

**Buenaventura
Delgado**

Historia de la infancia



Ariel Educación

Buenaventura
Delgado

Historia de la infancia

Editorial Ariel, S.A.
Barcelona

Diseño cubierta: Vicente Morales

1.ª edición: enero 1998

© 1998: Buenaventura Delgado Criado

Derechos exclusivos de edición en español
reservados para todo el mundo:

© 1998: Editorial Ariel, S. A.

Córcega, 270 - 08008 Barcelona

ISBN: 84-344-2618-8

Depósito legal: B. 55 - 1998

Impreso en España

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

A Lola, paciente colaboradora y sugeridora de ideas, que me ha ayudado a descubrir y comprender aspectos que a mí se me escapaban.

A mi hija María del Mar.

A los alumnos y alumnas que, con su silencio, con su mirada comprensiva y con sus investigaciones, tanto me han enseñado.

A aquella alumna que leía a Dickens, mientras luchaba contra la enfermedad que no pudo superar.

CAPÍTULO 1

EL NIÑO EN LAS CULTURAS ANTIGUAS OCCIDENTALES

1. Egipto, Mesopotamia y Persia

No hay constancia de que en el antiguo Egipto se abandonase o vendiese a los niños. Antes, por el contrario, los niños tenían una especial importancia religiosa en la realización de los ritos sepulcrales. El hijo o la hija mayor garantizaba al padre la ejecución de estos ritos funerarios. No obstante, las madres egipcias consideraban un honor que sus hijos fueran devorados por el cocodrilo, animal deificado como dios del mal, al que había que honrar, tenerlo propicio e impedir con ello su capacidad maléfica. Éste es el motivo por el que se conservan momias de cocodrilos en templos egipcios y en museos diversos. Otros animales fueron divinizados por diferentes motivos. La vaca, por ejemplo, fue adorada por su fertilidad, el gato por su capacidad de ver en la oscuridad de la noche, el cóndor por su visión penetrante y su capacidad de vuelo, etc.

Según Heródoto, los egipcios practicaron la circuncisión, y de ellos la aprendieron los etíopes, fenicios y judíos:

Se hacen circuncidar por razón de limpieza, pues prefieren ser limpios a tener mejor aspecto. Los sacerdotes se rasuran todo el cuerpo cada dos días, a fin de que ni piojo ni ningún otro bicho repugnante se halle en sus personas mientras sirven a los dioses. Y llevan los sacerdotes un solo vestido de lino y sandalias de papiro, y no les está permitido ponerse otro vestido ni otro calzado. Se lavan dos veces cada día con agua fría y dos veces cada noche.

En una de las mastabas de Sakkara perteneciente a la sexta dinastía del antiguo imperio egipcio (c. 2.300 años a.C.) se representa la operación de la circuncisión de un muchacho en dos dibujos: en los

dos está de pie. En el primero el niño tiene las manos sujetas por un ayudante a la altura de la cabeza, mientras Ankhmahor le estira el pene. En el segundo el cirujano sentado en el suelo procede a cortar el prepucio con su cuchillo.

En algunas aldeas egipcias actuales, para salvar del *mal de ojo* a sus hijos varones, las madres suelen vestirlos como niñas y educarlos como si lo fueran, poniéndoles también en las orejas pendientes para confundir a los posibles ojadores. De esta forma se intenta salvar de la muerte a los niños varones en sus primeros años, si bien, en contrapartida, estos niños educados entre niñas y mujeres pueden llegar a ser poco varoniles y afeminados en su edad adulta. Los niños, según creencia popular, siempre han sido más vulnerables a este maleficio que las niñas.

Uno de los antiguos conjuros contra el *mal de ojo* o *mal ojo*, bien documentado en Mesopotamia y en otras culturas, es el siguiente:

El ojo maleante y que transmuta
el donaire de su hermano y la gracia de su hermano,
apuesto como es,
devora su carne sin cuchillo,
bebe su sangre sin copa.
Distorsiona el ojo del maléfico
el ojo de la maléfica,
distorsiona al ojo del alcabalero, al ojo del alfarero,
al ojo del portero.
El ojo del portero, al portero vuelva;
el ojo del alcabalero, al alcabalero vuelva;
el ojo del maléfico, al maléfico vuelva;
el ojo de la maléfica, a la maléfica vuelva.¹

La plaga del *mal de ojo* aparecerá a lo largo de las páginas de este libro.

Afirma también Heródoto que casi todos los dioses griegos tienen origen egipcio. Entre ellos estaba el dios Bes, de figura grotesca y monstruosa, protector de las parturientas y de los niños pequeños. Fue un dios muy popular entre griegos y egipcios. Todavía hoy día muchas madres gestantes egipcias llevan su ídolo protector colgado al cuello. No es difícil hallar a la venta como *souvenirs* estos ídolos en los mercadillos cercanos a las pirámides y yacimientos arqueológicos egipcios actuales.

En Mesopotamia las niñas eran consideradas adultas a los doce años, edad en la que podían casarse, mientras los niños podían ha-

1. G. del Olmo Lete (ed.), *Mitología y religión del Oriente antiguo. II/2: Semitas occidentales (Emar, Ugarit, hebreos, fenicios, arameos, árabes)*, Sabadell, Editorial AUSA, 1995.

cerlo dos años después. Según las leyes, las niñas seguían bajo la tutela de los parientes masculinos, mientras que los niños probablemente podían establecerse por su cuenta.

En cuanto a las leyes sucesorias, tanto los niños propios como los adoptados, tenían derecho a participar en la herencia del padre y de la madre. «El trabajo infantil debió ser habitual, así como la encarcelación de niños y adultos por deudas.»²

En la primera literatura escrita aparecen con frecuencia relatos cuyos protagonistas son los niños abandonados por sus padres en los bosques, en el campo o en otro lugar. A estos niños se les ha llamado *expósitos* a lo largo de la historia. La mayoría de estos niños abandonados debió morir sin dejar rastro. Otros sobrevivieron y se hicieron famosos por sus hazañas prodigiosas. El más famoso fue Moisés, legislador del pueblo hebreo. El faraón mandó matar a todos los niños judíos varones, a fin de controlar su excesivo número. Los padres de Moisés lo mantuvieron escondido durante un tiempo y finalmente lo depositaron dentro de una cesta embadurnada de betún y lo arrojaron al Nilo.

Historia parecida repitió Herodes, al mandar asesinar a todos los niños menores de dos años nacidos en Belén, con motivo del nacimiento de Jesús de Nazaret. Las matanzas de niños de familias reales fueron frecuentes en la Antigüedad, en la lucha feroz por ocupar el trono de un país. Bástenos la historia del rey Ciro contada por Heródoto.

Astiages, rey de los medos, vivió atormentado los últimos años de su reinado por ciertos sueños premonitorios, cuyo significado era incapaz de interpretar. En uno de estos sueños vio que del vientre de su hija nacía una parra, que se extendía por toda Asia. Los magos persas, famosos en la Antigüedad por su capacidad para analizar el sentido de los sueños, le explicaron el significado: el vástago que nacería de su hija casada con un persa acabaría ocupando su trono. Astiages esperó el parto e inmediatamente mandó a su siervo Harpago matar al recién nacido.

Harpago no se atrevió y delegó en un pastor, que vivía con sus rebaños en las montañas. Tampoco éste cumplió la orden. Casualmente su esposa acababa de dar a luz un hijo muerto y, en vez de matar al príncipe o abandonarlo a las fieras en la montaña, se quedó con él y expuso en su lugar al bebé muerto.

Con el paso de los años, Astiages llegó a saber que su nieto, el futuro Ciro, vivía y que sus sueños se cumplirían inexorablemente, lle-

2. *Lexicon Alte Kulturen*, Mannheim / Leipzig / Viena / Zürich, Meyers Lexikonverlag, 1993, p. 450.

gando a ocupar el trono como único monarca de medos y persas, hasta entonces enemigos irreconciliables. Al rey sólo le cupo vengarse cruelmente de su infiel siervo Harpago. Mandó matar a su hijo e invitó al padre a comer su carne en un banquete sacrílego.³

Numerosas leyendas refieren las peripecias de algunos de estos niños abandonados que sobrevivieron milagrosamente, gracias a la intervención de animales que los protegieron y alimentaron, contrariando sus propios instintos. Los legendarios fundadores de Roma, Rómulo y Remo, fueron amamantados por una loba. Entre los griegos, Egisto fue criado por una cabra; Semíramis por una paloma; Píndaro por unas abejas; Pelias por una yegua, etc. Siempre se trata de personajes famosos a los que hay que mitificar porque fueron reyes, grandes poetas... El resto de niños abandonados carece de historia.

En la mitología y cosmogonía griega el fenómeno del abandono de los niños en los bosques fue una costumbre practicada también por los dioses del Parnaso. Se ha dicho repetidas veces que todos los vicios y debilidades del género humano aparecían justificados de algún modo en los dioses griegos. El dios Saturno (Cronos, dios del tiempo), padre de Zeus, de Neptuno y de Plutón, fue devorando sucesivamente a sus hijos recién nacidos. Su obsesión era oponerse al Hado, superior a los propios dioses, que había pronosticado que uno de sus hijos llegaría a destronarle de la jefatura del Olimpo. Sacrificó uno tras otro a sus hijos Hera, Deméter, Poseidón y Hestia. Al nacer Zeus, su nodriza Adamantea lo salvó de la muerte, colocando al recién nacido en una cesta, que colgó en la rama de un árbol. El padre enloquecido buscaba a su hijo y a su nodriza, que con astucia reunió a un grupo de muchachas, pidiéndoles que gritasen con fuerza para ahogar los llantos del recién nacido. Así lograron engañar al furioso padre de los dioses dándole una piedra, que tragó creyendo que era su hijo.

Una treta parecida utilizó Rea con Neptuno, escondiendo a su hijo en medio de un rebaño de corderos y haciendo creer al padre que había parido un potro, al que el dios voraz tragó inmediatamente. Con el tiempo se cumplió el destino del Hado regidor de la vida de los dioses y de los hombres. Zeus destronó a su padre y le obligó a devolver a sus hermanos que, como inmortales, seguían vivos y no podían morir.

La literatura hispano-musulmana recoge también la leyenda del niño abandonado criado por una gacela. Es una de las novelas más originales y profundas de esta literatura, a juicio de Menéndez Pelayo: *El filósofo autodidacto*, escrita por Ibn Tufail, filósofo, astrónomo y médico nacido en Guadix a principios del siglo XII y muerto en Marruecos en 1185.

3. Heródoto, I, p. 120.

El protagonista de esta novela es Hayy ibn Yaqzán, hijo de la tierra, según opinión de algunos autores, sin padre ni madre, nacido en condiciones climáticas favorables, de una pequeñísima burbuja, a la que se le unió por el poder divino el espíritu. Otros autores creían que su origen era el fruto de un matrimonio secreto, cuyos padres se vieron obligados a deshacerse de él, lanzándolo al mar en una caja, al estilo de Moisés. Las mareas arrastraron la caja hasta una isla desierta, donde sus vagidos enternecieron a una gacela, que acababa de perder su cría. Su madre adoptiva, dice su autor

lo trataba con dulzura, se compadecía de él y le llevaba a los lugares en que había árboles frutales; dábale de comer los frutos dulces y maduros que de ellos se desprendían, y aquellos de dura corteza se los partía ella misma con sus dientes. Cuando deseaba volver a la leche, le ofrecía sus pechos; cuando sentía sed, le conducía al abrevadero; cuando le molestaban los rayos solares, le daba sombra; cuando sentía frío, le calentaba; y cuando cerraba la noche, llevábale a su primer aposento y le cubría, parte con su mismo cuerpo, y parte con las plumas que allí había, de aquellas con que se llenó la caja primeramente, al tiempo en que el niño fue colocado en ella.⁴

Tras este idílico poema alegórico, el médico andalusí reflexiona sobre temas fundamentales en la historia del pensamiento, como el origen de la vida, la capacidad de la razón humana, el valor de la introspección, la vida del hombre en contacto con la naturaleza y de su supuesta superioridad sobre el hombre social, la bondad del hombre natural, y sobre un sinnúmero de temas apasionantes, que reaparecerán de nuevo con otros o parecidos planteamientos en los siglos del barroco, de la Ilustración y del romanticismo.

¿Quién es su autor?, se pregunta Menéndez Pelayo:

No es un iluminado, aunque en ocasiones lo parece; no es un sufí, aunque en cierto modo recomienda el ascetismo; no es un predicador popular, sino un sabio teórico que escribe para corto número de iniciados; no es un musulmán ortodoxo, puesto que busca sinceramente la concordia entre la razón y la fe, y al fin del libro presume de haberla alcanzado.⁵

Con este rico planteamiento conceptual, no es extraño que se hiciera popular entre los cuáqueros y entre numerosos europeos que

4. *El filósofo autodidacto*, traducción de F. Pons i Boigues, prólogo de M. Menéndez Pelayo, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1954, p. 57.

5. *Ibid.*, p. 119.

emigraron a América, buscando iniciar su vida en horizontes más abiertos y menos constreñidos que los que les ofrecía la vieja y rígida Europa.

2. Actitud de los fenicios, cartagineses y hebreos

Egipcios y fenicios mantuvieron estrechas relaciones comerciales. Biblos, la Gebal bíblica, tiene 7.000 años de antigüedad. En el tercer milenio antes de Cristo estas relaciones se intensificaron. Los dioses egipcios eran venerados por ambos pueblos. Los fenicios suministraban a Egipto madera del Líbano para sus barcos y esencias resinosas para los procesos de momificación. En el gran templo dedicado a Baalak-Gebal, se daba culto a la diosa fenicia Astarté, divinidad asociada al dios egipcio El. Las peregrinaciones y ofrendas religiosas las realizaban unos y otros devotos indistintamente en los templos egipcios y fenicios.⁶

Los fenicios y sus herederos los cartagineses practicaban sacrificios humanos, sobre todo de niños, en situaciones excepcionales. Los historiadores de la Antigüedad se escandalizaron por esta «costumbre bárbara llena de infamia». Cuenta Diodoro Sículo que, cuando Cartago estaba asediada por sus enemigos, en el 310 a.C., inmolaron a un centenar de niños de las mejores familias, al dios Crono, dios que los griegos recordaron como devorador de sus propios hijos. Las cenizas y huesos de estos niños inmolidos por el fuego eran depositadas en urnas funerarias de terracota, en las afueras de las ciudades púnicas, como Cartago, Mozia (Sicilia), Tharros, Sulcis, Monte Sirai, Nora y Bitia, en Cerdeña.⁷ ¿Las consideraban como talismanes protectores de las ciudades?

El pueblo hebreo formó lentamente su propia cultura con el fermento de muchas influencias. De Sumeria procedía el patriarca Abraham. Emigró a Egipto con su mujer Sara y allí vivieron muchas generaciones de sus descendientes, hasta lograr el éxodo, acaudillados por Moisés, que se había criado y formado en la corte egipcia y buen conocedor de su cultura. Las leyes que Moisés dio a su pueblo denotan otras tantas influencias culturales y religiosas de los pueblos con los que habían convivido.

No podía ser de otro modo. El pueblo hebreo, establecido en Palestina, estuvo obligado a convivir con los pueblos vecinos, algunos de

6. A. Parrot, *Les phéniciens*, M. Chehab, París, Gallimard, 1975.

7. S. Ribichini, «Le credenze e la vita religiosa», en *I Fenici*, direzione scientifica di Sabatino Moscati, Milán, F. Bompiani, 1988, p. 120.

ellos con culturas más antiguas y, en algunos aspectos, más avanzados que los pastores hebreos.

Antes de establecerse en la tierra prometida, el legislador Moisés tropezó con la perversa costumbre de sacrificar a los niños a los ídolos paganos como rito heredado de los pueblos vecinos. La imagen de Abraham dispuesto a sacrificar a su único hijo Isaac, concebido en su ancianidad y heredero de su nombre, de sus riquezas y, lo que era más importante para él, de las promesas de Yavé, se nos hace más comprensible a la luz de una sociedad que valoraba positivamente el infanticidio como un acto, quizás heroico, de sentido religioso y de sumisión a la divinidad.

El caso de Abraham, padre de los hebreos y de los árabes, según la tradición bíblica, no fue un caso aislado. El rey judío Salomón, en los últimos años de su vida, se dejó seducir por las costumbres y creencias de sus numerosísimas mujeres, sacrificando a sus dioses y apartándose del camino señalado por Yavé. No fue el único rey hebreo idólatra. Ajaz siguió la misma costumbre «y hasta hizo pasar a su hijo por el fuego, según las abominaciones de las gentes que Yavé, dios de los hebreos, había expulsado de los hijos de Israel. Ajaz ofrecía sacrificios y perfumes en los altos, en los collados y bajo cualquier árbol frondoso». ⁸ Este rey, acosado por sus vecinos, solicitó la ayuda del rey asirio Teglathalasar, que le ayudó, pero también le impuso condiciones muy duras. Le mandó cambiar el ara del templo de Jerusalén y le obligó a seguir el modelo de las aras asirias, contrariando las costumbres y normas tradicionales judías.

Los dioses cananeos o fenicios, vecinos de los hebreos, eran Moloc o Melec (rey), divinidad principal de Biblos, cuyo culto estaba muy extendido en Canaán y en las colonias fenicias, al que se ofrecían sacrificios humanos.

La historia del pueblo hebreo, en los primeros siglos de su existencia, cayó con frecuencia en los ritos y prácticas idolátricas de los pueblos vecinos. Fue muy difícil a sus dirigentes mantenerlo en el monoteísmo y fiel al culto a Yavé, cuyo nombre ni siquiera podía mencionarse, por miedo a pronunciarlo sin el debido respeto. También la ley de Moisés había prohibido taxativamente que se representase a Yavé mediante figura de ningún tipo. Los dioses de los pueblos vecinos, con sus templos grandiosos, sus sacerdotes, sus sacrificios, sus escuelas de tipo sumerio y babilónico y su poderío económico, político y militar, eran una tentación constante para un pueblo de pastores apegados a la tierra, a las condiciones climatológicas y preocupados por el aumento de sus ganados y de su riqueza.

8. II Re 16, pp. 3-4.

Los dioses de los pueblos vecinos podían tocarse y verse bajo formas que todos podían entender sin esfuerzo. No les era fácil, pues, a los dirigentes del pueblo escogido hacer comprender la idea de un dios sin cara, sin pies ni manos e invisible.

Los profetas que periódicamente aparecen en medio del pueblo de Israel como enviados de Dios se esfuerzan por mantener al pueblo en la fidelidad a las promesas y a las leyes que con toda dureza prohibían la idolatría y la inmolación de niños a dioses ajenos al pueblo hebreo. «No darás hijo tuyo para ser ofrendado a Moloch», dice el Levítico (18, 21).

Yavé habló a Moisés, diciendo: Di a los hijos de Israel: Quienquiera que de entre los hijos de Israel, o de los extranjeros que habitan en Israel, ofrezca a Moloc un hijo suyo, será castigado con la muerte; el pueblo lo lapidará. Yo me volveré contra ese hombre y lo exterminaré de en medio de su pueblo por haber entregado a Moloc a uno de sus hijos, manchando mi santuario y profanando mi santo nombre. Si el pueblo cerrase los ojos respecto de este hombre que ofreció a Moloc a uno de sus hijos, y no le diera muerte, yo me volveré contra él y contra su parentela y le exterminaré de en medio de su pueblo y a cuantos como él se prostituyan ante Moloc (Lev. 20, 1-6).

Las sanciones no podían ser más duras, dado que la idolatría era considerada como el más grave delito. Los profetas compararon con frecuencia las relaciones de Israel con Yavé con el matrimonio, de ahí que la idolatría fuese equivalente a la infidelidad y a la prostitución, delitos merecedores de la pena capital.

El pueblo hebreo osciló alternativamente entre la fidelidad y la infidelidad. Elías fue quizás el profeta que luchó con mayor denuedo contra los seguidores del dios Baal, como relata el libro I de los Reyes, cap. 18. Él sólo desafió a 450 sacerdotes de este dios a hacer un sacrificio público, a fin de demostrar cuál de los dioses era el verdadero. Después del sacrificio los mandó ejecutar a todos.

