

JOSÉ DE CALASANZ (1557-1648), FUNDADOR DE LA ESCUELA POPULAR CRISTIANA

Pedro Manuel Alonso Marañón
Universidad de Alcalá

INTRODUCCIÓN

Pretender hablar de José de Calasanz, caracterizándolo como un ilustre aragonés fundador de la Escuela Popular, allá por los finales del siglo XVI, puede sonar a reto, puede entenderse como reivindicación y quizás, también, acabe llevándonos a posiciones hagiográficas que en poco contribuirían a la riqueza académica y que en casi nada ayudaría al entusiasta divulgador.

La producción bibliográfica existente sobre la vida y obra de este santo y pedagogo aragonés resulta abundante y ha sido construida principalmente por personas pertenecientes a la orden religiosa de las Escuelas Pías, como se sabe, fundada por Calasanz; dato éste que no debe interpretarse, en todos los casos, desde una caracterización peyorativa, ya sea por haberse redactado desde la afectividad, o bien porque tal producción se haya compuesto desde otros parámetros historiográficos que hoy en día entendemos superados. No toda la bibliografía existente es portadora de ambas características y, en algunos casos, ni siquiera de una sola de ellas¹.

Pero el objetivo de este trabajo no es realizar un estado de la cuestión, ni escudriñar la bibliografía crítica: digamos que lo que pretendemos es, en primer lugar, simplemente entender qué puede y pudo significar en el siglo XVI el término “escuela popular”; en segundo lugar, conocer la propuesta educativa que empezó a consolidar

¹ Anotamos algunas obras que consideramos básicas para acercarse al significado de la labor de Calasanz. Entre ellas, priorizamos el alcance de la obra de Santha, en su primera edición y en la segunda, ésta revisada por Severino Giner: Caballero, V.: *Orientaciones pedagógicas de S. José de Calasanz. El gran pedagogo y su obra, cooperadores de las verdades*, t. I, Barcelona, Imp. Elzaviriana de Borrás, 1921; Canata, A.: *El educador católico según el espíritu de S. José de Calasanz*, Imprenta y Librería de R. Ortigosa, Valencia, 1888; Cueva, D.: *Calasanz. Mensaje espiritual y pedagógico*, Madrid, 1973; Giner Guerri, S.: *San José de Calasanz*, BAC Popular, Madrid, 1985; Giner, S. y otros: *Escuelas Pías. Ser e historia*, Ediciones Calasancias, Salamanca, 1978; Lecea, J.: "Declaraciones de San José de Calasanz a las Constituciones primeras de las Escuelas Pías", *Analecta Calasanciana*, 50 (1993) pp. 561-631; Santha, G.: *San José de Calasanz. Obra pedagógica*, Madrid, BAC, 2ª ed. revisada por Severino Giner, 1984; Santha, G.: *San José de Calasanz. Su obra. Escritos*, BAC, Madrid, 1956; Vilá, C.: *Fuentes inmediatas de la pedagogía calasanciana*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz", Madrid, 1960.

Calasanz en Roma en 1597; y, finalmente, evaluar el avance de la opción tomada por este aragonés ilustre respecto a la situación existente, para acabar perfilando el aporte calasancio a lo que puede entenderse como “educación popular”.

Para conseguir estos objetivos, estructuraremos este trabajo en tres partes. En la primera matizaremos las acepciones de lo popular. En la segunda, nos acercaremos a la biografía de José de Calasanz, con trazos de grandes pinceladas. Y en la tercera veremos sus aportaciones a la historia de la pedagogía y de la educación. Todo ello, sabedores y conscientes de que lo que aportamos en muy poquito acabará siendo novedoso, mostrándose este análisis, por tanto, deudor de la obra y de la producción que a veces se tilda de hagiográfica e incluso interesada.

EDUCACIÓN POPULAR “VERSUS” ESCUELA POPULAR: LA POLISEMIA DE LOS TÉRMINOS

Conscientemente introducimos la preposición latina “versus” sabiendo de su significado “frente a”. Y lo hacemos para aclarar que no se trata de contraponer el término “educación popular” al referente de “escuela popular”. Simplemente queremos explicar que “educación” y “escuela” no es lo mismo y que “popular” tampoco se interpreta siempre al unísono.

Parece lógico, por tanto, que hablemos de múltiples significados cuando se juntan sustantivos como educación y escuela y con adjetivos como el de popular.

En este sentido, si atribuimos a “escuela” la caracterización de institución, estaríamos hablando de un elemento organizativo a través del cual se acaban obteniendo unos objetivos individuales o sociales que se consideran deseables y que, en última instancia, responderían al deseo de conformar a la persona de acuerdo con unos ideales de hombre establecidos². Con ello destacaríamos de la escuela su matiz instrumental y su valor mediático y estaríamos hablando de un medio más o, si se quiere, de un ámbito de intervención educativa más entre otros posibles: el ámbito formal de la educación.

² En este punto podríamos seguir la doctrina de los discípulos de Durkheim y el concepto que Weber plantea al hablar de una dimensión ideacional y de otra organizativa. También cabría el planteamiento de Parsons al reconocer que las instituciones integran los sistemas de acción y los sistemas sociales, de modo que al integrar los sistemas de acción hacen que las motivaciones de los individuos se correspondan con las expectativas derivadas de las normas y los valores compartidos. Véase López Novo, J.P.: “Institución”, en Giner, S. y otros /eds.): *Diccionario de Sociología*, Madrid, Alianza Editorial, 1998, pp. 380-382.

Porque no resultará difícil acordar que no solo la escuela educa y que no toda la educación surge como resultado de la labor escolar³. Es más, podríamos atrevernos a decir que tampoco tiene por qué serlo.

Educación es algo más que escuela. Me atrevo a definir el concepto como “proceso comunicativo con intencionalidad perfectiva”, donde acabamos descubriendo, por un lado, una doble dimensión teleológica y axiológica y donde queda encerrado, por otro lado, el potencial de la práctica. Los valores tendrían que ver con la perfección, con el afán de mejora y superación, siempre en positivo que debe acarrear toda intervención pedagógica⁴. La finalidad del proceso, pensada en metas, habría que asumirla y proponerla desde la intencionalidad⁵. Ambos, valores y finalidad sustentarán el ideario. Y la práctica educativa habría que acabar configurándola desde lo inevitable que resulta para el ser humano obtener y realizar aprendizajes a través de un proceso de comunicación⁶ como base ineludible. Al docente, en el caso de un proceso heteroeducativo, le tocará diseñar sus estrategias de enseñanza –siempre comunicativas– y asumir, si le parece oportuno, la escuela como un instrumento más facilitador de su labor; y al discente o alumno le tocará, por un lado, asumir inevitablemente esa propuesta institucional, en el caso de contextos marcados por la escolarización obligatoria, o señalarse otras metas y seleccionar otros instrumentos para obtener un proyecto de autoformación en el que la escuela pueda no ser contemplada.

³ Aunque muy cercano en el tiempo respecto al pensamiento que pudo tener Calasanz, este argumento ha encontrado a uno de sus mayores defensores en la figura de Ivan Illich con su crítica radical al sistema capitalista y a lo que él denomina instituciones de bienestar social. Considerar la educación como un producto de la escolarización surge como su primera denuncia, paso previo a su llamada de atención para advertirnos que educación y escolarización no son una misma cosa. Véase Illich, I.: *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral, 1974 y el análisis que J. Palacios realiza en *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1984.

⁴ Cf. Scheuerl, H.: *Antropología pedagógica*, Barcelona Herder, 1985, p. 19. Este es el argumento primero que Dilthey utiliza para negar la posibilidad de existencia de una sola, única y general pedagogía, aplicable a todas las circunstancias como elemento explicativo del acontecer finalístico del hombre (Cf. Dilthey, W.: *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, 6a. ed., Losada, 1965, pp. 11-27).

⁵ García Carrasco identifica lo que Nassif llama educación cósmica con los "mecanismos de transacción omnipresentes y que expresan el modo dinámico de ser en el mundo", y aún llega a diferenciar estos actos, a los que denomina educativos, de los genuinamente pedagógicos: "Dentro de ese conjunto de secuencias necesarias se delimita o define el subconjunto de aquellos que son intencionalmente buscados, que representan proyectos concretos y que determinan órdenes de actuación contingentes en el espacio y en el tiempo, mediante los cuales se pretende intervenir en el dinamismo de los individuos para producir unos efectos que se consideran antropológica o culturalmente valiosos" (García Carrasco, J.: "Introducción", en: *Teoría de la educación*, Diccionario de Ciencias de la Educación, Madrid, Anaya, 1984, p. XLVIII).

⁶ Colom Cañellas, A.J.: *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*, México, Trillas, 1982, p. 63. Véase también Sacristán Gómez, D.: *Comunicación*, en Altarejos, F. Y otros: *Filosofía de la educación hoy. Conceptos. Autores. Temas*, Madrid, Dykinson, 1991, pp. 37-49, principalmente el punto “. La comunicación desde la perspectiva filosófico-educativa”.

