

# La formación intelectual en los Colegios

DE LA COMPAÑIA DE JESUS

Por el P. RICARDO COBOS, S. I.

EN este problema de la formación intelectual en los Colegios, lo primero que debemos determinar es el *grado de importancia* que tiene la formación intelectual dentro de las actividades educativas.

Si calibráramos la importancia *en función* del espacio y del tiempo... tendríamos que concluir que la formación intelectual (dentro de las actividades escolares) es la más importante. Y esto, por dos razones poderosas: la primera, porque no hay ninguna actividad colegial que ocupe *tanto tiempo* como los estudios; y la segunda (mucho menos inmaterial), porque ninguna actividad escolar ocupa *tanto espacio*, dentro del recinto techado de los Colegios. El espacio que ocupan las clases, los salones de estudio y los laboratorios supera con mucho al que está destinado a cualquier otra actividad.

Si calibramos, sin embargo, la importancia *en función* de la *estimación* (que es el criterio con que hay que calibrarla), no tendremos más remedio que concluir que la actividad más importante de todas es la *religiosa*, porque es la que tiene más en el corazón la Compañía de Jesús y por la que, en definitiva, se erigieron sus Colegios, conforme al espíritu de la cuarta parte de las Constituciones, en la cual se inspiró más tarde la *Ratio Studiorum*.

\* \* \*

Relacionado con este problema de la importancia de los estudios, se plantea también el problema del *fin de la educación*; que es el problema que se encuentra en la base de toda la pedagogía, constituyendo su fundamento filosófico. De la *concepción* de la vida que tenga cada sistema docente dependerá la respuesta que se dé a la finalidad de la educación. Según se reconozca a Dios o no se le reconozca, y según la categoría que se otorgue a la sociedad y al individuo, al Estado y a la nación, a la ciencia y a la moral..., las respuestas sobre el último fin de la educación serán bastante distintas.

Para Montaigne, en pleno siglo xvi, el fin de la educación consistía principalmente en formar al *hombre de buen juicio*. Existen en Pedagogía dos corrientes claramente diferenciadas, que están representadas por los *intelectualistas* y por los *voluntaristas*. Para los primeros, el *fin primordial* de la Pedagogía es la *formación del entendimiento* (mediante la instrucción), y para los segundos, la *formación de la voluntad* (mediante la disciplina y el autodomínio). El más entusiasta "pedagogo de la instrucción" ha sido Herbart, para el cual la instrucción era *todo*, hasta el punto de estar convencido de que, si se conseguía una buena *instrucción*, automáticamente estaba conseguida la buena *formación moral* (por aquello de que—en el lenguaje escolástico, que él no admitía—la voluntad es una potencia ciega que sigue normalmente al entendimiento).

Para las escuelas *naturalistas* (cuyo representante máximo es Heriberto Spencer), el fin de la educación es la transmisión de la *ciencia* (la ciencia entendida en un sentido completamente materialista y físico). La Religión—según ellos—no tiene valor permanente y ha de llegar un día en que la Ciencia la suplante, bastándose ella sola para explicar todos los enigmas de la vida.

Para las escuelas *sociales* de tipo *radical* el fin de la educación debe circunscribirse a la formación del individuo en orden a la sociedad. La sociedad es el *supremo bien*, no subordinándose ella al individuo, sino el individuo a ella. Dentro de esta aberración *socialista* se desenvuelve la pedagogía de Pablo Natorp y de Kerschesteiner.

Para las escuelas *estatistas* o *nacionalistas* la educación debe enderezarse toda ella a la formación del individuo para la colectividad estatal o nacional. Una inmensa parte de la educación alemana, desde los tiempos de Bismarck hasta la derrota de 1945, se ha desarrollado bajo esta doctrina, que tiene sus últimas raíces en la filosofía de Fichte y más remotamente en el politismo de Hegel.

Las escuelas *individualistas* se encuentran en el polo opuesto de las socialistas y nacionalistas y se encierran exageradamente en la formación del *individuo*, prescindiendo de los aspectos sociales y cívicos que deben completarla.

Todas las fórmulas que hemos indicado hasta ahora sobre el fin de la educación son *defectuosas*. Defectuosas o bien porque se basan en algún error inicial, o bien porque no se extienden a *todos* los aspectos de la educación, resultando, por consiguiente, *unilaterales*.

Mucho más adecuadas y completas son las fórmulas del católico Willmann y la de los protestantes Rodolfo Eucken, Benjamin Kidd y Foerster. Todos ellos son pedagogos sociales *moderados* que no quieren que se descuide en la educación el aspecto *social*, pero sin las estridencias socialistas.

Para Kidd, por ejemplo, el fin de la educación es la transmisión de la *herencia social*, pero entendiendo por herencia social todos los valores religiosos, éticos y culturales que hemos recibido de las generaciones anteriores.

Para Foerster la educación es un conjunto completo que debe extenderse a todos los aspectos. Y por eso debe ser individual y social, religiosa y moral, intelectualista y voluntarista, corporal, espiritual y cívica. Foerster es una especie de *lanzapuentes* entre todas las *antinomias* que han ido surgiendo en el campo de la educación. No es que sea un eclectico, sino más bien un espíritu universal a quien no se le escapa ninguna de las facetas de la cuestión. Su ideología está cerquisima de la nuestra y en el fondo de su corazón era católico. Y si no llegó a dar el paso definitivo no fue por falta de convencimiento, sino por *táctica* (una táctica equivocada, por apoyarse en un sofisma). "Si me paso al catolicismo—decía Foerster—mis ideas coincidentes con las de la Iglesia católica no tendrán influencia; si me mantengo, en cambio, dentro del campo protestante, sí la tendrán y los acatólicos podrán decir: "mucho de verdad debe existir en las ideas filosóficas del catolicismo, cuando hombres tan sobresalientes del otro campo coinciden con ellas."

Para los católicos, y para la Compañía de Jesús en concreto, el fin de la educación no ofrece dudas y, por lo que se refiere a los Colegios jesuíticos, se encuentra expresado en aquellas palabras del Reglamento interno, que están inspiradas en los números 376 y 381 del Epítome:

«Puesto que el fin que se propone la Compañía en los Colegios es llevar a los prójimos al conocimiento y amor de Dios, el primer cuidado en la formación de la juventud ha de consistir en que los discípulos, juntamente con las letras, aprendan a llevar una conducta digna de un católico.

La formación de nuestros alumnos ha de abarcar, además del aspecto religioso y literario, la educación social, patriótica y física, es decir, todo lo que constituye una formación verdaderamente completa.»

\* \* \*

Una de las dificultades que más se han esgrimido contra la *Ratio* de la Compañía de Jesús ha sido la de la *ausencia* de unos principios generales que la informaran. Se proporciona en ella—se ha dicho—una serie de minuciosas disposiciones para el buen funcionamiento de cada curso, pero se echa de menos en ella una exposición *preliminar* de principios, que es lo que podríamos llamar (con el lenguaje de hoy) una *filosofía de la educación*.

A estas objeciones contra la *Ratio* tendríamos que responder que la *Ratio Studiorum* jesuítica no es, ante todo, un *tratado de educación*, sino un *plan de estudios*; pero un plan de estudios que se inspira en los principios educativos contenidos en las Constituciones, cuando éstas tratan de los Colegios en la parte cuarta.

Los principios educativos de la *Ratio* se encuentran latentes, pero vivos, en todas las disposiciones. Y así, por ejemplo, la supremacía que se otorga a lo *religioso* se manifiesta en el cuidado con que se prescriben la Misa diaria, las confesiones semanales, la asistencia a los sermones en los días festivos, la plática de los sábados, la clase de catecismo de los viernes y la práctica de rezar antes de cada clase. En todas estas disposiciones relacionadas con lo espiritual se advierte la preponderancia estimativa que se concede a lo religioso, así como también se advierte en la recomendación que se hace a los profesores de que enderecen a sus alumnos hacia la virtud, aficionándoles al examen de conciencia diario y a la lectura espiritual.

En la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús siempre hay que distinguir entre el *espíritu* y la *letra*; entre lo que corre (como si dijéramos) a flor de piel y lo que fluye (como si dijéramos) subterráneamente.

Exteriormente considerada, la *Ratio Studiorum* no parece más que un plan de estudios y una metodología para dominar el latín; pero excavando en su profundidad, la *Ratio* es muchísimo más que eso y lleva embebidos unos principios en que la *formación* espiritual e intelectual se sobrepone con mucho a los valores culturales y al dominio material del latín. El dominio del latín—como dice el P. Charmot—no pasa de la categoría de medio. Se trata de dominarlo y se le llega a dominar, pero no para pararse en él, sino para penetrar por medio de él en las bellezas de las obras clásicas, de cuyos valores formativos se tiene la más plena convicción, conforme al espíritu del Renacimiento. Y a la formación *literaria* se antepone y se sobrepone (en estimación) la *religiosa*.

Son muy pocos los autores que han sabido penetrar en el espíritu de la *Ratio*, y de ahí que le hayan puesto innumerables objeciones.

No es demasiado fácil penetrar en ese espíritu y por eso resulta maravilloso que un autor como Federico Paulsen, enemigo de la Religión católica, llegase a comprenderlo. Y que llegase a comprenderlo hasta el punto de habernos legado la mejor *apología* que poseemos de la *Ratio*.

\* \* \*

Un problema de interés para los educadores es el de saber *hasta qué punto* resulta aplicable hoy la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús. Esta *Ratio Studiorum* fue promulgada con carácter definitivo en 1599 (durante el generalato del P. Aquaviva). Se venía trabajando en su redacción desde catorce años antes, justamente desde 1585. En el año siguiente, 1586 (después de unos ocho meses de trabajo, a cargo de una comisión de seis Padres de la máxima competencia), ya se tuvo el primer esbozo de la *Ratio*, que fue remitido a las diversas Provincias *ad examinandum* (para que lo *examinasen* y formularan las observaciones pertinentes). Teniendo en cuenta esas observaciones, la comisión continuó trabajando hasta lograr en 1591 una redacción *quasi definitiva* de la *Ratio*, redacción o texto que fue remitido a todas las Provincias *ad experimentum* (para que lo *experimentasen* y formularan las observaciones que les pareciesen). Finalmente, a la vista de estas observaciones, se redactó el texto *definitivo*, que fue promulgado (como hemos dicho ya) en 1599.