Los niños del Antiguo Testamento y de los documentos de Qumrán, a los trece años tenían obligación de observar la ley; a los veinte podían declarar como testigos ante el juez y contraer matrimonio, y entre los veinticinco y treinta años debían desempeñar su papel en la sociedad.

3. Los niños de la aristocracia persa

Los testimonios respecto a los persas nos los transmiten los clásicos griegos, grandes viajeros y conocedores de los pueblos de su en-

torno. Les gusta escribir sobre sus costumbres, su legislación, sus formas de vida, sus creencias y sus sistemas políticos. Su actitud suele ser de admiración, salvo excepciones. La educación suele ser tema obligatorio en sus escritos, a fin de poder ofrecer a sus lectores ejemplos, pautas de actuación e información. Heródoto, Platón, Jenofonte y Aristóteles transmiten sus observaciones valiosas, no siempre fidedignas y refiriéndose sólo a lo que llamamos *educación de príncipes*, o educación aristocrática. No faltan datos de interés, no exentos de ferocidad, respecto al mundo infantil, al que apenas se valoraba.

Heródoto alaba la política de los reyes persas a favor de las familias numerosas, a las que anualmente enviaban regalos, puesto que la fuerza del imperio radicaba en su mayor número de habitantes. La educación de los príncipes se reducía, desde los cinco hasta los veinte años, a montar a caballo, disparar el arco y decir siempre la verdad. Ahora bien, debido a la gran mortalidad infantil, los padres se preocupaban totalmente de ellos y los dejaban en manos de las mujeres de la casa, esperando que transcurrieran los cinco primeros años, a partir de los cuales podía esperarse que sobreviviesen. «Esto se hace así —escribe Heródoto— con el fin de que, si muere durante su crianza, no cause dolor alguno a su padre.»⁹ Tal era el valor que se daba entre los persas a los niños de pocos años.

Platón coincide también en la despreocupación de los grandes emperadores persas respecto a la primera educación de sus hijos, delegando esta misión en las mujeres y eunucos del palacio. Ciro, Darío y Jerjes estuvieron en sus primeros años en manos de esclavas, que les dejaban regirse por sus caprichos.

Jenofonte, admirador por igual de la educación espartana y persa, admite la tesis de la escuela platónica de que todo depende de la educación y todo es un resultado de ella. A fin de explicar a sus lectores la causa de la grandeza de Esparta y del imperio persa, dedica dos ensayos de carácter histórico, no muy apreciados por su objetividad: la *Constitución de los lacedemonios* y la *Ciropedia*. En esta última, tan admirada en el Renacimiento por todos los tratadistas europeos de la educación de príncipes, Ciro aparece adornado con todas las cualidades ideales de la *paideia* griega. No parece sino un rey concebido a imagen y semejanza del ideario político de Jenofonte.

9. Heródoto, I, p. 136.

CAPÍTULO 2

EL NIÑO EN LA GRECIA ARCAICA Y CLÁSICA

1. Héroes homéricos sin infancia

Si bien es cierto que respecto al mundo helénico poseemos un gran caudal de conocimientos e investigaciones apoyadas en infinidad de fuentes, escasean las que están directamente centradas y dedicadas en extensión y profundidad a la infancia, de acuerdo con nuestros intereses y preocupaciones. Los especialistas del mundo helénico tienen un ancho campo que desbrozar en este terreno.

Hablar del niño griego nos lleva inmediatamente a la infancia de los héroes homéricos, a la leyenda de los niños educados en Esparta y a las apasionadas discusiones pedagógicas entre Sócrates y los sofistas, producidas como consecuencia del paso de la tiranía a la democracia ateniense, lo cual permitía hablar públicamente de lo divino y de lo humano.

El mundo de los héroes mitológicos cantado por Homero había pasado, si bien continuaba como un buen espejo en el que mirarse y al que imitar. Estos personajes, más legendarios que reales, eran héroes adultos, sin infancia, educados no por un padre y una madre, sino por centauros en el bosque. Irrumpen en su pequeña historia colectiva a partir de la muchachez y de la juventud, nunca desde la infancia. El centauro Quirón recuerda a su alumno Aquiles las vomitonas que le producía el vino que le daba cuando era niño, anécdota probablemente histórica, que indica el afán de los adultos en quemar cuanto antes la etapa infantil considerada inútil y sin valor.

Telémaco aparece en la *Odisea* cuando ya es un muchacho capaz de participar con su padre en la matanza de los numerosos pretendientes de su madre Penélope, que viven en el palacio como parásitos consumiendo la hacienda familiar. Nada se dice de su primera educación. Un día la diosa de la sabiduría Minerva le advierte que ya no es

un niño y debe actuar como un adulto responsable. Telémaco pasa sin transición de la infancia a la juventud, como todos los niños de tantas culturas a lo largo de los siglos.

2. El triste niño espartano

Otro de los espejos en el que se miraron todos los griegos durante los siglos v y iv fue Esparta, a la que tuvieron que soportar y a la que muchos atenienses odiaron y admiraron alternativamente. Para muchos toda la grandeza de Esparta se apoyaba en su sistema educativo. En vez de dejar que cada uno educara a sus hijos como mejor le pareciese, conducta seguida, en opinión de Platón, en la Atenas de su tiempo, los espartanos creyeron que la educación era algo tan trascendental que no podía dejarse en manos de las familias, sino en las del Estado. La educación era tan importante como la seguridad nacional. Ni los hijos pertenecían a sus padres ni los ciudadanos se pertenecían a sí mismos, sino al Estado. La vida de los hombres, de las mujeres y de los niños dependía exclusivamente del Estado, que era quien programaba, organizaba y decidía sobre sus vidas y haciendas. Para muchos atenienses este proceder espartano era el modelo a seguir.

Nada más triste que un niño en Esparta, si hemos de creer en los mitos que la historia nos ha suministrado. No existe la familia, la vida privada, la libertad individual. Sólo existe el Estado omnisciente, omnipotente y temible, que gobierna mediante el terror y la ejecución, sin control político de ningún tipo. La sociedad civil vive en una cárcel controlada por la delación, las represalias y el exterminio de los ciudadanos dispuestos a ser distintos, diferentes, críticos. Nadie sabe quién controla la sociedad espartana. ¿Los reyes? ¿Los éforos? ¿El ejército? ¿La policía? Historiadores modernos insisten en afirmar que el mundo griego guardó celosamente dos misterios: el de Esparta y el de Eleusis.

¿Qué valor podía tener el niño en este ambiente? El Estado espartano, según numerosos testimonios antiguos, apoyaba las familias numerosas y las incentivaba. Multaba a los célibes, recompensaba, según Aristóteles, a los que tenían tres o cuatro hijos, eximiéndoles respectivamente de la movilización militar y de los impuestos.

Nada más nacer, los niños eran lavados con vino para conocer su resistencia. Posteriormente eran examinados por una comisión de expertos, que dictaminaba si merecía o no la pena de dejar vivir al recién nacido. Los débiles y defectuosos eran arrojados a las llamadas *Apóteyas* (literalmente «expositorios»), sima en las laderas del monte Taigeto. Ni se les ponían fajas ni se atendían sus llantos y miedos en la oscuridad de la noche. Si sobrevivían, les esperaba la vida triste de los

cuarteles sometidos a los campeonatos de resistencia, a los azotes y al caldo negro de la comida colectiva. De creer a Plutarco, los niños vivían desnudos hasta los doce años, edad en que se les suministraba una ropilla para todas las estaciones del año. Iban descalzos, dormían en camas de cañas, que ellos debían hacerse, comían poco y les estaba permitido robar, con la condición de que no fueran sorprendidos. Su máxima gloria consistía en llegar a formar parte de los *iguales* (*homoioi*), viviendo dedicados exclusivamente para la lucha y para el combate, siendo capaces de morir con las piernas abiertas, mirando de frente al enemigo, como había cantado el poeta nacional Tirteo. No les habían enseñado a vivir sino a morir matando, con el aplauso de los suyos. Esta cultura de muerte era inculcada en los jóvenes por la sociedad espartana. Los niños ambicionaban este objetivo y las madres apoyaban este final. Según la leyenda, despedían a sus hijos con la conocida frase de «vuelve con el escudo o sobre el escudo», para demostrar en ambos casos ante todos los demás que no habían huido del campo de batalla.

Nadie como Aristóteles criticó con mayor acritud esta educación espartana, tan admirada por muchos griegos de su tiempo. Es el honor y no la ferocidad animal lo más importante en la vida del hombre, subraya el estagirita, puesto que «no es un lobo o algún otro animal salvaje el que debe lanzarse a una hazaña noble, sino más bien un hombre bueno. Pero los que dejan a sus niños entregarse en exceso a estos duros ejercicios y los hacen ineducados en otras cosas necesarias, en realidad los hacen vulgares, haciendo que el Estado los pueda utilizar tan sólo para una cosa». ¹ La razón es, a su juicio, simple: sólo será posible la felicidad cuando se da la virtud perfecta. Los espartanos tan sólo dominaban una única faceta de la virtud. Dejaron de ser superiores cuando los demás griegos aprendieron a luchar con las mismas técnicas. A partir de entonces desaparecieron como pueblo sin dejar más rastro que el mito y la leyenda.

3. La infancia en las utopías platónicas

Durante la mayor parte de su vida, Platón vio en el modelo de Esparta la solución a los problemas de la democracia ateniense. Creyó que era preciso también sacrificar la vida familiar y privada en aras del Estado como los espartanos. Junto a grandes aciertos, como proclamar la igualdad entre el hombre y la mujer, admitiendo la posibilidad de que una mujer pudiese encaramarse a las más altas magistra-

1. *Pol.* VIII, 3.

turas de la república por sus cualidades, Platón, en otros textos de la misma obra *La República*, también se deja llevar contradictoriamente por la inercia tradicional, admitiendo que las mujeres podrían ser consideradas como un premio a los jóvenes guerreros que destacasen en el combate, facilitando con ello que de estos ayuntamientos pudiese nacer el mayor número de hijos fuertes y sanos.

En esta misma obra de madurez, Platón sigue secundando las principales tesis lacedemonias: el Estado debía establecer una política eugenésica para la mejora de la raza, debía apartar a los niños de sus madres, para que fuesen criados por nodrizas especializadas, obligando a que las madres fuesen a lactar a todos los niños de la ciudad, sin saber cuál de ellos era su hijo. De este modo, pensaba Platón, las madres y los padres cuidarían con el mismo afecto a todos los niños de la república, pensando que cualquiera de ellos podía ser suyo.

Aristóteles rebatió en su *Política* esta ilusoria visión comunitaria, puesto que, si el esfuerzo que exige la educación se diluía entre muchos, acabaría desapareciendo. Si cada ciudadano estaba obligado a ver a todos los niños como hipotéticos hijos suyos, mirará a todos con indiferencia, razón por la que se inclina a reforzar los lazos de la familia, como los más idóneos para una educación adecuada. Criar a los niños sin amor por obedecer al Estado era no sólo un verdadero disparate, sino una aberración.

También lo llegó a ver así con el tiempo el propio Platón. En su última obra importante *Las leyes*, volvió a revisar sus principios más queridos, rectificando muchos de ellos. Pocas obras de la Antigüedad poseen páginas pedagógicas tan brillantes y tan acertadas, como las suyas, al redactar las directrices que la educación había de seguir en los primeros años. Aconseja a las madres prepararse física y psicológicamente para el parto. En su opinión, la mujer encinta deberá pasear, manteniendo durante todo el tiempo del embarazo «un humor sereno, dulce y apacible». Mantendrá al recién nacido durante dos años envuelto en vendas, según costumbre, y cuando sus piernas sean suficientemente fuertes para mantenerse en pie, deberán estar siempre con sus nodrizas en el campo, en los alrededores de los templos y en sus casas. El tipo de educación ha de ser equilibrada, evitando por igual el exceso de mimos y de dureza:

La educación blanda crea en los niños caracteres díscolos, prontos a la cólera, y a los que las cosas más menudas excitan violentamente, mientras que, por otra parte, una servidumbre pesada y brutal crea en ellos almas bajas, serviles y misántropas, y los hace, por ello mismo, insociables.²

2. Platón, *Las Leyes, o de la legislación*, O.c., pp. 1389-90.

Muy lejos de la educación espartana es el estilo de la educación que Platón aconseja para los niños en sus dos primeros años. En su ley VII de la obra citada cree que los bebés «deberían vivir continuamente mecidos como si estuvieran en un navío; éste es, respecto a los recién nacidos, el ideal al que hay que procurar acercarse lo más posible». Y cuando las madres quieren dormir a los niños de sueño difícil, «en lugar de hacerlos estar quietos, lo que hacen, por el contrario, es darles movimiento, meciéndolos sin cesar en sus brazos, y en lugar de permanecer en silencio, les hacen oír algún canturreo».³

Desde que el niño tenga tres, cuatro, cinco o seis años, lo único que necesita su alma son juegos y entretenimientos. ¿Qué tipo de juegos?, se pregunta Platón. Hay juegos que los niños inventan en seguida, cuando están juntos. Lo que habría que hacer con los niños y niñas de todas las aldeas entre los tres y seis años, es reunirlos alrededor de los templos, bajo la vigilancia de nodrizas escogidas, que los entretengan y observen a la vez. Durante este tiempo la norma será la gimnasia para el cuerpo (danza suave, báquica) y música para el alma. A partir de los seis años, el pedagogo sustituirá a las nodrizas, conduciendo a los niños al amanecer a la escuela.

El mayor descubrimiento sin duda de Platón es haber visto antes que nadie la inmensa fuerza que el juego tiene en la educación. Defiende el principio de *enseñar jugando*, suavizando el esfuerzo que requiere el aprendizaje y logrando que el juego sea capaz de «llevar el alma del niño a amar lo más posible aquello en lo que le será necesario, una vez sea hombre, haber conseguido la perfección propia de la materia correspondiente».⁴

Muchos siglos después, un insigne y original médico navarro, Huarte de San Juan, resumía del siguiente modo el pensamiento pedagógico de Platón respecto a la infancia:

Las virtudes de la niñez son muchas y pocos los vicios. Los niños, dice Platón, son admirativos, del cual principio nacen todas las ciencias. Lo segundo, son disciplinables, blandos y tiernos para introducirles cualquiera virtud. Lo tercero son temerosos y vergonzosos, que es el fundamento, dice Platón, de la temperancia. Lo cuarto, tienen credulidad y son fáciles de persuadir, son caritativos, liberales, castos y humildes, simples y no maliciosos; atento a las cuales virtudes, dijo Jesucristo a sus discípulos: *Nisi efficiamini sicut parvulus iste, non intrabitis in regnum coelorum* [«si no os hacéis como niños, no entraréis en el reino de los cielos»].⁵

3. *Ibíd.*, p. 1389.

4. *Ibíd.*, p. 1288.

5. Huarte de San Juan, *Examen de ingenios*, Barcelona, Biblioteca clásica española, 1884, p. 80.

4. La opinión de Aristóteles

¿Qué piensa Aristóteles de las teorías de su maestro respecto a la infancia? Aristóteles, el filósofo que tuvo al mejor maestro y al mejor discípulo posibles fue un hombre equilibrado, sensato, ecuánime, defensor de la *sofrosine*, es decir, del sentido común, del *ne quid nimis*, del *in medio virtus*, sin que por ello quedara libre de errores. En su *Retórica* dedica especial atención a reflexionar sobre la influencia que el carácter, la educación, los hábitos, la constitución genética o física y las circunstancias influyen, a lo largo de las distintas edades, en el modo de ser de cada persona. Sin distinguir entre las diferencias constitucionales del hombre y de la mujer, enumera las características de los jóvenes, de los hombres maduros y de los ancianos. Es, quizás, la primera aproximación, en nuestra cultura occidental, hacia una psicología evolutiva del hombre.

No obstante, estos planteamientos tan sugestivos y tan modernos, incluso desde nuestro actual punto de vista, ignoran al niño. Para él el niño se reduce a un mero proyecto de hombre, a una posibilidad de escaso valor. En muchos aspectos Aristóteles coincide con las opiniones de su maestro, como el valor pedagógico del juego en la primera infancia, el equilibrio entre la educación física e intelectual, evitando cualquier tipo de exceso, en una u otra dirección, etc. Junto a estos aciertos Aristóteles posee también graves errores, como la aceptación de la esclavitud, considerada por él como condición natural del hombre («unos nacen libres y otros esclavos»), la práctica del aborto en los frutos de las relaciones matrimoniales contrarias a las leyes (casos de parejas de edades muy jóvenes o padres ancianos), y la eliminación de los niños deformes:

Debe haber una ley que prohíba educar y criar a ningún niño deforme; pero debido al número de hijos, si las costumbres regulares prohíben que ningún niño sea depositado, debe haber un límite fijo para la procreación de los hijos, y si alguna persona tiene un hijo como resultado de sus relaciones matrimoniales que contravienen estas normas, debe practicarse en ellas el aborto.⁶

La edad de la procreación, según el estagirita, acaba en los hombres hacia los setenta años y en las mujeres en los cincuenta. Tan perjudicial puede ser para los hijos las uniones prematuras de los padres como las seniles.

6. Aristóteles, *Política*, lib. VII, *Obras*, Madrid, Aguilar, p. 1557.

Una prueba de ello está en que todos los pueblos que tienen la costumbre local de casar hombres y mujeres jóvenes la gente es deforme y pequeña. Por otra parte, las mujeres jóvenes tienen partos más trabajosos y mueren más de ellas al dar a luz.⁷

Tanto en las personas como en los animales, añade el filósofo, «las crías nacidas de padres demasiado viejos, igual que las de demasiado jóvenes, nacen imperfectas corporal y mentalmente y los hijos de los que han llegado ya a la vejez son raquíticos».⁸

Por el contrario, protesta contra la bárbara costumbre de mantener a los bebés como momias durante los dos primeros años y contra los artefactos en los que colocaban a los niños, impidiéndoles mover y desarrollar sus miembros en condiciones naturales, según la costumbre de algunos pueblos vecinos, en la creencia de que con ello los niños crecerían con cuerpos rectos.

Aconseja para los niños una dieta abundante de leche, sin vino, por las numerosas enfermedades que comportaba, y una cierta dureza en la crianza desde los primeros años. Siguiendo el modelo espartano, cree que es beneficioso para los niños acostumbrarles desde la primera infancia

al frío, porque es en gran manera útil para la salud y en orden al servicio militar. Por eso, entre las razas no griegas, algunas personas tienen la costumbre de lavar a los recién nacidos sumergiéndolos en un río de agua fría, y otras gentes, como, por ejemplo, los celtas, acostumbran darles poca ropa, pues es mejor habituarlos a esto desde el mismo comienzo todo lo posible, si bien hay que habituarlos gradualmente, y el hábito corporal de los niños está naturalmente bien dotado de calor para que puedan ser ejercitados en resistir el frío.⁹

En resumen, Aristóteles prefiere una educación inicial dura, sin contemplaciones, tendente a inculcar en los niños un conjunto de virtudes que no son innatas, sino que se adquieren con esfuerzo, repitiendo acto tras acto, hasta conseguir el hábito, que se convierte en una segunda naturaleza.

Estamos naturalmente predispuestos [a adquirir las virtudes], con la condición de que las perfeccionemos por el hábito. Todo lo que nos da la naturaleza no son más que posibilidades y potencias, que luego nosotros debemos hacer pasar a acto. A fuerza de practicar la justicia, la templanza y la valentía, llegamos a ser justos, sobrios y fuertes. La prueba

7. *Ibíd.*, cap. 14, *Obras*, pp. 1556-58.

8. *Ibíd.*, p. 1558.

9. *Ibíd.*

de ello está en lo que pasa en las ciudades: los legisladores forman a los ciudadanos en la virtud, habituándoles a ello. Y ésta es en verdad la intención de todo legislador.¹⁰

5. Prestigio de la medicina hipocrática

Es sabido que la principal preocupación de Sócrates, de Platón y de Aristóteles fue siempre el estudio de la naturaleza del hombre. En esta preocupación incluían su salud como algo fundamental, razón por la que conocieron profundamente las aportaciones de los médicos, cuyos conocimientos y puntos de vista apreciaron aún más, si cabe, que las opiniones de los filósofos. Conocieron a Hipócrates, al que consideraron el *padre de la medicina*, y defendieron siempre el correcto equilibrio que ha de haber entre lo psíquico y lo somático. Medicina y *paideia* vivieron en estrecha armonía en la escuela socrática.