O sea, educación no es igual a escolarización.

Si a esta somera caracterización que pretende ser conceptual, le añadimos lo que oficialmente se entiende por popular, empezaremos a entender por qué no todos hablamos de lo mismo cuando nos referimos a la educación/escuela popular y por qué no siempre, ni en todas las épocas y contextos, se ha interpretado al unísono.

Popular tiene que ver con todo lo “perteneiente o relativo al pueblo”⁷. Aquí habrá que pensar que las escuelas, como instrumento físico, sí han podido pertenecer o ser mantenidos por una localidad concreta o por una institución estatal, en el fondo, resorte administrativo de suma de voluntades individuales o de pueblos. Pero también en el fondo, si admitimos el valor instrumental de la escuela, ya sabemos que para hablar de educación hay que pensar en metas e intenciones, y esto no lo suelen poner ni los han propuesto siempre las personas o pueblos concretos. Digamos que generalmente han sido impuesto por órganos superiores a la individualidad.

Popular tiene otra acepción: “que es peculiar del pueblo o procede de él”. Peculiar tiene que ver con propio o privativo y, en este caso, sería muy reduccionista –y por tanto contradictorio en su significado de popular o abierto- pensar que la educación haya de ser privativa o particular, ya sea en función de sus destinatarios, ya la entendamos como selección de contenidos a transmitir.

Dos significados más encierra este término objeto de nuestra atención, ambos casi similares, aunque con matices interesantes en el segundo: “propio de las clases menos favorecidas” y “que está al alcance de los menos dotados económica o culturalmente”. El hilo de nuestro discurso nos lleva a identificar escuela popular con aquella escuela peculiar y significativa para uso de las clases menos favorecidas y que pueden optar a ella independientemente de sus recursos económicos y culturales. Si asumimos la denuncia que formula la tesis de la reproducción cultural, en función de la cual la escuela acaba siendo un aparato ideológico del estado y, por tanto, será un instrumento para reproducir la situación social y cultural a la que sirve⁸, una escuela popular –con esta significación- nunca acabará ayudando al individuo a perfeccionarse; le conduciría en todo caso a acomodarse y a ocupar el lugar que con su bagaje de

⁷ Las cuatro acepciones que recogemos se asumen desde el significado que le otorga el Diccionario de la Lengua Española, en concreto RAE: *Diccionario de la Lengua Española*, 21ª ed., Madrid, Espasa Calpe, 1992, t. II., p. 1640.

⁸ Cfr. Bourdieu, P. y Passeron, J.C.: *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1977, p. 45.

partida ya se le había adjudicado. Escuela popular parece que no tiene que ver con esto, sino con todo lo contrario, con la posibilidad de promocionar, con el hecho de contar con las mismas posibilidades que el resto de los mortales. Deberíamos hablar más que de una escuela del pueblo, de una escuela para el pueblo, o sea, pensada como instrumento en función de las necesidades emanadas del pueblo y de cómo, con un planteamiento de metas en absoluto reproductoras, la escuela puede acabar facilitando el desenvolvimiento personal sin mermas ni condicionantes previos: estaríamos hablando no de una escuela reproductora sino de una escuela posibilitadora y liberadora⁹.

Como hemos visto, cuando a la dimensión comunicativa, le añadimos los elementos teleológicos y axiológicos ya hablamos de educación. Por esto tal vez sea más propio hablar de educación popular para referirnos a la finalidad y utilizar el binomio escuela popular para aludir al elemento instrumental que, entre otros, puede acabar obteniendo aquella finalidad. La metodología, el camino para conseguir una meta, no puede comprenderse separadamente de la teleología de la intervención educativa.

Estamos a las puertas de tener que hablar del mito de la igualdad de oportunidades. Estamos abocados a tener que hablar de una educación que, confiada en el potencial consecutivo que encierra la escuela, posibilite el libre acceso a la misma. Podríamos y deberíamos hablar de una escuela para todos –universal y obligatoria-, sin condicionantes de acceso –gratuita-, que ofrezca los rudimentos básicos de una cultura común –elemental- y con la garantía de que dicha oferta provenga desde el ámbito de lo civil, o sea, pública.

Estamos en definitiva hablando de algo que se ha logrado en nuestra cultura occidental a partir del siglo XIX y no siempre¹⁰. Y por eso se explica también que ciertas definiciones de educación popular, refiriéndose al contexto contemporáneo, vengan a identificar la educación popular con una estrategia compensatoria a favor de

⁹ La lectura de las propuestas de Freire y Milani dejan paso a esta opción problematizadora y liberadora de la educación, más allá de la escolarización. Véase Freire, P.: *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1974; y Martí, M.: *El maestro de Barbiana*, Barcelona, Nova Terra, 1972, p. 119.

¹⁰ La configuración de los sistemas educativos nacionales iba a suponer la apropiación por parte de los estados de un espacio de acción social en el que la escolarización vendría a eliminar algunas manifestaciones habituales en el Antiguo Régimen de infancia desatendida. Cfr. Tiana, A.: *Evolución del concepto de educación social*, en Tiana, A. y Sanz, F.: *Génesis y situación de la educación social en Europa*, Madrid, UNED, 2003, p. 56. Sobre el significado de escuela pública y las relaciones estado y educación, véase Ruiz, A.: *La escuela pública. El papel del estado en la educación*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1992.

quienes se han visto excluidos de los circuitos escolares habituales o de quienes demandan complementos formativos. Veamos dos ejemplos.

Hall y Stock la concretizan en su orientación hacia los adultos:

“Educación popular es la expresión de una tendencia en la educación de adultos que tiene una opción preferencial por los pobres, por la educación de quienes conforman las clases populares, es decir, campesinos, trabajadores, urbanos o marginales, aplicando estrategias para lograr el poder popular y contrarrestar los modelos culturales impuestos”¹¹.

Tiana y Guereña proponen una conceptualización analítica donde se habla de métodos con intencionalidad, no se desprecian ámbitos de intervención y donde también se especifica el carácter de los destinatarios:

“El conjunto de los procesos que pretenden la educación de las clases populares (o grupos sociales dominados, subalternos e instrumentales de toda sociedad, recogiendo la expresión gramsciana) –jóvenes no escolarizados en el circuito escolar, adultos no alfabetizados o deseando un complemento de formación-, realizados fuera –o paralelamente- de los circuitos escolares”¹².

Las definiciones son relativamente actuales –1985 y 1994-, en la perspectiva de una historia de la educación que da por conocido el proceso de configuración de la escolarización, lo que puede explicar el olvido, en lo popular, de una propuesta escolar pública que ya no se considera necesaria porque existe y lo que también justificaría la ausencia del destinatario niño, por asumirse ya la presencia generalizada de una escuela pública, elemental y gratuita. En suma, será el elemento histórico el que a la postre nos va a explicar la adjudicación de estos referentes conceptuales y no otros a la definición de educación popular. Por esto, prudentemente, Agustín Escolano, reflexionando sobre las “estrategias discursivas sobre la educación popular” alude a esa última definición, indicando que “seguramente exigirá una segunda lectura al lector para cerciorarse de lo que incluye y lo que excluye”, habiéndonos advertido ya antes que no resultará fácil encontrar un consenso sobre la significación de esta polisémica, difusa y controvertida expresión “porque las atribuciones pasadas o presentes que se asignan a la expresión

¹¹ Hall y Stock, A.: “Tendencias en la educación de adultos desde 1972”, *Perspectivas*, XV, 1 (1985) p. 19. Puede consultarse el texto en <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000637/063771so.pdf#63771>.

¹² Guereña, J.L. y Tiana, A.: “La educación popular”, *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, MEC, 1994, p. 142.

«educación popular» han obedecido y responden aún a condicionamientos historiográficos, ideológicos o culturales diversos, que introducen sesgos interesados en los usos que se hacen del concepto”¹³.

Me atrevería a decir que el análisis de los estudios que toman como referencia lo que haya de ser popular, así como la existencia de distintas estrategias discursivas sobre la educación popular, evidencian una línea imaginaria de crecimiento que va alargándose en el tiempo a la vez que profundiza en lo que se considera una propuesta básica, produciendo asimismo un ensanchamiento en esa misma línea conceptual, producto de una tendencia manifiesta a ir introduciendo nuevos ámbitos de actuación de la educación conforme a lo que la dimensión diacrónica va considerando de nuevo básico.

Así, podríamos entender como un primer gran logro del siglo XVI que se pensara en extender los rudimentos de la cultura –principalmente leer y escribir- a toda una masa social, independientemente de su clase y estado. Mayor logro resultaría que esa extensión alcanzara también al colectivo de la infancia, precisamente cuando el niño como tal no estaba reconocido en sus peculiaridades pedagógicas. Y más significativo se presenta aún el hecho de que esa extensión venga a utilizar la escuela como mecanismo igualador. Estaríamos ante la manifestación del ideal de una educación elemental para todos los segmentos sociales y psicológicos, entendidos estos últimos desde un punto de vista evolutivo.

