

**PERSONA Y EDUCACIÓN EN EL
LIBER DE PIA EDUCATIONE, DEL P. JUAN DE JESÚS MARÍA***

*Juan Retamar Server***
Congregación Cooperatores Veritatis de la Madre de Dios
jretamars@gmail.com

Fecha de recepción: agosto de 2016 **Fecha de aceptación:** diciembre de 2016

RESUMEN: El *Liber de pia educatione* es un opúsculo pedagógico escrito por el carmelita español Juan de Sanpedro Ustárroz (P. Juan de Jesús María)

* El autor agradece a las personas que lo han acompañado en largos años de estudio y en la realización de este trabajo. Expresa así su gratitud, especialmente, para con Tomás Minguet Civera —cuyas recientes investigaciones en el campo de la historia de la educación han marcado las coordenadas metodológicas de este trabajo— y el P. Ignacio Husillos Tamarit, O.C.D., especialista en la obra del P. Juan de Jesús María y autor de los más completos repertorios bibliográficos sobre el carmelita español. Por último, agradece la comprensión, la vitalidad y el ánimo de la Dra. Rocío Arana que lo ha acompañado, dirigido y corregido en la realización del presente artículo cuando era solo un proyecto de tesis pedagógica.

** **Juan Retamar Server** es sacerdote de la Congregación Cooperatores Veritatis de la Madre de Dios nacida en Valencia (España). Estudió Teología en la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, donde se graduó con un trabajo sobre la antropología de san Ireneo de Lyon. Es maestro por la Universidad Internaciones de la Rioja y la Universidad Católica de Valencia. Actualmente es misionero en el Callao donde labora como profesor en el colegio que atiende su Congregación (Colegio Santa María de Guadalupe) y da clases de Filosofía y Antropología de la Educación en el Instituto Pedagógico Paulo VI. Ha publicado diversos artículos sobre pedagogía, teología espiritual y arqueología cristiana.

en el año 1606 para que sirviese como guía de los maestros de las recién fundadas Escuelas Pías en Roma. Su presencia en numerosas bibliotecas de las primeras comunidades fundadas por la naciente Orden confirma el influjo e importancia que dicho opúsculo tuvo en la práctica educativa de las escuelas de san José de Calasanz. A pesar de su carácter práctico, es posible entresacar algunos elementos fundantes que permitirán entrever el concepto de educación que subyace en este escrito. Para ello, se atenderá tanto al contexto literario como ideológico del opúsculo para dilucidar el concepto de antropología, del maestro y de la educación que, como se percibirá, tenía este autor. Respecto a la metodología utilizada, se ha optado por acudir a la hermenéutica de los clásicos del pensamiento occidental propuesta por el Dr. Josef Pieper, ya que esta se adecúa convenientemente al objeto a estudiar.

PALABRAS CLAVE: Juan de Jesús María, fundamentos de la pedagogía, historia de la pedagogía, *Liber de pia educatione*, maestro, antropología, educación.

PERSON AND EDUCATION IN *LIBER DE PIA EDUCATIONE* OF Fr. JUAN DE JESÚS MARÍA

ABSTRACT: The *Liber de Pia Educatione* is a pedagogic opuscle written by the Carmelite Spanish Juan de Sanpedro Ustároz (P. Juan de Jesus Maria) in the year 1606 in order that it was serving as guide of the teachers of newly founded Pious (Piebald) Schools in Rome. Its presence in numerous libraries of the first communities founded by the nascent Order confirms I inflict and importance that the above mentioned opuscle had in the educational practice of the schools of Calasanz's San Jose. In spite of its practical character we can select some elements fundantes that allow us to guess the concept of education that sublies in this writing. For it we will attend so much to the literary as ideological context of the opuscle to

explain the concept of anthropology, of the teacher and of the education that we perceive our author had. With regard to the used methodology one has chosen to come to the hermeneutics of the classic ones of the western thought proposed by the Dr. Josef Pieper. There has been understood that it was adapted suitably to the object to studying.

KEYWORDS: Juan de Jesus Maria, foundations of the pedagogy, history of the pedagogy, Liber de Pia Educatione, teacher, anthropology, education.

1. Introducción

El ámbito pedagógico contemporáneo se encuentra dominado, en gran parte, por un único sistema o modelo —la pedagogía constructivista— que se presenta como la única verdaderamente científica y esto mismo le sirve para deslegitimar cualquier otra manera de entender la educación (Enkvist, 2006). La cantidad de mitos que el constructivismo ha inventado sobre lo que es y significa la educación es enorme: (a) el niño no puede aprender bien en los libros, (b) hay que esperar a que sea capaz de sacar lo que lleva dentro, (c) cualquier intervención del maestro va en detrimento de un aprendizaje significativo, (d) para asimilar cualquier contenido el estudiante debe estar activo, y (e) el niño debe ser el centro de todo el acto educativo —paidocentrismo—, se centra en los procesos internos que vive cada alumno —el cual debe crear sus propios procedimientos para resolver una situación que le resulte problemática—, entre otros. Y así, valores pedagógicos clásicos han ido perdiendo su importancia, su valor y su peso en la escuela: el libro, la autoridad, el maestro, la vuelta a los clásicos, los datos, la historia, el ambiente, la direccionalidad que es propia del proceso de enseñanza y aprendizaje...

Sin embargo, existe “vida” y pedagogía antes y después del constructivismo. Por esa razón, el objetivo de este trabajo es presentar una pequeña “porción” de esta vida al desempolvar un viejo escrito —un opúsculo cuya primera edición tiene más de cuatrocientos años— para desentrañar qué “lecciones” tiene para el maestro de hoy. La convicción manejada en el presente texto es que este tipo de tesoros de la literatura pedagógica, que algunas veces solo sirven para llenar páginas de estudios históricos, tienen mucho que aportar. Ciertamente, habrá muchos elementos que, por el paso del tiempo o por los rapidísimos cambios que se han dado, de manera especial, desde el renacimiento hasta la época contemporánea, pueden quedar obsoletos o inservibles. No obstante, muchos otros, aún pueden responder a las necesidades educativas contemporáneas de igual manera a como lo hicieron en épocas pretéritas. Son, de algún modo, elementos pedagógicos perennes (Martínez García, 2006).

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001), “perenne” significa que algo es “continuo, incesante, que no tiene intermisión”. ¿Una pedagogía perenne? Puede resultar muy pretencioso el creer y exponer que existan elementos pedagógicos que puedan considerarse continuos, que ni los cambios de paradigmas sociales o históricos los alteren. Para acceder a lo perenne es necesario aceptar la capacidad de la razón humana de acceder a la esencia de las cosas —capacidad que brota del hecho de que esta esencia existe— y de superar la fragmentación contemporánea del pensamiento que solo admite un acercamiento a los fenómenos —tal y como afirma la fenomenología—, es decir, lanzarse a la búsqueda de la esencia común de todo hecho educativo independientemente del momento o la época.

El objetivo de este trabajo es, por tanto, la búsqueda de lo perenne en un antiguo texto pedagógico, impulsado por las palabras del dominico

polaco J. Woroniecky, que vislumbraba los frutos y la fecundidad que un estudio de este tipo puede tener: “Muchos pedagogos católicos no se dan cuenta de que existe una *Paedagogia perennis*, mucho más profunda y vigorosa que aquella surgida a partir del Renacimiento, que es la que domina todavía el pensamiento pedagógico contemporáneo” (Woroniecky, 1925, p. 451). No se trata, por así decirlo, de un simple ejercicio de “arqueología pedagógica” pues no se pretende mostrar, únicamente para ser admirado, un antiguo texto sobre la educación. En la luz y el vigor que se desprenden de la obra del P. Juan de Jesús María, se puede dilucidar —en el convencimiento de ello— un significado y un valor para la escuela contemporánea —a pesar de que el contexto actual sea tan diverso comparado con el que se vivía en la Roma del siglo XVII—.

Para conseguir lo planteado, se ha dividido el trabajo en cinco apartados. El primero, dedicado a la figura del P. Juan de Jesús María (1564-1615), autor del opúsculo objeto del presente estudio, pretende ofrecer las coordenadas históricas que ayuden a comprender y a situar a este autor. De igual modo, se ha reducido estas claves a tres momentos que se ha creído fundantes: su formación humanística en Calahorra, Salamanca y Alcalá de Henares, su encuentro con el santo pedagogo español José de Calasanz, y el contexto eclesial de reforma propiciado por el Concilio tridentino.

El segundo capítulo presenta el opúsculo pedagógico que escribió en torno al año 1613 y que es objeto concreto de este estudio. Así, se presentarán las distintas ediciones que de él se han hecho a lo largo de la historia, el esquema del escrito y su contenido a grandes rasgos. Este último punto se hace más necesario debido al enfoque que se utilizará en el estudio. Lo que se pretende es una lectura sincrónica capaz de abrazar lo temas fundamentales, en vez de ocuparse en una descripción amplia del texto y de los argumentos que presenta.

Los siguientes tres capítulos conforman el núcleo del estudio. Les precede una breve introducción y en ellos se presentan la figura del maestro, del educando y del proceso educativo según el P. Juan de Jesús María. En este último capítulo, se tratará de exponer tres ejes centrales sobre los que se construye la educación tal y como viene propuesta en el opúsculo del P. Juan. Así, estos tres capítulos conforman, no solo el núcleo, sino una unidad que hace referencia a un mismo acto: la educación. Son, por otra parte, los apartados más originales del estudio pues no han sido objeto de estudio en sí mismos hasta ahora.

Estos cinco capítulos centrales vienen precedidos de un apartado titulado “Cuestiones preliminares”. Allí se plantea formalmente la metodología utilizada, ampliamente influenciada por los estudios del filósofo alemán Josef Pieper, desde la que el estudio se ha acercado al texto en cuestión.

2. Cuestiones Preliminares: Marco Teórico y Metodología

La distancia cronológica y cultural que separa al lector contemporáneo de la obra del P. Juan de Jesús María, objeto de este estudio, requiere y exige un modo concreto de acercamiento —llamado hermenéutica— que, adecuándose a este objeto, permita sacarle el mayor partido posible, a nivel pedagógico, filosófico y antropológico. Para ello, es necesario elegir un camino, un modo de interpretarlo que respete las características propias del escrito. La hermenéutica será la encargada de facilitar este camino, aunque dentro de esta categoría se encuentra un amplio conjunto de corrientes —en este punto una literatura casi inabarcable— que hacen necesario optar por un modo concreto. Con ese fin, se optó recorrer el camino marcado por el filósofo alemán Josef Pieper (1904-1997) en su ensayo titulado “Was heißt Interpretation?” (Pieper, 2000).

¿Qué significa interpretar un texto y qué se requiere para ello? Pieper, en el citado ensayo, comienza dando una definición de lo que considera el núcleo de la interpretación. Para ello, se sirve de las palabras del jesuita canadiense Bernard Lonergan que, pese a su engañosa sencillez, dan en la diana:

An interpretation is the expression of the meanin of another expression (...) interpretar, por tanto, consiste, según se dice, en que uno expresa lo que significa algo ya expresado por otro [en la que] el intérprete se las ha de ver con una expresión ya cargada de sentido. (Pieper, 2000, pp. 213-214)

En las últimas líneas del ensayo estudiado, el profesor Pieper sintetizará lo expuesto en una definición de hermenéutica que conviene tener presente. Cabe agregar que, fundamentalmente, este se corresponde con lo dicho por Lonergan en su obra *Insight*: “Interpretación, pues, significa la tarea, que se muestra interminable, de entender y hacer inteligible lo que alguien que se expresa quiere dar a conocer y transmitir” (Pieper, 2000, p. 235). Así, tarea fundamental del que interpreta es ser vehículo de transmisión de un sentido ya dado por otra persona. Pero entender o captar tal sentido es, según el autor, una tarea llena de exigencias; exigencias que ni tan siquiera se podrían enumerar, requisitos cuyo cumplimiento total es difícil:

Interpretar válidamente una expresión cargada de sentido, significa sacar a la luz lo significado por quien se expresa, es decir, entenderlo y transmitirlo, es decir, hacerlo comprensible. Con ello nos referimos a una tarea sumamente exigente. (...)

exige para su realización satisfacer requisitos que difícilmente se pueden cumplir del todo, que además probablemente ni siquiera se pueden enumerar plenamente. (Pieper, 2000, p. 217)

Una primera exigencia surge respecto a la relación entre la parte y la totalidad. Pieper hace referencia al pensador alemán Friedrich Schleiermacher (1768-1834), considerado por muchos el padre de la hermenéutica moderna, para quien la interpretación hermenéutica consiste en “entender el discurso tan bien como el autor, y después mejor que él” (citado por Muñoz, 1997, p. 15). Para ello hay que tener en cuenta que “toda comprensión de lo particular está condicionada por la comprensión de la totalidad” (Pieper, 2000, p. 218). Surge de esa forma la teoría del círculo hermenéutico en la que, para entender un texto, es fundamental sumergirse en las coordenadas sociales y culturales del autor. Así, para entender una parte se hace necesario comprender la totalidad primero y no viceversa. Por ello se dice que, si no se quiere malinterpretar una sentencia, es necesario no sacarla del contexto en que fue dicha o escrita. Por ende, se debe considerar el “todo” al que se ha hecho referencia; y en este “todo” se juega gran parte de la tarea interpretativa.