La *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús es ante todo un *plan de estudios*, con una metodología o una didáctica que va toda enderezada al dominio perfecto del latín, para luego penetrar a fondo en las obras maestras de la latinidad. Lo más característico de esa didáctica es, sin duda, el tratamiento del latín como una lengua *viva*. Y de ahí la importancia que se da en la *Ratio* a la *composición latina*. Y de ahí que se exija que se hable en latín dentro y fuera del ámbito de las clases. Y de ahí también que se redactara una Gramática en latín, a fin de que los alumnos, desde los primeros pasos, se zambullesen en el lenguaje que tenían que aprender. Esta "*Gramática latina*" fue la redactada por el P. Manuel Alvarez, Gramática que continuó vigente hasta el año 1832, en que el P. Juan Roothaan, al editar de nuevo la *Ratio*, concedió mayor libertad en la elección de la Gramática, permitiendo el empleo de Gramáticas latinas redactadas en la lengua vernácula.

En España, con todo, a pesar de semejante permisión, continuó vigente entre los jesuitas la Gramática del P. Alvarez, hasta que ya bastante entrado el presente siglo ha ido siendo sustituida por la del P. Errandonea (con la cual—dicho sea entre paréntesis—no salen los alumnos sabiendo menos latín, y lo saben además más científicamente).

Todo lo demás que no sea el latín tiene en la primera *Ratio* un carácter secundario, del cual no se libra ni siquiera el griego. La Geografía y la Historia sólo se suministran como adminículo para ilustrar los textos latinos. Y en cuanto a la lengua maternal o vernácula, no se estudia directamente o *ex profeso*. Lo que llamamos nosotros "versión del latín al lenguaje patrio" está sólo permitido más bien que recomendado, prefiriéndose

con mucho la explicación del texto por medio de perífrasis latinas, más sencillas que el texto. La cuestión es que el alumno no se apea del latín en cuanto sea posible, a fin de que llegue a un dominio total de la lengua, dominio del cual los jesuitas actuales quizás nos encontremos un tanto distanciados.

Las Matemáticas y la Física (a no ser la Aritmética) no se estudian durante el ciclo humanístico, sino durante el ciclo filosófico; pero, eso sí, con clase especial y sirviendo las Matemáticas de introducción a la Física.

A no pocos les extraña actualmente este plan de estudios de la Compañía de Jesús, tan restringido y tan apretadamente desarrollado en torno al latín. Y no dudan de calificarlo de retrógrado y anticuado. Nada de retrógrado ni anticuado para entonces. Para la época en que se hizo y en que vio la luz era un plan *actualísimo* y progresivo que había sabido seleccionar *lo mejor* de los planes entonces vigentes. Los Padres que constituyeron la comisión para la *Ratio* tuvieron probablemente presentes los tres planes más acreditados de entonces: el de Wurtemberg, el de la Universidad de París y el del Gymnasio de Strasburgo (plan este último elaborado por Sturm).

La *Ratio Studiorum* de los jesuitas continuó en todo su vigor—y esto sí que es verdaderamente maravilloso—hasta la supresión de la Compañía.

Los oratorianos se inspiraron en la *Ratio* jesuítica para elaborar la suya, pero introdujeron una variación esencial que la desvirtuaba, y que fue el tratamiento del latín como lengua *muerta*. Nada o casi nada de composición latina y mucha traducción, en cambio, en lengua francesa. Y, por supuesto, nada de Gramática redactada en latín. La *Gramática latina* fue redactada en francés por el P. De Condren en 1640, es decir, cuatro años antes de que los jansenistas de Port Royal publicaran la suya, redactada y firmada por el P. Lancelot.

Para los oratorianos, como para los de Port Royal, la cosa era clara: el francés tenía más importancia que el latín y era, además, un principio para ellos inconcuso el de que *“de lo conocido debe partirse para lo desconocido”*; y aquí *lo conocido* era el francés y *lo desconocido* el latín.

Para los jesuitas (por lo menos en el momento de elaborarse la *Ratio*) la cuestión se planteaba bajo otros supuestos. En aquel momento (cuarenta y nueve años justos antes de la innovación oratoriana) el latín era, sin duda, la lengua *más importante* del mundo, a pesar de figurar entre las *muertas*. Y esto por *dos* razones fundamentales: *la primera*, porque era la lengua internacional utilizada por la diplomacia de entonces, y *la segunda*, porque era la lengua en que se escribían todos los tratados importantes que veían la luz (los teológicos, los filosóficos e *incluso* los científicos). Les importaba, por consiguiente, a los jesuitas que sus alumnos escribiesen y hablarasen correctamente el latín para que dispusiesen de este instrumento cultural tan indispensable. Y por eso no perdonaron esfuerzo ninguno para lograrlo. Cuando los pedagogos del Oratorio acometieron la innovación, ya las cosas habían *variado* bastante y la lengua francesa había realizado conquistas de consideración y contaba además con literatos de la talla de Pascal, Molière, Bossuet y Racine. Es decir, que la literatura francesa había

salido de su minoría de edad y disponía de obras maestras capaces de *contrapesar*, hasta cierto punto, los mejores modelos de la antigüedad.

Los jesuitas, sin embargo, no dieron su brazo a torcer y continuaron con su sistema de entender, hablar y escribir el latín, persuadidos de que las literaturas patrias, por mucha perfección que alcanzaran, nunca podrían parangonarse (en equilibrio, en belleza y en valores estrictamente formativos) con la griega y con la latina. Arrancaba esta persuasión del espíritu del Renacimiento, en que la Compañía de Jesús había visto la luz, y, adherida fervorosamente a él, continuó la Compañía, contra viento y marea, hasta finales del siglo XVIII (1773), en que fue suprimida.

Todo lo dicho hasta ahora se refiere a la primera *Ratio*, es decir, a la promulgada en 1599. Luego sobrevino la supresión de la Compañía, y cuando, después de restablecida, se dispuso el P. Roothaan a reeditar la *Ratio Studiorum*, las cosas sufrieron alguna variación.

Al reeditar la *Ratio* en 1832, se encontró el P. Roothaan con unos cambios en el panorama docente que le forzaron a introducir algunas modificaciones. Estaba admitido, como *imprescindible*, el estudio de la lengua materna *independientemente* del latín (tal como lo habían preconizado los oratorianos y los de Port-Royal). Y estaba también admitida en todas partes la enseñanza de la Geografía y la Historia como disciplinas *autónomas* y no como mero adnículo de los textos latinos. Y, por otra parte, habían cundido las ideas utilitaristas de Locke, propugnando el estudio de las lenguas vivas y el de las ciencias de la naturaleza, tan en boga y tan desarrolladas durante el siglo XVIII.

Ante este estado de cosas que flotaba en el ambiente, el P. Roothaan se decidió a enriquecer la *Ratio* con las nuevas adquisiciones; pero quiso hacerlo a todo trance—y a fe que lo consiguió—*sin que quedara desvirtuado lo fundamental de la Ratio*. Y eso fundamental de la *Ratio* era el dominio de la lengua latina hasta llegar a escribirla y hablarla, no precisamente por los motivos valederos en 1591, que ya habían caducado, sino por los motivos *eclesiásticos* de que el latín continuaba siendo la lengua vehicular de la Iglesia y el lenguaje internacional de los nuestros y el idioma en que se explicaban las clases de filosofía y teología escolásticas.

Sin dificultad cedió el P. Roothaan en lo de la *lengua materna*, y así quedó incorporado al ciclo humanístico el estudio de esta lengua—siquiera fuera en moderadas dosis—como *disciplina independiente* del latín. Y también cedió en lo de la “versión del latín a la propia lengua”. Y en que las Gramáticas latinas se redactasen en ella. Y en que se introdujera el estudio de las *lenguas vivas* en forma de Academias. Y en que se ampliara el estudio de las Matemáticas al compás de los cursos de Filosofía (Álgebra y Trigonometría en primero, Geometría analítica en segundo y Cálculo diferencial e integral en tercero).

\* \* \*

¿Hasta qué punto resulta practicable en el día de hoy la *Ratio* del Padre Roothaan? (que es la pregunta que nos hacíamos al principio y a la que resulta de la mayor importancia contestar).

Desde luego tenemos que decir—y esto sin la menor atenuación—que *la letra de esa Ratio* (por lo menos en nuestros Colegios de bachillerato) no resulta viable, supuesto que toda ella se desarrolla en torno al latín; pero debemos añadir en seguida (como indicaba el P. Juan Pastor en el resumen de la *Ratio* que publicó en 1956) que *el espíritu de la Ratio* sí tiene aplicación.

Y ¿cuál es *el espíritu de la Ratio*? Ante todo y sobre todo, que rija en los Colegios una rigurosa *unidad de método y finalidades*. Esta *unidad de método* era tan fundamental en la *Ratio*, que para lograrla no se contentaba con las minuciosas disposiciones de un reglamento maravillosamente trabado, sino que se extendía a la determinación exacta de la materia de cada curso, a la fijación de los autores que debían verse y a la labor de vigilancia y de supervisión de un Prefecto de estudios competente que ilustrase a los maestros noveles, para que marchasen todos por el mismo camino. Y, en su afán por conseguir la *unidad de criterio* que debía regir en cada clase, se propugnaba como ineludible la *unidad del profesor: un solo profesor para cada clase*, con el exclusivo objeto de que los alumnos no sufriesen las consecuencias de los tirones de distinto signo.

Claro es que este principio de la *unidad del profesor* o del *profesor único por clase* no resulta practicable en el actual bachillerato. En primer lugar, porque presupone la garantía de unos profesores estuendos que no siempre se dan en los Colegios. Y en segundo lugar, porque la diversidad de materias que en cada año se estudian—Letras y Ciencias—no facilita el hallazgo de profesores competentes para explicar unas y otras.

En cambio, lo del Prefecto de Estudios sí resulta factible, con tal que tenga un cierto espíritu de control y con tal que sepa ayudarse de una especie de subprefectos para la dirección y visita de las clases cuya materia no domine.