Una avance más podría concretarse en el hecho de que ese tipo de enseñanza elemental y para todos se articulara desde la gratuidad y con carácter público, superando las opciones ya existentes de una enseñanza secundaria privada, elitista o reservada para ciertos estamentos, o la de una oferta regentada por estamentos civiles como ayuntamientos que mantenían escuelas elementales con carácter ciertamente público, pero que exigían el abono de unos pagos poco asequibles para todos los niveles sociales.

Otro logro significativo se identificaría con el hecho de que los distintos estados nacionales, ya configurados sus sistemas educativos, institucionalizaran la enseñanza elemental como base de la educación popular y le fueran atribuyendo el precepto de la obligatoriedad. En esta misma línea, la oferta centralista pública iba a ir recogiendo en su ampliación un mayor repertorio de posibilidades escolarizadoras, hacia niveles

¹³ Escolano, A.: *Estrategias discursivas sobre la educación popular*, en Bandrés, L.M.; Alonso, P. y Jiménez, A.: *400 años de escuela para todos*, Publicaciones Calasancias, Roma, 1998, p. 265.

preescolares, y también hacia ámbitos compensatorios o específicos, como podrían ser el de la educación de adultos o el de la educación especial.

Asimismo, desde iniciativas privadas, tanto confesionales como laicas, la extensión de una oferta educativa hacia sectores más o menos marginados también iba a ir extendiéndose con propuestas como las escuelas dominicales o los círculos de obreros¹⁴. Dando un gran salto cronológico, recordemos también la reciente conceptualización del ámbito no formal, o la educación fuera de la escuela, acuñado para referirse “a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados para satisfacer determinados objetivos educativos. Es decir, abarca desde las ludotecas a programas de alfabetización no escolar, desde actividades de reciclaje profesional organizadas por las propias empresas a las colonias de verano, desde la enseñanza a distancia a los llamados medios itinerantes...”¹⁵.

Todas estas caracterizaciones de lo que se puede entender por educación popular justifican la reticencia a querer entrar en debate sobre si lo que aportó José de Calasanz, aragonés ilustre, a la historia de la educación fue la educación popular como paradigma básico de la modernidad educativa. Encontraremos tantos defensores como detractores, siempre que no fijemos el axioma sobre el cual acabe desarrollándose nuestro discurso.

Sí que reconoce, en cualquier caso, que el discurso populista más antiguo en el tiempo es el religioso, aquel que se evidenció en los orígenes de la Modernidad al poner en marcha tanto protestantes como católicos la primera estrategia de alfabetización masiva de las clases populares. Estaríamos ante una estrategia discursiva donde la educación queda caracterizada como “socorro o auxilio de los indigentes e ignorantes, la parte baja del pueblo”. Se trataría de una acción que combinaba la catequesis, el control social y la alfabetización, y donde se mezclaban las políticas religiosas, económicas y culturales con los criterios de redención, utilidad y educación¹⁶. En esta línea y en este contexto es en donde se fragua y empieza a ponerse en marcha la aportación de José de Calasanz.

¹⁴ El marco conceptual del surgimiento de estos avances puede consultarse en los trabajos que publican Cándido Ruiz Rodrigo, Carmen Labrador, Julio Ruiz Berrio y Feliciano Montero en Tiana, A. y Sanz, F.: *Génesis y situación de la educación social en Europa*, Madrid, UNED, 2003.

¹⁵ Trilla, J.: *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel, 1993, pp. 11-12.

¹⁶ Escolano, A.: o.c., pp. 273-274.

Con este panorama de fondo, más o menos orientador para entender lo que significa educación popular, la pregunta que ya debemos hacernos es la de qué representa la labor pedagógica de José de Calasanz y qué significado tiene el hecho de que comenzara a ponerla en práctica en Roma en 1597 como desarrollo de un periplo personal que se había iniciado con su salida de España en febrero de 1592, año de celebración de las Cortes de Tarazona, cuando contaba entonces con 35 años de edad.

Nos atrevemos a adelantar parte del discurso que falta por desarrollar: realizó y llevó a cabo una propuesta de educación elemental, especialmente para los pobres y desde una opción de fe cristiana, con carácter público y con la pretensión de que fuera obligatoria, contando para ello, en el tiempo, con el instrumento de una orden religiosa a la que llamó Escuelas Pías y cuyos miembros, además de hacer votos de pobreza, obediencia y castidad, profesaban un cuarto voto de dedicación a la enseñanza.

PINCELADAS PARA UN PERSONAJE Y SU REDUCIDO ENTORNO

Queremos hablar de su reducido entorno, porque, según escriben los estudiosos más significativos de la obra de este santo, lo que realmente condicionó su decisión para comenzar a realizar una labor educativa que pretende reivindicarse como novedosa fue el contexto muy particular de una realidad romana, en la periferia y en los barrios de la Ciudad Eterna, una ciudad de algo más de 120.000 habitantes, con casi 30.000 niños de los cuales unos 7.000 podrían estar en edad escolar, con la presencia de una oferta formativa para los niveles primarios de un maestro por barrio mantenido en parte con fondos municipales y en parte por los mismos alumnos, una ciudad donde riqueza y pobreza compartían tiempo y espacio, con un 10% de su población dedicada a la mendicidad, y donde los más desfavorecidos, entre ellos los niños pobres, podían acabar siendo un buen foco de interés para el viajero que quisiera observarlo y comprometerse a resolverlo¹⁷. Ese espectáculo, el de “la gran masa de niños y jóvenes pobres y abandonados, que vivían ociosos, en estado semisalvaje y entregados a los vicios”¹⁸ fue la piedra angular sobre la que sustentó Calasanz su decisión. Ciertamente, el contexto de la Contrarreforma es el que acaba encuadrando el valor de su actividad, con una

¹⁷ Cfr. Lecea, J.M.: *Condiciones históricas y ambientales del nacimiento de las Escuelas Pías*, en Bandrés, L.M.; Alonso, P. y Jiménez, A.: *400 años de escuela para todos*, Publicaciones Calasancias, Roma, 1998, p. 51 y ss.

¹⁸ Sántha, G.: *San José de Calasanz. Obra pedagógica*, Madrid, BAC, 2ª ed. revisada por Severino Giner, 1984, p. 54.

mentalidad premoderna donde la realidad política incluía la religión y la iglesia; y donde ambas se reputaban como coordenadas estructurales fuera de las cuales resultaba impensable el funcionamiento político y social. Así se explica y así hay que valorar que en las primeras líneas del texto constitucional de la Orden que iba a fundar se escribiera lo siguiente:

“La reforma de la Sociedad Cristiana radica en la diligente práctica de tal misión [la educación]. Pues si desde la infancia el niño es imbuido diligentemente en la Piedad y en las Letras, ha de preverse con fundamento, un feliz transcurso de su vida entera”¹⁹.

Este punto de partida se encuentra en el que viene denominándose período romano del pedagogo aragonés (1592-1648). Antes toda su vida se había desarrollado en España, con otras directrices, orientadas hacia la carrera eclesiástica y con el claro empeño de obtener el pertinente beneficio eclesiástico que le consolidara en su posición. Éste fue el principal motivo que le acabó conduciendo a Roma.

Nació José de Calasanz Gastón en España, en Peralta de la Sal, provincia de Huesca en los primeros días del mes de septiembre de 1557. Séptimo y último hijo de una familia de infanzones, último grado de la nobleza aragonesa, pero de muy modestas condiciones, orientó su vida hacia el estudio y el estado clerical.

Sus primeros nueve o diez años transcurrieron en el seno familiar, aprendiendo entonces a leer y escribir, junto con los elementos básicos de su formación cristiana, para a continuación dedicarse al estudio de la gramática, retórica y poética en el convento-internado de los Trinitarios de Estadilla. Terminados sus estudios secundarios, se traslada a Lérida, con 14 ó 15 años, para seguir los cursos de la universidad. En Lérida reside siete años, obteniendo el grado de bachiller en artes y prosiguiendo allí

¹⁹ 1622. Constituciones. AGR. Reg. Cal., XI, 8. Ed.: *Constituciones de S. José de Calasanz a. 1622 (texto bilingüe)*, Salamanca, Ediciones Calasancias, 1980; Lesaga, J.M; Asiaín, M.A.; y Lecea, J.M.: *Documentos fundacionales de las Escuelas Pías*, Salamanca, Ediciones Calasancias, 1979, pp. 49-156; *Constitutiones Religionis Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum...*, Madrid, Antonio Marín, 1761; *Constitutiones Religionis Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum...*, Varsovia, s.e., 1768; *Constitutiones Religionis Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum...*, Roma, Ex typographia Joannis Zempel, 1781; *Constitutiones Religionis Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum...*, Barcelona, Ex Typ. Regia Francisci Suria et Burgada, 1793; *Constitutiones Religionis Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum...*, Romae, Typis Lini Contendi, 1826; *Constitutiones Religionis Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum...*, Madrid, Typ. Leonardo Núñez, 1833. Cuando se citen las constituciones, manejaremos *Constituciones de S. José de Calasanz a. 1622 (texto bilingüe)*, Salamanca, Ediciones Calasancias, 1980, Const. 2.

mismo estudios de derecho canónico y civil. En esos años fue elegido “conseller” del rector por los estudiantes de su nación aragonesa, recibiendo en 1575 la primera tonsura de manos del obispo urgelitano.