Una segunda exigencia surge con respecto a la lengua. Es fundamental un dominio de la lengua, tanto de la original del escrito como de la lengua a la que se vierte —por ejemplo en una traducción— pues “una expresión con sentido es algo, sobre todo, que no se puede entender si no es en el entramado de una lengua” (Pieper, 2000, p. 219). Siguiendo en el campo del lenguaje, se plantea una tercera exigencia a la hora de interpretar un texto. Pieper la expresa con estas palabras:

Mas, quien quiera entender e interpretar válidamente una concreta expresión con sentido, tiene que conocer algo más

que las peculiaridades de una determinada lengua. Sobre todo, en todo lenguaje histórico imaginable hay infinitos modos de expresar la misma idea; y también estos modos son parte esencial de esa “totalidad” que debe en cada caso incluirse en la comprensión. (...) Para el buen intérprete debería también ser comprensible que a la pregunta: “¿quién es mi prójimo?”, se puede responder, no sólo con una definición, sino también con la historia del hombre que viajaba de Jerusalén a Jericó y fue asaltado por los ladrones. (Pieper, 2000, pp. 220-221)

Es necesario sumergirse en el “sentido” de la palabra, en la forma como esta viene transmitida, en la intención del autor, en el lenguaje utilizado, en el estilo... Todo ello configura al lector con el sentido originario. Pero en esto, advierte el autor, puede haber un grave peligro: *ocuparse-sin-escuchar*. Ante un texto como el estudiado ahora, si el verdadero interés es conseguir captar el sentido de una realidad, detenerse excesivamente en el contexto, la forma, la estructura..., puede hacer perder de vista el objeto principal:

[A las grandes obras] se las considera con gran atención, pero sin atender a esa referencia a la realidad que en ellas se incorpora, es decir, sin considerar lo que primariamente quiere decir el que se expresa, esto es, sin “escucharlo” realmente. (Pieper, 2000, p. 223)

Aunque siempre es necesaria la historiografía para la correcta interpretación de un texto, sin embargo, no se da una relación directa de manera que un incremento de la parte historiográfica (contexto, estructura, fuentes, historia de la redacción, análisis de la forma...) implique *eo ipso*

una mejor comprensión-interpretación del texto. Para demostrar esto, Josef Pieper, pone el ejemplo del “comentario a la *Metafísica* de Aristóteles” realizado por santo Tomás de Aquino. El Aquinate tenía un conocimiento deficiente del griego, no tenía la menor idea del proceso de génesis de ese libro, lo consideraba como una unidad —luego se ha demostrado que se trata de una colección bastante casual de texto—, no contaba con una edición crítica del texto... Sin embargo, pocos autores como Tomás de Aquino han captado de manera tan genial el “sentido” del texto:

Sin embargo, hay que tener en cuenta que se puede escuchar una voz que se percibe con poca claridad; y que esta atención, dirigida principalmente a la referencia real de lo dicho, es decir, a lo significado por el autor, puede tener como fruto una más profunda comprensión, no sólo del texto, sino también de lo que en él se expresa. (Pieper, 2000, p. 226)

Por ello, la interpretación requiere siempre una relación vital con las cosas de las que se habla, relación que el Prof. Pieper llama *connaturalitas* y que impide que, ante un texto, la única pregunta que no se plantee sea la verdad de lo que se lee, centrando la atención en las influencias y dependencias, por ejemplo, de dicho texto y que distraerían la lectura del *quid* que el autor quiera transmitir. A ello se suma un último peligro, advertido de manera irónica por Screwtape a su sobrino en la célebre obra de C. S. Lewis, *Screwtape Letters*: este aspecto historiográfico —the historical point of view— solo servirá para que, proporcionando al lector una comprensión histórica, se le impida tomar en serio lo inmediatamente leído (Lewis, 2011).

Esta *connaturalitas* de la que habla Pieper, que puede llamarse también afinidad espiritual, es la que da acceso al núcleo del sentido:

Pero una interpretación que, no sólo sea más o menos acertada, sino que acceda a comprender el núcleo mismo de la expresión, se logra sólo allí donde hay una personal afinidad que va más allá de la comunidad de la naturaleza espiritual. (Pieper, 2000, p. 228)

Este “parentesco” con el autor se consigue, dice el filósofo, mediante una convivencia con el autor que permita entrar en este campo común llamado afinidad y que implica también, de alguna manera, tomar contacto con la esfera que está más allá de lo racionalmente tangible de la que el artista recibe su inspiración. Esta afinidad “es decisiva condición para comprender lo verdaderamente significado y para garantizar también una interpretación válida” (Pieper, 2000, p. 223). Se trata de una “comunidad que abarque tanto al intérprete como a lo interpretado, sin la que de hecho no serían posibles comprensión e interpretación” (Pieper, 2000, p. 228). Es en virtud de esta *connaturalitas* que se hace posible comprender la verdad de sentido oculta tras unas palabras:

(...) me refiero a esa *connaturalitas* en virtud de la cual se hace posible esa más inmediata captación de lo que en último término se quiere decir y que supera en precisión a toda discusión argumentativa haciendo manifiesto lo extraño como algo propio. (Pieper, 2000, p. 228)

Por tanto, para el desarrollo de este estudio sobre el opúsculo pedagógico del P. Juan de Jesús María, se ha tenido presente lo expuesto —aunque haya sido sintética y parcialmente—¹ sobre el pensamiento de Josef Pieper en torno al concepto de “interpretación”. Se decidió, en consonancia con este “modo de interpretar”, no detenerse demasiado en la crítica textual, ni en la historia de la redacción del texto, ni en las influencias que pudo tener su autor.

Tomando consciencia de que era necesario ofrecer las coordenadas fundamentales que ayuden a entender el texto ya atendiendo al legítimo requerimiento historiográfico, se ha consagrado el capítulo segundo de este trabajo a la persona del P. Juan de Jesús María. De igual modo, se ha tratado de mostrar el ambiente cultural e histórico en el que nació el texto, aunque sin grandes pretensiones de exhaustividad².

Por último, con respecto al texto, se trató de trabajar con una edición crítica del mismo, el cual se ha revisado, además de cotejar las últimas ediciones publicadas sobre este opúsculo pedagógico. También ha sido posible trabajar sobre el original latino y, aunque se ofrecerán todas las citas en castellano para comodidad del lector, se tuvieron a bien presentes los términos exactos utilizados por el autor. En la lectura se ha tratado de tener en cuenta las claves y aportaciones hermenéuticas señaladas anteriormente. Por ello, se trató de evitar una posición como juez de un pensamiento —

¹ Sintéticamente, pues lo dicho por Josef Pieper es mucho más extenso y, por exigencias de espacio, se tuvo que omitir numerosos ejemplos y argumentos que facilitarían la comprensión de lo dicho. Parcialmente, ya que únicamente se ha reparado en un escrito del filósofo alemán y, aunque muy significativo, no es el único que el profesor Pieper ha consagrado a este argumento.

² El interesado puede encontrar una excelente bibliografía sobre este autor en la obra de Husillos Tamarit, 2001.

algo que sería muy atrevido por parte de este estudio, dada la cultura y formación de su autor— sino como transmisor de una verdad y un sentido considerado valioso.

3. La Persona del P. Juan de Jesús María

3.1 Breve bosquejo biográfico

El P. Juan de Jesús María, en el siglo Juan de San Pedro Ustárroz, nació en 1564 en Calahorra. Las noticias que han llegado hasta estos días sobre su infancia y primera juventud son escasas: los datos de su partida de nacimiento, algunas notas de su biografía y breves noticias sobre el linaje de sus padres (Strina & Fernández García, 1996). Las recientes investigaciones realizadas en los archivos de la catedral de Calahorra ofrecen algunos datos de interés: su padre, Diego San Pedro, era médico de la ciudad y del cabildo de Calahorra, donde se había trasladado y contraído matrimonio, en el año 1555 o 1556, con Ana Ustárroz, nacida en Tafalla hacia 1540 y descendiente de un notable linaje roncalés (Florencio del Niño Jesús, 1919).

El matrimonio San Pedro-Ustárroz tuvo ocho hijos. Juan, el tercero, fue bautizado en la catedral de Calahorra el 27 de enero de 1564. De su infancia pocos datos se consideran seguros, aunque los comienzos de su vida no debieron ser fáciles. Al poco de nacer se declaró la peste en la ciudad, lo que provocó el aislamiento de la ciudad, restricciones del tránsito de personas y circulación de productos, así como la muerte de personas conocidas y allegados. Una vez superadas estas dificultades y teniendo ya la edad adecuada, Juan acudió a la Escuela de primeras letras en la cual se aprendían los primeros rudimentos de cálculo, lectura, escritura y catecismo (Strina & Fernández García, 1996, p. 142).

Entre los años 1572 y 1576 acudió al Estudio de Gramática de la ciudad que gestionaba el cabildo de la catedral. A este tipo de estudios acudían los niños entre los 8 y los 16 años. Se realizaban estudios de carácter propedéutico así como una preparación a los estudios superiores: se enseñaba, fundamentalmente, la gramática latina y las normas de conducta y doctrina cristiana. En el Estudio de Calahorra se impartían las materias de gramática, latinidad y retórica. El texto básico para los pequeños era la *Gramática de Antonio de Nebrija*, los medianos leían y practicaban con las obras de Terencio así como con el *Sanctoral de Burgos* y, por último, los mayores estudiaban con las obras de Virgilio, los comentarios de César y las *Epístolas y Retórica a Herenio* de Cicerón³.

En el año 1576 la familia se trasladó a la ciudad de Tafalla donde Juan continuó sus estudios humanísticos. Dotado de una inteligencia brillante y de una gran capacidad para el estudio, fue enviado a la Universidad de Salamanca, famosa por el prestigioso *cursus* de estudios filosóficos y humanísticos, donde cursó sus estudios de Humanidades entre los años 1576 y 1582 (Gil de Muro, 1996; José de Santa Teresa, 1884). Terminados sus estudios, decidió entrar en el Carmelo Teresiano —cuya reforma, sin duda había, conocido en Calahorra (Strina & Fernández García, 1996)— en el año de la muerte de santa Teresa de Ávila (1582). Seguidamente, hizo su noviciado en el Convento de Pastrana, primer noviciado de la reforma teresiana y fundado por la misma santa Teresa en el año 1569. Después de profesar, el 30 de enero de 1583, es enviado a Alcalá de Henares en cuya universidad realizó con provecho sus estudios de Filosofía y Teología (1583-1584).

³ Todo ello consta así en las Actas de la Catedral de Calahorra. Libro de Actas Capitulares 1567-1572, acta de 16-X-1570 (Strina y Fernández García, 1996, pp. 143-156).

La Reforma del Carmelo buscaba expandirse por Italia y, el entonces provincial, el P. Nicolás Doria, mandó al joven Juan de Jesús María al Convento recién fundado de Génova para introducir la descalcez en Italia (Silverio de Santa Teresa, 1937). Salió hacia Génova en 1585, ya nunca volvería a España, y es ordenado sacerdote en el año 1590. En Génova dará clases de filosofía, gramática y retórica a los estudiantes y en los años 1593-1598 fue Maestro de Novicios en Génova. A la instrucción de los novicios dedicará una de sus obras más famosas (*Instructio Novitiorum*) y, después, en 1598, se trasladó a Roma donde realizó diversos encargos y oficios importantes al servicio de la Orden de los Descalzos, recién establecida en Roma.

Ya en Roma, se estableció en el Convento de la Scala, en el Trastevere romano, donde fue de nuevo Maestro de Novicios y desde donde se extendió la Reforma por toda Italia primero y, más tarde, por todo el mundo (Florencio del Niño Jesús, 1919). En el año 1611 fue elegido Prepósito General de su Congregación, contribuyendo con sus esfuerzos a la expansión de la Orden y favoreciendo la fundación de los Conventos de Lovaina, París, Nancy, Bolonia, Lemberg, Colonia y Milán. También, como Prepósito General, llevó a cumplimiento la difícil tarea de la redacción definitiva de las Constituciones del Carmelo reformado y gracias a esos esfuerzos se debe, en gran parte, el conocimiento, la expansión de su devoción y la beatificación de santa Teresa de Jesús (Zuazúa, 2001).

A pesar del tiempo que le ocupaba su cargo y el servicio a la Orden carmelita, también tuvo tiempo para escribir. Su obra completa, vastísima en temas y extensión, se publicó primero en Colonia, en el año 1622; posteriormente, de nuevo en Colonia, en 1650 y en 1771 en Florencia. Actualmente se está llevando a cabo una nueva edición internacional de sus *Obras Completas* a cargo del P. Giovanni Strina (Husillos Tamarit, 2013),

tomando en cuenta que solo en el siglo XX se han publicado más de 150 ediciones de sus obras (Husillos Tamarit, 2001, pp. 623-629) convirtiéndose así en uno de los autores más importantes del Carmelo. Considerado por Boussuet como *Summus theologus ac summus mysthicus* (Boussuet, 1698, I parte, c. XV, n. 46), ocupa un lugar importantísimo, después de santa Teresa de Jesús y san Juan de la Cruz, entre los místicos carmelitas: “Después de las dos grandes figuras de los Reformadores, ningún autor de la Orden posee un aval literario tan rico como el ‘máximo teólogo y máximo místico’” (Pacho, 1952, p. 417).

Es notable la variedad y extensión de los temas abordados en sus escritos. Entre ellos se puede encontrar estudios místicos, tratados de oración, comentarios bíblicos y teológicos, escritos literarios, temas marianos, jurídicos, sobre la importancia de las misiones, temas políticos, pedagógicos, formativos..., escritos en castellano, latín o español (Zuazúa, 2001). Terminado su generalato, en el año 1614, se retiró al convento de San Silvestro de Montecompati en Frascati (Roma) y allí murió en el año 1615.

3.2 El encuentro con san José de Calasanz

La influencia decisiva que dejaron los carmelitas en san José de Calasanz ya ha sido ampliamente estudiada en el último siglo (Giner Guerri, 1992; Sántha, 1955; Vilá Palá, 1960). Empero, resulta fundamental, para el presente estudio, esclarecer el encuentro que tuvo lugar en Roma, si es que no se conocieron ya antes en Alcalá de Henares (Vilá Palá, 1960), entre el P. Juan de Jesús María y san José de Calasanz. La principal razón radica en que gracias a dicho encuentro nació el opúsculo que ahora es objeto de este estudio.

Como podrá verse, la amistad de Calasanz con los primeros carmelitas de la reforma llegados a Roma llegó a marcar profundamente su espiritualidad y su obra:

No se comprende la mayor parte de la vida romana de San José de Calasanz si no es a la luz de su amistad íntima y espiritual con los primeros Padres de la Congregación Italiana del Carmelo Reformado (...) es cierto particularmente que fueron sus estrechas relaciones con los Carmelitas las que dieron cauce definitivo a su vida, a su espiritualidad y a su apostolado. Fueron ellos sobre todo quienes aconsejándole, animándole y ayudándole incluso con limosnas contribuyeron al dichoso germinar y brotar de la primera Orden docente. (Sántha, 1955, pp. 183-184)

Cuando a principios del año 1598 el P. Juan de Jesús María llegó a Roma (Silverio de Santa Teresa, 1937), la obra de las Escuelas Pías existía solo en germen. Las pretensiones con las que había llegado Calasanz a Roma habían fracasado y se topaba de frente con una nueva realidad: niños y jóvenes abandonados, esclavos de la ignorancia y del pecado. Sus continuas visitas a los barrios más desfavorecidos de Roma lo pusieron con contacto con la cruda circunstancia de la pobreza, del dolor, de la miseria..., ante los cuales no pudo permanecer indiferente.

En especial su atención se dirigió a los niños, a quienes encontraba faltos completamente de toda instrucción y educación, desconocedores hasta de las verdades necesarias para salvarse. Es en esta situación cuando recibió el impulso definitivo de comenzar una obra que pudiera ayudar a los más pequeños y pobres de la ciudad. Un conocedor del santo aragonés,

testimonio directo de lo que vivió Calasanz, declaraba lo siguiente en el Proceso Informativo que se llevó a cabo en 1650:

Il motivo principale, che lo sollecitò a fondare le scuole fu mentre esso andava a visitare li infermi, interrogava li putti che vi trovaba se sapessero le cose necessarie per salvarsi, trovasse una grande universale ignoranza in tutti si mosse a pietà. (García Durán, 1967, p. 68)

Calasanz comenzó, alrededor de 1597, unas pequeñas escuelas en la parroquia de Santa Dorotea, en el barrio romano del Trastevere muy cerca de donde el P. Juan de Jesús María establecería, solo un año después, su residencia. Calasanz, que no sabía cómo seguir con la obra que había comenzado, pidió ayuda a los carmelitas españoles recién llegados a Roma. En un principio, intentó que ellos mismos o los jesuitas llevaran las escuelas que habían comenzado. Sin embargo, más tarde, animado y acompañado por los carmelitas, se decidió a fundar la Congregación, más tarde Orden, de las Escuelas Pías (Giner Guerri, 1992).

