencias nefastas.

b) Segunda fase: La fe desconcertada (entre los 13 y los 17 años)[765]

La crisis de la pubertad, rompiendo el equilibrio de la infancia, tiene una repercusión profunda sobre la vida del adolescente y produce un reajuste capital, y a menudo definitivo, de los valores espirituales. Años de inestabilidad, en el curso de los cuales se dibuja, e incluso se decide, a través de una sucesión de altos y bajos, de pecados y heroísmos, la evolución de la vida religiosa del adulto. Practicada hasta aquí bajo la impresión del medio ambiente, la religión será aceptada a rechazada conscientemente en el curso de esta fase. El adolescente piensa que ha recibido la fe sin escogerla y está propenso a menospreciarla, como todo lo que le recuerda su infancia. Y, de hecho, las explicaciones sensibilizadas de la religión, escuchadas durante su infancia, no corresponden ya a sus necesidades, no le dicen ya nada. Y como vive del sentimiento, una mera práctica, árida y fría, le parece mentirosa y rutinaria. Si, además, por casualidad, comete una falta contra la castidad, se cree definitivamente caído. Es el momento en que muchos abandonan la práctica regular. El despertar de la sexualidad,

---

[764] Si ha tenido la dicha de tener un padre bueno y firme, le es fácil trasladar esta experiencia al orden sobrenatural. Al contrario, el niño cuyo padre (o madre) ha sido demasiado severo, duro, hasta violento, corre peligro de representarse a Dios bajo los rasgos de un señor cargado con los rayos jupiterinos, terrible y vengador; en este caso es necesario rectificar la idea falsa y despertar la confianza. Si no, la influencia religiosa puede ser deprimente.

[765] Notemos sin embargo que si la educación precedente ha sido verdadera, esta prueba no arrastra necesariamente un desquiciamiento; tal vez a menudo no sea más que un desarrollo casi sin sacudidas.

en efecto, es generalmente la causa principal de la transformación que se opera. La curiosidad frente a los problemas de la vida, provisionalmente apaciguada por una iniciación inteligente, no suprime las tentaciones de la sensualidad. El muchacho que se entrega al placer solitario, no experimenta, ordinariamente, la gravedad moral del mismo, precisamente por la impresión de distensión momentánea que produce; pero la prohibición de este placer por la moral turba la seguridad de su fe de niño. Como la religión se presenta entonces como un freno molesto, está expuesto a tomarla con prevención o a adoptar frente a ella una actitud de indiferencia. Según que pacte con el pecado o luche para evitarlo, hará descender o subir su potencial espiritual y su adhesión a la religión. La sensualidad, en efecto, seca ordinariamente la fuente de las necesidades espirituales. Si el adolescente se sumerge en el pecado y abandona la lucha, corre gran riesgo de rechazar toda práctica religiosa, a menos que el disgusto de sí mismo, con la ayuda de la gracia y la intervención de un consejero comprensivo y paciente, llegue a reanimar los últimos rescoldos de su fe. Sin embargo, aunque el combate por la pureza sea el punto estratégico de esa edad, es importante no reducir toda la moral a esta sola virtud, con peligro de deformar las perspectivas morales. No siempre se evita este defecto. Por graves que sean los pecados de la carne, hay otros pecados, a veces más graves objetivamente.

Otros factores, distintos de la sexualidad, intervienen también, que obligan al púber a una reacción personal para guardar la fe: el respeto humano, la necesidad de afirmar su personalidad (aun amando la religión, a veces se muestra cínico), la influencia del medio, de sus compañeros, de sus lecturas y del cine. Cuando el adolescente entra en conflicto con un profesor de religión, por ejemplo, con ocasión de un castigo exagerado o de discusiones violentas, corre peligro de transferir sus sentimientos de oposición a los valores que este profesor le presenta. El disgusto de los ejercicios religiosos, no comprendidos e impuestos por el reglamento escolar o las tradiciones familiares, la amargura, en fin, nacida de una lucha moral que siempre hay que comenzar, son a veces origen de la indiferencia e, incluso de la hostilidad religiosa.

Para salvar y fortalecer la fe del adolescente, importa ilustrar su inteligencia, cuando pide una explicación del universo y de sus propios actos religiosos. Si se le habla con franqueza y discreción, evitando toda insistencia provocadora y toda impaciencia, no se rebela ante el contenido mismo del dogma cristiano. ¡Cuántos confunden la religión con su presentación infantil! ¡Cuántos incrédulos han abandonado la fe, porque no habían conocido otra cosa que las historias de Papá Noel! «Hay imperfección en nuestra ciencia... Llegado el momento de la perfección, lo imperfecto debe desaparecer. «Cuando era niño, dice san Pablo, pensaba como niño, razonaba como niño, pero ahora que soy hombre, he abandonado todos los infantilismos (1 Cor 13,10)». Ayúdese al joven a sobrepasar las ideas infantiles, cargadas de imágenes, de su mundo religioso, contra el cual se encabrita, y a espiritualizar sus conceptos religiosos liberándolos de toda imaginación antropomórfica, a la que se le había acostumbrado durante la infancia. Paralelamente a esta purificación de las ideas, el principio de fidelidad a la práctica religiosa, hasta aquí situada fuera del niño (tradición, presión social, temor, etc.), debe ser transferida dentro del alma, pues, mientras la inteligencia no se adhiere por convicción a las verdades reveladas y la voluntad no consiente en hacer suyas las coyunturas de la vida moral y litúrgica, la educación religiosa queda inacabada. La religión de imitación debe ceder su lugar, progresivamente, a una religión personal.

> Los niños deben sentir muy pronto que la religión es asunto personal; que deben ser religiosos por sí mismos y no por las prescripciones de un reglamento; para sí mismos, y no para su familia ni para sus educadores; en interés de la religión, es decir, en el interés de Dios[766].
>
> Ahí está lo difícil: provocar a la acción, la conciencia y la voluntad, dirigirla, facilitar la marcha y, sin embargo, dejar actuar. Pero, cuando a fuerza de aplicación, se ha llegado al éxito, el sujeto se hace capaz de iniciativa, de resistencia y de acción personal: lo cual, sobre todo en el orden de la religión, es infinitamente precioso. Si tantos de nuestros jóvenes no han perseverado largo tiempo e incluso se han vuelto después completamente contra la Iglesia, esto ¿no proviene de que se les había habituado a sufrir la acción de influencias extrañas y no a ejercitar su actividad personal? Eran buenos, tal vez excelentes, pero en lo que se les mandaba. La consigna ha fallado, ha cambiado de sentido; estos pobres cristianos, tan imperfectamente formados, han sustituido su religión rutinaria por una no menos rutinaria irreligión[767].

c) Tercera pase: La fe personalizada

A la tempestad de la adolescencia sucede un período de más calma. El equilibrio orgánico contribuye a restablecer la estabilidad espiritual. El pensamiento y la voluntad han madurado en la lucha, las violentas llamadas de los sentidos se han apaciguado por efecto del dominio de sí mismo. Los adolescentes que han pasado la crisis, se orientan hacia una religión personal. Helos ahí cristianos por convicción, cuando antes lo eran solo por tradición o por sentimiento. Los diarios íntimos de los muchachos fervorosos de esta edad testimonian su alegría de ser cristianos, su felicidad por haber conquistado una fe sólida y reflexiva, consentida y vivida. Ciertamente, esta fe no está todavía al abrigo de dudas, pero una instrucción religiosa bien adaptada da razón de ellas fácilmente.

❖

Indudablemente, no todos nuestros alumnos salen victoriosos de la crisis de la adolescencia. Incluso cuando guardan todavía la fe y la práctica religiosa, su vida espiritual está lejos de ser auténtica. ¿Por qué esta diferencia de reacción? Es porque todos no han tenido en sus comienzos los mismos dones humanos y sobrenaturales, ni la misma formación primera ni las mismas aptitudes religiosas. Aun cuando el llamamiento de Dios no esté ligado a un temperamento o a una forma determinada de inteligencia, el interés puesto en las cosas divinas y la fuerza con la que se porta uno ante ellas, dependen, en parte, del carácter. Cada tipo psicológico reacciona diferentemente en las diversas etapas de su evolución religiosa y el educador atento debe tener en cuenta todo ello. La educación de los *fervorosos*[768], cuya evolución responde a una curva de crecimiento regular, es relativamente fácil. Es suficiente mostrarles el camino, fortalecer su voluntad por el trabajo y la renuncia, reforzar sus convicciones, iniciarles en el apostolado y favorecer sus iniciativas sugiriéndoles actos facultativos. Algunas veces, incluso, es preciso moderar su celo. En cuanto a los

---

[766] F. J. KIEFFER, *La autoridad*…, o. c., pp. 226-227.

[767] J. HISS, *Circular 15*, p. 153. Sobre las causas del abandono de las prácticas religiosas en nuestros antiguos alumnos, ver también A. MARTÍNEZ, en *Atenas*, junio 1945, pp. 172ss.

[768] Esta clasificación como las de las tres fases, ha sido sugerida por el libro del Hermano L. GUITTARD, de EE. CC., *Pédagogie religieuse des adolescents.* Spes, 1954.

irreligiosos, aburridos por cualquier ejercicio de piedad, importa abrirles los ojos para impedir que sus disposiciones, a menudo inconscientes, arraiguen, proveerles de principios indiscutibles, confiarles entre sus camaradas más jóvenes responsabilidades que les comprometan. Conviene, sobre todo, evitar todo proselitismo intempestivo y toda enseñanza religiosa irritante. Los *indiferentes,* muchachos a ras de tierra y sin hambre espiritual, que creen pero no aman, que se esfuerzan por reducir en su vida la influencia de una religión que les molesta, porque se les aparece no como una forma de vida y un manantial de energía, sino como un código, deben ser despertados al sentido religioso y a la iniciativa, arrastrados por el ejemplo de los santos y de Nuestro Señor. Las prácticas religiosas demasiado numerosas corren riesgo de encresparles. Los *tradicionalistas* son bastante numerosos en nuestros colegios. Fervorosos al principio, se hacen más indiferentes a medida que adelantan. Para ellos la religión es, sobre todo, una actitud exterior heredada de la familia, un conjunto de gestos y de pensamientos invariables y definitivos. Soportan difícilmente nuestra influencia, precisamente porque están seguros de hallarse en el buen camino, de no tener nada que modificar. ¿No tienen ellos, acaso, una fe actuante, puesto que practican la religión meticulosamente? Son los fariseos en ciernes. Conviene vivificar su mecanismo sin vida, animar sus fórmulas piadosas, hacerles palpar la realidad religiosa a través de sus gestos convencionales, encender en ellos el deseo de conocer siempre mejor su fe, infundir un ideal a su concepción jurídica de la religión, en suma, sustituir por el amor la rutina. No se ha dado ninguna educación religiosa si no se ha llegado más que al comportamiento exterior. Sobre todo, es preciso despertar la inteligencia y provocar la generosidad.

3. La instrucción religiosa

a) Su importancia y su fin

La literatura marianista, en lo que concierne a la instrucción religiosa, es verdaderamente imponente[769]. La insistencia del Fundador, de los Superiores generales, de los Capítulos generales y de nuestros pedagogos prueban la importancia que le otorgaban. El P. Chaminade conocía la influencia de las ideas sobre la conducta de los seres humanos. Por eso, del mismo modo que invitaba a sus religiosos a meditar a menudo el *Credo* para profundizar su fe, exigía que «la virtud y la fe (de sus alumnos) tuviesen por base una instrucción sólida de la religión»[770]. El voto de enseñanza de la fe y de las costumbres cristianas, que hizo pronunciar a sus primeros religiosos, es el testimonio más irrecusable de su preocupación.

---

[769] Para citar los textos más importantes: *EF III*, n. 270; J. SIMLER, *Circular 90*, p. 3; ID., *Circular 71*, p. 73; J. HISS, *Circulares 7 y 11*; E. SORRET, *Circular 22*; F. J. KIEFFER, *Circular 9*; ID.; *Capítulo general de 1933*, Estatuto XV; *Messager de la Société de Marie*, 1901, pp. 414, 443, 473, 507, 538; C. GRIBLING, «L'instruction religieuse de la jeunesse», a. c.; A. MARTINEZ, en *Atenas*, junio 1945, p. 178ss.; L. A. YESKE, «Teaching the religion in the high-schcol», en *Apostle of Mary*, noviembre 1934, pp. 202ss.; E. LEIMKUEHLER, «Teaching religion», en *Apostle of Mary*, septiembre 1931, pp. 179ss.

[770] G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, p. 580; ST. MATHEWS, «Father Chaminade and the teaching of religión», en *Marianist Educator*, mayo 1951, pp. 52ss.

> En nuestro siglo de filosofismo y de propaganda antirreligiosa, decía a menudo, la fe del carbonero no basta ya, y el sentimiento es un apoyo demasiado frágil para la fe en medio de la inmoralidad del ambiente.

A sus Congregantes les hacía recibir cursos y conferencias de religión, y hasta el fin de su vida se mantuvo al corriente de todos los libros de instrucción religiosa que aparecían.

> ¡En qué acabarían todos nuestros trabajos, escribía el P. Lalanne, todas nuestras solicitudes para establecer Escuelas Normales, para proporcionar a todos los Ayuntamientos maestros de escuela, si realmente estos maestros no están suficientemente instruidos en religión o, si estándolo, no la aman y no la practican; digo: no la practican de corazón![771].

Del mismo modo pone en guardia a sus religiosos contra cierta formación religiosa que se limita a enseñar a los niños los actos externos de la piedad, sin apoyar estos sobre «las pruebas de la religión y los dogmas»[772]. Desde los comienzos pidió al P. Lalanne que redactara una metodología de la instrucción religiosa para los alumnos de la Escuela Normal[773]. Siguiendo a su Fundador, los primeros religiosos profesaban que

> el catecismo debe ser el estudio principal del maestro y el que requiere más cuidado por ser el más necesario a la salvación[774].

En fin, las Constituciones consagran su importancia en estos términos enérgicos:

> La instrucción religiosa es la primera, la más necesaria, la más práctica y, bajo todos los puntos de vista, la más útil de todas las materias de enseñanza. Se puede decir que el porvenir temporal y eterno del niño depende, en gran parte, de las disposiciones de espíritu y de corazón que haya adquirido en la primera enseñanza religiosa (art. 274).

Dice León XIII:

> La ignorancia religiosa, en efecto, es el mayor enemigo de la religión.

S. S. Pío XII atribuye la descristianización de las masas modernas a su «aterradora ignorancia religiosa». El P. Sorret emplea el mismo lenguaje:

> ¿Por qué tantos jóvenes salidos de nuestras escuelas se dejan ganar por el espíritu del siglo y sufren el contagio de la indiferencia? Es porque su cultura religiosa se halla falta de profundidad. Su fe, al no descansar sobre la base sólida de un conocimiento serio de la doctrina, se disuelve al contacto de la incredulidad; las prácticas morales y del culto permanecen superficiales, porque no han alcanzado los puntos de entronque con el dogma y con la vida, y las abandonan[775].

---

[771] G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, p. 562.
[772] *Ibid*., p. 545. François Mauriac, antiguo alumno de los marianistas de Burdeos, reprochará un día a sus maestros el haber dado en este colegio una formación demasiado sentimental (*Dieu et Mammon*). Pero este defecto era general hacia 1900. Había pasado también por allí el romanticismo incluso en esta materia.
[773] G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, p. 562.
[774] *Méthode ancienne*, art. 51.
[775] E. SORRET, *Circular 22*, p. 690.

Por eso conviene no descuidar ningún medio para asegurar a nuestros muchachos un serio conocimiento de la doctrina cristiana.

> Mientras los librepensadores despliegan una actividad inaudita para descristianizar la sociedad, para propagar, en nombre de lo que ellos llaman la Ciencia, sus doctrinas de inmoralidad y de materialismo, ustedes hagan esfuerzos paralelos y proporcionados para salir de la rutina, para renovar libros y métodos, para armonizarlos con el estado de espíritu y las aspiraciones de las jóvenes generaciones[776].

> Formen directamente a sus alumnos para las luchas que les esperan. Figúrense a cada uno de ellos frente a uno de esas personas, tan numerosos, que se han propuesto con empeño destruir la Iglesia de Jesucristo. Esto no es una ficción, créanlo bien. He aquí que, en su presencia, en la conversación, se presenta una doctrina que se da como enseñanza del catolicismo, o bien se ha leído un artículo de periódico que trata de materias religiosas, y cada uno expresa su sentimiento. Como se sabe que vuestro antiguo alumno es cristiano, que ha sido educado por religiosos, se le interrogará. ¿Qué responderá él? Hermosa ocasión para este de establecer la verdad. Y si no han tenido ustedes la desgracia de fallar en su deber, en efecto, sabrá responder. Expondrá su convicción, dará cuenta con nitidez y la establecerá sobre argumentos ciertos[777].

Pero la instrucción religiosa no es un curso como otro cualquiera. Esta no se dirige solamente a la inteligencia; pretende crear una mentalidad cristiana y promover un comportamiento conforme al ideal evangélico. El conocimiento debe convertirse en vida. [*Dame inteligencia para que pueda vivir*][778]*,* dice el Salmista. Debe penetrar el corazón, es decir, impregnar a la persona toda entera.

> A toda costa importa, pues, alcanzar el corazón, no se habrá hecho nada duradero y eficaz mientras las potencias afectivas del niño no sean alcanzadas por los verdaderos atractivos de la religión. ¿Cómo obtener este resultado? ¿Cómo quitar a las fórmulas su fría sequedad y mostrar la religión viva y en acción? Haciendo aparecer sin cesar a Nuestro Señor; pues en Su Persona, la religión se manifiesta desbordante de vida. Muéstrenlo a sus catequizados, hablando y obrando en los relatos evangélicos; refieran todas sus exhortaciones morales a su voluntad santísima; pidan en su nombre y por su amor la corrección de tal defecto, la práctica de tal virtud; en una palabra, hagan sentir intensamente a sus niños el Corazón de Nuestro Señor que llama a su corazón[779].

En resumen, la lección de religión debe poner a las almas jóvenes en contacto, no solo con el dogma revelado, sino con Dios mismo, por intermedio de Jesucristo.

b) La preparación de los maestros y el ambiente de la clase de religión[780]

Fácilmente se comprende la dificultad de semejante misión. Para poder realizarla no basta la buena voluntad.

> Para que, en los cursos de catecismo, se pueda uno expresar con esta rigurosa precisión y esta exactitud irreprochable, no basta, como algunos se lo imaginan, con abrir la boca

---

[776] J. HISS, *Circular 11*, p. 149.
[777] *Ibidem*.
[778] *Intellectum da mihi ut vivam* [Sal 118,34].
[779] J. HIS, *Circular 11*, p. 151.
[780] F. J. FRIEDEL, «The background of the teacher of religion», en *Apostle of M*ary, febrero 1942, p. 30.

> y, haciendo llamamiento a vagas reminiscencias, verter todo lo que viene a la memoria; hay que saber y, por consiguiente, estudiar mucho, y estudiar tanto más cuanto que la conciencia misma está obligada a ello de un modo más estricto[781].

Si la incompetencia de un médico que cuida los cuerpos se considera como una falta moral, ¿cuál no será la gravedad del pecado cometido por un maestro que, por negligencia, carece de competencia en el trato de las almas que le están confiadas? Por eso, «ninguna materia merece y exige un estudio más constante y una preparación más esmerada»[782] que el curso de religión. Antes de cada clase, los conocimientos generales deben ser completados y refrescados. A propósito de cada cuestión

> el maestro examinará la manera de alcanzar la intimidad de los niños, pensará en la manera de obtener su actividad: preguntas, ejemplos, dibujos, cuadros, resumen o texto que llamen la atención, oración en estrecha conexión con la lectura, etc.[783].

> Cuanto más jóvenes son los alumnos, más minuciosa debe ser esta preparación próxima. Incluso debe extenderse a las disposiciones espirituales del maestro, purificar los movimientos de su alma, renovar la intención pura de no trabajar más que para Dios, renunciar a todo lo que es obstáculo a la acción divina sobre los niños, en fin, pedir la ayuda de Dios por la mediación de la Madre del Buen Consejo[784].

Nada debe descuidarse para hacer cautivador el curso de religión,

> pues, sobre todo, las lecciones aburridas corren el riesgo de cerrar la inteligencia y el corazón de los niños... El aburrimiento mortal impide todo contacto viviente entre el catequista y los corazones jóvenes; su enseñanza no encuentra eco; demasiado a menudo inspira el disgusto de la instrucción religiosa e, incluso, la antipatía contra la Iglesia[785].

Sin duda, la falta de interés es a menudo debida a la falta de preparación de los niños, pero, a menudo, también al maestro que repite indefinidamente los mismos ritornelos estereotipados, las mismas fórmulas abstractas y habla sin convicción, sin calor, como descargándose de una pesada carga. Para interesar al niño hay que impresionar todo su ser, hacerle vivir la lección, emplear su propio lenguaje, proponerle ejemplos sacados de la vida y de su medio ambiente, ilustrar la palabra y los textos con imágenes y con cuadros, apelar a su colaboración, proponerle encuestas, etc. En el comportamiento mismo del maestro los alumnos deben sentir que la religión es, a sus ojos, la asignatura principal. ¡Que no tengan la impresión de que, en los cursos profanos, el maestro se muestra más entusiasta, más competente y mejor preparado!

El ambiente de un curso de instrucción religiosa debe ser muy diferente del que reina en un curso profano.

> Para crear la atmósfera favorable a la instrucción religiosa, es particularmente eficaz el pensamiento de la presencia de Dios. Esta sugerirá al maestro una compostura que

---

781 J. HISS, *Circular 7*, p. 145.
782 *Constituciones*, art. 274.
783 C. GRIBLING, *o. c.*, p. 7.
784 *Ibid*., p. 11; J. MAY, «To the teachers of religion», en *Apostle of Mary*, diciembre 1940, pp. 417SS. Jesús es el modelo del profesor de religión.
785 C. GRIBLING, *o. c*., p. 7. Nuestro mejor tratado de metodología catequística se debe a L. MURRAY, *Lay apostolate training course*, 1956.

> excluye toda familiaridad y toda libertad fuera de lugar; a los niños, el sentido del carácter sagrado de las cosas religiosas[786].
>
> El catequista puede también procurar, extraordinariamente, uno o dos minutos de recogimiento silencioso en el momento oportuno en que los niños se hallan dispuestos para ello, y actuar de modo que la gracia pueda obrar en la calma..., después de la pausa no interrogará a los niños sobre sus impresiones, para evitar las indiscreciones[787].

El sr. Girardet, que tenía reputación de ser un notable catequista, decía a menudo que un maestro debe hacer su curso de tal modo interesante y crear una tal atmósfera religiosa en su clase, que no se vea jamás obligado a recurrir al castigo.

> Este es un punto de la mayor importancia. Es preciso que nunca vaya, en el espíritu del niño, asociada la idea del castigo a la de la enseñanza religiosa. El catecismo debe ser una cosa buena, agradable, un curso al cual vayan los niños con gusto, que lo esperen con impaciencia y que, por tanto, deje impresiones gratas, recuerdos agradables y beneficiosos[788].
>
> Mientras el curso de religión sea para el niño como un trabajo forzado o una penosa carga, a los cuales no podrá sustraerse sino incurriendo en castigo, nada se ha ganado y todo se ha perdido: la doctrina religiosa, que debía dirigir su vida, se le ha hecho odiosa. Sería completamente insuficiente también obtener una cierta aplicación del alumno con la esperanza de lograr una recompensa o por el temor de disgustar a su maestro. Hay que llevar al niño hasta el interés intrínseco: el objeto mismo que se le enseña debe serle agradable, debe provocar su atención y su esfuerzo[789].

c) Adaptar la enseñanza a la evolución religiosa de los niños[790]

En un tratado tan sucinto no puede trazarse una metodología exhaustiva de la enseñanza religiosa. Desde hace cincuenta años, por lo demás, cada país ha visto florecer varios métodos célebres[791]. Un profesor de religión no hallaría disculpa al no encontrar en ellos algunas sugerencias, aun recordando que un método vale lo que vale el maestro mismo que lo emplea. No es, por tanto, posible establecer programas de instrucción religiosa. En los países en que han sido impuestos por la autoridad diocesana, se los seguirá estrictamente. Cuando no existen, corresponde a la dirección de las casas redactarlos, ponerlos en conocimiento de los maestros y controlar su aplicación[792].

---

[786] *Ibid*, p. 12.
[787] *Ibid*, p. 34.
[788] *Messager de la Société de Marie*, 1899, p. 123. Igual recomendación en *Mèthode 1841*: «Considerar la religión y el estudio bajo el mismo punto de vista en los castigos y en las recompensas, sería insinuar prácticamente en el corazón del niño que la primera no importa más que el segundo y disponerlo poco a poco, por lo mismo a despreciar uno y otra».
[789] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., p. 220.
[790] Se ha servido para este capítulo del opúsculo ya citado de C. GRIBLING, *L'instruction religieuse de la jeunesse*, pp.17-28; F. J. KIEFFER, *Circular 9*, pp. 270-287; ID., *Educación y equilibrio*, o. c., pp. 215-222.
[791] J. PINKE, «A method of teaching religion by student participation», en *Marianist Educator*, noviembre 1950, pp. 17ss.; J. KAISER, «Aims et methods in teaching religion», en *Cath. Educ. Asso. Bulletin*, 1929, pp. 156ss; LEIMKUEHLER, «Theaching religion», en *Apostle of Mary*, septiembre 1931, pp. 179ss.
[792] Ver esbozos de programas en F. J. KIEFFER, *Circular 9*, pp. 278-279; ST. MATHEWS, a. c., en *Marianist Educator*, febrero 1950, pp. 31ss. El Capítulo general de 1933 (Estatuto XV) examina estas dos cuestiones de metodología y de programas. F. J. KIEFFER, *Circular 9*, p. 78; J. KRESHEL, «Religion courses for high-schools», en *Cath. Educ. Asso. Bulletin*, 1936, pp. 334ss.

Estos programas, como la exposición misma del catequista, deben ser progresivos y adaptarse a la edad de los alumnos. El mismo Jesús, con su sabiduría divina, ¿no obró así con respecto a sus apóstoles, no revelándoles sino poco a poco los misterios, a medida de su progreso en la vida espiritual? Aun cuando todos los pedagogos no compartan su opinión, el P. Kieffer piensa que la enseñanza religiosa, durante los tres períodos de la evolución del niño, debe ser cíclica.

> Toda la materia deberá volverse a estudiar tres veces, con una adaptación a la edad y al desarrollo del niño, ganando cada vez en extensión y en profundidad... La enseñanza presentará tres elementos paralelos: primero, la parte propiamente doctrinal, comprendiendo el dogma, la moral y los medios de santificación, es decir, los Sacramentos y la oración; segundo, la Historia Sagrada y la Historia de la Iglesia y, tercero, el estudio de los escritos del Nuevo Testamento, y de la Tradición[793].
> El alma, como la naturaleza, tiene sus estaciones. Lo que es prematuro no arraiga; lo que está atrasado parece pueril y produce un detenimiento en la savia[794].

Sin embargo, la finalidad del curso de religión permanece la misma en todas las edades: asegurar las bases racionales y doctrinales a la vida cristiana, más o menos sentimental, de nuestros alumnos. Antes de la adolescencia, el niño admite sin discusión las razones de creer y de observar la ley de Dios; a partir de esta edad, el maestro procurará dar una importancia creciente a la persuasión y a la libre elección. Los principios expuestos a propósito de la formación intelectual, valen igualmente para la adquisición de los conocimientos religiosos: el hombre asimila tanto mejor una idea, se adhiere y se identifica tanto más con ella cuanto más haya participado en su descubrimiento y en su elaboración. Desconfíese, por tanto, de una adhesión demasiado pasiva para escuchar la exposición del maestro, pues una docilidad exagerada prueba que la idea no ha penetrado bastante profundamente para forjar convicciones generadoras de energía; téngase la preocupación de hacer surgir discretamente los problemas y de provocar las preguntas. Hay que saber juntar juiciosamente, para responder a ellos, los argumentos de autoridad a los de la razón ilustrada por la fe y controlar a menudo las lecciones, para asegurarse de que las explicaciones han sido verdaderamente comprendidas, ya sea poniendo la pregunta en otra forma o bien haciendo resolver un caso particular como una aplicación del principio general previamente explicado.

Primer período: el niño

El niño tiene ciertas tendencias sobre las cuales hay que apoyarse, a fin de hacer penetrar mejor la doctrina cristiana.

> *Le gustan las historias*: su imaginación es muy lozana. Lo maravilloso, lejos de espantarle, le atrae y se complace en ello. No hay razón ninguna para reaccionar contra esta tendencia, y la Historia Sagrada nos suministra amplia materia de relatos pintorescos en el más alto grado, de los cuales se desprende una enseñanza moral y religiosa muy elevada y, al mismo tiempo, muy al alcance del niño[795].

---

[793] F. J. KIEFFER, *o. c*., p. 216.
[794] C. GRIBLING, *o. c*., p. 13.
[795] «A título de ejemplo:

> El niño es, sobre todo, *un sensorial y un intuitivo*: toma, con avidez, conocimiento de lo que le rodea, de lo que se ofrece a sus sentidos. Es para él un cierto modo de conquista. Convendrá, pues, hacer pasar delante de él estampas catequísticas, de las cuales existen series variadas en todos los países. Cuando se le dan algunas modestas nociones de liturgia, será conveniente enseñarle los objetos que sirven para la celebración de la Santa Misa y explicarle su uso y su significación.
> El niño gusta de lo *concreto*: la abstracción le fatiga, y capta difícilmente su sentido. En las clases superiores, el maestro comienza por el enunciado de la ley general, de la concepción abstracta, y pasa en seguida a las aplicaciones particulares y a los ejemplos concretos. En las clases elementales, el procedimiento es a la inversa: el maestro pone ejemplos, casos particulares, y después deduce la idea abstracta o el principio general. Vean cómo procede la Sagrada Escritura: ¿da, acaso, una definición de la eternidad de Dios? No; dice simplemente: «Antes que las montañas existiesen, o que la tierra y el universo fueran formados, de un siglo a otro siglo, sois vos Dios. Mil años ante vuestros ojos son como el día de ayer» (Sal 89).
> El niño es *confiado*. Está acostumbrado a apoyarse para todo en sus padres y, cuando está bien educado, aceptará lo que estos dicen; preguntará, tal vez, y esto está muy bien, pero aceptará la respuesta sin discutirla. Naturalmente, concede también una parte de esta confianza a su maestro. Por tanto, es preciso proceder con él por afirmaciones categóricas; ninguna vacilación ni discusión; hay que obrar como quien posee la verdad absoluta, y esto, por otra parte, corresponde a la realidad.
> El niño es muy *emotivo*; se complace en amar. ¡Cuántos recursos, en este aspecto, en el misterio de Navidad y en el de la Epifanía, con su reproducción encantadora del pesebre! ¡Cuántos recursos presenta la Pasión de Cristo!
> En fin, el niño está dotado de una *memoria* muy lozana y es preciso que quede algo sólido de la enseñanza que se le da. Las impresiones son fugitivas; pero cuando se ha hecho comprender una noción usando los procedimientos que acabamos de indicar, hay que llegar a la memorización: sin ella, todo lo que hayamos hecho durante la lección, semejaría a un túnel labrado por los niños en la arena de la playa y del cual no queda huella al día siguiente[796].
> Para responder mejor a la necesidad de actividad de los niños de esta edad, sobre todo, el catequista tiene diversos medios a su disposición, como la visita a las iglesias y capillas, la participación en la Santa Misa dialogada, cantada o meditada por partes, la dramatización de relatos bíblicos, por ejemplo algunas escenas de la historia de José, la participación en ciertas fiestas de carácter popular, en fin, trabajos diversos en el curso de la lección de religión en conexión con ellas: símbolos, dibujos, cantos[797].