Terminados sus estudios de derecho se trasladó a Valencia para cursar teología entre 1577 y 1578. De ahí pasaría a Alcalá, donde probablemente, como en Valencia, también asistiera a las aulas de la Compañía de Jesús. Abandonó Alcalá en 1579 al fallecer su hermano mayor y tener que hacerse cargo como único hermano varón superviviente del patrimonio familiar. A pesar de los deseos familiares, consigue reanudar sus estudios teológicos, pero ya de nuevo en la universidad de Lérida.

En 1583, concluidos sus estudios teológicos es ordenado sacerdote de manos del obispo de Urgel, pasando a Barbastro, al servicio del obispo Felipe de Urriés en calidad de familiar y como maestro de un reducido grupo de niños pajes ocupados en las labores religiosas y domésticas de palacio. Al fallecer el obispo Urriés, en junio de 1585, abandona Calasanz Barbastro y se une al séquito del obispo de Lérida Gaspar Juan de La Figuera. De la mano de este obispo estaría en Monzón en las Cortes Generales allá por 1585, participando asimismo en la congregación designada por Felipe II para tratar de la reforma u observancia de los agustinos de la Corona de Aragón. De Monzón pasaría a Monserrat en calidad de confesor y examinador, formando parte de la familia del obispo La Figuera, nombrado entonces visitador del famoso monasterio.

Entre 1587 y 1589 formó parte del capítulo de Urgel con los cargos de maestro de ceremonias y secretario del capítulo, teniendo a su cargo desde 1588 a 1591 la plebanía de Claverol y Ortoneda. En esos años, además de atender sus funciones capitulares actuó como visitador del arciprestazgo de Tremp, fue arcipreste y oficial eclesisástico de Tremp y visitó los oficialatos de Sort, Trivia y Cardós.

En 1591, tal vez con el objetivo de obtener algún canonicato, renunció a sus cargos, doctorándose en teología, probablemente en Barcelona o Lérida, para emprender viaje a Roma en 1592 a fin de obtener un pronto beneficio. En Roma obtendría en canonicato de Barbastro, renunciando a él en 1595 y comenzando entonces una nueva etapa en la Ciudad Eterna de evidente apostolado pedagógico.

Al trasladarse a Roma con el claro afán de hacer carrera eclesiástica contaba con 35 años de edad. Allí residiría la mayor parte de los 56 años de vida que aún le quedaban, llegándose a identificar plenamente con la ciudad y el país y, principalmente,

con las condiciones lamentables en que veía deambular a una infancia desatendida y evidentemente necesitada de instrucción. A este empeño se dedicaría en cuerpo y alma hasta el fin de sus días.

Como miembro de diversas cofradías, entre ellas la de la Doctrina Cristiana y la de los Doce Apóstoles, tuvo ocasión de conocer la gran miseria moral y social de la Roma de finales del siglo XVI. Sería en la primavera de 1597 cuando su obra y su novedosa aportación a la historia de la pedagogía iban a dar comienzo. Al visitar en calidad de limosnero de la Cofradía de los Santos Apóstoles la iglesia de Santa Dorotea en el barrio del Trastévere pudo conocer su escuela parroquial. Era una escuela como todas las demás, sin subvención por ser municipal y donde se admitían alumnos de pago y algunos gratuitos en atención a sus servicios de monaguillos. Calasanz acabaría frecuentando aquella escuela, interesándose de tal modo que acabó proponiendo a su párroco la eliminación de los alumnos de pago y su conversión en escuela para niños pobres, o sea total y exclusivamente gratuita. Era el otoño de 1597.

En 1600, al morir el párroco de Santa Dorotea, Calasanz trasladó aquellas escuelas al Campo dei Fiori., en la Plaza del Paraíso. Allí sus escuelas ya fueron llamadas Escuelas Pías, llegando a contar en 1612 con más de 800 niños, adquiriendo entonces, junto a la iglesia de San Pantaleón, un amplio edificio donde se establecería definitivamente. En 1617 los alumnos superaban el número de 1200²⁰. Es decir, atendía al 1% de la población y al 17% de la población infantil en edad de escolarización.

Inicialmente, ya desde 1602, Calasanz contó con un grupo de maestros para atender sus escuelas, formando con ellos una asociación religiosa secular que fue evolucionando en caracterización hasta transformarse en 1617 en congregación religiosa con votos simples y convertirse en 1621 en la Orden de las Escuelas Pías, dando con ello a esta institución de enseñanza una estabilidad definitiva con la que poder alcanzar su último objetivo: la reforma de la república cristiana realizada mediante la buena educación de la juventud, contando para ello con la propuesta de una escuela cristiana, gratuita, pública, elemental y obligatoria.

Esta obra comenzaba allá por el 1600. Las estadísticas actuales evidencian el crecimiento y su aporte, contando en la actualidad con casi 1500 religiosos y más de

²⁰ Para estos aspectos contextuales, remitimos a la obra ya citada Bandrés, L.M.; Alonso, P. y Jiménez, A.: *400 años de escuela para todos*, Publicaciones Calasancias, Roma, 1998.

100.000 alumnos con obras educativas diseminadas por todo el mundo²¹. Su origen puede cifrarse en un aragonés de Peralta, del que se han destacado su fuerza y habilidades físicas excepcionales, “hombre alto, de venerable presencia, barba de color castaño, cara alargada y blanca”²², sacerdote docto y erudito, de personalidad fuerte y volitiva, con un gran sentido práctico y natural disposición para la vida activa, ordenadísimo, portador de un gran interés y sensibilidad social, conocedor de la obra de Vives y personajes que habían dedicados escritos y desvelos a la acción social y benéfica, caso del canónigo Miguel Giginta o del protomédico de Felipe II Pérez de Herrera, amigo de Galileo y de Campanella, conocedor también de la vida religiosa organizada en comunidades religiosas como dominicos, agustinos, carmelitas o benedictinos, de la doctrina mística de Santa Teresa y del espiritualismo de San Francisco de Asís y San Vicente Ferrer, del tomismo defendido en las universidades por la Orden de Predicadores y de las propuestas pedagógicas de los jesuitas. En estas últimas se inspiró, cifradas en sus *Constituciones* y en la praxis del Colegio Romano, así como en las *Constituciones de la Cofradía de la Doctrina Cristiana* de Roma y en el *Proiectum* y el *Liber de pia educatine* del carmelita Juan de Jesús María²³.

LOS APORTES DE CALASANZ A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Se dice y se ha escrito que Calasanz no fue un teórico de la educación. Quizás haya que decir que no quiso o no pudo teorizar sistemáticamente sobre la educación²⁴. A él le preocupó más la realidad, una realidad que, a su modo de ver, exigía respuestas inmediatas y comprometidas, como se sabe, defecto de los más señalados por los analistas de su obra, y siempre perdonado desde la excusa del voluntarismo.

No obstante sí que se puede –y se ha hecho- conocer cuál era su pensamiento pedagógico. Éste habrá que buscarlo –y se encuentra- en las más de diez mil cartas que escribió –más de cuatro mil publicadas- y en los documentos que redactó referidos a la

²¹ Cfr. <http://www.escolapios.es/expansion/estadisticas/comentario.html>

²² Santha, G.: o.c., pp. 21-22.

²³ Cfr. Vilá, C.: *Fuentes inmediatas de la pedagogía calasanziana*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz", Madrid, 1960.

²⁴ Al respecto, Vicente Faubel ha escrito: “La obra de San José de Calasanz fue más la de un educador que la de un pedagogo. Es decir, educó más que especuló sobre la educación misma. Sin embargo, aunque no teorizara, sus escritos pedagógicos –y la parte publicada lo ha sido prácticamente toda ella después de su muerte- van apareciendo cada vez más como un gran puzzle perfectamente coherente en sus partes, homogéneo en sus extremos y no tan exiguo como se creyó en el pasado” (Faubel, V.: *Antología pedagógica calasanziana*, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, 1988, p. 11).

fundación, organización y funcionamiento de sus centros escolares y congregación²⁵. Nos concentramos en ocho aportes.

La funcionalidad del maestro

Las Constituciones redactadas por él en 1619, y aprobadas por la Santa Sede en 1622, están impregnadas de su pensamiento pedagógico, en este caso articulando un instrumento para llevar a cabo su objetivo. El instrumento era una institución religiosa, una nueva orden, la última reconocida. Era un medio que iba a servir para sus fines y para los de la iglesia en general. Por esto escribe en las primeras líneas que las “Instituciones religiosas tienden a la plenitud de la caridad como a su meta genuina”²⁶ para puntualizar que esto se logrará mediante un ministerio específico.

