

Unidad 8

- Espiritualismo y perennialismo españoles

Características del perennialismo español

Al ofrecer una visión de la teoría educativa perennialista en España, hemos de tener a la vista una serie de rasgos comunes al espiritualismo católico que ha dado a la historia de la educación figuras internacionales como el cardenal J. H. Newman, restaurador de la Universidad Católica de Lovaina; el movimiento perennialista católico de Estados Unidos (Redden, Ryan, Cunningham) ; los fundadores de corporaciones religiosas dedicadas a la enseñanza; San Juan Bosco, San José de Calasanz... El perennialismo español es un vástago de la cepa católica, presente en el mundo con miles de instituciones escolares de todos los niveles y clases.

Fundamentación filosófico-teológica. La teoría educativa perennialista contemporánea es una de tantas proliferaciones neo escolásticas, donde es comprometido delimitar los alcances de la filosofía pura y de la doctrina teológica de la Iglesia católica. Por lo menos, esto sucede en teoría educativa, en la que la teología ilumina y coarta simultáneamente la reflexión. Tanto la metafísica escolástica como la antropología cristiana son el telón de fondo, en el que se proyecta la constelación ideológica de los pedagogos. El abismo humano del que habló San Agustín en sus *Confesiones*.¹ La hondura de sus efectos, el retorno a la interioridad, la unidad de un cuerpo y de un alma, la síntesis del universo material en el ser del hombre, la dependencia de Dios como hechura suya, la espiritualidad que le distingue, la dignidad de su inteligencia, la libertad y la trascendencia son otros tantos postulados de la teoría educativa del espiritualismo católico.² La teoría educativa perennialista tiene, pues, doble fundamento: la filosofía y la teología; es una teoría filosófico-teológica. La literatura producida por los militantes en ella está esmaltada de citas bíblicas, pontificias, teológicas; y junto a estos testimonios religiosos se hallan los nombres de ilustres pedagogos pretéritos, a los que se ha aproximado cada autor, según su temperamento; con tal de no rozar el depósito de la fe y de justificar el cúmulo de orientaciones de él recibidas. Tal es, por ejemplo, el modo de valorar de García Hoz la educación liberadora de Pablo Freire,³ artículo en el que mezcla el criterio teóricofilosófico con *documentos eclesíásticos*.

Dentro del desconcierto presente sobre la inmutabilidad o el cambio de valores y la subjetividad de las escalas jerárquicas de preferencias, la teoría perennialista continúa fiel a su tesis de inmutabilidad, porque los valores, los bienes, los fines y el ser se armonizan y sustentan; últimamente el ser, que en cuanto tal es inmutable, exige la

¹ IV, 14, 23.

² *Gaudium et Spes, Constitución del Concilio Vaticano II, núms. 14-39.*

³ "La educación liberadora según Paulo Freire", en *Rev. Esp. de Pedag.*, 32 (1974), Págs.161-174. 11

inmutabilidad de los valores. Es éste uno de los puntos más discutidos hoy al perennialismo, que prevé el peligro de un relativismo ontológico, de acoger la doctrina del cambio y la mutación axiológica. Se consolida esta postura, si a la par que un salvoconducto filosófico puede ser garantizada por la teología, que sitúa las inmutabilidades en el Ser divino y en cuanto por Él esté respaldado. La teoría perennialista gusta hablar de ultimidades todas ellas trascendentales, región a la cual tiene difícil entrada cuanto signifique zozobra, mutación e inconsistencia.

La teoría perennialista es una *pedagogía del esfuerzo*, no por razones herbartianas, sino por la íntima convicción deudora de la filosofía y la teología. La primera le confirma en su posición con la tesis de la disciplina formal y la debatida cuestión de las facultades, como principio de operación, robustecidas por los hábitos que se adquieren en el ejercicio y por el tesón sacrificado. La teología no contradice la defensa del esfuerzo, porque ve en él una ascesis, una purificación y una liberación de las cargas originales. Es uno de los choques que la teoría perennialista tiene con las teorías modernas activistas y liberalizadoras. La adquisición de la disciplina formal facilita el aprendizaje, al hacer extensiva a asignaturas diferentes el hábito adquirido en una de ellas; ésta ha sido, entre otras, la razón por la que ha defendido el estudio de las lenguas clásicas.