Durante estos primeros años de la nueva fundación, el P. Juan de Jesús María fue consejero, amigo íntimo, director espiritual y bienhechor insigne de san José de Calasanz (Sántha, 1955). El P. Luigi Magalotti, que escribió una biografía sobre otro venerable carmelita —el P. Domingo Ruzola— a instancias del emperador Fernando II, escribió sobre este hecho:

Il P. Gioseppe della Madre di Dios Fondatore e Preposito Generale di questa nuova Congregazione posto più anni nel seno prima di partorirlo il virtuoso concetto di questo pio Istituto, finche con l'approvazione di due grandi Servi del

Signore Carmelitani Scalzi, il P. Pietro della Madre di Dios Predicatore Apostolico et il P. Fr. Giovanni di Gesù Maria (...) l'espose alla luce nella Chiesa di S. Dorotea in trastevere. (Citado por Sántha, 1955, p. 186)

Ante el papa Paulo V, con quien le unía una profunda amistad, el P. Juan de Jesús María defendió la obra naciente de las Escuelas Pías. Así, salió al paso de las numerosas calumnias que los maestros seculares habían vertido contra Calasanz. Fruto precioso de esta amistad y de las largas conversaciones que sostenían ambos fue el opúsculo que escribió para Calasanz sobre la educación de los más pequeños: *Liber de pia educatione seu cultura pueritae*.

Se trató del primer libro impreso para los maestros de las nacientes Escuelas Pías; obra importantísima en los inicios de las Escuelas Pías pues mantuvo en su puesto a los vacilantes compañeros de Calasanz. Asimismo, salvó del desaliento y el desánimo la obra de las escuelas en un momento de gran dificultad:

Calasanz se había lanzado a una obra audaz y con un personal muy heterogéneo y sin ligazón de voto alguno; el único vínculo que los unía era la fuerte personalidad del Prefecto [Calasanz] cuya fama llenaba Roma. Vivían un ensayo de vida común, pero de gran pobreza (...) La obra de Calasanz no tenía mancha: pero la zozobranante barquichuela estaba a punto de naufragar. El P. Juan dio entonces a la imprenta un folleto de contenido pedagógico para alentar los ánimos abatidos de los cooperadores de Calasanz en la enseñanza no retribuida de la niñez romana. (Vilá Palá, 1960, pp. 71-72)

La presencia de este escrito en casi todas las bibliotecas de los primeros colegios de las Escuelas Pías demuestra la importancia que tuvo en los inicios como manual de pedagogía para los nuevos maestros (Vilá Palá, 1960).

3.3 Contexto eclesial y cultural: el Concilio de Trento

Si sus años de formación en el *studium* de Calahorra y en las universidades de Salamanca y Alcalá de Henares fueron decisivos en la vida del P. Juan de Jesús María, más importante fue el ambiente de reforma y estudio que propició el Concilio de Trento (1545-1563)⁴. En amplios sectores de la Iglesia, a pesar de las posibles variantes en temas singulares, se compartían una cosmovisión y antropología profundamente arraigadas en la fe católica y podían dar cuenta de ellas a nivel filosófico y teológico (Willaert, 1976). La síntesis de dicha visión se encuentra en el llamado *Catecismo Romano* o *Catechismus ex Decreto Concilii Tridentini* cuya elaboración fue ordenada por el mismo Concilio de Trento y llevada a cabo bajo el pontificado del papa Pío V, que lo promulgó en el año 1566⁵.

Aunque estos sectores no eran mayoritarios, había en muchos de los que lo formaban un sincero propósito de secundar vitalmente lo asumido intelectualmente. Esto se daba especialmente en las Órdenes religiosas desde cuyos conventos comenzó a expandirse la Restauración católica (Willaert,

⁴ Se puede consultar un buen y fundamentado panorama en las siguientes obras de referencia: Cristiani, 1976; Jedin, 1972; Llorca, García Villoslada & Montalbán, 1960; Martín, 1980; Vilanova, 1989; Willaert, 1976.

⁵ Se utilizará la versión bilingüe publicada en la Biblioteca de Autores Cristianos (Martín Hernández, 1956).

1976). El nombre del P. Juan de Jesús María pasará a la historia por ser parte del grupo iniciador de la reforma de santa Teresa de Jesús en Italia.

El pueblo cristiano vivía una profunda sed religiosa a las que las distintas reformas eclesiales, entre las cuales destaca la reforma del Carmelo (Willaert, 1976), intentó dar respuesta. Dos temas, de profundas consecuencias pedagógicas, marcaron la sociedad religiosa de la época: la relación con Dios que se concreta en una fe capaz de fundamentar y generar una teología, filosofía, moral, pedagogía..., y el problema de la salvación, y por ende la relación entre esta vida y la vida futura, así como el significado de esta vida –y de las acciones realizadas en ella– y de la muerte:

(...) el pueblo cristiano estaba animado por fuertes y universales aspiraciones. Una de las principales era la necesidad de un contacto directo con Dios y con Cristo mediante la lectura y meditación de la Sagrada Escritura. (...) Una segunda preocupación atormenta a las almas: el eterno problema de la salvación, reforzado por las calamidades del siglo anterior: *la libido currendi*. (Willaert, 1976, p. 22)

Un tema fundamental, con profundas consecuencias pedagógicas, será el de la antropología: el concilio tridentino marcó alguna de las claves para una correcta interpretación de lo que es el hombre a la luz de la Revelación⁶. La herida del pecado original, que impide al hombre el acceso a la verdad completa, rodea y debilita el libre albedrío (aunque no le imposibilita lanzarse a la búsqueda de todo lo que es bueno, bello y verdadero) y la concupiscencia, que sumerge al hombre en un dramático

⁶ Una síntesis en Cristiani, 1976, pp. 270-281.

combate en el que está llamado a secundar el bien y a rechazar el mal marcan las coordenadas del desarrollo y plenitud temporales del ser humano.

Solo desde este contexto eclesial, cultural y social es posible entender el escrito que ocupa este análisis. Sus coordenadas cosmológicas, antropológicas, religiosas y culturales, tan alejadas de los parámetros que condicionan la moderna pedagogía que impera en las aulas, serán los fundamentos sobre los que se levantará su visión del hombre y de la educación. A dichas coordenadas se hará referencia a lo largo del presente trabajo.

4. El *Liber de Pia Educatione*

4.1 Ediciones

El título completo del opúsculo pedagógico del P. Juan de Jesús María se transcribe de la siguiente manera: *Liber de pia educatione sive cultura pueritiae compendio scriptus per R.P. Joannem a Jesu Maria, carmelitanum descalceatum calagurritanum, Congregationes Generalis S. Eliae Praepositum Generalem. Roma, apud Jacobum Mascardum. MDCXIII.* Ahora bien, un primer trabajo por parte de los bibliógrafos que han estudiado la obra del P. Juan de Jesús María ha sido el de acortar los extensos títulos que se solían dar a las obras de carácter espiritual en los siglos XVI-XVII (Husillos Tamarit, 2013). Por ello, la obra objeto de este estudio, casi siempre citada en latín, pues no es hasta el siglo XX que apareció la primera traducción en español y siempre adscrita al ámbito escolapio, ha sido acortada y publicada con las primeras palabras del texto: *Liber de pia educatione sive cultura pueritiae*. Es así como aparece en los distintos catálogos bibliográficos que consultados.

A continuación, se procederá a enumerar las distintas ediciones impresas que se han publicado a lo largo de la historia⁷. La primera edición de la obra data de 1613, aunque los biógrafos del calagurritano datan la obra de 1606 (Florencio del Niño Jesús, 1919):

- Liber de pia educatione sive cultura pueritiae compendio scriptus per R.P. Joannem a Jesu Maria, carmelitanum descalceatum calagurritanum, Congregationes Generalis S. Eliae Praepositum Generalem. Roma, apud Jacobum Mascardum. MDCXIII.

También fue publicada en latín en las tres ediciones de las obras completas del P. Juan de Jesús María:

- R.P. Ioannis a Iesu Maria carmelitae Discalceati Calagurutani Opera omnia. Coloniae Agripinae: apud Bernardus Gualteri, 1622 (3 volúmenes).
- R.P. Ioannis a Iesu Maria carmelitae Discalceati Calagurutani Opera omnia. Coloniae Agrippinae: apud Iodocum Kalcouium, 1650 (4 volúmenes).
- R.P. Ioannis a Iesu Maria carmelitae Discalceati Calagurutani Opera omnia. Florentiae: Typis Regiae Celsitudinis apud Cajetanum Cambiagi, 1771-1774 (3 volúmenes)⁸.

⁷ Por unos instantes se abandonará la citación según APA 6th para dar la referencia bibliográfica de acuerdo con los datos que ofrecen las diversas ediciones anteriores al siglo XX.

⁸ El *Liber de pia educatione sive cultura pueritiae* se encuentra en el Tomo III de las obras ff. 422-427.

Ya en el siglo XX, se han sucedido diversas publicaciones, todas ellas circunscritas al ámbito editorial escolapio. Ahora se pasará a enumerarlas indicando la lengua en las que han sido publicadas:

- Ven. P. Ioannes a Iesu Maria, Carm. Discal. (1902-1903). Liber de pia educatione sive cultura pueritiae. *Ephemerides Calasanciana*, 2-3, 153-155, 185-187; 2-4, 75-77, 103-105. [En latín].
- Juan de Jesús María, O. C. D. (1984). Liber de pia educatione sive cultura pueritiae. *Archivum Scholarum Piarum*, 16, 209-225. [Primera versión completa en latín-español].
- Juan de Jesús María (1564-1615). *El Libro de la educación de la Piedad* en López Ruiz, S. (1988). *Documentos de San José de Calasanz*. Bogotá: Editorial Calasancia Latinoamericana. [En las pp. 135-145, versión en español].
- P. Juan de Jesús María (1564-1615). *Libro de la pía educación o formación de la niñez* en Faubell Zapata, V. (2004). *Nueva antología pedagógica calasancia*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca. [En las pp. 91-101, versión en español].

4.2 Estructura y contenido

El *Liber de pia educatione sive cultura pueritiae* (LPE)⁹ está dividido en tres partes precedidas de una dedicatoria y una advertencia:

- Dedicatoria (nn. 1-3)
- Advertencia (n. 4)

⁹ La traducción de todas las citas de este opúsculo fueron elaboradas por el autor del presente artículo.

- Primera parte: los alumnos (nn. 5-27)
- Segunda parte: consejos que conviene que observen el prefecto y los Maestros (nn. 28-35)
- Tercera parte: exhortación a los maestros (nn. 36-42)

Respecto al contenido, manteniendo una unidad fundamental, es necesario decir algunas palabras que aclaren el fin de la obra y el motivo que la propició, así como los elementos fundamentales que quiere transmitir.

En la dedicatoria, el P. Juan se dirigió al cardenal Giustiniani, por aquel entonces protector de las nacientes Escuelas Pías, para indicarle los dos motivos por los que escribió el libro: “Complacer al P. José de Calasanz y sintetizar brevísimamente los principales temas de la buena educación” (LPE, 2)¹⁰. Así, el autor, no se propone un desarrollo de dichos temas sino, simplemente, formular tales ideas a modo de tesis, sin demostrarlas, enunciándolas simplemente, como corresponde a un breve manual pedagógico. Ante la necesidad de formar a los primeros maestros escolapios y de unificar los criterios pedagógicos, Calasanz debió sentir la necesidad de ofrecerles unas síntesis que fueran fáciles de analizar.

Un segundo objetivo animó al P. Juan de Jesús María a escribir este libro: animar al cardenal Giustiniani a seguir favoreciendo la obra de las Escuelas Pías que, por aquel entonces, estaba situada en el palacio Manini y contaba con unos 600 alumnos pobres de toda Roma. La recompensa de tal protección, añade el autor, será de orden sobrenatural:

Preveo que se le pagará con un cúmulo grande, a no dudarlo, de gloria en el cielo esta carga aceptada con grandísima

¹⁰ Se citará el *Liber de pia educatione*, a partir de ahora, con las abreviaturas LPE seguidas del número del párrafo citado.

humanidad: pues Cristo, que antepone a todo la salud de las almas, contempla unos 600 niños pobres, que habrían de carecer de toda cultura y habrían de verse torpemente encenegados en el vicio, los contempla —digo— acogidos y cuidadosísimamente educados bajo tus auspicios en una escuela no solo de verdaderas virtudes sino también de pura latinidad. (LPE, 1)

En la advertencia a los lectores se indican los destinatarios del presente escrito: los educadores cristianos que trabajan en las Escuelas Pías. Sitúa, así, en un contexto antropológico determinado (el católico) y una cosmovisión concreta (la cristiana), en la que la historia y su devenir van más allá de lo positivo y se abren a una eternidad. Será en esta eternidad en la que los maestros hallarán la verdadera recompensa a su labor educativa que debe estar, recomienda el P. Juan, transida de *charitas patientia et sedulitas*. De esta forma, la advertencia sitúa al lector en las coordenadas fundamentales para poder entender el escrito.