Este párrafo admite una doble y complementaria lectura. Por un lado, al hablar de una Orden religiosa hemos de entender que se trata de una propuesta de vida comunitaria sometida a la regla como elemento facilitador de la propia perfección. Queda contextualizado así que Calasanz escribiera en una de sus cartas que “el fin primero del religioso es la propia salvación y el segundo la salvación del prójimo”²⁷, y que por tanto sus propios religiosos hubiesen de atender “todos primero al provecho de la propia alma y luego a servir a la religión y a los pobres alumnos”²⁸.

Está claro que existe un doble destinatario en la propuesta religiosa y pedagógica de Calasanz: el alumno y el docente, investido éste último de la calidad de religioso. O

²⁵ Interesantísima y útil resulta el espacio web del que dispone la Orden y en el que se están incorporando nuevos escritos del fundador: <http://scripta.scolopi.com/>. Aconsejamos también la consulta del espacio <http://db.calasanz.org/cgi-bin/wspd.cgi.sh/WService=wsbroker1/ftp/central.htm>. Algunos títulos en él recogidos pueden servir de orientación: Cartas de Calasanz sobre el origen y la finalidad de las Escuelas Pías, Cartas de Calasanz sobre las Escuelas Pías y la Virgen María, Cartas de Calasanz en las que se manifiesta su consagración al Instituto, Cartas de Calasanz sobre la importancia de la educación, Cartas de Calasanz sobre el ideal del educador, Cartas de Calasanz sobre la formación de futuros maestros, Cartas de Calasanz sobre las características de la educación o Cartas de Calasanz sobre la educación en acto.

²⁶ *Constituciones de S. José de Calasanz a. 1622* (texto bilingüe), Salamanca, Ediciones Calasancias, 1980, Const. 1. Caridad se identificar con amar a Dios sobre todas las cosas y al prójimo como a uno mismo.

²⁷ 1643, julio, 31. Roma. Carta de Calasanz al P. Vicente Berro de la Concepción, maestro de novicios de la casa de Nápoles. AGR. Reg. Gen. n° 8, 19. Ed.: Picanyol, L.: *Epistolario di San Giuseppe Calasanzio*, vol. VIII, lettere dal n. 3801 al n. 4578 (1641-1648), Roma, Editiones Calasancianae, 1955, pp. 201-202. Carta 4120.

²⁸ 1642, enero, 3. Roma. Carta de Calasanz al padre Gio. Antonio de la Natividad. AGR: Reg. Cal. n° 7, 191. Ed.: Picanyol, L.: *Epistolario di San Giuseppe Calasanzio*, vol. VIII, lettere dal n. 3801 al n. 4578 (1641-1648), Roma, Editiones Calasancianae, 1955, pp. 45-46. Carta 3858.

sea, una pedagogía ascética para ambos y otra popular para los alumnos. El ideal de hombre será idéntico para ambos, el perfecto cristiano: para el primero quiere ofrecer el instrumento del apostolado de la enseñanza y para el segundo decide ofrecerle el fundamento de su cultura: la cristiana y la letrada, la Piedad y las Letras. Éstas son dos notables novedades

En lo que se refiere al docente, y atendiendo a su peculiaridad de religiosos²⁹ prescribió lo que cualquier orden: votos, práctica de oración, mortificaciones y vida en común. De hecho, el epistolario calasancio está sembrado de constantes exhortaciones a toda práctica religiosa³⁰. Pero, como evidentemente no son dos personas distintas en Calasanz el religioso y el maestro, debemos hacer notar la cualidad de esta sustantivación. La persona es una, el religioso es un individuo concreto. Esto sí, para conseguir su salvación le ofrece un camino el instituto: ejercer la enseñanza. Obtener la propia salvación significa ayudar a obtener la del prójimo, hacerse partícipes del recorrido de los demás, hacerse "cooperadores de la verdad"³¹.

En este sentido, las Constituciones de 1622 desprenden un principio rector que me atrevo a calificar de *funcionalidad del maestro*. La causa eficiente de la educación es la propia verdad, no el educador en sí mismo. La causa material serían los pobres alumnos. Y la causa final la reforma de la sociedad cristiana. Podríamos decir que el

²⁹ Estamos ahora aludiendo a la peculiaridad del escolapio como religioso. Es el momento de una aclaración y de hacer notar la diferencia que desde los primeros momentos se quiso marcar entre las funciones que iban a desarrollar los sacerdotes y los hermanos. Como orden de clérigos regulares admitió dos clases de religiosos, práctica habitual entonces entre monjes y frailes: los sacerdotes y los hermanos, llamados entonces legos. Estos debían dedicarse normalmente a los oficios de servicio doméstico, mientras que los sacerdotes atenderían el apostolado específico de cada orden, en nuestro caso, la enseñanza. Calasanz destinó ya desde el principio a algunos hermanos más capacitados al ejercicio de las escuelas, hasta el Capítulo General de 1637, en que se prescribió que en adelante sólo darían clase los sacerdotes y los clérigos, quedando abolidos los llamados clérigos operarios. Estos habían surgido en 1627 como una clase intermedia entre sacerdotes y legos (Cfr. Giner, S.: *San José de Calasanz*, Madrid, BAC Popular, 1985, p.167). Podremos comprobar cómo otras razones obligaron a que se hiciera escuela en el siglo XIX.

³⁰ En general, el epistolario de Calasanz hace referencia a la preocupación por la formación religiosa de los alumnos más que a la de los propios escolapios, pues en realidad, para éstos, ya había especificado el Santo su pensamiento con claridad en las Constituciones (Cfr. 1622. *Constituciones...*, núms. 20, 28, 32, 35, 56, 58 y 61).

³¹ 1622. *Constituciones...*, n. 3. Tal vez estemos ante dos de los conceptos fundamentales de la pedagogía calasancia. Una notable reflexión sobre el significado de ambos términos en el pensamiento de Calasanz y de la trascendencia de los mismos puede estudiarse en Caballero, V.: *Orientaciones pedagógicas de S. José de Calasanz. El gran pedagogo y su obra, cooperadores de la verdad*, t. I, Barcelona, Imp. Elzaviriana de Borrás, 1921. 332 pp.

nombre propio Escuelas Pías³² se convierte en causa formal, en la forma con la que se va a desarrollar hasta el último extremo el conocido lema Piedad y Letras³³. Y ante este lema, el maestro -religioso, educador y docente³⁴- ha de actuar como nexo de unión de las realidades que representan la Piedad y las Letras, el hecho de actuar en Escuelas y la realidad de calificar éstas como Pías.

Así, *Piedad y Letras, Escuelas Pías* "expresan parecida ecuación"³⁵. Piedad abarcaría todo lo que significa formación cristiana y moral, el "progreso en las auténticas virtudes" del que habla el fundador³⁶. Las letras recogerían todo lo significativo por formación intelectual.

Por absoluta deducción, las Escuelas -sinónimo de letras- han de ser Pías. El epíteto ha de reflejar una realidad, por definición, y en la puesta en práctica de este pensamiento el maestro desarrollará un papel fundamental. Se presenta como "el eslabón que une estas dos categorías calasancias"³⁷. De él dependerá que la escuela se quede en simplemente escuela y que con el fruto de su actuación adjetivemos su labor pedagógica. Podrá así su escuela resultar racionalista, pagana, neutra, atea, natural o Pía. Pero escuela y, en el caso calasancio, Pía.

Ambas exigencias, letras y piedad, resultan imprescindibles. No es cuestión de que exista Piedad sin escuela -de esto se pueden encargar otros-. Pero tampoco es el caso de que sólo se dé la Escuela. Si así resultara, no existiría obra calasancia: "Sin formación religiosa y moral, no hay obra calasancia; sin formación intelectual no hay

³² Conviene recordar que Calasanz denominó al texto base de su creación *Constituciones de la Congregación de los Pobres de la Madre de Dios de las Escuelas Pías*.

³³ "... la reforma de la Sociedad Cristiana radica en la diligente práctica de tal misión. Pues si desde la infancia el niño es imbuido diligentemente en la Piedad y en las Letras, ha de preverse, con fundamento, un feliz transcurso de su vida entera" (1622. *Constituciones...*, n. 2).

³⁴ Matizo ambos adjetivos. Docente como experto en la metodología de lo que enseña. Conocedor de sus contenidos y del modo de transmitirlos. Educador, en tanto en cuanto tiene asumido su rol y es consciente del objetivo que pretende. Es sabedor del proyecto de hombre para el que trabaja. Esto en Calasanz es absolutamente evidente.

³⁵ Faubell Zapata, V.: *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845)*, Fundación Santa María, Instituto Universitario 'Domingo Lázaro', Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 1987, p. 221.

³⁶ 1622. *Constituciones...*, n. 203.