Sin duda, el niño debe conocer, incluso de memoria, su catecismo. Pero algunas lecciones de cosas, sobre todo cuando están basadas en la liturgia[798], le interesan y, por tanto, le aprovechan más que un programa abstracto y lógico.

> En fin la lección terminará con una conclusión neta, un resultado preciso: un texto escrito en la pizarra, algunos pasajes de la Historia Sagrada, tales párrafos del catecismo, una oración, una práctica religiosa; el catequista debe saber que hay que dar

---

,empieza por un relato bíblico ilustrado; pues la palabra de Dios es la fuente de la verdad cristiana. La forma bíblica da a la enseñanza más vida y claridad**.**
El relato va seguido de la exposición breve, concentrada del punto doctrinal o de moral que el catequista quiere presentar y desarrollar.
La exposición sugiere naturalmente al niño observaciones personales y prácticas.
Para terminar, algunas preguntas con respuestas para aprender de memoria fijando lo esencial de la lección en la memoria del alumno» (C. GRIBLING, *o. c*., p. 22).

[796] F. J. KIEFFER, *o c*., pp. 217-219. Los textos del P. KIEFFER citados en esta sección se encuentran en su *Circular 9*.

[797] C. GRIBLING, *o. c*., p. 23.

[798] Ver los dos artículos enjundiosos de B. PUGIN, «Catéchisme par la liturgie», en *L'Apôtre de Marie*, noviembre 1955, enero 1956, p. 187.

> masticadas a los niños, no solamente las explicaciones, sino también las aplicaciones, las resoluciones. La lección se cerrará, tal vez, con una oración improvisada, relativa a la materia tratada o al tiempo litúrgico, un cántico litúrgico o sugerido por la piedad popular...[799].

Segundo período: el adolescente

> Es más difícil hacerse interesante al adolescente que al niño. Su espíritu es menos nuevo, sin que pueda decirse que está gastado. Lo que se le enseña corre el riesgo de producir en él la impresión de lo «ya visto». Además, es generalmente ávido de movimiento, apasionado por los juegos y los deportes. Y no se hable de preocupaciones más íntimas, que pueden hacerle distraído y soñador. A todo trance hay que lograr interesarle.
> La expresión latina *mea interest* se traduce por: «esto me toca a mí, veo en ello un bien para mí». Es necesario, precisamente, que en el curso de instrucción religiosa, el alumno sienta que se trata de cosas que le tocan muy de cerca; si escucha, si retiene lo que se le enseña, se encontrará bien[800].

Este interés debe ser intrínseco, es decir, brotar de la lección enseñada y responder a las necesidades del niño. La manera más eficaz de provocarlo es englobar en la exposición los problemas importantes que preocupan y, a menudo, atormentan a los adolescentes. Proyectar la luz del Evangelio sobre el espectáculo de este mundo, que sus ojos comienzan a descubrir, e infundir el espíritu cristiano en estas almas, que ya se dejan fascinar por el aspecto puramente utilitarista de las cosas y de los acontecimientos. Aun cuando sea necesario habituarlos a comprender la lengua de la Iglesia, las palabras «eternidad», «omnipresencia», «persona», «naturaleza», etc.; conviene introducir todos estos términos abstractos por medio de comparaciones bien escogidas y sacadas de la realidad concreta. En cuanto a los medios didácticos puestos a nuestra disposición por la técnica, en particular la pantalla, no deben desempeñar sino un papel complementario; el papel principal corresponde al maestro competente, que expondrá la materia del curso de una manera viva, utilizando el manual que los alumnos tienen entre manos.

> En la edad de la adolescencia, los alumnos gustan de los puntos de vista de conjunto y se apasionan por la nitidez del encadenamiento de las ideas, porque semejante ejercicio les da la embriagadora impresión de comprender y de llegar a la solidez intelectual. Importa, pues, en el más alto grado, que sepan relacionar entre ellos y referirlas a un armazón firme las nociones de lo que hasta aquí no han oído hablar más que de modo inconexo y por partes[801].

Les gusta, igualmente, sistematizar las ideas, y conviene hacer a menudo con ellos, en la pizarra, ejercicios de clasificación. Sobre una cuestión dada, el maestro escribe en la pizarra todas las ideas, a medida que se presentan a su mente. Después, siempre en colaboración, entresaca de los conocimientos fragmentarios y desordenados así obtenidos, un conjunto lógicamente ordenado, puesto de relieve por títulos y subtítulos, sirviéndose de corchetes y de otros signos gráficos y hasta de tizas de diferentes colores. Cuando los alumnos, de este modo, han logrado formar un cuadro

---

[799] *Ibid*., pp. 34-35.
[800] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., p. 219; ID., *Circular 9*, pp. 275ss.
[801] P. J. HOFFER, *Ma foi dans ma vie*, p. 7.

sinóptico coherente, sus rostros irradian una satisfacción visible y profunda. Por este medio llegarán, poco a poco, a tener una visión sintética de su fe.

Como a los adolescentes les gusta razonar –en esta edad se apasiona uno por la sencillez del razonamiento matemático-, se procederá con ellos más bien por interrogaciones y diálogos que por exposiciones sistemáticas.

> Sería una actitud poco comprensible si el catequista se contentara con apelar a su autoridad para evitar entrar en discusión, o tratar ásperamente, incluso, al alumno tímido o animoso que ha planteado la cuestión. Vale más, ciertamente, que el alma angustiada pida luz y dirección a quien pueda ilustrarla, en lugar de ir a buscarla en otra parte[802].

Es preciso, a menudo, hacer encontrar la verdad, más bien que transmitirla totalmente formulada. En moral, sobre todo, se podría habituar a los alumnos a resolver ciertos casos de conciencia muy sencillos. Se apasionan por este ejercicio, aun cuando a su edad las discusiones ideológicas sean todavía más bien un juego que una necesidad de conocer. Naturalmente, toda exposición doctrinal debería ir acompañada de una lectura apropiada de la Sagrada Escritura[803], cuyos textos más vitales deben llegar a formar parte integrante de su síntesis espiritual.

Tercer período: el joven

Las cuestiones planteadas por el niño y el púber buscan más comprender que discutir la doctrina propuesta por el maestro. El joven, como desquite, se ha despertado al *espíritu crítico.*

> Quiere juzgar de lo bien fundado de aquello que se le enseña y no admitirlo sino bien a sabiendas.

Está en su derecho y el desarrollo del espíritu crítico, entre los jóvenes de nuestra época, no es un mal en sí, pues, con frecuencia, es una señal de madurez. Si se extravía, se hace murmurador y desconfiado; la causa está, a menudo en la incapacidad de los adultos, que se zafan de estas cuestiones o se sacan de apuros por escapatorias más o menos diplomáticas. Por otra parte, la formación más científica que reciben estos jóvenes, les ha acostumbrado a no admitir más que lo evidente o probado por los hechos. En el terreno científico, semejante disposición es excelente. ¡Ah!, las verdades religiosas no les parecen estar sometidas a los criterios de las ciencias cuantitativas y matemáticas.

> Por de pronto, el misterio se convierte para ellos en piedra de escándalo y de buen grado desconfían de una religión en que el misterio ocupa tan importante lugar.

Hay que esforzarse por hacerles comprender y admitir que en la doctrina cristiana hay una oscuridad normal; en suma, darles el *sentido del misterio,* sin el cual, incluso en el plano humano, no hay cultura integral.

---

[802] C. GRIBLING, *o. c*., p. 26.

[803] T. MOONEY, «The manner of imparting religious instruction to children and youths», en *Messenger*, 1904, pp. 160ss.

> Se les dará, primeramente, haciéndoles captar los límites de la inteligencia humana, incluso cuando se ejerce sobre lo que parece estar a su alcance. Se ha dicho, con razón, que la ciencia estaba hecha para dar al hombre el sentido del misterio, que toda invención nueva multiplicaba los puntos de interrogación, que no conocíamos el todo de nada, según la tan conocida palabra de Pascal.
> Por otra parte, es fácil hacer ver a los jóvenes que tienen una formación, que a pesar de todos los progresos científicos, no llegamos a conocer la naturaleza íntima de ninguna cosa de la Naturaleza, porque no disponemos de una inteligencia hecha para captar la esencia de las cosas: ¿Qué es la materia? ¿Qué es el movimiento? ¿Qué es la vida? ¿Qué es el tiempo, el nacimiento, el crecimiento?... Otros tantos misterios.
> Por otra parte, desde el momento en que se admite a Dios, se deberá admitir su infinitud y, respecto a Dios, no nos es difícil reconocer los límites de nuestra inteligencia. Ahora bien, lo limitado debe necesariamente admitir que más allá de su límite existen realidades que inútilmente se esforzará en alcanzar[804].

Una segunda actitud de espíritu que importa crear en nuestros jóvenes, a fin de disipar su desconfianza, es la *noción de certeza moral.*

> En el terreno de las ciencias que se les enseñan, llegan a la certeza fundada sobre la evidencia y están propensos a creer que todo lo que no es evidente, es dudoso. Ignoran que al lado del terreno científico, propiamente dicho, en que reina la evidencia, existe el inmenso campo moral, campo de la filosofía, de todas las ciencias morales, comprendida la historia, y de la religión. En este terreno se llega a la certeza moral, certeza también, pero que, para darse, exige cualidades morales: buena voluntad, rectitud y lealtad, y en el caso de las verdades religiosas, asistencia de Dios alcanzada por la oración[805].

Las verdades religiosas dependen, precisamente, de este género de certeza. Si se hace ver a los jóvenes que muchos sabios ilustres se han honrado con ser creyentes, admitirán fácilmente que los dogmas no se oponen a la certeza científica y que el ateísmo es una actitud anticientífica, porque excluye anticipadamente ciertos hechos debidamente comprobados.

Quizás conviene también convencer a nuestros alumnos mayores de que el cristianismo tiene con qué satisfacer las aspiraciones legítimas de un joven ansioso de desarrollar su personalidad. La fe católica aparecerá como una fuerza iluminadora y propulsora que tiene exigencias austeras, pero tiene también la promesa de Cristo*:* «Yo he venido para que tengan vida, y que la tengan en abundancia»[806].

Los estudios literarios y filosóficos harán, naturalmente, surgir preguntas y dudas; los acontecimientos sociales y políticos provocarán problemas cuya solución buscarán a veces con angustia los adolescentes. ¿Por qué no facilitarles la expresión de estas dudas estableciendo, por ejemplo, un *buzón de preguntas,* cuyo contenido será explicado en la clase siguiente? Cuando no hay programa fijo, ¿no se les puede preguntar qué cuestiones preferirían ellos ver tratadas? Es muy natural que se informe uno entre los consumidores, a fin de conocer para qué manjar sienten más apetito. La asimilación estará considerablemente favorecida. Sin embargo, hay que vigilar para no dejarse arrastrar por la manía de la discusión, que corre el riesgo de acantonarse en lo superficial, comprometer la autoridad del maestro y rebajar la instrucción religiosa al nivel de las conversaciones de un club de aficionados. A menudo es preferible englobar

---

[804] F. J. KIEFFER, *Educación y equilibrio*, o. c., pp. 224-225.
[805] *Ibid*., p. 226.
[806] C. GRIBLING, *o. c*., p. 27.

los casos litigiosos en un conjunto sólidamente trabado, que ilustre profundamente las dificultades de detalle.

Si el profesor desea conservar la estima de los alumnos y tener influencia sobre ellos, ¡cuídese de criticar por principio todo lo que es moderno! Los jóvenes quieren ser «de su tiempo», y tienen mucha razón. Y este tiempo no es peor que el que le ha precedido. Nada mejor que ponerles en guardia contra ciertos excesos del materialismo contemporáneo; pero, para ser justos y constructivos, conviene poner de relieve las magníficas conquistas del progreso espiritual de nuestra época y animarles a entrar en este irresistible movimiento de progreso, a tomar la dirección del mismo, en lugar de sufrirlo y de criticarlo sin comprenderlo.

d) Los programas

a) ¿Sobre qué verdades, religiosas sobre todo, hay que insistir en las diferentes edades? Hay, en efecto, verdades-fuente, de donde brotan todas las demás. Primeramente sobre *Dios, su existencia, su naturaleza, su providencia, el origen del mundo, de la materia, de la vida y del ser humano.* No se pasará en silencio las objeciones corrientes. Sin embargo, el conjunto de los cursos debe presentarse, no en forma apologética, sino en forma de exposición positiva. La apologética deja fácilmente la impresión debilitadora de que los cristianos son unos acusados a la defensiva; la exposición positiva de nuestras riquezas doctrinales y morales inspira confianza. Nuestra propia seguridad les dará este sentimiento de seguridad necesario a una fe equilibrada.

b) La persona de Jesucristo debe ser el centro hacia el cual converja la enseñanza religiosa, en todas las etapas de la evolución religiosa del joven. El fin esencial de la formación cristiana es conducir al alumno a Cristo, abrirle a la gracia que le lleva a trabar con Él relaciones personales. La fe consiste primeramente en entregarse a la persona de Jesucristo y, como consecuencia, a su Verdad[807]. El joven cristiano ha aceptado, primeramente en bloque, la fe con todas sus verdades implícitas. A medida que se desarrolla espiritualmente, tiene el deber de conocer estas verdades, cada vez más explícitamente. Con ayuda del Evangelio, cuyo empleo debe llegar a ser familiar a los alumnos, el profesor examina con ellos el contexto social en que la vida terrestre de Cristo ha transcurrido[808], la seductora perfección de su Persona, los principales problemas exegéticos planteados por el texto, la doctrina sublime sobre la Trinidad y el destino humano que revela, la moral propiamente evangélica en sus relaciones con la moral natural, etc.

c) Con el fin de hacerles adquirir *el sentido de Iglesia,* el profesor de religión les asegurará un curso doctrinal sobre su constitución visible e invisible, un estudio histórico sobre su fundación y su desarrollo a través de los siglos. Pero, más bien que exponerles la historia de la Iglesia bajo una forma sistemática y cronológica, agrupará lo esencial de una época alrededor de un acontecimiento o de un personaje destacado. Ensanchará su espíritu con las dimensiones mundiales de la Iglesia, despertando en ellos reacciones católicas con ocasión de los grandes acontecimientos de la actualidad, las misiones[809], las persecuciones. Especialmente les mostrará, en los *discursos de los*

[807] V. VASEY, «Christ in christian education», en *Marianist Educator*, febrero 1953, pp. 9ss.
[808] A. M. SPRENGER, «The life of Christ in the religión course», en *Marianist Educator*, enero 1955, pp. 13ss.
[809] *L'Apôtre de Marie*, 1936, pp. 334ss.

Papas, que la Iglesia no es indiferente al trabajo y al sufrimiento de los hombres, sino que en cada época, se halla preocupada por responder a sus problemas; que no está ávida de poder temporal, sino únicamente preocupada de ser testigo de la verdad y de la caridad divina para con los hombres y de proseguir con ellos su misión de paz, de luz y de amor. Principalmente pondrá de relieve el papel y las más hermosas figuras del Papado, a fin de que el Jefe de la Iglesia aparezca al espíritu y al corazón de nuestros jóvenes cristianos como el lazo visible que les une con Jesucristo y el símbolo viviente de su fe. Con ocasión de sus discursos y de las grandes manifestaciones organizadas por Él o en su honor, se esforzará por inspirar una viva *devoción hacia el Vicario de Jesucristo.* Esta devoción era muy del corazón del P. Chaminade[810], de sus hijos[811] y de sus discípulos[812], y el Capítulo general de 1933 precisó detalladas manifestaciones de ella[813].

d) En todos los grados, la enseñanza de la moral debe ser llevada a la par con los cursos sobre el dogma. Esta enseñanza debe tratar, sobre todo, de *educar conciencias claras,* delicadas, informadas de la gravedad proporcional de los pecados (los pecados contra la castidad, por importantes que sean para un joven, no son los únicos pecados; las faltas disciplinarias son menos graves que las faltas morales, etc.), acostumbrados a examinarse, a juzgarse con sinceridad y claridad. El profesor aprovechará de los hechos sucedidos en el día, de las proezas encontradas en los cursos de literatura y de historia, para agudizar su juicio moral, refiriendo estos actos particulares a los principios generales únicos, que les capacitan para apreciar personalmente las múltiples incidencias de su futura vida de adultos. Esta enseñanza debe ser *más positiva que negativa,* más centrada sobre las virtudes que hay que practicar que sobre los pecados que hay que evitar, porque para un cristiano la vida moral se reduce esencialmente a la imitación de Cristo. Si se insistiera más sobre la moral del Evangelio y la imitación de Cristo, no se llegaría, tan a menudo, a ese moralismo puritano más o menos hebraico que inspira la conducta de muchos cristianos.

> Por importante que sea hacer conocer a los jóvenes las obligaciones de los mandamientos de Dios, conviene presentarles estas bajo la verdadera luz positiva, es decir, menos como un conjunto de prohibiciones que provocan fácilmente la reacción opuesta, que como una imitación progresiva de las virtudes de Jesucristo. Él mismo nos ha enseñado la fidelidad a los mandamientos como una condición y una expresión de todo amor para con Él. «Si alguno me ama, guardará mis mandamientos». Esta prioridad del amor debe ponerse muy de relieve. Solo el amor libera de la esclavitud de las leyes. Únicamente en la perspectiva del amor, los mandamientos, o las leyes, serán aceptados como una manera de ir, libre y espiritualmente, hacia Dios. Los profesores deben mostrar, concretamente, que la fidelidad a los mandamientos es la garantía de nuestra libertad y de nuestro amor. Los jóvenes son muy sensibles a este argumento[814].
>
> El papel del profesor está erizado de obstáculos que podrían ser evitados, si el conocimiento de Cristo fuera más realista en la escuela elemental. Es difícil acostumbrar a los alumnos mayores a ponerse frente a la realidad con Cristo, una vez que han sido adoctrinados de un modo irreal en la religión por medio de historias, en las cuales la virtud está siempre recompensada por el éxito, dando a los alumnos la

---

[810] Estos testimonios están reproducidos en F. J. KIEFFER, *Circular 9*, p. 91.
[811] *Constituciones*, art. 370.
[812] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, pp. 256ss.
[813] CAPÍTULO GENERAL DE 1933, Estatuto 27; F. J. KIEFFER, *Circular 9*, pp. 91ss. (comentario al estatuto).
[814] P. J. HOFFER, *Directoire des Directeurs*, 2ª edición, p. 111.

> impresión falsa de que la prosperidad terrestre es una señal de aprobación y de bendición divina[815].

e) Todo niño católico debe ser formado en la piedad filial hacia la Madre de Dios. Si tantos educadores seglares se consideran dichosos al enseñar a la juventud la devoción mariana, el educador marianista experimentará como una necesidad íntima y profunda suscitar en el alma de sus alumnos los sentimientos de que él mismo está animado.

> Tiene la piadosa y constante ambición de aprender y de enseñar a conocer, amar y servir mejor a la Santísima Virgen.

En su programa dará un justo lugar a la *mariología.* Aunque la devoción a María da satisfacción a las necesidades sentimentales y poéticas de nuestros alumnos, esta no debe descansar sobre el sentimiento o las leyendas, sino apoyarse sobre sólidas bases dogmáticas de la Escritura, la liturgia y la tradición. El método más eficaz para realizar este fin no es dar un curso de mariología ex profeso, aislado de la cristología, sino colocarlo en el contexto del conjunto revelado, poniendo de relieve los temas mariológicos esenciales, y apartando, de paso, las numerosas objeciones que abundan ya en las cabezas jóvenes. María, Madre de Cristo, está íntimamente asociada a la obra redentora. Su papel aparecerá tanto más luminoso cuanto más conozcan los alumnos la unidad y la complejidad del plan redentor. En esta perspectiva cristocéntrica, se estudiarán los títulos y privilegios de María. Se mostrarán muy especialmente los aspectos de su misión que más llaman la atención en esta edad: cómo María ha hecho posible la Iglesia; cómo Ella ha representado a la humanidad entera en el momento de la Anunciación; cómo ha sido Ella una barrera contra las herejías cristológicas; cómo es Ella modelo de las virtudes más sólidas: la veracidad y la disponibilidad a la voluntad divina. Igualmente se pondrá de relieve esta verdad: que todas sus grandezas se enraízan en el olvido que de sí misma manifestó en el momento de la Anunciación. Entonces comprenderán mejor que ellos alcanzarán también, en la renuncia, la expansión de su personalidad cristiana; la vida de María llegará a ser así el ejemplo de esta superación de sí mismos, que nuestros jóvenes anhelan con sus deseos más profundos[816]. Los educadores se mantendrán en guardia contra una devoción mezquina, muelle, dulzarrona, y contra las expresiones acarameladas tomadas del lenguaje de las relaciones degeneradas entre la madre y el hijo. La estampería religiosa ha contribuido a empachar los espíritus con representaciones pueriles.

❖

La instrucción religiosa se completa por los sermones semanales, las exhortaciones ocasionales (las reflexiones de la mañana y de la noche) y las lecturas espirituales que, aunque dirigiéndose más al corazón, deben siempre contener alguna enseñanza. En nuestros internados, sobre todo, estas lecturas han tenido siempre una importancia considerable. Muchos religiosos atribuyen su vocación, religiosa o

---

[815] J. Mc COY, *Implications in the life of Christ for Mental Health of High-School Boys. Dissertation for Masters of Arts*, 1951, p. 55.

[816] L. MURRAY, «Our Lady in religious instruction», en *Marianist Educator*, invierno 1954-1955, pp. 21ss.; ST. MATHEW, «Marian literature and Marianist high-schools», en *Ibid*., pp. 28ss.

sacerdotal, a la influencia de algún libro escogido por el capellán y adaptado a su edad y a sus disposiciones[817].

> Hay la lección o la clase de catecismo, que vuelven periódicamente; las exhortaciones, las reflexiones, los actos de piedad. En los establecimientos que tienen una capilla para los Oficios, hay que añadir los sermones de los domingos, sin hablar de las predicaciones de Cuaresma y del mes de María. Los internos tienen cada día una lectura meditada; a veces, también por la noche se les hace una segunda lectura o una charla, antes o después de la oración que cierra la jornada[818].

4. La formación para la vida cristiana por la acción

La religión no se detiene en el conocimiento, pues es esencialmente una vida, un contacto personal entre el alma y Dios. El conocimiento no es más que un medio de alimentar la vida cristiana. No basta con convencer a la inteligencia, es preciso también ganar el corazón y la voluntad. Las ideas deben pasar a la práctica de la vida.

> Por sí misma, la instrucción no lleva al bien ni al mal; es un instrumento que se puede emplear con miras al bien o al mal. Esto también es verdad, en parte, para la instrucción propiamente moral. Saber y practicar son dos cosas distintas. Lo muestra, con evidencia, el hecho de que los moralistas más elocuentes no son siempre, no digo ya santos, sino sencillamente hombres de una perfecta moralidad[819].

> Creer en nuestra misión es predicar la vida cristiana directamente por la enseñanza religiosa. Es, además, disponer todo, en la marcha de un colegio, con miras a la formación cristiana. Es no separar la instrucción y la educación religiosa, no limitarse a amueblar la memoria, a instruir las inteligencias, cultivar las voluntades; es tender, incluso en la enseñanza profana, a la formación de cristianos; es penetrar el trabajo, el juego, todos los detalles de la vida diaria, de este pensamiento dominante: ayudar a las almas a crecer en vida sobrenatural. En suma, querer que la escuela sea verdaderamente cristiana y tender con todos sus recursos a alimentar y proteger la vida cristiana, es decir, al mismo Cristo[820].

Más que cualquier otra, la educación religiosa, además del concurso de la gracia, exige un contacto directo personal entre el educador y el alumno, emplear métodos individualizados que solo el celo puede inspirar y fecundar. Dada la variedad y la movilidad casi inaprehensible de las almas jóvenes, el procedimiento que resulta bien en

---

[817] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., I, p. 297; *Ibid*., T.II, pp. 278-279; J. HISS, *Circular* del 23 enero 1910; ID., *Circular* del 6 de enero 1912; CAPÍTULO GENERAL de 1939, «Estatuto XVI»; *L'Apôtre de Marie*, 1906, pp. 241ss.; *EF III*, nn. 155-159; *L'Apôtre de Marie*, 1929, pp. 313ss; *Souvenirs del P. Demangeon* (entonces de 12 años de edad): «Un día después de haberle confesado, el P. Fontaine le dio a leer un librito espiritual. A este sucedió un segundo, más pequeño aún, que contenía siete meditaciones, una para cada día de la semana. Cuando el penitente devolvió el libro, el confesor le preguntó si lo había leído con gusto. "Leído y releído con satisfacción", respondió. "Pues bien, guárdelo y continúe releyéndolo". Se sirvió de él todo el año y con tal provecho que pronto la lectura, hecha al principio del estudio de la mañana, se prolongó durante un cuarto de hora, después durante media hora, con grandes emociones. Eran las meditaciones sobre los novísimos». Su primera llamada a la vida religiosa nació en este año.

[818] J. HISS, *Circular 15*, p. 230.

[819] ID., *Circular 13*, p. 229.

[820] E. J. SORRET, *Circular 22*, p. 691.

un caso o con tal alumno, puede fracasar con otro o en una circunstancia diferente. Por eso no podemos dar aquí sino orientaciones generales.

a) Orientar el alma de los alumnos hacia Dios

Todo en un colegio cristiano, desde el clima general hasta los esfuerzos individuales de los educadores, debe concurrir a orientar el alma de los alumnos hacia Dios. Sin embargo, hay actos privilegiados para realizar este programa. Nuestro Fundador y nuestros educadores tuvieron la constante preocupación de organizar *oficios religiosos,* cuya belleza y majestad abren las almas, cuyo recogimiento las prosterna en la presencia divina. Todos rivalizaron en celo para que los alumnos guardaran durante toda su vida el recuerdo de estos oficios y participaran en ellos rezando, ayudando a la Santa Misa, cantando o adornando el altar[821].

Los oficios religiosos deben dejar en el alma una impresión de grandeza y de belleza, y los alumnos jóvenes deben considerarse dichosos de participar en ellos. ¿No es la liturgia la oración más conforme con la psicología humana? Tiene en cuenta, en efecto, el hecho de que

> el hombre, sobre todo el niño, que se pone en una actitud de recogimiento y cumple seriamente los gestos rituales, atrae, en cierto modo, el espíritu de oración[822].

Iníciese, sobre todo, a nuestros alumnos en la comprensión y participación en el acto litúrgico central, *la Misa.* La Misa es el cristianismo resumido y renueva el sacrificio del Calvario. Demasiados cristianos no tienen más que una visión bastante vaga, sin conciencia clara de lo que pasa en su presencia. Para acertar en esta iniciación, no basta con dar una noción teórica en el curso de religión, por importante que sea formar convicciones, sino que es necesario, además, hacer viva la asistencia a la Misa. Las explicaciones, las oraciones y los cánticos deben alternar con los momentos de silencio y de oración personal; la instrucción debe formar cuerpo con la liturgia del día y toda la participación colectiva debe estar adaptada a la edad de los alumnos. Vivida activamente, la Misa puede llegar a ser el punto culminante de la jornada del alumno. Habitúese a los alumnos a ofrecerse a Dios, ellos mismos y su jornada, en unión con Cristo ofrecido al Padre en el altar y en unión también con toda la Iglesia. Que no se descuide, pues, ninguna de las numerosas industrias puestas en obra por los movimientos litúrgicos de los diversos países[823].

Un colegio cristiano ofrece a sus alumnos otros múltiples *ejercicios piadosos:* la oración de la mañana y de la noche, las bendiciones con el Santísimo Sacramento, el Viacrucis, las instrucciones, las lecturas espirituales, las charlas familiares, los retiros[824], etc. ¡Pero... no hacerse ilusiones! El solo hecho de imponer y multiplicar los ejercicios de piedad, so pretexto de que son excelentes en sí mismos, no produce ipso facto hábitos de piedad. Soportados a disgusto, conducen más bien a la indiferencia, a la rutina y, a veces, al hastío. Este exceso ha existido porque en el siglo XIX (como hoy

---

[821] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., I, p. 303.
[822] C. GRIBLING, *o. c*., p. 30.
[823] Sobre la iniciación litúrgica, J. HISS, *Circular 21*, pp. 473ss.
[824] Sobre los retiros de fin de estudios, CAPÍTULO GENERAL de 1933, p. 69. Diversas experiencias sobre los ejercicios anuales de los alumnos en *Marianist Educator*, diciembre 1952, pp. 23ss.

todavía con gente sin cultura) se formaba comúnmente una idea determinista de la adquisición de los hábitos. Si muchos jóvenes han dejado de practicar apenas salidos de nuestras escuelas, ¿no es acaso porque los educadores han reemplazado por su propia acción la de los alumnos para conducirlos a Misa, a confesar, a comulgar, a las oraciones, de la misma manera que los llevaban a clase o al recreo, sin pedirles a menudo otra cosa más que una participación exterior? Ahora bien, nada suple a la elección personal.

> La educación religiosa, dice el P. Simler, es sobre todo la educación del corazón y de la voluntad; trata de obtener del niño la cooperación libre y sin violencia; nada, absolutamente nada debe ser tenido en cuenta, sino lo que el niño hace por persuasión, por convicción, es decir, por conciencia[825].