Seguidamente, la primera parte contiene catorce capítulos, breves pero muy densos, que en un lenguaje sencillo y directo presenta los fundamentos de la formación de los niños y jóvenes en la piedad, objeto principal de la obra calasancia. Dichos capítulos llevan los siguientes títulos:

- Cap. I. De la primera instrucción de los niños
- Cap. II. De los rudimentos de la fe
- Cap. III. Del temor de las penas del infierno
- Cap. IV. Del horror del pecado
- Cap. V. Del uso y aprecio de los sacramentos

- Cap. VI. De la elección de compañeros
- Cap. VII. Del modo de orar
- Cap. VIII. De las buenas lecturas
- Cap. IX. Del dominio de los apetitos desordenados
- Cap. X. De la castidad
- Cap. XI. De los juegos y diversiones
- Cap. XII. Del aprender y evitación de la ociosidad
- Cap. XIII. Lista de los ejercicios espirituales adecuados a los niños
- Cap. XIV. De la modestia o buenos modales

El lector moderno no puede imaginar tal lista como un tratado de pedagogía, sin embargo es así como fue concebida por el autor. En el centro de la educación —tema que se pretende desarrollar más adelante— está la piedad. Es esta la que estructura un adecuado crecimiento del niño y hace de este un perfecto ciudadano:

Se trata de una piedad que imbuye de fe, que se percata de la importancia de la eternidad, que se horroriza del pecado y del infierno, que se refugia en los Sacramentos, que escoge buenas compañías, que sabe orar sin rutinas, que se deleita en las lecturas sanas, que reprime los apetitos hasta con las disciplinas, que huye del ocio y ama el estudio, que sacará no sólo el mejor candidato para los cielos, sino el más perfecto poblador y ciudadano de la Tierra. (Bau, 1949, p. 327)

La segunda parte del opúsculo, mucho más breve que la anterior, comprende ocho consejos dirigidos a los maestros y al prefecto —el encargado de dirigir y organizar la vida educativa en las Escuelas Pías—. Se trata de sencillos consejos dirigidos a solucionar problemas concretos de la escuela primaria. Al respecto, el P. Bau ha sintetizado así el contenido de esta segunda parte del escrito del P. Juan de Jesús María:

A los maestros inculca el orden, prefiere la expulsión a la indisciplina, recomienda la paciencia para con los no incorregibles, aconseja la emulación más que el castigo. Que la lectura de los autores profanos no agoste la piedad; aumentándola a su vez en sí y en los niños con todas sus iniciativas; llámese con frecuencia a los religiosos observantes para que la prediquen a los alumnos, y háganles también sus exhortaciones los propios maestros y singularmente su Padre Prefecto. (Bau, 1949, p. 327)

La tercera parte está compuesta por una exhortación a los maestros de las Escuelas Pías dividida en seis puntos. Como algunos deducen (Vilá Palá, 1960, p. 106ss), del prólogo de la obra —*recognitum et auctum*— esta tercera parte, junto con la segunda, fueron añadidas al texto original del libro compuesto por el P. Juan de Jesús María. En estos consejos se encuentra una síntesis de lo que luego constituirá la llamada “pedagogía calasancia” (Sántha, 1984).

Las dos primeras partes del opúsculo del calagurritano estaban destinadas a todos los maestros que colaboraban en las incipientes Escuelas Pías que, al menos desde el año 1602, se habían constituido en una asociación secular de enseñantes y que desde entonces gozaban de la aprobación —

vivae vocis oráculo— del papa Clemente VIII. Pero en las aulas trabajaban tanto los socios, aquellos que, inscritos en la asociación, se obligaban a enseñar *gratis et amore Dei*, y otros maestros alquilados sin ligamen alguno de voto o promesas sustitutivas. A estos primeros, de manera exclusiva, va destinada la tercera parte de este escrito: a aquellos que quieren enseñar gratuitamente a los niños pobres fiados plenamente de recibir en el cielo la paga que merecen. Por ello, subraya tanto la dignidad de tal vocación y ministerio y la importancia de la pobreza. De este núcleo de maestros dedicados a la enseñanza gratuita de los niños pobres se hallaba escasa la naciente congregación de las Escuelas Pías, siendo como era fundamental y necesario para su pervivencia (Giner Guerri, 1992).

Presentadas las líneas fundamentales del opúsculo objeto de este estudio, se pasará a analizar los elementos educativos fundamentales que aparecen en él. Se hará especial hincapié en la visión que del alumno, del maestro y de la educación que se desprende de las palabras del P. Juan de Jesús María, aludiendo para ello, en un doble movimiento hermenéutico, tanto el contexto o marco cultural e histórico en el que se inscribe, como en el marco doctrinal (católico) que, más allá de un momento histórico concreto, configura la doctrina pedagógica del calagurritano.

5. El Alumno

5.1 Antropología y educación

El nexo que existe entre la antropología y la pedagogía es tan íntimo que puede afirmarse, sin temor a equivocaciones, que no existe un sistema pedagógico que no encierre, explícitamente o implícitamente, una visión concreta de la persona (antropología), de lo constitutivo de la persona, de su misión en la vida y de su posición en el mundo (cosmovisión).

Así, tratar de dilucidar la estructura fundamental de la persona humana resulta de vital importancia para el correcto desarrollo del acto educativo. Una concepción antropológica concreta determina la forma y los contenidos de la educación. Toda labor educativa que tenga como meta la formación de la persona —verdadero centro del acto educativo— va acompañada de una determinada concepción del hombre:

Si la idea del hombre es de relevancia decisiva tanto para la estructura pedagógica como para la labor educativa, será de urgente necesidad para estas últimas gozar de un firme apoyo en esa idea. La pedagogía que carezca de respuesta a la pregunta ¿qué es el hombre? No hará sino construir castillos en el aire. Encontrar una respuesta a esta pregunta es la misión de la teoría del hombre, de la antropología. (Stein, 2003, p. 21)

Es, por tanto, inconcebible una pedagogía como teoría de la educación sin una filosofía del hombre. Por eso, el primer planteamiento de fondo de toda pedagogía se sintetiza en el interrogante ¿qué es el hombre? Esta pregunta, como ya se ha dicho, constituye el subsuelo y el fundamento de la educación, de modo que la educación, la pedagogía, no es posible sin una determinada idea del hombre. Tal idea del educando, en conexión con todas las otras partes que configuran la pedagogía, hace de la educación aquello que realmente es. Al respecto, el escritor inglés G. K. Chesterton dijo:

Cada educación enseña una filosofía; si no por el dogma, por deducción, por atmósfera. Cada parte de esa educación tiene conexión con cada una de las demás partes. Si no se combinan

todas para transmitir cierto sentido de la vida, no es educación. Y los educadores modernos, los psicólogos modernos, los hombres de ciencia modernos están de acuerdo en afirmar y reafirmar esto (...). (Chesterton, 1950, p. 167)

Aunque si bien es cierto que esta relación entre pedagogía y antropología no es aceptada por todos, tanto por algunos que creen que cualquier relación con la filosofía es algo arcaico como por los que dan un peso excesivo a la práctica educativa. Con ello, menosprecian los elementos que sirven de fundamento a esta:

La importancia que una imagen global del hombre tenga para la pedagogía es puesta en tela de juicio desde dos puntos de vista distintos. Para algunos, la vinculación de la pedagogía con cualquier teoría que presente connotaciones filosóficas es un vestigio del pasado que hay que rechazar conforme a los modernos imperativos científicos; para otros, la pedagogía sólo debe ser la generalización de la práctica. Ambas posturas desembocan en una pedagogía superficial que margina las cuestiones fundamentales de la educación convirtiéndose en un recetario para la práctica o en una teoría formalista, generadora de modelos de los que su aplicación práctica carece de sentido. (Escámez, 1981, p. 11)

Aún con ello, la educación requiere disponer de las preguntas antropológicas que después tendrán traducción en el fenómeno educativo. De hecho la acción educadora adquiere firme sentido si se apoya sobre una manera de entender la persona, el mundo y la vida. En educación no

cabe la “asepsia antropológica”. Consciente, o inconscientemente, todo educador enseña y comunica desde una determinada visión del mundo y de la persona¹¹.

El educador tiene la necesidad imprescindible de madurar su propia antropología, de optar por una interpretación del hombre y de la vida que le proporcionen las metas hacia las que se dirigirá su acción educativa. ¿Cómo es posible educar —entendiendo educar como ayudar al hombre a que se humanice— si no se sabe qué es el hombre y a qué está llamado a ser?:

En una aproximación muy elemental, cualquier educador que se plantee seriamente su tarea necesita partir de una concepción de lo que es la persona humana. Si, como educadores, trabajamos con personas, no viene mal contar con nociones cabalmente meditadas acerca de lo que significa eso, el ser personal, que es el elemento en el que nos desenvolvemos. (Barrio Maestre, 2010, p. 25)

Por tanto, la contribución de la antropología filosófica para el conocimiento del hombre resulta fundamental para el desarrollo de la tarea educativa. Toda labor educativa que trate de formar al hombre va acompañada de una determinada concepción del hombre, concepción que condiciona, encauza e influye en el acto pedagógico:

¹¹ Ciertamente, no es difícil encontrarse con personas entregadas a la labor educativa que no poseen ninguna idea elaborada y concreta sobre lo constitutivo de la persona. Este hecho —por desgracia bastante común en la escuela— no contradice la idea de la íntima relación existente entre el acto educativo —el magisterio y la pedagogía— y la concepción del hombre, de su misión en la vida y de su puesto en el mundo —la antropología—, sino más bien confirma la urgente necesidad que tiene el educador de desarrollar y elaborar sistemáticamente una concepción correcta del hombre.

Toda labor educativa que trate de formar hombres va acompañada de una determinada concepción del hombre, de cuáles son su posición en el mundo y su misión en la vida, y de qué posibilidades prácticas se ofrecen para tratarlo adecuadamente. (Stein, 2003, p. 3)

En juego está, por ende, una correcta visión de la relación educativa, de la educación educador-educando o maestro-alumno:

Sólo surge una relación entre el tú y el yo válida en la esfera de la realidad educativa cuando el tú del niño es tomado tan en serio, como él por su parte toma al educador. También el niño es ya persona, y sólo se le toma en serio cuando al pupilo se le aborda, en el ser, la obra y la palabra, de forma verdadera y real y no artificiosa, engañosa y reflejamente. (März, 2001, p. 154)

Objeto de este apartado será, por tanto, dilucidar la estructura antropológica que subyace en el escrito del P. Juan de Jesús María estudiado. Ciertamente no será una “antropología completa”, por tratarse del estudio de un solo escrito —en el que un autor no refleja la globalidad de su pensamiento—, aún así, se tratará de esclarecer qué imagen del educando aparece en el *Liber de pia educatione*.

5.2 ¿Una antropología propia?: fidelidad y conflicto

Se puede decir que la visión que del hombre subyace en el *Liber de pia educatione* no es especialmente original ni novedosa. Esta se inscribe

en un marco mucho más amplio, la reforma católica, que se enfrenta a la nueva imagen del hombre que la reforma de Lutero y sus seguidores estaban propagando en los países de Centroeuropa, donde se expandió con mayor rapidez. Por la tanto, la antropología que se trata de presentar se mueve, a grandes rasgos, entre una oposición a las tesis reformistas y una gran fidelidad al magisterio tridentino, que había asentado las bases de una antropología clara y coherente a la luz de la revelación y había sido capaz de sintetizar las aportaciones que, durante más de 1,500 años, el cristianismo había ofrecido al pensamiento occidental sobre la correcta comprensión de la persona, de sus límites y, fundamentalmente, sus capacidades y grandezas.

Así, el P. Juan de Jesús María subrayó dos polos que, aunque en aparente contraste, formaban una síntesis tensional de lo que supone la capacidad de la persona: la herida del pecado original y sus huellas en la capacidad del hombre para acercarse a la Verdad, Bondad y Belleza que se encierran en toda la realidad y, al mismo tiempo, su posibilidad —casi divina— de, asistido por la “gracia sobrenatural”, salir del solipsismo herido del yo para alcanzar lo que es más grande que uno mismo.

5.3 El acceso a la realidad: el entendimiento

El autor presenta en su escrito al niño contemplado por Dios —*Christus cernat*— quien se complace en que, por medio de la educación, sea rescatado de su incultura y de la degradación moral que de ella se desprende:

(...) pues Cristo, que antepone a todo la salud de las almas, contempla unos 600 niños pobres, que habrían de carecer de toda cultura y habrían de verse torpemente encenegados en el vicio, los contempla —digo— acogidos y cuidadosísimamente

educados bajo tus auspicios en una escuela no solo de verdaderas virtudes sino también de pura latinidad. (LPE, 1)

En este contexto, al que se pretende dedicar mayor espacio más adelante, el acceso a la realidad circundante —personas, lo creado, Dios— viene mediado por la facultad intelectual. La persona está dotada de una facultad llamada “inteligencia” o “entendimiento” y que le permite penetrar en la verdad de las cosas. Se trata, tal y como afirma la tradición católica, de un conocimiento profundo, no superficial, que no se detiene en los fenómenos o apariencias, sino que intenta comprender el significado real de las cosas. Al respecto, afirma santo Tomás de Aquino:

El nombre de entendimiento implica un conocimiento íntimo. Entender, en efecto, significa como “leer interiormente” (*intus legere*). Esto se ve claro considerando la diferencia entre el entendimiento y los sentidos. El conocimiento sensitivo se ocupa de las cualidades sensibles externas, y el intelectual, en cambio, penetra hasta la esencia de las cosas, pues su objeto es “lo que es el ser”. (S.Th. II-II,8,1)

Se trata de una capacidad sorprendente llena de potencialidades inimaginables: el niño es capaz de conocer la verdad y de adherirse a ella con fuerza. La inteligencia permite a la persona distinguir el mal y el bien —*malum a bono discernere*— (LPE, 5). El verbo utilizado por el P. Juan de Jesús María es muy significativo: está formado por un prefijo “se” que implica una acción de separación para la cual es necesaria una reflexión previa y de un sufijo “cernere” que implica una acción de distinguir, discernir, juzgar, cribar... Esta acción viene preparada por el momento previo de reflexión. El

niño tiene, pues, capacidad de reflexión y de distinguir entre el bien y el mal objetivo que significan las cosas (Glare, 1983).

A esta capacidad de distinción del bien y de la verdad se añade una ulterior capacidad: la de adherirse (*asentiri*) a las cosas que son buenas y verdaderas; este es el verdadero camino educativo propuesto en el *Liber de pia educatione* ya desde los primeros párrafos:

Entre los primeros brotes de la piedad que se han de recomendar muchísimo a los niños, se ha de poner la fe, para que se acostumbren a adherirse firmemente a Dios como a la verdad primera e infalible: aprendan de memoria las principales verdades de la fe, que propone la Iglesia Católica. En esto hay que procurar que no solo las reciten, sino que, según su capacidad, las entiendan, y desde niños estén dispuestos a morir por ellas, si se ofreciere la ocasión. Los maestros, pues, comprueben el asentimiento interno, la memorización y el constante propósito. (LPE, 6)

Hay en esta antropología un sentido muy alto de la capacidad del niño y, en cierta manera, presenta una visión metafísica de la persona. La inteligencia humana, potencia del alma a la cual va dirigido en gran parte el acto educativo, tiene como único objeto el conocimiento del ser en cuanto ser, es decir, la verdad del ser, de toda la realidad, en su esencia. En este sentido, el niño es muy metafísico —aquí se está muy lejos de una visión positivista de la educación— está interesado por el ser de las cosas y sus preguntas van dirigidas a intentar comprender la realidad de todo cuanto vive y experimenta; y no solo está interesado, sino capacitado, de forma acomodada a su capacidad —*quae caputi puerorum consentanea est* (LPE, 8) — a tal comprensión.