Dos han sido los documentos pontificios que mayor peso han tenido en la teoría perennialista; la encíclica *Divini illius magistri* y la declaración .conciliar del Vaticano II *Gravissimum educationis momentum*, en 1929 y 1965, respectivamente. El primero se detuvo en la defensa de los derechos y deberes de instituciones sobre la educación; repudió la coeducación y estableció criterios para valorar las corrientes modernas pedagógicas, que se apartaban notablemente de la mentalidad católica entonces imperante. Estos documentos y el sentimiento de protección dogmatizante produjeron en algunos un cierto mesianismo del que ha resultado difícil desembarazarse.

Política educativa. La mentalidad cristiana se ha visto reforzada por dos concordatos, con un siglo de diferencia, en los cuales se han pactado y acordado principios en materia de educación. La materia de los concordatos es la llamada "materia mixta", esto es, cuestiones que son sujeto de legislación y preocupación por parte del Estado y de la Iglesia, como sociedad sobrenatural independiente. Una de esas materias mixtas es la educación. Estos concordatos han sido fruto de luchas, más o menos violentas, entre ambos poderes, habiendo buscado el camino de la inteligencia en pactos aceptados por ambas soberanías. A los concordatos hay que añadir la confesionalidad del Estado español:

"La profesión y práctica de la religión católica, que es la del Estado español, gozará de la protección oficial."⁴

De la *Divini illius magistri* son estos párrafos:

⁴ Art. b° del Fuero de los Españoles.

"Por consiguiente, la educación que abarca todo el hombre, individual y socialmente, en el orden de la naturaleza y en la gracia, pertenece a estas tres sociedades necesarias (familia, Iglesia y Estado), en una medida proporcional y correspondiente a la coordinación de sus respectivos fines, según el orden actual de la providencia establecido por Dios. Puesto que los padres han dado la vida a los hijos, tienen la gravísima obligación de educar a la prole, y, por tanto, hay que reconocerlos como los primeros educadores de sus hijos."⁵

La sociedad civil, en primer lugar, y la Iglesia después, tienen derechos y deberes en materia educativa. Doctrinas similares consagró el Concilio Vaticano II.

Ya en el siglo xix el pluralismo de partidos políticos y la activación antirreligiosa de la Institución Libre de Enseñanza hicieron que la Iglesia católica, por boca de portavoces genuinos reclamaran los derechos que la sociedad civil parecía ignorar. Pero, sobre todo, se desató una pugna violenta cuando el conde de Romanones, a la sazón ministro de Instrucción Pública, remodeló la organización escolar en España a principios de 1901. Él P. Ruiz Amado, jesuita, consideró esta reforma como un grito de guerra y se preparó concienzudamente para saltar a la lid en defensa de los derechos de la Iglesia. La II República replanteó el espinoso tema, que fue de nuevo sancionado en el Concordato de 1953.

La escuela, como institución social, desempeña un papel de secundariedad y subsidiariedad, en el sentido de que tanto por derecho como por la evolución histórica, la familia y la Iglesia fueron los primeros educadores en Occidente. La misión de la escuela es complementar o suplir a la familia y a la Iglesia; en el Occidente cristiano, el Estado interviene muy tardíamente en la educación de los ciudadanos, no alcanzando su plenitud esta intervención hasta que se inició el proceso de secularización de la enseñanza en la Edad Moderna.

Para que el principio de la igualdad de oportunidades tenga su cumplimiento y los padres sean realmente libres en la elección de la escuela para sus hijos, corresponde al Estado "distribuir las ayudas públicas de forma que los padres puedan escoger con libertad absoluta, según su propia conciencia, las escuelas para sus hijos";⁶ y en la declaración conciliar sobre educación se recuerda que los Estados han de "tener en cuenta el principio de subsidiariedad, excluyendo todo monopolio".⁷ Los perennialistas católicos han recordado a los Estados, en todos los tonos, la obligación de la doble subsidiariedad, habiéndose distinguido Estados Unidos, Bélgica, España...

Desde una perspectiva cívico-social se ha dibujado un tipo de ciudadano español, que coincide con el "miles Christi", del que nos hablan los libros santos, intensificando la tonalidad cristiana según las décadas de esta centuria.

⁵ *Divini illius magistri*.

⁶ *Divini illius magistri*.

⁷ Núm. 6 del *Gravissimum educationis momentum*.

Oposicionismo. La teoría perennialista ha sobresalido por su actitud cerrada a cuantos no fueran la filosofía escolástica o la doctrina de la Iglesia; ha inventado más enemigos de la cuenta, porque con muchos de ellos ha terminado por hacer las paces y aceptar lo que en momentos conflictivos se tuvo por heterodoxo o peligroso. Tampoco puede decirse que sea fruto de nuestro temperamento ibérico o arquetipos ancestrales de las épocas inquisitoriales de nuestro siglo dorado, pues Estados Unidos, con una cosmovisión democrática ha reincidido en la misma postura de intransigencia, como lo demuestran los escritos y asociaciones para defenderse del progresismo y reconstruccionismo derivado de J. Dewey. España no ha sido diferente; pero tampoco única.