Esto del Prefecto de Estudios es una de las piezas fundamentales de la *Ratio*. Se trata de un cargo completamente desglosado del de Rector y tiene una primacia indiscutible sobre el cargo del Prefecto de Disciplina. Es el elemento personal unificador de los estudios y de la sistemática que los preside. Y es el encauzador del elemento docente y el controlador definitivo de las clases, aunque se valga para ello de la ayuda de algún subprefecto. En la actual complicación del bachillerato, con su rama de Letras y su rama todavía más frondosa de Ciencias, es tarea punto menos que imposible la de un Prefecto de Estudios con competencia suficiente para dirigir las dos ramas. Y por eso se impone el estudio y la consideración de “si no convendría la *coexistencia* de dos Prefectos de Estudios para los Colegios: *una* para la rama de Letras y *otro* para la de Ciencias”; o de “si no convendría la existencia de un solo Prefecto General de Estudios, ayudado por dos Subprefectos de Estudios: uno para las Letras y otro para las Ciencias”.

La *coexistencia* de dos Prefectos de Estudios quizás tendría el inconveniente de la *merma unitaria* que la duplicidad del mismo cargo suele llevar consigo.

Hablábamos antes del *profesor único: un solo profesor para todas las materias del curso*. El sistema es ideal para el aprovechamiento del alumno; pero presuponiendo que ese profesor sea excelente, ya que de lo contrario

las ventajas se trocarían en desventajas, nos encontraríamos con la tragedia de unos alumnos que, durante todo el día, se encuentran sometidos a los desaciertos de un *deficiente* profesor (o de un profesor *regular*, que es lo bastante para descompensar las ventajas del sistema).

Apurando las cosas y seleccionando mucho el personal, quizás se encontrarían unos cuantos profesores excelentes, capaces de cargar con todo un curso en los primeros años del bachillerato; pero el intento resultaría fallido en cuanto nos remontáramos a los últimos cursos y nos encontraríamos con la dificultad de dominar las materias (ya muy dilatadas en aquellas alturas) de Ciencias y de Letras.

En el sistema de los "diversos profesores por curso" se tiene la ventaja de que se *contrapesan* los defectos. A los profesores deficientes se oponen otros con buenas cualidades y los alumnos nunca salen deficientes en todo. Y las deficiencias de un año pueden quedar contrarrestadas con las excelencias del siguiente, supuesto que no se dará la casualidad de que todos los profesores del ramo de Letras o del ramo de Ciencias sean deficientes en el Colegio.

Claro que nada de esto tendría sentido si el profesorado de los Colegios fuera lo que debía ser; pero una cosa es el *ideal* y otra cosa la *realidad*..., y la realidad es que, en los Colegios, hay de todo: buenos profesores, profesores regulares y profesores malos. Y esto lo mismo si se trata de los profesores seglares que de los religiosos.

\* \* \*

Para la preparación adecuada del personal docente la *Ratio* del Padre Roothaan propugna el funcionamiento de una Academia de Pedagogía durante el curso filosófico de los escolasticados y, además de ello, la instrucción directa de los maestros noveles por medio del Prefecto de Estudios y por medio de algún profesor especialmente acreditado. "Para la preparación pedagógica—dice taxativamente la *Ratio*—escoja el Padre Rector un profesor muy notable en el arte de enseñar, que instruya prácticamente a los futuros maestros en el modo de explicar la lección y en el modo de corregir las composiciones."

He aquí una disposición *propedéutica* que puede ser aplicada en la actualidad. No se trata de ningún "seminarium pedagogorum" (como el ideado por Radtke a finales del siglo xvi o por San Juan Bautista de la Salle en 1684), ni de ninguna "escuela de aplicación" (como la fundada por Herbart a principios del pasado siglo). *Un profesor experimentado que instruye a unos profesores todavía inexpertos*. A esto se reduce la norma recomendada por la *Ratio*, norma valedera y fácilmente practicable, que si se amplifica un poco, convirtiéndola en "*unos profesores experimentados en las diversas materias, que instruyen a los noveles*"..., tendremos la idea de los "cursillos pedagógicos de iniciación" que se utilizan con éxito en algunos Colegios.

\* \* \*

Otro principio de la *Ratio*, aplicable en nuestros días, es el de la *repetición*, siquiera no sea practicable con la profusión que allí se recomienda.



Porque en la *Ratio* del P. Roothaan no sólo se habla de la *repetición semanal* que tiene lugar en el sábado, sino que se habla también de la *repetición cotidiana*, al final de cada día, a base de todo lo visto durante la jornada escolar. En las *Prácticas de Pedagogía*, del P. Ayala, se hace hincapié con verdadera insistencia en el fecundo principio de *repetir, repetir y repetir*, como base inequívoca para el aprovechamiento. El P. Ayala no había realizado profundos estudios sobre la *Ratio*; pero, con su natural instintivo y con el *sentido común nada común* que le caracterizaba, había topado con esa fórmula reiterativa y un poco ingenua—si se quiere—; pero que se encuentra plenamente dentro del *espíritu de repetición* característico de la *Ratio*.

\* \* \*

Otra de las cosas que más llaman la atención en la *Ratio*, cuando se la estudia detenidamente, es la *preocupación* por no multiplicar las secciones de cada curso (preocupación que equivale en la práctica a la de no multiplicar el número de alumnos). Y es de tal categoría esta preocupación, que llega a cristalizar en la siguiente disposición taxativa que figura entre las Reglas del Provincial: "los desdoblamientos en secciones no conviene que se hagan (con objeto de no cargar demasiado a la Compañía), y si se hacen por estimarlos necesarios, tendrán que hacerse con autorización expresa del Padre General".

Por estas disposiciones *limitadoras* del número de secciones se puede deducir lógicamente que a nuestros antepasados les preocupaba el problema del *excesivo número* de alumnos. Probablemente percibían—como nos pasa a nosotros—la serie de dificultades que suelen proceder de los Colegios *masivos* y que, en resumen, se reducen a la dificultad de llegar a la masa para realizar una labor educativa de verdadera *calidad*. Esto aparte de que, en los Colegios excesivos, el *espíritu de familia*—un cierto espíritu de familia capaz de originar una especie de parentesco—no resulta posible. Nos enfrentamos aquí con el problema del *colosalismo* de los Colegios, problema casi desconocido en nuestras latitudes hasta que, a raíz de nuestra guerra (1939), afluyeron a los Colegios cantidades desmesuradas de alumnos (a causa de la escasez de Centros docentes) y continuaron afluyendo en los veinte años que siguieron (a causa de la multiplicación de los muchachos que estudian). Quizás haya sido una necesidad o un *pie forzado* este del excesivo número de alumnos en los Colegios de la Compañía de Jesús española y en los que no son de la Compañía; pero es lo cierto que, aun concediendo la necesidad, el problema subsiste en cuanto que repercute en la calidad de la enseñanza.

Los profesores afirman que se les escapan del necesario control didáctico los alumnos que exceden de las clases de treinta. Y los Padres Espirituales abundan en las mismas ideas, refiriéndose al terreno que cultivan y a la dificultad de llegar al trato *frecuente* que es inseparable de la buena dirección.

El problema es *complicado*, como decía antes, dada la escasez de Centros docentes y el aumento constante de la población que estudia. Y se complica

todavía más por razones de tipo económico que no son de despreciar. Un Colegio pequeño en la actualidad supondría la implantación de pensiones de lujo y el Colegio se convertiría en un Colegio de superricos. Quizás en Colegios de muchos años, con todas sus deudas amortizadas, se podría pensar en una disminución de los alumnos; pero en los Colegios nuevos, recién levantados a fuerza de capital crediticio y con un caparazón gigantesco que supone muchísimos millones, no cabe otro recurso que el de llenar ese caparazón con los alumnos que quepan para ir pagando sin agobios y aun con cierta holgura los créditos con que se construyó.

En la antigua Compañía de Jesús, el patrón general de los Colegios era el de Colegios pequeños, establecidos no pocas veces en ciudades y aun en pueblos de mediana importancia. En la misma *Ratio* del P. Roothaan todavía se adivina este *módulo general* de los Colegios pequeños, puesto que se habla de Colegios con cinco cursos, con cuatro, con tres y hasta con sólo dos. Muy pocos Padres se bastaban y se sobraban para llevar estos Colegios reducidos, en que como *maximum* sólo había cinco clases. Teníamos Colegios en Oñate, Avila, Cuenca, Medina, Plasencia, Ocaña, Talavera y en otras localidades de menor categoría. Cinco profesores con un Rector a la cabeza y con un Ministro y un Prefecto de Estudios eran suficientes para regentar un Colegio completo de Humanidades; y con sólo tres Padres y un par de Hermanos se podía llevar adelante un Colegio incompleto de dos o tres cursos.

Hablamos, naturalmente, de los Colegios de Humanidades; pues es claro que cuando funcionaba en ellos la Facultad de Filosofía el personal enseñante tenía por lo menos que duplicarse.

No vayamos a creer, sin embargo, que en la antigua Compañía de Jesús se desconocían los Colegios colosales. Se conocían, aunque no fuese la fórmula general de los Colegios. Y la prueba es que, sobre todo en Francia, se nos habla de Colegios como el de la Flecha (con 1.400 alumnos), el de Caen (con 1.500) y el de Avignon (con 2.000). El carácter gratuito de la enseñanza en los Colegios de la Compañía era una de las causas de esta enorme concurrencia de estudiantes.

Una de las maneras más prácticas de combatir el colosalismo de los Colegios, "dejándolos, sin embargo, colosales", es el sistema seguido en el nuevo Colegio de Chamartín, que está inspirado en la fórmula realizada por un Colegio jesuítico de Holanda. Se trata de una fórmula que rompe con el concepto *unitario* de los Colegios (un edificio único para todos los cursos) y lo sustituye por un concepto moderadamente *fraccionario* (un edificio para los pequeños, otro para los medianos y otro para los mayores; y los tres edificios suficientemente separados, con campos de juego también bastante distanciados entre sí). La fórmula no cabe duda que tiene novedad y se evitan con ella las ingentes aglomeraciones de alumnos moviéndose dentro del mismo recinto. Presenta el inconveniente de que tiene que aumentarse el personal directivo, pero el inconveniente queda contrapesado por las ventajas.