Así, se puede afirmar que la verdad es el bien del entendimiento. La inteligencia se alimenta de la verdad y viceversa; por la mentira y el error, queda herida y enferma. Por ello se entiende el cuidado que pondrá el P. Juan de Jesús María a la hora de prescribir lecturas en la escuelas. Estas, supervisadas por los maestros, tendrán como fin el crecimiento del alumno y buscarán protegerle de todo aquello que pueda hacerles daño, consciente de que las buenas lecturas no solo aportan información (algo propio de la instrucción) sino que también forman (algo más propio de la educación):

La niñez no es tan dueña de sí que pueda regirse a sí misma sin buenas lecturas; por lo demás suele corromperse, con frecuencia, por lecturas profanas o deshonestas. Por lo cual se le ha de insistir en que cada día lea un poco al menos, de las vidas de los Santos Padres, o de los libros de los maestros de espíritu: inflámese en el amor a la virtud y arroje la nociva curiosidad de los escritores profanos. En esta materia los niños deben ser castos y vigilantes para que, ni con el pretexto de la belleza del lenguaje ni de erudición, se lancen a leer escritores paganos impuros: si en esto no insisten mucho los maestros, difícilmente se logrará persuadirles. (LPE, 17-18)

Una parte fundamental de la educación de la época estaba cubierta por los libros de instrucción religiosa, devoción y hagiografía (Dainotto, 2007). Según el estudio de Serena Dainotto, la utilización de este tipo de lecturas respondía a dos exigencias fundamentales: la primera, de carácter preceptivo,

en cuanto que ayudaban a impartir las indispensables enseñanzas morales¹²; la segunda, en cambio, de carácter educativo, pues una gran número de lecturas relacionadas con la vida de los santos, anécdotas y ejemplos edificantes expresados en forma narrativa, eran utilizadas como ejercicios de lectura (Dainotto, 2007).

La lectura, en la tradición pedagógica cristiana, ocupa un lugar fundamental. Si bien el acceso a la verdad viene mediado por el acceso a la realidad, por medio de la lectura el alumno adquiere la preparación necesaria para realizar con frutos este acceso a lo real. Por ello, saber leer, elegir buenos textos y utilizar bien las lecturas, es un ejercicio que se debe aprender, pues para el hombre de estudio es una necesidad primordial. Esto explica el cuidado que se pone en la elección de buenos libros —a ello dedicará una fuerte exhortación al maestro más adelante (más exactamente en LPE, 32)— pues la lectura desordenada, como ya se ha comentado, entorpece y no alimenta el espíritu sino más bien lo incapacita, poco a poco, para la reflexión y el pensamiento. De ahí que se haga tanto hincapié en la lectura de aquellos libros. Si era posible se recomendaba siempre acudir a la fuentes del pensamiento occidental en las que brillaran las ideas rectoras del pensamiento (Sertillanges, 2003).

5.4 Consistencia débil: la herida del pecado

Si bien el autor del opúsculo no disminuye la posibilidad de la persona de conocer la realidad y la verdad, reconoce que esta posibilidad

¹² Cabe recordar que después del Concilio de Trento (1545-1564) se había publicado el Catecismo Tridentino que contenía todas las enseñanzas teológico-morales del catolicismo. Dicho Catecismo, que estaba destinado a los párrocos, por su extensión —en ninguna edición de la época era menor de quinientas páginas— y complejidad, requería una versión más sencilla para utilizar en el ámbito escolar. Por esta razón, se multiplicaron los catecismos escolares adaptados a los niños y jóvenes (Dainotto, 2007, pp. 101-103).

está herida por la huella del pecado y los embistes del demonio. Ya desde la “advertencia al lector”, el P. Juan de Jesús María dejaba claro cuál era el *status* de la persona con la que los educadores van a trabajar:

El presente escrito no se destina a cualquier advenedizo lector, sino a los piadosos maestros y educadores de la niñez, para que tengan a mano selectos avisos, con los que puedan educar a la tierna edad con piadosos principios, y preservarla, con el divino auxilio, de futuras caídas. Se recomienda la caridad, paciencia y diligencia, para llevar adelante con feliz éxito esta obra tan agradable a Dios, y para que los niños pobres, que habrían de ser presa del demonio por la carencia de cultura, aprendan, por medio de las Escuelas Pías, las buenas costumbres e incrementen el culto de S. D. Majestad; de su educación emprendida y realizada por pura piedad, los maestros obtendrán abundantísimos premios de felicidad eterna. (LPE, 4)

Un poco más adelante, el P. Juan de Jesús María profundizó en esta cuestión y, en el quinto punto dedicado al alumno, dijo:

Del horror del pecado. Pertenece a la laudabilísima formación de la niñez el horror al pecado, que se debe inculcar en la infancia: porque, como a la primera vista, teme al dragón y huye, así deteste y evite el pecado. Va bien para despertar este horror salubérrimo en extremo, representarse la indignación de Dios airado y la cuidadosa descripción de la pena debida al pecado, recordada en el capítulo anterior, en forma acomodada a la capacidad de los niños. (LPE, 8)

La palabra “pecado” aparece, tan solo en este párrafo, un total de cuatro veces. Con tal insistencia, el autor se sitúa en las antípodas del pensamiento que encarnará, siglos más tarde, J. Rousseau con su ingenuo discurso —plenamente asumido y legado hasta estos días por la Escuela Nueva— según el cual, la labor del educador consistiría, simplemente, en secundar la naturaleza humana de la cual solo emana bondad y cuyo único problema es el influjo perverso de la sociedad. A qué se debe esta insistencia y qué implica esta herida —atendiendo especialmente al ámbito pedagógico analizado— son las dos preguntas a las que se tratará de dar respuesta en este apartado.

El Concilio de Trento dedicó amplio espacio en sus sesiones el tema del pecado original, especialmente por la controversia con el protestantismo que, al respecto, mantenía una oposición claramente contraria a la tradición plurisecular de la Iglesia Católica. De hecho, Lutero identificará formalmente, en alguno de sus escritos, el pecado original —misterio que, como afirma el comentario al Catecismo Romano, solo puede ser comprendido a la luz de la fe (Martín Hernández, 1956)— con la concupiscencia, negando así el libre albedrío del hombre y su capacidad para el bien. Así, el hombre, para Lutero, por el pecado original está privado, de manera eterna y universal, de rectitud y de poder para el bien en todas las energías, tanto del cuerpo como del alma, en el hombre entero, tanto interior como exterior, produciendo la náusea para el bien, la repugnancia de la luz y de la sabiduría, el amor del error y de las tinieblas, la huida y la abominación de las buenas obras... (Sayés, 2010).

Contra esta visión antropológica que presenta a un hombre profundamente incapaz (para el bien, para cumplir la ley, para ser libre), la reforma católica hablará de “herida” —en contraposición a la ruptura ontológica que presenta Lutero y sus seguidores al afirmar que la naturaleza

humana ha sido destruida y corrompida—. El P. Juan de Jesús María, para hablar de este dato antropológico fundamental, utilizará la expresión *naturae corruptae* que se podría traducir como “naturaleza corrompida” (LPE, 14). Esta herida convierte al ser humano en un ser vulnerable, desintegrado, paradójico —pues, como afirma san Pablo, quiere el bien pero hace el mal—¹³. Se trata, a fin de cuentas, no de un dogma, sino de una evidencia fácilmente constatable por la experiencia.

Como consecuencia de este pecado aparecen, tal y como afirma ininterrumpidamente la tradición católica, heridas en el hombre que conviene tener en cuenta en la práctica educativa (Amado Fernández, 2010; Cardona, 2001). Estas consecuencias tienen especial importancia en el orden de las potencias del alma: voluntad y entendimiento. La pérdida de la armonía original de las facultades, por el pecado original, tiene como consecuencia la pérdida del equilibrio entre las potencias del alma y la integridad del orden de cada una de ellas a su propio bien. Por una parte, las facultades espirituales (voluntad y entendimiento) tendrán dificultad para realizar sus propias acciones (el bien y la bondad) y, por otra, las potencias inferiores no obedecerán connaturalmente a las superiores¹⁴.

Así, en la voluntad, que debería dirigirse siempre al bien (hacia lo bueno-para-él), aparece la malicia con dos graves consecuencias: es el hombre, cada hombre, quien decide la moralidad de las acciones, lo que es

¹³ También de esto hablaron los pensadores paganos, por ejemplo, Ovidio: *Meliora video, deteriora sequor* (“Veo lo mejor y hago lo peor”).

¹⁴ En el apartado dedicado al fin de la educación, se abordarán los medios educativos propuestos en el *Liber de pia educatione* para sanar y ordenar esta herida. Como límite se ha propuesto, en este punto, definir el estado actual del hombre, del niño, tal y como lo presenta el P. Juan de Jesús María.

bueno o malo (que pasa de ser objetivo a subjetivo) y, en segundo lugar, el hombre experimenta cierta dificultad para obrar el bien y para anteponer los bienes finitos a los infinitos. De ese modo, ya a temprana edad, aparece una dificultad por apreciar lo bueno y honesto: *pueritia, quae honestum aestimare nescit* (LPE, 7).

En el entendimiento aparece la ignorancia, por la que el hombre experimenta dificultad para captar la verdad en toda su esencia y complejidad. Por esta misma ignorancia, en el hombre aparece un oscurecimiento para captar la maldad radical de los actos desordenados. Así, el entendimiento, destinado siempre a la verdad, queda “contaminado” por el error y, más grave todavía, por la mentira. En este contexto adquiere mayor luz el deseo del P. Juan de Jesús María de que se compruebe el asentimiento —*de interno assensu*— de lo estudiado en la clase (ver LPE, 6).

En el apetito sensitivo aparece la *infirmitas* y la *concupiscencia* por las que el hombre se encuentra inclinado a no someterse a la recta razón. El P. Juan de Jesús María alude a ello al hablar de la dificultad del niño para dirigirse por sí mismo y para autogobernarse y para eso es fundamental que puedan ser guiados. De entre otras formas, alude el autor a la lectura de buenos libros: *non est aetas prima adeo sui compos, ut sine pia lectione seipsam moderatura credatur* (LPE, 17). Por la primera se da un temor exagerado por superar las dificultades que preceden a la consecución de un determinado bien —debilidad ante lo arduo— y, por la segunda, el hombre pierde la moderación en el goce de los bienes sensibles —desorden en el deseo del placer—.

Por ello es necesario, en la educación, frenar y gobernar estas tendencias o apetitos desordenados que pueden apartar al niño del bien, fin último de toda obra humana: “Se ha visto por muchísimas experiencias que la niñez se educa óptimamente para la piedad, si con frecuencia es cohibida

por sus padres o maestros, para que no se precipite a satisfacer sus propios deseos” (LPE, 19).

6. El Maestro

Ya desde el primer momento, el P. Juan de Jesús María deja claro quiénes son los destinatarios del presente opúsculo pedagógico: los maestros. Consideraba así a todos aquellos que actúan como “puentes” o mediadores entre el niño/alumno y el acto educativo:

El presente escrito no se destina a cualquier advenedizo lector, sino a los piadosos maestros y educadores de la niñez, para que tengan a mano selectos avisos, con los que puedan educar a la tierna edad con piadosos principios, y preservarla, con el divino auxilio, de futuras caídas. (LPE, 4)

Siendo un escrito dirigido a maestros que dedicaban sus vidas a educar gratuitamente en la piedad y las letras a los niños de la Roma de principios del siglo XVII, aparecen en él numerosos consejos que delinean la figura y el concepto del maestro que tenía el P. Juan de Jesús María.

Como principio fundamental, se puede decir que en el *Liber de pia educatione* aparece con toda claridad un alto concepto del educador, particularmente del maestro elemental al que invita, en la exhortación final, a considerar la nobleza de su empresa —*proposit sui honestatem*— (LPE, 37). Dicha nobleza descansa, según el autor en que el trabajo desempeñado por el maestro en la escuela es valorado no solo por Dios, pues así se cumple el precepto evangélico de acoger a los pequeños (Mc 10,14), sino también ante los sabios, que consideran dicha empresa de gran importancia:

No tan solo es honorífico ante Dios, conocedor de las intenciones, sino también ante los sabios, el tratar la causa de Dios y realizar actos de cristiana caridad, sobre todo cuando el ojo sencillo de la intención, recomendado por el texto evangélico, no es ensombrecido por ninguna hipocresía, ni por ninguna sombra de culpa. (LPE, 37)

Por ello, debe reunir algunas cualidades fundamentales que responden, en el fondo y en la forma, a los fines fundamentales que dibujan el quehacer educativo. De alguna manera, en la figura del maestro que se percibe en este escrito, aparece la importante tarea que tiene entre manos: de él depende, en cierto grado, el destino eterno —la salvación— y el bienestar temporal —felicidad o beatitud— de cada individuo o niño que entra en las aulas.

6.1 El educador cristiano: misión y vocación

EL P. Juan de Jesús María planteó una visión del educador que está confrontada con la realidad escolar de la Roma del siglo XVII. Sería difícil comprender y valorar con exactitud el alcance de esta visión sin tener en cuenta, al menos *per summa capita*, la situación pedagógica de aquella Roma en la que surgió este opúsculo pedagógico.

A pesar de los avances que supuso en algunos aspectos el humanismo —aunque se pretende más tarde mostrar algunos errores fundamentales—, “es un hecho innegable que el humanismo en Roma como en todas partes, en vez de progreso, dio lugar a un retraso en el campo de la instrucción pública, por lo menos en lo que toca a las realizaciones prácticas” (Sántha,

1984)¹⁵. Mientras que a nivel literario se produjo un incremento notable de investigaciones y publicaciones, algunas con intuiciones prácticas muy acertadas, en el campo de lo práctico la instrucción se fue, cada vez más, abandonando y reduciendo a un campo cada vez más selectivo y elitista:

Así las escuelas públicas vinieron a ser cada vez menos, y se operó el fenómeno de una gran retraso y una generalización de la ignorancia en una edad en la que hombres doctísimos disputaban en latín y griego, se esforzaban por escribir epístolas y discursos con el estilo de Cicerón y versos líricos y épicos entornos virgilianos y de los poetas augustos. En sustancia, que mientras en el Medievo la instrucción había sido siempre accesible a todos, en el esplendor del Renacimiento se convierte en un lujo reservados a unos pocos privilegiados. (Pecchiai, 1948, pp. 393-394)

Desde comienzos del siglo XVI, la enseñanza primaria de los niños de la ciudad de Roma había sido confiada a los maestros rionales. Cada uno de los trece riones —barrios— de Roma tenía una pequeña escuela con un maestro a la cabeza. Estas escuelas eran como un apéndice de la Universidad romana de La Sapienza y los maestros dependían, tanto su salario como su

¹⁵ Son especialmente interesantes, para el propósito de este estudio, las páginas 35-52 en las que el autor realiza una interesante síntesis sobre la situación pedagógica-educativa en la Roma de finales del siglo XVII, a partir de estudios importantes y recientes sobre la materia. Serán de gran utilidad estas páginas para presentar el *status quaestionis* que permita vislumbrar la especificidad y novedad del presente opúsculo.

dirección, del rectorado de dicha universidad. A pesar de ello, y según se deduce de distintos documentos estudiados por Sántha (1984), tal educación era de escasísimo nivel, tenían dificultad para aceptar niños pobres —solo aceptaban unos pocos para cumplir mientras que la mayor parte debían pagar— y los maestros eran de escasa altura intelectual y moral.