Las teorías educativas que más han vulnerado la concepción escolástica o las doctrinas del dogma católico han sido las más impugnadas por los perennialistas católicos. Cabe destacar al naturalismo, tanto rusoniano como spenceriano, defensores de la bondad innata de la naturaleza humana, del sentido evolucionista de las especies y de una exagerada defensa de los recursos naturales para perfeccionar al hombre. Además de esta teoría se han rechazado cuantas han pisado la línea de la liberación, sobre todo si se vieron comprometidas las creencias del pecado original.

En el caso español, la Institución Libre de Enseñanza es blanco de sus dardos:

"Apenas puse los pies en Madrid, me enteré de que existen tres cosas subterráneas: el alcantarillado, el Metro y la Institución Libre de Enseñanza." "Yo he publicado centenares de toneladas de libros pedagógicos... Y he realizado esta labor de veinte años sin recibir una peseta del Estado... En cambio, el señor Cossío y sus discípulos del Museo Pedagógico no publican una página que no esté pagada por el presupuesto, y sus libros están por lo común olvidados en las bibliotecas adonde los envían de regalo".⁸

Rasgos comunes a todos los perennialistas. Lo más saliente y discutible es el *tono de adoctrinamiento y dogmatismo* con que brindan su teoría, inspirados como se creen por doctrinas religiosas y pontificias. La praxis pedagógica, consecuencia de esta teoría, es in. considerada con la libertad de elección, en materia religiosa, dando lugar a conductas que actualmente la misma Iglesia católica vitupera en su doctrina sobre la libertad religiosa. Los adoctrinamientos más destacados en la historia han sido el político y el religioso; no pueden ni uno ni otro enorgullecerse de seducciones demagógicas, sin dar respiro para la alternativa. En el adoctrinamiento religioso es presumible que ni los más respetuosos lo hayan percibido, dado el tono inflexible y dogmático con que se ha presentado el contenido cristiano. La persuasión no era buscada, como rezan las palabras bíblicas, en argumentos humanos y devaneos de la razón, sino en revelaciones divinas, ante las que el oído del hombre había de abrirse anchurosa. mente y con generosidad, en una obediencia obsequiosa, que. Dios reclama insinuándose, pero no fustigando. Este aire de triunfalismo y acierto lo ha arrastrado el teórico a terrenos discutibles, dejados por el Señor al estudio y entretenimiento de los hombres.

⁸ Ruiz Amado, R. *Los peligros de la educación nacional*, pág. 56.

Otra característica del perennialismo español es el *peso que las constituciones y reglas de los fundadores* de corporaciones docentes han ejercido en sus miembros. La *Ratio atudiorum* de los jesuitas configura una pedagogía inconfundible; a ella se atuvo la figura señera del P. Ruiz Amado en su trienio docente en el Colegio de Santo Domingo, de Orihuela (1890-1893) ; advertimos ya la enemiga de Unamuno a los benditos padres, entre otros motivos, porque no pudo soportar la competencia .beligerante de los grupos clásicos en los Colegios de la Compañía. Los salesianos, comunidad muy extendida entre nosotros, pionera de la formación profesional, se han hecho célebres por su sencillez obrera, por su acercamiento al ignorante y menesteroso y por la defensa a ultranza del internado como el mejor medio de desplegar un sistema educativo en toda su potencialidad. Y así podríamos ir discuriendo por las principales corporaciones religiosas que han regenteado colegios de enseñanza media en nuestra patria.

El sentido trascendente de la existencia humana ha llevado al olvido o menosprecio, según las centurias y los modos de encarar la santidad, de las actividades "seculares" o mundanas, desprecio que cedió su puesto a la fructífera doctrina moderna de la "consecratio mundi" y de la presencia activa del creyente en la comunidad. Era ésta una faceta oscura de la teoría que ahora historiamos.