\* \* \*

Uno de los pilares de la *Ratio* en orden al aprovechamiento de los alumnos es el sistema de *emulación*. La emulación en la *Ratio* tiene una impor-

tancia capital y no sólo se despliega en gran escala durante los estudios inferiores (Gramática, Humanidades y Retórica), sino que se extiende también a los superiores o filosóficos, si bien bajo una forma menos infantilizada, por decirlo así. Para los estudios inferiores las fórmulas de emulación más recomendadas son los tradicionales partidos de Roma y Cartago, los desafíos, el sistema de contrarios o émulos, los premios, las dignidades, las concertaciones diarias (media hora de concertación cada día) y las concertaciones, más solemnes, semanales o quincenales... Para los estudios de Filosofía algunas de estas fórmulas de emulación están sustituidas por los círculos, por las repeticiones, por las disputas mensuales y por la pública defensa de tesis o conclusiones.

El resorte de la emulación es tan antiguo como la pedagogía y no se hallaba en el descrédito cuando aparecieron los jesuitas y cuando fue redactada la *Ratio*. En el gymnasio de Goldberg, por ejemplo, fundado por el protestante Trotzendorf, se apelaba sin restricciones al sentimiento del honor y funcionaba entre los alumnos toda una jerarquía de dignidades parecidas a las de la república romana (cónsules, censores, ediles, questores y éforos...).

Lo que hicieron "de nuevo" los jesuitas, en este terreno, fue *revalorizar* los resortes del pundonor bien entendido y, sobre todo, *sistematizarlos*, creando un conjunto de estímulos perfectamente trabados que se extendían desde el estímulo *individual* hasta el *colectivo*, desde el estímulo restringido al ámbito de la clase, hasta el estímulo más universal, de cara a la ciudad y como publicitario. Al estímulo de primer tipo pertenecían los bandos, los desafíos, los puestos (equivalencia de los *percentiles* de que se habla ahora) y las concertaciones privadas. Y al segundo, las solemnes distribuciones de dignidades y de premios, las promociones y los actos académicos celebrados públicamente.

Para los jesuitas los procedimientos basados en la emulación no ofrecían inconvenientes de mayor cuantía. Se fundamentaban los Padres en la doctrina teológica de que las pasiones no son en sí mismas buenas ni malas, dependiendo su bondad o su malicia del objeto a donde se dirigen; y admitían los Padres, sin dificultad, que hay un amor propio *bien ordenado* (que lo quiere Dios como *activador* de nuestro trabajo) y un amor propio *desordenado*, que no repara en los medios ilícitos con tal de conseguir sus pretensiones.

El sistema de emulación se mantuvo en la Compañía, lo mismo que se mantuvo en casi todas las instituciones católicas ajenas a la Orden (por ejemplo, en las Escuelas de San Juan Bautista de la Salle) y en realidad no tuvo que experimentar ningún ataque de consideración que partiera de ese campo, salvo el ferocísimo que provino de los jansenistas de Port Royal.

Para los discípulos de Saint Cyran la emulación era una cosa *vitanda* que entraba de lleno dentro del círculo de lo *pecaminoso*. La emulación, para ellos, era una fuente siempre manante de vanagloria y de orgullo; y era, además, un semillero de rencillas, de envidias, de antipatías y de rencores. Los alumnos recompensados se *endiosaban* y los alumnos derrotados o preteridos venían a engrosar el rebaño de los *resentidos*.

Para comprender esta actitud de los jansenistas *vis a vis* de la emulación es necesario profundizar en el espíritu de su ascética.

Los jansenistas partían del supuesto de la naturaleza caída del hombre que sólo por el bautismo se desembaraza del pecado original, recuperando la gracia o, como ellos dicen, la "inocencia bautismal".

Todo el esfuerzo educativo se debía dirigir, según ellos, a conservar y mantener incólume esa gracia. Y de ahí el cuidado que prestaban a la selección de los que entraban en sus escuelas (las famosas *Petites Ecoles* de Port Royal). Y de ahí las ediciones *severamente* expurgadas de los clásicos. Y de ahí la vigilancia y la inspección *agobiante* sobre los alumnos (para excluir inmediatamente a cualquier alumno que pudiera dañar a los demás). Y de ahí también el intenso cultivo de la piedad (una piedad tan intensa en cuanto al tiempo dedicado a ella, que sólo fue superado por el *pietismo* de Francke, que dedicaba—en sus escuelas de Halle—nada más ni nada menos que *cinco* horas diarias a la religión y a los ejercicios *pladosos*).

Para los jansenistas lo más importante dentro de la vida espiritual (una vez conseguida la gracia bautismal) era, sin duda, no perderla por nada del mundo, evitando a todo trance la primera caída grave, sobre todo por pecados de obra en materia de pureza. Y querían evitar a todo trance la primera caída grave de este género, porque estaban persuadidos de que *abyssus abyssum invocat* y de que un pecado de obra en cuestión de pureza tiene como *secuela* la fácil *recaída*. Y de las recaídas en esta materia (por razón del hábito que engendran) ya se sabe lo difícil que resulta levantarse de manera permanente.

El ideal para los jansenistas era, por consiguiente, lograr que sus alumnos conservaran incólume la inocencia bautismal, para que, al terminar los estudios medios, entrasen en los superiores con el tesoro intacto de la gracia. Y por esa razón les prohibían las novelas y las representaciones teatrales, incluso las de tipo escolar: para que a través de las buenas no se aficionasen al *género* y tuviesen después la tentación de las malas.

Los jansenistas, además, estaban persuadidos de que los pecados veniales disponen para los mortales y de que, por consiguiente, hay que evitarlos a todo trance (los deliberados sobre todo o, como los llamaba Santa Teresa, los *sobrepensados* o cometidos a sangre fría). Ahora bien; para los jansenistas (y en *esto* se equivocaban) los ejercicios de emulación constituían una fuente de pequeños pecados y había por consiguiente que desterrarla. El orgullo, la vanidad, el engallamiento (de parte de los vencedores) y la celotipia, la envidia y el resentimiento (de parte de los vencidos) eran, a sus ojos, defectos inevitables del sistema emulativo y había por consiguiente que proscribirlos, arrancando de cuajo su raíz, que era el sistema.

Y es en *esto* precisamente en lo que erraban: en no creer que pudiera mantenerse un sistema emulativo sin aquellos inconvenientes. Porque es completamente cierto que puede mantenerse, con tal que se tengan unos profesores que enseñen a sus discípulos el difícil arte de *saber ganar* y el todavía más difícil de *saber perder*: saber ganar sin vanagloriarse (porque se trata de cualidades otorgadas por Dios) y saber perder sin resentimiento (porque la victoria de mis hermanos debe ser mi victoria).

Claro que en los métodos emulativos existen peligros (los peligros de esas pasioncillas que horrorizaban a los de Arnauld); pero los peligros de un buen método no son razones para desecharlo, sino para practicarlo conjurando los peligros. Como los peligros de un coche, de una moto, o de un avión no son razones para que dejemos de utilizarlos, sino para que los utilicemos con prudencia, evitando las temeridades.

Al P. Angel Ayala le reprochaban hace años la táctica y el sistema de lanzar a los noveles propagandistas por los caminos del éxito. El Padre consideraba el éxito como necesario para *embalarles* y a los que objetaban la vanagloria y el engreimiento a que les exponía, el P. Ayala les contestaba con el *sentido común nada común* que le distinguía: "Una cosa es la vanidad pecaminosa que debe rechazarse y otra cosa es la satisfacción natural porque las cosas han salido como debían salir".

Para los calvinistas el *éxito* es la manifestación del agrado de Dios. Cuando una empresa apostólica tiene éxito... es señal de que se han puesto en práctica los medios que debían ponerse. Lo cual no implica que, cuando sobreviene un fracaso, *no* se hayan puesto los medios conducentes. Se pueden emplear todos los medios adecuados y sin embargo fracasan (por lo menos aparentemente), que es lo que le pasó a Jesucristo al final de su vida pública. En el cual caso el fracaso *aparente* es una señal de la bendición de Dios. De donde se deduce que la doctrina calvinista sobre el éxito es exagerada. Hay que poner los medios que conducen al éxito (*poner todos los medios humanos como si el resultado dependiese de nosotros*—como decía San Ignacio con su famoso jiasmo—); y luego dejar el resultado en manos de Dios como si todo dependiese de El. Y entonces si tendremos garantías de que el éxito si sobreviene o el fracaso si se da, son manifestaciones de la voluntad de Dios. Los suramericanos dicen con una frase muy pintoresca, pero muy certera, que "hay que procurar ser *exitosos*". No está mal el contenido de la frase, pero con tal que se interprete con las salvedades y acotaciones que hemos indicado. Después de los ataques jansenistas al sistema emulativo, las reservas contra este sistema se generalizaron desde el campo *no católico*. Juan Jacobo Rousseau (que era el padre de la pedagogía llamada moderna) lo combatió con acerbidad. Y también sin consideración lo combatieron los dos más famosos pedagogos que entroncan con Rousseau, a saber, Enrique Pestalozzi en Suiza y Juan Bernardo Basedow en Alemania.

El ataque de los jansenistas—como hemos indicado ya—era un ataque de tipo *teológico* más que *psicológico*. Y en esa misma dirección continuaron los ataques durante el siglo XVIII, hasta que, a principios del XIX, surgió un nuevo ataque, esta vez de carácter científico.

El nuevo ataque partió de Herbart, el pedagogo alemán que quiso fundar una sistemática de la educación partiendo de la psicología (una psicología con manifiestos errores como, por ejemplo, la negación de las facultades del alma).