A Hipócrates (460-370 a.C.) se atribuye la clasificación de la vida del hombre en diferentes etapas medidas por el número mágico siete:

Bebé	0-7
Niño	7-14
Adolescente	14-21
Hombre joven	21-28
Hombre maduro	28-49
Hombre de edad	49-56
Anciano	más de 56

La alta estima de la medicina hipocrática se mantuvo durante el medioevo y el Renacimiento. San Isidoro de Sevilla recogió esta clasificación con escasas variantes en sus *Etimologías* y de él pasaron a otros tratadistas posteriores.

Siglos después, Galeno (129?-199), médico de gladiadores y posteriormente del emperador Marco Aurelio, admirador de Platón y de Hipócrates, sistematizó la medicina antigua y dio un gran impulso a la anatomía y fisiología. Galeno es sinónimo de médico por antonomasia. Aplica al hombre la doctrina de los *cuatro elementos cósmicos* de Empédocles (fuego, aire, agua y tierra), cuyas características son el calor, la frialdad, la sequedad y la humedad. También la vida del hombre está regida por la predominancia de uno de estos elementos, según su edad. Angela Giallongo, en su trabajo *Il bambino medievale. Educazione ed infanzia nel Medioevo*,¹¹ sintetiza esta doctrina como se muestra en el cuadro 2.1.

10. Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, II, I, *Obras*, p. 1185.

11. Bari, Edizioni Dedalo, 1990, p. 115.

CUADRO 2.1

<i>Elementos cósmicos</i>		<i>Calidad</i>	<i>Humor</i>	<i>Estación</i>	<i>Enfermedad</i>	<i>Temperamento</i>
Infancia	Aire	Humedad/calor	Sangre	Primavera	Enfermedad sanguínea	Impulsivo
Juventud	Fuego	Seco/cálido	Bilis amarilla	Estío	Enfermedad biliosa	Colérico
Madurez	Tierra	Seco/frío	B. negra o atrabilis	Otoño	Enfermedad diatésica	Melancólico
Vejez	Agua	Frío/húmedo	Flema	Invierno	Catarros	Flemático

6. La exposición e inmolación de niños en Grecia

Grecia no fue una excepción en la exposición o abandono de niños recién nacidos y en el sacrificio de niños en honor de los dioses. Algunos de ellos fueron rechazados por sus madres —no por sus padres, inexistentes en los primeros años de vida— por diversas razones. Unas veces debido a su deformidad física, otras por ser fruto de una violación o de unas relaciones ilícitas, por ejemplo, del incesto, o debido a un oráculo adverso.

El dios Pan nació con piernas, cuernos y pelo de macho cabrío. Su madre lo aborreció nada más nacer y lo abandonó. Mercurio fue quien lo recogió, llevándolo al Olimpo y dando ocasión a todos los dioses para que estallaran en una olímpica carcajada.

Otro de los dioses que sufrió semejante trato de su madre fue Príapo. Debido a los celos de Juno hacia Venus, nació con una deformidad extraordinaria que, por otra parte, le dio una gran popularidad en el mundo grecolatino. Su madre Venus, al ver el pene descomunal con el que nació, se asustó y lo abandonó. Sobrevivió gracias a unos pastores que lo recogieron.

Éste no fue el único dios del Olimpo griego con deficiencia física. También lo fue Vulcano, inmortalizado por los pintores de todas las épocas, abandonado por su madre Juno nada más nacer. Otras veces, en casos semejantes, en vez de matar a sus hijos, los padres preferían venderlos, creyendo con ello que podían impedir el cumplimiento del inexorable hado. Es el caso de Erote, vendida por sus padres para evitar el cumplimiento del oráculo que había pronosticado que uno de sus hijos sería causa de su muerte.

Otros dioses fueron abandonados, nada más nacer, por diversas causas. Heracles fue expuesto por su madre Alcmena y lactado por Hera, por consejo de Atenea. Mamó con tanta fuerza el niño hambriento que no pudo digerir la leche y devolvió una parte considerable, que se convirtió inmediatamente en la Vía Láctea o Galaxia, según la llamaron los griegos.

Asclepio (Esculapio), hijo de Apolo y creador de la medicina, fue también abandonado recién nacido, en el monte Titón. Fue criado por una cabra y posteriormente educado por el centauro Quirón.

Si descendemos del Olimpo al mundo de los hombres, nos encontramos con el rey Edipo, hijo de Layo y Yocasta, sobre el que el oráculo pronosticó antes de nacer que con el tiempo mataría a su padre y se casaría con su madre. Sus padres horrorizados decidieron quitarle la vida y mandaron a un siervo que lo hiciera, pero no tuvo valor para ello y el oráculo se cumplió inexorablemente.

En diversos lugares de la Hélade hubo en la Antigüedad sacrificios humanos, cuyas víctimas fueron principalmente niños y jóvenes. En las fiestas *Licaias* celebradas en el monte Liceo en honor de Júpiter Licaios, se sacrificaban víctimas humanas, niños o vírgenes.

Al parecer, fue Licaón, rey de los arcadios, quien enseñó a su pueblo la práctica de los sacrificios humanos en honor de los dioses, en situaciones extremas. La diosa Artemisa (Diana) exigió a los griegos el sacrificio de Ifigenia, hija de Agamenón, para que la flota griega pudiese zarpar con viento favorable hacia Troya. Cuando se iba a consumir el sacrificio, la diosa puso en su lugar una cierva, escena que inspiró a Eurípides y a otros muchos artistas, escritores y músicos.

Melanipo, mancebo de Acaya de gran belleza, violentó a una sacerdotisa de Diana, ante el altar que esta diosa tenía en Patrás. En castigo, víctima y agresor murieron inmediatamente y siguió en el país una gran epidemia, que no cesó hasta que el oráculo ordenó que, para aplacar la ira de la diosa, anualmente debían sacrificar en su honor un muchacho y una doncella de gran belleza.

Al dios Palemón, en Tenedos, se le sacrificaban también niños. A este dios se le representaba como niño llevado por delfines o por divinidades marinas.

7. Divinidades griegas protectoras de la infancia

El abigarrado Olimpo griego tenía numerosas divinidades protectoras de la infancia. Además de la grotesca divinidad egipcia Bes (Besu, Bisu), símbolo de la protección contra el mal y conocido por los griegos, como protector de las mujeres encinta de toda influencia perniciosa (malos espíritus, leones, serpientes, escorpiones, cocodrilos, etc.), Hera era la diosa protectora del nacimiento; Heres la protectora de los herederos; Lalo, diosa protectora del sueño infantil, a la que invocaban con especial devoción las nodrizas, etc.

Sin embargo, el dios más popular fue Hermes, el Mercurio de los romanos, protector de la fecundidad, de los viajes y de las relaciones humanas y comerciales. Sus estatuas primitivas en Grecia se colocaban en las encrucijadas de los caminos, en las lindes de las propiedades y en las puertas de las ciudades. En Atenas su estatua estaba en las puertas de cada casa. En la Antigüedad se le representaba con un montón de piedras o por una piedra vertical en forma fálica, a la que con el tiempo se le añadieron brazos y ropas, convirtiéndose en el humanizado Mercurio romano.

Según la leyenda, Hermes era hijo de Zeus y de Maya. Nada más nacer, saltó de la cuna, robó los bueyes de Apolo, guardados por el gi-

gante Argos, que tenía cien ojos, gracias a que adormeció con la dulzura de su música los cincuenta ojos con los que vigilaba mientras dormía, matándolo a continuación. Se le atribuyen la invención de la lira, símbolo de esta divinidad, del fuego, de la música y de la escritura, atribuidas a otros dioses en diferentes culturas.

Hermes posee el carácter crepuscular que precede al día. Guía a los dioses, a los que precede como heraldo. Conduce a Heracles al infierno y a las regiones siderales a Orfeo y a Alceste. Es el dios viajero, protector de los caminantes y de quienes comienzan a vivir, superando los primeros años de la vida. Gracias a esta dimensión, es la divinidad protectora por excelencia de los jóvenes. También es el dios de los gimnasios y palestras, en cuyas puertas aparece su efigie, y de las competiciones y concursos gimnásticos. Su símbolo es la *virga* o *caduceum* (vara de pastor).

En la época helenística, a Hermes se le atribuye preferentemente la capacidad para enriquecerse mediante el ingenio, la habilidad retórica y todos aquellos inventos que son la base de los estudios liberales, como el alfabeto, el calendario, la aritmética, artes y técnicas, es decir, la omnisciencia, atribuidas siglos atrás por los egipcios al dios Thoth.

Las fiestas en su honor o *Hermaia* eran esencialmente las fiestas de la adolescencia. Se celebran en su honor en los gimnasios y palestras, consistentes en competiciones atléticas, cuyo número más popular era la *carrera de las antorchas*.¹²

Otras divinidades del Olimpo griego relacionadas con la infancia fueron Palas Atenea, protectora de toda actividad intelectual, principalmente escolar, cuya festividad se celebraba el 19 de marzo, y las Musas, protectoras de distintas actividades, que requerían el aprendizaje previo escolar. Las musas nacieron en el monte Olimpo, donde reinaban con el dios Apolo. Se llamaban Clío, musa de la historia; Euterpe, de la música; Talía de la comedia; Terpsícore de la danza; Erato de la poesía lírica; Polimnia de la oda; Urania de las ciencias, y Calíope de la poesía épica, la más apreciada por los griegos.

En Helicón se veneraron otras tres musas: Melete, la meditación; Mneme, la memoria, y Avidé, la musa del canto. No fueron las únicas en el mundo helénico. Una corte de ellas se veneraba por doquier en templos y ciudades.

12. Cfr. M. García Teijeiro, «La escuela elemental en el Mileto helenístico», en *Homenaje a Pedro Sainz*, III: *Estudios históricos*, Madrid, Fundación Universidad Española, 1986, pp. 271-78.

8. La niña griega

Casi la totalidad de la literatura griega fue escrita por hombres y para hombres. La mujer griega pasa desapercibida y su excelencia se mide en función de la escala de valores masculina. Tucídides recuerda el dicho famoso de que la máxima aspiración de la mujer ha de ser que ni sus virtudes ni sus vicios sean tema de las conversaciones de los hombres. No por ello dejó de haber en Grecia mujeres excepcionales, como Aspasia, mujer de Pericles, Safo y otras muchas, pero eran sólo excepciones, raras en un mundo de valores predominantes masculinos.

Las niñas eran educadas por sus madres con especial cuidado, en el interior de la casa, sin dejarles salir a la calle y sin que nadie pudiera verlas. La edad del matrimonio oscilaba entre los catorce, quince y dieciséis años. Cuando un padre tenía una hija soltera de dieciocho años, *temía* que podía quedarse soltera de por vida.

Los griegos discutieron frecuentemente cuál era la edad mejor para el matrimonio y llegaron a proponer los límites más apropiados para la procreación, fuera de los cuales debería prohibirse, por razones eugenésicas. De poco sirvieron las recomendaciones de Platón y de Aristóteles indicadas en páginas anteriores sobre esta cuestión. Las costumbres y leyes griegas poco tenían que ver con las utopías y tratados propuestos por los filósofos.

Entre los griegos siguió en vigor el deseo ancestral de tener una familia numerosa, pensando en la futura vejez de los padres y en el engrandecimiento de su patrimonio. Siguió también un aprecio mayor por los niños que por las niñas. Los matrimonios los concertaban los padres, sin que los futuros esposos se conocieran personalmente. Las razones sociales y económicas eran más poderosas que las razones personales de los contrayentes. Las familias eran las únicas que fijaban previamente las condiciones del contrato matrimonial. Poca o nula influencia tuvieron Sócrates, algunos de sus discípulos y, sobre todo, Platón, en su obra más conocida la *República*, afirmando que la diferencia entre los sexos no era sustancial y, por supuesto, no suponía en la mujer inferioridad alguna respecto al varón. Fue el primero en señalar que la diferencia sexual entre el hombre y la mujer no suponía ninguna superioridad o inferioridad intelectual. El hecho de que el hombre fuese capaz de engendrar y la mujer de gestar y dar a luz no entrañaba ninguna diferencia sustancial.

Un ejemplo clásico, en la cultura occidental, respecto a las costumbres establecidas en las relaciones entre hombre y mujer es *El económico* de Jenofonte, fuente de inspiración para todos los tratadistas de la educación femenina posteriores. Iscómaco, protagonista de este

tratado, es el esposo y el educador de su mujer, a la que recibió en su casa, cuando apenas tenía quince años.

La única virtud que había aprendido esta niña sin nombre era la *sofrosine*, equivalente a nuestra sensatez, compostura y buenos modales. Su esposo comenzó el matrimonio ofreciendo a los dioses un sacrificio para que el proceso de educación que iniciaba con su joven esposa tuviese éxito. La mujer ya había sido educada desde niña para complacer al marido. Ahora debía prometer que llegaría a ser una perfecta ama de casa.

Los roles están perfectamente diferenciados en este ensayo pedagógico. Hombre y mujer se necesitan y se complementan mutuamente. El hombre lleva a la casa lo necesario para vivir y la mujer lo guarda y conserva. El hombre tiene mayor resistencia y coraje y la mujer es más delicada, sensible y cariñosa.

La mujer cumple las funciones de la reina de la colmena. Se gana el afecto y estima de sus criados por su laboriosidad y celo. Si es buena colaboradora y administra bien la hacienda, es tan importante como el hombre en la economía doméstica.

En efecto, el dinero ingresa por lo general en la hacienda gracias a la actividad del hombre, y se gasta las más veces mediante la administración de la mujer. Si la administración es buena, prospera la hacienda; si es mala, se arruina.¹³

Dos tipos de vida distintos refleja esta obra única en su género: la vida del hombre dedicado a sus negocios y trabajos fuera del hogar y la de la mujer directora de la orquesta familiar, responsable de la educación de los hijos, de la dirección de la servidumbre y de la administración de los bienes comunes.

El hombre debía trabajar de puertas a fuera, donde le esperaban los rigores del campo, de la guerra, del frío, del calor y de los viajes. La mujer debía vivir recluida en casa, lejos de las miradas y de los comentarios de los vecinos.

A la mujer le trae más honra recogerse en el hogar que callejear, al varón le reporta mayor baldón permanecer en casa que ocuparse de los negocios de fuera. Si alguien obra contra los designios de la divinidad, no escapa a los dioses al abandonar su puesto, y es castigado por descuidar sus propias tareas o cumplir las de la mujer.¹⁴

13. Jenofonte, *Económico*, III, p. 15.

14. *Ibid.*, VII, pp. 30-32.

Y puesto que la divinidad ha sancionado los modos de vida del hombre y de la mujer, según la creencia de los griegos, Jenofonte, a través de Iscómaco, le dice las obligaciones que como ama de casa le corresponden:

Tu obligación será recogerte en casa, despachar a los esclavos ocupados en las faenas externas a la mansión, vigilar a los que han de trabajar dentro de ella, recibir lo que se traiga, distribuir lo que se ha de gastar, prever lo que debe quedar sobrante y velar para que el presupuesto de un año no se malgaste en un mes. Cuando te traigan lana, debes cuidar de que se hagan vestidos a los que lo precisen; también has de procurar que el grano seco se conserve bien comestible. Y quizás una de las tareas que te incumben no será de tu agrado: que si un esclavo enferma, debes procurar por todos los medios que sea atendido.¹⁵

La madre de familia debía al mismo tiempo enseñar a las esclavas a hilar y al resto de los sirvientes a administrar y servir, procurando recompensar a los esclavos buenos y sancionar a los negligentes. En toda la casa debe reinar el orden, lo más útil y bello para los hombres, a juicio del militar Jenofonte.¹⁶ Sin él, los coros de bailarines, el ejército y el barco fenicio, ideal para los marineros griegos, pierden su eficacia.

Jenofonte se manifiesta como un maniático del orden: han de estar «los calzados juntos, los mantos bien ordenados, las mantas, los vasos de cobre, la vajilla, las marmitas, etc.». Por otra parte, la mujer debe tener un inventario de los enseres domésticos y debe pasar revista a la casa como el oficial de guardia a los centinelas, cuidando de todos los detalles y procurando que todo esté en perfecto orden. Es ella quien escoge esmeradamente al ama de llaves, vigila a la molendera, preside las pitanzas, humedece y amasa la harina, sacude los vestidos y las mantas y, sobre todo, sabe enseñar a la servidumbre cómo hacer las cosas.

En función de este ideal de esposa, madre y administradora de la economía doméstica debían ser educadas las niñas griegas. Las propuestas de Jenofonte respecto a la mujer eran mucho más realistas que las de los grandes filósofos. Coincidían de lleno con los valores tradicionales de una sociedad que alcanzó su apogeo y su fama mediante el comercio y la guerra, cuando era necesario abrir mercados a la fuerza. La figura de Penélope junto a la rueca, cuidando los bienes de la casa y dirigiendo el servicio, mientras Ulises recorre el Medite-

15. *Ibíd.*, pp. 35-37.

16. *Ibíd.*, VIII, p. 2.

rráneo, sintetiza el ideal femenino en la edad clásica griega. Es la cara oculta, el secreto del éxito de la familia griega. En este sentido, el *Económico* es una obra inapreciable, admirada y propuesta como ideal femenino en gran parte de Europa.

CAPÍTULO 3

EL NIÑO EN LA SOCIEDAD LATINA

Poseemos abundantes fuentes que nos permiten conocer con detalle el pensamiento y la vida cotidiana del mundo romano y, por extensión, del mundo latino. Sabemos que con materiales muy diversos el pueblo latino fue capaz de forjar una cultura original, que ha sido punto de referencia para Occidente y para los pueblos de su influencia. El Derecho romano fue sin duda su principal aportación a la cultura universal. De él han brotado ramas frondosas que inspiran el Derecho internacional vigente en nuestros días.

De la cultura latina proceden principios muy queridos de las modernas democracias como el *homo res sacra homini* («el hombre para el hombre es algo sagrado»), axioma acuñado por Séneca, apoyándose en un razonamiento impecable: «Sacrilegio es perjudicar a la patria: luego también al ciudadano, pues éste es una porción de la patria; y las partes son santas si es venerable el todo.» Lástima que el concepto de ciudadano para Séneca fuese muy restringido, al excluir una parte importante de la sociedad romana, como los esclavos, sin ningún tipo de derechos, y los niños y las mujeres sometidas a la autoridad del *paterfamilias*.

Otro principio más repetido que observado, fue el *maxima debetur puero reverentia* («el niño merece el máximo respeto»), sentencia acuñada por Juvenal, que ha llegado ininterrumpidamente hasta nuestros días y se sigue repitiendo como una frase más por las personas cultas. Merece la pena transcribir el texto completo para comprender mejor lo que el poeta entendía por la *reverentia* al niño:

Aleja del ambiente doméstico todo aquello que pueda mancillar los oídos o los ojos de tu hijo. Lejos de él las prostitutas y los cantos del truhán nocturno. Al niño se le debe el máximo respeto. Si alguna deshonestidad se te ocurre, no te atrevas a manchar la inocencia inmadura

de sus años. Si estás dispuesto a abusar de él, que te detenga la inocencia de tu pequeño hijo.¹

Aspectos sombríos de la cultura latina fueron la crueldad, la exposición e infanticidio de niños recién nacidos, los abortos indiscriminados y sobre todo la autoridad omnímoda del *paterfamilias* respecto a los hijos, las nueras y los esclavos.

Sombras ofrecen también los frecuentes espectáculos públicos, criticados por Séneca en su tratado *De la ira*, por su dureza sangrienta y porque se mataba en ellos a inocentes que a nadie habían ofendido y que nada malo habían hecho. Esto no era nada más que ferocidad, decía el filósofo. Su origen era la ira que, «a fuerza de ejercitarse, de hartarse, viene en olvido de la clemencia y abjura de todo pacto de solidaridad humana, y acaba por transformarse en crueldad». Tales costumbres para él eran más propias de pueblos bárbaros que de pueblos humanizados y educados.