Asignaríamos un distintivo más, si imputáramos a esta concepción pedagógica la *ausencia de escuelas experimentales* originales, en el caso español, que adaptaran los principios comunes a maneras personales de plasmarlos. Como teoría no hay más que una y las modalidades personales son tan insignificantes, todos los centros de teoría educativa perennialista conservan vivos los rasgos comunes sin haberlos maltratado o desvirtuado. Pienso que una de las razones que puedan justificar esta carencia de fantasía creadora, en el campo pedagógico teórico, ha podido ser la falta de instituciones superiores universitarias, regenteadas por la Iglesia, dedicadas a la especialidad de ciencias de la educación. Hemos de remontarnos a las últimas décadas del presente siglo para encontrarnos con este tipo de centros. Han sido -las Universidades de Navarra y la Universidad Pontificia de Salamanca las primeras en abrir brecha y secularizar su enseñanza, con la implantación de secciones humanísticas un tanto al margen de las ciencias sagradas. Y como semillero de investigaciones, el ICCE (Instituto Calasancio de Ciencias de la Educación, Madrid), con su publicación periódica bien situada en la clasificación nacional de publicaciones similares.

En contra de lo que Unamuno vio como lo .único salvable en el sistema de los colegios de la Iglesia, pensamos nosotros que el *fuerte intervencionismo estatal* en la enseñanza privada española ha estrangulado muchas posibles originalidades en estos planteles; recuérdense las reválidas, el examen de Estado, la inspección... La pugna entre enseñanza privada y oficial ha sido constante en nuestra historia; prescindimos ahora de formular un juicio de valor sobre cada una de ellas, circunscribiéndonos a aventurar una hipótesis -no verificada experimentalmente- que pudiera explicar la estandarización de la enseñanza en los centros privados de la Iglesia. Posconciliarmente ha llamado la atención la experiencia de Somosaguas, que sin

alcanzar la popularidad de otras no más ambiciosas, está reclamando la atención de los especialistas.

La historia y la idiosincrasia española. España, en términos generales, volvió sus espaldas a Europa, desde finales del siglo xvi, fervientemente entregada a la custodia, por todos los medios, de su depósito religioso ajena al pluriconfesionalismo típico de Europa Central, donde el protestantismo alcanzó ciudadanía jurídica y política en la paz de Westfalia. En España, los no católicos han sido oficialmente minoría y, en filosofía, los no perennialistas han sido escasos, por lo que su lucha ha sido grande y les ha estimulado a significarse. El pensamiento escolástico ha sido el molde filosófico en el que se ha vaciado la cultura católica y la expresión de su doctrina dogmática. España dio a la historia una figura deslumbrante en la persona del jesuita Suárez (1584-1617) y los teólogos de Trento y de Indias; Suárez es la última gran demostración de la escolástica, antes de iniciarse el declive del escolasticismo y de surgir el racionalismo y el idealismo. A mediados del siglo pasado, agotado el árbol idealista, Europa buscó nuevas maneras filosóficas y, a la vez que eran resucitados el gótico medieval y las leyendas caballerescas, se restauraban instituciones docentes escolásticas medievales, como la Universidad de Lovaina, que iba a irradiar su luz con novedad y potencia.

Las teorías educativas del capítulo anterior no fueron ni cuantitativa ni cualitativamente las primeras en España. El neo escolasticismo filosófico y teológico ha sido engrosado por una pléyade de adictos, Zubiri, el máximo exponente filosófico superviviente, ha tributado más a la escolástica que a la fenomenología, no obstante el nuevo léxico y los nuevos moldes. No serán muchos los que puedan probar que Amor Ruibal (1870-1930) desmerezca, si se le compara con los más prestigiosos al margen de la neo escolástica. De Ortega y Gasset se ha llegado a decir que fue un brillante escritor y un superficial filósofo.

La mentalidad filosófica en España ha sido neo escolástica por una razón fundamental: porque ha sido la filosofía más enseñada en las facultades de filosofía y letras. Los en ella titulados han llevado a la enseñanza media estos esquemas y en ellos han crecido generaciones de estudiantes. La escolástica ha cedido terreno desde hace unos años, pero más a favor de un historicismo, que de una sistematización nueva y atrayente. Es natural, por consiguiente, que la teoría educativa más enraizada entre nosotros haya sido la perennialista.

Andrés Manjón (1846-1923) y las Escuelas del "Ave María"

En 1889 nacían en el Albaicín, frente a la internacionalmente famosa Alhambra, las escuelas del Ave María, fundadas por el catedrático de Derecho canónico de Sacromonte, don Andrés Manjón. Para algunos críticos extranjeros fueron precursoras o exponentes primeros de la escuela activa o moderna. La realidad es que lo fueron, sin pretenderlo; lo buscado fue hacer un tipo de escuela imbuida en la teoría perennialista y oponerla a la Institución Libre de Enseñanza.