La educación consiste, precisamente, en provocar esta participación voluntaria. Nada se ha obtenido mientras el hábito no esté personalmente consentido. En este sentido se ha realizado un gran progreso; sin embargo, el Santo Padre siente todavía la necesidad de insistir en ello:

> Incluso los ejercicios de piedad deben conocer la justa medida para que no lleguen a ser un peso insoportable y no dejen el hastío en el corazón. A menudo se ha notado el deplorable efecto de un celo excesivo en este punto. Se ha visto a alumnos de colegios, incluso católicos (donde no se tenía en cuenta la moderación, sino que se quería imponer un género de prácticas religiosas quizá ni siquiera proporcionadas a jóvenes clérigos), olvidar, al volver a su familia, los deberes más elementales del cristiano, como la asistencia dominical a la Santa Misa. Ciertamente, se debe ayudar y exhortar al joven a rezar, pero siempre de tal manera que la oración sea como una dulce necesidad del alma[826].

Imponer todos los ejercicios de supererogación de la misma manera y colocarlos todos en el mismo pie de igualdad, es cometer un grave error de educación. La Iglesia es más sabia al no imponer sino un mínimo de actos y dejar libres los demás. Para dar a los alumnos nociones justas, hay que distinguir entre lo que está impuesto y lo que está aconsejado. A partir de la adolescencia, ciertos ejercicios deben ser progresivamente dejados a la iniciativa personal. Nuestro Señor quiere un culto «en espíritu y en verdad» y pide más bien un estado de alma interior que no actos exteriores ejecutados mecánicamente. Toda su lucha contra los fariseos versaba sobre este punto.

> La única cosa, en efecto, que tiene valor para Dios, es una libertad que, en la plenitud del dominio de sí misma, se entrega por amor.

Por lo demás, los adolescentes, y sobre todo los jóvenes, tienen horror a sentirse arropados y se rebelan como por instinto contra toda práctica supererogatoria que se les quiera imponer. Por el contrario, comprenden muy bien que les sean impuestos ciertos ejercicios esenciales.

No hay que olvidar que la oración y los sacramentos no obran con eficacia, en el terreno psicológico, sin una mínima participación activa. Ciertamente, la justa

---

[825] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., p. 45.

[826] PÍO XII, 20 de abril de 1956. La última frase del Padre Santo es una magnífica aplicación de la ley de actividad a la piedad.

dosificación entre los ejercicios de piedad dejados libres y los que son impuestos, es muy delicada y depende de la edad y del medio ambiente.

> Determinados actos de piedad son libres en ciertos colegios, y obligatorios en otros. Es difícil, en este punto, dar una norma general. Es indiscutible que hay en todo niño, como en todo adulto, un fondo de pereza y de inercia, a veces incluso un respeto humano, que puede crear entre los alumnos de un colegio o de una división una tendencia al mínimo. En otras agrupaciones se producirá una emulación en sentido contrario. Todo depende del espíritu general de la casa; y el abandono de un reglamento, en provecho de la espontaneidad, no debe hacerse antes de que el espíritu de los alumnos haya sido bien preparado para ello[827].

La inercia de los maestros en este terreno es tanto de temer, e incluso más, que la pereza de los alumnos. Si se dejan llevar por la ley del mínimo esfuerzo, se limitarán a preocuparse por la fidelidad exterior, sin crear un espíritu. Este último punto exige, en efecto, más habilidad y más celo interior.

> Ahora bien, todo el esfuerzo de la educación tiende a hacer actuar a los niños. No se trata, ni de imponer una manera de ser y de hacer, ni de sustituir su personalidad, sus luces por las de los demás, sino de nutrirlos con buenos principios, hacerles desear el bien, revelarles sus anhelos profundos y enseñarles a realizarlos plenamente. Mientras no se haga amar, desear, en educación, mientras no se haya hecho asimilar y no se haya creado un reflejo que permita obrar por sí mismo, nada se ha hecho. Se ha podido hacer el papel de policía, hacer reinar un orden exterior mecánico, pero no ha habido educación (P. FORESTIER).

En suma, sin una participación activa e interior de los alumnos, los ejercicios religiosos son más nocivos que educativos. Serán una carga pesada si no se realizan por amor.

> Lo peor, quizá, es dar a los adolescentes la impresión y el recuerdo de que la vida religiosa no se mantiene sino encuadrada en el cuadro rígido y severo de una disciplina exterior, de un reglamento. Así, la idea que ellos tendrían de la religión, sería no solo incompleta sino, más aún, falsa. La vida religiosa así comprendida, consistiría solamente en gestos, ritos, ceremonias puramente externas, de las cuales puede hallarse ausente el alma; sería un ejercicio escolar más, impuesto por los «frailes» o por las «monjas» que hacen el reglamento, y destinado a desaparecer necesariamente al salir del colegio[828].

He aquí por qué hay que prestar vida (esto no quiere decir ruido) a los ejercicios de piedad, explicarlos con una precisión y una profundidad crecientes y dejar a la iniciativa personal aquellos que son supererogatorios.

> Quiero hacer de vosotros alumnos activos, decía el P. de Lagarde; quiero un cuerpo selecto con el cual contar[829].

Arréglese, pues, igualmente, para tener varias series de ejercicios: unos para los pequeños, otros para los medianos, otros para los mayores. Cualquiera hallaría absurdo que se llevara todo el colegio a un mismo curso de matemáticas y, sin embargo, se halla

---

[827] F. J. KIEFFER, *o. c*., pp. 209-210. Ver también lo que hemos dicho en la p.323.
[828] F. ARMENTIA, *Adolescentes*, o. c., p. 127.
[829] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., I, p. 300.

natural que los alumnos, de cualquier edad, participen en las mismas instrucciones, en los mismos retiros, en los mismos ejercicios religiosos...

Sin embargo, en este terreno, como en otros, la reacción debe evitar el caer en el exceso opuesto. La decisión, en efecto, de no conducir jamás a los niños a un oficio, a una Misa o al confesonario, so pretexto de no violentar su libertad, equivaldría a la resolución de establecerlos en la impotencia de practicar su religión. Si se empleara el mismo método para la asistencia a clase, las lecciones que aprender y las tareas que realizar, los alumnos permanecerían ignorantes. Lo esencial es crear una atmósfera de piedad muy amplia y poner todos los medios para adaptar estos ejercicios a su edad, hacerlos comprender y gustar, y hacerles participar activamente en ellos. En un ambiente verdaderamente cristiano, incluso los alumnos mayores, prefieren verse ayudados por una obligación[830]. Aun cuando la tendencia a suprimir en los internados la Misa diaria obligatoria se vaya generalizando, no se puede, en este punto, indicar una solución absoluta. Se puede solamente pedir que, en los ambientes aún profundamente cristianos donde esta exista, se esfuercen por todos los medios para hacerla comprender y amar; allí donde sea libre, se dé tal gusto a los alumnos que vayan muchos y de manera espontánea.

❖

«Lo esencial es lo interior», decía el P. Chaminade a sus religiosos. Esto es también muy verdad en educación. Para formar este espíritu interior que oriente efectivamente a las almas hacia Dios, insistamos sobre todo en los puntos siguientes:

a) Culto del estado de gracia y frecuentación de los sacramentos. No se es verdaderamente cristiano sino cuando se está en estado de gracia. Por eso hay que crear en nuestros alumnos la necesidad, casi instintiva, de estar siempre en este estado. A los adolescentes, sobre todo, hay que hacer tomar conciencia de su filiación divina e inspirarles el orgullo de ser cristianos. El P. de Lagarde volvía incesantemente sobre esta idea, para que sus alumnos no envileciesen jamás en ellos esta dignidad, por el pecado[831]. Nuestro *Manual de Pedagogía* nos pide que se despierte en su corazón disposiciones filiales y esta preocupación no era superflua en una época todavía imbuida de jansenismo.

> Tal vez se insiste más en hacer temer a Dios, decía, que en hacerle amar; y, sin embargo, el gran Apóstol nos dice: «Vosotros no habéis recibido un espíritu de servidumbre, que mantiene el temor, sino el espíritu de adopción, por el cual clamamos a Dios: ¡Padre! ¡Padre!» ¡Un poco de temor y mucho de amor!, he aquí lo que Dios pide de nosotros[832].

Lo que hemos dicho del papel del temor y del amor[833] en educación, cuenta también *a fortiori* en la educación religiosa. Solo el amor nos da el auténtico *sentido del pecado,* el cual nos hace perder la amistad divina.

La consecuencia normal de nuestra insistencia sobre el estado de gracia es llevar a nuestros alumnos a la recepción frecuente de los *sacramentos* de Penitencia y

---

[830] En un gran internado, de elevada atmósfera religiosa, una encuesta realizada entre los mayores ha demostrado que la gran mayoría de los alumnos prefería, por esta razón, la misa diaria obligatoria.
[831] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 329.
[832] P. 77. La misma cita se encuentra ya en J. J. CAILLET, *Circular 27*.
[833] Ver p. 339.

Eucaristía. En los períodos turbulentos de la adolescencia, sobre todo, hay que aconsejar a los alumnos ir a confesarse cada vez que han perdido el estado de gracia, a fin de evitar los pecados en cadena, a los cuales se entregan después de una primera caída. ¡Que tengan toda facilidad en ir al encuentro de su confesor! ¡Que encuentren en la Eucaristía la fuerza y la amistad de que se hallan necesitados en esta edad! ¡Que se les persuada, en fin, de que Jesús desea su comunión aún más que ellos![834].

b) El ejercicio de la presencia de Dios. En la tradición cristiana, el pensamiento de la presencia de Dios es un ejercicio religioso que responde a una profunda necesidad psicológica.

El niño educado en esta costumbre vive en presencia de Dios con una espontaneidad encantadora. Le confía sus pensamientos y le ofrece sus acciones. El educador debe ingeniarse por conservar y profundizar esta disposición. Una de las resoluciones de la clase de catecismo, de la confesión y de la dirección espiritual podría ser la de pensar en Dios presente en lo íntimo del alma un cierto número de veces en el curso de la jornada; no es inútil fijar una cifra mínima a los adolescentes; frecuentemente tomarán a pecho sobrepasarla[835].

c) El sentido de la oración. Es fácil enseñar la oración al niño pequeño y hacer de ella la respiración de su alma. Se le acostumbrará, pues, a decir algo personal a Dios, a contarle los acontecimientos de su jornada, a prometerle un esfuerzo, pedirle una gracia. Vale más que ignore las fórmulas antes de ser capaz de conversar con Dios, pues hay que evitar a toda costa que recite las oraciones como un lorito y a toda velocidad. La saturación de oraciones, aprendidas como se aprende una fábula, corre peligro de provocar para siempre el hastío en la oración personal. En el colegio, esfuércense por crear

> una atmósfera de silencio y de respeto alrededor de toda oración, una compostura adecuada, una mirada recogida, la exclusión de todo lo que pudiera estorbar. En caso de necesidad, espere el maestro el momento favorable para hacer la oración, no al principio de la clase, sino en el curso de una lección empezada[836].

A los adolescentes hay que enseñarles la oración desinteresada, conforme al modelo que nos da el padrenuestro.

> Ciertamente están recomendados la oración de petición y el recurso confiado a Dios y a los santos; pero, cuando cerca de la estatua de un san Antonio se colocan dos cepillos, el uno para las súplicas y el otro para las ofrendas, y cuando el devoto de san Antonio pretende establecer con el santo una especie de mercado: «Si tú me das esto, yo te daré aquello», y si, prácticamente, se sobreentiende: «Si tú no me das lo que te pido, no hay nada de lo dicho», ¿no es cierto que este devoto mezcla un poco el paganismo en su devoción?[837].

Se velará por que la fórmula de las oraciones y las palabras de los cánticos sean verdaderas y correspondan a sentimientos reales; se eliminarán especialmente esas

---

[834] C. D. ROGGTMANN, «The state of grace, and object of our sodality», en *Marianist Educator*, noviembre 1951, pp. 49ss. Sobre la educación eucarística de los alumnos, J. HISS, *Circular 25*, 11 abril 1913, pp. 403ss. Sobre la preparación a la primera confesión y a la primera comunión, C. GRIBLING, *o. c.*, pp. 17ss.; F. ARMENTIA, *Mi primera Comunión*, 1948. Es un método de preparación y un hermoso libro.
[835] *Marianist Educator*, febrero 1950, pp. 25ss.
[836] C. GRIFLING, *o. c.*, p. 31.
[837] F. J. KIEFFER, *o. c.*, p. 204.

hipérboles sentimentales en que se complacían en el siglo romántico. Lo menos que se puede decir de ellas es que habitúan a los alumnos a la falta de sinceridad. La juventud moderna es demasiado franca para aceptar las fórmulas convencionales sin criticarlas. Por el contrario, está pronta para comprender y gustar las oraciones sobrias, medulares y variadas de la liturgia. Desde hace unos cuantos años se hacen formularios de oraciones sacadas de los salmos, adaptadas a las necesidades de los jóvenes y, a menudo, acompañadas de una música sencilla y pegadiza. Incluso, antes y después de la clase, habría interés en cantar a veces algunos versículos de estos salmos[838].

> Cuando se encuentran almas privilegiadas que han sentido mejor las impresiones de la gracia, se procura cultivarlas más cuidadosamente. Los hombres, y aun los niños de este temple, son ordinariamente capaces de meditar con fruto las verdades santas. Se les inicia en el ejercicio de la meditación con lecturas y reflexiones piadosas, con las precauciones que reclaman su edad o su condición[839].

Los adolescentes abandonan fácilmente la oración, so pretexto de que no sienten gusto en ella. Importa, pues, hacer la educación de sus sentimientos religiosos. Cegados por las tendencias inconstantes de su afectividad, pasan de un extremo a otro. A veces afectan sequedad y desdeñan el sentimiento, so pretexto de que la sensibilidad es cosa de mujeres y de niños; prevéngase entonces todo endurecimiento estoico diciéndoles que un ser humano no debe atrofiar el corazón, que la fe y la abnegación no son tanto más meritorios cuanto más secos y más penosos sean, que Dios es un Padre antes de ser Dueño y Señor. Otras veces, al contrario, se hallan tentados de tomar el sentimiento como guía y medida, porque confunden la fe y la piedad con la emoción, más o menos sentimental, que ellos experimentan y juzgan del valor de la comunión por el gusto que encuentran en ella; que se les persuada, entonces, de que el verdadero amor reside en la voluntad y en los actos, y que consiste en olvidarse a sí mismo y en entregarse. El sentimiento, por estimable que sea, no puede ser tomado como criterio estable de la piedad. Hay que habituarles, pues, a no cambiar nada en sus oraciones y en su piedad, ya sean consoladoras, ya les repugnen. Por la misma razón, hay que disuadirles de tomar resoluciones excesivas e imprudentes en los períodos de euforia sentimental.

d) Una tierna devoción a María. Este tema se halla estudiado bajo todos sus aspectos en nuestros documentos de familia. A ejemplo del Fundador, un marianista debe

> no vivir ni respirar más que para difundir el culto y el amor de la augusta María.
> Tenga mucho empeño, escribía el P. Chaminade a un Director, en que la Virgen Santísima sea glorificada en su establecimiento[840].

En la primera escuela marianista se tenía

> gran cuidado en aprovechar todas las ocasiones que se presentaban para inspirar a los alumnos el amor a la Santísima Virgen, darles a conocer las ventajas que hay en consagrarse a su servicio y entregarse a su culto, inspirarles una gran confianza y una

[838] V. VASEY, «Le psautier dans nos écoles», en *Marianist Educator*, febrero 1952, pp. 48ss.
[839] *Constituciones*, art. 269; *EF III*, o. c., n. 263; G. MONTAGUE, «Teaching mental prayer to high-school students», en *Marianist Educator*, verano 1955, pp. 39ss. (Experiencias de tres minutos de meditación diaria al principio de la clase de religión).
[840] G. J. CHAMINADE, *Cartas V*, p. 336.

> gran devoción hacia esta tierna Madre, y se tenía cuidado de no obrar uno mismo en todas sus empresas, sino apoyado en la confianza en esta poderosa protectora[841].

El cuarto de hora mariano del sábado está ya prescrito en el *Método* de 1824. En nuestros primeros internados, en los días de fiesta de la Santísima Virgen, en lugar de un *Benedicamus*, al despertar, el vigilante decía: *Ecce Mater tua,* y los alumnos respondían: *Ecce filius tuus.* Cada media hora, el reglamentario debía tocar la campanilla y, a esta señal, el Jefe de celo de cada clase, decía en voz alta: «Que el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo sean glorificados en todas partes por la Inmaculada Virgen María»[842]. Desde sus orígenes, las industrias se han multiplicado hasta el infinito. En tal escuela, los alumnos, antes de volver a sus casas el viernes por la tarde, depositan en el buzón de iniciativas un billete indicando sobre qué asunto desean que se les hable al día siguiente por la mañana[843]. Tal profesor no pasa ni un día sin pronunciar el nombre de María en clase o sin hablar de la Santísima Virgen[844]. El P. Lebon resume así los deberes de un maestro:

> Antes de la acción, se unirá a Aquella cuyo mandato realiza; reclamará su asistencia y solicitará su bendición. Durante la acción, recurrirá frecuentemente a Ella por una llamada al corazón, sobre todo en sus dudas y en sus dificultades. Después de la acción, se encomendará totalmente a Ella en cuanto al éxito y confiará a su maternal solicitud las almas y las obras de que está encargado. Recitará y hará recitar con fervor la oración de las Tres, honrará con un culto especial todas las fiestas de la Virgen y celebrará con celo los meses que le estén consagrados. Adornará con amor sus imágenes y estatuas en las salas de clase o de estudio, en los patios y jardines. Hará de la Congregación la obra de su corazón[845].

Estas industrias son excelentes, pero

> el medio más eficaz de inculcar la devoción a María es dejar irradiar en nuestra propia vida la bondad y la amabilidad de María, y manifestarla siempre en nuestras relaciones con los alumnos. Por este medio verán cuán dulce es vivir bajo la dirección y patrocinio de la Santísima Virgen y se sentirán ellos mismos atraídos a su servicio especial[846].

❖

La presentación de la devoción María, para ser eficaz, debe adaptarse a la psicología de cada edad. Si muchos jóvenes, e incluso adultos, se sienten incómodos en su devoción mariana, es porque tienen de ella un concepto demasiado infantil, que no cuadra ya a su ideal actual. Un adolescente de quince años, propenso a rechazar todo lo que recuerda su infancia, se sentirá incómodo en una devoción amanerada e infantil. De una devoción infantil, debe pasar a una devoción más madura que, aun guardando la espontaneidad y la sencillez del niño, deberá aparecerle como una actitud de adulto...[847].

---

[841] *EF I*, n. 145. Sobre las industrias empleadas por nuestros mayores, *EF III*, n. 325.
[842] *Método de 1824*, art. 6.
[843] *Marianist*, marzo 1931, p. 22; J. BARRISH, «Let us revive the Mary hour», en *Marianist Educator*, verano 1955, pp. 30ss.
[844] *Ibid*., noviembre 1932, p. 101.
[845] LEBON, *Méditations sur la vie religieuse*, II, p. 176; P. ZIANS, «Pédagogie mariale», en *L'Apôtre de Marie*, 1949, pp. 80, que indica muchas maneras de «meter» a María en todo, muy naturalmente.
[846] F. WOHLEBEN, «Influence of the religion teacher», en *Apostle of Mary*, diciermbre 1912, p. 134.
[847] J. H. BARTH, «Adolescence and devotion to Mary»,en *Apostle of Mary*, octubre 1933, pp. 198ss.

Sin embargo, aunque convenga repudiar el sentimentalismo falso y artificial, es preciso cultivar el impulso del corazón hacia Aquella que, con toda verdad, es nuestra Madre espiritual. Esta noción de maternidad, deberá ser presentada bajo el aspecto más conforme a la psicología de cada edad: al niño se le hará ver en María la Madre buena y tierna; al púber, la Madre fuerte, en la cual es bueno confiarse; al adolescente (siempre propenso a rechazar lo que recuerda su infancia y fatigado de la ternura demasiado protectora de su mamá), se le presentará María como la Señora Noble y Hermosa, la Mujer fuerte de la Escritura, que aplasta la cabeza de la serpiente, modelo de heroísmo. Preocupado en una búsqueda inquieta de la belleza y de la pureza, obsesionado por la necesidad de entregarse a una causa noble y desinteresada, seducido por cualquier personalidad irradiante, ¿dónde encontrará el adolescente, sino en María, un ideal más noble y más desinteresado? Por de pronto hay que esforzarse en rectificar sus ideas falsas. La primera idea falsa que conviene arrancar del espíritu del adolescente, es que la Santísima Virgen es inimitable a causa de su Inmaculada Concepción y que no ha tenido mérito en ser santa, haciendo ver que la Inmaculada Concepción no ha suprimido la lucha en Ella. (En la vida de la Santísima Virgen se pondrán de relieve las exigencias crecientes del amor frente a los momentos de elección tan trágicos en los que se vio tan a menudo colocada, en particular las pruebas de su fe; cómo en la Anunciación, por así decirlo, se ha jugado su vida, etc.).

> ¡Qué consuelo y qué prenda de esperanza si cada uno de nosotros pudiera decir que ni uno de sus alumnos, o ninguno de aquellos que con él se relacionan, se separa sin llevar en su corazón un amor tierno, una esperanza inquebrantable, una piedad real hacia la Madre de Dios![848].

b) Elevar el alma por encima de lo utilitario y de lo rastrero

El ambiente en que viven hoy nuestros alumnos, sobre todo en las ciudades, es el de un materialismo de hecho, al cual se yuxtaponen, a veces, algunas prácticas religiosas. Confort, lujo, placer y éxito material parecen haberse convertido en el fin supremo de la actividad humana. Contaminados con esta mentalidad, nuestros mismos alumnos no sueñan sino en prepararse una carrera lucrativa. ¿Cómo sobrepasar este clima moral, y, a menudo inmoral, tan opuesto al cristianismo, para infundirles el sentido de los valores espirituales y alzarlos a un plano de vida superior? El espíritu cristiano, en efecto, es esencialmente una superación de los valores interesados y materiales, un combate contra el egoísmo y los vicios que disgregan al ser humano. Pero la realización de semejante ideal exige renuncias y sacrificios.

Esta perspectiva de renuncia no asusta a los adolescentes. Esperan que se exijan de ellos mayores sacrificios y desprecian a los que les dirigen cuando no osan exigirles bastante. Se empezará, pues, por despertar su entusiasmo por una vida bella, noble, y fecunda, y por suscitar en ellos el orgullo de ser cristianos. Después se les fijarán renuncias precisas: siempre la verdad en la conversación, una postura enérgica, el respeto a todo ser débil, la valentía frente a la opinión de los demás, la moderación en el beber y en el comer, la reducción de las audiciones radiofónicas, de las sesiones de cine y del exagerado apasionamiento deportivo, el respeto delicado de la castidad, la caridad para con los miembros de la familia, del colegio... Sin embargo, el gran escollo de los

[848] J HISS, *Circular 35*, p. 576.

adolescentes es la falta de constancia. La humilde y constante perfección de la vida diaria les parece inaccesible. En ciertos días de exaltación, les parecen fáciles las mayores renuncias; en otros se arrastran lamentablemente de una a otra dejación. Importa, pues, remontar periódicamente su valor, canalizar sus entusiasmos y hacer descender a lo concreto sus grandes y nobles sueños de bien y de virtud. Con el adolescente que sueña con hazañas y heroísmos, hay que tratar de obtener que renuncie a participar en un follón colectivo, que preste su concurso a determinada tarea humilde de la casa. El escultismo ha comprendido bien que había que pedir a los adolescentes pequeños actos regulares y su buena acción diaria se adapta maravillosamente a su psicología[849].

Hay que apoyarse particularmente sobre el deseo de ser adulto, a fin de obtener de él esfuerzos constantes y concretos. Pero, para prevenir toda tentación de naturalismo, se le convencerá de la necesidad de la gracia y, por tanto, de la oración, y se combatirá toda veleidad de presunción estoica. Este esfuerzo moral diario conviene concretarlo en la lucha contra un defecto preciso, que le impide ser la persona que Dios desea de él. Que sus defectos, por ejemplo, la gula, la pereza o la mentira, le aparezcan como una falta de solidez y como una esclavitud; que comprenda que el sacrificio de las fuerzas inferiores hecho libremente, lejos de ser una merma de la personalidad, realiza su liberación en la línea del espíritu.

Igualmente se variarán las resoluciones. Si el alumno está atacado de pereza, por ejemplo, se le hará tomar unas veces la resolución de escribir muy legiblemente, de releer sus tareas para corregir sus faltas, de aprender bien tal lección, etc. Lo importante es que haya un esfuerzo diario bien preciso, por humilde que sea. Hágase la guerra a las resoluciones vagas y que no se puedan cumplir, como esta: «A partir de hoy no seré más egoísta». Nada, en efecto, es más desastroso que una resolución vana, pues crea en el adolescente el hábito de no realizar lo que ha resuelto, y la humillación resultante de estas capitulaciones sucesivas es muy deprimente, mientras que el sentimiento de haber realizado a menudo lo que se ha decidido, es el más precioso estimulante en la lucha moral.

Así, poco a poco, el adolescente se eleva por encima de su egoísmo y se desprende de la materia. Todos estos sacrificios serán presentados como expresión de la voluntad de Dios, que quiere que todos lleguemos a ser perfectos. Igualmente se esforzará en provocar sacrificios gratuitos, que no tienen otra finalidad aparente que la renuncia, siguiendo a Cristo, a cosas buenas en sí, para unirse mejor a su sacrificio redentor.

Tal es el fin de *la dirección espiritual*[850]. Sobre este programa de ascetismo cristiano, se injertará el examen de conciencia destinado a ponerse a punto cada día.

c) Hacer penetrar la religión en la vida o cristianizar la vida cotidiana

Antes de haber alcanzado el uso de razón, el niño se contenta con yuxtaponer la religión a la vida real. Hacer entrar la religión en la vida para él consiste en entremezclar sus

---

[849] «La formation à 1'esprit de sacrifice», en *L'Apôtre de Marie*, 1920, pp. 216ss.

[850] Sobre la dirección espiritual, F. J. KIEFFER, *Autoridad*…, o. c., pp. 224-225; F. GRISEZ, «Spiritual direction: in theory and practice», *Marianist*, noviembre 1950, pp. 11ss.; J. STEFANELLI, «How lay is our spirituality», en *Marianist Educator*, otoño 1955, pp. 48ss.

actos con señales de la cruz y oraciones diversas; entretenerse con Jesús; participar con gusto en las ceremonias religiosas.

Si renuncia a determinada acción fea o lleva a cabo determinado rasgo hermoso «para complacer a Jesús», no ve el enlace real entre estos actos y la religión. Por lo demás, desde esta edad hay que exigir, en nombre de Jesús, el respeto de ciertas leyes morales, pues no hay más segura preparación para la vida moral.

Hacia la edad de los siete años, despierta en el niño la conciencia moral, el sentido del bien y del mal moral. En esta evolución, el educador debe prevenir el grave escollo del moralismo[851]. ¡Que el niño, y después el adolescente, jamás tenga la impresión de que las prohibiciones morales son decisiones divinas arbitrarias! Hágasele comprender, lo más pronto posible, que los mandamientos de Dios existen para favorecer el desarrollo de nuestra verdadera personalidad, para salvaguardar sus energías vitales, así como los valores sociales; que la glotonería y la impureza, por ejemplo, no son malas porque estén arbitrariamente prohibidas, sino porque envilecen al ser humano; que el odio, el robo, la mentira, etc., al mismo tiempo que degradan a quien los comete, hacen la vida social imposible. Por otra parte, importa explicar, progresivamente, a los adolescentes que la fidelidad moral forma parte integrante de la religión; que sepan que Dios mismo quiere necesariamente el bien de los seres creados por Él. Puesto en esta perspectiva, el adolescente, sobre todo en el momento de su crisis de estoicismo, no considerará la moral como un imperativo categórico abstracto, sino como una forma de sus relaciones filiales con Dios. Por fidelidad a Dios ha de practicar la ley moral, para imitar a Jesucristo, encarnado para servirnos de modelo y para guardar su amistad. En esta relación personal entre el alma y Dios radica toda la eficacia educadora de la moral cristiana. En lugar de ser un imperativo de represión o deshumanizante, como el puritanismo y el estoicismo, se convierte en un principio de expansión.

Es preciso que nuestros alumnos estén convencidos de que la ofrenda más hermosa que podemos hacer a Dios es la de una vida enteramente conforme a su pensamiento creador y a la moral evangélica. La moral, en efecto, no se limita a prohibiciones, que constituyen jalones o barreras negativas: se extiende al inmenso terreno del bien que se ha de hacer; además exige una sumisión de todo nuestro ser a todas sus leyes íntimas; así, exige hacer juicios rectos y razonamientos lógicos, adquirir la competencia en nuestra profesión, etc.

Dios quiere que la tierra llegue a ser como un paraíso y, si cada ser humano, en el puesto que la Providencia le ha colocado por vocación, cumpliese su deber con competencia y conciencia, la sociedad llegaría a ser una gran familia, en que sería agradable vivir. En suma, la moral organiza a la perfección la vida humana y social.

El laicismo no consiste solamente en rechazar la religión y relegarla a la iglesia o a la sacristía, sino también en cumplir los actos externos religiosos sin preocuparse de poner su vida de acuerdo con los preceptos morales y el espíritu del Evangelio. Sepan bien nuestros alumnos que hay fariseísmo o laicismo prácticos al hacer una señal de la cruz antes de hacer una acción incorrecta, al hablar de Dios en un discurso lleno de invocaciones a la injusticia, etc.; que una transacción comercial nada limpia, un juicio falso, etc., no resultan cristianos porque se los ofrezca a Dios; estos no son verdaderamente cristianos sino cuando son perfectamente conformes a las leyes internas que los rigen, es decir, al plan del Creador.

---

[851] Palabra tomada aquí en el sentido de respeto a las leyes morales absolutas, independientes de la vida real, simplemente porque expresan una ley.

d) Adquirir conciencia de las responsabilidades apostólicas del cristiano. La congregación

Normalmente, nuestros colegios deberían ser semilleros de apóstoles y de auxiliares del clero en la cristianización del mundo. Los tesoros espirituales adquiridos a costa de una renuncia, a veces heroica, de sus educadores, no deben aparecer a los alumnos como un tesoro que se guarda bajo tierra, sino como una semilla que debe dar el cien por ciento; ello crea tantos y más deberes como la riqueza material. Un cristiano no se salva solo, pues Dios tiene ordinariamente subordinada a su fidelidad la salvación de otras almas. No hay vida cristiana auténtica si no se proyecta sobre la conquista del mundo para Dios.