³⁷ Faubell, V.: o.c. p. 221.

obra calasancia. Pero la primera es la formación religiosa y moral, el crecimiento de la virtud. Lo segundo, las letras, es decir, la formación del intelecto, de la cultura"³⁸:

“Será, por tanto, cometido de nuestro Instituto enseñar a los niños, desde los primeros rudimentos, la lectura correcta, escritura, cálculo y latín, pero sobre todo, la piedad y la doctrina cristiana; y realizarlo con la mayor habilidad posible”³⁹.

En otras palabras, medios, finalidad y arte, o sea, oficio, hoy en día identificable con capacidad didáctica.

El logro de la gratuidad

Estamos, por tanto, ante una propuesta de educación cristiana, cuya novedad radica en que se ha optado por un instrumento ya existente –la vida religiosa en comunidad conforme a la regla-, al que se añade el matiz de un ministerio específico: la educación, entendida como enseñanza. Se trataba de algo más operativo y formal que la educación como resultado. Se apostaba por la enseñanza institucional como medio en su modalidad de escuela⁴⁰.

Las mismas constituciones señalan el punto de inicio hacia lo más novedoso de su propuesta: los niños pobres. Así se escribe:

“Y ya que nos profesamos auténticos Pobres de la Madre de Dios, en ninguna circunstancia tendremos en menos a los niños pobres; sino que con tenaz paciencia y cariño nos empeñaremos en dotarlos de toda cualidad”⁴¹.

Estamos ante la posibilidad de que la educación iguale a los más desfavorecidos, pero por elevación. La consecuencia inevitable propondría la gratuidad como principio.

“Calasanz no funda la escuela de Santa Dorotea del Trastévere, sino que la transforma como una primera novedad absoluta para Roma: *la gratuidad*, con la expresa finalidad de que puedan entrar los pobres del pueblo. Dada la

³⁸ Id., p. 223.

³⁹ 1622. *Constituciones...*, n. 5.

⁴⁰ “La educación como objetivo. El conjunto del pensamiento teórico y la obra práctica calasancios se condensó con el tiempo en el lema Piedad y letras, que resume toda su filosofía y su carisma” (Faubell, V.: o.c., p. 443).

⁴¹ 1622. *Constituciones...*, n. 4.

limitación de locales, en un principio consigue que esas escuelas gratuitas sean *exclusivamente para los pobres*. Los que pueden pagar, que vayan a las municipales o privadas”⁴².

Este exclusivismo se verificaba con la exigencia del certificado de pobreza que habría de firmar el párroco correspondiente. A partir de 1617 las escuelas quedarían abiertas para toda clase de niños, aunque se mantuviera la preferencia por los pobres como norma institucional. Pobre, en la Roma del momento, era un adjetivo muy apropiado para la mayor parte de su población, era casi sinónimo de pueblo.

Hay que decir, por tanto, que las Escuelas Pías nacen para solucionar un problema local de Roma: la escolarización de los pobres sin recursos para pagarse la escuela. Había introducido el principio de la gratuidad de la enseñanza en Santa Dorotea y se reafirmaba en él en esos años que transcurrían entre 1597 y 1616. Un estudio de Vicente Faubell evidencia que, en las adjetivaciones que Calasanz utiliza en su epistolario cuando habla de la escuela, no se aprecia ningún calificativo al uso que modifique la voz escuela, excepto con dos adjetivaciones⁴³: cuando habla de Scuole Pie y cuando se refiere a la condición de sus alumnos: “Nelle Scuole Pie si ammettino solamente poveri con testimonio” o “Che si debba insegnare in dette scole senza alcun premio o donativo” son frases que indican claramente que no se trata ni de alumnado adinerado ni tan siquiera de escuelas a las que se acceda pagando algún tanto, como sucedía con la escuela de los Ayuntamientos.

Gratuidad para pobres con carácter público

En su mismo contexto y en el transcurso del tiempo, esas escuelas también adquirirían el carácter de escuelas públicas. Desde que en 1602 las escuelas de Calasanz fueron llamadas *Escuelas Pías*, el grupo de maestros que las atendía formó una asociación religiosa secular que fue evolucionando en sus connotaciones hasta transformarse en 1617 en Congregación religiosa con votos simples, aprobada por el papa Pablo V, dando un último paso oficial al convertirse en 1621 en la *Orden de las*

⁴² Giner, S.: o.c., p. 73.

⁴³ Faubell, V.: *Escuela y escuela popular en el epistolario calasancio (1597-1630)*, en Bandrés, L.M.; Alonso, P. y Jiménez, A.: *400 años de escuela para todos*, Publicaciones Calasancias, Roma, 1998, pp. 83-121.

Escuelas Pías, reconocida por Gregorio XV⁴⁴. Aunque este reconocimiento oficial es de carácter religioso, con ello se daba estabilidad definitiva a esta institución de enseñanza, con el sello de universalidad y perspectiva de expansión geográfica y temporal. Por otra parte, la progresiva petición y aceptación de estas escuelas por parte de municipios, reyes, príncipes y hombres de gobierno en diversos países de Europa, sufragando los gastos de fundación y mantenimiento de las escuelas y del personal docente, daban a estas *Escuelas Pías* un innegable reconocimiento civil por parte de las autoridades competentes en tiempos en que los Estados no habían aún considerado la institución de la enseñanza primaria como incumbencia propia, ni menos todavía habían creado la red de escuelas estatales de primera enseñanza, dependientes de un Ministerio de Educación y subvencionadas totalmente por el propio Estado.

La obligatoriedad como garantía

Derivado del principio de gratuidad y ayudado por el refrendo de la autoridad civil o carácter público de la enseñanza, surgirá también en Calasanz la preocupación por la obligatoriedad de la enseñanza. Aquí quizás el sentido de su propuesta no sea idéntico al que hoy en día defendemos. A Calasanz le preocupaba más la ociosidad por las calles que el cumplimiento obligatorio de la escuela. Él habría querido que los muchachos mantuvieran siempre alguna ocupación: que estudiaran o trabajaran. Considerando que con la edad de 6 a 10 años difícilmente podrían aplicarse en algún trabajo provechoso, la alternativa se mostraba casi única. Él quería la reforma moral y social de la república cristiana y estaba convencido de que el medio casi único para efectuar esta reforma era la educación esmerada y consciente de los niños.

Importa detenerse en la consideración de Calasanz, porque va más allá del discurso que se estaba fraguando en el siglo XVI. La caridad estaba encontrando propuestas de reforma para evitar la mendicidad, el vagabundeo y comenzar a que los poderes públicos se hicieran cargo del nivel asistencial de los pobres. Vives, por ejemplo, en su *De Subventionem pauperum*, publicado en 1526⁴⁵, amonestaba a los pobres para que se conformaran con su pobreza y les exhortaba a conformarse con su estado. Es más, la ociosidad la pretendía combatir con el trabajo obligatorio para todo

44 Para más detalles sobre el proceso fundacional de la obra de Calasanz, cf. S. Giner: *San José de Calasanz, Maestro y Fundador. Nueva Biografía crítica*, BAC, Madrid, 1992.

45 Vives, J.L.: *Del socorro de los pobres*, Barcelona, Hacer, 1992, pp. 52, 77, 79 y 162-163.

aquel que pudiera trabajar. Calasanz propondrá combatir la ociosidad ya no como mecanismo de control, sino como resorte de progreso individual y social, como instrumento de moralidad y de compromiso social.

Para eso creó su instituto, avanzando un paso más con una tesis muy cercana a la del complemento que representan, por una lado, el derecho a la educación y, por otro, la legitimidad de procurar que dicho derecho se ponga en práctica. Su pensamiento no debía estar muy lejos de la idea de que “los hombres no solo tienen el derecho de ser educados, sino también el deber de dejarse educar, y de hacer educar a sus hijos hasta alcanzar un cierto nivel cultural y moral indispensable para poder vivir una vida verdaderamente humana y cristiana”⁴⁶.

Este principio de la obligatoriedad de la enseñanza lo puso en práctica con dos medios fundamentales. El primero fue controlando internamente todas las ausencias y escudriñando los motivos. El segundo fue el de recurrir a las autoridades seculares y a su potestad coercitiva para asegurar la asistencia a las Escuelas Pías. Sirva de ejemplo esta carta redactada en junio de 1626 al P. Castilla:

“Le recomiendo mucho que procure visitar la escuela primera muchas veces y remedie cualquier falta por pequeña que sea, tanto en la cabeza como en los miembros, pues el buen nombre de esa escuela produce satisfacción en los ciudadanos y no habiendo (en la población) otras escuelas, procure que el alcalde ordene a los guardias que no permitan que los niños estén ociosos por la ciudad, sino que vayan a trabajar o a la escuela, tratándose e niños pobres, puesto que los ricos no permitirán que sus hijos estén ociosos, lo cual sería un mal tanto para los padres como para los hijos. Se puede valer también del favor del señor Vicario, sobre todo, para los pobres que no saben la doctrina cristiana y están ociosos por la ciudad. Ponga en esto toda diligencia”⁴⁷.