Las Escuelas del Ave María fueron *escuelas al aire libre*, sin duda por exigencia natural emanada de la clase de alumnos para quienes se crearon: los gitanos, de vida

móvil y trashumante, que no hubieran resistido la actividad escolar privados del ambiente de la naturaleza, para ellos su verdadero medio. El fundador dijo al comienzo del reglamento de las escuelas que se quería "enseñar en el campo". Cuando algún párroco le objetaba y manifestaba la imposibilidad de fundar una escuela de esta índole, le retaba a que la radicara en el porche de la iglesia. J. Baker reconoció, en la revista *Minerva*, que fueron las primeras escuelas al aire libre, a pesar de atribuirse esta idea a Cecil Reddie, en Abbotsholme (Inglaterra).

El juego fue un distintivo de la enseñanza del Ave María, enfoque que levantó en Unamuno crítica y repulsa, ya que podía degenerar en juego lo que sólo podía hacerse en serio: enseñar. Manjón, en cambio, suspiraba:

"Ojalá tuviéramos todos un sistema de juegos pedagógicos, pero estamos tan al principio en este punto, que más bien es deseo y proyecto que sistema y procedimiento. Intentamos aproximarnos al ideal de enseñanza *jugando*, de educar *haciendo* y estamos escribiendo juegos y procedimientos movidos que, con el tiempo y la experiencia, lleguen a formar todo un sistema. En este sentido hay que hacer hojas y cuadernos, cuadros y figuras. El juego es la única asignatura del niño hasta los cinco años; la principal, de los seis a los nueve; la indispensable, de los diez a los catorce, y la más saludable e higiénica, hasta los veintiún años, y el educador que de ella no se ocupe ni preocupe, no vale para educar."⁹

De la cita anterior se deduce el *activismo* defendido por Andrés Manjón, cuyo lema fue: "Hay que enseñar haciendo"; y la actividad era igualmente exigida al maestro y al discípulo. Solamente una educación activa puede ser calificada de humana, verdadera, fomentadora de la actividad docente. De nuevo el reglamento:

"Para educar enseñando hay que enseñar haciendo...; porque lo que el educando hace, rara vez se le olvida. Por eso el Ave María aspira a enseñar haciendo, para educar enseñando."

Las Escuelas del Ave María fueron *humanas*, porque los derechos y la dignidad del hombre están por encima de todo lo mundano. El hombre de Andrés Manjón es moral, trascendente y religioso.¹⁰ La escuela no tiene la misión de hacer papagayos repetidores, sino hombres enteros y cabales, armónicamente educados en un sano equilibrio de fuerzas y facultades; la escuela debe evitar el desadaptado y el desequilibrado. Si la originalidad de la persona pone en riesgo la salud mental, vale la pena, según Andrés Manjón, exponerse en aras de lograr hombres con personalidad propia y de carácter. Es un humanismo integrado e integral que huye igualmente del intelectualismo y del voluntarismo, del racionalismo y del moralismo.

El carácter de *escuela libre*, como timbre propio, ha de entenderse en el sentido de respeto a la libertad de los educadores y oposición al intervencionismo exagerado

⁹ *EL maestro mirando hacia adentro, Obras completas*, Granada, vol. VI, págs. 349-350.

¹⁰ *Discurso de apertura de curso en la Universidad de Granada en 1897.*

del Estado: "Es un abuso de poder y tiranía el acaparar la enseñanza de tal modo que nadie pueda enseñar sino el Estado o quien el Estado diga".¹¹ y de respeto a la elección responsable de textos, maestros, matriculas. . . Manjón estaba tan prendado de la libertad en las Escuelas del Ave María que si se le hubiese dado a elegir entre su desaparición o la privación de las libertades apuntadas, hubiera preferido la primera de las dos hipótesis. También en esto se asemeja a la escuela activa o moderna y mantiene mayor optimismo que el acostumbrado en otras instituciones escolares fundadas también sobre la teoría perennialista.

El sentido cívico y social realzado en las teorías educativas españolas no perennialistas es uno de los objetivos menores en la educación. La defensa de la libertad en la enseñanza privada frente ; intervencionismo estatal no quiere eludir el civismo y la creación al de hombres útiles para cubrir las necesidades de la nación. En el reglamento escribía:

"Enseñar y educar en español a los niños quiere decir en el copa cimiento y amor a España, como a los hijos más pequeños y predilectos de la Patria, de la cual son esperanza los herederos de la tradición, sangre, los continuadores de su historia y los futuros defensores e impulsores de la misma."¹²

La europeización le suena a extranjerismo y a pérdida de peculiaridades hispanas; a esta europeización renuncia Manjón. Le seduce *más* el hispanismo, aunque esto aconseje, por otra parte, cautela para no incurrir en la exageración, la falsía y el repudio del progreso, que enclaustraría la patria y la apartaría del concierto de las naciones.