> Los tiempos que vivimos piden que los cristianos sean algo más que cristianos adormilados: exigen ser activos, combatientes, conquistadores. Es preciso acabar con esa moda siglo XIX que hizo de la religión una formalidad mundana, un sentimentalismo piadoso propio de mujeres o niños, un código de negaciones: «No hacer esto, ni lo otro, ni lo de más allá». Porque es falso ese cristianismo negativo, vacío de pasión y de fuego, de entusiástico don de sí mismo, vacío de Cristo, de Dios; cristianismo sin brío, ni entusiasmo ni amor, propio de sosegadas devotas, de satisfechos y panzudos burgueses, o de tímidos y encogidos, o de personas activas sí, pero con necesidad de mandar a quien sea y como sea y que buscan súbditos dóciles entre gentes de iglesia.
> Hay que buscar en el Evangelio y en san Pablo un cristianismo vivaz, pletórico, centelleante, entusiasta, arrebatador, conquistador; un cristianismo que se apodere de la persona entera, que informe toda su vida[852].

Ahora bien, el apostolado no se improvisa: debe aprenderse por la práctica en el colegio mismo. Conforme a nuestras tradiciones, por *las obras,* y cada uno tiene sus métodos, nuestros alumnos se inician principalmente en el apostolado: Cruzada eucarística[853], Conferencias de San Vicente de Paúl, Agrupaciones de Acción católica especializadas[854]. Desde los orígenes de la Compañía, llevar las Congregaciones de la Santísima Virgen era considerado por los marianistas como el camino privilegiado para la educación en el sentido del apostolado. La constitución *Bis saeculari,* de Pío XII[855], las presenta, a su vez, como «una escuela de vida cristiana activa», es decir, como un método de formación cristiana integral, ascética y apostólica, y como la forma ideal de la Acción católica en el colegio. Esta doble directiva, del Fundador y del Santo Padre debe ser tomada como una orden para todo marianista y hacerle considerar a la Congregación como «la obra de su corazón»[856].

La Congregación de la Santísima Virgen es una escuela de formación espiritual y apostólica para los alumnos más dotados y más generosos.

Una escuela de formación cristiana integral

---

[852] P. ARMENTIA, *Caballero*, o. c., p. 337.
[853] E. OCHOA, «Cread la Cruzada eucarística», en *El Pilar*, noviembre 1942, pp. 50ss.
[854] Para las relaciones entre la Congregación y la Acción católica, cf. *Informe del jefe de Instrucción al Capítulo general de 1951*, pp. 39ss.
[855] 24 de septiembre de 1948.
[856] *Constituciones*, art. 280. Para la parte histórica de la Congregación, cf. *EF III*, nn. 76-230. El trabajo más exhaustivo sobre las Congregaciones ha sido llevado a cabo por las reuniones del *Marianist sodality office*, recientemente puesto en forma por el P. DICKSON, *Handbook for the Marianist Sodality Moderators*, 1955.

Su finalidad no es formar, como en fanal, algunos piadosos muchachos, sino atraer e interesar en una espiritualidad profunda y activa a los alumnos más generosos y más enérgicos. El Director de la Congregación hace un llamamiento a la iniciativa de los jóvenes, provoca reacciones a sus manifestaciones, preguntas y cambios de vista llamativos. Dirige la conversación, obliga a los jóvenes a hacer, ellos mismos, breves exposiciones sobre los problemas morales, dogmáticos y espirituales, estimula su interés para buscar la solución a los problemas planteados por su vida concreta y la de su medio ambiente. La formación de la Congregación no pretende, pues, imponer algunas prácticas de devoción suplementarias a «niños buenos», sino promover entre las naturalezas bien dotadas un cristianismo integral y vigoroso. Según el deseo formal del Santo Padre, la Congregación debe conducir al congregante a «vivir la vida universal de la Iglesia», a «ser sensible a las corrientes actuales del Catolicismo», a vivificar con su espíritu los movimientos «eucarístico, litúrgico, ecuménico, misionero y bíblico». También la presenta como un verdadero método ascético:

> Lo esencial, dice, son las reglas, que llevan en cierto modo al congregante a esta especie de vida espiritual que le permite alcanzar las cumbres de la santidad, gracias sobre todo a los medios que constituyen el bagaje, tan útil, de quien quiere seguir a Cristo de manera perfecta y absoluta: los ejercicios espirituales, la meditación y el examen de conciencia diario, la frecuentación de los Sacramentos, las relaciones frecuentes con un director espiritual fijo y la docilidad filial para con él, la entrega total de sí mismo a la Santísima Virgen y la promesa firme de trabajar en su perfección y en la de los demás[857].

La devoción a la Santísima Virgen no es, pues, el fin último sino el medio privilegiado de llevar al congregante a entregarse a Dios y a vivir íntegramente las exigencias de su bautismo. Normalmente desemboca en la entrega total, es decir, en el acto de consagración a María, que es como un compromiso sagrado de pertenecer más y más a Cristo por su Madre, entregado a promover su Reinado[858].

Una escuela de formación apostólica

Esta formación en la vida interior y profunda, que purifica el corazón y hace a los congregantes capaces de considerar su vida y los acontecimientos *sub specie aeternitatis,* es la única capaz de producir esta disposición a la acción y al apostolado, que es el fin principal de la Congregación. El Santo Padre desea formalmente que la Congregación ejerza un apostolado universal e infunda a todas las demás obras de celo su espíritu apostólico y mariano. Así como el Papa desea que el congregante sea, «por así decirlo, las manos visibles de María en la tierra», el P. Chaminade, que había presentido el papel apostólico reservado a la Virgen en los siglos futuros, quería que sus congregantes fueran

---

[857] Tal fue la práctica de nuestras Congregaciones en el pasado. Cf. *EF III*, nn. 138-145. La mejor exposición concerniente a la santificación personal de los congregantes, W. FERREE, «Firts aim of sodality; personal sanctification», en *The Apostle of Mary*, abril 1939, pp. 93ss.; *Ibid*., mayo 1939, pp. 135ss.

[858] J. G. DICKSON, «Mystery of Christ's filial piety: a dynamic method», en *Marianist Educator*, otoño 1955, pp. 19ss.

> sus auxiliares y sus instrumentos en la gran obra de la reforma de las costumbres, del sostén y del acrecentamiento de la fe, y por lo mismo, de la santificación del prójimo.

Para ser eficaz, el apostolado de la Congregación debe estar organizado como un [*ejército en línea de batalla*][859]. Esta organización varía mucho, según se trate de Congregaciones escolares o extraescolares[860]. Las primeras agrupan ordinariamente a los alumnos según su edad; pero, algunas veces, es muy ventajoso agruparlos por parroquias, a fin de integrarlos desde el colegio en la vida parroquial[861]. En cuanto a las reuniones mismas, su éxito depende en gran parte del Director[862]. Este debe ser un animador que deja la ejecución de los detalles de organización y abandona una amplia iniciativa a los mismos congregantes; los jóvenes, en efecto, se interesan más en lo que es verdaderamente su obra. Por lo demás, no se forman jefes y apóstoles sino lanzándolos a la acción. El Director está allí para corregir las desviaciones, si se producen. Aquí, igualmente, «se aprende haciendo».

[859] *Acies ordinata.*

[860] J. VERRIER, «Il y a congrégation et congrégation», en *L'Apôtre de Marie*, 1950, pp. 209ss. Se hace ver en este artículo la diferencia que había desde los orígenes entre las congregaciones de adultos y las de los colegios. La primera parte se consagra al estudio de la Congregación, tal cual estaba prevista en el *Antiguo Método* de 1824.

[861] W. ANDERSON, «Parish centered sodality», en *Marianist Educator*, noviembre 1950, pp. 73ss.

[862] E. OCHOA, «El Director de la Congregación», en *El Pilar*, abril 1943, p. 197ss. El director debe ser la «luz que ilumina y guía, la pulsación que vivifica, el fuego que arde y la voluntad que realiza». Su acción debe ser discreta, debe permanecer en la sombra para no matar la iniciativa y el interés: «La cabeza no debe hacer el trabajo de las manos y de los pies».

CONCLUSIÓN

LA PERSEVERANCIA DE NUESTROS ALUMNOS

La perseverancia de sus alumnos debería inquietar a todos los maestros. Ojalá pudieran ser testigos, ellos mismos, de haber puesto en obra las numerosas sugerencias de este libro. Muchos rezan todos los días por esta intención. ¿Pero es esto suficiente?

El problema de la perseverancia se plantea ya durante las vacaciones escolares. Numerosos jóvenes sufren por no hallarse sostenidos y seguidos durante estos largos meses de aislamiento. A la prodigalidad, a veces excesiva, de los cuidados espirituales recibidos durante el año escolar, suceden un abandono y una carencia tales que su virtud naufraga y los esfuerzos desplegados durante el año escolar parecen aniquilados. Ciertos colegios han tratado de remediar este peligro por una correspondencia bien seguida con el capellán, la organización de retiros, de campamentos y de colonias de vacaciones[863].

La situación es todavía más seria después de su salida del colegio. En muchos jóvenes se produce entonces un descenso marcado en la práctica religiosa y moral. Los mejores se recuperan; los demás se apartan definitivamente. ¿Pueden los educadores desinteresarse de estos últimos, cuando su amistad podría ser el único lazo que los une todavía a la religión?

> Cuando se es amigo de un tal profesor, decía un antiguo alumno, no se tiene derecho a ser un cristiano mediocre.

Las reuniones de antiguos alumnos, por promociones, pueden ejercer una gran influencia, si en cada promoción se encuentran algunos jóvenes de valer, cuya discreta intervención mantiene y a veces despierta la fe vacilante de sus compañeros. ¡Cuántos jóvenes, en el momento de una crisis difícil, han sido espoleados por la amistad de sus condiscípulos y de sus profesores! ¡Que estos últimos, pues, favorezcan los encuentros, estrechen los lazos de amistad creados en el colegio con la organización de círculos y de centros, de retiros y de Congregaciones marianas[864], de equipos deportivos y de viajes! El P. Chaminade tenía mucho interés en estas obras postescolares:

> Cuanto más avanzo en mis investigaciones sobre la vida de nuestro venerado Fundador, escribía el P. Simler, más veo que la idea de no abandonar jamás a los jóvenes que la

[863] F. J. KIEFFER, «À nos elèves pour passer de bonnes vacances», en *L'Apôtre de Marie*, 1923, pp. 87ss.

[864] La institución de las congregaciones postescolares era una idea, muy grata al Fundador: «Lo que distingue nuestras escuelas son las instituciones accesorias con las que se pone empeño en acompañarlas en todas partes, para sostener, en los niños que salen de las escuelas, las buenas costumbres y los sentimientos religiosos que allí han recibido. (*EF III*, n. 91); «Las congregaciones están establecidas para sostener los efectos obtenidos en las escuelas» (*Primer proyecto de estatutos*, 1825, art. 29).

> Santísima Virgen nos envía, era en él un principio fundamental de la educación cristiana, tal como debe entenderlo la Compañía de María. El mismo no ha tenido la satisfacción de alcanzar lo que era el continuo objeto de sus deseos; nosotros no lo realizamos tampoco, actualmente, en nuestras casas. Pero lo haremos más tarde, como así lo espero. Por eso creemos seguir las indicaciones de la Providencia y el llamamiento de la Santísima Virgen avanzando por este camino, tanto como nuestros recursos y la prudencia nos lo permitan[865].

Sin embargo, por decepcionantes que sean a veces los resultados de su celo, ¡que los maestros no se desalienten jamás! Lo que ellos han sembrado, quizá otros lo cosecharán. Mediten esta reconfortante confidencia de un párroco, amigo de uno de nuestros colegios:

> Estoy profundamente edificado, decía, cuando asisto a sus antiguos alumnos en sus últimos momentos. Han guardado para con la Santísima Virgen un amor de hijo, no habiendo dejado jamás pasar un día sin rezar en su honor al menos algunas avemarías antes de dormirse. Y si se les pregunta quiénes les han enseñado a amar así a María: «Son los marianistas, de los cuales he sido alumno», responden.

[865] *EF III*, nn. 91.

TERCERA PARTE

EL EDUCADOR MARIANISTA

Para realizar más eficazmente su misión, un colegio debe seguir el ritmo del progreso técnico, conformar sus edificaciones a las exigencias crecientes de la higiene, adaptar su mobiliario a las diferentes tallas, emplear un material escolar cada vez más perfeccionado y renovar constantemente sus métodos al contacto de los descubrimientos psicológicos y didácticos. Sin embargo, no hay que mecerse en ilusiones: todas las mejoras técnicas, administrativas y metodológicas no ofrecen más que posibilidades. Lo esencial es siempre el educador y en este el bagaje literario, científico y didáctico, por indispensable que sea, es menos importante que las cualidades morales y religiosas. Un buen maestro, íntegramente dedicado a su misión educadora, realiza mayor bien en condiciones modestas que un excelente técnico provisto del mejor equipo, pero desprovisto de ciertas cualidades de espíritu, de corazón y de voluntad. Siendo la valía del maestro, en cuanto persona, el factor decisivo de la educación, coronaremos oportunamente la pedagogía marianista con un breve *tratado del educador marianista.*

CAPÍTULO DÉCIMO

FECUNDIDAD DE LA VOCACIÓN DE RELIGIOSO EDUCADOR[866]

1. Grandeza de la misión del educador cristiano

Ninguna vocación humana ha sido jamás exaltada como la del educador de la juventud, y sería fácil formar un florilegio de los más hermosos elogios otorgados a los que se consagran a la educación. La Sagrada Escritura les promete brillar como astros en el firmamento de la eternidad[867].

> No hay pintor, ni escultor ni artista alguno que pueda ser comparado al que sabe formar la inteligencia y el corazón de la juventud, decía San Juan Crisóstomo, pero una obra que sobrepasa, con mucho, las más hermosas creaciones del arte humano es aquella que consiste en reproducir en las almas la imagen viva de Jesucristo. Con razón se ha comparado el papel del maestro cristiano al del sacerdocio. Se comprende, pues, que los obispos americanos hayan preferido edificar escuelas antes que construir catedrales, y que los Papas hayan presentado a la escuela como la obra que «ofrece las más grandes posibilidades de apostolado»[868].
>
> Ninguna palabra nos revela mejor la grandeza, la hermosura y la excelencia de la obra de la educación cristiana, que la sublime expresión de amor por la cual Nuestro Señor Jesucristo, identificándose con los niños, pronuncia solemnemente: «Quien recibe en mi nombre a uno de estos pequeñuelos, a Mí me recibe»[869].
>
> ¡Enseñar! Función sublime, gracias a la cual el ser humano, en la pobre medida de su poder creado, participa del papel del Verbo encarnado... Después de los infinitos consuelos que un católico encuentra a los pies de los altares, después de las alegrías de la familia, yo no conozco otra felicidad mayor, decía Ozanam, que la de hablar a jóvenes dotados de inteligencia y corazón[870].
>
> Abrir, dilatar, iluminar, adornar progresivamente el espíritu del niño y del adolescente que despierta a la vida; guiar a la juventud curiosa, ardiente, santamente ambiciosa de descubrir la verdad, pronta a coger los frutos en todas las ramas del saber. ¿Hay tarea más hermosa, más extensa, más variada en su maravillosa unidad? Puesto que, al fin y al cabo, en todas las edades, en todos los campos del estudio solo se mira a una cosa, la adquisición, la posesión de la luz cada vez más plena, siempre más pura, para amarla y gustarla, para defenderla y para protegerla, para entregarla a todos, a cada uno según su capacidad, para multiplicarla y extender por todas partes sus beneficios[871].
>
> Vivimos en un tiempo de formidables mudanzas; podría suceder, pues, que alguno de los maestros católicos, especialmente entre los más jóvenes, estuviese tentado de pensar y preguntarse qué sentido y qué valor tiene, en medio de los gigantescos acontecimientos, su pequeña labor en una escuela, acaso modesta, entre niños del pueblo sencillo y humilde. ¡Que ni uno de entre vosotros, queridos hijos, se deje turbar

---

866 Ver sobre este asunto E. J. SORRET, *Circular 14,* pp. 445ss.
867 Dan 12,3.
868 PÍO XI, 31 de agosto de 1935.
869 *Ibid*.
870 PÍO XII, 24 de abril de 1945.
871 ID., 10 abril de 1950.

> por semejantes pensamientos y sentimientos engañosos! No hay que negar, ciertamente, la grandeza de los acontecimientos de que somos testigos. Pero no se puede, tampoco, dejar de pensar cuán a menudo, considerando solo los tres últimos siglos, se han realizado las palabras del salmista: [*El Señor deshace el plan de las naciones; hace vanos los pensamientos de los pueblos*][872].
> El porvenir está ante nosotros como una niebla impenetrable. Pero este porvenir lo tenéis en vuestro poder, porque en vuestras manos están las nuevas generaciones que deberán dominarlo y modelarlo. Y ellas –es decir, los niños de hoy- sabrán dominarlo y modelarlo para mayor bien de la familia humana, si se ponen a la obra, sanas de espíritu y de cuerpo, compuestas de ciudadanos honrados y de buenos cristianos.
> Ahora bien, esto depende esencialmente de vuestra acción, pues ninguna, después de la de la casa paterna, tiene influencia duradera sobre el alma de los jóvenes como la escuela. Aquí está, pues, la importancia de vuestra labor, incluso, si por casualidad debiera cumplirse en una pobre escuela perdida en un pueblo de la montaña. Tarea, más importante y más delicada, sobre todo en nuestros días, pues ¿no es verdad que debéis muy a menudo suplir las deficiencias de un gran número de padres, a quienes las miserias, las dificultades de la vida y las circunstancias externas hacen menos aptos para desempeñar la santa y ruda misión educativa?
> Considerad, pues, siempre a vuestra escuela, grande y hermosa, fea o pequeña, como un templo donde penetran la divinidad y la pureza, donde la verdad y la rectitud ocupan los primeros lugares, donde resplandece la religión que eleva y ennoblece el espíritu en Dios; este Dios presente en todas partes, presente en los movimientos de vuestro espíritu y de vuestro corazón, este Dios escrutador infalible de vuestros pensamientos y de vuestros afectos, los cuales deben estar todos dirigidos hacia el bien y la virtud moral, a fin de que podáis vosotros mismos llegar a ser los maestros de las almas juveniles[873].
> ¡Qué gran cosa, pues, exclama el Padre Simler, ser llamado a completar esta obra maravillosa comenzada por Dios en la creación, pero deformada por el pecado original! ¡Qué honor nos hace Dios asociándonos a su obra por excelencia![874].

2. Hermosura de la vocación de religioso educador

Si la misión del educador cristiano es ya tan hermosa, ¡qué diremos de la del religioso que se entrega en cuerpo y alma a la obra de la educación cristiana! Nuestro Fundador y nuestros Superiores Generales han elogiado a porfía la sublimidad de nuestra vocación. Como ya hemos expuesto en otra parte su pensamiento, contentémonos con citar algunos pasajes[875].

> Lo que debe colmarnos de gozo es ser llamados al ministerio de la enseñanza: este es un verdadero apostolado, que debe inducirnos a trabajar con valentía y paciencia, con una entera confianza en Jesús y María: gracia insigne, que debemos recibir con gran humildad y gran sencillez, pues no somos dignos de enseñar. Tengamos, pues, siempre presente en nuestro espíritu la grandeza de nuestra vocación, si queremos responder a ella con fidelidad[876].
> Nuestra obra es grande, es magnífica. Si es universal es porque somos los misioneros de María, que nos ha dicho: «¡Haced todo lo que Él os diga!». Sí, somos todos misioneros: a cada uno de nosotros la Santísima Virgen ha confiado un mandato para trabajar en la salvación de nuestros hermanos en el mundo. Por eso, el Santo Padre no ha podido, en

[872] *Dominus dissipat consilium nationum; irritas facit cogitationes populorum*
[873] PÍO XII, 8 de septiembre de 1946.
[874] J. SIMLER, *Le Guide du Maître*, o. c., p. 3.
[875] Estos pasajes están reunidos por J. PANZER, «The Marianist educator», en *Marianist Educator*, mayo 1951, pp. 9ss.; R. LEOPOLD, «The role of the teaching Brother», en *Ibid*., pp. 38ss.; S. J. JUERGENS, «Vocation to the teaching Brotherhood», en *Meeting the vocation crisis*, pp. 163-170.
[876] *EF III*, n 279.

su alegría, dejar de bendecir al Señor, que nos ha inspirado tal designio. La obra le ha complacido altamente, la ha estimado digna de toda alabanza y de toda recomendación, y ha querido que se inculcara su espíritu a todos los miembros, a fin de excitarles a ir siempre adelante bajo los auspicios de la Virgen María, seguros de hacerse así, ventajosamente, útiles a la Iglesia[877].

Mis queridos hermanos, jamás amaremos demasiado, jamás amaremos bastante nuestra vocación de educadores... Siguiendo a la Santísima Virgen, guiados por Ella, nosotros hemos escogido la mejor parte, la mejor, no en el sentido relativo y por comparación con otras vocaciones, sino la mejor en sentido absoluto, es decir, que nuestra vocación tiene, como objeto verdadero y definitivo, a Dios, hacia el cual vamos; Dios, a quien conducimos los niños y los jóvenes que nos son confiados[878].

¡Ah! ¡Cuán indignamente se rebajan aquellos que, olvidando la alta dignidad de que Dios les ha investido, no ven y no quieren ver en sus ocupaciones más que el oficio de un profesor más o menos capaz, de un vigilante más o menos hábil, de un director más o menos experimentado! ¡Pregunten a su conciencia y díganme si han sabido siempre guardar una elevación de miras en relación con la sublimidad de sus funciones, y si comprenden que, entre las obras divinas sobre esta tierra, no hay otra más divina que la de cooperar con Dios en la salvación de las almas![879].

---

[877] *Ibid*., n. 349.
[878] F. J. KIEFFER, *Circular 12*, p. 334.
[879] J. SIMLER, *Les hommes de Dieu, Circular 27*, p. 657.

CAPÍTULO UNDÉCIMO

SUS VOTOS HACEN DEL RELIGIOSO UN EDUCADOR IDEAL

Lo que más importa, en educación, es la personalidad del maestro.

> Es menos la buena organización que los buenos maestros lo que hace las buenas escuelas, dice Pío XI.
>
> Si el maestro no es bueno, escribe el Padre Simler, si no es lo que debe ser, todo ha fallado... Tal como es el maestro, tales son los alumnos; tal el espíritu del maestro, tal es también el espíritu de los alumnos y el espíritu general de la casa[880].
>
> Incluso los mejores programas, dice a su vez Su Santidad Pío XII, sirven de poco si el maestro no está a la altura de su labor; al contrario, incluso con un sistema escolar deficiente e imperfecto, un buen maestro puede, sin embargo, obtener notables resultados[881].
>
> Cualquiera que sea el método y su material didáctico, el éxito del profesor depende de la extensión y de la calidad de la vida, del amor y de la seriedad que pone en el cumplimiento de su labor. Si es frío e indiferente, negligente e inhábil –aun cuando el edificio escolar fuera un palacio de arte y de ciencia-, semejante profesor es incapaz de dispensar una educación sólida (Mons. Spalding).
>
> El maestro es el factor decisivo de una escuela, él es quien infunde vida y movimiento al sistema escolar. Si su enseñanza carece de eficacia, el montaje, la administración, los manuales y los programas resultan inoperantes. Un maestro auténtico sabe enseñar en una barraca de madera desprovista de mobiliario escolar. Como Marc Hopkinson, es capaz de galvanizar y vivificar un programa momificado, de infundir interés y claridad a un manual desesperadamente confuso. Llámesele como se quiera, su eficiencia brota del vivo interés por sus alumnos, del conocimiento de las leyes de la psicología humana[882].

1. Se educa más eficazmente por lo que se es que por lo que se dice. El ejemplo

Esta influencia educadora la ejerce el maestro primeramente por la irradiación de sus cualidades humanas y cristianas. La educación, en efecto, es esencialmente una comunicación de vida; un maestro que no posee un alma ardiente, no está hecho para la educación. No se da sino lo que se tiene. Si no es reflexivo, ¿cómo despertará la curiosidad y la reflexión de sus discípulos? Si no ama, ¿cómo encenderá el amor en sus corazones? Si no está apasionado por el bien y la verdad, ¿cómo comunicará la pasión

---

[880] J. SIMLER, *Le Guide du Maître*, pp. 3-4.
[881] El 11 de septiembre de 1948.
[882] J. GARVIN, «The tests of a teacher's efficiency», en *C. E. A. Bulletin*, 191, p. 394.

por ellos a sus discípulos? Si no ama a Cristo y a la Virgen, ¿cómo provocará este amor en el alma de los niños? La educación es una irradiación, una fascinación que se ejerce sin notarlo los mismos alumnos. El educador hace más por lo que es que por lo que dice. Por eso, su valer profesional, por importante que sea, importa menos que las cualidades de la personalidad, del carácter y de la cultura.

> El maestro es un ser humano más que un libro, un compañero y un guía más que un pedagogo y un hombre de disciplina, es un modelo antes que una regla, un consejero más que un demostrador, un inspirador más que un canal de conocimientos, un ser humano más que una máquina, un maestro más que un método, una voz con resonancias humanas más que un fonógrafo que reproduce las palabras y los pensamientos de otros[883].
>
> No se puede dar lo que no se tiene. Hay que haber obtenido de sí mismo todo lo que era posible, antes de exigirlo a los alumnos. Debemos haber hallado el gran secreto de saber pensar, ser pensadores nosotros mismos, para ser maestros eficientes. Si hemos combatido con éxito el duro combate de la construcción de nuestra personalidad, si hemos gustado los frutos de un intenso esfuerzo mental, si hemos experimentado el duro dominio de las dificultades aparentemente insuperables y el áspero placer intelectual, que sobrepasa todo otro placer humano, y adquirido la confianza en nuestro poder personal con la plena conciencia de las diversas manifestaciones de nuestro crecimiento mental, entonces, solamente entonces, seremos capaces de apreciar en su valor esta formación y trataremos, tanto como podamos, de poner a los demás en posesión de los mismos dones de espíritu y de corazón[884].

El verdadero profesor es el que produce en sus alumnos el deseo de ser como él.

Esta influencia secreta pero irresistible del maestro se ejerce sobre todo en el plano moral. La moral, en efecto, no se enseña, se insinúa y se difunde con el ejemplo. Por su sola presencia, «quiéralo o no, un maestro forma o deforma a sus alumnos»[885]. A menudo hemos hablado, a través de este libro, de la influencia del ejemplo en la educación. Un educador ansioso de eficacia debe esforzarse por ser un testigo vivo de los valores humanos y cristianos que enseña. Si su conducta no está de acuerdo con su enseñanza, vale más que se calle, pues el silencio hace menos daño que un buen consejo acompañado de un mal ejemplo. Los alumnos, incluso los más jóvenes, son observadores perspicaces e implacables. Aunque se presentara con una máscara, el maestro no engaña más que a sí mismo, pues sus menores gestos, la entonación misma de su voz traicionan el fondo de su alma. Los adolescentes, en particular, muy absolutos y muy imitadores, no admiten las contradicciones entre la conducta y la doctrina. El ideal moral que adoptan, es aquel que irradia la vida del educador. Si este se hace amar y admirar, los conducirá sin dificultad hacia las más altas cimas; si se hace despreciar a causa de la contradicción que existe entre su doctrina y su vida, corren peligro de despreciar igualmente el ideal que está encargado de predicar. En el plano religioso, el ejemplo es todavía más insustituible. «Solo los apóstoles hacen cristianos», decía D. Luis Cousin, y el verdadero apóstol es un testigo antes de ser un predicador; debe predicar el Evangelio con todo su ser, antes de predicarlo con su boca. Cristo y su doctrina deben irradiar a través de todo su persona. En nuestra época de indiferencia es más importante que nunca que el ejemplo del educador haga impacto fuerte sobre los niños.

---

[883] J. GARVIN, «Culture and the teacher», en *Apostle of Mary*, febrero 1909, p. 7.
[884] J. S., «Thouroughness», en *Apostle of Mary*, junio 1912, p. 160. Las mismas ideas expresadas por LAEHR, «The value and necessity of Pedagogy», en *Apostle of Mary*, agosto 1911, p. 167.
[885] A. MARTÍNEZ, *o. c.*, p. 377.

> El peligro que el cine hace correr a la fe de los alumnos es una amenaza menos grave que la que puede resultar de los defectos eventuales del sacerdote y después de los de los maestros y educadores en general. En términos positivos, la influencia del sacerdote y del educador en la casa paterna, en la iglesia y en la escuela, permanece siempre el primero y el más sólido elemento para hacer de un joven un verdadero cristiano[886].

Por eso, todos los pedagogos, cualquiera que sea su modo de pensar, han insistido sobre la importancia insustituible del buen ejemplo de los maestros.

> Pocas almas en la tierra resisten al dominio de un alma que se complace en ser bella[887].
>
> Los maestros llegarán siempre, bastante fácilmente, a hacer de sus alumnos escritores o lectores; lo que es más difícil es hacer buenos cristianos, santos, porque hace falta que los maestros prediquen con el ejemplo: es preciso que estén en las vías de la santidad para hacer entrar por ella a los demás[888].
>
> En el gobierno de los alumnos importa más lo que es el maestro que lo que dice. Si el amor de Dios, de la verdad y del deber no brillan en su vida, ni en su corazón, sus esfuerzos para alumbrarlo en los alumnos serán vanos... Si desea desterrar la mentira y la trapacería, ¡que las destierre de su propia conducta! ¡Si quiere ver a sus alumnos simpáticos, buenos y puros, es preciso que en su propia vida dé pruebas de estas virtudes[889].
>
> Las responsabilidades de la educación deberían incitar a los encargados de ella a presentarse siempre ante los niños bajo el aspecto más favorable. Para los niños son, en cierto sentido, «el camino, la verdad y la vida». Durante mucho tiempo el niño será incapaz de concebir un ideal distinto de aquel que está concretado en las personas que respeta: su padre, su madre, sus maestros. Las almas crecen al contacto de las almas grandes; se hacen nobles, generosas y bellas en contacto con almas generosas, nobles y bellas[890].
>
> Entre los educadores cristianos ¿no se encuentran algunos bastante osados, e inconsecuentes a la vez, para exigir de los demás el deber estricto, cuando por su propia cuenta, apenas son exactos en cumplir sus principales obligaciones? ¡Y después se admiran de la poca eficacia de sus consejos y de sus reprensiones! Olvidan, sin duda, por una extraña aberración de espíritu, que nosotros nos empeñamos en examinar a aquellos que pretenden, bajo apariencia de celo, adquirir ascendiente sobre nosotros, y que la menor flaqueza descubierta en ellos sirve de pretexto para eludir sus lecciones...
>
> Hoy día, más que nunca, y en cualquier ambiente, no es el hábito, la función, lo que se impone, es el prestigio de la persona misma. ¿Quién no ve que las almas se hacen cada vez más orgullosas, que tienen muy vivo el sentimiento de su libertad, que rechazan por instinto toda sujeción, toda dependencia? Para que acepten de buen grado la influencia que quieran ustedes ejercer sobre ellas, es preciso, pues, que reconozcan en ustedes un valer superior al que comprenden ser razonable y conveniente someterse; y es su misma superioridad moral la que les presentará este carácter, sobre todo si aparece como resultado de una virtud sobrenatural profunda y sólida. Al contrario, la sola apariencia de una pasión humana, egoísta, mezquina en el que manda, incluso cuando está unida a una notable superioridad de inteligencia, de energía y de voluntad, irrita e insubordina a los inferiores ; si se ven forzados a obedecer, lo hacen exteriormente y por temor; pero esto es puro automatismo. No pueden comparar esta disciplina, oficial y administrativa, a la obediencia cristiana que se somete por conciencia y de buen grado. Solamente de aquellos en quienes comprueban el imperio de la naturaleza superior

---

[886] PÍO XII, 27 de mayo de 1952.
[887] F. J KIEFFER, *La autoridad*…, o. c., p. 263; «Predicar, educar con el ejemplo en todas partes», en *El Pilar*, diciembre 1931, p. 21.
[888] *Antiguo Método*, art. 51.
[889] A. KAISER, «Discipline in the school», en *Apostle of Mary*, agosto 1907, p. 202.
[890] F. J. KIEFFER, *La autoridad*…, o. c., p. 262.