Una de las doctrinas fundamentales de Herbart es la del *interés*. Para Herbart hay *dos clases* de interés (y en este punto no está desacertado): el interés llamado *directo* (que es el que nace de la misma materia que se estudia presentada de una manera sugestiva), y el interés denominado *indirecto* (que es el que se engendra en el alumno por motivos ajenos a la asig-

natura—por ejemplo por las calificaciones o por los exámenes—). Para Herbart lo verdaderamente importante, en el aspecto docente pedagógico, es el *interés directo* y no el *indirecto*. Porque en el directo se enciende la llama de la *curiosidad intelectual* y el *amor a la ciencia*, que son los dos motores que, una vez conseguidos los títulos académicos, seguirán impulsando a los hombres por el camino del estudio. Sin el interés directo los alumnos estudiarán por los estímulos *externos* (calificaciones, exámenes y distinciones); pero no siendo, como no son, permanentes estos estímulos, una vez desaparecidos, desaparecerá también el esfuerzo por el estudio. Y aparecerán en el horizonte esos hombres con hojas brillantísimas de calificaciones, pero que no son capaces de seguir en contacto con la ciencia por falta del interés directo hacia ella. El interés directo... es el *interés desinteresado*—y valga la paradoja—*por la ciencia misma*, mientras que el interés indirecto es un interés bastardo incapaz (o poco menos) de verdadero rendimiento para el porvenir.

Para Herbart, por consiguiente, los sistemas educativos que se basan en la emulación están viciados en su raíz y son de plano rechazables.

En todas estas afirmaciones de Herbart hay *bastante* de verdad, pero no *toda* la verdad.

El interés llamado directo y el indirecto no son *incompatibles*, como parece afirmar el pedagogo-psicólogo.

Se puede provocar en una clase el interés *directo* por una asignatura y, al mismo tiempo, el interés *indirecto* por ella, valiéndose de los recursos de la emulación. En este particular (lo mismo que en otros muchísimos de la pedagogía) no se puede perder de vista la *edad* de los alumnos. A los alumnos ya "salidos de muchachos" no les hace tanta falta, de ordinario, el estímulo *exterior* que engendra el interés indirecto. Y decimos que no les hace *tanta* falta, porque ciertamente les hace. ¡Habría que ver lo que pasaría en nuestras Universidades si se suprimieran de su régimen las calificaciones y los exámenes! ¡Y no digamos lo que pasaría en los Centros de Enseñanza Media con semejantes supresiones.

No debe olvidarse, al tratar de estas cuestiones, que los niños son niños, y que, cuando los alumnos se encuentran dentro de determinadas edades, *apenas* si son susceptibles del interés llamado directo hacia los estudios. Durante ese periodo (que oscila entre los cinco y los catorce años) no hay más remedio que echar mano de todos los recursos de la emulación, para que se interesen *indirectamente* por las asignaturas y las estudien con entusiasmo. Y nótese de paso, en este particular, que el arte de suscitar el interés directo por una ciencia es un arte de tipo *personal* que marcha adherido a las cualidades extraordinarias del profesor, aunque, eso sí, se puede iniciar a los profesores noveles en el arte de saber interesar directamente por una materia. Y para esto, entre otras cosas, deberían existir los seminarios pedagógicos, y las escuelas de aplicación: porque en algunos profesores el arte de interesar es una cualidad innata, pero en otros—poco observadores y desangelados—sólo puede ser adquirida.

Para poder enseñar sobre la base *exclusiva* del interés directo sería menester una selección exquisita del alumnado y otra selección no menos exquisita del personal docente. Serían necesarios, por consiguiente, unos alumnos despejados y con espíritu de trabajo, y unos profesores muy competentes

y muy bien dotados para la explicación. Y sería necesario montar la enseñanza a base de clases muy reducidas en cuanto al número de alumnos.

En el famoso Instituto-Escuela (que funcionó en Madrid desde 1918 hasta 1939) se intentó algo de este tipo y los resultados fueron favorables en el aspecto docente; pero hay que tener en cuenta que dicha institución funcionó con un régimen de *autonomía* como nunca se había otorgado, ni se ha concedido después a ningún otro Centro de enseñanza. Se le concedió el *privilegio* de elaborar un plan de estudios distinto del oficial y también el privilegio de incluir en su cuadro de profesores a los que más brillaran en toda España, por sus condiciones didácticas. Si a esto se junta la selección del alumnado que regia (mediante un examen) y la limitación de las plazas (treinta alumnos como máximo por clase)... se puede explicar el que sin recurrir a los resortes de la emulación se trabajara con eficacia. Quedaron suprimidos los premios; y en vez de los castigos se utilizaba la admonición privada (apelando a los motivos de la razón). Y también quedaron suprimidos los exámenes, de tal manera que, para pasar de un año a otro (o de un grado a otro—como ellos decían—), solamente se empleaba el “dictamen de suficiente *madurez*”, que, al terminar el curso, era emitido a favor del alumno por la Junta de sus profesores, teniendo en cuenta el rendimiento de aquél. Los alumnos que no llegaban a la madurez requerida tenían que repetir el curso.

El alma del Instituto-Escuela era lo que llamaríamos hoy el *espíritu de equipo*, que caracterizaba a los profesores de aquella institución. Formaban estos profesores un apretado cuerpo docente, con evidentes ideales culturalistas dentro de una atmósfera laica. Y como estaban persuadidos, de que tenían entre sus manos una institución modélica que podía servir de piloto, trabajaban con entusiasmo y con una dedicación total a la tarea. Y con un afán también por la calidad que se traslucía en sus publicaciones (cuidadas y pulimentadas hasta lo último, sin una coma de más, ni un acento de menos). El plan de Enseñanza Media de 1934 (llamado generalmente “plan Villalobos”) se inspiró bastante en el del Instituto-Escuela; pero solamente, como es natural, en lo que se refería a las disciplinas que habían de estudiarse. Porque en *lo otro* (que era *lo esencial*), a saber, en lo que se refería a los criterios de madurez como sustitutivo de los exámenes y a los resortes del interés directo con eliminación del indirecto... no se podía pensar, tratándose como se trataba de Centros oficiales con multitud de alumnos.

A los Centros de la Iglesia nunca les ha cabido en suerte un régimen de autonomía como el que tuvo el Instituto-Escuela. Y, por consiguiente, sólo podemos colegir lo que quizás hubiéramos hecho en caso de tenerla.

El entusiasmo sin límites y la dedicación total a la tarea educativa... es lo que sí podemos tener entre nosotros a poco que nos demos cuenta de la misión de los Colegios. Y también el *espíritu de equipo* y el afán por la calidad. Porque la labor educativa es una obra de refinamientos y perfiles. Y es, sobre todo, una obra de cooperación.

La cooperación para nosotros resulta difícil. Resulta difícil porque, por nuestra contextura psicológica, no nos sale de *dentro*. Aceptamos sin dificultad la responsabilidad de una obra *total* sobre nuestros hombros (con todas sus obligaciones, pero también con todos los derechos). Tendemos, por el

contrario, a *esquivar* las parcelas de responsabilidad que nos tocan. Y, sin embargo, en la aceptación de esas responsabilidades *parciales* radica el éxito de las obras colectivas (en que—como decía un ocurrente jesuita—cada uno de nosotros acepte la parte *alícuota* de responsabilidad que le corresponde).

\* \* \*

En la *Ratio Studiorum* de la Compañía, además de la formación *general* que se da a todos los alumnos, se cuida también la formación *especial* que debe darse a los alumnos mejor dotados. Y con esta finalidad concreta se establecen las *Academias*, que funcionan una vez cada semana o cada quince días. Hay *una* Academia para los cursos de filosofía y teología y *dos* Academias para los cursos inferiores (*una* para los gramáticos y *otra* para los humanistas y retóricos).

Los ejercicios para la Academia de los cursos superiores consisten en disertaciones y disputas sobre temas filosóficos y teológicos; y los correspondientes a las Academias del ciclo de letras consisten en declamaciones, en prelecciones selectas y en lecturas de trabajos originales. Y están previstos los juicios sobre los ejercicios realizados, a cargo de dos o más académicos señalados de antemano. Y después de los juicios, emitirá el suyo el Moderador o Director de la Academia, que será algún profesor y que ratificará o rectificará los juicios emitidos, para que el *magister dixit* (tan en decadencia hoy) mantenga sus fueros.

A las Academias sólo pertenecerán los Congregantes, si bien en casos excepcionales se podrá conceder el ingreso en ellas a ciertos alumnos especialmente dotados. La concesión de este privilegio pertenece al P. Rector. En la Junta Directiva de la Academia figurarán un Presidente, dos Consejeros, un Secretario y varios Vocales, además, naturalmente, un Moderador o Director de la Academia, que será siempre un profesor especialmente competente. El Moderador de la Academia—lo mismo que el Moderador de las Congregaciones—es la autoridad suprema de la institución y la esfera de su actividad rebasa, por consiguiente, con mucho, la esfera del estricto *asesoramiento*.

Aquí tenemos, en las Academias, un recurso de la *Ratio* que puede ser utilizado en nuestros días y que va plenamente enderezado a la formación de los *selectos*. Y que tiene, además, más *novedad* que otras actividades similares con las que a veces lo hemos sustituido. Y digo que tiene *más novedad*, porque aunque tenga una antigüedad de cuatro siglos, no se encuentra *generalizado* y por consiguiente resulta *menos corriente* que la fórmula de los círculos de estudios tan difundida hoy además de que "lo cortés no quita lo valiente" y pueden por consiguiente *coexistir* los círculos y las Academias, completándose mutuamente: porque sus actividades son *distintas*, aunque *complementarias*. Más *doctrinales* las de los círculos, más *literarias* y más enderezadas al instrumento de la elocución las Academias.

La antigua fórmula de las Academias se puede *remozar* (y en esto sí que no se ve inconveniente mayor); pero con tal que se deje *lo fundamental* de ella. Se puede remozar mediante el aditamento de un complemento musical o de un complemento de historia del Arte.



Para el complemento musical se debe disponer de un buen tocadiscos (hoy los hay excelentes, como, por ejemplo, el suizo "Paillard", el inglés "Garrad" y el americano "Collaro"). Luego hace falta disponer de una discoteca a base de buenas marcas (como las americanas "Columbia" y "Mercury", y la alemana "Polydor". Y, por último, se necesita un fichero musical "Daimon" para el análisis técnico que debe anteponerse a la audición, explicando las características de la obra. El fichero musical "Daimon" cuesta 600 pesetas y está editado por Manuel Tamayo (Ediciones Daimon, Provenza, 284, Barcelona [8]). Para los encuadres de tipo general es muy útil la Historia de la Música en cuadros sinópticos de Federico Sopena.