1. Divinidades protectoras de la infancia

Los romanos poseían al igual que los griegos y otras culturas numerosas divinidades o *genios* protectores de la infancia. Los *genios* con los que cada niño nacía podían ser buenos o malos, ángeles buenos o malos. Los genios protectores eran Uterina y Vagitanus, que presidían la gestación y los alumbramientos. Lucina, diosa de la luz, de la aurora y del día, protegía los nacimientos humanos; se la representaba sentada con un niño en el halda y se designaba también con el sobrenombre de Diana y Juno, diosas protectoras de los partos y de la luz.

Otras deidades protectoras de la infancia eran Alma, la que da la vida y el alimento, nombre que se aplicaba como epíteto a otras diosas como Ceres, Venus, Palas, Musas, etc. Cunina era la diosa de la ternura, protectora de los niños de pecho. Edulica o Educa (de esta palabra procede *educación*) favorecía el alimento y crianza infantil. Rumina enseñaba a mamar y Potina a beber. Statulinus ayudaba a los niños a mantenerse en pie y Fabulinus les enseñaba a hablar. El genio Sentino despertaba y protegía las facultades intelectuales de los recién nacidos.

Incompleto sería el catálogo de divinidades que los romanos tomaron de los griegos si olvidamos a Minerva, responsable de toda actividad intelectual, sobre todo escolar; Hermes, dios de las artes liberales; Numeria, diosa de la aritmética, a la que invocaban las madres

1. Juv., XIV, pp. 38-49.

gestantes, contando los meses que les faltaban para el alumbramiento; Nundina, diosa de la purificación de los recién nacidos; Levana, divinidad romana a la que invocaban los padres romanos, al declarar hijo suyo al recién nacido; Rumilia, protectora de la alimentación infantil; Piedad, representada como matrona quemando incienso ante el altar con dos jovencitas a su lado: sus atributos eran una cigüeña y el cuerno de la abundancia, algo así como los niños que vienen de París y que nacen con el pan bajo el brazo de nuestra cultura popular.

Al comenzar la pubertad, las muchachas se dirigían a la diosa Libentina, sinónimo de Venus, a la que ofrecían en una ceremonia especial sus juguetes infantiles, que ya no iban a usar. Era el equivalente de la toga pretexta que los muchachos comenzaban a vestir al final de la etapa infantil. Con esta fiesta terminaba la infancia de las niñas.

2. Los derechos del *paterfamilias*

El poder del *paterfamilias* no tenía límites en el Derecho romano. Sólo él era *sui iuris*. El resto de la familia dependía de él. Era padre, señor, sacerdote, juez y educador de toda la familia, en el sentido amplio del término. La *patria potestad* era el poder del padre sobre los hijos habidos en legítimo matrimonio y el poder sobre la mujer que entraba a formar parte de la familia. Este poder marital sobre la mujer y los hijos era la *manus*, es decir, la mano protectora y dominante de la que dependía toda la familia. La esposa quedaba bajo su mano (*in manu*), como si fuese una hija más (*loco filiae*), lo cual era razonable si recordamos que las niñas romanas contraían matrimonio hacia los doce años.

El poder sobre los esclavos era en el Derecho romano la *dominica potestas*, el poder del señor.

Al *paterfamilias*, por tanto, le estaban sometidos jurídicamente, no sólo la esposa legítima, sino los hijos y sus yernos y nueras, los esclavos y sus familias. La *patria potestas* comprendía facultades como el derecho de vida y muerte (*ius vitae et necis*) de los propios hijos, a los que podía vender como esclavos en territorio extranjero (*ius vendendi*). Este derecho a vender a los hijos tenía sus limitaciones. Una norma de las *Doce Tablas* establecía que si el padre vendía a su hijo tres veces, el hijo quedaba definitivamente libre de la potestad paterna (*Pater si ter filium venum duit, filius a patre liber esto*).

El *paterfamilias* también podía responsabilizar a sus hijos de sus propios actos delictivos (*ius noxae dandi*), cuando como padre no quería asumir las consecuencias de los mismos.

El derecho a exponer al hijo recién nacido (*Iux exponendi*) facultaba al padre a abandonarlo con cualquier pretexto. En estos casos los niños eran depositados ante la *columna lactaria*, o en los estercoleros públicos, donde podían ser recogidos por cualquiera o morían de frío, de hambre o eran devorados por animales. Era el destino de gran número de niñas y de los bastardos.

Con el tiempo el derecho a la vida y a la muerte del hijo, en casos graves, quedó coartado por la ley. El poder omnímodo del *paterfamilias*, absoluto según la ley de las *Doce Tablas*, poco a poco quedó controlado por la ética social. Antes de tomar una decisión personal y con el fin de evitar abusos y arbitrariedades, el *paterfamilias* debía contar con el beneplácito del consejo familiar (*iudicium domesticum*).

3. Ceremonia de aceptación del recién nacido

Nada más nacer el niño y después de que las nodrizas lo lavaran, el padre, con el dedo mojado en saliva, trazaba sobre su frente unos signos destinados a alejar influencias malignas externas. Seguidamente el niño era envuelto en lienzos y se vendaban todos sus miembros como momia egipcia, dejándole únicamente libres los extremos de los pies y la cara.

Esta costumbre de mantener fajados a los niños durante los dos primeros años, sin dejarles movimiento alguno, venía de lejos. Los médicos creyeron que el nacimiento descomponía los débiles miembros del recién nacido y había que protegerlos, hasta que adquiriesen la consistencia suficiente. Los espartanos fueron los únicos de entre los antiguos en no fajar a sus hijos. Platón, no obstante su filoespartanismo, aconsejó fajar a los niños hasta que cumpliesen el segundo año. La costumbre siguió en vigor durante muchos siglos, a pesar de la protesta de Aristóteles contra los artefactos en que algunos pueblos colocaban a los niños, impidiéndoles toda libertad de movimientos.² En pleno siglo XVIII Rousseau seguía protestando contra esta costumbre de fajar a los niños, entre las clases nobles y acomodadas.

En Roma, durante los ocho primeros días de vida del niño, se hacían diversas ceremonias religiosas invocando a los dioses de la infancia Juno y Hércules, en cuyo honor se ofrecían sacrificios. A los ocho días del nacimiento para las niñas y nueve para los niños, se celebraba el *dies lustricus* ante los padres y parientes, ofreciendo un nuevo sacrificio a los dioses.

2. Polibio, lib. VII, p. 15.

Si el hijo era varón, generalmente el padre oficiaba la ceremonia ante el *lar familiar* y le imponía el nombre propio. Cada romano, además de su nombre propio (*praenomen*), se distinguía por el nombre de la familia a la que pertenecía (*nomen*) y por el sobrenombre o tercer apellido (*cognomen*). En esta ceremonia consagrada por la tradición romana, el padre debía recoger del suelo al niño desnudo, levantarlo en sus brazos y recitar unas oraciones dirigidas a la diosa Levana. Después de imponerle el nombre propio, colgaba al cuello del niño una *bullae aurea*, o medallón de oro o de cuero, según la clase social, en cuyo interior se depositaban amuletos, que debían proporcionarle la felicidad en el futuro, evidenciando al mismo tiempo que el niño era de condición libre. Los amuletos utilizados por las familias romanas podían ser piedras, plantas y animales. Se utilizaba el ágata, el diamante, el jaspe, el amatista, el coral, el ámbar, el oro, la plata, el hierro, etc.

En este *dies lustricus* o de la purificación, el niño recibía sus primeros juguetes (*crepundia*), que solían ser sonajeros (*crepitacula*), muñecos de barro, de cera, de hueso, de marfil, o bien aros, pelotas, muñecas y carros pequeños.

No era costumbre que las matronas romanas amamantasen a sus hijos, sino que, nada más nacer, los entregaban a las nodrizas y siervas de la casa con las que vivían durante los primeros años, costumbre criticada por Quintiliano, según veremos.

El recién nacido podía ser rechazado por el *paterfamilias*, si desconfiaba de la fidelidad de su esposa, apoyándose en el principio del Derecho romano de que «la madre es siempre cierta y el padre es el que resulta serlo del matrimonio». En cualquier caso, el responsable de la familia podía mandar asesinar impunemente al recién nacido, abandonarlo en cualquier lugar o llevarlo a la *columna lactaria*, donde cualquiera podía recogerlo. En la biografía del emperador Claudio se recoge esta bárbara costumbre llevada a cabo por el emperador con su hija Claudia, concebida por su esposa y un conocido liberto. El emperador «ordenó que la arrojasen desnuda y la dejaran abandonada ante el palacio de la casa de su madre».³

Existía en Roma la costumbre de asesinar a los niños con deficiencias o enfermos. El ecuaníme Séneca señala esta cruel costumbre como algo normal, equiparando en este caso a los niños disminuidos con los animales:

Exterminamos a los perros rabiosos y matamos al buey desmandado y bravo y degollamos a las reses apestadas para que no inficionen todo

3. Suetonio, *Claudio*, p. 27.

el rebaño; destruimos los partos monstruosos, y aun a nuestros hijos, si nacieron entecos y deformes, los ahogamos; y no es la ira, sino la razón, la que separa de los inútiles a los elementos sanos (*De la ira*, I, XV).

Quizás este texto y otros que podrían aducirse de las numerosas obras conservadas de Séneca podría demostrar que, pese a sus planteamientos muy próximos a los del cristianismo, Séneca no fue cristiano. Un cristiano no hubiera escrito este texto. Las diferencias entre el pensamiento senecano y el cristianismo son pocas pero importantes. La tesis de que era un criptocristiano se apoya exclusivamente en las coincidencias, olvidando las discrepancias y sobre todo su suicidio final decretado por Nerón. Los cristianos condenados a las fieras no se suicidaban en las cárceles, al creer que la vida la da y la quita el creador.

El fuerte índice de natalidad, las exposiciones, las enfermedades y la corta esperanza de vida reducían el valor que los romanos y otros pueblos podían darle a la vida, en general, y en mayor grado a los niños. La actitud pedagógica de Catón el Censor, que alardeaba de preocuparse más que ningún otro padre de la educación personal de su hijo, del que quería hacer «una obra maestra», de acuerdo con el paradigma de la virtud perfecta, según Plutarco, era una postura falsa y de claro contenido político. Catón era un reaccionario y su programa político se basaba en la recuperación de las antiguas costumbres, que habían llevado a Roma al poder y a la fama.

Tampoco las bellas páginas escritas por Quintiliano respecto a la educación infantil nos han de engañar respecto a la dura realidad histórica del niño en Roma. Para Catón, para Cicerón, para Quintiliano y para el resto de los pedagogos y escritores romanos, la infancia no existió con entidad sustancial. Para ellos era una etapa por la que había que pasar con la mayor rapidez posible, apresurándola y sustituyéndola por las pautas de conducta adultas. Para la mayoría, por no decir para todos los romanos, la infancia era una etapa sin importancia de la vida, que había que superar cuanto antes. No obstante, algunos intuyeron la trascendencia que para la vida adulta tienen estos primeros años y lo hicieron constar en sus escritos.

4. ¿Cuándo ha de comenzar la educación?

En Roma, pedagógicamente no existe el niño. Existe el alumno, al que hay que transformar en adulto cuanto antes. Brilla como excepción única un escritor capaz de sintetizar toda la sabiduría psicopedagógica de la antigüedad grecolatina, ofreciéndola al lector como un

todo único, orgánico y coherente, referida a toda la vida del hombre. Este pedagogo, profesor de retórica y abogado de gran prestigio, nacido según la tradición en Calahorra, fue Marco Fabio Quintiliano. El mérito de este pedagogo de la sensatez y del sentido común consistió en poner orden en un mundo de contradicciones entre la teoría y la práctica educativa romana. Dignificó la desprestigiada dignidad del profesorado e intuyó como ningún otro principios fundamentales que la pedagogía moderna no ha desmentido.

Entre los romanos era opinión extendida que durante los siete primeros años el niño era incapaz de aprender las disciplinas, razón por la que eran confiados por sus padres a las nodrizas y criados. Distinta opinión defiende Quintiliano, al decir que, si se sigue esta costumbre, se puede hipotecar el futuro de la educación.

La norma a seguir será que ninguna etapa de la vida infantil carezca de educación (*nullus tempus vacare cura*). Descubre el calagurritano, adelantándose muchos siglos a la psicología moderna, que las nodrizas son quienes troquelan la mente infantil y no sus padres. Las primeras palabras oídas por el niño antes de que sea capaz de pronunciarlas, se graban indeleblemente en su cerebro como el sabor del líquido primero introducido en las nuevas vasijas y como el color primero con el que fueron teñidas por primera vez las lanas. La metáfora se debe a Horacio y la repite Quintiliano desde su perspectiva pedagógica: «*Quo semel est imbuta recens, servabit odorem testa diu*» (lib. I, esp. 2), es decir, «la vasija nueva conservará siempre el olor del primer líquido».

La regla de oro que aconseja el príncipe de los pedagogos romanos es «evitar que quien no sabe lo que es el estudio lo aborrezca, y que la primera experiencia amarga la recuerde durante toda su vida» y no quiera nunca más estudiar.

Quintiliano señala varios principios fundamentales, útiles, en mi opinión, para padres y educadores:

- 1) Tener respecto al recién nacido una actitud positiva, depositando en él las máximas esperanzas desde el principio.
- 2) Observar a cada niño intentando descubrir cuáles son sus aptitudes e inclinaciones naturales.
- 3) Educar y enseñar con cariño.

Quintiliano, como otros muchos pensadores, creyó que la educación era un proceso continuo que dura toda la vida, desde el nacimiento hasta la muerte. Ninguna etapa de la vida del hombre debe malograrse, sobre todo la primera, en la que depende exclusivamente de sus padres. En esta etapa no cabe cruzarse de brazos, esperando

ver las cualidades que en él aflorarán. Esperar puede equivaler a perder un tiempo precioso irrecuperable. La moderna psicología da la razón a Quintiliano respecto a la actitud inicial de los padres con el hijo recién nacido, al defender la tesis de que el crecimiento de los niños está determinado tanto por la fuerza de las fantasías paternas sobre él como por su propio programa genético innato.

La actitud positiva del padre respecto al hijo pequeño ha de manifestarse desde el primer momento. Si el padre desde el principio «concibe las mayores ilusiones en su hijo, pondrá en él mayor esmero». Ésta es la actitud aconsejada por Quintiliano, rompiendo con la costumbre de su tiempo, si hemos de creer el testimonio de Tácito en su *Diálogo sobre los oradores*:

Ahora, nada más nacer el niño, se le entrega a alguna esclava malcarrada, a la que ayuda cualquiera de los esclavos, frecuentemente el más vil e inútil para otro menester serio. Con los cuentos y desaciertos de la nodriza se impregnan los espíritus infantiles aún tiernos e inocentes. Nadie se preocupa en la casa de lo que se dice o se hace delante del niño. ¿Por qué los padres no educan a los pequeños en la honradez y en la modestia, sino en la lascivia y en la mordacidad, a través de las cuales poco a poco son arrastrados a la desvergüenza y al desprecio de lo propio y ajeno?

Los vicios típicos y peculiares de esta ciudad, según mi criterio, casi se aprenden en el útero materno. Si el gusto por el teatro, la pasión por los gladiadores y por las carreras llena y apasiona el ánimo, ¿qué tiempo les quedará para el estudio de las buenas letras?

¿Cómo descubrir las sorpresas que un niño puede dar a lo largo de los años? Desde que la pedagogía dejó de ser una rutina y se convirtió en una actividad reflexiva, sus profesionales descubrieron que cada niño es distinto y con cualidades intelectuales y personales diferentes. Este principio tan evidente en la pedagogía moderna y contemporánea, fue descubierto por los sofistas y era conocido también por los mejores educadores romanos.

Cicerón defendió en su *Del orador* que el maestro debía acomodarse a la naturaleza de cada uno de sus alumnos y criticó a los maestros de retórica de su tiempo que creían ingenuamente que bastaban unas cuantas recetas para enseñar infaliblemente el arte de hacer un buen discurso. Creían innecesaria la observación y estudio de los alumnos y el descubrimiento de su personalidad y de su condición natural.

Quintiliano, seguidor de Cicerón y buen conocedor de los tratadistas griegos, tuvo el mérito de sintetizar en una sola obra lo que otros habían dejado dicho en multitud de escritos de difícil acceso.

Partiendo de la trascendental importancia de las primeras vivencias del niño, pide a los padres que tengan en cuenta que en los niños brilla en la primera edad «la esperanza de muchas cosas; si con los años estas esperanzas se apagan, es evidente que no falló la naturaleza sino el cuidado».⁴

Se dirige a padres y educadores para que observen a los niños y recuerden que existe tan increíble variedad de modos de ser como de cuerpos. Su función esencial será orientar y enseñar a cada uno en lo que sobresale, sin despreciar sus cualidades individuales.

Uno será idóneo para la historia, otro propenso a la poesía, otro al estudio del derecho útil [...], pero al que se le destina al foro hay que hacerle trabajar, no en una sola parcela, sino en todas, incluso en las que parecen más difíciles (2.8.8).

Nunca habrá que empeñarse en contrariar la naturaleza de cada uno, sino que habrá que acrecentar lo que hay en él de bueno y suplir lo que falte.⁵

El método de enseñanza más eficaz, según Quintiliano, será la actitud positiva respecto al aprendizaje y la enseñanza del alumno y del maestro. Si el alumno se esfuerza por llegar a ser el primero, es seguro que llegará a donde le sea posible, y si el maestro se ilusiona con su alumno, pondrá en él el máximo interés. Uno y otro llegarán al límite de sus posibilidades.

Por otra parte, si el afecto entre maestro y alumno es mutuo, el aprendizaje será más placentero y las compensaciones mayores para ambos. Gracias al cariño, añade Quintiliano, «imitamos mejor a quien nos enseña y seguimos sin dificultad sus indicaciones».

El dogma de la cordialidad que debe reinar en las relaciones de aprendizaje hace a Quintiliano elevar el tono de voz para erradicar de las escuelas la terrible costumbre de la flagelación y de los métodos crueles empleados en las escuelas como equivocado recurso pedagógico. Parte del principio de que en el aprender no cabe coacción y enumera las profundas razones de índole psicológica, pedagógica y sociológica, que poseen todavía innegable vigencia:

- 1) La flagelación «es cosa fea, servil e injuriosa».
- 2) «Quien es tan duro de entendederas que no mejora con la reprobación, tampoco se corregirá aunque sea sometido a los peores tormentos propios de esclavos.»

4. M. Fabi Quintiliani, *Institutionis oratoriae*, libri dodecim, 1.1.3.

5. *Ibid.*, 2.8.10.

- 3) «No habría necesidad de tales castigos si existiera un maestro que exigiera cuenta diaria de sus estudios.»
- 4) Los maestros negligentes castigan porque los niños no hicieron sus deberes. ¿Por qué no les obligaron a hacerlos?
- 5) «Si azotas al párvulo, ¿qué harás con el joven al que no puedes atemorizar y necesita aprender cosas de mayor envergadura?»
- 6) «Los azotes traumatizan, avergüenzan y engendran odio.»
- 7) «Sólo los hombres desvergonzados [*nefandi homines*] abusan del derecho de azotar.»

Cualquiera de estas razones sabias posee peso específico y equivale a todo un tratado de pedagogía. Desde nuestro punto de vista actual cabe preguntarnos por qué esta sabia pedagogía fue desoída y fue incapaz de imponerse en las escuelas, a pesar de la autoridad siempre reconocida a lo largo de los siglos de su principal defensor Quintiliano. Podríamos responder que ello se debió al hundimiento del Imperio romano y de su cultura, a manos de los pueblos bárbaros invasores, pero podemos seguir haciéndonos la misma pregunta y cuestionarnos por qué razones, en muchas escuelas de finales del siglo XX, pertenecientes a países avanzados de reconocido prestigio, siguen utilizando los mismos métodos de hace dos mil años, propios de pueblos bárbaros. ¿Por qué sigue en pie el viejo aforismo de «la letra con sangre entra»? ¿Tan poco ha calado en la opinión pública la pedagogía y la psicología moderna? ¿Por qué al niño se le sigue despreciando, maltratando, explotando y aniquilando, no en países poco o nada desarrollados, sino en los que a sí mismos se consideran los más avanzados y civilizados?