La educación en español es instruir sobre las verdades madres y los principios históricos y tradicionales de la patria. Ni el socialismo extranjero, ni las instituciones sectarias, ni el sueño averiado del ateísmo galicano, ni el protestantismo inglés o alemán, ni el racionalismo-idealismo de la filosofía moderna europea constituyen nuestro pasado, al cual es menester asomarse para acoger la tradición y el acervo cultural de España. Es posible que cuando defendía esto, estuviese pensando en que la Institución Libre de Enseñanza sea abrevada en el krausismo germano, que ni allí había despertado tanta admiración seductora.

Las Escuelas del Ave María fueron, ante todo, *escuelas cristianas* y no otra cosa. Por tradición y por resolución propia era la escuela que mejor cuadraba con nuestro pasado y presente. Solía repetir que los hijos de los cristianos habían de ser educados en cristiano. El pueblo es dispensado así de escudriñar filosofías, porque el catecismo le brindaba el cúmulo de verdades ignoradas en las monografías de los doctorandos.

Manjón pide para la Iglesia el *control absoluto de la enseñanza*, exageración que hace pensar a Y. Turín¹³ en una ideología manjoniana de las dos espadas y en los

¹¹ Art. 6e del Reglamento.

¹² Obras completas, vol. II, pág. 304.

¹³ La educación y la escuela en España de 1874 a 1902, Aguilar, Madrid, 1967.

textos de Inocencio III. Sus escuelas son la réplica a las de la Institución Libre de Enseñanza, acerca de la cual escribe:

"Hay en España una institución racionalista y librepensadora que dicen libre de enseñanza: radica en Madrid y lleva la batuta en materia de enseñanza anticristiana y prácticamente secunda los planes de la masonería."¹⁴

Las Escuelas del Ave María fueron *escuelas gratuitas sociales*, pues no fue otro su origen; nacieron para remediar un mal endémico de la sociedad española y para prestar atención a las personas marginadas (los gitanos) . Si el niño pobre tiene derecho a la enseñanza gratuita, désele, dice Manjón. Su voz se alzaba en una época en que la gratuidad era imposible, ya que ni los profesores eran sostenidos económicamente por el Estado. Una escuela cristiana no puede encarnar su ideal, si no es social y popular, de forma que satisfaga las necesidades del mayor número posible de hijos del pueblo, del montón, a fin de incorporarlos a la sociedad mediante el trabajo y librarles de los seductores explotadores. Una escuela es popular si reúne las seis condiciones estipuladas en el reglamento de las Escuelas del Ave María.

Andrés Manjón tuvo una precoz experiencia que fue acicate ulterior en su tarea. La escuela por la que pasó Manjón fue de férula y coacción. A cambio pidió una *escuela paternal*, que no paternalista, en la que se prolonguen los estilos familiares, muy ajenos al mimo y la blandenguería, pero atentos a las necesidades, comprensivos y protectores.

Una novedad inesperada es la defensa de la *coeducación* en un ambiente puritano y frecuentemente gazmoño. No es defensor únicamente de la mezcla de sexos en la escuela, sino de la hoy llamada comunidad educativa formada por padres, Iglesia, escuela y sociedad. Coeducación por parte de los maestros, representantes de la bisexualidad humana; y coeducación de alumnos de ambos sexos mezclados en el aula. En lugar del miedo al sexo opuesto, Manjón aprovecha los aspectos positivos de cada sexo para suavizar los defectos del sexo contrario. La argumentación en pro de la coeducación es la del sentido común. Si en la familia, en la sociedad, en las calles y en los templos los hombres y las mujeres se han de ver y la separación no es posible, es lógico que también han de verse en la escuela, al menos educando "en lugares próximos" a niños y niñas hasta cierta edad.

¿Y dónde encontrar los maestros más adecuados para impartir este tipo de educación? En el "Seminario de Maestros", que fue una verdadera escuela normal, fundada en el carmen de la Victoria, al pie del Albaicín, en 1905. Las cuatro quintas partes de los futuros maestros se prepararon en régimen de internado, lo que facilitaba el contacto entre educador y educando.