Para las disertaciones sobre Historia del Arte hay que disponer de un buen proyector (como los americanos "Viewlex y Bell and Howell") y de una copiosa colección de transparencias. Son muy buenas las de Paris Color (rue de la Baume, 16), las de Ancora (Mayor de Gracia, 153, Barcelona) y las del P. Kirchbaum (Universidad Gregoriana).

Las diapositivas de tamaño  $8 \times 10$  están casi desechadas por su excesivo peso. Y en cuanto a los proyectores, se ha operado una modificación en los últimos tiempos. Hace veinte años no se solían utilizar lámparas de más de 250 vatios y delante de los condensadores se colocaba un cristal *atérmano* de color verdoso que absorbía los rayos infrarrojos, que son los caloríficos y los que deformaban la filmina. Hoy, en cambio, se utilizan lámparas de 500 vatios y se resuelve el problema calorífico mediante un ventilador dentro de la linterna.

\* \* \*

Tratando de la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús hay un punto de particular interés que yo quisiera tocar antes de dar por terminada la presente exposición. Y es el punto de los *progresos* de la pedagogía desde la aparición de la *Ratio* hasta el momento actual. ¿Qué progresos de consideración se han realizado entre 1599 y 1960? ¿Cuáles son los jalones de trascendencia que han ido señalando ese largo camino de casi cuatro siglos?

El primer jalón de importancia me quiere parecer que hay que adscribirlo a la personalidad del checo Komensky, o como se le llama con nombre latinizado *Comenius*. Y me parece que se trata del primer jalón de importancia, porque señala el comienzo de la enseñanza *intuitiva* (una enseñanza intuitiva todavía tímida, pero que había de marcar una profunda huella en el campo de la pedagogía). Hacia 1654 publicó Comenius su famoso *Orbis pictus* (título que podría ser traducido al castellano bajo esta glosa: *todo el mundo visible por medio de la imagen*). Se reducía este libro a una especie de enciclopedia elemental con dibujos. Una enciclopedia en que, a base de 8.000 palabras usuales aprisionadas en 151 capítulos, se exponía todo lo que en el mundo puede ser objeto de una observación primordial: el cielo, las estrellas, los animales, los vegetales, la casa, el cuerpo humano, etc. Al lado del texto se encuentra el dibujo que lo esclarece. El texto está redactado en lengua vernácula, pero a continuación se reproduce el mismo texto redactado en latín y en alguna lengua extranjera. Se trata, por consiguiente, de un procedimiento para aprender varias lenguas (la maternal y algunas extranjeras) valiéndose del mismo texto redactado en tres idiomas, pero con la ayuda inapreciable de unos dibujos cuya explicación es el texto mismo.

A Comenius le han considerado algunos como el introductor de las *lecciones de cosas* y por eso se le ha llamado el padre de la enseñanza intuitiva. En realidad no le corresponde este título y bastante mejor le cuadraría el más justo de *precursor* o *primer evangelista* de esa enseñanza.

Sobre la senda señalada por Comenius hay un avance de consideración en el siglo XVIII a cargo de Rousseau que, en los pocos conocimientos que proporciona a su Emilio desde los doce a los quince años, se vale de las *cosas mismas* para ilustrarle. Y en este mismo sentido se orienta la pedagogía de Pestalozzi, que entronca con la rousoniana y que lleva la intuición al último extremo, estableciendo las *lecciones de cosas*. Ni Rousseau ni Pestalozzi se contentan con los dibujos y las imágenes para ayudar a la enseñanza, sino que exigen la *misma realidad*, cuando la realidad puede ser mostrada. Y así, por ejemplo, en la escuela pestalozziana de Yverdon se enseñaba la geografía sobre el terreno, en los valles vecinos y en las montañas del Jura. Y los alumnos volvían de sus excursiones con provisión abundante de arcilla, con la cual reproducían en relieve el valle que acababan de visitar. La numeración se aprendía contando y recutando cerezas o nueces; y para aprender a leer se utilizaba un conjunto de grandes letras móviles (cada una de ellas pegada a un cartón), de tal manera que, juntándolas, apareciesen ante los ojos de los niños las combinaciones silábicas. No debe dejar de notarse que alguno de estos recursos considerados como *geniales* no dejaban de tener precedentes. Y así, durante el primer siglo de nuestra era, ya se empleaban por Quintiliano unas bolitas de marfil para enseñar a contar. *Nihil novi sub sole*.

Teniendo como punto de partida los hallazgos (llamémosles así) de Pestalozzi y más remotamente las corrientes utilitarias que desde Locke (en el siglo XVIII) se habían difundido ("sólo debe enseñarse lo que es útil para la vida"... ) se fueron generalizando (sobre todo en Alemania) las escuelas denominadas *reales*, en contraposición a las *clásicas*.

Los *Jardines de la infancia* (los famosos *Kindergarten*), ideados en 1840 por Federico Froebel, no son otra cosa que la aplicación de los métodos intuitivos de Pestalozzi a los primeros años de la infancia. Enseñanza adaptada a las características de esa edad en que los *sentidos* prevalecen sobre las otras facultades. Enseñanza al aire libre y de cara a la naturaleza; y con muchos cantos y muchos juegos organizados, para que, en cuanto fuera posible, se aprendiera jugando. Parcelillas de jardín distribuidas para su cultivo (a ser posible una para cada niño). Prácticas de recortar, plegar y pegar. Prácticas de tejer y destejer. Prácticas de iniciación en el dibujo mediante la perforación de un diseño, valiéndose de un punzón.

Los *Jardines de la infancia* tuvieron un éxito resonante y se extendieron por todas partes. Y en España también se introdujeron. En la calle de Daoiz, en Madrid, todavía puede verse el *Jardín de la infancia* fundado en 1878, en cuya fachada aparece un medallón en bajorrelieve con la efigie de Froebel.

Los procedimientos empleados por la profesora católica italiana Maria Montessori no dejan de tener algún parentesco con los de Froebel. Los empezó a aplicar a partir de 1898, primero sobre niños anormales (o retrasados mentales) y más tarde sobre párvulos de rendimiento normal; y se basan

en el principio de *autoconcentración* y *autoactivación* que existe en los niños cuando se logra interesarlos de veras.

Casi todo lo que hemos dicho sobre la enseñanza intuitiva se refiere sobre todo a la enseñanza *primaria*. Y casi todo lo que hay de *aprovechable* en el sistema (prescindiendo de los recursos *personales* de cada apóstol de la intuición) ha sido admitido por los buenos pedagogos de todos los campos, sin excluir el católico. Concretándonos a España tenemos que decir que las escuelas manjonianas del Ave María tienen su inspiración en los procedimientos intuitivos, generalizados durante el siglo XIX. Y lo mismo puede decirse de las Escuelas del Sagrado Corazón fundadas en Huelva por su Arcipreste (más tarde Obispo de Málaga) don Manuel González. El P. Angel Ayala no había realizado profundas exploraciones sobre la pedagogía moderna y, sin embargo, llevado de su natural practicante y alentado por las ideas de don Andrés Manjón, orientó sus realizaciones docentes hacia la enseñanza intuitiva. Y así, en el patio exterior del fenecido Colegio de Areneros, hizo construir (en 1909) un gigantesco mapa de España en relieve, desarrollado sobre el suelo. Para que los alumnos, "jugando a la geografía" y ocupando tal picacho o metiéndose en tal río, la aprendiesen. Y en el Seminario Menor de Ciudad Real, obra personal y exclusiva suya, utilizó las grandes sinopsis ilustradas, pintadas sobre la pared a modo de enormes murales: una sinopsis sobre la vida de Jesucristo, otra sobre la historia de la Iglesia y otra sobre la historia de España, sinopsis que sirvieron de pauta a las realizadas treinta años después y con más riqueza de medios en el Instituto Nacional Ramiro de Maeztu.

Me quiere parecer que en este terreno de la enseñanza intuitiva algunos de los Colegios de la Iglesia, especialmente en lo que se refiere a la *primera* enseñanza, han permanecido bastante rezagados y como al margen de las innovaciones. Nuestra instrucción primaria resulta quizá a veces demasiado severa y quizá, asimismo, demasiado *abstracta*. Quizá un poco como si los niños no fuesen otra cosa que "unos hombres, pero de tamaño pequeño"; y como si lo que hubiese que darles, en cuanto a *contenido* y en cuanto a *método*, fuese *lo mismo* que se propina a los adultos, pero en dosis, eso sí, más memorísticas y reducidas. Falta a veces la alegría de la decoración y la alegría de los muñecos y de los pájaros. Y los cantos y las fábulas y los cuentos. Me refiero naturalmente a los parvularios y a las clases elementales de la instrucción primaria.

En la enseñanza media estamos mejor, y los procedimientos *intuitivos* se encuentran admitidos, sobre todo en la rama de ciencias físico-naturales, que es la que más se presta a la intuición. Hay gabinetes de Física y de Historia Natural en nuestros Colegios, y en los textos de estas materias se maneja copiosamente la intuición elemental a base de dibujos. Y esto no es una innovación de última hora en nuestros Colegios. Porque yo recuerdo que hace cuarenta años, cuando yo estudiaba la Historia Natural, todos hacíamos nuestra colección de minerales y moluscos. Y recogíamos, clasificábamos y disecábamos toda la flora de los alrededores de Madrid para formar nuestro herbario. Y nos hacíamos nuestra colección de sólidos cristalográficos, recortando y engomando unos diseños desarrollados en cartulina.

Otro de los hallazgos (?) interesantes del siglo XIX en materia docente es el sistema denominado *cíclico* o *concéntrico*, que consiste en el estudio de una disciplina a través de todos los cursos, yendo siempre de *menos a más*, es decir, ampliando cada curso lo que se ha visto en el anterior. Lo cual equivale a proceder en el estudio por círculos *concéntricos* o, lo que es lo mismo, de una manera *cíclica*.