Conviene una vez más resumir los más importantes principios de Quintiliano, útiles para padres y educadores de las familias del siglo XXI:

- De cada niño depende el ritmo y las posibilidades del aprendizaje.
- Antes de empezar a enseñar, es preciso observar y estudiar al niño, mediante juegos, pequeñas pruebas de habilidad, capacidad de imitación, etc.
- Siempre se le ha de respetar, de acuerdo con el principio de *maxima debetur puero reverentia*.
- Hay que eliminar sistemáticamente los azotes y castigos como traumatizantes e inútiles en la enseñanza. En todo caso, los azotes debería recibirlos el maestro, por no ser capaz de enseñar utilizando otros recursos.

- La actitud magistral desde el primer momento ha de ser estimulante y optimizante, sin contrariar la naturaleza de cada niño.
- El niño aprende mejor con otros niños, que en soledad.

Tales planteamientos significaron lo más granado de la pedagogía antigua. Quintiliano supera los tópicos tradicionales acuñados respecto al niño como *cera blanda* del aprendizaje, o como recipiente en el que se puede verter cualquier líquido. En su lugar señala la mejor actitud que los padres han de tener respecto al hijo, no sirviéndose de él para sus propios fines, sino sirviéndoles para que sean capaces de desarrollar sus capacidades, creando a su alrededor una atmósfera propicia y favorable. Para la tradición medieval y renacentista Quintiliano fue una referencia obligada, un faro de luz al que acudieron con la misma simpatía los Padres de la Iglesia, los tratadistas del medioevo y sobre todo los humanistas del Renacimiento y de la Ilustración.

CAPÍTULO 4

NUEVOS VALORES CRISTIANOS

El triunfo del cristianismo supuso un cambio radical en la historia, renovador y revolucionario, por defender la igualdad de todos los hombres como hijos de un mismo Dios y padre, prescindiendo de su raza, de su procedencia, de su condición social de libre o esclavo, de que fuese hombre o mujer. Jesús de Nazaret proclamó la dignidad del hombre y de la mujer, defendió a los niños e introdujo un nuevo mandamiento desconocido hasta entonces: el amor a todos, incluso a los enemigos, mandamiento duro e incomprensible para los propios judíos.

La nueva religión nació en el seno de la religión y de la cultura judía, entonces fuertemente helenizada y sometida al Imperio romano. A medida que el cristianismo evolucionó, tomó del paganismo muchos planteamientos filosóficos afines de Séneca, de Epicteto y de Marco Aurelio, sin olvidar a los grandes filósofos del pensamiento griego.

Gran parte del lenguaje del cristianismo de los dos primeros siglos recordaba al de Pitágoras, Sócrates, Platón, Aristóteles y Epicuro. El Nuevo Testamento fue escrito mayoritariamente en griego y con esta lengua entraron en el cristianismo conceptos fundamentales como el nombre de *cristiano* (seguidor de Cristo), *apóstol* (enviado), *iglesia* (asamblea), *catecúmeno* (oyente), etc.

Las *epístolas*, cartas enviadas por los apóstoles a las primeras comunidades cristianas, constituían un género literario griego, junto con los *sermones*, *diálogos*, etc., que formaban parte de los primeros tratados doctrinales escritos por cristianos. El papa san Clemente Romano, treinta años después de la muerte de san Pablo, escribió a los cristianos de Corinto una carta, exhortándolos a la unidad y a terminar con sus disensiones. Al final les habla de la *paideia de Dios*, o de la *paideia de Cristo*, equivalente al modo de educar divino, que castiga al pecador a fin de que se convierta y vuelva al buen camino. La palabra griega *paideia* designaba el modo de educar a los niños. Si los

primeros cristianos habían sido educados en las escuelas paganas, de las que algunos fueron grandes maestros, era comprensible que utilizaran los mismos términos y métodos de enseñanza. Por otra parte, el currículum de la escuela pagana seguía siendo útil para el conocimiento de los libros sagrados. El único cambio era la finalidad que los cristianos daban al estudio de la gramática, de la retórica y de la historia. No se trataba de conocer e imitar a los modelos clásicos, sino de conocer mejor el sentido de la palabra revelada fijada en los libros sagrados.

Los cristianos no fundaron escuelas nuevas diferentes, sino que se formaron en las ya existentes. En ellas aprendieron la cultura de entonces. En el seno de la familia y en la iglesia aprendieron las creencias y las pautas de conducta propiamente cristianas.

Los primeros cristianos eran sencillos y de condición humilde como los apóstoles, hecho que san Pablo recordaba a los corintios, entre los que no había ni muchos sabios, ni muchos poderosos, ni muchos nobles.¹

1. Dignificación cristiana del niño

Los cristianos tuvieron presentes las referencias que los Evangelios recogieron respecto a la infancia, sobre todo las frases de cariño de Jesús presentando a los niños como ejemplo de sencillez e inocencia. El evangelista Marcos, discípulo del apóstol Pedro, coloca al niño en lo más alto de la escala de valores cristianos y el modelo a imitar por los seguidores de la nueva doctrina. Cuando los apóstoles discuten entre sí acaloradamente quién de ellos ocupará el primer lugar en el reino futuro del que les habla Jesús, éste escucha la polémica y les dice:

Si alguno quiere ser el primero, que sea el último de todos y el servidor de todos. Y tomando un niño, lo puso en medio de ellos, y abrazándole les dijo: Quien recibe a uno de estos niños en mi nombre, a mí me recibe, y quien me recibe a mí, no es a mí a quien recibe, sino al que me ha enviado.²

En otra ocasión

presentáronle unos niños para que los tocara, pero los discípulos los reprendían. Viéndolo Jesús, se enojó y les dijo: Dejad que los niños vengan

1. I Cor. 1, 26.

2. Mc. 9, 35-37.

a mí y no los estorbéis, porque de los tales es el reino de Dios. En verdad os digo: quien no reciba el reino de Dios como un niño, no entrará en él. Y abrazándolos, los bendijo imponiéndoles las manos.³

En los dos textos el Maestro quiere enseñarles que es preciso imitar la sencillez y falta de malicia del niño. Quienes tienen un corazón limpio e inocente como ellos será un buen discípulo suyo.

¿Cómo educaban los primitivos cristianos a sus hijos? El cristianismo no fue una nueva corriente pedagógica, ni una filosofía, sino una nueva fe, una nueva religión que con el tiempo dará lugar a una nueva educación, a una nueva forma de pensar y a una nueva manera de vivir. En la *Didaché o Doctrina de los doce apóstoles*, el más antiguo catecismo cristiano, se establece claramente lo que distingue a un cristiano de un pagano:

No matarás, no adulterarás, no corromperás a los jóvenes, no fornicarás, no robarás, no practicarás la magia ni la hechicería, no matarás al hijo en el seno de su madre, ni quitarás la vida al recién nacido, no codiciarás los bienes de tu prójimo.⁴

En las primeras generaciones cristianas hubo preocupación por la educación que debían recibir los niños, si bien ésta se redujo al seno de la familia y de la iglesia, sin que fuera posible producir reflexiones pedagógicas importantes. La reflexión pedagógica era un problema, por así decirlo, menor. Mucho más urgente era responder a las calumnias externas y a las disensiones internas, que desembocaron en numerosas escisiones y herejías desde el primer momento. No todos entendieron de la misma manera el mensaje de Cristo. Las grandes discusiones entre los cristianos de los primeros siglos giraron en torno a la naturaleza de Dios, de la divinidad de Cristo, del maniqueísmo, gnosticismo, pelagianismo, organización de la Iglesia, el canon de los libros sagrados, el culto a las imágenes, relaciones entre el paganismo y el cristianismo, etc. Las persecuciones, las relaciones entre el poder político y el poder eclesiástico, completan el duro ambiente inicial en el que se desarrolló el cristianismo.

Salvo en la primera educación impartida en el seno de las familias cristianas y en la catequesis impartida por las distintas comunidades a los nuevos cristianos, la educación gramatical y superior continuó en su inercia tradicional. Continuaron los mismos métodos, los mismos contenidos y las mismas concepciones pedagógicas codificadas de forma clara y completa por el hispano Quintiliano.

3. Mc. 10, 13-16.

4. D. Ruiz Bueno, *Padres apostólicos*, Madrid, BAC, 1974, p. 79.

Una de las preocupaciones pastorales de san Pablo en sus escritos fue la educación familiar. En una de sus *Epístolas* recuerda a los hijos y a los padres sus obligaciones en este aspecto:

Hijos, obedeced a vuestros padres en el Señor, porque es justo. «Honra a tu padre y a tu madre.» Tal es el primer mandamiento, seguido de promesa, «para que seáis felices y tengáis larga vida sobre la tierra». Y vosotros, padres, no exasperéis a vuestros hijos, sino criadlos en disciplina y en la enseñanza del Señor.⁵

En parecidas palabras repite en otro lugar las mismas ideas, con las que se va abriendo paso en la sociedad cristiana la dignidad de todas las personas, niños y adultos:

Hijos, obedeced a vuestros padres en todo, que esto es grato al Señor. Padres, no provoquéis a ira a vuestros hijos, porque no se hagan pusilánimes.⁶

2. El *Pastor de Hermas* y la educación familiar

Ésta es una obra atribuida a Hermas, autor apenas conocido, considerada como una de las más interesantes, sorprendentes y de más extraña hechura que nos legó la remota cristiandad del siglo II. Muchos tratadistas cristianos de los primeros siglos, como Orígenes, la creyeron libro inspirado. Todos lo tuvieron en gran estima.

Hermas expone su pensamiento mediante supuestas visiones hechas a una anciana simbolizada por la Iglesia. En una de ellas el Señor le dice a Hermas que está irritado con él por la deficiente educación que da a sus hijos.

Como eres demasiado caritativo con tus hijos, no los reprendes sino que los dejaste que se corrompieran espantosamente. Ése es el motivo de la ira del Señor contra tí.⁷

Dios te ayudará, dice en otro lugar, si no eres perezoso

porque al modo del herrero, a fuerza de martillazos sobre el objeto que modela, llega a fabricar la obra que quiere, así la palabra justa, a diario repetida, llega a dominar toda maldad. No dejes, por tanto, de reprender a tus hijos; porque yo sé que, si se arrepintieren de corazón, serán inscritos en los libros de la vida con los santos.⁸

5. Ef. 6, 1-4.

6. Col. 3, 20-22.

7. D. Ruiz Bueno, *Padres apostólicos, ob. cit.*, p. 940.

8. *Ibíd.*, pp. 940-41.

Otra visión pide a Hermas que no guarde rencor a su mujer ni a sus hijos por sus pecados y desviaciones, que les llevaron a la idolatría, porque el rencor lleva a la muerte y lo que hace falta es que se conviertan y hagan penitencia. En último término, el propio Hermas es responsable de lo ocurrido en su familia, como le dice la visión:

Tú, Hermas, sufriste grandes tribulaciones en tu persona por las transgresiones de tu familia, pues no te cuidaste para nada de ella. Tus preocupaciones andaban por otro lado y vivías envuelto en tus negocios perversos.⁹

3. La infancia en san Jerónimo, san Agustín y san Juan Crisóstomo

A medida que transcurre el tiempo, el pensamiento cristiano va adquiriendo cuerpo y madurez. Los grandes escritores elaboran una cultura propia formada de materiales muy diversos. Va calando la idea de suprimir el castigo corporal de ver en el niño sus aspectos positivos, sus lados buenos y de reconocer que el niño sufre en su crecimiento. Se empieza a comprender el valor de las caricias y de la ternura como manera natural de ayudarle a crecer, e incluso se habla de los intereses del niño, de la necesidad del juego, del movimiento, etc. Quintiliano fue bien aprovechado, como puede comprobarse en los escritos de san Jerónimo (c. 342-420). En su *Epístola 107* indica a sus padres cómo ha de ser educada la niña Leta desde el primer momento de su nacimiento. Han de evitar con cuidado las palabras y canciones lascivas que otros niños y criados pronuncian ante ella. Al enseñarle a leer y escribir, aconseja seguir el consejo de Quintiliano de utilizar «letras de boj o de marfil» para que juegue con ellas. De este modo su juego le llevará a aprender sin esfuerzo.

Al enseñarle a escribir, recomienda seguir el proceso tradicional, o bien guiando su mano, o bien esculpiendo previamente en la tablilla encerada las letras, para que pueda trazar las rayas sobre los surcos ya realizados, cerrados en sus márgenes, para que no pueda salirse fuera. Y cuando sea capaz de juntar las sílabas, habrá que reforzar su acierto «con los regalillos», que en esa edad le gustan. No deberá presionarse a la niña en los balbuceos del aprendizaje, para que los esfuerzos y amargura del aprendizaje de los primeros años le lleven a aborrecer el estudio de por vida.

9. *Ibid.*, p. 945.

Otro gran escritor de la Iglesia latina fue el africano san Agustín (354-430), profesor de retórica latina en Cartago y convertido al cristianismo por el obispo de Milán san Ambrosio. En sus famosas *Confesiones* pueden leerse admirables páginas relacionadas con la infancia. Para rehacer las experiencias de sus primeros años de vida recurre a sus recuerdos personales, casi borrados, al testimonio de las criadas, padres y parientes y a la observación de la conducta de otros niños. No puede recordar nada de sus primeros años, si no es por los recuerdos que de él conservan los adultos. Al no poder expresar sus necesidades y deseos mediante la palabra, gesticulaba o lloraba. Como cualquier bebé pedía llorando el pecho materno y cuando los mayores no accedían a sus caprichos arañaba o golpeaba a quienes podía. «Me enfadaba con mis mayores porque no se me sometían o porque no me servían, y me vengaba de ellos llorando.» Entonces, recuerda Agustín, «yo no sabía más que mamar, deleitarme y llorar las molestias que mi carne padecía».

Más seguro de sus recuerdos lamenta las experiencias de sus primeros años escolares y la risa con que los adultos y sus mismos padres las comentaban. Como cualquier niño prefería el juego al estudio. Su afición al juego le llevaba a engañar a su ayo, a sus criados y a sus propios compañeros de juego, haciendo trampas y todo tipo de recursos con tal de quedar victorioso. Si era perezoso en aprender las letras, «era azotado, sistema alabado por los mayores, muchos de los cuales, que llevaron este género de vida antes que nosotros, nos trazaron caminos tan trabajosos, por los que se nos obligaba a caminar, multiplicando así el trabajo y dolor a los hijos de Adán».¹⁰

En otro lugar de sus autobiográficas *Confesiones* se queja de que los adultos azoten a los niños por su afición al juego de la pelota, creyendo que les aparta del estudio, mientras que nadie critica a los adultos por dedicarse a sus juegos, a los que llaman negocios.

Mucho más vil es que el maestro me azote por haber tropezado en cualquier cuestioncilla y que él se deje llevar de la cólera y de la envidia por haber sido vencido por un colega suyo.

San Agustín resume la incompreensión con que el mundo antiguo trataba a los niños y resume en tres palabras su actitud ante ellos: *nemo miseratur pueros* («nadie se compadece de los niños»). Se creyó equivocadamente durante muchos siglos que el mejor método de educación infantil era el azote. Señala Agustín lo equivocado de este método. Él aprendió el latín con más facilidad con las nodrizas y criados

10. Agustín, *Confesiones*, I, 9, p. 14.

que con los maestros, a los que siempre tuvo terror. Aprendió a odiar el estudio antes de aprender lo que era estudiar.

San Juan Crisóstomo, de la misma edad que san Agustín (c. 384-407), el más elocuente padre de la Iglesia griega y patriarca de Constantinopla, escribió un tratado dedicado a la educación infantil de los primeros años, titulado *La vanagloria y la educación de los hijos*, en el que establece las líneas maestras que los padres tendrán en cuenta en la educación de sus hijos. Sin duda es el más extenso, en esta materia, de los primeros siglos de educación cristiana. Otorga una gran importancia a la primera educación. Si de verdad quieres a tu hijo, dice, en esto lo has de demostrar. Tampoco te faltará la recompensa, añade.

Si las buenas enseñanzas se imprimen en el alma cuando ésta es aún blanda, luego, cuando se haya endurecido como una imagen, nadie será capaz de arrancársela. Es lo que pasa con la cera. Lo tienes ahora en tus manos cuando todavía teme, tiembla y se espanta de tu vista, de una palabra, de cualquier gesto tuyo. Usa de tu poder para lo que conviene. Si tienes un hijo bueno, tú eres el primero que gozas de ese bien. Luego Dios. Para ti trabajas.¹¹

Aconseja a los padres y madres que actúen con sus hijos como los pintores y escultores con sus obras de arte.

Sois como los escultores. Cercenad lo superfluo y añadid lo que falta, y examinad todos los días qué ventajas tienen ya de su natural, a fin de aumentarlas, y qué defectos también les vienen de la naturaleza, a fin de corregirlos.¹²

El espíritu del niño es como una ciudad, en la que viven juntos sus ciudadanos obrando de forma distinta. Unos respetan las normas de la convivencia y otros no. Unos viven de su trabajo y otros del ajeno. Unos mandan y ordenan lo que contribuye al bien común, y otros infringen las leyes establecidas y pretenden establecer la anarquía. Una ciudad bien organizada impide que los malvados impongan sus leyes a los demás.

El espíritu del niño es como la ciudad recién fundada, en la que conviven ciudadanos de distintas procedencias, carentes de toda experiencia. Éstos son los más educables. Los que, por el contrario, «han llevado mala conducta, como son los viejos, difícilmente cambian; no es que sea imposible, pues también los viejos, si quieren, pueden cam-

11. D. Ruiz Bueno, *Obras de san Juan Crisóstomo. Tratados ascéticos*, Madrid, BAC, 1958, pp. 774-75.

12. *Ibíd.*, p. 776.

biar; pero los que no tienen aún experiencia de nada, recibirán más fácilmente las leyes que les impongan». ¹³ Es decir, si como político deseas transformar una sociedad, deberás concentrar tu esfuerzo en los niños, que son más maleables. Los ancianos serán difícilmente reeducables.

Siguiendo el esquema de las utopías platónicas, san Juan Crisóstomo sigue hasta el límite la alegoría del niño y de la ciudad recién fundada:

Pon leyes, sí, leyes a esta ciudad y vigila escrupulosamente. Estamos poniendo leyes para la tierra entera y vamos hoy a fundar una ciudad. Tiene que haber cerca y puerta: los cuatro sentidos. El cuerpo en general sea como la muralla; las puertas de ésta, los ojos, la lengua, el oído, el olfato y, si quieres, también el tacto. Por estas puertas, efectivamente, entran y salen los ciudadanos de esta ciudad. Es decir, por estas puertas se corrompen o se enderezan nuestros pensamientos. ¹⁴

Exhorta el Crisóstomo a los padres y educadores a que impidan por todos los medios que arraiguen en los niños la insolencia, la maledicencia, las palabras deshonestas y el espíritu pendenciero.

Si ves que infringe la ley, castígalo, unas veces con una mirada severa, otras con palabras que le mortifiquen, otras con improperios. A veces habrá también que acariciarlo y prometerle algo. No le pegues continuamente ni le acostumbres a esta manera de educación. Porque si aprende a ser continuamente castigado, aprenderá también a despreciar el castigo; y si aprende a despreciar, todo está perdido. El niño ha de temer siempre que se le pegue, pero no se le ha de pegar. Hay que levantar la correa, pero no bajarla. Las amenazas no han de llegar a la obra. Sin embargo, que no se vea claro que la amenaza se reduce sólo a palabras; pues la amenaza sólo es buena cuando se cree que llegará a cumplirse. ¹⁵

Uno de los aspectos importantes de la educación en el que insisten todos los tratadistas paganos y cristianos de todos los tiempos es el de los criados, nodrizas y personas que conviven con el niño en los primeros años. Si fuéramos arquitectos, dice Crisóstomo, y nos dedicáramos a construir un palacio para el emperador, nos importaría mucho escoger con cuidado a los mejores especialistas. No dejaríamos a cualquier inexperto que interviniera en la construcción, sino que buscaríamos a los mejores especialistas. Otro tanto hemos de hacer con

13. *Ibíd.*, p. 778.

14. *Ibíd.*, p. 778.

15. *Ibíd.*, p. 780.

la educación de nuestros hijos. Preciso es buscar a un *hombre virtuoso*, al que hay que encomendar toda la obra, como principal colaborador del padre, arquitecto último responsable de la obra.