> sobre los bajos instintos, aceptan de buen grado la influencia y la dirección las almas, particularmente las más nobles y más susceptibles de cultivo moral[891].

Por eso, antes de luchar contra los defectos de los niños, el educador debe luchar contra los suyos propios.

> Si queremos verdaderamente hacer obra de educadores, es de absoluta necesidad que nos eduquemos primeramente nosotros mismos, que nos desprendamos de la vida artificial y exterior que nos arrastra. Empujamos a los niños a la lucha contra la parte más atrayente de ellos mismos... Pero aquello de que se quiere convencer y persuadir, es preciso vivirlo primeramente. Nadie da sino lo que tiene, y lo tiene sobreabundantemente; ¡es ley de la vida![892].

2. Cómo contribuye su vida religiosa a la eficacia del educador[893]

Un tenaz y extraño prejuicio pretende que los religiosos son menos aptos que los seglares para dar a los jóvenes una educación adaptada a su futura vida de hombres. Se pretende que su separación del mundo les priva de la libertad de acción que exige una cultura abierta a las realidades de la vida. Sería fácil responder a esta crítica por un argumento de hecho. El éxito creciente de los colegios dirigidos por las Órdenes de enseñanza, la preferencia marcada de las familias para sus colegios y los sacrificios financieros que se imponen para confiarles sus hijos, son una prueba irrecusable de su confianza. Pero hay argumentos intrínsecos, sacados del estado religioso. La vida religiosa, en efecto, a condición de que sea vivida en su espíritu integral, predestina al religioso para ser educador por excelencia. El Santo Padre lo afirma formalmente:

> En lo que concierne a la formación interior de sus alumnos, su vocación religiosa es para ustedes un poderoso auxilio. La fe ardiente, la unión con Dios, el amor de Cristo, de que han podido penetrase, según el espíritu de su Congregación, desde la época del noviciado; los votos, no solamente de castidad, sino también y esencialmente de obediencia; el trabajo común bajo un único guía y en una misma dirección, todo esto actúa fuertemente sobre las almas jóvenes, naturalmente, suponiendo siempre que ustedes mismos estén a la altura de su vocación[894].

a) Los pedagogos, unánimemente, reconocen que una persona sin ideal no debe abrazar la carrera de la educación, porque la función educativa exige *una mística de total desinterés.*

> Amar al niño, dice un pedagogo seglar, amar el ideal que para él se concibe intensamente, querer comunicarle la llama de este ideal, tales son los tres elementos que constituyen esencialmente la vocación del educador.

El religioso educador, al consagrar su ser y su vida al servicio de Dios, se ha entregado en cuerpo y alma a la misión docente de la Iglesia, fuera de toda

---

[891] J. HISS, *Circular 35*, pp. 580-581.
[892] J. R., «Le secret de l'éducateur», en *L'Apôtre de Marie*, 1908, p. 98.
[893] Ver el hermoso discurso del P. de Lagarde sobre este asunto, en J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, pp. 30ss.
[894] PÍO XII, «A las religiosas docentes», 13 de septiembre de 1951.

consideración de lucro o de comodidad. La educación, para él no es un oficio: es una misión desinteresada.

b) La primera disposición que se exige de un educador, es el amor a los niños.

> No hay educación sin amor y en la educación todo deriva del amor. Un maestro que no ama a sus niños, no merece el nombre de maestro y no es digno de ejercer esta función.

El hombre egoísta, cualesquiera sean las cualidades que posea, difícilmente será un buen educador. En sus relaciones con sus alumnos carecerá siempre de este calor comunicativo, de este instinto de generosidad que el niño descubre por intuición y a los cuales responde espontáneamente. Este amor supone abnegación y desinterés. Un maestro debe amar a los niños en provecho de ellos y no en provecho de él por los atractivos exteriores que le atraen; debe estar presto a sacrificarse por ellos, aunque hubieran de pagarle con la ingratitud; no debe ligarlos a su propia persona, sino, a través de él, a Cristo; debe prohibirse concentrar en un niño solo toda su capacidad de amar, pues su corazón debe ser bastante amplio para abrirse a todos, para hacer sentir a cada uno que es amado y que todos son amados como él. El amor exclusivo establece en la educación un clima malsano, pues el educador espera entonces demasiado del niño amado, se impacienta ante su lentitud y toma un fracaso como una injuria personal; otras veces, al contrario, perdona todo y abandona toda firmeza. Solamente los niños más pobres y más desheredados tienen el derecho de beneficiarse con un amor más cálido.

¿Quién no ve *que el verdadero religioso, por toda su vida religiosa, está preparado para amar con esta lucidez, esta abnegación, este olvido de sí y esta lozanía que exige la educación?* Los votos, íntegramente vividos, crean en él una disponibilidad absoluta al servicio de Dios y del apostolado, liberando su corazón de todo afecto egoísta. El voto de castidad, en particular, por el cual reserva para Dios su capacidad de amar, le conduce a este amor desinteresado que es el factor esencial en la educación de un alma de niño o de adolescente. Por eso, los alumnos no se engañan, devuelven amor por amor y se dejan modelar, a su pesar, por el maestro amado[895].

> Es preciso que cada alumno se sienta objeto de una atención especial por parte del educador y que jamás tenga la impresión de ser confundido y olvidado en la masa, descuidado en sus exigencias particulares, en sus necesidades y en sus flaquezas, como si solamente contara su presencia física. Esta atención particular hará nacer en el niño el estímulo para afirmar y desarrollar su temperamento personal, el espíritu de empresa, el

[895] H. LEBON, *Meditaciones sobre la Regla*, II, pp. 188ss. Naturaleza del amor de un religioso para, sus alumnos: debe ser sobrenatural, universal, tierno y delicado. El Padre Santo a un grupo de religiosas docentes (30 de diciembre de 1933): «Evitarán las demostraciones exteriores excesivas de afecto, que fácilmente conducirían a debilidades nocivas y harían a las niñas dominadoras y arrogantes; no hay que confundir el amor con el gozo que pueden procurarles por su presencia, su candor o la lozanía de su inocencia. Este goce contribuirá a darles impulso y fervor en el cumplimiento de su deber; pero recordarán siempre que el amor es una entrega, un sacrificio, una renuncia. Por eso en su entrega total a la infancia, no se busquen a ustedes mismas, no tratarán de conquistar el afecto exclusivo de las niñas; sino que amándolas verdadera y sinceramente, llegarán a un desprendimiento del corazón, a menudo arduo, pero indispensable. Los fines sobrenaturales y apostólicos que persiguen lo hacen incluso más necesario, ya que quieren hacer florecer en estas almas inocentes el amor a Jesucristo, a quien pertenecen y que las ha rescatado con su preciosa sangre. Esta generosa reserva les permitirá conocer mejor todas sus deficiencias y soportar, con la sonrisa en los labios, las dificultades e incluso los posibles fracasos. Así serán dignas colaboradoras de la obra redentora, imágenes vivientes de Cristo y de su amor por la infancia».

> sentido de su responsabilidad frente a sus superiores y sus compañeros, como si viviera en el seno de una familia numerosa y bien ordenada[896].

c) La educación cristiana no se concibe fuera de un clima de fe. Un educador es un cooperador de la gracia divina[897]; debe esfumarse para dejarla hacer. Su papel, como el de san Juan Bautista, es preparar el camino a Cristo, «disminuir para que Él crezca» en las almas. El espíritu de fe le ayuda a liberarse de todo amor propio, de toda susceptibilidad, de toda ambición personal, así como también de toda pusilanimidad, aun cuando se sintiera a veces tentado de contar únicamente con su propia habilidad o interponerse entre las almas y Dios, buscando su éxito y sus ventajas personales en esta obra propiamente divina. Por la fe, se considera como un instrumento en las manos de Dios, como «un siervo inútil» en las manos del Maestro interior. Ahora bien, la *vida religiosa envuelve precisamente al educador en una atmósfera de fe;* esta le acostumbra a vivir en la presencia de Dios, a someterle todos los instantes de su jornada; los ejercicios de piedad alimentan y vivifican constantemente esta fe; la obediencia le fija en ella, asignándole puestos que son para él la expresión constante de la voluntad de Dios y la garantía del mejor servicio de la Iglesia.

d) Su práctica del ascetismo prepara al religioso a comprender mejor el verdadero fin de la educación. En el fondo, esta no es otra cosa sino un esbozo de la vida ascética. La educación, como el ascetismo, trata de someter las pasiones a la razón y a la fe, orientar las tendencias hacia el bien, doblegar la inteligencia hacia la verdad, integrar al individuo en el universo social y elevar su alma hacia Dios. Ni una ni otra consideran como criterio moral último la conformidad exterior de la conducta con la ley, sino que juzgan que el valor real de un acto se deduce de su grado de libertad o de consentimiento; en una palabra, que la letra, para no deshumanizar, debe estar vivificada por el espíritu. Nadie debe, pues, estar menos tentado que un religioso a imponer a sus alumnos actos exteriores sin preocuparse del consentimiento interior, de verter la verdad en la inteligencia pasiva sin despertar previamente la curiosidad, que es el apetito espiritual. Sabe por experiencia personal que, en el plano de los hábitos o de las virtudes, no se crea nada duradero sin la colaboración de la libertad. Se cuida de no sustituir por su querer y su pensamiento el de los alumnos, antes bien, se esfuerza por disponerlos a liberarse a sí mismos, a buscar la verdad y asimilarla en una colaboración activa; trata, sobre todo, de discernir e indicar los buenos impulsos, señalar el camino, estimular las energías, adaptar los esfuerzos a las capacidades individuales y controlar el valor de los métodos empleados. En suma, en la manera de conducirse con sus alumnos imita la acción de Dios sobre su propia alma; propone sin imponer, al mismo tiempo que coloca a disposición de la debilidad del niño el auxilio de su firmeza.

e) La vida religiosa realiza al máximo, entre los maestros, la unión y la unidad, que son una de las condiciones esenciales del éxito de un colegio, mientras que la desunión dispersa las fuerzas y paraliza las iniciativas. Los religiosos están unidos por el mismo ideal y un espíritu idéntico; han sido formados juntos en los mismos principios ascéticos y pedagógicos; obedecen libremente al mismo Director; están unidos juntamente en al amor de Cristo y de la Virgen; participan entre sí de las mismas preocupaciones y de los mismos entusiasmos, la irradiación de cada uno se decuplica por la ayuda fraternal que aportan los demás, y saben que el día en que la antorcha caiga de sus manos, otros brazos más jóvenes asegurarán su relevo. ¿En qué colegio, dirigido

---

[896] PÍO XII, 20 de abril de 1956.
[897] Ver lo dicho sobre este asunto en la p. 144.

por maestros seglares, se encontrará semejante unidad de miras y de acción? Arrastrados por esa convergencia de los esfuerzos pedagógicos, los alumnos crecen y se desarrollan, su educación, siempre dirigida por los mismos principios y favorecida por la misma atmósfera, se realiza, por así decirlo, sin darse cuenta.

f) Estas ventajas en el plano de lo esencial son inapreciables; si fuera preciso compensarían, y abundantemente, los inconvenientes que resultasen de la *separación de los religiosos del mundo.* Pero, ¿es verdad que los miembros de las congregaciones docentes son extraños «a la vida», como se dice? Antes de dejar el mundo, han vivido varios años en el ambiente real de su familia. Guardan, con la realidad, contactos tanto más objetivos cuanto que la enfocan de una manera desinteresada. Por eso, como lo proclama el Santo Padre,

> No son raros, hoy día, los religiosos docentes que, en el mejor sentido de la palabra, están más cerca de la vida que las personas ordinarias del mundo[898].

Por las lecturas y los contactos con los alumnos y sus familias, están tan iniciados en sus problemas sociales y, a menudo, más al corriente de las cuestiones modernas que los profesores seglares, cuyo tiempo se halla dispersado por toda clase de ocupaciones y cuya objetividad se esfuma en los cuidados de la familia. Para convencerse de que la preocupación de los religiosos de adaptarse a su tiempo y a la psicología de la juventud contemporánea, puede ser más viva que en los seglares, basta con recordar las adaptaciones introducidas y las iniciativas tomadas en la última década de la enseñanza congregacionista. Hay, sin duda, entre los religiosos, personas demasiado apegadas al pasado, y tal vez, cerrados a la evolución de su tiempo; pero, ¿quién puede vanagloriarse de guardar siempre el justo medio? En todas partes hay espíritus petrificados.

> ¿Hay cosa más noble y más hermosa en este mundo que el carácter de alguien que huye de los placeres y vive días de plena ocupación, que ha adquirido el dominio de sí mismo en la práctica de la renuncia, que medita todos los días en el silencio y en la soledad, que se esfuerza por conquistar todas las virtudes atrayentes y delinear, sobre sí mismo y los demás, los rasgos mismos de Cristo? ¿Hay en este mundo cosa más hermosa que el carácter de un auténtico religioso? ¡Ah!, si cada maestro religioso estuviera convencido de la influencia de su estado, ¿no se esforzaría en perfeccionar su carácter, desembarazarlo de todas las imperfecciones y adornarlo con todas las virtudes? Semejante a una madre inteligente que se esfuerza, con una digna preparación, por tener ella misma las disposiciones que desea ver en su hijo o en su hija, sabiendo bien que cada pensamiento, cada deseo y cada acto de su voluntad afectarán al tierno carácter de su hijo, el maestro religioso que desea formar cristianos, debería llegar a ser semejante a Jesucristo. ¡Ay! Por causa de la perversión humana ¿no encontramos a menudo lo contrario?[899].

3. La espiritualidad del religioso educador

¿Hay una espiritualidad del educador? Sí; pues por el hecho de que hayamos llegado a ser educadores, ya penetra en nuestra vida una nueva corriente espiritual. Nuestra

---

[898] PÍO XII, 13 de septiembre de 1951.

[899] F. WOHLLEBEN, «Influence of the religions teacher», en *Apostle of Mary*, diciembre 1912, pp. 312-313.

vocación se especifica por el llamamiento a la formación de la juventud. La función pedagógica es como una paternidad espiritual, en virtud de la cual el maestro contrae con sus alumnos un parentesco sobrenatural y se encuentra como asociado a la paternidad espiritual de Dios y a la maternidad espiritual de María. Ya que el educador tiene a cargo almas, se siente estimulado a intensificar y enriquecer su vida interior, a extenderla y profundizarla para sus alumnos.

Si es verdad que un alma que se eleva, eleva al mundo, con mayor razón se puede afirmar que el maestro hace beneficiar sus alumnos de los acrecentamientos de su ser. Así, animado del deseo de ser mejor educador, el religioso aspira a una vida espiritual más rica, más profunda y más intensa. En cierto sentido, sus alumnos han llegado a ser como los estímulos de una espiritualidad más diferenciada.

Antes de caracterizar esta espiritualidad, condensemos en algunas fórmulas su misión apostólica, tal como la hemos explicado en varias ocasiones. El religioso educador es el ministro y cooperador de Jesucristo en el apostolado y el servidor y auxiliar de María en su papel de Mediadora. La influencia principal pertenece, pues, a Cristo y a la gracia. Por eso, como el Precursor, su Modelo, el educador debe preparar a los alumnos a la acción de la gracia, disponerlos a la acción de Dios, envolverlos en una red de oraciones y, sobre todo, de sacrificios.

> Jesús, que ha vertido toda su Sangre para el rescate de los hombres, dice el Padre Chaminade, y María, proclamada su Madre al pie de la cruz, ¿qué otra cosa pueden querer sino que uno se inmole por las almas que les son tan queridas?
> Todos los hombres apostólicos han estado persuadidos de que no se multiplica el número de los hijos de Dios sino juntando al apostolado de la enseñanza..., el espíritu de reparación y la práctica de la penitencia. El sacrificio de sí mismo, en el sufrimiento, es un apostolado invisible que da al apostolado visible su verdadera fecundidad. Los apóstoles han sido todos mártires como su Maestro. ¿Han sospechado jamás que la causa ordinaria, la causa principal de sus fracasos en el apostolado de la educación pudiera encontrarse en la ausencia de espíritu de sacrificio?[900].

Normalmente, el espíritu apostólico debe ser el desbordamiento de la vida, totalmente llena de unión con Dios. Los religiosos educadores son primeramente religiosos, es decir, seres humanos consagrados a Dios, a quien pertenecen su persona y su actividad. Es manifiesto que su vida apostólica absorbente no les permite ni largas horas de oración, ni las penitencias austeras de los monjes contemplativos; sin embargo, su vida entera debe ser una constante oración y una participación en la obra redentora de Cristo. Por eso, sin renunciar a la hora reservada por la Regla a la meditación propiamente dicha, que les permite rehacer diaria y plenamente sus fuerzas, sin dispensarse de la penitencia voluntaria que les une a la Redención de Cristo, transforman su vida apostólica y la actividad intensa que implica, en oración y en sacrificio. Por amor a Dios, «unidos a las intenciones que Jesús, María y José tuvieron cuando trabajaban sobre esta tierra», cumplen, con una minuciosa perfección, los trabajos que derivan de su deber de estado, aceptan en espíritu de expiación y de redención las numerosas cruces inherentes a la educación y levantan frecuentemente su mirada hacia Dios en una rápida y silenciosa ofrenda de todo su ser.

En suma, en lugar de buscar a Dios únicamente en la oración contemplativa, los religiosos educadores lo encuentran igualmente en todos los actos de su vida apostólica, en la conformidad de su voluntad con la de Dios en los menores detalles de su vida. La

---

[900] J. SIMLER, *Circular 62*, p. 162.

fidelidad al deber se convierte en un medio de unión, una oración, en su amplio sentido, a la que la oración propiamente dicha comunica su ímpetu y su savia.

> Exquisita hermosura de los maestros que, desde por la mañana, se han acercado a Dios por la oración, por la meditación de las cosas divinas y se han alimentado con la Carne del Cordero Inmaculado, y que así, ardorosos y radiantes, van a tomar en sus manos estas inteligencias y estos corazones de pequeños bautizados, a los cuales comunican paternal y maternalmente sus tesoros espirituales[901].

[901] PÍO XII, 4 de noviembre de 1945.

CAPÍTULO DUODÉCIMO

CUALIDADES HUMANAS DE UN BUEN MAESTRO

El seguimiento del ideal que acabamos de esbozar, exige más que buenas intenciones; pide también aptitudes particulares, una armonía de cualidades diversas que ninguna otra vocación requiere en el mismo grado. A través de los capítulos precedentes hemos hablado de algunas de estas cualidades[902]; no volveremos sobre ellas, contentándonos con señalar aquellas de que todavía no se ha tratado.

1. Las aptitudes físicas

La función del educador exige capacidad de resistencia y un desgaste de energía física, una constante tensión de la atención y de la imaginación para mantener a la vez la disciplina de la clase y el interés de los niños. Resulta de ello un desgaste nervioso que los profanos ni siquiera sospechan. Necesita, además, pulmones y bronquios en buen estado, un sistema nervioso a toda prueba, una voz infatigable, una vista aguda y un oído fino. La salud corporal es también totalmente indispensable para asegurar la igualdad de humor y el dominio de sí mismo, la firmeza de carácter y la claridad del espíritu.

Un maestro, pues, tiene el deber de mantener su salud, de alimentarse inteligente y suficientemente, dormir con tranquilidad y entregarse diariamente a algún ejercicio físico. La fidelidad a estos principios de higiene constituye una ascesis que el fin sublime de la educación de la juventud ennoblece y hace particularmente meritoria.

> Los religiosos entregados de una manera habitual a los trabajos del espíritu, dicen nuestras Constituciones, no se dispensan de los descansos concedidos por la Regla; tienen necesidad de ellos para la conservación de su salud que reclaman las obras a las cuales están consagrados[903].

La marcha y los ejercicios físicos son particularmente útiles, pues el hábito de juegos sedentarios, en lugar de recreos de movimiento, deja al organismo intoxicarse sin darse cuenta y lo predispone a la obesidad enfermiza con su cortejo de miserias fisiológicas. El empaque exterior del maestro es, a menudo, un factor decisivo para conquistarle o hacerle perder su prestigio. He aquí por qué el B. P. Chaminade hacía del atractivo físico una condición de admisión. El desaseo, el abandono externo, una barba

---

[902] Ver en particular lo que hemos dicho a propósito del amor de los niños, de la firmeza, del respeto, de la lealtad, de la confianza.

[903] Artículo 186.

mal afeitada, las uñas descuidadas y el calzado no limpio pueden llamar la atención, hasta tal punto que, en ciertos alumnos, esta primera impresión no se borra ya más. Ciertos tics nerviosos provocan la hilaridad y el humor malicioso del escolar sin piedad.

> Los maestros no tienen ningún interés en perder su personalidad y su individualidad esforzándose por nivelarse en la mediocridad, pero deberían hacer un detenido examen sobre la distinción de su presentación exterior. Los gestos raros, la postura muelle o tics risibles no escapan a los ojos perspicaces y despiertos de los alumnos de hoy y se convierten fácilmente en un obstáculo a la eficacia de la enseñanza[904].

2. Las aptitudes intelectuales

Un profesor no necesita una inteligencia excepcional, dotada de una imaginación y de una memoria brillante, tales como se espera encontrar entre los artistas o los sabios, sino más bien un equilibrio de aptitudes medias que le permitan dominar y asimilar los conocimientos variados que debe enseñar. Hay, sin embargo, algunas cualidades intelectuales que debe poseer en grado superior: un sólido buen sentido hecho de claridad y de orden, la curiosidad intelectual y la agudeza psicológica.

a) El orden y la claridad

No se ha asimilado un conocimiento y no se es capaz de comunicarlo a los demás, si cada idea no ocupa su lugar en el conjunto, si no se perciben las relaciones lógicas entre los diversos elementos de los conocimientos humanos y si no se sabe distinguir la idea esencial de las ideas secundarias. Un espíritu confuso es impropio para la enseñanza, porque coloca todas las ideas en el mismo plano y vierte todos los detalles sin subordinarlos a un punto central que aclare la importancia respectiva. Por la misma razón, los espíritus enciclopédicos resultan malos profesores, pues no tienen ni la valentía ni el buen sentido de sacrificar un detalle accesorio; son incapaces de discernir qué conocimientos son actualmente útiles e interesantes para los alumnos. El espíritu de un profesor debiera ser un modelo de organización y de método. Debe esforzarse por adquirir estas cualidades, subordinando siempre, con la pluma en la mano, las ideas secundarias a las ideas principales. El procedimiento de los cuadros sinópticos ha sido siempre considerado como el ejercicio ideal para cultivar en sí mismo y en los alumnos el orden y la claridad.

> El profesor se dirige a inteligencias oscuras y poco desarrolladas. Para hacer penetrar la luz en ellas, es preciso que la luz de la verdad brote de todas sus expresiones, que todas sus frases sean rutilantes de claridad; pero, al mismo tiempo, es preciso que sea sobrio en la distribución de la materia: poco, pero bien; sin lo cual no ilustrará y no desarrollará jamás, sino que ahogará y aniquilará, la inteligencia de los niños en lugar de fortalecerla[905].

b) La curiosidad de espíritu y la cultura general

---

[904] H. RINGKAMP, «Teacher's mannerisms», en *Catholic School Journal*, vol. 50, n. 6, p. 176.
[905] *Manuel de pédagogie chrétienne*, o. c., p. 145.

El papel del maestro no consiste de ningún modo en verter la ciencia en la cabeza de los alumnos como con un embudo, sino en despertar en su espíritu el deseo de conocer y la pasión de la verdad.

> Un maestro es menos un depósito que una fuente rebosante de vida y de sol, que lleva a sus alumnos luz y fe, cultura e inspiración[906].

¿Cómo alcanzará esta finalidad, si él mismo ha perdido el gusto del estudio y si su corazón no vibra ya al contacto de una verdad nueva? ¿Cómo puede una inteligencia adormecida despertar la de los demás? Un maestro que ha perdido el gusto de conocer, no está en su lugar en la escuela. Una curiosidad siempre despierta frente a todos los problemas humanos es la única capaz de infundir vida y de dar realismo a la enseñanza, pues el culto de las ideas generales, como lo hemos dicho ya, es indispensable para comprender la vida y para interpretar el flujo siempre nuevo de los acontecimientos y de los hechos cotidianos. Esta apertura a los problemas humanos es necesaria a todos los profesores, cualquiera que sea su especialidad. Así, un profesor de química no está encargado ante todo de preparar químicos, sino personas que sepan química. Por eso, un maestro debe considerar el estudio como un deber. Si desea conservar la juventud de alma y prevenir la esclerosis intelectual, no puede poner fin a su afán de conocer. No olvide jamás que el

> maestro estudioso hace el maestro eficiente, que no hay edad «canónica» que dispense del estudio personal... Si el amor al estudio, a los libros y al saber no existen en alto grado en un maestro, ¿qué puede esperar él de su clase? Tal maestro, tales alumnos. ¿Se puede cosechar higos de un espino?[907].

> Es fácil comprender que un maestro que ya no estudia, se expone a no pagar su deuda con los alumnos; no se da lo que no se tiene. Además, la enseñanza, que es ante todo el arte de despertar los espíritus y de excitar su iniciativa, exige del maestro un espíritu vivo y activo; una inteligencia que por falta de ejercicio se entorpece de día en día, no puede despertar la vida a su alrededor. La decadencia es muy rápida en quien cesa de hacer esfuerzo[908].

> Nosotros, maestros, sentimos la necesidad de una lectura elevada, lozana y alerta para estimular nuestra conversación. Nuestro género de vida nos hace de ello un deber. Todos los días estamos en clase, usando los mismos manuales, preparando las mismas clases, insistiendo en las mismas viejas reglas, ayudando a nuestros alumnos a saltar los mismos obstáculos, indicándoles los mismos gastados límites. ¿Lo hacemos maquinalmente? Si es así, nos agotamos y nos embrutecemos. Si por el contrario, somos maestros despiertos y celosos, debemos refrescarnos en la lectura y continuar con firmeza nuestra estudiosa actividad personal... Leamos, pues, las buenas revistas que están a nuestra disposición, semana tras semana, para guardar vivaces nuestros sentimientos por lo bello, lo verdadero y el bien. Leamos, sobretodo, en las horas en que nos asalta la tentación del desaliento[909].

c) La intuición psicológica

---

[906] J. GARVIN, en *C. E. A. Bulletin*, noviembre 1909, p. 312.
[907] G. SAUER, «Educational thoughts», en *Apostle of Mary*, agosto 1912, p. 223.
[908] *Ibid*.
[909] E. G. KNUST, «Current literature and the teacher», en *Apostle of Mary*, diciembre 1912, pp. 323-325.

La palabra y la acción de un maestro no se dirigen a seres abstractos, sino a niños de carne y hueso, muy diferentes unos de otros. El maestro no tiene, pues, el derecho de tratarlos de una manera uniforme y de exponerse a destruir lo que el Creador ha depositado de singular en cada uno de ellos. Los dones innatos, reforzados por su amor a los niños y el sentido de su misión, dilatan en él este sentimiento de simpatía que le permite ponerse en lugar de los demás, comprender lo que cada alma infantil tiene de original, percibir, como por instinto, el camino que se ha de seguir para ganar rápidamente el corazón y la inteligencia de cada niño, pronunciar las palabras y hacer las acciones que en cada caso particular despiertan el interés, atraen la confianza, provocan la simpatía, estimulan el esfuerzo y hacen surgir una resolución.

> Este discernimiento es una cualidad tan indispensable, que no puede ser suplida por ninguna otra. Si falta, el maestro pretenderá arrojar a todos los niños en el mismo molde, no teniendo en cuenta las diferencias de carácter, de facultades, de capacidades y de disposiciones; y así, a pesar de su buena voluntad y de sus esfuerzos, fracasará, porque no habrá sabido modificar su acción para adaptarla a las circunstancias diversas y a las necesidades particulares. Este discernimiento se desarrolla por el estudio (de la psicología), la observación y la reflexión, pero sobre todo por la oración y la unión con Dios[910].

En fin, «lo último, pero no en menor grado», un maestro cristiano debe poseer *la prudencia,* cuyo papel es hacer someter a los juicios de la razón y las más altas luces de la fe las mil contingencias de la vida. Gracias a ella, el educador desarrolla poco a poco el sentido cristiano de la vida, aprende a escoger entre los medios posibles aquellos que están mejor adaptados al fin que se persigue. En todas las intrincadas vicisitudes, la prudencia descubre el camino que conduce a Dios, a la virtud y al bien. Esta se halla lejos de la lentitud, que espera por temor, y de la precipitación, que se lanza a la acción por impaciencia de obrar o de hacer alguna cosa que se entrevé. Hoy día se impone más imperiosamente; antes, en efecto, el maestro estaba, en cierto modo, englobado en un organismo bastante rígido, encuadrado en tradiciones sólidas. Hoy la existencia es demasiado movida, cada uno tiene más iniciativa y está asaltado por tantas violentas corrientes, que peligra ser arrastrado por el flujo y reflujo de las opiniones y de la propaganda. Hay, pues, una mayor necesidad de velar, de salvaguardar los valores imperecederos y de hacer una selección juiciosa entre las innovaciones.