¹⁴ *Hojas históricas del Ave María, Imprenta del Ave María, Granada, 1915, pág. 43.*

Ramón Ruiz Amado y Contreras (11861-1934)

El gerundense Ruiz Amado sintió su vocación educadora ante las reformas de Romanones, que se confesaba liberal ante el Senado, título por el cual había sido nombrado ministro de Instrucción Pública en el gabinete de Sagasta. Romanones era absolutista, jacobino y afrancesado, según algunos; le tocó actuar en años críticos política y económicamente, debido a la pérdida reciente de las dos últimas colonias españolas, circunstancia que hizo volver a la patria a muchos religiosos que estaban allí ejerciendo su apostolado. Su apego a lo francés le hizo pensar en una sociedad secularizada y socializada de la educación primaria, convencido de que la enseñanza privada era un comercio e industria. Romanones recibió de su predecesor, García Alix, un proyecto de Ley de reforma educativa, una ambiciosa Ley, como fue la de Moyano en 1857. Romanones previó una agria lucha en el Senado y prefirió dividir para vencer. Fue presentando proyectos de leyes parciales sobre enseñanza primaria, media y universitaria.

Ruiz Amado y Contreras fue el portavoz de la teoría perennialista católica, que se revolvió contra los derechos absolutistas del Estado en materia educativa.¹⁵ Inculcó al joven ministro el hecho de que su reforma se inspiraba en la Institución Libre de Enseñanza, "ese ene, migo mortal de la enseñanza católica que, de año en año, se había incrustado poco a poco como un quiste en el Ministerio de Instrucción Pública hasta en todos sus organismos".

Ruiz Amado, abogado como primera profesión, entabla una lucha jurídica, de política educativa, contraponiendo a los caprichos del ministro la tradicional doctrina católica, que frenaba los sueños totalitarios. No podía compartir la idea del "Estado enseñante", el intervencionismo oficial en las evaluaciones y exámenes, la acusación de comerciantes y traficadores de los ahorros de los padres de familia. Su dialéctica le pone estas palabras en la pluma:

"Las industrias florecientes atraen los capitales ingleses y americanos: que el ministro intente citar los capitales extranjeros invertidos en la enseñanza española. . ."¹⁶

No podía tolerar que las ideas liberales de los francmasones sustituyeran a la filosofía y teología tradicionales en España, porque era una indirecta extirpación del catolicismo y una destrucción de nuestra nacionalidad.

Para pertrecharse de argumentos científicos inició el auto didactismo pedagógico con lecturas de los clásicos modernos de Europa, a la que visitó para perfeccionarse en idiomas y conocer, de visu, el problema educativo allende los Pirineos. Fue Herbart el primer inspirador de su teoría, sin que descuidara el establecer relaciones personales-epistolares con los grandes de la pedagogía norteamericana.

¹⁵ *La leyenda del Estado enseñante. Apuntes histórico-críticos. Librería Religiosa. Barcelona, 1903.*

¹⁶ *Razón y Fe, 1902, pág. 38.*

Si quisiéramos encasillar en fórmulas o sistemas la obra de Ruiz Amado, diríamos que su importancia es la de un luchador, que repite la doctrina de su grupo, al que enriquece, pero no hace cambiar sustancialmente, porque no aporta demasiadas cosas nuevas y éstas las filtra por los principios generales de la teoría educativa que defiende. Es interesante sólo en tanto en cuanto se quiere conocer en una buena fuente la doctrina perennialista y católica sobre la educación en la España de principios de siglo. Su sosiego, su victoria la alcanzó cuando el 31 de diciembre de 1929, Pío XI publicó la Encíclica "Divini illius magistri", que consagraba oficialmente muchas de las enseñanzas del aguerrido Herbart aprendió que la educación puede ser moral e intelectual, por más que el intelectualismo fuera fustigado por el jesuita, considerándole "uno de los errores fundamentales que hicieron fracasar los intentos de los filantropistas. . ."¹⁷

La educación es un *proceso de moralización*, porque hasta la misma educación intelectual es moralizadora, en el sentido de que toda instrucción, sea cual fuere su contenido, enseña a deducir lecciones moralizantes, "de suerte que el blanco de la educación es la personalidad moral y la realización de su fin consiste en convertir la ley moral en norma constante de los actos del niño y del hombre".¹⁸