En realidad esta manera de estudiar tan razonable y tan provechosa no es un *hallazgo* del siglo XIX. Este sistema, en realidad, se ha venido practicando en todos los siglos. Y así, por ejemplo, la manera de estudiar el latín preconizada en la *Ratio* jesuítica es una manera auténticamente *cíclica*, en que desde la Gramática infima hasta la Retórica se van ampliando los conocimientos de cada curso por el procedimiento *concéntrico*. La única novedad del sistema durante el siglo XIX se reduce a que se extendió a *todas* las disciplinas lo que anteriormente sólo se hacía con *dos* o *tres*. Y así, el Padre Girard, que es el principal propulsor del sistema, aplicaba la enseñanza *cíclica* a *todas* las materias en su escuela de Friburgo a partir, sobre todo, de 1816. Todas las disciplinas de la escuela de Friburgo eran estudiadas incluso por los más pequeños. Y luego se procedía por sucesivas ampliaciones en los años siguientes, llevando de frente todos los estudios, pero siempre ensanchándolos y profundizándolos en cada curso.

El sistema *cíclico* tuvo éxito y se fue generalizando, y llegó a penetrar en las naciones sudamericanas, donde, a principios del siglo actual, se le consideraba como el sistema *ideal* para la formación. Porque "nada se desperdicia ni se pierde"—decían sus defensores—. Todos los conocimientos de *todos* los cursos se van *conservando* y, al terminar los estudios secundarios, los alumnos recuerdan todo lo que aprendieron.

El punto *neurálgico* de esta apología consiste en averiguar si todos los conocimientos de un bachillerato merecen la pena de ser conservados en la memoria al terminar esa etapa estudiantil. Para los que no ven en el bachillerato nada más que una *suma* de conocimientos culturales, la respuesta será *afirmativa*; pero en cambio será *negativa* para aquellos que conciben el bachillerato como una escuela de *formación* más que de *información*.

En España hemos conocido el procedimiento *cíclico total* en el plan de enseñanza de 1938; y sabemos, por experiencia, los inconvenientes del sistema, que se reducen a la *dispersión de la atención* de los alumnos entre tantas asignaturas (ocho por cada curso en aquel plan) y al *escaso* tiempo que forzosamente había que dedicar a algunas (dos horas o tres por semana). El sistema *cíclico* resulta *ideal* para aplicarlo a dos o tres de las disciplinas fundamentales (al Castellano, por ejemplo, y a las Matemáticas); pero resulta *excesivo* para aplicarlo a otras materias menos importantes (a las Ciencias de la naturaleza, por ejemplo). Para materias de una importancia relativa más vale dedicarles más horas semanales en algunos cursos, suprimiendo dichas materias en otros. Con lo cual se obtiene una *reducción* de asignaturas en cada curso, que es lo que se ha intentado hacer en el plan de 1957, inspirándose en el principio de la *concentración*.

Dentro del marco del pasado siglo se pueden destacar otras novedades docentes de relativa importancia. Tales son, para ceñirnos a las más conocidas, el sistema de *enseñanza mutua* y el sistema de aprendizaje de las lenguas a base de un solo libro.

El sistema de *enseñanza mutua* fue difundido por el inglés Bell y por el americano Lancaster, que son considerados como sus inventores y que desarrollaron su sistema en los primeros años del siglo XIX.

El sistema se aplica sobre todo a las clases demasiado numerosas y consiste sustancialmente en valerse de los mejores alumnos (*monitores*) para enseñar a los otros. Y de ahí la denominación de *enseñanza mutua* o *monitorial*.

En realidad este sistema no tiene especial novedad y ya había sido utilizado por el Padre Girard en Friburgo, y antes que por Girard por San Juan Bautista de La Salle. Y aun en la misma *Ratio Studiorum* de los jesuitas existen los *germenes* del sistema, por cuanto que se habla en ella de los *decuriones*, que son los cuatro o cinco mejores de cada clase, encargados de tomar la lección de memoria a los demás. Cada *decurión* tiene a su cargo diez alumnos de su clase y tiene el oficio de tomarles el *pensum* de cada día, transmitiendo las notas al profesor.

La diferencia entre el sistema jesuítico y el de Bell y Lancaster consiste principalmente en la *amplitud*. Es decir, que mientras en aquel sistema la enseñanza mutua se *circunscribía* a la lección de memoria, en el sistema de Bell y Lancaster se extendía también a las explicaciones.

El sistema de aprendizaje de las lenguas *a base de un solo libro* fue defendido y difundido por el francés Jacotot (1770-1840) y por el inglés Hamilton. Jacotot enseñaba el francés a base sólo del *Telémaco* y Hamilton enseñaba el latín a base sólo del *Evangelio según San Juan*.

Uno de los principios *espectosos* en que se funda el sistema es la discutible fórmula de que *todo se encuentra en todo*. En un trozo de música está *toda* la música, en una página literaria (y mucho más en un libro) está *toda* la morfología y *toda* la sintaxis y *toda* la prosodia. Si se profundiza, por consiguiente, en un solo libro, desentrañándolo, *todo* lo encontraremos allí. "Temo al hombre de un solo libro". Esta fórmula tiene un sentido *acceptable* en el aspecto de las cosas bien aprendidas; pero lo tiene también *detestable* en el aspecto de la poca amplitud. *Temo al hombre de un solo libro...* porque lo sabrá bien; pero *temo al hombre de un solo libro...* porque sólo sabrá ese y hay otros muchísimos que saber. El aprendizaje de las lenguas a base de un solo libro no dejó de tener resonancia y hubo autores—como, por ejemplo, el francés Manoury—que quisieron aplicarlo a la enseñanza del griego.

Manoury hizo una antología griega en la que se encerraban todas las *raíces* griegas. Aprendiéndolas bien se dispondría de un instrumento decisivo para el dominio del griego. La iniciativa de Manoury parecía un descubrimiento y no fueron pocos los profesores que la aceptaron, pudiéndose contar en ellos al P. Félix Restrepo, que dedicó al libro de Manoury una concienzuda explicación bajo el sugestivo título de *Clave del griego*. En algunas casas de estudio (como, por ejemplo, en Granada) se adoptó el sistema de Manoury y durante varios años se le siguió con entusiasmo. Hasta que la experiencia dio por resultado que una cosa es la *teoría* y otra la *prác-*

*tica*, y que lo que en teoría parece que tiene que dar sorprendentes resultados, en la práctica no los da. Y en la práctica se pudo comprobar que los estudiantes de Granada (que estaban sometidos al método de Manoury) no salían sabiendo más griego que, por ejemplo, los de Veruela, que se ajustaban al método tradicional de la traducción *graduada* partiendo de los autores más fáciles a los menos fáciles. Se repetía, en este caso, lo que ocurre siempre con las *panaceas* de cualquier género que sean y con los procedimientos abreviados para dominar lo difícil, a saber, que hay muchísimo de espejismo en ellos. "Método para aprender el inglés en quince días o para aprender el alemán en veinte". Sólo los incautos pueden dejarse cazar por semejantes señuelos.

• • •

Otra innovación interesante de finales del siglo pasado es la llamada *escuela activa*, que tiene sus precedentes en varios pedagogos (en Rousseau y en Pestalozzi, por ejemplo), pero que fue impulsada con caracteres ya muy definidos por John Dewey a partir de 1896.

Si entendiéramos por *escuela activa* una escuela en que los alumnos no se contentaran con escuchar al profesor, adoptando una postura intelectual *pasiva*... la escuela denominada *activa* no tendría ninguna novedad y las escuelas jesuíticas que funcionaron bajo la antigua *Ratio* hubieran sido escuelas activas en el sentido más razonable de esta palabra. Pero la *escuela activa* tal como la concibieron Dewey y tal como la han concebido sus más fieles seguidores no tiene que ver con eso. Cuando ellos hablan de *escuela activa* se refieren a la *actividad manual* en orden al trabajo propio de la industria y, por consiguiente, no tiene nada que ver con la *escuela activa* en que nosotros pensamos y en que también pensara Alfredo Binet.

Todos estamos conformes en que las clases tienen que ser *activas*, como lo eran las de la *Ratio* jesuítica. El profesor explicando, suscitando y dirigiendo. Y luego los alumnos desarrollando sus actividades en los ejercicios subsiguientes recomendados por ella (composiciones, redacciones, declamaciones, imitaciones, discursos, versos latinos y defensa de conclusiones). Y si se trata de Ciencias, en prácticas de laboratorio realizadas por los mismos alumnos. El concepto de *escuela activa* tal como lo expusiera Dewey ha evolucionado en estos cincuenta años y se refiere frecuentemente a las escuelas poco numerosas en que el profesor procura adaptarse a la *iniciativa* de cada alumno, extrayendo de él el máximo partido y desarrollando por todos los medios su personalidad y su actividad.

• • •

A la doctrina sobre los *centros de interés* le sucede lo mismo que al concepto de *escuela activa*, a saber: que tiene un sentido suficientemente *amplio* (que puede ser admitido por todos); y que tiene también un sentido *restringido*, que es el que le dio Decroly, y que tiene su verdadera aplicación dentro de un sistema *pragmático* de enseñanza a base de los conocimientos denominados *reales*.

La doctrina de los *centros de interés*, en el primer sentido, no deja de tener importancia. En la psicología de los niños hay *núcleos* de ideas acerca

de sí mismos y acerca de lo que les rodea que *polarizan* su interés. Y en cada disciplina hay ciertos *temas* que suscitan el interés de los educandos mucho más intensamente que los demás. *Polarizar* la atención de los alumnos *en torno* de esos temas, haciendo *converger* los restantes hacia ese *foco* de atracción, no cabe duda de que es una buena *táctica* pedagógica que da como resultado lo que llamaba Decroly la *globalización*. En la Historia de España, por ejemplo, ¿quién duda de que la guerra de la Independencia y las hazañas de los conquistadores tienen particular atracción? Y dentro del período de la Reconquista sucede lo mismo con las Navas de Tolosa y con las conquistas de Sevilla y Granada. La dificultad del sistema radica en la *convergencia* de los restantes hechos hacia los núcleos de interés. En *hipótesis* resulta muy fácil hablar de esa *convergencia*. En la *práctica*, sin embargo, resulta muchas veces imposible de realizar y entonces se comprueba su carácter utópico.