3. Las disposiciones morales[911]

Un maestro debiera ser un santo, ¡tan numerosas son las cualidades que exige su función! Para hacer aplicar un reglamento, basta con un policía; pero la educación exige otra cosa. Ya se ha tratado de ciertas cualidades requeridas para desempeñar su tarea; la firmeza y la mansedumbre, el amor y la confianza, el respeto y la lealtad. He aquí algunas otras.

a) El dominio de sí mismo

---

[910] *Manuel de pédagogie chrétienne*, o. c., p. 146.
[911] A. HOFMANN, «An ideal educator», en *Apostle of Mary*, agosto 1913, pp. 216ss.

El niño es una anarquía de apetitos, que campean libremente si las circunstancias se prestan a ello. Si el educador se deja llevar él mismo por el desenfreno de sus caprichos, si reacciona por la violencia o se refugia en la timidez, su autoridad zozobra pronto en el desbordamiento de la pasión, «como la ola es envuelta por la ola». Su tranquilo dominio de sí mismo, por el contrario, basta a menudo para apaciguar la tormenta.

La timidez puede resultar de una extremada impresionabilidad del sistema nervioso. Muy a menudo es debida a temores imaginarios o desmesuradamente abultados. Se la combate entonces desarrollando en sí mismo el sentido de la realidad, familiarizándose con lo que le intimida, avergonzándose a sí mismo de sus quiméricos temores. Si se manifiesta por movimientos desordenados de los miembros, se ingenia uno por dar un empleo preciso a estos miembros. Si proviene, como es frecuente, de la conciencia de inferioridad, el medio más eficaz de curarla es el éxito y la decisión. Prepare el tímido razonablemente lo que debe hacer y después láncese resueltamente a la acción sin permitirse volver atrás[912]. Recuerde que está al servicio de María, en quien puede tener una confianza filial.

Los arrebatos de la *violencia* destruyen todavía más la autoridad del maestro que las vacilaciones de la timidez.

> Para dominar a los demás, dice el P. Simler, hay que ser dueño de sí mismo. Toda pasión desarreglada: el orgullo, la venganza, el desdén, la parcialidad, las preferencias, la cólera, las injurias, los reproches crueles, las amenazas exageradas, las burlas, los sarcasmos, los golpes, el empecinamiento en querer ser obedecido a toda costa, todo esto destruye indefectiblemente la autoridad[913].

Estas explosiones de cólera son, por lo demás, frecuentes en los temperamentos tímidos, en los cuales la cólera reprimida estalla bruscamente. La violencia es una fuerza incontrolada: rebaja al maestro que a ella se entrega, al nivel de la animalidad; destruye el respeto del niño para con él. Si los alumnos, ofendidos por ser injustamente tratados, se revuelven y responden a la violencia con la violencia, el maestro es entonces el principal responsable. En una ocasión memorable, el P. Chaminade hizo revocar la expulsión que un maestro había hecho aplicar a un alumno que había respondido a los golpes con los golpes[914].

> Los que no saben gobernarse a sí mismos, no saben gobernar tampoco a los demás, y en el mismo terreno, los padres que son inquietos, demasiado impresionables o demasiado nerviosos, peligran o bien de ser arrebatados y violentos, o bien, sensibles con exceso, y de una indulgencia que alienta la indocilidad y el desorden. Los niños son maravillosamente clarividentes o lo llegan a ser rápidamente; saben someterse, provisionalmente, cuando hay que arriesgar una tempestad, y permitirse todo lo que se les ocurre cuando la tempestad ha pasado. La calma, por el contrario, da en seguida la impresión de una voluntad que sabe lo que quiere y no se dejará desviar de su fin. Una mirada serena y tranquila, basta, a menudo, para inspirar una especie de inseguridad en el niño indócil; siente, por instinto, que no se quedará con la última palabra. Estoy viendo a un cierto padre de familia numerosa, que se había impuesto no decir jamás con sus niños una palabra más fuerte que otra; una palabra serena acompañada de una mirada severa, bastaba para hacer cesar la agitación de este pequeño mundo y, sin embargo, esto no impedía a este padre de trece hijos ser muy querido de ellos. La calma, con el dominio de sí mismo impide repetir siempre las mismas órdenes. «Te lo he dicho

---

[912] Cf. Un estudio sobre la timidez en F. J. KIEFFER, *La autoridad*…, o. c., pp. 39-48.
[913] J. SIMLER, *Le Guide du Maître*, p. 17.
[914] F. J. KIEFFER, *La autoridad...,* o. c., pp. 49-55.

> cien veces»; esto significa que, regularmente, las órdenes han sido inoperantes. La calma impide, teniendo en cuenta las circunstancias, dar órdenes prácticamente irrealizables; desesperar a un niño, como sucede, por ejemplo, cuando hay cólera contra cólera, emplear palabras hirientes; el niño tiene su pequeño amor propio y no quiere ser humillado delante de los demás, sobre todo delante de extraños. La calma impide alentar en el niño impertinencias, haciéndole sentir que se le encuentra insoportable[915].

Si la violencia y la timidez son los principales defectos opuestos al dominio de sí mismo, la serenidad y la humildad son sus flores más delicadas. La *serenidad* es la más impresionante de las virtudes del educador. Para todos los escolares, pero especialmente para los nerviosos, es el más eficaz de los sedantes. La calma del maestro es contagiosa, supone una paciencia[916] y una continuidad de pensamiento y de acción que serenan y apaciguan. El adolescente lo necesita mucho. Absoluto y excesivo, pero apasionado de la justicia y enemigo de la arbitrariedad, se inclina ante una voluntad segura de sí misma y tan inconmovible como una regla fija e inmutable. Si detrás del rostro tranquilo y sin ceño del maestro, adivina la presencia de Dios, si su serenidad se encuentra aliada con el buen humor y desinterés, con la distinción y la nobleza de alma,[917] el niño está definitivamente conquistado. Así es como obraban nuestros veteranos, dice el P. Simler:

> En sus relaciones con sus alumnos, lo que más contribuía a sentar su autoridad era un carácter igual y moderado, una mezcla de firmeza y de bondad que ganaba los corazones sin enervarlos, y los mantenía en el deber sin exasperarlos. Con las personas del mundo, nada de afectado, ni maneras de etiqueta y de elegancia puramente mundana. Pero tampoco nada que mereciera el reproche de vulgaridad, de rusticidad. Tenían un exterior dulce y grave, sin pretensión, así como sin familiaridad; en su empaque, en su lenguaje, en toda su manera de obrar tenían una dignidad muy de acuerdo con la sencillez religiosa, que denotaba la distinción de la virtud y la del carácter[918].

La humildad es al espíritu lo que la serenidad es para el corazón. Es el hábito de ver las cosas tales como son, de juzgarse a sí mismo sin exceso de indulgencia, así como sin exceso de severidad. ¡Cuánta gente permanece toda su vida como niños que creen en la realidad de lo que ellos imaginan, achacan sus yerros a los demás, se empecinan en un error o en un atolladero, incluso cuando se dan cuenta de su inanidad! Ser un hombre de juicio o ver las cosas como ellas son, tal es la base natural de la humildad. Todas las actitudes de humildad que no tienen esta base de la verdad, no existen más que en la imaginación. El maestro humilde no experimenta ni vergüenza en confesar sus errores, ni humillación en reconocer los esfuerzos y los méritos de los demás. Si sabe defender los principios con energía, consiente también en renunciar a sus puntos de vista y admitir los de los demás, cuando no se trata más que de opiniones o de verdades prácticas.

Nuestras *Constituciones* mencionan también la *paciencia.*

> Dios es paciente: llama muchas veces, sin que las repulsas le retraigan; espera la hora del arrepentimiento y de la correspondencia a la gracia, y derrama sus dones entre los que le ofenden y los que le sirven. Así obra el religioso educador; sabe que no todos recibimos igual medida de gracias y que basta a cada uno ser tal como Dios le quiere;

---

915 ID., *Educación y equilibrio*, o. c., pp. 39-40.
916 «La paciencia en clase», en *L'Apôtre de Marie*, 1910, pp. 173-176.
917 F. J. KIEFFER, *Annuaire de Pédagogie,* 1936, pp. 16ss.
918 J. SIMLER, *Circular 35*, p. 582.

> cuida, pues, de no rechazar como malo lo que no es del todo bueno, y no pierde de vista que para él se trata de sembrar y no de recoger[919].

b) El sentido de la justicia[920]

El instinto de la justicia está profundamente enraizado en el alma humana. En el niño se manifiesta, sobre todo, bajo una forma negativa: el niño se rebela contra cualquier injusticia, real o aparente, que sufre, y le afecta más que la justicia misma. Para que llegue a ser una virtud, el instinto debe estar regulado por la razón. Al maestro corresponde obrar progresivamente esta transmutación, rectificando en el niño los descarríos del instinto y, sobre todo, dando él mismo ejemplo de justicia.

El maestro se abstendrá de hacer acepción de personas. Todos los alumnos deben ser igualmente queridos por él. ¡Que no manifieste, pues, simpatía especial, aunque la experimente interiormente, por los niños más inteligentes, más dóciles o que tengan una naturaleza más delicada o un rostro más atractivo! Nuestro Señor no ha dicho: «Dejad que vengan a Mí los niños simpáticos». El maestro que demuestra preferencias, se hace juzgar severamente por sus alumnos. Todas las encuestas hechas entre los alumnos manifiestan una reprobación categórica contra estos «fifís», juguetes del maestro. La misma actitud debe extenderse a las familias. Aun cuando los padres de ciertos alumnos sean más atentos, más acogedores, más... generosos, sería injusto dejarse influenciar por estas particularidades en el trato de los niños. En educación, no puede haber dos pesos y dos medidas.

No olvide el maestro, por lo demás, que la justicia puede ser demasiado rígida y ejercerse de una manera exagerada. [*Sumo derecho, suma injusticia*][921], decían los romanos. Al lado de la justicia rigurosa está la equidad, el sentido de las proporciones, que juzga la realidad en profundidad. Así, ya lo hemos advertido anteriormente, una misma falta material, cometida por dos alumnos, no exige necesariamente el mismo castigo. Cuando se trata de naturalezas ingratas, la equidad exige tener en cuenta las circunstancias atenuantes. ¿Es siempre culpa del niño, que sea poco inteligente, grosero y vulgar, y hasta vicioso? ¡Con cuánta frecuencia es solo víctima de la herencia o del medio ambiente! ¡Muy a menudo merece más bien compasión que severidad, aunque las naturalezas ingratas no se mejoran, ordinariamente, sino bajo la influencia de una dirección firme! En estos casos, la paciencia es, a menudo, el medio supremo de ser justo. El educador debe, incluso, a veces, saber simular cierta debilidad, a fin de adaptarse más fácilmente a la verdadera naturaleza del niño. La indulgencia es, a veces, más justa que una intransigente severidad.

¡Que el maestro se esfuerce, pues, en ser justo en sus apreciaciones y en sus juicios sobre los niños! Se imponen en este punto las mayores precauciones, pues las consecuencias de una condenación injusta ante la autoridad pueden, a menudo, llegar a crear un hándicap del niño para la vida entera. ¡Es tan fácil equivocarse!

> Al juzgarles según sus actos y según sus palabras, creemos ser objetivos, cuando en realidad mezclamos en ello un montón de elementos subjetivos: sustituimos

---

[919] Artículo 267.

[920] Esta sección es una paráfrasis de F. J KIEFFER, en *Annuaire pédagogique*, 1936, pp. 14-16; R. LORETAN, *P. Franz Kieffer und die Villa Saint-Jean*, pp. 170-173; F. ARMENTIA, *Caballero*, o. c., pp. 177ss. En este último libro la justicia se toma en toda su extensión.

[921] *Summum jus, summa injuria.*

> inconscientemente, por nuestros propios estados de alma, los de los niños. Porque nosotros mismos expresaríamos una cierta disposición por tal palabra o tal acto, suponemos que este acto y esta palabra, en el niño, tienen la misma significación: no hay tal cosa. Sobre este punto es muy sugestiva la página del *Emilio*, en que Rousseau hace resaltar estos errores de juicio, a los cuales nos exponen las palabras y los actos de los niños: «Las cosas que dice un niño no son, para él, lo que son para nosotros. No confiere a ellas las mismas ideas. Las ideas, si las tiene, no tienen en su cabeza ni continuidad ni enlace; ninguna fijeza ni seguridad hay en todo lo que piensa. En un momento dado, diríais: ¡es un genio!, y un instante después: ¡es un idiota! Os equivocaríais siempre: ¡es un niño!»[922].

En fin, la justicia del maestro exige una fidelidad escrupulosa a sus deberes profesionales: la competencia en las materias que enseña, la preparación cuidadosa de la clase, la corrección concienzuda de las tareas, el control minucioso de las lecciones, la vigilancia sobre el comportamiento de los alumnos. *La exactitud,* a causa de su influencia educadora, es para el maestro un deber de justicia. Debe

> tener cuidado de encontrarse en clase antes de la llegada de los alumnos, de modo que los reciba, en lugar de ser recibido por ellos. Es esta una condición que tiene su importancia para el buen orden de la casa, para el buen gobierno de la clase, e incluso aun para la autoridad del profesor[923].

Si los alumnos charlan antes de la llegada del profesor, este corre el riesgo de enfadarse al llegar y la clase empezará mal. La exactitud exige, igualmente, que se termine la clase a la señal dada, para no restringir el recreo o el ejercicio siguiente, y... que se estudien íntegramente y se terminen a tiempo los programas escolares.

El sentido de la justicia incita al religioso a mirar todavía más alto:

> Entre las familias y la casa de educación existe un cuasi contrato que obliga en justicia y cada uno de los profesores debe hacer de manera, en lo que le concierne, que esta justicia no quede lesionada. Ahora bien, ¿qué es lo que yo debo a mis alumnos en estricta justicia? ¿Es únicamente mi presencia? Ciertamente que no. Soy maestro. ¿Es solamente una enseñanza cansina y monótona? No, pues yo soy despertador de almas. ¿Es solamente la enseñanza, la preparación de un diploma? No, pues soy educador. ¿Es solamente una formación impuesta de fuera y como contrachapada sobre ellos? No, pues soy apóstol; debo amar a mis alumnos, y este amor implica la abnegación sin límite, la ambición de dotarles para su porvenir temporal y espiritual... Y no nos atengamos solamente a la justicia estricta. La caridad, el amor va mucho más allá de los límites de la justicia y nuestros alumnos, así como sus padres, a causa de la elevada estima en que tienen, o debieran tener, el apostolado de la educación, tienen un cierto derecho a que nosotros nos entreguemos sin cálculo y sin reservas[924].

c) El optimismo y la juventud de alma

La educación no es eficaz sino en una atmósfera de entusiasmo y de *optimismo.* El niño no se desenvuelve sino en la alegría. El esfuerzo, el amor y la confianza necesitan, para brotar, el contacto con un maestro optimista, cuyo buen humor arrastra la voluntad, refresca el espíritu, concentra la atención y dilata los corazones, ¡Que el maestro no se

---

[922] F. J. KIEFFER, *La autoridad*..., o. c., p. 62.
[923] J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 360.
[924] F. J. KIEFFER, *Circular 12*, p. 332.

hipnotice, pues, ni gima sin cesar por la insuficiencia o incapacidad de sus alumnos! ¡Que se convenza de que cada uno presenta algún lado bueno, alguna agarradera por donde se le puede coger! ¡Incluso las naturalezas más ingratas conservan todavía un rincón en que la imagen de Dios ha quedado cognoscible! Si un maestro tiene fe en estos inagotables recursos del alma infantil y en el valor de la existencia humana, a despecho de todos los resabios, ¿cómo podrá presentarse ante sus alumnos con un rostro desapacible y áspero? ¡Cuántos esfuerzos y sacrificios puede hacer aceptar a los niños presentándose con la sonrisa, con el aire comunicativo de un alma alegre! El ejemplo de un maestro feliz muestra mejor que todas sus palabras, que el deber y la virtud son un manantial de profunda alegría.

> Un maestro optimista y alegre es uno de los más hermosos dones que Dios puede hacer a una clase. «¡Servid al Señor en la alegría!». Esta consigna que a todos se dirige, conviene especialmente a aquellos que consagran su vida al servicio de la juventud. Deben, pues, esforzarse sin descanso para atraer a sus discípulos por su cordial simpatía y cultivar una actitud optimista ante la vida y los hombres[925].

Cultive, pues, el maestro particularmente la *juventud de alma* que, a través de toda su vida de educador le ganará la simpatía de los niños y le hará apto para comprenderlos. Sin duda

> no se puede impedir que los años se añadan a los años; que las fuerzas declinen, las arrugas surquen la frente o blanqueen los cabellos, pero se puede entretener en sí mismo por la voluntad, las cualidades y las disposiciones que hacen que el alma permanezca y parezca joven. [Ser joven es] amar la vida y todo lo que es vivo, dejarse llevar por el movimiento y el entusiasmo, simpatizar con todo lo que es expansión y riqueza de vida; no sentirse herido por la desilusión que trae consigo la experiencia de la vida, [permanecer optimista], no con optimismo ingenuo, que procede de la ignorancia de la vida y de lo que esta pueda traer de amarguras y de dolores, sino con este otro optimismo que es una forma de la confianza en la vida por encima de todo, y de la fe permanente en el bien.

Ser joven es tener confianza en los hombres, es creer en su sinceridad y en su fundamental buena voluntad.

> Gracias a este optimismo, el educador comprobará las imperfecciones y las deficiencias de los niños sin extrañeza y, sobre todo, sin desaliento, porque sabe que son cosas de la edad y que pueden ser corregidas con firmeza y paciencia. En todo niño imperfecto, e incluso lleno de defectos, ve al adulto de mañana enérgico y despierto, y cree que la educación es capaz de obrar serias transformaciones y, a veces, hacer verdaderos milagros.

Ser joven es haber guardado un alma vibrante, es haber escapado, a fuerza de contacto continuo con la realidad y con el pensamiento de su tiempo, a la rutina y al espíritu de sistema; es permanecer abierto a todas las innovaciones y a todas las ideas nuevas, en lo que estas tienen de positivo y valedero; es interesarse por los problemas humanos más que por los hechos diversos, es vivir una vida espiritual, hecha de ímpetu y de espíritu, y no de fórmulas fosilizadas, de slogans incontrolados y de reglamentos estereotipados; es ser clarividente sobre sí mismo para criticarse y corregirse sin cesar,

---

[925] E. PAULIN, «The Gospel of optimism», en *C. S. Journal*, vol. 42, n. 7, p. 204; G. A. DEINLEIN, «Teachers should smile», en *Marianist Educator*, febrero 1953, pp. 18ss.

sin creer jamás que las ideas que se han adquirido son definitivas y que los métodos espirituales que se han adoptado son inmutables; ser joven es

> tener en grado supremo el espíritu de sociabilidad. Los que han sido zarandeados por la vida se hallan propensos a replegarse sobre sí mismos, se inclinan a la soledad. Pronto la marcha de los acontecimientos aumenta su aislamiento a medida que avanzan en la existencia, el camino se hace más solitario y se encuentran más solos: El corazón de los ancianos, se ha dicho, es un cementerio.

Ser joven, en fin, es ser de su tiempo, es comprender las aspiraciones de la juventud y abstenerse de rechazar sus ideas cuando se contraponen a las nuestras; es

> interesarse por todo lo que interesa a los jóvenes, no por puerilidad sino por penetración en el alma de los demás; es tener el sentimiento muy claro de que la semejanza de aspiraciones y de preocupaciones crea muy naturalmente la corriente de simpatía[926].

Solo el educador que permanece accesible al mundo de los jóvenes, acierta a hacerles aceptar los valores del pasado, a comunicarles ímpetu y empuje para las cosas del espíritu, a despertar su inteligencia, a menudo inmóvil e inerte.

Apéndice
Retrato del mal maestro

> Olvida que es padre, y no tirano, de la infancia que le está confiada, y encuentra más fácil hacer de sus alumnos esclavos más que discípulos. Su humor desigual es unas veces de fuego y otras de hielo; a ratos expansivo, y otras veces atrabiliario: nada más a propósito para enajenarse la estima y el afecto. Débil de corazón, no sabe gobernar sus afectos, y los mide no sobre el mérito real, sino por las apariencias frívolas o puros caprichos, manantial fecundo de preferencias, de envidias, de odios y de desprecios. Irascible y colérico, olvida, cuando castiga, que tiene que corregir un defecto y no vengar una injuria; fácilmente llega al exceso y su mano rasga las llagas en lugar de cicatrizarlas. Monótono en sus avisos, susceptible y rencoroso por su memoria demasiado fiel en recordar los antecedentes molestos, pone obstáculos al arrepentimiento y paraliza las buenas resoluciones que había hecho nacer. En fin, demasiado crédulo para el mal y demasiado poco para el bien, estropea todo, no teniendo en cuenta, por una parte, que el dar aliento es condición especial de perseverancia o principio de una conversión; y por otra, que a menudo es necesario cerrar los ojos sobre los yerros de los demás, ya que querer corregir todo a la vez, es pretender lo absurdo y no llegar a nada[927].

---

[926] Las citas están sacadas de F. J. KIEFFER, *La autoridad*..., o. c., pp. 90-93.
[927] *Méthode d'enseignement mixte*, 1841.

CAPÍTULO DÉCIMOCUARTO

LAS CUALIDADES PROFESIONALES

1. La competencia

La obediencia que le nombra profesor y la gracia de estado con la cual tiene derecho a contar, no dispensan al religioso de adquirir la competencia que su profesión exige por varias razones:

> *El prestigio personal*. Solo un estudio asiduo mantiene y desarrolla la competencia, preserva al religioso del tedio, de la decadencia intelectual y del hastío de las tareas escolares. El profesor es diariamente juzgado por sus alumnos, sus padres y sus colegas. Si tiene un mínimo de amor propio, difícilmente soportará no estar a la altura en las materias que enseña. Aunque egoísta, esta consideración es un estimulante muy eficaz.
> *La lealtad hacia las familias*. La cultura se transmite por la enseñanza un poco a modo de mercancía. Se roba a las familias y se defrauda a los alumnos cuando no se la da en la cantidad y cualidad debidas. Los alumnos tienen derecho a clases seriamente preparadas y claramente expuestas.
> *La justicia hacia la Compañía de María*. Ella es quien ha formado al religioso y lo ha colocado en estado de adquirir la cultura. Ella tiene un crédito y un prestigio que es un patrimonio espiritual, por cuya conservación y acrecentamiento está obligado a velar.
> *El apostolado*. La ciencia es como el cebo para atraer a las almas. Los niños acuden a nuestros colegios en la medida en que esperan encontrarla en ellos[928].

El P. Chaminade tenía mucho empeño en la buena formación de los maestros:

> Si no hacemos las cosas más que a medias, decía, no vale la pena imponernos tantas preocupaciones. Jamás, con instituciones imperfectas, se llegará a atraer a todos los niños del país para que sean formados: de ahí la mediocridad de su influencia para corregir las costumbres del pueblo[929].

Esta competencia debe ser adquirida, y sin cesar desarrollada, bajo varios aspectos.

a) Competencia técnica: Conocer las materias enseñadas

Es evidente, y no hace falta comentarlo, que un maestro no puede enseñar eficazmente las materias sin conocerlas. Cuanto más a fondo las posea, mejor podrá presentarlas, pues se tiene aptitud para aclarar, ordenar y simplificar las ideas, en la misma medida en

---

[928] A. MARTÍNEZ, *Vademécum del joven profesor de segunda enseñanza,* o. c., pp. 53-54.
[929] G. J. CHAMINADE, *Cartas I,* pp. 517-518; A. MARTÍNEZ, «La formación de los maestros», en *Atenas*, junio 1944, pp. 177ss.

que la inteligencia las domina. Por el contrario, un maestro que no tiene más que un conocimiento superficial de las materias que enseña, es incapaz de poner vida en su exposición y de comunicar a sus alumnos el fuego y el amor que a él mismo le falta. En lugar de profundizar las razones, un profesor incompetente levanta la voz. Sabido es que se es tanto más afirmativo en sus asertos y que se tolera menos las objeciones, cuanto menos se siente uno dueño de su materia, es decir, menos seguro de lo que se dice. Por eso, como lo pide nuestra Regla[930], el religioso considera un deber

> imponerse cuanto pueda en las materias que enseña y hacer valer lo más posible su pequeño talento; en esto no obra contra la humildad, pues no busca el lucimiento personal, sino lo que de él reclama la obediencia, y en cuanto al éxito, descansa en Dios.

Una vez adquirida, la ciencia tiene siempre necesidad de renovarse y de ser más profundizada. El que no avanza en los conocimientos, retrocede.

> ¡Qué lástima produce ver un profesor satisfecho de sí mismo y que cesa de estudiar! Como su disciplina y su experiencia práctica crecen de día en día, descuida la preparación de la clase, so pretexto de que mejora en todo... ya que envejece. Y así pierde su mordiente sobre el presente, puesto que se siente más a gusto sobre el pasado. Habiendo aprendido hace tiempo las materias que enseña, piensa que esto es suficiente para su vida entera. He aquí cómo, dejando de profundizar en sus conocimientos, se pone a condenar las ideas y los métodos nuevos. Se ha convertido en un baratillero de la palabra, un hombre sin aspiraciones, porque ha perdido todo interés por los conocimientos. Se ha convertido en un mercader de la ciencia que deja de enseñar con vigor y lozanía, habiendo perdido toda curiosidad para instruirse. Se ha convertido en un robot que marcha automáticamente, como consecuencia de la velocidad adquirida. Por la fuerza de las cosas, este «obrero de la educación» adquiere habilidad práctica. Tiene la impresión de que la enseñanza resulta más fácil, y está convencido de progresar, cuando no ha hecho sino avanzar en edad. El único mérito que tiene es vivir todavía[931].

La preocupación de colocarse constantemente al nivel de las exigencias profesionales varía con las épocas de la vida. De los veinte a los treinta años, el joven maestro debe pensar, ante todo, en hacer frente a las múltiples necesidades de la actividad didáctica. Hacia los treinta años, el maestro, generalmente, ha podido asegurarse una experiencia bastante grande de la enseñanza. La psicología podrá atraerle entonces, así como las cuestiones sociales, y si desea huir de un infantilismo religioso, deberá continuar explorando algún terreno de las ciencias sagradas. Alrededor de los cuarenta y cinco años, el educador puede tener el sentimiento de haber alcanzado su plena fuerza física y su mayor competencia profesional. ¿Se detendrá allí para vivir de su capital? Sería señal de una senectud precoz. No solamente debe velar celosamente por la conservación y lozanía de los conocimientos que son objeto de su enseñanza, sabiendo que la rutina, con su cortejo de deficiencias didácticas, acecha a aquel que cesa de cultivarse, sino que tendrá, además la ambición de consagrar sus horas de reflexión a los problemas filosóficos, a las cuestiones históricas y a lecturas formativas. En fin, el maestro que, rebasando resueltamente el punto muerto, ha entrado con plena lozanía en el segundo medio siglo de su existencia laboriosa, puede vanagloriarse de haber escapado a la tentación de la vida fácil, proseguir su marcha ascendente y cosechar los

---

[930] *Constituciones*, art. 276.
[931] J. GARVIN, «The lesson plan», en *Bulletin C. E. A*., 1916, p. 318.

frutos maduros de una larga y fecunda experiencia, permaneciendo al mismo tiempo abierto a los acontecimientos del tiempo presente.

b) Competencia pedagógica

La experiencia muestra que no se es capaz de enseñar solo por conocer perfectamente su materia.

> Se puede ser varias veces titulado e incapaz de dar una buena enseñanza... Un hombre provisto de una instrucción menos extensa, pero iniciado en la pedagogía y en la metodología práctica, puede ser muy superior, como maestro, a otro que es muy inteligente y muy erudito, pero que carece de método e ignora toda pedagogía[932].

La enseñanza es muy hermosa profesión, pero, para actuar con éxito, no basta el corazón. Como las demás profesiones humanas, en efecto, la enseñanza y la educación poseen su técnica. El que pretenda ejercer estas nobles funciones, no podrá descuidar el unir la competencia pedagógica al conocimiento de la materia enseñada. Lejos de dispensar al religioso de aprender siempre a enseñar mejor y a educar mejor, su vocación le impone una obligación más imperiosa. Desde el momento en que ha escogido libremente esta *profesión,* es para él cuestión de conciencia ejercerla lo mejor posible, pues ha contraído, por libre elección, una responsabilidad ante las familias, la patria, la Iglesia y Dios.

Un médico que pretendiera despreciar la técnica médica elaborada por los siglos, perdería pronto su clientela, pues un error en el diagnóstico acarrearía fatalmente la muerte de sus pacientes. ¿Estarían los educadores menos ansiosos de conocer el arte de formar los espíritus y los corazones, porque la ignorancia en este terreno tiene consecuencias menos espectaculares que los errores en el tratamiento de los cuerpos? Incluso los maestros que poseen el don instintivo de encontrar espontáneamente los mejores procedimientos para hacerse comprender o para orientar las almas hacia el bien, tienen interés en ponerse al corriente de los medios experimentados por los pedagogos más competentes de los siglos pasados y del tiempo presente. La inspiración, para ser fecunda, tiene necesidad de estar sometida a reglas y controlada por la ciencia. Nuestras tradiciones marianistas son un rico patrimonio, al cual tanto el buen sentido como el espíritu de familia nos exigen estar atentos. Este patrimonio, por otra parte, no es un capital muerto, una suma de procedimientos definitivos e invariables. La pedagogía es una ciencia en marcha, y como lo hemos ampliamente demostrado[933], ser fiel al espíritu de nuestro Fundador[934], de nuestras Constituciones[935] y de nuestros antepasados, es asimilar con mesura y prudencia los descubrimientos siempre nuevos de la pedagogía. Para estar a la altura de las aspiraciones de su tiempo y de las exigencias técnicas actuales, el educador debe tener, durante toda su vida, la preocupación de perfeccionarse. El escolasticado sienta los fundamentos de la formación profesional e inicia los conocimientos y el gusto de la pedagogía. Pero importa mucho proseguirla

---

[932] J. HISS, *Circular 12*, p. 332.
[933] Ver más arriba, p. 114.
[934] «Igualmente enemigos de innovaciones imprudentes y de rutinas ciegas, hemos sacado provecho de las nociones adquiridas por los modernos, sin apartarnos de los principios consagrados por la experiencia» (G. J. CHAMINADE, *Cartas II*, p. 12).
[935] Artículos 277 y 278.

con perseverancia, a fin de valorar hasta el máximo los esfuerzos. El Capítulo de 1946 insiste sobre este deber del profesor marianista:

> En la hora en que se realiza el inmenso esfuerzo de renovación en materia de educación y de enseñanza, el Capítulo general (refiriéndose a los artículos 277 y 278 de las Constituciones) recomienda a los Superiores, Directores y Religiosos que estudien sin prevención los diversos métodos actualmente preconizados. Si no hay que ceder a un capricho irreflexivo, tampoco deben condenarse sin atento examen, por pereza de espíritu, por rutina o, incluso, so pretexto de fidelidad a la tradición. Es importante conocer verdaderamente, antes de rechazar o de adoptar. En consecuencia, el Capítulo aprueba todos los medios susceptibles de procurar a los Religiosos una información pedagógica tan vasta como sea posible: Bibliotecas mantenidas al día, suscripciones a revistas, informes presentados por los Religiosos sobre obras notables, viajes de Religiosos calificados a las provincias de otros países, con el fin de estudiar, *in situ*, los procedimientos seguidos, etc.[936].