Los hábitos perfeccionan las facultades del alma, con lo que se reitera aristotélico-tomista a ultranza; la *educación integral* es aquella que perfecciona todas las facultades, de manera que se observe lo tantas veces por él enseñado: "que la educación moral no tiene consistencia, si no se apoya en la educación religiosa".¹⁹ Y conexas con el perfeccionamiento de las facultades por los hábitos, aparece la disciplina formal, que en Ruiz Amado recibe el nombre de *educación formal*, "en oposición a la materia que se derrama por los objetos"; la educación formal nace del deseo de ennoblecer toda la personalidad y no se interesa por el objeto conocido, sino por el sujeto enriquecido con ese conocimiento. La educación formal no es glotona, asimilando copiosa cantidad de conocimientos, antes bien se distingue por su frugalidad, porque sólo aspira a conocer tanto cuanto sea suficiente para el desarrollo de las facultades subjetivas.²⁰

Cuatro fueron, dentro de este marco referencial, los temas de su teoría educativa: la educación moral, la intelectual, la religiosa y la de la castidad; a cada una de ellas dedicó una de sus obras maestras. Ruiz Amado fue un escritor prolífero, que apenas si encontró entre los publicistas coetáneos en la Compañía de Jesús quien le aventajara en cantidad; por eso él mismo pudo hablar de "toneladas" de publicaciones. El número real de las más importantes, recensionadas por sus bibliógrafos, ascienden a 160.

¹⁷ *La educación de la castidad*, Librería Religiosa. Barcelona, 1948, págs. 59-60.

¹⁸ *La educación moral*, Gustavo Gili, Barcelona, 1912, pág. 19.

¹⁹ *La educación de la castidad*, pág. 59.

²⁰ *Educación intelectual*, pág. 32.

Los universitarios

Queremos repasar sumariamente los nombres de los profesores universitarios de este siglo, que protagonizan la teoría perennialista, como era de esperar, dado la prevalencia de esta filosofía en nuestras facultades. Podría ser única excepción Rufino Blanco, autor de una densa obra,²¹ estudioso de, ciencias de la educación y no de filosofía.

Yela Utrilla arranca de cuatro grandes directrices pedagógicas, las cuales son las de Herbart, la de Natorp, la de Dilthey y la de Kriek; todos ellos alemanes. La cuestión primera es dilucidar cuál sea la esencia del fenómeno educativo, a la que sigue una segunda sobre qué es la educación. Yela Utrilla diseminó sus ideas en la cátedra, de la que algunos de sus discípulos han espigado lo estructural de su sistema.²²

J. Zaragüeta, formado en la Universidad Católica de Lovaina, catedrático de la antigua Escuela Superior del Magisterio y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Complutense, es el más prestigioso de los ya desaparecidos. Se ha dicho de él que es el más filósofo de los pedagogos españoles actuales y el más pedagogo de los filósofos:

"El doctor Zaragüeta marca la divisoria entre dos etapas de la pedagogía española; con él alcanza ésta su firme fundamentación filosófica y se abre a las más amplias perspectivas sociales."²³

Su teoría ha de enfocarse a la luz proyectada por la obra filosófica más representativa -*Filosofía y vida*-, y de su meticulosidad escolástica, que configura un pensador sumamente metódico, amante de las divisiones y subdivisiones, como obsesionado siempre por la didáctica de sus clases, modo perfectamente reflejado en su principal obra pedagógica.²⁴

Los teóricos perennialistas, hoy profesores universitarios, son: A. González Alvarez, Arsenio Pacios, Millán Puelles, García Hoz, J. Tusquets, R. Marín Ibáñez, A. Romero Marín...

García Hoz, cuya formación filosófica es aristotélica-tomista y que no es profesor de filosofía, sino de pedagogía, ha promovido últimamente -de 1970 para acá- el movimiento de *Pedagogía personalizada*, cuyos principios son:

- La persona es el principio de la actividad, que se manifiesta a través de la singularidad, autonomía y apertura.

²¹ *Teoría de la educación*, Hernando, Madrid, 1930 (2 vols.).

²² Galino, Ma. Ángeles: "Yela Utrilla, filósofo de la educación", en *Rev. Esp. de Pedagogía*, 8 (1950), págs. 347-366.

²³ Galino, A. (Ed.). *Textos Pedagógicos*, Iter, Madrid, 1968, pág. 1586.

²⁴ *Pedagogía fundamental*, Labor, Barcelona, 1943.

- El desarrollo del aprendizaje escolar está supeditado al ritmo individual, a la capacidad y al interés, además de las circunstancias sociales de su historia personal.
- Participación de los escolares en la programación y organización de actividades, de manera que puedan ejercer su libertad de aceptación, elección e iniciativa.
- Autonomía real y responsabilidad- social de los centros educativos.
- Unificación del trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación; y apertura de la institución escolar a la comunidad familiar y social.