\* \* \*

El enorme desarrollo de la Pedagogía *experimental* es otro de los grandes avances en lo que llevamos de siglo. Se dirige esa pedagogía hacia la *meta* concreta de *un mejor conocimiento del educando*, coincidiendo su punto de partida con los últimos años del siglo XIX. El procedimiento más empleado para conseguirlo es el sistema de los *tests*, que ya a mediados de siglo se empleaban en psiquiatría y que han hecho entrar a la pedagogía en la época que podríamos llamar de las *mensuraciones*. Existen *tests* para descubrir la *aptitud* y otros para percibir el *rendimiento escolar*. Y, dentro de la primera modalidad, existen *tests* para determinar la inteligencia, la capacidad de atención, la capacidad de retención, de cálculo, de crítica, de imaginación, de analogía, de relación, etc., etc.

Para los Colegios los más interesantes son los que se refieren a la *aptitud mental*. El primer gran *test* de este género (que sirvió de inspiración a otros muchos) fue elaborado por el francés Alfredo Binet y se le suele denominar *escala métrica de la inteligencia*.

Sobre la base de este *test*, pero modificándolo y mejorándolo notablemente, elaboró el suyo el norteamericano Terman. El *test* de Terman se endereza a la fijación de la *edad mental* de los alumnos mediante la determinación de su *coeficiente de inteligencia*. Es el *test de inteligencia* más acreditado y es el que más recomienda el Padre Ercilla. En el Colegio de Sarriá se le aplica a todos los alumnos cuando ingresan y en otros varios Colegios de España se le utiliza, por lo menos, para los alumnos que rinden muy poco. Para casos de *complicación* psicológica con indicios de anormalidad, el Padre Ercilla recomienda el método de Rorschach, a base de la interpretación de unas manchas aleatorias de tinta, en las que el examinando siempre descubre representaciones relacionadas con su anormalidad.

\* \* \*

Consignemos, por último (dentro del capítulo de los *avances*), la transformación operada en la manera de enseñar una cosa tan elemental como la lectura y escritura. Hoy se encuentra en entredicho el antiguo sistema que se siguió con muchos de nosotros. Primero el aprendizaje de las letras,

luego el de las sílabas y, por último, el de las palabras completas. El procedimiento que se sigue hoy es precisamente *lo contrario*: en primer lugar las palabras (palabras conocidas para el niño y que se refieren a cosas que le son familiares), luego las sílabas de esas palabras y, por último, las letras. En lugar de proceder “de los elementos simples a los compuestos” se procede justamente *al revés*: “de los compuestos a los simples”. En vez de la táctica de *componer*, se emplea la de *descomponer*. En primer lugar se presenta escrita la palabra completa y junto a ella el dibujo de lo que significa (un dibujo expresivo y coloreado que se adapte al modo de ser de los párvulos). Luego se procede fonéticamente, pronunciando la palabra escrita. A continuación se la *silabea*. Y, por último, se la *deletrea*.

No cabe duda de que este procedimiento es más natural que el antiguo, partiendo como parte “de lo conocido a lo desconocido”. Y resulta, además, menos árido, aprovechando como aprovecha los elementos en extremo sugestivos de la intuición por medio de la imagen.

Se denomina tal procedimiento “sistema *ideovisual* para aprender a leer” y se debe su hallazgo al profesor belga Ovidio Decroly, fallecido en 1932.

El sistema *ideo-visual* se ha extendido por todo el mundo y en dosis más o menos copiosas se encuentra incorporado a todos los métodos de lectura (incluso a los esencialmente fonéticos como el de Mac Kinder y el de María Montessori).

La antigua práctica de “primero aprender a leer y luego aprender a escribir” también se encuentra en entredicho. Hoy se considera como indiscutible la práctica de *simultanear* el aprendizaje de la lectura con el de la escritura. Son ejercicios complementarios—se dice—que se ayudan mutuamente. Y como libro de lectura no se admite el *Quijote*, por considerársele poco infantil en el contenido y en el lenguaje.

\* \* \*

Recapitulando todo lo dicho sobre la *Ratio Studiorum* jesuítica, podemos y debemos deducir las siguientes conclusiones:

1.ª La *Ratio* es aplicable en todo lo que se refiere al Rector y al Prefecto de Estudios. El Rector habrá de tener cada mes o cada dos meses una reunión con los profesores, a la cual asistirán también los prefectos. El Prefecto de Estudios deberá visitar cada quince días, por lo menos, la clase de cada profesor.

2.ª La *unidad del profesor* (es decir, un solo profesor para cada curso) no parece viable, por lo menos para los cursos superiores.

3.ª La *unidad de método*, prescrita por la *Ratio*, sí parece practicable.

4.ª La unidad del elemento *discente*, preconizada por la *Ratio*, significa en la práctica, la *homogeneidad* del alumnado, es decir que los alumnos de la misma clase tengan el mismo nivel. Se trata de un principio que puede tener aplicación, aunque está conectado con la batallona disputa de “si debe haber una sección para los bien dotados, otra para los medianos y otra para los retrasados”. En la práctica se comprueba que la sección de retrasados no suele resultar, a no ser que se eliminen de ella los alumnos de mala conducta, es decir, los indisciplinados (o como se les llama ahora eufémicamente con el lenguaje de la psicología pedagógica los *inestables*). Deshecho *disciplinario*



sobre deshecho *intelectual*... no es un panorama docente con perspectivas luminosas.

5.ª Vigencia absoluta del sistema de emulación, pero sin descuidar la faceta del interés llamado *directo*. Sus sistemas de desafíos y bandos son buenos para los primeros cursos, pero teniendo en cuenta que se dan temperamentos para quienes el nervosismo y la celeridad del sistema no resultan provechosos. Son los temperamentos lentos, de retardada reacción, que necesitan un cierto sosiego para reflexionar y responder.

6.ª Vigencia *suficiente* del sistema de Academias para el cultivo de *los mejores*. Y decimos vigencia *suficiente*, porque, a poco que se las remoce, se puede convertir en más que sobrada.

7.ª En las calificaciones del último examen se tendrán en cuenta las notas del curso. La *Ratio* no dice más. De donde se deduce que el criterio de calificación que regía era de signo *apreciativo*. La época de la *Ratio* no era la época de la estadística y de la matemática en que nosotros vivimos; y, por consiguiente, no se concebía que pudiera elaborarse una calificación a base de números, sumas, divisiones y cocientes. Se respiraba el espíritu del Renacimiento y el criterio para calificar se encontraba, por consiguiente, impregnado de humanismo, ciñéndose a una realidad tan elástica y flexible como la *apreciación*.

Entre nosotros, actualmente, imperan los criterios más *matemáticos* (sin que queden excluidos los *apreciativos* cuando se trata de rectificar o redondear una nota en las Juntas de calificación); pero se echa de menos la *uniformidad* en el criterio matemático. Y así, mientras en unos Colegios el examen final representa el 50 por 100 de la calificación, en otros tan sólo representa el 25.

8.ª En la *Ratio* se prescribe que en los tribunales del examen final de cada curso no intervengan los profesores de los examinandos. "Conviene que haya tres examinadores—dice taxativamente la *Ratio*—. Uno será de ordinario el Prefecto de Estudios; y en cuanto a los otros dos (que serán nombrados por el Padre Rector), se procurará que no sean profesores de los alumnos que se examinan."

Esta norma de la *Ratio* no parece que sea *anacrónica* y seguramente se basaba en el estímulo que supone para el profesor el sometimiento de su tarea al competente parecer de un tribunal *ajeno* a la clase. Y quizá también se basaba en la *protección* al examinando al librarle en la última prueba del juicio preformado que forzosamente tenemos que tener sobre nuestros discípulos cuando llegan al examen.

\* \* \*

Y con estas sencillas conclusiones doy por terminado este largo trabajo que ha utilizado como *fuentes* la Historia de la Pedagogía de Collard y la Filosofía pedagógica de Houre; y más indirectamente "*La pedagogía de los jesuitas en el siglo XVI*", del P. Juan Bautista Herman, además de bastantes artículos del Diccionario pedagógico Labor. Los Colegios son un ministerio difícil para el que se necesita una verdadera *vocación*. Si para el sacerdocio, para la milicia y para la medicina son imprescindibles los individuos *vocados* a—como diría Laín Entralgo—, para el magisterio de los Colegios también

son necesarios los individuos así. Entre otras razones por la dureza de la tarea y porque el esfuerzo que en ella se emplea se hunde casi siempre en el anónimo.

Es el *sino* de los Colegios y "*la ley del silencio*" que les circunda. El grano de trigo que se sepulta en el surco para pudrirse primero y luego fructificar; pero en los *anales de Dios* (y en *esto* consiste nuestro consuelo) hay un *registro* de sudores y méritos *desapercibidos*. En la antigua Compañía de Jesús se recuerda el ejemplo del famoso Padre Juan Bonifacio, que durante cuarenta años estuvo enseñando Gramática y que no quiso dejar de enseñarla ni siquiera durante las etapas en que desempeñó el cargo de Rector. Por su clase pasaron muchos de los ingenios más notables de la época, y de entre sus discípulos se suscitaron centenares de vocaciones para el Noviciado de Villagarcía. En la dirección de estos héroes como Bonifacio, podemos encontrar una vena de estímulos y de razones de ser. Y luego no dejar de tener los ojos abiertos, en actitud de perpetuo alerta, para aprovechar lo *aprovechable* que vaya surgiendo. Aprovechar lo bueno del *pasado* que ha logrado persistir y aprovechar lo bueno del *presente* que se prevea que puede durar. Porque sólo lo que perdura debe ser aceptado. Que es lo que decía Romano Guardini con aquellas hermosas palabras: *No me interesa ni lo viejo ni lo nuevo; sólo me interesa lo eterno*. Ni lo viejo *por ser viejo*, ni lo nuevo *por ser nuevo* deben ser aceptados, sino sólo *por ser buenos*. Es evidente que existe el peligro de llamar a la rutina *tradicición*; pero también existe el peligro de llamar a la tradición *rutina*. Huyendo de Scylla podemos sucumbir en Caribdis. Con *sindéresis*, sin embargo, y sin pruritos de ninguna clase podemos seleccionar y recoger lo bueno de cada cosa, renovándonos y remozándonos en una perpetua juventud.

GRAFICAS CANALES, S. L. GRAFICAS CANALES, S. L.

GRAFICAS CANALES, S. L.

CICERON, 16

TELEFS. 233 73 40 - 233 29 75

M A D R I D

GRAFICAS CANALES, S. L.

GRAFICAS CANALES, S. L. GRAFICAS CANALES, S. L.