⁴⁶ Santha, G.: o.c., p. 420.

⁴⁷ Se trata de la carta 444 remitida al colegio de Frascati en donde invoca la autoridad municipal para hacer ir a la escuela a los alumnos, aunque fuese a la fuerza. Cfr. *Epistolario di San Giusppe Calasanzio*, edito e commentato da Leodegario Picanyol, Roma, Ediciones Calasanctianae, 1950-1952, vols. I, II, y III. La información la facilita Vicente Faubell en *Escuela y escuela popular en el epistolario calasancio (1597-1630)*, o.c., p. 96.

La enseñanza elemental como base

Junto a estas caracterizaciones de la escuela como gratuita, pública y obligatoria, para que cualquier propuesta educativa sea considerada popular, también tendría que ofrecer el grado de lo elemental o al menos entender que está ya está cubierto. Lo elemental, los rudimentos de la lectura escritura y cálculo, puede tener destinatarios de distintas franjas cronológicas. Cuando el desfavorecido no ha podido integrarse en el circuito escolar habitual y es la edad lo que le define, hablamos de una propuesta de educación de adultos. Pero claro, esto se da cuando se asume por principio que es la infancia el momento idóneo para ese aporte de elementalidad. Estos dos aspectos también son recogidos por Calasanz, precisamente cuando la consideración de infancia como segmento escolar no estaba tan evidenciado. Calasanz propondrá como objeto de la educación la infancia y un currículum escolar que abarcaba lo elemental, superaba el utilitarismo posibilista de la lectura de la Biblia, incorporaba elementos de la enseñanza media y apuntaba en sus enseñanzas saberes útiles para la inserción laboral.

El precepto constitucional quinto –ya lo hemos anotado- asentaba los contenidos de enseñanza (“Será, por tanto, cometido de nuestro Instituto enseñar a los niños, desde los primeros rudimentos, la lectura correcta, escritura, cálculo y latín, pero sobre todo, la piedad y la doctrina cristiana; y realizarlo con la mayor habilidad posible”⁴⁸). Pero el hecho de que se insistiera, incluso machaconamente en la formación cristiana de los niños, no debe hacernos percibir que Calasanz concibiera originariamente sus escuelas como catequesis o medio de evangelización.

En su tiempo había en Roma gran cantidad de catequesis parroquiales y no parroquiales, y él mismo se inscribió como miembro de la Archicofradía de la Doctrina Cristiana en un principio. No era, pues, esto lo que urgía solucionar, sino el problema de la escolarización de los pobres como medio para abrirles paso en la vida y salir de la pobreza mediante la cultura⁴⁹.

Cabe precisar también que en las escuelas de Calasanz se enseña todo lo que se enseña en las escuelas municipales de Roma, es decir, leer, escribir, hacer cuentas, principios de gramática latina y otros complementos, es decir, todo lo que se exigía para

⁴⁸ 1622. *Constituciones...*, n. 5.

⁴⁹ Cf. S. Giner, o. c., pp. 591-600.

entrar en el Colegio Romano de los jesuitas, que simboliza y casi acapara la enseñanza superior preuniversitaria.

Enseñar para educar

Pero no se contenta el santo aragonés con enseñar a leer y escribir simplemente, como solía hacerse en algunas escuelas de catequesis romanas o en la inmensa mayoría de las escuelas populares surgidas en Alemania o Inglaterra a la sombra de las iglesias protestantes con la finalidad casi exclusiva de poder leer personalmente la Biblia.

Matizando de nuevo, la escuela de Calasanz se diferencia también de las escuelas municipales romanas en cuanto que no pretende sólo *enseñar*, sino *educar*. Y con ello se entiende formar al hombre en sus virtudes éticas o morales, tanto personales como sociales, tanto de orden simplemente humano como cristiano, lo cual tenía particular trascendencia respecto a los pobres para su inserción plena en la sociedad y en la cultura. Ahora sí, como un adelanto más, nos encontramos ante una propuesta de educación popular y a la vez de enseñanza popular

Pero mal podían educar aquellos maestros municipales cuya conducta moral, erudición y cultura en general dejaban mucho que desear, como se desprende de ciertas relaciones hechas por los inspectores oficiales, por el juicio que merecían de los humanistas de la época y especialmente del Cardenal Silvio Antoniano, uno de los más eminentes pedagogos de la época⁵⁰.

Un modelo organizativo: la escuela graduada

No es de menor importancia que todo lo dicho sobre la escuela popular primaria de Calasanz lo referente a organización interna o sistema didáctico. El aumento progresivo y extraordinario de los alumnos le obligó a crear nuevos moldes didácticos hasta establecer un sistema definitivo, ya totalmente perfilado y codificado en 1604-1605⁵¹. Dos modelos había en Roma en los que se podía inspirar: las escuelas municipales o privadas, que eran de enseñanza primaria, y el Colegio Romano, de enseñanza secundaria y superior (Universidad eclesiástica). En este último había un

⁵⁰ Cf. G. Sántha, o. c., pp. 39-41; S. Giner, o. c., pp. 402, 442.

⁵¹ Se trata de la llamada *Breve relatione o Documentum princeps*, es decir, la carta magna de la pedagogía calasanziana (cf. V. Faubell: *Antología Pedagógica Calasanziana*, Salamanca, 1988, pp. 61-66).

quinquenio preuniversitario, compuesto de tres clases de gramática (ínfima, media y superior) y dos de humanidades y retórica. Para empezar el quinquenio se suponían sabidos los elementos de la gramática latina hasta los verbos impersonales, excluidos⁵². En las escuelas de primaria se enseñaba a leer, escribir, contar y aquellos elementos de latín, exigidos por el Colegio Romano.

Cuando Calasanz entra en la escuela de Santa Dorotea, el programa didáctico es idéntico a las escuelas primarias, municipales o privadas. Pero en todas ellas, el número de alumnos oscila entre una docena y 25 ó 30 al máximo, todos en aula única y con maestro único. Son, pues, escuelas unitarias en las que se da todo al mismo tiempo, desde el deletreo hasta los verbos latinos. El aumento progresivo de niños, que llegarán a un máximo de 1500 o 1600 -el Colegio Romano por entonces tenía en total unos 2000, comprendidos los universitarios-, le fuerza a dividirlos en grupos o aulas distintas, es decir, a organizar las pocas materias o actividades escolásticas que constituyen entonces la enseñanza primaria. Con ello transforma la escuela primaria unitaria en escuela graduada. El modelo de escuela graduada del Colegio Romano no le servía por ser sólo enseñanza superior, ni tampoco le servía el modelo de las escuelas municipales o privadas por su carácter unitario y no graduadas. Tuvo que crear, pues, un esquema nuevo.

Hay que añadir que no todos los alumnos de las Escuelas Pías, por no decir la inmensa mayoría, pues son pobres preferentemente, irían luego al Colegio Romano o a otra Universidad. Por ello, Calasanz ordena su plan de estudios pensando a la vez en quienes pasarán a estudios superiores y en quienes sólo podrán cursar estudios primarios para empezar cuanto antes a trabajar. Todo ello le obliga a crear un sistema flexible de clases en el que incluye dos grupos consecutivos: el primero de enseñanza primaria y el segundo de enseñanza media como preparación para el Colegio Romano, que se convertirá luego, en las poblaciones en que no hubiera jesuitas, en enseñanza media y superior preuniversitaria.

Todo este plan de estudios lo tiene ya perfectamente descrito y funcionando en 1604-1605. Lo divide en nueve clases o grados: los cuatro primeros son de enseñanza primaria, en la que desde los seis años empiezan los niños a deletrear, silabear y leer de corrido. Las cuatro últimas son de enseñanza media-superior. La quinta clase intermedia

⁵² Cf. Ricardo García-Villoslada: *Storia del Collegio Romano*, Roma 1954, pp. 88, 98-101.

se divide en varias secciones: escribir para todos, principios de gramática latina para quienes piensan seguir estudiando y matemáticas (las cuatro operaciones con enteros y quebrados y regla de tres) para quienes piensan salir ya, contentándose con este ciclo elemental. El ciclo medio-superior completaba en los tres siguientes grados los conocimientos de gramática latina, exigidos para ingresar en el Colegio Romano o Colegios de jesuitas donde los había. La última clase era de humanidades y retórica para quienes no pensaban ir al Colegio Romano ni a la universidad, pero sí completar el estudio del latín para poder encontrar trabajo en notarías, curia romana, etc. Donde no había escuelas superiores, este segundo ciclo debía reestructurarse para completar el estudio del latín, humanidades y retórica. Se tiene, pues, en el punto de mira, la utilidad de los distintos alumnos. Tales grados o cursos eran cuatrimestrales en un principio y semestrales luego, de modo que superados los exámenes podían pasar a la clase superior. En cosa de dos años y medio, pues, podían cursar la enseñanza primaria⁵³.