4. La reforma del Derecho romano

El cristianismo no cambió de la noche a la mañana las leyes, las costumbres y el sistema educativo vigente, como he dicho anteriormente. El cambio fue el fruto de un largo proceso que fue más evidente en los últimos años de decadencia del Imperio romano, del que fue su único heredero tras el hundimiento definitivo del Imperio latino.

Las arbitrariedades del *paterfamilias* fueron suavizándose con el correr de los siglos. Trajano obligó al padre a emancipar al hijo maltratado y Adriano condenó a la deportación a un padre que trató a su hijo con singular crueldad. Eran casos aislados y casi anecdóticos, que contrariaban la costumbre secular sancionada por el Derecho romano antiguo.

Posteriormente Valentiniano I (365 d.C.) concedió a los jueces la capacidad de autorizar a los padres el tipo de castigos que podían aplicar a sus hijos, en las faltas graves, y estableció la pena capital a quienes asesinaran a los recién nacidos, pudiéndoles acusar de parricidas. Esto nos indica que hasta esta fecha este tipo de parricidio estaba permitido.

Si la *Ley de las XII Tablas* establecía la pérdida de la patria potestad a quien vendiera por tercera vez a su hijo, práctica a la que posteriormente se pusieron cortapisas, la crisis del siglo III y la extrema pobreza volvió a resucitar este viejo derecho. No obstante, el emperador Justiniano estableció que el derecho de venta de los hijos sólo podía realizarse en caso de extrema necesidad paterna, con la facultad de poder recuperar la libertad del hijo vendido mediante el pago del rescate.

Otro tanto sucedió con el *Ius noxae dandi* en la legislación de Justiniano y con el *Ius exponendi*, combatido con vigor por los cristianos y por los emperadores del Bajo Imperio. El hundimiento del Imperio de Occidente produjo cambios importantes, pero el modo de pensar y de vivir prosiguió durante largo tiempo en el mundo latino. Los cambios profundos siempre se han producido en la historia a través de un largo período de duración imprecisa.

CAPÍTULO 5

APROXIMACIÓN A LA INFANCIA EN LA ALTA EDAD MEDIA HISPANA

1. El niño en los concilios visigóticos

Las fuentes más importantes y accesibles para aproximarnos al conocimiento del mundo visigótico, heredero de la población hispanorromana, no del todo cristianizada, son las actas de los concilios, en los que se entrecruzan los problemas religiosos, políticos y sociales. En estos concilios los reyes, nobles, obispos y abades importantes de todo el territorio bajo el poder político de la corona debatían los problemas comunes y tomaban sus decisiones. No faltaban las preocupaciones pedagógicas, sobre todo las relacionadas con la educación de los niños y jóvenes aspirantes al clero, dado que el resto de la población infantil no tenía más cultura que la que le podían transmitir sus padres.

Los datos referidos a la infancia y a la familia son los siguientes:

— Los jóvenes educados en los monasterios desde su infancia podrán marchar de ellos, si lo desean, al cumplir los 18 años.¹

— Los jueces y los obispos investigarán y castigarán a los padres que maten a sus hijos «con las penas más severas, excepto la pena capital».²

— Los padres no podrán entregar a la Iglesia a sus hijos mayores de diez años.³

— Normas contra la práctica de abortos y filicidios de niños adulterinos.⁴

1. II Concilio de Toledo (a. 527).

2. III Concilio de Toledo (a. 529).

3. X Concilio de Toledo, a. 656.

4. II Concilio de Braga, a. 572.

Esta legislación relativa a la familia estaba recogida también en el *Fuero Juzgo*, en el que se establecía la pena de muerte o de ceguera a las madres que mataran a sus hijos antes o después de nacer. También imponían duras penas a los maridos que lo mandaren y a quienes abandonaran a los recién nacidos.⁵

Estos datos reflejan otros tantos aspectos que preocupaban a los responsables de la Iglesia de entonces. Volveremos a algunos de ellos más adelante.

2. Pervivencia de creencias y prácticas ajenas al cristianismo

Parte de las disposiciones de los sínodos hispánicos, de los medievales y de los de la época moderna, iban dirigidas a condenar y erradicar las muchas creencias y prácticas contrarias a la fe cristiana pero profundamente arraigadas en los habitantes de pueblos y ciudades.

La jerarquía eclesiástica fue siempre consciente del sincretismo en que vivió el pueblo y parte del clero, cuya formación intelectual, salvo excepciones, fue muy deficiente. A través de los sínodos eclesiásticos, del envío de inspectores por las distintas parroquias (*visitas pastorales*), de las normas dirigidas a los clérigos con responsabilidad pastoral, la Iglesia hizo todo lo que estuvo en su mano —y no era poco— para terminar de *cristianizar* a la población. El éxito fue relativo, como demuestran las reiteradas disposiciones a lo largo de los siglos.

En el Concilio de Elvira, primer concilio hispano, celebrado a principios del siglo IV, se prohibió el *homicidio mediante maleficio*. En diferentes concilios medievales se dispuso que ni obispos ni clérigos pudiesen hacer encantamientos o pactos entre almas (*colligatio animarum*), así como ejercer de adivinos, sortílegos, nigromantes, brujos, astrólogos, etc. También se decretaron duras penas contra quienes acudiesen a ellos. Muchas de estas prácticas supersticiosas estaban relacionadas con la salud de los niños, según veremos.

El nivel de superstición debió ser elevado y afectó por igual a todas las clases sociales. Algunos ejemplos nos iluminarán lo que acabo de decir.

Los sínodos gallegos del siglo VI prohibieron que las tejedoras invocasen a la diosa Minerva, a la que atribuyeron los griegos la invención del arte de tejer. En vez de tales rezos paganos, debían invocar

5. J. Vives, *Concilios visigóticos e hispano-romanos*, Barcelona / Madrid, CSIC, 1963.

como cristianas «al Señor auxiliador que les dio el arte de tejer» (Concilio II de Braga). También prohibieron celebrar las fiestas de las calendas (el primero de cada mes), creer en la influencia de los astros y de las estrellas en la vida del hombre, así como en la eficacia de las hierbas medicinales, en los ritos que se observaban al construir una casa, y en la celebración de los matrimonios.

Otras creencias que todavía perviven fueron condenadas igualmente por los obispos visigodos, como la creencia en los días *fastos* y *nefastos* de la semana, que regían las actividades diarias, el pie con el que debían levantarse de la cama, si querían obtener éxito en las actividades cotidianas, etc.

3. Los obispos Martín de Braga e Isidoro de Sevilla

Dos importantes obispos de la Iglesia visigótica nos ayudan a comprender lo que vengo diciendo: san Martín de Braga (c. 520-579 o 580) y san Isidoro de Sevilla (560 o 570-636). El primero fue obispo de Braga, hacia el 520, creador de la diócesis de Lugo y presidente del II Concilio de Braga (572), en el que se recogieron muchas de las disposiciones relativas a las supersticiones y creencias profundamente arraigadas en la población del noroeste de la actual España y Portugal. Entre sus obras existe un breve sermón, en el que resume las creencias populares que el cristianismo intentaba erradicar, denunciadas en diferentes concilios anteriores y posteriores a estas fechas.

Entre las obras de carácter pastoral de san Martín de Braga, destaca un opúsculo titulado *De correctione rusticorum*, destinado a las supersticiones rurales.⁶ En él se enumeran las creencias en «adivinos, augurios, encantadores, maleficios, sortílegos y sortilegios», que afectaban profundamente a la vida diaria del pueblo. A este conjunto habría que agregarle la palabra *conjuro*, no empleada por el obispo Martín, pero al que el pueblo acudía en casos excepcionales. En muchas de estas prácticas supersticiosas el objetivo era recuperar la salud del niño enfermo, debido a un maleficio o a la influencia de un demonio.

¿Qué significaban estas palabras que podían afectar a la vida de los niños y de los adultos? Las *Etimologías* de san Isidoro aclaran estos términos, que reproduzco a título de curiosidad:

6. Martín de Braga, *Sermón contra las supersticiones rurales*, texto revisado y traducción de R. Jové Clots, Barcelona, El Albir, 1981 (edición crítica de C. W. BARLOW, *Martini episcopi bracarensis opera omnia*, New Haven, 1950).

- *Adivinos*: los que predicen el futuro.
- *Augurios, auspicios*: los que mediante la observación de las aves o la interpretación de su canto predicen el futuro. No todas las aves eran utilizadas para ello, sino las *oscines*, que con su canto y trino se utilizaban, como el cuervo, la corneja y el pico-verde.
- *Encantadores*: los que seducen con la habilidad de sus palabras.
- *Maleficios*: la actividad específica de los magos, capaces de perturbar la naturaleza de los elementos y de enajenar la mente de los hombres, sin veneno alguno. Eran capaces, según la creencia, de provocar la muerte con la violencia emanada de su mirada.
- *Sortilegos y sortilegios*: semejante a adivinos. San Isidoro los define así: «Son los que, so capa de una falsa religión, practican la ciencia adivinatoria», o prometen adivinar el futuro.⁷
- *Conjuro*: en griego equivale a *exorcismo* y en latín a *conjuro*:

Esto es un exorcismo: «increpar», «lanzar un conjuro» contra el diablo. Por ello es preciso saber que en los niños no se exorciza o se lanza un soplo conjurante sobre una criatura de Dios, sino sobre aquel bajo quien se encuentran todos cuantos nacen con pecado, porque él es el primero de los pecadores.⁸

Estas prácticas y creencias las encontraremos vivas en siglos posteriores. Los diferentes sínodos de la Iglesia española se hacen eco de ellas para condenarlas, como tendremos ocasión de comprobar posteriormente.

Si deseamos profundizar en la mentalidad de la sociedad visigótica y, en general, de la Alta Edad Media, hemos de acudir a las obras de san Isidoro de Sevilla, hermano de san Leandro, obispo también de Sevilla y continuador eficaz de la política de fusión entre la casta dominante de visigodos y la población hispanorromana católica. Su afán por recoger todo conocimiento útil de la cultura grecolatina y cristiana de los primeros siglos, presentándolo de forma didáctica y de fácil consulta, le llevó a recopilar un inmenso acervo de material, no siempre contrastado con rigor. No obstante, nadie como él transmite tantos datos de interés, algunos de los cuales están referidos a la infancia.

San Isidoro, como la mayoría de los escritores de los primeros siglos del cristianismo, recoge los materiales aprovechables de la cultura grecolatina para escribir sus libros. En sus *Etimologías*, obra fundamental, conocida y consultada durante varios siglos en Europa, divide la vida del hombre en seis etapas, de acuerdo con la antigua cla-

7. *Etimol.* VIII, 9, 28.

8. *Etimol.* VI, 19, 56.

sificación de Hipócrates: *infancia* (0 a 7 años), *puericia* o *niñez* (7-14), *adolescencia* (14-28), *juventud* (28-50), *madurez* (50-70) y *senectud*, a partir de los 70 años.

San Isidoro no coincide literalmente con el mítico médico griego. Si para Hipócrates la senectud comenzaba a partir de los cuarenta y tantos años, para el obispo de Sevilla la vejez equivalía a nuestros parámetros modernos, lo cual no deja de sorprendernos.

El siete era un número mágico en las culturas antiguas (siete días de la semana, siete planetas conocidos en la Antigüedad, siete niveles de los antiguos zigurats, siete notas de la escala musical, siete sacramentos, etc.) y se aplicaba también a la vida humana. En el *Liber numerorum* del mencionado Isidoro, escribe lo siguiente:

A los siete meses salen los dientes del niño y a los siete años los cambia. En el segundo septenario, es decir, a los catorce años, el niño entra en la pubertad y adquiere la capacidad de engendrar. En el tercer septenario le brota el vello y la barba. En el cuarto termina de crecer. En el quinto consigue la total perfección de la edad juvenil. En el sexto comienza la decadencia y en el séptimo la vejez.⁹

¿Y las niñas? Carecían de importancia. Nada se dice de ellas. Los autores de estas obras siempre fueron varones, clérigos y célibes.

4. El niño en el monacato occidental

Pierre Riché, en *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque*,¹⁰ defiende la tesis de que «los monjes que se encargaban de educar a los niños y a los adolescentes demostraron ser, desde el principio, excelentes psicólogos, y poco a poco transformaron los métodos pedagógicos de la antigüedad. Conocieron por experiencia que el niño no era solamente un pequeño ser naturalmente inclinado al mal y al pecado, tal como los pedagogos antiguos e incluso los cristianos lo habían representado. Alimentados por el evangelio, recordaron que Cristo había amado a los niños y los había dado como ejemplo a los que querían seguir la ley cristiana».¹¹

Mi opinión discrepa de la del prestigioso medievalista Riché, cuyas obras capitales admiro. No he sido capaz de descubrir a los «excelentes psicólogos» monacales, ni la mejora y transformación de sus «métodos pedagógicos» respecto la Antigüedad. De haber existido una

9. Cap. VII, 46 (ML 83, 179-200).

10. París, 1968.

11. P. Riché, *La educación en la antigüedad*, Barcelona, Herder, 1983, pp. 38-39.

psicología monacal avanzada, sin duda hubiera sido transmitida a la **cultura occidental**, como otras muchas de sus aportaciones monacales **de** las que somos deudores.

La entrega de niños a iglesias y monasterios

En varias disposiciones sinodales se menciona la entrega de niños **a** las iglesias y conventos. Era una costumbre antigua, de la que **pueden** hallarse numerosos testimonios en el Antiguo Testamento y en **otras** culturas antiguas. Los primogénitos de los animales y de los **hombres** debían ser consagrados a Dios, rescatados o inmolados, **según** la ley.

El II Concilio de Toledo (572) clarifica la situación de aquellos **niños** que habían sido entregados por sus padres a la Iglesia desde su **infancia**, para que fueran formados como futuros clérigos. En estos **casos**, al llegar a la mayoría de edad, se les daba la opción de renunciar y cambiar de vida. Es quizás la disposición sinodal más antigua **de** la Iglesia hispana en esta materia.

También san Benito de Nursia, reorganizador de la vida monacal occidental de su tiempo y fundador de la orden benedictina, recoge en su *Regula* la normativa a seguir en estos casos, con el fin de evitar los abusos que podía originar semejante costumbre. En sus monasterios, paralelamente a los novicios, vivían los *pueri oblati*, niños ofrecidos por sus padres para ser educados por la comunidad y ser monjes en el futuro.

El capítulo LIX de la la regla benedictina contempla la casuística que estos niños pobres y ricos podía originar con el tiempo. Si el niño era menor de edad, sus padres debían hacer formalmente la petición al monasterio. En el momento solemne de la ceremonia celebrada en la iglesia del monasterio, con la presencia en pleno de la comunidad, si los niños pertenecían a la nobleza, sus padres debían ofrecer al niño, envolviendo su mano con el mantel del altar y renunciando, bajo juramento, a los posibles bienes que con el tiempo podrían heredar de su familia. A partir de entonces los niños quedaban incorporados a la vida monacal y sometidos a su disciplina y organización, con todos los derechos y obligaciones.¹²

Abunda la literatura medieval en la que se describen los primeros años infantiles de monjes famosos por sus cualidades excelentes. Uno de estos casos es el del venerable Guiberto, monje de San Germano y posteriormente de Santa María de Novigento, muerto en 1124.¹³

12. Colombas, *San Benito. Su vida y su regla*, Masdríd, BAC, 1944.

13. Su historia la recoge el vol. CLVI del *Migne Latino*, París, 1953.

Su madre fue «hermosa, casta, modesta y temerosa de Dios», nos dice la biografía. Antes de que naciera fue al altar de la Virgen y le prometió que, si era varón, lo dedicaría al servicio de la Iglesia. Nació el niño tras un parto difícil y se quedó huérfano de padre a los ocho meses. Cuando llegó a la edad escolar, su madre buscó un buen maestro, algo difícil en aquella época y más aún en las aldeas.

El maestro encontrado había aprendido, según su biógrafo, la gramática de mayor, razón por la que quedó tan ajeno a la ciencia gramatical como antes. No obstante, nos dice el biógrafo, lo que le faltaba en letras lo suplía en honestidad (cap. IV, B).

El niño, con sus apenas seis años, fue sometido a una feroz disciplina desde el primer día. Mientras los niños de su edad vagaban a su antojo por las calles, cometiendo pequeñas fechorías y disfrutando de su libertad, él estaba pegado a su instructor de noche y día, sin excluir los días festivos, en su dormitorio-escuela. «La escuela no era más que el dormitorio de su casa.» El aprendizaje era desastroso, a pesar de las constantes bofetadas, de las increpaciones y del empeño del maestro en que el niño aprendiera lo que él no sabía. El infeliz se quejó amargamente a su madre de los continuos golpes, de las pesadillas nocturnas y de lo arduo que era aprender.

De poco servían las quejas, hasta que un día, abrumado por la ferocidad de su maestro, mostró a su madre la espalda amoratada, en la que el maestro grababa a diario sus lecciones. No comprendía, como le decía su madre, que aquellos tormentos procedían del cariño que le profesaba el maestro.

La madre no se compadeció por la angustia y por los dolores de su hijo, sino porque veía que todos sus sueños en él depositados se venían abajo. Defraudada por el hijo, exclamó con lágrimas y sollozos: «Ya no serás clérigo, ni sufrirás las penas del aprendizaje de las letras.» El niño, viendo el dolor y la cara de enojo con que le miraba su madre, decidió superarse a sí mismo y poner su alma y su vida para satisfacer las ilusiones de su madre. Según su biógrafo, le dijo angustiado: «Mientras viva no dejaré de aprender las letras para llegar a ser clérigo.» Sin duda el amor a la madre le ayudó a soportar el amargo precio del aprendizaje medieval.

Disciplina monacal benedictina

El benedictino Lanfranc, arzobispo de Canterbury (c. 1003-1089), proclamó unos decretos que debían observar los monjes benedictinos en los monasterios y en las catedrales.¹⁴ El capítulo XXI se titula «De

14. ML CL.

disciplina puerorum», por el que podemos conocer el régimen de educación de estos niños confiados a los conventos. La filosofía que rige la actuación pedagógica de los maestros monacales puede resumirse en pocas palabras: rigor, vigilancia durante el día y la noche y severidad en el trato. Al niño no se le puede dejar solo un momento. Se desconfía de él y se le somete a una rígida disciplina, como al animalito que se quiere domesticar. Cariño, afecto y confianza como agentes educativos están lejos de la pedagogía medieval. La norma del monasterio es la desconfianza respecto a los niños, jóvenes y adultos.

Al escolar monacal se le trata de forma parecida al adulto, en una comunidad paralela, distinta a la de los monjes. Niños y adultos se cruzan por los claustros, pero les está prohibido comunicarse entre sí. Las faltas de disciplina (alborotar, equivocarse, réfr en el canto litúrgico, llegar tarde al refectorio, etc.), se castigan con el mismo rigor: azotes ante la comunidad, comida en la mesa de impuntuales, pérdida de parte de la ración alimenticia, calabozo...

Tales normas existían antes y después de la codificación de la vida monacal de san Benito. Las nuevas normas disciplinares de Lanfranc descenden a los pormenores que la vida cotidiana había venido planteando. He aquí algunas de ellas:

- Los niños debían caminar en dos filas separadas por su maestro.
- Al cruzarse con los monjes adultos debían hacerles una reverencia, a la que éstos debían responder únicamente cuando estaban sentados.
- Durante la noche cada pareja debía llevar una lámpara. Si eran tres, deberían llevar dos.
- Los niños debían ser azotados en sus capítulos, como los adultos en los suyos, en caso de transgresión de las normas.
- Quienes llegaban tarde al rezo con el que comenzaba la comida, o llegaban con retraso al coro, debían sentarse con su maestro en el lugar asignado a los sancionados.
- Nadie podía ir a la escuela infantil, ni hablar con los niños, sin permiso del abad.
- Los niños del internado monacal debían dormir la siesta cubiertos en sus camas. Durante la noche, debían permanecer arropados en sus lechos, con las luces encendidas, bajo la vigilancia del maestro, que solía dormir junto a la sala del dormitorio.
- Niños y jóvenes internos y externos debían ser tratados con parecido sistema de control.
- Los jóvenes tampoco podían hablar entre sí sin estar presente su maestro. Al hablar debían hacerlo en un tono suficientemente alto para que el maestro oyese y entendiese lo que decían.