El buen P. Juergens añade a esto las directrices siguientes:

> No es suficiente mirar con complacencia lo que hay de bueno en los movimientos pedagógicos contemporáneos; en cuanto organización católica de enseñanza, la Compañía debe ocupar un lugar destacado, colocándose, en lo posible, a la cabeza de estos movimientos. Es la única manera de desarrollar una mayor vitalidad en cada miembro y en cada colegio, en cada provincia, en toda la Compañía. La educación cristiana reclama una tal vitalidad profesional para medirse, con armas iguales, con la educación laica contemporánea; y esta es la vitalidad que el Capítulo recomienda al personal docente de la Compañía de María[937].
>
> ¡Qué error cometería un joven profesor que acaba de adquirir, o se imagina haber adquirido, la ciencia pedagógica en el escolasticado, si descuidara los métodos que se le han enseñado, para reemplazarlos por procedimientos maquinales rutinarios y empíricos! Muy pronto la enseñanza sería para él una pesada carga; trataría de matar su tiempo y acabaría por desertar de su misión. Incluso estoy tentado de aconsejarle que la abandone lo más pronto posible, por su bien y por el de sus alumnos[938].
>
> La falta de estudios pedagógicos produce un tipo de maestros superficiales y estrechos, satisfechos de correr sobre la misma pista un año tras otro. Hombres de una sola idea, estigmatizan todo progreso y toda novedad, toda mejora y toda innovación, se burlan de lo que ellos llaman los caprichos y fantasías de la educación moderna, no se informan jamás de su valor, perfectamente satisfechos de seguir los caminos trillados, incluso cuando conducen al estancamiento. Y, lo que es peor, incluso no se dan cuenta jamás de que han alcanzado este fin lastimoso[939].

c) Competencia psicológica

La psicología forma la base de la pedagogía. Antes de imponer un tratamiento, hay que conocer los humores del sujeto tratado, en este caso al niño y al adolescente. Aplicar uniformemente las mismas fórmulas a todo el mundo, dice el P. Hiss, es llegar a «resultados mediocres, por superficiales, impersonales y transitorios»[940]. No se manda a la naturaleza sino obedeciendo sus leyes. Para mandar a la inmensa variedad y a la múltiple complejidad de la naturaleza infantil y adolescente, hay que tener en cuenta la

---

936 S. J. JUERGENS, *Circular 2*, p. 36.
937 *Ibid*., p.39
938 F. LAEHR, «Value and necessity of pedagogy», en *Apostle of Mary*, agosto 1911, p. 165.
939 G. SAUER, «Educational thoughts», en *Ibid*., agosto 1912, p. 220.
940 J. HISS, *Circular 18*, p. 331.

psicología especial de cada una. He aquí por qué el Capítulo de 1910 ha insistido tanto sobre el deber de un maestro cristiano «de estudiar la psicología aplicada a la educación»[941]. El P. Hiss hace seguir a este estatuto un comentario muy jugoso. Los excesos y los errores de la ciencia psicológica, dice, no son «motivos suficientes para permanecer extraño a sus investigaciones». Sin duda, existe entre los educadores una cierta confusión en relación a la psicología contemporánea, en gran parte procedente de la fisiología y de la caracterología. No hablemos de los maestros fosilizados que son hostiles por principio a toda novedad, ni de las cabezas hueras que creen dar prueba de espíritu moderno arrojando por la borda todo lo que no es nuevo. Los espíritus más ponderados, aunque se hayan visto desorientados por los problemas nuevos planteados por la psicología contemporánea y por el vocabulario que emplea, deben tener el valor de sobreponerse a estas primeras dificultades. Antes de criticar una ciencia, hay que tener la elemental honradez de hacer el esfuerzo necesario para comprenderla. ¿No es verdad que ciertas condenaciones satíricas o mordaces, y ciertas reflexiones erróneas o piadosamente irónicas, provienen de la ignorancia o, al menos, de un conocimiento superficial del espíritu y de los métodos que rigen la psicología moderna?

> Al contrario, hay que interesarse por ellos como el médico, el magistrado, el ingeniero lo hacen por las ciencias que conciernen a su profesión. Todo profesional serio toma a pecho la ciencia de su profesión: incluso, es el atractivo por esta ciencia especial lo que de ordinario ha determinado en él su voluntad de entrar en esta carrera. Deben ustedes también amar todo lo que concierne a la ciencia de la educación; y este gusto debe persistir después de su primera formación. ¿Es suficiente, en verdad, aprender en un manual de doscientas o trescientas páginas lo estrictamente necesario para adquirir un diploma elemental? No; tienen que aficionarse a esta ciencia y cultivarla hasta el término de su ministerio[942].

En varias ocasiones, Su Santidad Pío XII, ha insistido sobre el deber de los maestros cristianos de no dejarse distanciar por los demás en lo que concierne a la competencia en la ciencia pedagógica y psicológica.

> La primera consecuencia para ustedes, de profundizar en su vida cristiana, será naturalmente un conocimiento más elevado de su misión educadora y una mayor conciencia profesional. Queremos decir una voluntad más ardiente de alcanzar en su ramo toda la competencia posible en lo que concierne a los conocimientos teóricos y la enseñanza práctica.
>
> Ahora bien, para cumplir enteramente su función, el profesor digno de este nombre debe, ante todo, conocer a sus discípulos, es decir, a los jóvenes de una edad determinada, en general, tales como los presenta una sana pedagogía cristiana; y los de su clase o de su colegio, en particular, tales como los forma la familia.
>
> Ciertamente, se han hecho grandes progresos en la psicología experimental y en la medicina pedagógica; se ha tratado, con felices resultados, de medir la importancia de los diversos elementos que condicionan la asimilación de las materias escolares en función de la memoria y de la inteligencia del alumno, desde los factores materiales, como el mobiliario, la iluminación, la tipografía de los libros, la composición de los grabados y de los sonidos, hasta las condiciones intelectuales propiamente dichas, como los centros de interés, variables según las circunstancias locacales y la edad, y las asociaciones de la memoria que favorece una educación apropiada. Un profesor moderno no tendría disculpa si no estuviera suficientemente informado de los trabajos

---

[941] CAPÍTULO GENERAL DE 1910, Estatuto 13.

[942] J. P. HISS, *Circular 19*, p. 331; F. ARMENTIA, «Hay que conocer al educando», en *El Pilar*, noviembre 1946, p. 4; J. GARVIN, «The tests of a teacher's efficiency», en *C E. A. Bulletin*, 1918, pp. 374ss.

> que se realizan en este terreno y Nos sabemos muy bien que vuestros círculos didácticos se interesan por ello particularmente[943].
> Estos conocimientos los obtendrán ustedes, sin duda, gracias al don de penetración psicológica, necesario para toda obra educadora, pero también utilizando los resultados de las investigaciones y de las experiencias recientes en el terreno de la educación. Ciertamente no se pretende que lleguen a ser especialistas en la psicología humana en general, o en la especial, de la infancia, pero no pueden ignorar, y menos aún despreciar, las nuevas conquistas de la pedagogía. No todas las tentativas son dignas de alabar sin reserva; pero, sin abandonar los sólidos principios y las tradiciones cristianas que han hecho sus pruebas, podrán útilmente «poner a punto» y perfeccionar sus métodos. La educación católica –aquí menos que en otras cosas- no debe quedarse atrás. La evolución rápida de las condiciones de la vida presente hace más delicado y complejo su papel. Sería muy fácil vivir contentos en cómodos y viejos hábitos y despreciar los progresos necesarios. Hagan, pues, en tiempo oportuno, el esfuerzo para la adaptación requerida: así estarán a punto de alcanzar el fin de toda educación: la formación integral de la persona, en pleno acuerdo con las exigencias absolutas de su destino sobrenatural y con las características de la sociedad contemporánea[944].

Pero, para no extraviarse, un maestro cristiano debe estudiar la psicología y la pedagogía a la luz de la filosofía y de la teología, únicas capaces de reducir la ciencia a la unidad y de servir de criterio. El P. Hiss insiste en ello, así como Su Santidad el papa Pío XII. La filosofía, como lo hemos explicado, determina al pedagogo el ideal que ha de perseguir y el valor de la persona humana; la teología le señala el fin sobrenatural[945].

> Un profesor cristiano no debe contentarse con la técnica pedagógica; sabe por la fe –y la experiencia lo confirma- la importancia del pecado en la vida del joven; conoce, por otra parte, la influencia de la gracia. Los pecados capitales no dependen en sí mismos de la medicina. Ciertamente existen a menudo razones de temperamento y de salud en la pereza y en otros defectos; pero existe hoy también, y siempre, el pecado original. Por consiguiente, el educador cristiano no puede contentarse con dejar obrar a la naturaleza, o simplemente favorecerla, como lo haría un cultivador con los productos de la tierra. A imitación de la gracia de Dios, de la cual solo pretende ser humilde auxiliar, corrige y educa a la vez; combate las tendencias inferiores y se aplica a desarrollar las superiores; lucha paciente y firmemente contra los defectos de sus alumnos y ejercita sus virtudes; levanta al caído y lo mejora. Así, la educación cristiana participa en el misterio de la Redención y colabora eficazmente a ella. De ahí proviene la grandeza de vuestra obra, que no carece de analogía con la del sacerdote[946].

2. La conciencia profesional

La conciencia profesional es el equivalente profano de la fidelidad al deber de estado. Constituye uno de nuestros más importantes deberes morales. La tierra sobre la que vivimos no es más que un esbozo (*initium creaturae,* como decía Santiago), y Dios ha impuesto a los hombres la tarea de completar su obra. Su reino habrá llegado sobre la tierra, cuando su pensamiento creador esté totalmente realizado. Cada hombre debe desempeñar un papel en esta creación continuada. Si cada uno fuera fiel en cumplir, a la perfección, los deberes inherentes al puesto que ocupa, la tierra llegaría a ser un paraíso,

---

[943] PÍO XII, Discurso del 5 enero de 1954. También ID., Discursos del 30 de diciembre de 1953; del 21 de septiembre de 1950; del 12 enero de1954.
[944] ID., discurso del 30 de diciembre de 1953.
[945] J. HISS, *o. c*., pp. 115-118.
[946] PÍO XII, discurso del 5 enero de 1954.

donde sería agradable vivir y en el cual la práctica de la virtud sería más fácil para todos. Pero, si uno de ellos no escucha la voz de su conciencia o carece de conciencia profesional, todo rechina...

Si un obrero forja una barra de hierro hendida, el puente en cuya construcción va a entrar, peligra derrumbarse. Lo mismo sucede en el plano espiritual. Los alumnos de un maestro incompetente o perezoso, serán ignorantes y flojos, incapaces de colaborar eficazmente al bienestar de sus semejantes. Tal educador carece de conciencia profesional, no tiene el sentido de las responsabilidades sociales que Dios le ha asignado desde toda la eternidad llamándole a la existencia. Nuestras Constituciones insisten sobre este argumento de la responsabilidad:

> Desde que a un hermano se le encarga de una casa, una vigilancia o una clase, se representa a Jesús y a María que le dicen: «Vuestro Padre que está en los cielos no quiere que ninguno de estos niños perezca»[947].

El Buen Padre Kieffer ha escrito una hermosa circular sobre la conciencia profesional. Estudiemos sus condiciones, en conformidad con ella[948].

a) La abnegación

La voluntad de colaborar en la obra de Dios

> se traduce en el sacrificio incansable, en una abnegación de sí mismo, que trabaja sin reservas cuando se trata de cumplir uno de los deberes de nuestro cargo.

b) La competencia

> Pero el espíritu de sacrificio no basta. Digamos, incluso, que a veces corre peligro de darnos un chasco, encubriendo en el educador una insuficiencia notoria, una falta de competencia. Querer hacer bien las cosas es excelente, pero es todavía mejor juntar a este querer hacer, el saber hacer. Toda profesión lleva consigo una técnica que hay que adquirir, si no quiere uno exponerse a realizar un trabajo de calidad inferior.

No insistamos sobre este punto, puesto que hemos hablado ampliamente de ello en la sección precedente. El mayor enemigo de la competencia es la inercia intelectual. San Agustín recomendaba mucho el trabajo intelectual. [*Ama la inteligencia intensamente*][949]. Es verdad, el trabajo intelectual es el más penoso de todos. ¡Cuántos maestros se refugian para evitarlo, sin duda, a menudo muy inconscientemente, en un sacrificio cuantitativo, a veces en ocupaciones fútiles que, dándoles la sensación de estar muy ocupados, les liberan del remordimiento causado por la pereza intelectual, que no tienen valor de sacudir para ser más competentes! Cuando no pierden el tiempo en trajines, lo ocupan en leer de una manera prolongada los periódicos, hojear revistas ilustradas, escuchar la radio y mirar la televisión. Otros, para huir del esfuerzo intelectual solitario, se lanzan a obras aparentemente apostólicas y, arrastrados por la

---

947 Artículo 265.
948 F. J. KIEFFER, *Circular 12*, pp. 310-340.
949 *Intellectum valde ama*.

herejía de la acción y por no profundizar en su competencia, no tardan en vaciarse de toda substancia intelectual y en llegar a ser, cada vez más, incapaces de ejercer una acción profunda y duradera. Justificándose a sus propios ojos, reprochan a los hermanos suficientemente animosos para entregarse al trabajo intelectual serio la falta de celo o el entregarse al estudio por egoísmo. Este último reproche es a veces fundado, sin duda, pero los trabajadores encarnizados están guiados, muy a menudo, por su deseo de prestar a la Compañía servicios de más calidad y ejercer una acción más profundamente apostólica. Para justificarse, los primeros esgrimen el pensamiento de la imitación, que presenta a la ciencia sin vida interior como címbalo que suena. Esto es verdad, sin duda, pero nuestros detractores olvidan que, en igualdad de vida interior, un hombre cultivado rinde mil veces más servicios a la Iglesia que un hombre inculto. Piensen los religiosos perezosos, a menudo, en esta amenaza de Dios a Oseas: «¡Mi pueblo perece por falta de conocimientos; porque tú has rechazado la ciencia, Yo te rechazaré de mi sacerdocio!» (Os 4,6).

c) La preocupación de la perfección

El religioso se ha comprometido a tender a la perfección. Esta no solamente supone la fidelidad a la oración y a la Regla, sino también la preocupación de cumplir perfectamente los deberes de estado. No hay santidad sin conciencia profesional, porque, faltando esta, el religioso elude la tarea social que Dios le ha impuesto. La conciencia profesional debe, pues, entrar como factor determinante en la apreciación de un religioso, cuyas acciones diarias, todas deben llevar el sello de lo acabado. Antes de cada acción, el maestro cristiano debería preguntarse cómo la haría Jesús si estuviera en su lugar.

> Si tiene conciencia profesional, dirá con una especie de alegría: «Jamás pondré bastante cuidado, bastante habilidad, bastante amor a Dios Nuestro Señor».

Debería tener horror al trabajo realizado poco más o menos. Resignarse a la mediocridad, en la ejecución de un trabajo manual o en la manera de dar las clases, es aceptar una verdadera caducidad. A fuerza de repetir cada año las mismas lecciones, se corre peligro de dar a esta enseñanza una forma estereotipada, definitivamente estancada. Si los profesores no ponen mayor interés en ello, los mismos alumnos pierden el interés. ¡Un maestro no debe estar jamás satisfecho de sí mismo! Siempre podrá enseñar mejor, corregir mejor sus tareas, preparar mejor su clase.

> Las improvisaciones, generalmente, no valen nada y se traducen para los alumnos, incluso, si el maestro tiene una cierta facilidad de improvisación, en una pérdida de tiempo y una falta de interés en el ejercicio.

Que imite a esos maestros marianistas que, al finalizar cada año, destruían uno sus notas de latín y otro su curso de física, para rehacer todo nuevamente durante las vacaciones.

d) La intención sobrenatural

Antes de ponernos a estudiar, nuestra Regla nos pide que estudiemos «según las intenciones que Jesús, María y José tuvieron cuando trabajaban sobre esta tierra». Todos los días, en el momento de levantarse, y a menudo durante el día, debemos decir a Dios que estamos a su servicio y no al servicio de nuestro amor propio... Dejar de rectificar, sin cesar, su intención de estar al servicio y bajo la mirada de Dios, se traduciría igualmente por una decadencia... La persona se convierte en un autómata y esto es pura decadencia; igualmente lo es, sin duda, descender del plano sobrenatural al plano simplemente natural y olvidar en nuestro trabajo que estamos al servicio de Dios. Y jamás debemos resignarnos a esta degeneración. «¡Arriba siempre los corazones!».

3. Voluntad y capacidad de colaboracion[950]

El P. Chaminade insistía a menudo sobre la necesidad de la unión y de la unidad de acción[951].

> Es preciso, escribía al P. Chevaux, que todos obren de común acuerdo. La obra es común y cada uno es solidario, hasta cierto punto, en esta obra[952].

Se comprende esta insistencia, ya que «todo reino dividido contra sí mismo, quedará destruido». Si los que representan la autoridad no trabajan codo con codo[953], la autoridad misma quedará en cuarentena. Cuando las órdenes del uno están contrarrestadas por las órdenes opuestas del otro, la autoridad y la obra se ven comprometidas, pues estando la autoridad al servicio del Bien y de la Verdad, toda contraorden es una traición a estos valores supremos.

a) Colaboración con la dirección del colegio

Un proverbio danés dice: «Si cada uno barre delante de su puerta, la ciudad estará limpia». Existe una manera individualista de interpretar este proverbio: «Me quedo en mi sector y hago lo mejor que puedo; en cuanto al conjunto, no es de mi incumbencia, ¡es asunto del Director!». Si se considera de cerca, todos los obstáculos que impiden la colaboración con la autoridad, se reducen al egoísmo o al amor propio. Tenemos una clarividencia cruel para descubrir este egoísmo en los demás. ¡Qué pena que no lo descubramos apenas en nosotros mismos!

> El espíritu propio se disfraza bajo diversas formas. Unas veces, bajo forma de resistencia pasiva; otras, bajo forma de indocilidad orgullosa o, más a menudo, de espíritu de crítica. La manía de la crítica es una verdadera peste, un veneno que se insinúa en las almas y corroe todos los actos. Proviene, a menudo, de la estrechez de criterio y, por tanto, de la estulticia, aun cuando los que se entregan a ella no sean siempre tontos. A veces el amor propio es efecto del humor y debe ser atribuido menos

---

950 El plan de esta sección y un buen número de ideas son debidas al libro ya citado del R. LORETAN sobre el P. KIEFFER, pp. 176-180.
951 El P. KLOBB ha destacado hasta 120 llamadas a la unión en las cartas del P. Chaminade.
952 G. J. CHAMINADE, *Cartas III*, p. 470.
953 *Per modum unius*.

> a la mala voluntad que al temperamento; entonces es menos peligroso, aun cuando haya quebrantado más de una vocación de educador[954].

En resumen,

> todo dualismo y toda divergencia son fatales. La confianza más absoluta debe reinar entre el Director y los profesores, pues de esta manera, la eficacia de estas dos acciones se suman, en lugar de destruirse recíprocamente[955].

Veamos cómo deben colaborar eficazmente los maestros con la Dirección[956]. Primeramente deben tener un gran *espíritu de fe.* Toda autoridad viene de Dios. Hay que reconocer en el que manda al representante de Dios, y en sus órdenes la voluntad de Dios. La fe provoca la *confianza.* Dios mismo nos dirige por medio de sus representantes. Hay que creer en su buena voluntad y suponer que buscan lo mejor. Incluso, si obran con severidad y firmeza, nuestra confianza no debe vacilar. Sin duda, puede haber divergencia de miras entre el Director y sus mejores subalternos, pero estos deben siempre obedecer. Las ideas del P. de Lagarde no coincidían siempre con las del P. Lalanne y en los Consejos el primero se oponía a menudo al segundo, pero nada trascendía en público. *El espíritu de iniciativa* es igualmente necesario para hacer eficaz la colaboración. Bien comprendido, está muy en armonía con la obediencia. La vida es infinitamente compleja. No es tan sencillo ejecutar una orden, incluso ordinaria. Según las circunstancias, hay que encontrar, inventar y escoger los caminos más convenientes.

Quien tenga iniciativa no puede contentarse con ser un testigo pasivo de lo que sucede o con ejecutar materialmente las órdenes dadas. La preocupación de cumplir siempre, lo mejor posible, con su deber, es el mejor criterio de la auténtica iniciativa.

b) Colaboración con los demás profesores

> El bienestar de cada miembro, su fuerza y su acción bienhechora, así como los resultados del conjunto, dependen del grado de unión que existe entre los profesores. Toda disminución de la caridad enerva a los miembros y hace estériles los esfuerzos[957].
>
> Debe suceder entre nosotros como en una empresa común, dice el P. Chaminade: en ella todos tienen el mismo interés, ante Dios y ante los hombres... En todas nuestras casas, la obra total está dividida no solamente entre los diversos religiosos, sino que también todos deben interesarse por el conjunto: cada uno es solidario del éxito de toda la obra[958].
>
> Cada profesor debe cuidar para no ser un obstáculo a la marcha del conjunto. No se pueden admitir en esta obra divergencias, originalidades o individualismos exagerados. La unión vale más que todo... Si todos no marchan de común acuerdo, y los unos deshacen el trabajo de los otros, perderán su tiempo, y, lo que es aún más lamentable, perderán a sus alumnos[959].

---

954 R. LORETAN, *o. c*., pp. 176-177.
955 J. GONZÁLEZ, «Hacia el colegio ideal», en *El Pilar*, noviembre 1942, p. 36.
956 Inspirado F. J. KIEFFER, *Circular 3* (sobre la obediencia), pp. 192-208. Disposiciones que favorecen la obediencia.
957 J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, p. 80.
958 G. J. CHAMINADE, *Cartas III*, p. 457.
959 J. GONZÁLEZ, a. c., p. 38.

Ningún reglamento puede producir sus buenos efectos, ninguna experiencia pedagógica puede ser llevada a buen término, si cada profesor obra como guerrillero o torpedea la experiencia en marcha. La pasión y la estrechez de espíritu constituyen, igualmente aquí, el principal obstáculo a la colaboración. ¡Cuántos profesores buscan su popularidad a expensas de la de sus colegas! Ciertamente, la popularidad no es mala cuando no es sino un medio de promover el bien. Solamente se hace perniciosa cuando es buscada por sí misma y no por el bien, pero arruina a un colegio cuando se pretende alcanzar a expensas de terceras personas.

> A veces se sacrifica a sus colegas a la popularidad, los mismos con quienes se debiera, en interés general, marchar de acuerdo en todo y por todo, y entonces la popularidad se logra, habitualmente, a expensas de la delicadeza e, incluso, de la justicia. Muchas veces los niños experimentan un placer malsano en enfrentar a sus maestros, en ponerlos en oposición, en llevarlos, incluso, a una lucha abierta. Hay que saber adivinar esta intención maligna y mantenerse alerta. Provocado por los niños, se corre peligro de hablar de sus colegas más de lo que sería menester: los niños hacen gustosamente confidencias a quien se las hace; ahora bien, en estas confidencias, no hay capítulo que el niño aborde más gustoso que el de sus profesores. Por poca complacencia que se le muestre en escucharle, pasará revista a todos sus profesores, y, so pretexto de que esto sucede en la intimidad, sin ningún escrúpulo, se dirán las hazañas de cada uno. So pretexto, igualmente, de dar ocasión de desahogarse a un niño irritado, se le permitirá exponer sus quejas, a menudo con violencias de lenguaje, que no respetan, ni a las personas, ni a las cosas. Evidentemente, hay circunstancias en que los niños y los jóvenes tienen necesidad de desahogarse, y entonces los confidentes hacen el papel de válvula de seguridad, pero importa, en este caso, que el confidente, por su situación, esté ajeno, en cierto modo, al motivo de la discusión; es el papel de los padres y de las madres de familia, del Director en las casas de educación. Un maestro que recibe y, sobre todo, provoca confidencias sobre un colega, difícilmente se verá libre del reproche de indiscreción. Por otra parte, es preciso que aquel que recibe estas confidencias imponga bastante respeto para que el niño, en el ataque de la irritación y de la pasión, no sobrepase la medida dejándose ir a excesos de lenguaje lamentables, denominaciones injuriosas, sospechas injustas, etc. Siempre es preciso que toda la preocupación del que recibe la confidencia esté, no en informarse sobre los procedimientos y, tal vez, las torpezas de la persona contra la cual se va, antes bien en calmar al niño y llevarle a la sana apreciación de las personas y de las cosas.
>
> En fin, el anhelo de la popularidad corre peligro de comprometer las instituciones. Permitir a los niños interpretar a sus anchas el reglamento, pretender proclamar la amplitud de espíritu despreciando las llamadas pequeñeces de la disciplina, no controlar el trabajo de los niños y no sancionar sus negligencias, so pretexto de dejarles una cierta libertad de movimiento, permitir lo que los otros prohíben, ser, a veces, cómplices con los niños ayudándoles a esquivar una sanción, hacer contrastar expresamente su campechanía con la severidad de sus colegas, son otras tantas maneras, equivocadas en definitiva, de cultivar una mala popularidad; hacer sentir al niño que, cuando se trata del deber, se puede tomar y dejar, y que las obligaciones son todas según las personas..., son otras maneras de arruinar los principios que son base de toda educación y depositar en el alma de los niños los gérmenes de un escepticismo práctico que producirá más tarde sus frutos funestos. Si estos procedimientos pudieran generalizarse en una casa de educación, esta semejaría muy pronto a la imaginaria abadía de Thelemo, en cuyo frontispicio debían estar grabadas estas palabras: «¡Haz lo que quieras»[960].

La colaboración no se hace sin sacrificio. Para realizar el bien general que todos deben buscar, cada uno debe renunciar a sus singularidades propias cuando estas se contraponen al orden general. Esto exige mucha *humildad.* Un profesor debería

[960] F. J. KIEFFER, *La autoridad*..., o. c., pp. 182-184.

esforzarse por parecerse a aquellos escultores de la Edad Media, que colaboraban todos en la edificación de una hermosa catedral, más preocupados por la armonía del conjunto que de su propia gloria personal.

Entre las condiciones de una fecunda colaboración entre los maestros, el P. Kieffer enumera la sencillez, la lealtad, el espíritu de solidaridad y una reacción en bloque contra toda calumnia[961]. La *sencillez* es el carácter de lo que es grande y desinteresado. La mentira, vil en una persona ordinaria, es, odiosa en un educador. No hay colaboración posible con un colega enigmático, que carece de franqueza, da motivos imaginarios de su conducta y sospecha, sin pruebas ciertas, de la sinceridad y el desinterés de los demás.

Cada uno debe colaborar al mantenimiento de la disciplina general, pues

> es asunto de todos los profesores. Que se esté en la presidencia o no, jamás hay que tolerar un desorden; esto sería traicionar la Regla: este es un punto capital[962].

Si se ve a un alumno en falta, en ausencia del profesor responsable o fuera de su sector, es preciso intervenir.

> Nadie puede dispensarse de esta obligación de prestar su concurso activo a la disciplina general. Por celoso que sea un prefecto, no puede obtener que la disciplina y el orden reinen siempre y en todas partes si los demás profesores no ponen también interés en ello, so pretexto de que hay un prefecto encargado[963].

Sin embargo, todos deben respetar los derechos y la jurisdicción de sus colegas. No se busca a un alumno en el patio o en el estudio sin advertir al vigilante responsable; ni se perdona un castigo, dado por un profesor subalterno, sin haberse entendido previamente con este último; el maestro encargado de hacer ejecutar el castigo impuesto por los profesores, debe cumplir su misión concienzudamente; no se charla con los alumnos en el momento en que un vigilante ha exigido de ellos el silencio; ni se guarda a los alumnos en clase cuando debieran estar en recreo o con otros profesores; en el recreo no se reúne alrededor de sí a un cierto número de alumnos, cuando estos han recibido la orden de jugar; ni se ocupa a un alumno en un trabajo diferente durante la hora consagrada a la tarea impuesta por otro profesor, etc.

En fin, todos los maestros deben unirse para reaccionar contra la intromisión de toda fuerza que trate de debilitar la reputación y el buen espíritu de la casa, turbar la paz y la armonía.

c) Colaboración con los padres

Los padres son los educadores naturales de sus hijos, y ni aun los mejores maestros pueden totalmente reemplazarlos. Igualmente son los primeros responsables de la educación de sus hijos, incluso cuando estos van ya a clase. Por eso, el colegio debe ser como la prolongación de la familia, creando, lo más posible, un espíritu de familia y trabajando con ella codo con codo. Se trata, pues, de organizar la colaboración entre la familia y la escuela. Esta colaboración será tanto más fácil y más fecunda cuanto la

---

961 F. J. KIEFFER, *Circular 18*, pp. 390-407.
962 J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., p. 44.
963 J. GONZÁLEZ, a. c., p. 37.

división del trabajo entre los dos ambientes esté mejor definida y mejor aceptada de una y otra parte. Por ambas partes hay que renunciar a ciertas susceptibilidades y no ver más que el mayor bien del niño. La colaboración es especialmente necesaria cuando se trata de un internado. En este caso, el P. Kieffer concedía a los padres entrada libre en el colegio; se esforzaba por estar en estrecha relación con las familias por medio de circulares, revistas, notas semanales y trimestrales. Hace un cierto número de años que la colaboración con las familias está a la orden del día y la literatura reciente sobre este asunto es considerable[964]. La reunión mensual de los padres, en la cual se discuten algunos puntos determinados de pedagogía, logra un éxito creciente.

Así, se ha instituido en determinados colegios una biblioteca pedagógica para uso de los padres; en otros, se hace entre ellos encuestas para conocer mejor sus deseos y los del ambiente en que viven los alumnos. En todas partes, los padres que se preocupan verdaderamente de la educación de sus hijos, vienen a consultar al Director y a los profesores. Unas veces estas visitas están reglamentadas y fijadas para un día y hora determinados del mes; otras veces se dejan a la discreción de los padres. Los maestros no deben esquivar esta colaboración que, si se hace de una y otra parte seriamente, les favorece a ellos mismos con el peso de la autoridad paterna.

d) Colaboración con la parroquia

En el cuadro del colegio se inician más frecuentemente nuestros alumnos en la vida litúrgica y en la vida comunitaria cristiana, habiendo en ello evidentes ventajas.