No parece, por tanto, desacertado atribuir a Calasanz no sólo la institución de las primeras escuelas populares gratuitas, sino también la división en grados de todo el ciclo preuniversitario, distinguiendo y amalgamando la enseñanza primaria con la secundaria y aún con la profesional.

Educación e inserción laboral

La incorporación al mundo del trabajo tenía sus reglas fijas, algunas practicadas desde la Edad Media. Para ejercitar una profesión o arte había que inscribirse en el gremio, y no era fácil a veces ser admitido. Por ejemplo, para llegar a “maestro” (técnico o autoridad) se necesitaba un largo tirocinio previo, primero como aprendiz y luego como simple obrero o trabajador. La “carrera” de aprendiz de artesano comenzaba entre los 12 ó 15 años, cuando los padres decidían encomendar el hijo a un “maestro” con el que muchas veces hacían un contrato. Si el alumno aspiraba a llegar a ser “maestro” sabía que no podía conseguirlo hasta los 20 ó 25 años cumplidos.

La vida de aprendiz o de simple trabajador no era fácil y de color de rosa. El adolescente era cedido al maestro y éste sustituía prácticamente al padre. Como “buen” padre empleaba a veces hasta el castigo corporal con el muchacho. La retribución de los

⁵³ Cubells, F.: *Calasanz y la educación de los alumnos más pequeños*, en Bandrés, L.M.; Alonso, P. y Jiménez, A.: *400 años de escuela para todos*, Publicaciones Calasancias, Roma, 1998, pp. 123-164

que ya trabajan —el aprendiz no recibía nada— correspondía en dinero a lo necesario para vestir, mantenimiento y vivienda. La vivienda y el mantenimiento, mientras era joven y soltero, los encontraba normalmente en el mismo taller, tienda u oficina. La jornada laborable estaba regulada por ley y duraba prácticamente del alba a la puesta del sol. No se permitía el trabajo de noche y en días festivos.

En los siglos XVI y XVII era todavía prácticamente imposible poder escapar de estas reglas, en la obtención de un puesto de trabajo. Comenzaban, sin embargo, a funcionar algunas escuelas que posibilitaban al joven al aprendizaje de un oficio o profesión fuera de los talleres gremiales.

El programa de estudios de las Escuelas Pías preveía la salida de los alumnos al mundo del trabajo terminada la clase quinta, la más cuidada por organización escolar y calidad de los maestros por ser para la mayoría su último año de estudios. Salían sabiendo leer, escribir y la aritmética. En Roma podían continuar un poco más perfeccionándose en la música⁵⁴. El enfoque práctico dado por Calasanz a todo el ciclo primario, que culminaba en la clase quinta⁵⁵, preparando al muchacho para asumir un trabajo y ganarse dignamente la vida, hace concluir al padre Tosti que la escuela calasancia fue concebida como una auténtica escuela profesional⁵⁶. Las aplicaciones prácticas de los conocimientos de aritmética son evidentes. La caligrafía, a la que Calasanz daba máxima importancia, era muy apreciada entonces, sobre todo en la Roma administrativa y curial, y quien la dominaba encontraba trabajo con facilidad en casas de particulares y en oficinas públicas⁵⁷.

También los conocimientos de música tenían en Roma muchas salidas de colocación. La formación musical dada en las Escuelas Pías era práctica: posibilitar al alumno la entrada en los coros, capillas y oratorios, que en la época del barroco eran numerosísimos.

⁵⁴ G. Sántha: La estructura del Instituto calasancio, o.c., pp. 284 - 302; S. Giner: El nuevo ciclo de estudios primarios, o.c., 634 - 639; G. Ausenda: La escuela calasancia, Salamanca, 1980.

⁵⁵ El orden numérico de las clases era inverso al actual. Se empezaba por la clase novena, la de los pequeñines, hasta llegar a la primera, última de las que podían cursarse en las Escuelas Pías. La “quinta” ocupaba el medio y era para la mayoría de alumnos la última a cursar.

⁵⁶ Tosti, O.: “Il progetto educativo del Calasanzio e l’ opzione dei poveri”, *Analecta Calasanziana*, 65 (1991) 373-382; “Alle sorgenti: riscoperta del carisma del Calasanzio. Luci per le Scuole Pie di oggi e domani”, *Archivum Scholarum Piarum*, 32 (1992) 1-94.

⁵⁷ Cfr. Petrucci, A. (ed.): *Scrittura e popolo nella Roma barocca, 1585-1721*, Roma, 1982.

La preocupación por las salidas al trabajo era prioritaria y permanente. Cuando en 1642 se rumoreaba en Roma la supresión de la Orden, Calasanz argüía y se lamentaba:

“...entonces se perderá la escuela de los niños pobres que con el aprendizaje de la música, aunque sea poco, se ganan el pan”⁵⁸.

El mundo laboral, fuera del funcionariado, el comercio, actividades de iglesia como cantores, calígrafos, etc., estaba formado principalmente por el artesanado. En el siglo XVII Roma contaba con una gama amplia de menesteres y ocupaciones, según un listado de la época: aguardenteros y tabaqueros, afiladores, barberos, taberneros, calceteros, sombrereros (fabricantes y vendedores), cabreros, carboneros, carreteros y mozos de ayuda, cordeleros, carpinteros (empresarios y obreros), chamarileros, herradores, almacenistas de cualquier género alimenticio o no, molineros, mondongueros, joyeros y plateros, hosteleros, pelleteros, juboneros y olivaderos, aceiteros, cargadores del puerto fluvial, zapateros, espaderos, tintoreros, fideeros o fabricantes de pastas para sopa (empresarios y obreros)⁵⁹.

Las múltiples profesiones y trabajos existentes en la Roma del momento fueron las salidas que muchos muchachos encontraron al terminar sus estudios primarios en las Escuelas Pías. Si después tenían que someterse aún a la “ley del aprendizaje” tradicional, su situación era ya cualitativamente distinta. Sabían leer, escribir, contar y hasta algo de gramática. Los de vieja mentalidad, que negaban la utilidad de las Escuelas Pías, argumentaban que no se necesitaba eso para el trabajo. Bastaba aprenderlo en el taller, como siempre.

No entendieron que ya se abría paso otra conciencia de la dignidad y los derechos humanos. Calasanz escribirá al respecto:

“[El Instituto de las Escuelas Pías es] muy conforme a razón, para gobiernos y ciudades, a quienes trae mucha cuenta tener vasallos y ciudadanos modigerados, obedientes, bien disciplinados, fieles, sosegados y aptos para santificarse y ser grandes en el cielo, pero también para promocionarse y ennoblecerse a sí mismos y a su patria obteniendo puestos de gobierno y dignidades aquí en la tierra. Lo cual se ve más claro por los efectos contrarios de

⁵⁸ Carta 3999.

⁵⁹ Cfr. Staccioli, P. y Nespoli, S.: *Roma artigiana*, Roma, 1982.

las personas mal educadas, que con su comportamiento vituperable perturban la paz del Estado e inquietan a los ciudadanos”⁶⁰.

CONCLUSIONES

No procede hablar de otros textos ni de la lucha que mantuvo Calasanz por consolidar la institución defendiendo estos principios. Ni tampoco se trata de explicar la casuística de cada fundación, en donde se irán consolidando y revisando estos principios.

El gran aporte de Calasanz no hay que cifrarlo en que fuera el primero, el segundo o el cuarto en enunciar cada uno de los elementos básicos que ha de recoger cualquier acepción de educación popular, a saber: pública, elemental, gratuita y obligatoria.

El aporte está en la conjunción sistemática de cada uno de esos elementos y en proponer un medio eficaz e institucional para llevarlo a la en práctica, demostrando un optimismo pedagógico fuera de lo normal como instrumento liberador y personalizador de cada individuo, dotándole de unos instrumentos cristianos y letrados que acabarían facilitándole su inserción social y su promoción, en ningún caso, por principio, susceptible de ser cercenada por una predestinación social y cultural de la que cada individuo no tenía por qué ser responsable.

Esto ocurría en el siglo XVI y se había comenzado a gestar en 1592; mejor dicho, antes, en 1557, cuando en Peralta de la Sal vino al mundo José de Calasanz, como muy bien expresa el lema que ha servido para su 450 aniversario: “nacido para educar”.

Cuando se celebró en el curso 1997-1998 la apertura en 1597 de la primera escuela calasancia se rotularon múltiples folletos y carteles con el lema “400 años de escuela popular”. Hemos querido argumentar que ese lema aludía a 400 años de escuela pública, elemental, gratuita y obligatoria. Pero habría que añadir, para que la identificación fuese completa, su última y definitiva caracterización: escuela cristiana.

⁶⁰ Alegato a Tonti (1621), n. 14.

Ése fue, sin duda, entendido en su globalidad y sin particularidades, el gran aporte de Calasanz a la historia universal de la educación. Y todo se engendró en el siglo XVI.