Por ello, la aparición de las Escuelas Pías comportó un conflicto importante con estos maestros rionales que veían, día a día, mermar el número de sus alumnos (Giner Guerri, 1992). La campaña de calumnias y desprestigio que desencadenó debió llegar a oídos del Papa y del cardenal vicario. La gravedad de las acusaciones vertidas contra las Escuelas Pías movió al Papa Clemente VIII a pedir información y, fruto de las visitas de diversos cardenales, nació una estima más profunda del Papa y los cardenales hacia las nacientes escuelas que llegó a traducirse en importantes ayudas de tipo económico. El presente estudio se sitúa en el huracán de dicha polémica. Cabe añadir que el mismo P. Juan de Jesús María envió un escrito al Papa defendiendo estas escuelas.

En este contexto cobra especial importancia la invitación del fraile carmelita a “proteger la infancia abandonada para que sea imbuida con los óptimos preceptos de la piedad y de los primeros elementos literarios” (LPE, 1), en una educación establecida como principio fundamental, gratuito y popular (ver LPE, 4; 38-39). Se intenta superar así el concepto de una educación elitista —pues el educador es enviado, principal y especialmente, a los niños abandonados— y una educación selectiva —pues el educador debe hacer su trabajo de manera gratuita—¹⁶, abriendo de esa forma las

¹⁶ Con gratuita se debe entender aquí, únicamente, que a los alumnos no se les cobraba dinero alguno por acudir a las escuelas sino que se buscaban medios alternativos de financiación: limosnas, donaciones, becas, ayudas...

puertas de las escuelas a los sectores más desfavorecidos y abandonados de la ciudad de Roma.

Por ello, una de las cualidades fundamentales del maestro cristiano será la de trabajar gratuitamente. Gracias a esto pondrá los ojos en los bienes eternos —*immensum coelestium divitiarum lucrum*— y no en los temporales, en la recompensa celeste y no la del mundo:

Pero si alguien alega la pobreza y dice que él puede dirigir otras escuelas en las que con el cultivo de la piedad atienda a lo necesario para el futuro, ciertamente debe considerar, cuán inmenso es el lucro de las riquezas celestes, que adquiere con su trabajo gratuito y cuán fácilmente el ánimo atento al bien útil se aparta del bien honesto; además que quienes trabajan por Cristo y por la salvación de los prójimos, aunque no se vean obligados a ello con la más mínima obligación de conciencia, como suelen ser los maestros de las Escuelas Pías, concuerdan poco con los consejos evangélicos, si se preocupan con solicitud de la pobreza de mañana. Ciertamente Cristo no abandona a quienes por atender a la salvación del prójimo dejaron el cuidado de la previsión humana. A esto se añade que los varones de señalada virtud se reconocen más idóneos para los beneficios eclesiásticos cuanto menos ellos los procuran. (LPE, 38)

Igualmente, en términos parecidos, se expresa el carmelita calagurritano en los números 4, 36 y 37 del *Liber de pia educatione*. Aunque cabe recordar que el escrito está destinado a maestros que consagraban su vida entera a tal ministerio educativo. Así, junto con la gratuidad, es

necesaria una “vocación”, una llamada que se extienda en el tiempo y en los lugares, que obedece a criterios sobrenaturales y que hace de la educación un ministerio eclesial llamado a perdurar en el tiempo. De ese modo, la posibilidad de superar el cansancio, el trabajo duradero, la entrega del propio tiempo, de la propia vida, que implica la educación, se hace real en dicha llamada de Cristo a entregar la propia vida por los más pequeños y desfavorecidos:

Pero si alguno alega el trabajo duradero y sin descanso, recuerde que los hombres dedicados a los negocios seculares son zarandeados más gravemente y descansan menos, pues llevan clavadas en el corazón innumerables preocupaciones, que ni en el blando lecho permiten el descanso. Ciertamente tanto menos descansa uno cuanto sufre más los estímulos de las indómitas pasiones, compañeras del trabajo emprendido. Si, pues, de dos Operarios, de los cuales uno trabaja para el mundo, y el otro por Cristo, aquel se ve angustiado por mil preocupaciones, y este con tranquilidad de candencia trabaja para la obra, ¿quién no ve que se atormenta menos este que el otro, y que se siente menos torturado por el trabajo? ¿Qué digo? Pues que la paz de la conciencia y la esperanza de la felicidad eterna se acrecientan abundantemente con el trabajo hecho gratuitamente y suavizan la dureza del mismo; en cambio el trabajo interesado rara vez engendra alegría y muy frecuentemente produce tristeza. (LPE, 39)

Hay que insistir en algo que parece fundamental en este opúsculo pedagógico: la centralidad del “ser” del maestro. El filósofo italo-alemán

Romano Guardini, en su obra *Las edades de la vida*, dijo al respecto: “La primera cosa eficaz es el ser del educador; la segunda, lo que él hace; la tercera, lo que él dice” (Guardini, 1997, p. 58). Previo a una práctica pedagógica concreta, a unas actitudes específicas, siempre fundamentales en el acto educativo, está el ser mismo del educador, aquello que “es” en relación al alumno, su propia vocación: “No hay profesión para la que menos se puede haber “nacido” que la del educador, pues a su esencia le pertenece una considerable madurez” (Spranger, 1960, p. 13).

Y esta madurez no es una herencia biológica, sino que, por la responsabilidad que se tiene frente a una persona que necesita ser acompañada en su camino educativo —el niño— es una categoría de orden ético, en la nota distintiva de un hombre maduro que conoce el camino válido y que, como dice Platón, vive “preocupado por el alma”. Esta “preocupación por el alma” no tiene otro fin, según el P. Juan de Jesús María, que la *salvación* de quien le ha sido confiado. El maestro debe, por tanto, trabajar por la salvación de los prójimos —*proximorum salute laborant*— (LPE, 38). No existe un concepto más elevado de educación.

6.2 Otras cualidades del maestro cristiano

Junto con esta cualidad fundamental, vital, al que se ha llamado vocación o misión y que implica una entrega total de la propia vida al quehacer escolar sin buscar más retribución que los bienes sobrenaturales, el P. Juan de Jesús María distingue otras cualidades de las que debe estar adornado el maestro cristiano. Ello lo hace, de manera especial, en la tercera parte del *Liber de pia educatione*. En esta da consejos muy concretos a los primeros maestros de las Escuelas Pías.

El maestro es, en primer lugar, el garante del orden en el aula (LPE, 28). Tal orden no se puede entender —siguiendo la tradición agustiniana a la que hace referencia el autor del opúsculo— simplemente como algo exterior y/o material, sino como un ambiente que favorezca el verdadero estudio y aprendizaje. Tal orden es, en primer lugar, un orden interior. Misión del educador es crear en cada uno de sus alumnos un “ordo” particular que le permita penetrar en la verdad de las cosas tal y como se dan en la realidad por medio de una relación adecuada con todos los elementos que conforman el ambiente escolar. Este “ordo” interior permite al alumno sobreponerse y superar las dificultades, tomar decisiones que, aunque difíciles, favorezcan su aprendizaje. Este “ordo” es, por último, una jerarquía de valores interiores que estimula el aprendizaje más allá de la comodidad o del utilitarismo: es la búsqueda, sin concesiones superficiales del *bonum, verum et pulchrum*.

Este orden se consigue, según el P. Juan de Jesús María, gracias a la quietud y a la disciplina. La quietud implica, por parte del alumno una disposición o estado que permita analizar con sosiego cada dato recibido (imposible sin un clima que lo favorezca). La disciplina implica, en último término, no hacer concesiones a la búsqueda de aquello que es verdadero, pues la interpretación falsa de la realidad lleva, sin duda, a su falseamiento. Estas concesiones se dan, tantas veces, en el orden de los sentimientos, de la comodidad, de la ideología, del utilitarismo. La disciplina, como virtud propiamente humana, lanza al alumno por encima de todas las dificultades que se le puedan plantear en el aula:

Hay que esforzarse para que el trabajo de las escuelas discurra con orden: no hay que tolerar en esto perturbación alguna, que molesta a los buenos maestros y atormentó de tal manera al mismo Agustín, quien por ello abandonó Cartago y marchó a

Roma, como elocuentemente expone con estas palabras del lib. 5° de las *Confesiones*, cap. 8°: “No decidí trasladarme a Roma porque fuesen mayores las ganancias y mayor la dignidad que se me prometía por los amigos, que me lo aconsejaban (aunque estas cosas movían entonces mi ánimo), sino que la causa máxima y casi única fue entonces que oía decir que allí los adolescentes estudiaban con mayor sosiego y eran calmados por una coerción más ordenada de la disciplina, de modo que no invadían a cada momento y desvergonzadamente escuela de cuyo maestro no usan, y que en ningún modo son admitidos, si él no lo permite: por el contrario, en Cartago es horrible y desenfrenada la independencia de los estudiantes: invaden desvergonzadamente y perturban enfurecidos el orden, que uno ha impuesto a los alumnos para su progreso”. Esto cuenta Agustín, que se refiere ante todo al provecho de la disciplina. (LPE, 28)

Para ello es necesario mantener una difícil tensión entre la disciplina (que a veces comporta castigos como la expulsión) y la paciencia y suavidad (LPE, 29-30). Esta tensión entre la fortaleza-disciplina y la paciencia es un dato clásico de la filosofía aristotélico-tomista. Para santo Tomás de Aquino, siguiendo la filosofía de Aristóteles, “la paciencia es un ingrediente necesario de la fortaleza” (Pieper, 2007, p. 201). La paciencia no es en absoluto un padecer incapaz y victimista de llevar a cabo cualquier acción sensata; es algo radicalmente diverso: “Paciente es no el que huye del mal, sino el que no se deja arrastrar por su presencia a un desordenado estado de tristeza” (S.Th. II-II, 136).

Así, la paciencia que demanda el P. Juan de Jesús María de los maestros es, en definitiva, no dejarse arrebatar la serenidad ante la

transgresión de los alumnos, de manera que quede quebrantado por la tristeza, nublado el juicio y pierda su grandeza impidiendo una solución clarividente de un determinado conflicto. Y así, el que es firme es también —y precisamente por ser firme— paciente. Esta tensión no se resuelve, por último, en el orden de los conocimientos sino que implica una adhesión vital, un camino interior, ineludible para el maestro.

Otra virtud fundamental en el maestro debe ser la diligencia. Por ella el maestro es lanzado a una actividad, a pesar de las dificultades, llena de esmero y cuidado por las cosas que hace y prepara. La diligencia viene siempre acompañada por la constancia y está enfrentada a la pereza:

Los maestros, pues, que han emprendido sin pereza una acción gratísima a Dios, sean constantes en lo empezado y mientras superan las dificultades de las escuelas, como quien sube por lugar escabroso siguiendo el pendón de los próceres, recojan los suavísimos frutos del triunfo y apresúrense a gozar del Bien sumo y sempiterno. (LPE, 42)

Pero la pereza, traducción latina del término griego *acedia*, es algo más que dejadez o desaplicación. La teología tradicional de la Iglesia considera la acedia como una especie de tristeza con respecto del bien verdadero de la persona. Así, lo opuesto a la acedia, no sería únicamente la laboriosidad o la diligencia, en la que insiste tanto el autor, sino la grandeza de ánimo y la alegría que nacen del amor y de la búsqueda del bien para el otro, más allá de toda desesperación, para aquel que está bajo la responsabilidad del maestro (Pieper, 2007).

Todo ello hace necesario, según el P. Juan de Jesús María, un cuidado sumo en el ejercicio de las tareas que le son propias como maestro

—*demandatum sibi officium quan possunt accurate*—, especialmente el cuidado de cada niño que tiene en el aula. La tentación de la acedia y de la desesperación, como dice santo Tomás (S. Th. II, 35,1), se vencen únicamente con la vigilante resistencia de una mirada penetrante y atenta ante la grandeza de la existencia humana:

Si, pues, con ocasión de este trabajo gratuito los maestros, que están como labrando suelo fértil, esperan un tan rico fruto, esfuércense en cumplir con el mayor cuidado que puedan, el oficio que se les ha señalado. Arranquen los cardos y abrojos de la primera edad, que, aun sin cultivo, produce, y fecúndenla con la buena semilla de piedad y letras, después de implorar el auxilio del cielo. Vigilen para que el astutísimo enemigo de nuestra salvación no marchite con el fuego de las pasiones, las yemas que brotan de las primeras virtudes y no destruya los gérmenes primeros del culto divino. (LPE, 40)

Ello conlleva a la protección y el cuidado de aquellos niños que le han sido confiados. Uno de los padres de la pedagogía moderna, Herman Nohl, dijo en cierta ocasión que el educador es el defensor de los intereses vitales del niños frente a las pretensiones de los adultos y, como añade Romano Guardini, frente a los instintos del niño mismo (Guardini, 1997). Eso hace, si cabe, más necesaria la mirada atenta y vigilante ante todo lo que ocurre y buscando proteger aquello que le ha sido entregado: una vida que debe ser acompañada en su crecimiento hasta la edad madura, que le permita, un día, disfrutar de los bienes celestes a los que ha sido llamado y para los que ha sido creado:

Contemplan el blanco vestido de la divina gracia de que la niñez piadosamente educada está revestida y sigan protegiendo su candor sin mancilla, y fomenten, con suma vigilancia, las celestes inspiraciones, que descubren en aquella edad; antes que los niños se vean seducidos por la vanidad del mundo, colóquenlos en algún puesto seguro, en que sin peligro de la eterna salvación, y aun con mayor pureza, vivan felizmente una vida transida del casto temor y amor de Dios. (LPE, 41)

Así, concluyendo, el maestro debe “estar presente” a todo cuanto acontece en el aula con el fin de preservar en la inocencia bautismal a los alumnos que le han sido confiados. Esto implica en el educador una mirada atenta, llena de confianza y que rehúye la desesperación ante las dificultades, una actitud que garantice un “ordo” interior y exterior en el aula y en el alumno de manera que se favorezca una verdadera educación, que se consigue, únicamente, en una tensión vital entre la disciplina y la suavidad.

7. La Educación

7.1 Una educación que pone en el centro a Dios y al hombre

El *Liber de pia educatione*, del P. Juan de Jesús María, es heredero no solo de una antropología concreta, que se ha tratado ya de sintetizar y presentar. Más bien, es sucesor de un modo de entender al hombre en relación con lo creado, llamado en este caso cosmología, lo cual pone en el centro de la Creación al hombre y su relación con Dios. Solo desde este presupuesto se entienden las referencias de este autor a la oración, los sacramentos, las actitudes concretas en la escuela, la relación con el bien y el mal, la huella del pecado original en la naturaleza humana, las virtudes...

Esta herencia, a la que muchos historiadores llaman cristiandad (Sáenz, 2007), se prolongará más allá del medievo, abarcando varios siglos hasta la llegada del Iluminismo. Lejos de toda interpretación histórica superficial, el humanismo no trajo, como característica fundamental, la centralidad del ser humano en contraposición a la Edad Media, que lo había desplazado del discurso especulativo. La Edad Media, con sus luces y sus sombras, tenía una visión de la realidad cuyo centro era, precisamente, el hombre en su relación con Dios.