— Cuando descansaban en el dormitorio, los maestros habían de permanecer en él con ellos, hasta estar todos acostados y tapados.

— Como en el caso de los niños, los jóvenes deberían tener guardianes durante la noche y las luces encendidas.

CAPÍTULO 6

EL MUNDO INFANTIL EN EL SIGLO XIII. LLULL Y ALFONSO EL SABIO

El siglo XIII está considerado como siglo de plenitud de la cristiandad medieval europea e hispana. Aparecen las órdenes mendicantes de dominicos y franciscanos dedicadas principalmente a la predicación y acción pastoral, apoyados por sus ramas *terciarias* laicas. San Francisco de Asís predicó el amor a la naturaleza, al sol, a las aves, al «hermano lobo»... Fue el primer ecologista europeo.

También se extiende la devoción popular a María y se esculpen numerosas esculturas góticas en las que suele reflejarse la comunicación amorosa entre la madre y su hijo Jesús. Maduran las universidades aparecidas en el siglo anterior, surgen otras nuevas y se construyen las grandes catedrales góticas, en las que la nueva clase social de la burguesía tuvo un gran protagonismo. Aparece una nueva forma de pensar el mundo, una sensibilidad distinta y una nueva organización jurídica de la sociedad, edificada sobre la base del antiguo Derecho romano, cuyo estudio y enseñanza constituye la actividad fundamental de las universidades. El fin de las cruzadas y del peligro musulmán facilita un desarrollo espectacular del comercio, de la riqueza y de la cultura.

España no fue una excepción en este siglo. Las numerosas fuentes existentes permiten aproximarnos al mundo infantil apenas conocido y estudiado. El siglo XIII es el siglo del despegue de las lenguas vulgares cultivadas mayoritariamente por laicos para un público distinto al monacal y clerical. En castellano aparecen numerosas obras, como el *Libro de los buenos proverbios*, *Flores de Filosofía*, *Libro de los Doce Sabios*, el universal *Calila e Dimna*, *Libro de Alexandre*, etc. El benedictino Gonzalo de Berceo prefiere redactar sus obras en «roman paladino», en la lengua que entiende el pueblo y no en latín, para quienes saben leer y para quienes sólo son capaces de escuchar.

El mallorquín Ramon Llull prefiere también utilizar en sus escritos la lengua popular, el catalán, lengua en la que redacta sus valiosas obras. Alfonso el Sabio utiliza el castellano en sus trabajos literarios y científicos y el gallego en las 420 *Cantigas de Santa María*. A través de los escritos de Llull, del rey Alfonso, del infante don Juan Manuel y algunas fuentes más, podemos aproximarnos a la historia de la infancia en este importante siglo.

1. Un nuevo paradigma educativo: *Blanquerna*

En el *Libre d'Evast e d'Aloma e de Blanquerna*, Ramon Llull (1232 o 1235 - 1315) describe el tipo de educación ideal que un matrimonio cristiano ha de dar a sus hijos. *Blanquerna* fue alimentado durante el primer año únicamente con la leche de su madre, porque a esta edad el niño no puede digerir otro tipo de alimentos, como sopas de pan mojado en leche o en aceite y otras comidas como se solía dar a los bebés, razón por la que, en su opinión, los niños crecían débiles y tenían sarna, vejigas, costras y enfermedades en el cerebro y en la vista.

Blanquerna tuvo una nodriza sana para que fuese criado con leche sana, porque por la mala leche los niños enferman y se debilitan. Su nodriza era honesta y de buenas costumbres porque lo que hay que evitar en la crianza de los niños es que la nodriza esté enferma, o que esté en pecado, o que posea malos vicios, o que sea de mala complexión, o que esté enfermiza y de mal aliento.

¿Quién alimentó a *Blanquerna*? *Blanquerna* no existió en la realidad. Según este texto, las madres con recursos económicos seguían entregando a sus hijos a una nodriza, en vez de darles ellas su pecho.

Observa con agudeza el pedagogo catalán que los niños de los pobres crecían más sanos que los de los ricos. La lactancia debía durar año y medio y la alimentación sólida únicamente habría que dársela al niño cuando era capaz de correr, evitando las salsas picantes, como perjudiciales. Por razones higiénicas, aconsejaba vestir a los niños con ropas ligeras, sin abrigo demasiado, con el pelo corto. Los padres debían evitar ante los niños las canciones y romances que les pudieran incitar a la lujuria y debían darles desde el principio una buena educación cristiana.

De acuerdo con estos principios, *Blanquerna* fue acostumbrado desde pequeño al frío y al calor, al lado de su madre, hasta que tuvo edad para poder jugar con otros niños. Su madre, puntualiza Llull, no contrarió su naturaleza, respetando hasta los ocho años sus tendencias naturales, idea que repite una y otra vez. Al cumplir los siete años

fue a la escuela, comiendo a mediodía en casa. Su madre lo alimentó con carne a la brasa y pastel de queso. El mallorquín aconsejaba que la comida fuese natural y variada, sin vino fuerte ni salsas, porque podían perjudicar al cerebro.

Lo original y sorprendente de la pedagogía luliana es que esté pensada desde el punto de vista del niño como tal y no desde el adulto. Valora la importancia de la relación inicial de la madre con el niño, su naturaleza y su manera de ser infantil, respetando al máximo su desarrollo, el modo de alimentarlo y de vestirlo, así como el momento en que hay que dejarle que se aleje de las faldas de su madre, para ir a jugar con otros niños, hasta incorporarlo a la escuela cercana con los niños de su edad.

2. El niño en las *Siete Partidas* y en las *Cantigas* de Alfonso el Sabio

Estas dos obras están consideradas unánimemente como las más importantes y personales del rey Sabio. Las *Partidas* constituyen el monumento jurídico del Derecho castellano medieval y punto de referencia obligado en toda la historia de la legislación hispánica.

La obra obtuvo pronto un aprecio unánime, más como tratado doctrinal que como libro de leyes; en su preparación afluyeron los derechos canónico, romano y lombardo-feudal, las glosas de los libros de derecho, los comentarios de los sabios antiguos (Aristóteles, Séneca, Cicerón, Wegecio, Boecio, etc.) y los fueros de las costumbres locales. El resultado es un libro que sobrepasa la condición meramente jurídica y realiza las funciones propias de un tratado político y moral; vale también como espejo de príncipes y fundamenta la teoría de la virtud caballeresca de la nobleza, al tiempo que es un libro de estrategia militar y se ocupa de la organización del comercio por tierra y por mar, y de la constitución de las escuelas; en su conjunto abarca la ordenación de la vida de los hombres en una entidad social justa.¹

Las *Cantigas* son, según afortunada frase de Menéndez Pelayo, la «Biblia estética del siglo XIII». Constituyen un verdadero monumento artístico, según Walter Mettmann, especialista y editor de la última edición crítica (Madrid, 1986), «por haberse logrado en ellas un perfecto equilibrio entre texto, melodías y pintura», razón por la que ocupan «un lugar privilegiado en la literatura medieval».

1. F. López Estrada, *Historia de España Menéndez Pidal. Siglos XI al XIII*, Madrid, Espasa-Calpe, 1995.

Las *Partidas* y las *Cantigas* ofrecen un rico arsenal de fuentes históricas de todo tipo relativas al siglo XIII. Las primeras señalan el ordenamiento jurídico, las pautas de conducta y de comportamiento que obligan a toda la sociedad, desde el soberano al último esclavo. A cada estamento social se le señalan sus respectivos paradigmas, sus modelos de conducta a los que se han de aproximar lo más posible. En este sentido, además de su dimensión jurídica, las *Partidas* poseen una clara dimensión pedagógica. Tanto al rey como a la reina, a los nobles y caballeros, a los obispos y clérigos, a los padres e hijos de familia, a los campesinos, a todos los ciudadanos, se les señalan sus obligaciones y las respectivas escalas de valores que han de conocer y practicar.

En las *Cantigas* aparecen los trabajos y afanes del propio rey, con sus éxitos y fracasos familiares y políticos, con sus lances de caza, con sus enfermedades y con sus anécdotas más triviales, como la comadreja con la que solía divertirse. También aparecen descritos y pintados los médicos, jueces, boticarios, albañiles, restauradores de imágenes, músicos, maestros, clérigos, frailes mendicantes, etc. En los milagros palpita la angustia de los matrimonios sin hijos, de la madre que sólo alumbró hijos muertos, el niño leproso, el hijo empeñado por la extrema pobreza de sus padres, la vida cotidiana, en suma, con sus creencias religiosas, sus costumbres y los inevitables conflictos frecuentes de cristianos, judíos y musulmanes, que conviven en el mismo territorio bajo el mismo rey, pero con religiones y culturas diferentes.

Las *Partidas* y las *Cantigas* ofrecen el haz y el envés de una misma realidad social poliédrica que ha dado lugar a explicaciones históricas contradictorias. Las *Partidas*, dirigidas principalmente a los cristianos dominantes, poco tienen que ver con las *Cantigas*. En éstas se reflejan los componentes de *toda la sociedad*, la dominadora y la sojuzgada, tanto a través de la poesía como a través de las bellas ilustraciones.

3. Edad del desposorio y del matrimonio

En las *Partidas* y en otros códigos antiguos se establecía la diferencia entre lo que eran los desposorios y los matrimonios. Podían desposarse los niños con siete años cumplidos, edad a la que tradicionalmente se le atribuía el discernimiento, mientras que sólo podían casarse las niñas a partir de los doce y los niños a partir de los catorce. A lo largo de los siglos ha imperado la imposición familiar, haciendo caso omiso del amor y de la libertad de los contrayentes.

Desposorio, define el autor de las *Partidas*, es el «prometimiento que fazen los omes por palabra, quando quieren casar. Es una promesa de casamiento entre un hombre y una mujer, aunque no estén presentes ambos», pudiéndolo hacer con su consentimiento a través de otra persona.

El desposorio podía hacerse mediante juramento solemne ante los Evangelios, un crucifijo u otra cosa, mediante donación de arras y promesa de casamiento futuro, o bien colocando un anillo en el dedo en señal de desposorio.

Explica el legislador que hacia los siete años los niños «comiençan a auer entendimiento e son de hedad que les plaze las desposajas», lo cual indica la costumbre de los padres de organizar fiestas en las que se acordaban solemnemente los futuros matrimonios y se establecían alianzas familiares de todo tipo. Los niños a esta edad podían llegar a ser mercancías de cambio. Se comprende que en este contexto los niños y niñas desearan llegar a la mágica edad de los siete años, en la que adquirirían un gran protagonismo y comenzaban a desempeñar un rol diferente al de la etapa anterior.

La ley civil y canónica permitían jurídicamente los desposorios. Si al llegar a la edad del casamiento uno de los dos no quería casarse con su desposado, debía esgrimir una excusa válida ante un tribunal eclesiástico. Diversas causas permitían disolver los desposorios con cierta facilidad:

- La entrada en un convento de uno de los dos.
- La desaparición de uno de ellos sin dejar rastro.
- La enfermedad grave de alguno de los dos, como la lepra, la ceguera o que alguno «perdiessse las narizes», o le sobreviniese algún mal tan grave como los dichos.
- Por mutuo acuerdo de ambos.
- El emparentamiento entre ellos antes del matrimonio.
- La infidelidad de alguno de ellos (*fornicio*).
- El casamiento de alguno de los dos.

La ley prohibía que los padres casasen a sus hijas sin su consentimiento explícito. Ahora bien, si se piensa en el escaso valor que en el medioevo se daba a las niñas, tanto en la sociedad cristiana como en la musulmana, la ley supone un acierto, aunque los padres podían convencer a sus hijas de modos distintos, conculcando las promesas infantiles de matrimonio. Éste es el tema de la cantiga 135, en la que se cuenta cómo la Virgen libró de deshonor a dos que habían jurado casarse cuando eran niños, juramento que el padre de la niña no quería respetar.

4. Niños, mozos, mancebos y donceles

Si la edad del discernimiento eran los siete años, la mayoría de edad estaba en los catorce, edad a partir de la cual los varones podían contraer matrimonio, ser armados caballeros y emanciparse de la patria potestad. El vocabulario del siglo XIII distingue entre *niño*, *mozo*, *mancebo* y *doncel*. Los *niños* estaban criados por las nodrizas y amas, mientras que los *mozos*, a partir de los tres o cuatro años, dependían de los ayos, hasta que llegaban a ser *donceles*, jóvenes nobles que esperaban ser armados caballeros. Una vez armados caballeros, podían emanciparse y buscar fortuna junto a cualquier señor feudal que los admitiese a su servicio.

Niños, mozos y mancebos eran otras tantas etapas de la vida del hombre, a las que correspondía distintas formas de educación. Bellamente lo dice el rey Alfonso en sus *Partidas*:

Bien assí, como es razón, de crescer les las vestiduras a los niños como fueren creciendo, otrosí les deben fazer aprender las cosas, segund el tiempo delas edades en que fueren entrando.²

El *niño*, según el Infante don Juan Manuel, tiene las necesidades propias de quien no sabe, ni entiende, ni puede hablar ni expresar cosa alguna de las que necesita. Los *mozos* ya saben expresar sus necesidades, pero necesitan que se les enseñe a comer, a beber y a comportarse en sociedad de acuerdo con las normas establecidas. Los ayos y maestros intentarán, según el autor del *Conde Lucanor*, «fazer al moço de buen entendimiento, apuesto, cumplido de sus miembros, ligero, valiente, esforçado, franco y de buena palabra».³ Claro está que sus escritos estaban dirigidos para quienes podían leerlos y entenderlos y no para las familias de campesinos, en su inmensa mayoría analfabetos.

A los catorce años el *muchacho* debía haber adquirido buenas costumbres y adecuados hábitos de conducta, una buena preparación física y vivos deseos de aprender. En esto radicaba el éxito de un buen educador de futuros caballeros.

Un buen *caballero*, en el plano ideal, debía poseer cualidades distintas a las de los demás súbditos del reino. Resumiendo el pensamiento del Infante don Juan Manuel, muy semejante al de su tío Alfonso el Sabio, el caballero debía reunir las siguientes cualidades:

2. II part., tít. VII, ley X.

3. Don Juan Manuel, *Obras completas*, edición, prólogo y notas de J. M. Blecha, Madrid, Gredos, 1991, I, p. 157.

- 1) Demostrar un buen comportamiento social, sabiendo cuándo ha de mostrarse «sofrido et manso et de buen talante», o por el contrario, «brauo et esforçado et cruel».
- 2) Poseer la capacidad del autocontrol de los sentimientos, mostrándose triste o alegre según convenga.
- 3) Ser sagaz para declarar la guerra, cuando su fuerza es mayor que la del enemigo o bien mostrarse amante de la paz, cuando le convenga.
- 4) Ser un buen estratega en el arte de la guerra.
- 5) Saber ser justo y cruel según los casos.
- 6) Ser generoso con sus partidarios, en tiempos de paz y de guerra, y en el reparto del botín obtenido.
- 7) Ser buen compañero, de trato agradable y leal con sus súbditos.

La vida del aprendiz de caballero oscilaba entre el ejercicio físico y el estudio. A partir de los cinco años, en opinión del Infante don Juan Manuel, debería aprender a leer «con falago et sin premia», hasta que era capaz de «hablar et entender latín», y conocer las crónicas de los grandes «fechos de armas et de cauallerías que acaesçieron».

Los objetivos de la formación literaria del caballero diferían de los del erudito y del clérigo. La excelencia del caballero provenía de su linaje y de su destreza en el manejo de las armas, dignidad y prestigio reservado a quienes poseían ascendencia noble.

En realidad, el conocimiento de las letras para el caballero no era más que un adorno de prestigio social, pero accesorio al fin y al cabo, ya que más bien consideraban que el estudio continuado podía perjudicar su dedicación al ejercicio de las armas. Ya sabían que unas y otras exigían dedicación completa y eran incompatibles.

Una de las principales actividades del futuro caballero era el dominio del caballo, al que va íntimamente unido su nombre. Debía aprender a montar antes que a leer. Desde que era capaz de mantenerse en pie se le acostumbraba a cabalgar en caballos adecuados a su edad, hasta que se atrevía a utilizar las espuelas. Muy pronto debía aprender también a cazar, a correr el monte, a arrojar dardos a un blanco fijo, a soportar el peso de las armas, el frío y el calor, y a acostumbrarse a todos los juegos de la caballería, «por que estas cosas non enpesçen al leer, nin el leer a estas cosas»,⁴ palabras con las que se demuestra que la discusión sobre la preeminencia entre las armas y las letras tenía un origen medieval y no un invento del Renacimiento, del que Cervantes se hace eco en su obra inmortal.

4. *Ibid.* p. 324.

5. Crianza, nodrimento y enseñanza

Las *Partidas* distinguen entre *crianza*, *nodrimento* y *enseñanza*, palabras estrechamente relacionadas con el cuidado debido a los niños en sus primeros años. Asocia la palabra *criar* a *crear*, en el sentido de «enderezar la cosa pequeña de manera que venga a tal estado por que pueda guarecer por sí». Se da la crianza cuando alguien da de lo suyo al que cría y le da todo lo necesario para que viva, teniéndolo en su casa y compañía.

Nodrimento e enseñamiento es el que fazen los ayos, a los que tienen en su guarda, e los maestros a los discípulos, a que muestran su sciencia, o su menester, enseñándoles buenas maneras, e castigando los delos yerros que fazen. E por razón de tal nodrimento suelen los que son assí nodridos, de fazer pensar delos ayos, e de los maestros, dándoles los grandes señores, e los otros omes, dándoles segund su poder, o segund la costumbre de la tierra.⁵

Nodrimento equivale, por tanto, a nutrición, alimento, mientras que *enseñamiento* o *enseñanza* posee el sentido de educación en el sentido amplio.

En este fragmento y en otros muchos de la misma época aparecen dos tipos de maestros distintos dedicados a dos clases diferentes de alumnos: los *maestros* tradicionales responsables de la educación de los futuros hombres de letras, y los *ayos*, caballeros experimentados y de toda confianza a quienes se les confiaba la educación y adiestramiento de los caballeros, futuros guerreros profesionales. Conocemos los primeros enseñando en las escuelas catedralicias y municipales. Menos conocidos son los maestros descritos en la *Disciplina clericalis*, obra atribuida al Pseudo Boecio⁶ (Barcelona, 1990), que por su cuenta dirigen una comunidad estudiantil nada clerical, más bien laica, en la que cada uno de los estudiantes aporta sus recursos o su trabajo, en el caso de carecer de ellos, a cambio de las enseñanzas del maestro.

La alta y baja nobleza se educaba en la corte o junto a un noble o caballero. Por debajo de los reyes y de los *ricos omes*, existía una nobleza inferior llamada en Castilla *infanzones* y en Aragón *mesnaderos*, que solían educar en su casa a algunos escuderos, que no eran sino aprendices de los caballeros. El Cid Campeador pertenecía a esta clase social y educó a su lado a numerosos muchachos, que posteriormente serían caballeros afamados. El *ayo* al que los reyes y nobles en-

5. Part. IV, tít. XX, ley II.

6. Pseudo Boecio, *Disciplina escolar*, introducción y notas de A. García Masegosa, prólogo de B. Delgado, Barcelona, PPU, 1990.

tregaban la educación de sus hijos pequeños podía ser trascendental para el modo de ser del futuro rey. La causa de la condición del rey Pedro I el Cruel o el Justiciero, según las antiguas crónicas de España, fue la mala educación que le dio su ayo Alfonso de Alburquerque, al que su padre le entregó de niño para que lo criase y educase.⁷

6. La elección de la nodriza

En las *Partidas* se recogen las condiciones que deben reunir las nodrizas reales, cualidades que podemos hacer extensivas a otras nodrizas de clases acomodadas de la época, fieles imitadoras siempre del modo de pensar y de vivir de la familia real. Los hijos de los reyes han de tener

amas que ayan leche assaz, e sean bien acostumbradas, e sanas, e fermosas, e de buen linaje, e de buenas costumbres: e señaladamente que no sean sañudas [insensatas, locas]. Ca si ouieren abundança de leche e fueren bien complidas e sanas, crían los niños sanos e rezios. E si fueren fermosas, e apuestas, amar las han los criados, e aurán mayor plazer, quando las vieren, e dexar los han mejor criar; e si non fueren sañudas, criar los han más amorosamente, e con mansedumbre, que es cosa que han mucho menester los niños para crescer ayna. Ca de los soñanos [burlas] e de las feridas, podrían los niños tomar espanto, porque valdrían menos, e rescibirían ende enfermedades o muerte.⁸

También Ramon Llull y el Infante don Juan Manuel son conscientes de la importancia que para el niño tiene la lactancia materna y los primeros hábitos. Creían que la *buena leche* transmitía la bondad y el buen carácter; mientras que, por el contrario, las malas inclinaciones procedían, en gran parte, de la leche mercenaria de las nodrizas.