> Pero el cristiano así educado en un ambiente religioso, necesariamente cerrado, peligra seriamente de ser casi incapaz de participar en una comunidad parroquial completa, que comprenda todas las edades y abarque todos los aspectos sociales de la vida espiritual[965].

A veces se ha comprobado que nuestros antiguos alumnos se insertan difícilmente, después de su salida del colegio, en la vida de su parroquia y esto explica ciertas quejas del clero y algunas de sus reticencias respecto a los colegios a cargo de los religiosos. Es preciso, pues, que haya contacto vivo entre la escuela y la parroquia, y la forma varía con los lugares y la edad de los alumnos.

Nuestros alumnos mayores deben ser iniciados en los movimientos de Acción católica de sus respectivas parroquias, ya sea militando en ella directamente o viviéndola en una forma adaptada al colegio. El Papa Pío XI ha insistido grandemente sobre este último deber:

> Los religiosos, de uno y otro sexo, harán notables servicios a la Iglesia... preparando para la Acción católica, desde la más tierna edad, a los muchachos y a las muchachas en sus obras, y especialmente en las escuelas y colegios masculinos y femeninos colocados en gran parte bajo su dirección; desarrollando primeramente en ellos el sentido del apostolado y dirigiéndoles después hacia las organizaciones de Acción católica. Allí donde estas no existen todavía, estos religiosos las establecerán ellos mismos. Se puede

---

[964] En particular una serie de artículos en *L'Apôtre de Marie*, 1924, pp. 282ss. y 331ss.; 1929, pp. 122ss. y 165ss. También J. SIMLER, *Vie de l'abbé de Lagarde*, o. c., II, pp. 158, 278, 173, 112.

[965] L. BARBIER, «Le collégien de Sainte-Marie est aussi un paroissien de …», en *Vie á Sainte Marie de Belfort*, p. 6.

> decir que no hay tiempo mejor que el tiempo de los estudios, ni lugar más propicio que las escuelas y los colegios para iniciar a la juventud en la Acción católica[966].

Pío XII, a su vez, presentó a la Congregación mariana como la forma ideal de la Acción católica[967].

Para iniciar al niño en la Misa, no hay nada más eficaz que hacerle vivir la Misa parroquial del domingo:

> Los niños descubren en ella una manifestación de la Iglesia viviente y son educados por los adultos y la comunidad entera; la influencia que reciben es penetrante y duradera, ayuda a una comprensión viva del misterio, dando toda su fuerza a las explicaciones que se les proporcionan. El ideal al cual deben tender los educadores es, pues, hacer participar con fruto a los niños en la Misa parroquial del domingo; esto exige que se haga adquirir a la comunidad de los adultos conciencia de su responsabilidad en este terreno con respecto a los niños[968].

4. La autoridad

¿Qué cristiano podrá dudar de que la autoridad del educador viene de Dios? En la familia, la naturaleza, es decir el Creador, se ha encargado de indicar a quién debe pertenecer la autoridad; en la escuela el maestro detenta la autoridad que le delegan los padres y la Iglesia. Pero esta delegación, que le inviste de la función educativa y le confiere derechos, no le da, por otra parte, las cualidades necesarias. Detentar la autoridad no es necesariamente ser persona de autoridad. Es un hecho de experiencia corriente que ciertos educadores se imponen al instante a sus alumnos; otros, por el contrario, no logran apenas hacerse obedecer. Esta diferencia proviene de un conjunto complejo de disposiciones, a la vez físicas, intelectuales y morales. La autoridad, en efecto, no es una cualidad particular, sino una resultante en la cual se encuentran, en proporción variable, las cualidades de que hemos hablado a través de todo este libro, en particular la firmeza, la competencia, la justicia, el amor desinteresado, el respeto y la confianza. Todo maestro que desea llegar a ser persona de autoridad, debe esforzarse por adquirirlas, pues no hay influencia educadora fecunda cuando falta la autoridad.

La educación, en efecto, es obra de autoridad, pues la persona humana tiene necesidad del *servicio,* de la ayuda de una persona adulta para dominar los determinismos psicofisiológicos que le impiden alcanzar la libertad espiritual. Por su naturaleza, la autoridad del educador es solo provisional; progresivamente debe esfumarse a medida que el alumno puede conducirse por sí mismo, y cesar el día en que, gracias a su concurso, el joven ha conquistado su autonomía moral, es decir, la libertad cristiana.

El educador que ejerce la autoridad así entendida, buscará el bien y la liberación del joven, al servicio del cual ha sido adscrito: «Vosotros sabéis, dice Nuestro Señor, que los jefes de las naciones las esclavizan, y que los grandes obran sobre ellas como amos y señores. No debe ser así entre vosotros. Aquel de entre vosotros que quiera ser

---

[966] PÍO XI, 27 de octubre de 1935.
[967] Ver p. 455. Sobre las relaciones entre los movimientos de Acción católica de la Congregación mariana, cf. «Informe del Jefe de Instrucción al Capítulo General de 1951», pp. 39ss.
[968] *Directoire pour la pastorale de la Messe*, pp. 69-70.

el mayor, hágase vuestro servidor; aquel que quiera ser el primero, sea vuestro esclavo. Así, el Hijo del hombre ha venido, no para ser servido, sino para servir»[969].

La autoridad no hay que confundirla, pues, con la voluntad de dominación y aún menos con la explotación de un ser humano por otro ser humano. Es un humilde servicio y aquel que lo hace debe imitar la humildad de Nuestro Señor lavando los pies a sus discípulos. Cuando la autoridad se ejerce sobre el niño, ser todavía débil, exige mucho amor y respeto, pues solo el amor respetuoso, unificando las voluntades, tiene el derecho de penetrar en el santuario de la conciencia e influir en la libertad para llevarla al bien. ¡Ah! No hay valor que no esté amenazado de degenerar y, en manos del educador, la autoridad parece estar particularmente expuesta. El ser humano es fácilmente juguete de su egocentrismo inconsciente, que disimula buscándose a sí mismo con apariencias de servicio de la autoridad. El educador debe ser muy clarividente para desenmascarar, sin cesar, en sí mismo esa búsqueda egoísta que constituye el autoritarismo y el acaparamiento del afecto.

El maestro demasiado autoritario, en lugar de servir, se sirve a sí mismo. Su necesidad de tranquilidad y su pereza de espíritu se satisfacen a costa de reglamentar la educación a golpes de decretos y amenazas. Necesitaría una delicadeza y una humildad que le faltan, para adaptarse a la psicología de cada alumno, para despertar su actividad intelectual libre, para provocar su colaboración en el propio trabajo de formación. Le sería necesario demasiado olvido de sí mismo y espíritu de sacrificio para eclipsarse él mismo, a fin de dirigir discretamente la actividad personal de los alumnos. Es mucho más fácil obtener de ellos una sumisión pasiva, un mimetismo impecable, verter en su cabeza una ciencia totalmente elaborada y fórmulas estereotipadas. El autoritario gusta de contemplar las respuestas y los gestos automáticos de los niños bien amaestrados. Pero olvida que los niños no son máquinas y no se les domestica como a los animales. La psicología humana, infinitamente diversa y ondulante, desborda los cuadros de una disciplina rígida. Al profesor autoritario, cuyo espíritu geométrico se encanta con una disciplina mecánica, hay que desearle un poco de espíritu de delicadeza (o sencillamente, de amor auténtico), para que llegue a comprender cuán precioso es el más pequeño valor de humanidad y de libertad.

El egoísmo agazapado detrás de esta inconsciente voluntad de dominio que dormita en todo ser humano, es ordinariamente una manera desviada de compensar una debilidad inconfesable, a, veces, el miedo de enfrentarse a los adultos, que se venga ejerciendo la tiranía sobre los niños, complaciéndose en el goce, un poco mórbido, de ser obedecido, de quebrantar las voluntades y de obtener una imitación servil. Semejante espíritu de dominación no es más que un sucedáneo, invertido, del amor. Demasiado egoístas para amar, estos maestros hacen reinar alrededor de ellos un mundo oprimido, en el que la delación y el terror se implantan como sistema. No educan, se defienden. Para no ser devorados por sus alumnos, los tiranizan. No recurren sino a los resortes instintivos del temor, de la amenaza y del castigo, y desconocen los resortes propiamente espirituales, el amor y la persuasión, cuyos efectos se ven a largo plazo, pero que son los únicos capaces de hacer pasar al niño del instinto al espíritu. Ahora bien, precisamente en este paso consiste la educación. Por eso, que el maestro que se sienta feliz en mandar, sofoque en sus alumnos todo servilismo y toda obsequiosidad, y desconfíe de las maneras fuertes y del puño, evite todo lo que huele a domesticación y terrorismo, y se esfuerce por despertar la iniciativa, aficionar a sus alumnos al bien y no

[969] Mt 20,24-28; Mc 10,42-45. F. J. KIEFFER, *La autoridad*..., o. c., pp. 25-58.

a su persona, confiarles responsabilidades y esfumarse progresivamente; en una palabra, servirlos, a fin de hacerlos libres[970].

Existe todavía otra forma de aberración de la autoridad: es la captación del afecto y de la admiración del niño en provecho del educador. Es normal que el niño experimente hacia un buen maestro sentimientos de afecto, de confianza, de admiración y de agradecimiento; el maestro no tiene por qué rechazarlos ni hacerlos imposibles, pues constituyen un manantial de progreso educativo. Pero cuando llegan a ser demasiado sensibles y exclusivos, y sobre todo si el eco es visible en el maestro mismo, el niño se hace nervioso y soñador; se aficiona al maestro, en lugar de aficionarse a los valores que este representa o enseña. En cuanto al maestro, fácilmente se hará parcial e injusto, y acabará pronto por perder el respeto y la confianza indispensables en la educación. La pérdida de su autoridad, y hasta su desaparición, no tardarán en verse seguidas del desvanecimiento de los valores que él representaba.

Más que cualquier otro jefe, un educador de la juventud está «para servir, y no para ser servido».

[970] Ver lo dicho sobre el autoritarismo en las pp. 315, 325, 339, 347, 377.

CONCLUSIÓN GENERAL

Al llegar al final de estas páginas, más de un joven profesor, puesto frente al ideal pedagógico, se dirá, tal vez: «La educación es una tarea tan delicada; los obstáculos que se encuentran en ella, a cada paso, son tan múltiples; la calidad y los conocimientos que exige son tan numerosos y tan variados, que es mejor renunciar a ella desde el principio, para no correr peligro de estropear, por mi incompetencia, tantas almas infantiles». Estos escrúpulos son muy laudables, sin duda, y salen de un corazón consciente de las responsabilidades que endosa un educador. Sin embargo, tranquilícese nuestro joven religioso, con el pensamiento de que la función educativa se aprende y se perfecciona en la persona de buena voluntad. La educación de un niño no falla, por otra parte, únicamente porque no haya tenido maestros perfectos. Los maestros imperfectos tienen también su papel que desempeñar: es el del obstáculo. Para crecer y madurar, en efecto, el niño tiene necesidad de tropezar con obstáculos, e incluso injusticias, que le obligan a reaccionar, a defenderse a veces, y a menudo a reajustarse. Las torpezas de un maestro pueden, pues, ser a veces más saludables que una conducta perfectamente conforme con la pedagogía. Pero, ¡cuidado!, que esta observación no le incite a despreocuparse por sus insuficiencias. Incluso, aunque todos los maestros se esfuercen por aplicar concienzudamente los principios de la pedagogía, siempre cometerán suficientes errores para obligar al niño a reaccionar.

En cuanto a aquellos a quienes repele la austeridad y la monotonía de la labor educativa, el olvido de sí mismo y el sentido del deber que esta exige, que mediten estas líneas optimistas que el sr. Gaussens, entrado muy tarde en esta carrera, escribió después de veinte años de enseñanza, en el *Método* (1841), del cual, en parte, es el autor:

> ¿Hay algo más delicioso para un buen maestro que el ver a estas jóvenes plantas, cuyo cultivo le está confiado, crecer, desarrollarse, y hasta dar frutos excelentes? ¿Qué hay más agradable que la esperanza de trabajar eficazmente por el amor bendito de la paz, del orden y de la virtud? ¿Qué más consolador, en fin, que inmolarse generosamente por la felicidad de los niños, a ejemplo de la predilección del Salvador por esta edad y del gran Sacrificio que ha llevado a cabo sobre la cruz por todos los seres humanos?

Todos los religiosos, en fin, tanto los jóvenes, dispuestos a entrar en liza, como los viejos luchadores cuyo corazón ha permanecido joven a despecho de las arrugas y de las canas, leerán, no sin emoción, la peroración del discurso dirigido por Pío XII a los maestros cristianos:

> Os felicitamos, pues, a vosotros, maestros de la enseñanza católica, cuya misión es bien pesada, cuya tarea parecería a veces ingrata si no estuvierais sostenidos en ella por vuestro ideal. De otra manera, sin ideal, sin el más alto ideal, ¿quién tendría el valor, quién tendría el derecho de sacrificar –en apariencia- las investigaciones y las creaciones de una vida intelectual que siente en sí rica y exhuberante, las conquistas

brillantes de una vida apostólica que se estremece en él, ávida de gastarse en el servicio de la Iglesia y de las almas?... ¿Quién tendría el valor, quién tendría el derecho de sacrificar todo esto para consagrarse, sin descanso y sin reserva, a instruir a los hijos de los demás, en la edad atolondrada en que el provecho y el progreso ni siquiera aparece o no empieza a dejarse adivinar, sino en el momento de pasar a la clase siguiente? Y cada uno se pregunta: [*¿Qué crees que será de este niño?* (Lc 1,66)][971]. ¡Tan frecuentes son las decepciones, tan numerosos y tan amargos son los desencantos! Pero, gracias a Dios, mientras que vuestro pecho se agota hablando y vuestros ojos en descifrar y corregir las tareas, vuestro corazón sube hacia Dios, hacia Cristo, a quien vosotros queréis dar estos niños que Él os ha confiado. Buena parte de ellos os deberán, incluso aunque os olviden, el vigor y brillo de su vida cristiana; y la mayor parte de los que hayan fallado en la vida, sentirán, en la última hora, despertarse las convicciones y los sentimientos de su infancia. El poeta pagano dice: [*Una cabeza joven ungida una sola vez, retendrá para siempre el perfume* (Hor., Ep. II, 11, 69)[972]. ¡Y esto es mucho más verdad tratándose de la juventud cristiana[973].

[971] *Quis putas puer iste erit?*
[972] *Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu*.
[973] PÍO XII, 10 de abril de 1950.

APÉNDICE

CONSEJOS
A LOS MAESTROS PRINCIPIANTES

El primer contacto con los alumnos es, a menudo, decisivo y la primera impresión causada por el maestro corre riesgo de persistir durante todo el año. Al acabar la primera semana, un maestro, generalmente, ha conquistado su ascendiente sobre los alumnos o perdido su autoridad. Un incidente cualquiera, el primer día, puede traer consecuencias irreparables, si se carece de habilidad. Importa, pues, evitar cualquier paso en falso e inspirar desde el principio a los alumnos el presentimiento de que serán gobernados y de que con el nuevo maestro no se trata de bromear. He aquí algunos consejos, tal vez minuciosos y aparentemente simplistas, pero que el maestro que empieza debe tener interés en seguir.

1. Antes de la llegada de los alumnos

Examinar el local de la clase, ensayar el funcionamiento de las pizarras y de los aparatos, hacer resonar su propia voz, asegurarse de que hay suficiente número de bancos y de que el mobiliario se encuentra en buen estado. Procurarse la lista de los alumnos, informarse sobre las particularidades administrativas concernientes a cada uno. Pero evitar informarse de su predecesor sobre el carácter y valía de los alumnos. ¡Que cada uno, al llegar, tenga la certidumbre de que el pasado ha sido enterrado y la esperanza de poder hacer vida nueva!

Escoger un consejero, ya sea el Director o un religioso experimentado. A medida que se presenten las dificultades, exponérselas, lo mismo que los incidentes, la manera de reaccionar en ellos, los castigos que se han de dar, etc.

Preparar con el mayor cuidado el orden y las explicaciones del primer día de clase, para prevenir todo atascamiento, error o incidente.

2. El primer día de clase

Estar en clase antes que los alumnos. Corresponde al maestro recibir a los alumnos y no a los alumnos recibir a su maestro. Tomar a pecho, toda su vida, este principio.

Dejar a los alumnos colocarse en los sitios que les plazca. Al cabo de varios días, si hay lugar, verificar los cambios apropiados. Colocar delante a aquellos alumnos cuyo oído o vista sean deficientes, tal vez aquellos que hay que tener más a la vista.

La primera oración debe causar impresión. Esperar a que haya un silencio absoluto, hacer una señal de la cruz digna y recogida. Escoger una oración bien conocida por los alumnos, a fin de evitar todo desorden. Confiar sus alumnos, y todo el año escolar, a la Santísima Virgen. Interesa mucho anunciar esta intención a los alumnos.

Leer atenta y correctamente la lista de los alumnos. Al oír su nombre, cada uno se levantará (¡comprobar la reacción de los alumnos a la llamada de ciertos nombres!). Si los alumnos no pueden tenerlos de otra manera, leer, y si hay necesidad, dictar y comentar el reglamento y los horarios.

Sentarse lo menos posible en su mesa, pero velar, cuando se desplaza uno, por que todos los alumnos comprendan distintamente al maestro y permanezcan en el campo de su visión.

3. Las primeras semanas

Tener una actitud natural, que indica seguridad y confianza: evitar reírse, decir chistes, exhibirse en el juego. Permanecer discreto, hasta un poco enigmático; el misterio impone temor y respeto.

Hablar poco con los alumnos. El silencio hace creer en la inteligencia, incluso de los tontos. Evitar las conversaciones particulares y las confidencias personales. Los alumnos conocerán muy pronto nuestras debilidades.

No dejar pasar ninguna infracción sin reaccionar. [*Corrige desde el principio*][974]. Sin embargo, en lo posible, evitar dar un castigo desde la primera semana antes de conocer un poco a los alumnos. Al principio los alumnos están, en general, bien dispuestos y son dóciles. Pero sondean al maestro. La primera vez que un alumno incurre en falta, puede bastar una mirada severa; la segunda vez, una advertencia cortés, pero firme, se impone; la tercera vez, se puede hacer una amenaza, y hay que ejecutarla absolutamente si el alumno reincide. No tener miedo, durante las primeras semanas, de aparecer muy firme. Un poco de temor, para comenzar, es indispensable. Siempre habrá tiempo de llegar a una actitud más confiada.

Que desde el principio los alumnos sepan a qué atenerse. Que estén persuadidos, en los primeros contactos, de que habrá que obedecer y marchar derechos *con ese.* Saber lo que se quiere, y exigirlo con constancia. Cortesía, pero firmeza. Guardar la propia calma y la sangre fría con ocasión de un incidente imprevisto, ante el intento de un alumno de poner al maestro en apuros o a prueba. Evitar toda advertencia cuyo efecto sería dudoso o que podría no ser bien comprendida.

No reprochar a los alumnos estar por debajo del nivel normal de su clase. No criticar al profesor del año precedente. Tomar a los alumnos en el punto en que se encuentran y hacerlos progresar.

No comparar la clase actual con la del año precedente, con ventajas para esta. Tal comparación sería no solamente desalentadora, sino a menudo injusta, pues el maestro guarda el recuerdo del valer de la clase precedente al terminar el año. Ahora bien, nosotros estamos al principio del año.

---

[974] *Principiis obsta.*

Ir lentamente al principio; viniendo de las vacaciones, los alumnos tienen el espíritu adormecido. Si se empieza con ellos una materia nueva, ir muy lentamente. Asegurarse, antes de continuar, que las definiciones de partida estén bien asimiladas. Jamás a marchas forzadas, como los principiantes están tentados de hacer. *Chi va piano va sano.*

Transcurrido el primer mes, tal vez solo después de dos o tres meses, cuando el maestro está absolutamente seguro de su autoridad (¡atención a las ilusiones, consultar!), puede distender su actitud un poco rígida, para ser más natural. Pero siempre debe permanecer digno, pues toda familiaridad fuera de lugar enerva la autoridad y, por consiguiente, a despecho de las apariencias contrarias, reduce las posibilidades de influencia moral y religiosa. La misión del maestro es demasiado elevada para que pueda permitirse semejante disminución de su autoridad.

ÍNDICE

PRÓLOGO

PRIMERA PARTE
EN LOS ORÍGENES
DE NUESTRA VOCACIÓN DE EDUCADORES

INTRODUCCIÓN. LA FUNDACIÓN DE LA COMPAÑÍA DE MARÍA Y DEL INSTITUTO DE HIJAS DE MARÍA INMACULADA

CAPÍTULO PRIMERO. BUSCANDO UNA FÓRMULA DE APOSTOLADO
- **1. ¿Especialización o universalidad?**
- **2. Un precedente en las Hijas de María**
- **3. Nuestros primeros pasos en la enseñanza**
- **4. La fórmula definitiva**
- **5. Continuidad de la tradición**

CAPÍTULO SEGUNDO. LA COMPAÑÍA DE MARÍA ABORDA LOS DIVERSOS GRADOS DE LA ENSEÑANZA
- **1. La enseñanza primaria**
  - a) *Los principios*
  - *b) La historia. La rápida multiplicación de las escuelas*
  - *c) Elaboración del método*
  - *d) Apéndice: Un día de clase hacia 1830*
- **2. La segunda enseñanza**
- **3. La enseñanza especial y profesional**
- **4. Las escuelas normales**

CAPÍTULO TERCERO. EL CLIMA ESPIRITUAL PROPIO DE LOS COLEGIOS MARIANISTAS
- **1. El espíritu de familia**
- **2. Respeto a la persona del niño**
- **3. Prudencia en la adaptación**

SEGUNDA PARTE
LA PEDAGOGÍA MARIANISTA EN ACCIÓN

CAPÍTULO CUARTO. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN CRISTIANA Y MARIANISTA

1. Fin de la educación en general: ayudar al niño para llegar a ser un adulto

a) Papel de la filosofía en la pedagogía

b) Papel de la observación

c) Papel de la experimentación

d) La escuela nueva y la pedagogía científica

Diversidad de las estructuras mentales e individuales,
Partir del sujeto que se quiere educar

a) Ley del interés.
b) Ley de la evolución funcional.
c) Ley de la actividad.
d) Ley de la individualización.
e) Ley de socialización.

2. El fin de la educación cristiana: formar otros Cristos

a) Desarrollar la vida divina en el cristiano

b) Formar cristianos que sean íntegramente seres humanos

c) Preparar apóstoles que sean testigos de Cristo

d) Formar ciudadanos que sean la «sal de la tierra»

e) Preparar los jóvenes cristianos para su vida de mañana

3. Los educadores: agentes exteriores de la educación cristiana

a) Ministros y cooperadores de Jesucristo

b) Servidores y auxiliares de María

Conclusión

Apéndice I: Naturalismo y sobrenaturalismo pedagógicos

1. El naturalismo pedagógico

2. El sobrenaturalismo pedagógico

Apéndice II: Psicología del niño y del adolescente

1. La psicología del niño en la edad escolar

2. La psicología del adolescente

a) La fase de ruptura y de crisis (11 a 16 años)

b) Fase de conquista de un nuevo equilibrio (16-20 años)

CAPÍTULO QUINTO. LA FORMACIÓN FÍSICA

1. Los fines de la educación física

2. La higiene escolar

a) Higiene de la respiración

b) Higiene de la alimentación
c) La limpieza del cuerpo
d) La circulación de la sangre
e) Higiene en el trabajo
f) La disciplina de la sensibilidad
3. Cultura física y gimnasia
4. Los juegos
5. El deporte

CAPÍTULO SEXTO. LA FORMACIÓN INTELECTUAL
1. Los fines de la formación intelectual
a) Comprender la creación
El adiestramiento de la inteligencia
1. *La formación de la mente con las diversas disciplinas escolares.*
2. La dosificación de las materias del programa
La adquisición de los conocimientos
El arte de la expresión
b) Transformar y mejorar la creación: la formación profesional
Apéndice I: Cultura y conocimiento
Apéndice II: Las humanidades clásicas y la formación intelectual
Apéndice III: Las humanidades científicas y técnicas
Apéndice III: Las humanidades científicas y técnicas
2. Condiciones de la formación intelectual: actividad, atención, interés, esfuerzo
a) La vida intelectual es un acto vital
b) No hay progreso intelectual sin esfuerzo de atención
c) Sin interés no hay esfuerzo de atención
d) Sin esfuerzo no hay interés
e) Aplicaciones: Medios de suscitar el interés y, por tanto, el esfuerzo de atención
Partir de intereses espontáneos del niño
El trabajo individualizado
El trabajo en equipos o por grupos
El arte de interrogar
La emulación
El valer personal del maestro, factor esencial de interés
3. La observación: de lo concreto a lo abstracto
a) La experiencia, punto de partida de nuestros conocimientos
b) Cómo y qué observar
c) Límites de la observación
4. La formación de la memoria
a) Los grandes principios
La atención

El repaso
Variedades y defectos de la memoria infantil
Transición de la memoria mecánica a la memoria lógica
b) Aplicación práctica: las lecciones diarias
¿Hay que darlas?
La preparación de la recitación
La recitación propiamente dicha
5. El ejercicio del pensamiento personal
a) El principio
b) La composición escrita
c) Crítica cinematográfica
d) La formación estética
6. La dirección de la lección
a) Las constantes de la lección
b) Organización de la lección
c) Preparación de la lección

CAPÍTULO SÉPTIMO. LA EDUCACIÓN MORAL
1. Los fines de la educación moral: purificación de la sensibilidad y conquista de la libertad interior
2. Condiciones de la educación moral
a) Tener en cuenta la edad de los alumnos
b) Una atmósfera de simpatía y de afecto
c) La firmeza
d) La confianza
e) El respeto de la personalidad del niño
El respeto de la espontaneidad del niño
El respeto de su ingenuidad
Respeto de su pudor
Respeto de su voluntad
f) El alma que llega al alma
g) Una atmósfera religiosa
3. Los elementos de la formación del carácter
a) Creación de automatismos
b) La formación de hábitos verdaderamente humanos o espirituales
El papel de los motivos
Presentar los motivos en forma positiva
El papel del ideal
El ideal debe personificarse
c) La obediencia y el ejercicio de la autoridad
Los principios
Indicaciones prácticas
Obediencia e iniciativa
d) La disciplina escolar
Su razón de ser

El reglamento escolar
Niños buenos y niños difíciles
e) La vigilancia
f) La educación de la castidad
La iniciación sexual
La educación
g) El sentido cristiano del trabajo y del deber de estado
Dar a los alumnos motivos racionales y religiosos
Sostener su esfuerzo
[Descubrir la causa de la pereza]
h) La formación en la veracidad
4. Las sanciones
a) Las recompensas
b) Los castigos

CAPÍTULO OCTAVO. LA FORMACIÓN SOCIAL
1. Generalidades
2. Actitudes sociales falsas
a) El espíritu gregario
b) El espíritu igualitario
3. Actitudes sociales auténticas
a) Tener el sentido de los demás
b) Tener la preocupación del bien común
Reaccionar contra las ideas y las tendencias antisociales de los niños
Asociar a los mismos alumnos a la buena marcha de la escuela
El Antiguo Método *de 1824*
Remedio contra la crisis de autoridad
El trabajo en equipo
Extender la colaboración a todos
c) Reaccionar razonablemente ante las injusticias sociales
El conocimiento de los principios
El contacto con las realidades sociales
d) Hacer la piedad más social
4. Formación cívica y política
5. La formación patriótica e internacional

CAPÍTULO NOVENO. LA FORMACIÓN RELIGIOSA
1. Las constantes de la formación religiosa
2. La evolución religiosa de nuestros alumnos
a) Primera fase: La fe imitativa (de 7 a 13 años)
b) Segunda fase: La fe desconcertada (entre los 13 y los 17 años)
c) Tercera pase: La fe personalizada
3. La instrucción religiosa
a) Su importancia y su fin

b) La preparación de los maestros y el ambiente de la clase de religión
c) Adaptar la enseñanza a la evolución religiosa de los niños
Primer período: el niño
Segundo período: el adolescente
Tercer período: el joven
d) Los programas
4. La formación para la vida cristiana por la acción
a) Orientar el alma de los alumnos hacia Dios
b) Elevar el alma por encima de lo utilitario y de lo rastrero
c) Hacer penetrar la religión en la vida o cristianizar la vida cotidiana
d) Adquirir conciencia de las responsabilidades apostólicas del cristiano.
La congregación
Una escuela de formación cristiana integral
Una escuela de formación apostólica

CONCLUSIÓN: LA PERSEVERANCIA DE NUESTROS ALUMNOS

TERCERA PARTE
EL EDUCADOR MARIANISTA

CAPÍTULO DÉCIMO. FECUNDIDAD DE LA VOCACIÓN DE RELIGIOSO EDUCADOR
1. Grandeza de la misión del educador cristiano
2. Hermosura de la vocación de religioso educador

CAPÍTULO UNDÉCIMO. SUS VOTOS HACEN DEL RELIGIOSO UN EDUCADOR IDEAL
1. Se educa más eficazmente por lo que se es que por lo que se dice. El ejemplo
2. Cómo contribuye su vida religiosa a la eficacia del educador
3. La espiritualidad del religioso educador

CAPÍTULO DUODÉCIMO. CUALIDADES HUMANAS DE UN BUEN MAESTRO
1. Las aptitudes físicas
2. Las aptitudes intelectuales
a) El orden y la claridad
b) La curiosidad de espíritu y la cultura general
c) La intuición psicológica
3. Las disposiciones morales
a) El dominio de sí mismo
b) El sentido de la justicia
c) El optimismo y la juventud de alma
Apéndice: **Retrato del mal maestro**

CAPÍTULO DECIMOTERCERO. LAS CUALIDADES PROFESIONALES

1. La competencia

a) Competencia técnica: Conocer las materias enseñadas

b) Competencia pedagógica

c) Competencia psicológica

2. La conciencia profesional

a) La abnegación

b) La competencia

c) La preocupación de la perfección

d) La intención sobrenatural

3. Voluntad y capacidad de colaboracion

a) Colaboración con la dirección del colegio

b) Colaboración con los demás profesores

c) Colaboración con los padres

d) Colaboración con la parroquia

4. La autoridad

CONCLUSIÓN GENERAL

APÉNDICE: CONSEJOS A LOS MAESTROS PRINCIPIANTES

1. Antes de la llegada de los alumnos

2. El primer día de clase

3. Las primeras semanas