De esta forma, el P. Juan de Jesús María, presenta al ser humano dentro de la realidad, de lo real¹⁷, pero en relación estructural, natural, con Dios, con lo divino. Hay dos imágenes que pueden ayudar a expresar la cosmovisión que se desprende del texto estudiado. La primera, muy conocida, es el hombre en el centro del cosmos pintada por Leonardo. Ofrece una imagen del paso real aunque progresivo que se dio en el Renacimiento y que culminó en la Ilustración: la eliminación de Dios de la esfera de lo humano y de lo real. La segunda es una miniatura que ilustra uno de los textos más conocidos de la monja, mística, médico y música, Hildegarda de Bingen, pintada cuatro siglos antes. Aparece el hombre en el centro del cosmos pero con una diferencia, dentro del “círculo de lo real” aparece también Dios, la fe, que iluminan el camino del hombre.

El primer Renacimiento, el del Giotto y Dante, el de la búsqueda de la belleza y lo sublime, el de la fascinación por los órdenes clásicos, no fue una ruptura con el espíritu medieval, sino una culminación de esta

¹⁷ Este dato no puede ser considerado superfluo, de hecho, pensadores muy posteriores (como los maestros de la sospecha —Freud, Marx, Nietzsche...—) pretenderán presentar a un ser humano que actúa al margen de la realidad, movido por intereses económicos, sueños inconscientes o un sentimiento de culpabilidad y debilidad.

búsqueda del verdadero puesto del hombre en el cosmos, una continuidad con una tradición y no una ruptura con una época:

En líneas generales se podría decir que el paso del período medieval al evo moderno se caracteriza por el tránsito de lo divino a lo humano, o mejor, de la prevalencia de lo divino al creciente predominio de lo humano. Pero ello no es así, ya que si alguna vez dicho descubrimiento tuvo lugar fue precisamente en la Edad Media, donde el hombre, espíritu y materia, era considerado como un microcosmos, imagen y semejanza del Dios que lo había creado. (Sáenz, 2007, p. 349)

Desde esta perspectiva es imposible una idea del hombre que no esté en relación real con Dios. El hombre, ciertamente, está en el centro de lo creado, pero no se puede decir la palabra “hombre” sin decir, contemporáneamente, “Dios”, “Ser”, “Destino”. El hombre es el centro pero es necesario, resulta fundamental, salir para ver las estrellas: *Usciamo fuori a rivedere le stelle* (Dante, *Divina Comedia, Infierno*, canto XXXIV, v. 39).

Estas palabras de Dante ilustran el papel de la fe en la educación tal y como lo entiende el P. Juan de Jesús María. Lejos de limitarnos, la fe abre nuestras posibilidades a una consideración más amplia de la realidad. La fe, entendida así, ensancha las capacidades humanas —especialmente las tres potencias del alma: memoria, inteligencia y voluntad— elevándolas para superar nuevos límites, tantas veces impuestos por la coyuntura histórica o personal.

Muchos siglos después, el gran matemático, filósofo y escritor ruso Pavel A. Florenskij, habló de esta misma necesidad humana de ensanchar la mirada a nuevas posibilidades de lo real de una manera más bella y

poética que las palabras citadas hace poco: “Observad con más frecuencia las estrellas. Cuando estéis apesadumbrados mirad las estrellas o el azul del cielo. Cuando os sintáis tristes, cuando os ofendan...entreteneos... con el cielo. Entonces vuestra alma encontrará el sosiego” (Valentini & Žák, 2000, p. 418).

Esta fe, la fe así entendida, es la que impregna cada palabra del presente opúsculo pedagógico. No debe extrañar, pues es la misma fe que impregnaba todos los estratos de la sociedad: la organización política, la vida social, la misma actividad económica, el orden doméstico, la actividad intelectual, el arte... (Rops, 1970). La educación aquí propuesta, por tanto, también deja un papel central a la fe, que ilumina todas las otras realidades que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje y acompañan al hombre en su devenir en este mundo.

7.2 Amor a las letras y deseo de Dios

Un segundo elemento que justifica el papel central de la fe (oración, actos de piedad, sacramentos, sobrenaturalidad...) en el presente opúsculo es la convicción, heredada de la época patristico-medieval, de que la búsqueda de Dios —*quaerere Deum*— está íntimamente unida al desarrollo cultural. Más aún, no solo a nivel individual, sino de toda una civilización que, poco a poco, se construye sobre este ideal que hay que colocar en el orden existencial y natural de la persona.

El medievalista francés Jean Leclercq ha evidenciado en sus numerosos estudios cómo la fe, el deseo de buscar a Dios, único fin de la vida cristiana, llevó al hombre medieval a la búsqueda de la verdad y al desarrollo de las letras, la gramática, el sentido... (Leclercq, 2009). Esta preocupación o intuición se encuentra también en el *Liber de pia educatione*.

En la medida que la educación no se reduce a la mera asimilación de contenidos o conceptos sino que busca el conocimiento más radical que existe —la distinción entre el bien (*bonum*) y el mal (*malum*)— y que lleve a rechazar lo que es malo y a adherirse a la bondad, entonces trasciende el contenido para abrir un horizonte nuevo de sentido (*in Majestatem Divinam mentis oculos colliment*). En esta, las palabras y la gramática son vehículos de una búsqueda mayor —*quarere Deum*— que está relacionada con la suma bondad y sabiduría —*summa bonitas et sapientia*—:

Desde el principio hay que procurar que los niños tan pronto empiecen a distinguir entre el mal y el bien dirijan su mente a S. D. Majestad. Ciertamente de esta dirección, y como de sacrificio matutino, depende el feliz curso de toda la vida. Se enseñará, pues, a los niños por qué Dios es la suma bondad y sabiduría, a fin de que se dispongan bien hacia Él; por qué es la suprema majestad y justicia, para que aprendan a honrarle y temerle. Esta primera instrucción la repetirán con muchísima frecuencia los maestros, para que se imprima profundamente como un sello la piedad en los niños. (LPE, 5)

Por otra parte, dado que la Palabra divina ha sido expresada por palabras verdaderamente humanas, sea hace necesario el estudio de las letras. La gramática es considerada como una herramienta fundamental para acercarse al designio de Dios sobre cada hombre y sobre el mundo expresado en las Sagradas Escrituras. La búsqueda de Dios, principio para el P. Juan de Jesús María del auténtico crecimiento y progreso humano así como fuente y raíz de toda verdadera cultura, requiere una cultura de la palabra —que los latinos llamaban *grammatica*— (Leclercq, 2009).

Una propuesta pedagógica que busque, principalmente el desarrollo de las facultades de los alumnos, debe propiciar este amor por las letras que favorezca que los alumnos sean capaces de penetrar en el secreto de la lengua, comprender su estructura y el modo de expresarse. Gracias a ello, pues tal es el deseo del autor, los niños, con una razón bien formada (*pro aetatis captu intelligent*), aprenderán a percibir entre las palabras la Palabra:

Entre los primeros brotes de la piedad que se han de recomendar muchísimo a los niños, se ha de poner la fe, para que se acostumbren a adherirse firmemente a Dios como a la verdad primera e infalible: aprendan de memoria las principales verdades de la fe, que propone la Iglesia Católica. En esto hay que procurar que no solo las reciten, sino que, según su capacidad, las entiendan, y desde niños estén dispuestos a morir por ellas, si se ofreciere la ocasión. Los maestros, pues, comprueben el asentimiento interno, la memorización y el constante propósito. (LPE, 6)

Así, como propone este autor en la senda de una larga tradición que nace con el monacato benedictino, la adhesión a la fe, la búsqueda sincera de Dios, procura un enriquecimiento cultural. El motivo radica en que, por esta búsqueda de Dios, las ciencias profanas —el autor las llama “letras”— adquieren un valor importantísimo. Asimismo, estas señalan el camino hacia la lengua, pues “la cultura de la palabra pertenece a la esencia de la búsqueda de Dios” (Benedicto XVI, 2008).

7.3 Las virtudes y la educación

La palabra “virtud”, o “virtudes”, tiene una importancia capital en el opúsculo pedagógico estudiado. Aparece 18 veces en el texto, lo cual indica, de entrada, el valor que tiene esta realidad en la concepción de la educación del P. Juan de Jesús María. La palabra “virtud” es una de esas “grandes palabras” cuyo destino final ha sido su desaparición del vocabulario cotidiano e, incluso, erudito o académico. En 1925, el filósofo y poeta francés Paul Valéry hablaba de tal olvido en su discurso de ingreso en la Academia Francesa:

Virtud, señores, la palabra ‘virtud’, ha muerto o, por lo menos, está a punto de extinguirse (...). A los espíritus de hoy no se muestra como la expresión de una realidad imaginable de nuestro presente (...). Yo mismo he de confesarlo: no la he escuchado jamás, y, es más, sólo la he oído mencionar en las conversaciones de la sociedad como algo curioso o con ironía. Podría significar esto que frecuento una sociedad mala si no añadiese que tampoco recuerdo haberla encontrado en los libros más leídos y apreciados de nuestros días; finalmente, me temo no exista periódico alguno que la imprima o se atreva a imprimirla con otro sentido que no sea el del ridículo. Se ha llegado a tal extremo, que las palabras ‘virtud’ y ‘virtuoso’ sólo pueden encontrarse en el catecismo, en la farsa, en la Academia y en la opereta. (Pieper, 2007, p. 14)

Por ello se hace necesario hacer un pequeño “viaje” para entender el sentido en el que el término es utilizado por el autor carmelita. Con ese

propósito, se utilizará una imagen que permita entender el dinamismo de la palabra “virtud” y cómo la entendieron los clásicos. Podría empezarse por imaginar un momento en el bosque bajo un cielo azul. De pronto, una flecha, luego de verla surcar los cielos, queda clavada en el tronco de un árbol.

El fenómeno llena de curiosidad y provoca un deseo de saber algo más. Asimismo, para entender lo que ha pasado, se pueden hacer algunas preguntas. Podría intentarse saber de qué material está hecha la flecha, por quién fue lanzada y si era ese árbol el objetivo del arquero. Cabría preguntarse también por la trayectoria que ha seguido la flecha para alcanzar su objetivo... o también preguntarse, para finalizar, sobre el movimiento, el dinamismo interno del fenómeno observado: qué fuerza es la que sostiene la flecha a lo largo de su vuelo y trayectoria hasta el tronco en el que se clavó.

De todo esto, hay una cosa cierta: lo que se observa es solo una flecha suspendida entre un prado verde y un cielo azul. Pero al sostenerla sobre la tierra y lanzarla hacia el árbol hasta su diana debe existir una fuerza, una *dunamis* o *virtus* que no se ve. No obstante, sin esta el fenómeno observado no podría ser explicado.

Como la flecha de este ejemplo, también el hombre, desde el momento en el que ve la luz, se encuentra suspendido entre el cielo y la tierra con un dinamismo interior llamado virtud. Este lo lanza hacia lo más alto, hacia el cielo *per lo gran mar de l'essere* (*Dante, Divina Comedia, Paraíso, canto I, v. 113*) destino para el que ha sido creado:

Los antiguos crearon el concepto de *virtud* para designar eso a lo que el hombre aspira para vivir como *hombre* y conseguir su meta como tal. Y para expresar tal concepto se utilizaron dos términos: *virtus* y el de *habitus*. Con él, dice Pieper, se indica

una manera de tenerse a sí mismo, de la propia posesión, con la que el hombre se asegura de lo que él mismo es. (März, 2001, pp. 184-185)

El P. Juan de Jesús María habla de esta fuerza en diversos momentos del *Liber de pia educatione* y habla de una educación que sea capaz de inflamar en amor a la virtud: *quoad studium virtutis inflammetur* (LPE, 17 y 34). Por consiguiente, de alguna forma, el fin de la educación, tal y como aquí se propone, es apartar a los alumnos del vicio e impulsarlos a la práctica de las virtudes. Entre todas las virtudes, en este opúsculo se subrayan dos con especial fuerza: la templanza y, unida íntimamente a ella, la castidad.

Sobre la templanza (*temperanter*), dice el P. Juan de Jesús María:

Se ha visto por muchísimas experiencias que la niñez se educa óptimamente para la piedad, si con frecuencia es cohibida por sus padres o maestros, para que no se precipite a satisfacer sus propios deseos. Por lo cual convendrá tratar a los niños sin blandenguerías; antes bien frenar sus movimientos desordenados, para que no resulten feroces en la adultez. Muchos ejemplos piísimos de príncipes avalan la doctrina de este capítulo. Hay que negarles muchas veces lo que desean con vehemencia e imponerles cosas que rehúsan, para que aprendan a obrar con templanza. (LPE, 19)

La palabra “templanza” proviene del vocablo latino *temperantia* que en su acepción original latina significa “moderación”. Este es el primer sentido que se puede dar a la palabra tal y como la usaban los medievales

—especialmente santo Tomás de Aquino— y después toda la tradición católica. Pero este aspecto, que podría considerarse negativo, solo es una visión parcial del tema que ocupa a este estudio:

[Hoy en día] la palabra temperancia suena exclusivamente a cosa negativa. En ella se acentúa de manera demasiado exclusiva la idea de limitación, contención, represión, estrangulamiento, freno y cerrojo; todo lo cual está en contradicción con la imagen clásica de la cuarta virtud cardinal. (Pieper, 2007, p. 221)

Pero la imagen clásica de la templanza que heredó el P. Juan de Jesús María, y que se expresa con el término griego *sophrosyne*, incluye algo más que este sentido negativo apuntado por el término moderación. En verdad, apunta a un sentido “ordenador” de la vida de las personas o, como dice Josef Pieper, “hacer un todo armónico de una serie de componentes dispares” (2007, p. 222). A través de esto, dota a la vida humana de una especial belleza.

Este concepto está íntimamente unido al acto educativo tal y como es propuesto en el *Liber de pia educatione*. Ya se ha hablado en este trabajo de la herida que ha causado en la naturaleza humana el pecado original y cómo la educación, si quiere responder a la verdad de la persona, debe tomar en cuenta este dato de capital importancia antropológica. Pues bien, las tesis pedagógicas naturalistas, como ya se ha comentado, al ignorar este dato de la tradición cristiana afirmando que el “hombre es bueno por naturaleza” oculta esta verdad y, por tanto, la necesidad de una virtud que ordene las potencias más elevadas del alma y haga frente a la pérdida de la armonía interior —a la que también se ha hecho referencia en el apartado dedicado a la antropología—, “al orden interior genuino de su naturaleza” (Pieper, 2007, p. 24):

La templanza tiene un sentido y una finalidad, que es hacer orden en el interior del hombre. De ese orden, y solamente de él, brotará luego la tranquilidad de espíritu. Templanza quiere decir, por consiguiente, realizar el orden en el propio yo. (Pieper, 2007, p. 225)

Quizá esta negación sea la causa del olvido de esta virtud, a pesar de su importancia y su valor educativo. Ningún educador puede abstraerse de esta importante labor: dotar al alumno de un orden interior que le lleve a la búsqueda y consecución del bien, de la bondad y de la belleza.

Del mismo modo, el P. Juan de Jesús María dedica a la castidad dos números —un apartado entero— lo cual indica la importancia que le presta el autor:

Es raro el privilegio de la castidad, de modo que la edad primera se mancilla, sea espontáneamente, sea seducida por misérrimos ejemplos. De ello resulta que una vez corrompida, se hace perezosa y lenta para todas las obras de piedad.

Por ello hay que trabajar diligentísimamente para que el amor de la castidad conquiste el corazón de los niños explicándoles, de modo adecuado, la belleza de tan gran virtud. Así pues, exaltarán las alabanzas de la castidad y se propondrán los preclaros ejemplos de los vírgenes de ambos sexos, con que se inflamen los ánimos y ardan en deseos de pureza. Finalmente se ha de explicar el modo de castigar el cuerpo con el ayuno y las disciplinas. (LPE, 20-21)

La castidad, ya se ha apuntado, está íntimamente unida a la virtud de la templanza. Sobre ella, el P. Juan de Jesús María afirma que es un privilegio, es decir, un don, y que influye en otros modos del ser (como la diligencia y la caridad). De ello resulta que es crucial una educación que inculque el amor y aprecio hacia esta virtud, haciendo referencia, por último, al valor del ayuno y de la disciplina.

La sexualidad, que es un bien infinito, tal y como la tradición cristiana afirma desde la antigüedad —a pesar de lo que afirman los muchos prejuicios sobre la visión cristiana de la sexualidad— está también necesitada de un orden racional —*ordo rationis*— al cual se le llama castidad y que responde al orden natural y a la verdad de las cosas y del hombre:

Este orden exige primeramente que el sentido inherente a la actividad sexual no se trastorne, dando lugar a desviaciones, sino que alcance su realización dentro de un matrimonio, donde se logren aquellos tres “bienes” o finalidades. Luego requiere que se ponga a salvo la constitución moral de la persona; y por fin, que no se viole la justicia entre los hombres. (Pieper, 2007, p. 237)

Este orden no puede ser considerado como una simple continencia de los apetitos sexuales sino un orden interior y, por lo tanto, un trabajo de maduración de la persona. Un trabajo que se puede considerar educativo por conducir al educando al dominio de lo verdaderamente humano y por tal educación no se puede entender un simple hábito o costumbre sino algo que toque las raíces de lo que significa ser persona:

Si se entiende por educación no el mero adiestramiento en habilidades neutras, por indiscutible que sea su necesidad, sino la ayuda para dominar la verdadera vida humana, la vida bajo el signo de la responsabilidad, no podrá considerarse como medio educativo un somnífero de la responsabilidad. (März, 2001, p. 186)

“Toda verdadera pedagogía es, primordialmente, una pedagogía de las disposiciones” (Kriekemans, 1973, p. 216). Aquí radica la importancia de esta virtud, pues favorece un crecimiento natural de la disposición que inclina a la persona a la verdadera belleza. No es una cuestión de orden moral —en el sentido negativo del término— sino algo constitutivo de la persona que ni el educador ni la escuela deben desatender.

8. Conclusiones

Objeto de este estudio fue tratar de entresacar, de un antiguo opúsculo sobre la educación, aquellos elementos que se consideran fundamentales para la escuela en el siglo XXI. A través de esto, se ha mostrado la fecundidad y validez de una pedagogía considerada perenne por estar enraizada en la verdad del ser, en la verdad de la persona. Para ello, se ha tratado de hacer un acercamiento al texto desde una hermenéutica concreta presentada de la mano del filósofo alemán Josef Pieper, subrayando la importancia que tiene, al tratar textos de los que se separan tantos siglos, atender a su contexto para captar aquellas verdades que se quieren transmitir, percibiendo su sentido más verdadero y dando una gran importancia a las palabras y la lengua en el que ha sido escrito. De esa forma, se ha buscado establecer, tanto con el autor como con el texto, cierta *connaturalitas* que permita captar e interpretar aquello que este texto antiguo ha querido decir y exponer.

Una primera consideración de este trabajo ha sido la íntima relación que existe entre la antropología y la pedagogía: a una visión del hombre corresponde una forma determinada de educarlo. El escrito del P. Juan de Jesús María, que ha sido objeto de este estudio, refleja una antropología adecuada que responde a la verdad de la persona y que se inserta en la larga tradición católica, ampliamente influenciada por los acentos del Concilio de Trento y la Reforma católica. Esta antropología se caracteriza por la tensión entre la potencialidad de la persona, que es capaz de conocer y acceder a la realidad y distinguir el bien del mal adhiriéndose a lo verdadero, y la herida del pecado original que ha roto la armonía primera y ha dejado su huella en el entendimiento y la voluntad, dificultando el acceso de la persona a la verdad del ser. Y es, precisamente, esta herida la que permite al P. Juan de Jesús María calibrar el valor de la auténtica educación como una labor que eleva a la persona y le permite, verdaderamente, hacer uso de las potencias más elevadas del alma: memoria, entendimiento y voluntad.

Esta educación está basada, como ha podido verse, en tres grandes principios rectores. En primer lugar, una educación que tiene en cuenta cuál es el puesto del hombre en el cosmos y su relación con Dios, una educación que pone en el centro al hombre y a Dios, superando así una visión solipsista y cerrada de la naturaleza humana. En segundo lugar, una búsqueda de Dios —deseo— que propicia y genera un florecimiento de la cultura —amor a las letras— haciendo fecundo el binomio de la escuela calasancia al que va dirigido el opúsculo: *pietas et litterae*. En tercer lugar, una educación en las virtudes que conducen a la persona al perfeccionamiento de su naturaleza y la dirigen a la consecución de una vida lograda y feliz.

Para esta persona y para esta educación son necesarios maestros que sean capaces de acompañar a sus alumnos en el crecimiento armónico e integral de todas sus facultades. El P. Juan de Jesús María indica y recalca la

importancia y primacía del “ser” sobre el “obrar” del maestro, lo que implica una esmerada preparación y formación de las personas que se dedican a la educación. Asimismo, el maestro se convierte en el defensor de los intereses del niño que educa. Por esa razón, debe estar interesado y preocupado por atender tanto a su bienestar temporal —felicidad, crecimiento, desarrollo...— como a su destino eterno —bienaventuranza, santidad...—.

Este maestro debe reunir otras cualidades sin las cuales no puede ejercer su vocación educativa de manera integral. En primer lugar, ser garante del orden —en el sentido amplio y verdadero que se ha dado a este término—. En segundo lugar, debe reunir en sí tanto la rigurosidad como la paciencia, síntesis vital que no se da sin la adecuada diligencia. En tercer y último lugar, un interés especial por aquellos niños que viven especiales dificultades y pobrezas, lo cual solo se puede realizar esperando la recompensa eterna, por puro amor de Dios, a la que está destinado su trabajo.

Por último, es de esperar que, con este trabajo, se haya podido distinguir los principios rectores de la pedagogía del carmelita calagurritano. Sin duda, dichos principios conforman una pedagogía válida y adecuada para el presente siglo y su escuela.

Referencias

- Amado Fernández, A. (2010). *La educación cristiana* (2.ª ed.). Barcelona, España: Scire.
- Barrio Maestre, J. M. (2010). *Elementos de antropología pedagógica* (4.ª ed.). Madrid, España: Rialp.
- Bau, C. (1949). *Biografía crítica de San José de Calasanz*. Madrid, España: Compañía bibliográfica española.
- Benedicto XVI. (2008). Discurso del Santo Padre Benedicto XVI al mundo de la cultura en Francia. Recuperado de http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2008/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20080912_parigi-cultura_sp.html
- Boussuet, J.-B. (1698). *Mystici in tuto*. Paris, France: J. Anisson.
- Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*. Madrid, España: Rialp.
- Chesterton, G. K. (1950). A New Case for Catholic Schools. En D. Collins (Ed.), *The Common Man*. London, England: Sheed & Ward.
- Cristiani, L. (1976). Trento. En A. Fliche & V. Martin (Eds.), *Historia de la Iglesia* (Vol. 19). Valencia, España: EDICEP.
- Dainotto, S. (2007). I libri di testo: autori, editori e tipografi (secc. XVI-XIX). En C. Covato & M. Ida Venzo (Eds.), *Scuola e itinerari formativi dallo stato pontificio a Roma capitale. L'istruzione primaria* (pp. 91-119). Milano, Italia: Edizioni Unicopli.
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Madrid, España: Ediciones Internacionales Universitarias.

- Escámez, J. (1981). Fundamentación antropológica de la educación. En J. L. Castillejo, J. Escámez & R. Marín (Eds.), *Teoría de la educación* (pp. 7-27). Madrid, España: Anaya.
- Florencio del Niño Jesús, O. C. D. (1919). *El V. P. Fr. Juan de Jesús María, Prepósito General de los Carmelitas Descalzos (1564-1615). Su vida, sus obra y sus escritos*. Burgos, España: Tipografía El Monte Carmelo.
- García Durán, A. (1967). *Itinerario espiritual de San José de Calasanz de 1592 a 1622*. Barcelona, España: Ediciones RO-MAR.
- Gil de Muro, E. (1996). *Como con suave melodía. Biografía del venerable Juan de Jesús María*. Burgos, España: Monte Carmelo.
- Giner Guerri, S. (1992). *San José de Calasanz. Maestro y fundador. Nueva biografía crítica*. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Glare, P. G. W. (Ed.). (1983). *Oxford Latin Dictionary*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Guardini, R. (1997). *Las etapas de la vida: su importancia para la ética y la pedagogía*. Madrid, España: Palabra.
- Husillos Tamarit, I. (2001). P. Juan de Jesús María (San Pedro y Ustarroz), O.C.D. (1564-1615). Bio-bibliografía en el siglo XX. *Archivum Bibliographicum Carmeli Teresiani*, 39, 3-677.
- Husillos Tamarit, I. (2013). En torno al P. Juan de Jesús María, O.C.D. (1564-1615). Ensayo bibliográfico. *Revista de Espiritualidad*, 72, 217-243.
- Jedin, H. (1972). Resortes religiosos y contenido espiritual de la renovación católica. En H. Jedin (Ed.), *Manual de historia de la Iglesia V.*

- Reforma, reforma católica y contrarreforma* (pp. 729-781). Barcelona, España: Herder.
- José de Santa Teresa, O. C. D. (1884). *Biografía del venerable Padre Juan de Jesús María, carmelita descalzo, calagurritano*. Calahorra, España: Establecimiento Tipográfico de Casiano Jáuregui.
- Juan de Jesús María, O. C. D. (1984). Liber de pia educatione sive cultura pueritiae. *Archivum Scholarum Piarum*, 16, 209-225.
- Kriekemans, A. (1973). *Pedagogía general*. Barcelona, España: Herder.
- Leclercq, J. (2009). *El amor a las letras y el deseo de Dios*. Salamanca, España: Sígueme.
- Lewis, C. S. (2011). *The Screwtape Letters*. New York, United States of America: HarperCollins.
- Llorca, B., García, Villoslada, R., & Montalbán, F. J. (1960). Introducción historiográfica: la edad nueva. En B. Llorca & R. García Villoslada (Eds.), *Historia de la Iglesia Católica III. Edad nueva* (pp. 9-14). Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Martín Hernández, P. (1956). *Catecismo Romano*. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Martín, M. A. (1980). Pensamiento teológico y vivencia religiosa en la reforma española (1400-1600). En R. García-Villoslada (Ed.), *Historia de la Iglesia en España III-2.º. La Iglesia en la España de los siglos XV y XVI* (pp. 269-362). Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.

- Martínez García, E. (2006). Paedagogia perennis. En *Acti del Congresso Internazionale su l'umanesimo cristiano nel III millennio: la prospettiva di Tommaso d'Aquino. 21-25 Settembre 2003* (Vol. 3, pp. 345-355). Roma, Italia.
- März, F. (2001). *Introducción a la pedagogía* (5.ª ed.). Salamanca, España: Sígueme.
- Muñoz, F. J. (1997). Actualidad del pensamiento de Friedrich Schlegel: acercamiento a la deconstrucción. *Revista de filología alemana*, 5, 15-28.
- Pacho, E. (1952). Panorama de la bibliografía carmelitana. *El Monte Carmelo*, 60, 403-430.
- Pecchiai, P. (1948). *Roma nel cinquecento*. Bologna, Italia: Licinio Capelli.
- Pieper, J. (2000). ¿Qué significa interpretación? *Josef Pieper. Obras. Volumen III: Escritos sobres el concepto de filosofía* (pp. 213-235). Madrid, España: Encuentro.
- Pieper, J. (2007). *Las virtudes fundamentales* (9.ª ed.). Madrid, España: Rialp.
- Rops, D. (1970). *Historia de la Iglesia. Vol. IV. La catedral y la cruzada*. Barcelona, España: Circulo de amigos de la historia.
- Sáenz, A. (2007). *La Cristiandad y su cosmovisión*. Buenos Aires, Argentina: Gladius.
- Sántha, G. (1955). San José de Calasanz y su amistad con los Padres Carmelitas Descalzos. *Revista Calasancia*, 2, 183-203.

- Sántha, G. (1984). *San José de Calasanz. Obra pedagógica* (2.ª ed.). Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Sayés, J. A. (2010). *Antropología del hombre caído. El pecado original*. Valencia, España: Edicep.
- Sertillanges, A. D. (2003). *La vida intelectual: Su espíritu, sus condiciones, su método*. Madrid, España: Ediciones Encuentro.
- Silverio de Santa Teresa, O. C. D. (1937). *Historia del Carmen Descalzo en España, Portugal y América. Tomo VIII: La Reforma en el extranjero (1600-1618)*. Burgos, España: Tipografía El Monte Carmelo.
- Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Stein, E. (2003). *Estructura de la persona humana*. Madrid, España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Strina, G., & Fernández García, R. (1996). La infancia de Fray Juan de Jesús María (Juan de San Pedro y Ustarroz) en la Calahorra del Renacimiento. *Kalakorikos*, 1, 135-149.
- Valentini, N., & Žák, L. (2000). *Pavel A. Florenskij. Non dimenticatemi. Le lettere dal gulag del grande matematico, filosofo e sacerdote russo*. Milano, Italia: Mondadori.
- Vilá Palá, C. (1960). *Fuentes inmediatas de la pedagogía calasanciana*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Vilanova, E. (1989). *Historia de la teología cristiana 2. Prerreforma, reformas, contrarreforma*. Barcelona, España: Herder.
- Willaert, L. (1976). La restauración católica. En A. Fliche & V. Martin (Eds.), *Historia de la Iglesia* (Vol. 20). Valencia, España: EDICEP.

Woroniecky, W. (1925). Saint Thomas et la pédagogie moderne. *Xenia Thomistica*, 1, 451-460.

Zuazúa, D. (2001). El carmelita más ilustre de Calahorra. El V. P. Juan de Jesús María, 1564-1615. *Kalakorikos*, 6, 293-301.