7. Los niños ilegítimos y los niños abandonados

El código de las *Partidas* distinguía entre hijos legítimos e ilegítimos. Los primeros eran los habidos de mujeres legítimas y los ilegítimos de las amigas u otras mujeres, mediante adulterio, incesto o fornicio, en cuyo caso no existía obligación de criarlos, si su padre no quería. Si el padre o alguno de los parientes movidos por la piedad

7. Cfr. B. Delgado, «La educación física del caballero medieval», *Revista Universitaria* (Universidad de Salamanca), 14-15, 1995-96, pp. 61-71.

8. II part., tít. VII, ley III.

querían, podían hacerse cargo del niño ilegítimo, tanto si era propio como si era extraño.

La madre, por el contrario, y sus parientes directos tenían la obligación de hacerse cargo del bebé y de criarlo, si poseían suficientes medios económicos. La razón de semejante discriminación se apoyaba en el Derecho romano, fuente fundamental en la redacción de las *Partidas*:

la madre siempre es cierta del fijo que nasce della que es suyo, lo que non es el padre delos que nascen de tales mugeres.⁹

Inés Ruiz Montejo, en su contribución a la *Historia de España* dirigida por Menéndez Pidal (vol. XI, pp. 616 ss.), destaca la distinta aceptación de los hijos e hijas nacidos en las familias campesinas y nobles. Los niños varones eran aceptados en unas y otras como futuras fuerzas de trabajo o garantía de sucesión. Las hambrunas, la precariedad económica, la suciedad y la falta de higiene equilibraban la elevada tasa de nacimientos y el elevado índice de mortalidad infantil. Cuando nacía un varón en las familias nobles, sobre todo si era el primogénito, se organizaban fiestas y regocijos durante los primeros cuarenta días, al cabo de los cuales la tradición judeocristiana prescribía la *purificación* de la madre. En los primeros quince días del parto, la madre convaleciente recibía en su lecho los parabienes de parientes y amigos.

Las mejores familias organizaban un gran cortejo de padrinos y madrinas, acompañados de las gentes de la casa que, en procesión, llevaban al pequeño a cristianar. El niño vestía de blanco, conforme al rito extendido en todos los medios sociales, desde el siglo III: la copa de sal, un aguamanil, los cirios y hasta los lienzos con los que se iban a secar al neófito para que no cogiera frío. [Pasada la cuarentena], la madre, ricamente ataviada, con un vestido regalado por su esposo para la solemne ocasión, se «purifica» ante el sacerdote, mediante el agua bendita y la señal de la cruz, y da gracias a Dios por el feliz evento.

8. La lacra de la exposición de niños

A tres causas achacan las *Partidas* la exposición o abandono de niños en las puertas de las iglesias y hospitales: vergüenza, crueldad o maldad. «Los omes buenos, o las buenas mugeres que los fallan, mueven se por piedad, e llévanlos dende: críanlos, e dan los a quien los

9. IV, tít. XIX, ley V.

cría.» En tales casos, el padre y la madre pierden la patria potestad, aunque quieran después volver a hacerse cargo del hijo abandonado, a no ser que fuese expuesto sin su consentimiento, en cuyo caso deberá devolver al padre adoptivo los gastos de la crianza. Esta legislación recuerda lo legislado en los antiguos códigos visigóticos.

Jean-Louis Flandrin, en su *Familles, parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*,¹⁰ recuerda que la historia medieval está salpicada de *hazañas* de hijos ilegítimos o bastardos, como Guillermo el Bastardo, que llegó a rey de Inglaterra con el nombre de Guillermo el Conquistador, y el valiente Dunois, bastardo de Orléans, compañero de aventuras de Juana de Arco.

Esta presencia de bastardos en la historia medieval, comparada con la casi total ausencia de éstos en la historia antigua, afirma que a la moral cristiana es precisamente a la que deben su supervivencia. Y, en efecto, según los moralistas de la Edad Media, criar y educar a los bastardos tanto y con el mismo celo que a los hijos legítimos, era para los hombres un deber.

Para proteger a los niños huérfanos o abandonados, en la primera mitad del siglo XIV, Pedro III el Ceremonioso concedió al reino de Valencia un privilegio por el que se constituía el *pare orfens*, cuya misión era recoger los niños abandonados, huérfanos e indigentes, a los que debía procurar un sustento y una ocupación digna. Posteriormente, Martín el Humano instituyó el Tribunal d'Orfes, con plena potestad sobre los menores, a los que podía juzgar y castigar en caso de que hubieran delinquido, iniciativa que se extendió a Navarra, Aragón y Castilla, donde se le llamó padre general de Menores.

9. La familia en el código alfonsino

Las *Partidas* (IV, tít. II, ley II) recuerdan la razón de que la unión legal de un hombre y de una mujer se llamó *matrimonio*, en vez de *patrimonio*. *Matrimonio* viene de *matris* y *munium*, que quiere decir *oficio de madre*, porque es ella quien sufre mayores trabajos con los hijos que el padre. El padre los engendra, dice el legislador, y la madre sufre

muy grandes dolores quando han de nascer, e después que son nascidos, ha muy grand trabajo en criar a ellos mismos por sí. E de más desto,

10. L. Hachette, París, 1976. Traducción de M. A. Galmarini con el título de *Orígenes de la familia moderna*, Barcelona, Crítica, 1979, p. 232.

por que los hijos mientras son pequeños, mayor menester han de la ayuda de la madre que del padre.

Por todas estas razones, concluye, se ha llamado matrimonio y no patrimonio.

También en las *Partidas* se recoge la legislación romana sobre la *patria potestad* de los padres sobre sus hijos, recordando los derechos del antiguo *paterfamilias*: es el derecho de los padres sobre sus hijos y sobre sus nietos y sobre todos los descendientes de su linaje nacidos de casamiento legal por línea derecha.

Además de lo legislado, en líneas generales, por el Derecho romano, que aceptaba la venta o empeño de los hijos, en casos de necesidad extrema, se añade una novedad, prevista en el Fuero Real de España: la venta o empeño de un hijo, cuando el padre está rodeado defendiendo un castillo sin víveres, antes que rendir el castillo de su señor. Este aspecto del Fuero Real afectó a la heroica y controvertida actitud en la historia de Alfonso Pérez de Guzmán (1255-1309), que ha pasado a la historia con el sobrenombre de *el Bueno*, por su actitud, defendiendo la fortaleza de Tarifa, de la que era alcaide. Para acabar con el largo asedio, sus sitiadores le ofrecieron el terrible dilema de rendir la plaza o perder a su hijo prisionero. Guzmán prefirió perder al hijo antes que traicionar el juramento de fidelidad a su rey Sancho IV. Los pintores del romanticismo imaginaron la escena en la que Guzmán lanzaba desde las almenas su cuchillo para que mataran a su hijo, mientras la madre se desmayaba en brazos de un caballero. Esta patética escena ha ilustrado los libros escolares españoles durante más de un siglo.

Una de las *Cantigas* describe con detalle la técnica de asedio y destrucción de una ciudad árabe fortificada y del milagro en ella acaecido. No faltan los datos históricos ni los personajes que en ella intervinieron: Alfonso Téllez de Meneses, contemporáneo del rey Fernando III, y Gonzalo Yáñez de Novoa, gran maestre de la Orden de Calatrava entre 1218-1238, ayudados por numerosa caballería, «mui bonos cavaleiros, ardidos e arrizados, e demáis bonos guerreiros e almogavares muitos, peones e baesteiros» (*Cant.* 205).

Los sitiadores excavaron túneles bajo la fortaleza y prendieron fuego. Cundió el pánico entre el pueblo sitiado que, al verse en peligro, se refugió en la torre del castillo. Muchos murieron aterrorizados ante el fuego y el humo. Otros intentaron encaramarse a las almenas. Cuando los sitiadores esperaban de un momento a otro que se desplomase la torre, quedaron admirados al ver sentada entre dos almenas una mora con su hijo. La imagen les recordó a la Virgen Santa María abrazada a su hijo. Todos los cristianos que lo vieron «ouveron

piedade, e con gran doo alçaron a Deus as manos que os de morte guardasse, pero que eran paganos; e desto quis Deus que fosse un gran miragre mostrado». Cayó con estruendo la torre y todos los que en ella había, pero ni a la madre ni al hijo sucedió nada, con lo que todos quedaron maravillados. Subrayo esta anécdota medio histórica y medio legendaria como rasgo poético de sensibilidad hacia la madre y al hijo de una familia musulmana, en una época en la que, según los tópicos, la barbarie y la crueldad eran normas habituales de conducta.

10. Crianza de los hijos según las *Partidas*

El título XIX de la IV partida está dedicado a las obligaciones de los padres respecto a la crianza de sus hijos y a las de los hijos con sus padres necesitados. Piedad y ley natural mueven a los padres a criar a sus hijos, según sus posibilidades.

Ca si las bestias que non han razonable entendimiento aman naturalmente e crían sus fijos, mucho más lo deuen fazer los omes que han entendimiento e sentido sobre todas las otras cosas. E otrosí los fijos tenudos son naturalmente de amar e temer a sus padres e de fazerles honrra e seruicio e ayuda en todas aquellas maneras que lo pudiessen fazer.

La crianza de un niño, puntualiza el legislador, bien sea hijo propio o no, engendra un gran amor y establece fuertes lazos, que crecen aún más a lo largo de los años. Tres son los motivos por los que un hombre cría a los niños:

- Por ley natural, los padres cuidan a sus hijos.
- Por bondad, crían a niños hijos de otros.
- Por motivos religiosos crían a los niños abandonados.

El cuidado de los niños en sus primeros años comprendía la alimentación, el vestido, el calzado y la vivienda. Si algunos padres no cumplían con estas obligaciones, podían ser encarcelados por el juez.

11. Modo de educar a los príncipes

Al terminar la lactancia, los niños de la nobleza pasaban al cuidado de los *ayos* responsables de enseñar las buenas maneras de comportamiento y socialización del niño. Su función era la misma que la de los *pedagogos* griegos y latinos. La palabra *pedagogo* es relativa-

mente moderna en lengua castellana. No aparece antes del siglo xv. Cervantes la utilizó en la primera parte del *Quijote* (1605), aplicándosela a Sileno, «ayo y pedagogo del alegre rey de la risa». ¹¹ Las cualidades exigidas a los ayos en los tiempos de Alfonso el Sabio eran que fuesen de buen linaje, bien acostumbrados, «sin mala saña e de buen seso, leales y amantes del rey y del reino». ¹²

Éstos son los buenos modales que los ayos debían transmitir a sus alumnos:

— Acostumbrarles a comer y a beber bien con elegancia y limpieza, por higiene y por dar ejemplo a los demás.

— No meter en la boca un bocado hasta que hubiesen comido el anterior.

— Impedirles que tomen el alimento con los cinco dedos de la mano.

— Que no «coman feamente con toda la boca», sino con una parte, para que no muestren con ello ser glotones, lo cual es más propio de bestias que de hombres.

— Acostumbrarles a comer despacio, masticando bien, porque de otro modo no puede hacerse bien la digestión y pueden adquirir enfermedades.

— Deben hacerles lavar las manos antes y después de las comidas, para que las lleven limpias a la cara y a los ojos.

— Que se limpien con toallas y no con los vestidos «como fazen algunas gentes, que no saben de limpieza ni de apostura».

— Que no hablen mucho durante la comida, ni canten mientras comen, porque no es el lugar conveniente y porque pensarán que cantan por el vino.

Aconsejan uso mesurado del vino (ley VI), explicando con todo detalle los inconvenientes de su exceso para la salud.

Una de las tareas consideradas de gran importancia asignadas a los ayos era enseñar a hablar bien y apuestamente:

Es buena la palabra e viene bien, quando es verdadera, e dicha en el tiempo, e en el lugar do conviene. E apuestamente es dicha, quando non se dize a grandes bozes ni otrosí muy baxo ni mucho apriessa ni muy de vagar, e diziendo la con la lengua e non mostrándola con los miembros, faziendo mal contenente con ellos, assí como mouiendo los mucho a menudo, de manera que semeja se a los omes que más atreúa a mostrar lo por ellos que por palabra, ca esto es grand desapostura e mengua de ra-

11. «Pedagogo», *Diccionario de Autoridades*.

12. II part., tít. VII, ley IV.

zón. Otrosí que la palabra sea complida, ca assí como sería mal quando fuesse además. Otrosí non sería bien quando fuesse menguada.¹³

En todas estas cosas, concluye el legislador, el rey ha de procurar dar a sus hijos tales ayos que sean capaces de enseñarles a hablar bien a sus hijos, si no quiere que la vergüenza caiga sobre el ayo y sobre el propio padre que lo escogió.

El currículo se completaba con la educación moral y religiosa, con la enseñanza de la lectura y escritura, de la equitación, de la caza y de toda clase de juegos y manejo de armas. El príncipe así educado se diferenciaba y sobresalía por encima del resto de sus súbditos y cortesanos.

12. Educación de las infantas y princesas

La educación de las hijas del rey en las *Partidas* sigue líneas paralelas a la de los príncipes. Se insiste de nuevo en la importancia y cualidades que habían de tener las amas de cría, cuya elección afectaba por igual al padre y a la madre. Las princesas debían aprender a leer bien las *Horas* y el *Salterio*. Se les había de enseñar a ser *mesuradas*, es decir, modestas, moderadas, circunspectas y muy *apuestas* en el comer, en el beber, en el modo de hablar y en la manera de vestir, adquiriendo buenas costumbres en todas las cosas. «Sobre todo que no sean sañudas», palabra que aparece como la peor condición de las amas y de las mujeres en las *Partidas*. Ser *sañudas* les empujaba al mal.

También aconseja el rey que se les enseñe a las princesas e infantas a ser mañosas en todas aquellas labores propias de *nobles dueñas*, ya que con ellas «reciben alegría e son más sosegadas porende», apartándolas de los malos pensamientos.¹⁴

A lo largo de los siglos un porcentaje muy elevado de libros de educación iba destinado a lo que convencionalmente se llamó *educación de príncipes*, creyendo que una buena educación de los dirigentes era el mayor bien que podía hacerse a un pueblo. El rey era visto por todos como el espejo en el que todos debían mirarse para imitarlo. En algunas culturas orientales el rey debía ser inaccesible, lejano, como próximo a los dioses, para que sus súbditos no pudieran descubrir sus debilidades humanas. Sus apariciones en público debían ser escasas, pero fastuosas, mostrando al mismo tiempo su majestad, su poder y

13. II part., VII, VII.

14. II part., tít. VII, ley XI.

su magnanimidad. Ésta es la filosofía que aparece en el *Poridat de las poridades* y en las *Partidas*, que tantas influencias orientales reflejan. Creían que no había necesidad de educar al pueblo. Bastaba con educar al rey del que descendería al pueblo toda clase de virtudes.

13. La influencia de los astros en la vida del hombre

En el capítulo titulado «La literatura didáctica medieval» de la *Historia de la educación en España y América*,¹⁵ analicé numerosos textos literarios medievales de gran valor psicopedagógico, a través de los cuales puede conocerse la actitud ante el niño en los siglos XII al XV. Poseen un enorme valor literario e histórico, puesto que reflejan muchos aspectos de la mentalidad de los hindúes, de los judíos, de los musulmanes y de los cristianos. Las traducciones al latín y a las distintas lenguas europeas del *Disciplina clericalis*, del *Calila e Dimna*, del *Poridat de las Poridades* y de los *Distica Catonis*, en el que casi todos los europeos aprendieron a leer y escribir, a partir del siglo XII, entre otras muchas obras, constituyen un acervo común muy importante que ha ayudado a troquelar el modo de pensar de gran parte de la Europa actual.

En él indicaba que cristianos, judíos y musulmanes creían plenamente en la fatalidad del horóscopo o del *sino*, como popularmente se denomina en Castilla al signo o compartimiento del zodiaco en el momento del nacimiento. Esta creencia generalizada llevó a Alfonso el Sabio a mandar traducir del árabe al castellano el *Libro conplido en los iudizios de las estrellas* del célebre tratado de astrología de Ibn ar-Rigal.

Idea central de este popular tratado es la conveniencia de no dar un paso sin consultar previamente a los astros, para saber si eran favorables o no. Los expertos en el lenguaje de las estrellas podían adivinar, por ejemplo, si la ocasión era o no favorable para comprar un campo; si las plantas y cosechas serían buenas; si la preñez cumpliría a su tiempo, si era reciente o antigua, si iba a ser macho o hembra y cuándo sería el día del parto. Se intentaba saber si el momento era propicio para comprar esclavos y el resultado que darían, y si la caza o la pesca iba a ser propicia o no.

El estudio de los astros permitía asimismo desentrañar el sentido oculto de los sueños, o bien quién vencería en un pleito, cuándo terminaría una guerra y si la mujer que abandona a su marido volvería a él mansamente o no.

15. Madrid, S.M. / Morata, 1990, pp. 403 y ss.

El futuro del niño nonato y su esperanza de vida dependían inexorablemente de lo escrito en las estrellas. Según el signo del zodiaco el niño o la madre podían morir en el parto o bien el niño no llegaría a criarse.

En el siglo xvii todas las cortes europeas tenían en plantilla su experto en horóscopos, para prever el destino de los nacidos en ella. El caso más conocido de la literatura castellana es el drama *La vida es sueño* de Calderón, en el que se debate el problema del dictamen de los astros en el momento del nacimiento y el libre albedrío del infortunado Segismundo. ¿Hasta qué punto el horóscopo podía condicionar el futuro de un niño, en la época medieval?

CAPÍTULO 7

SAN NICOLÁS, PRIMER SANTO PROTECTOR DE LA INFANCIA

Pocos santos tan populares en el mundo cristiano como san Nicolás, abogado de jóvenes casaderas, de niños, de estudiantes, marinos, soldados, mercaderes, prestamistas, etc., y titular de numerosísimas iglesias, parroquias y hospitales. Es patrón nacional de Rusia y de Grecia y de algunas ciudades como Friburgo. Su nombre ha dado origen, en el mundo anglosajón, a los patronímicos Nichols, Nicholson, Colson, Collins...

Algunos historiadores sugieren su origen pagano y lo identifican con el Juleman, hombre de la Navidad, íntimamente asociado al muérdago, planta parasitaria del roble considerada de la buena suerte, propia de la época navideña y muy apreciada en Francia, Inglaterra, España y en otros países europeos, desde tiempos remotos. En las historietas del popular *Asterix*, el mago confecciona una pócima compuesta de hierbas mágicas tonificantes, cuyo principal ingrediente es el muérdago. En Francia, España y en otros lugares esta pasta pegajosa llamada *liga*, se colocaba en las ramas de los árboles para atrapar a los pájaros, que se posaban en ellas. Actualmente el muérdago se sigue colocando en los dinteles de las puertas o en interiores de las casas de algunos países para *ligar* novios y maridos. Según costumbre popular, los jóvenes que veían a una muchacha bajo una rama de muérdago podían besarla impunemente.

Son tantos los milagros atribuidos a san Nicolás, que algunos han puesto en tela de juicio su existencia. Sin embargo, en diciembre de 1993, un grupo de arqueólogos alemanes encontró los restos de un vasto recinto en Gemile de origen cristiano, con más de 50 tumbas cristianas y una galería procesional de 350 metros de longitud, de los siglos IV y V, convertido en lugar de peregrinación. Estos datos coinciden con la cronología atribuida tradicionalmente a este santo (c. 270 - c. 342), enterrado en la isla de Gemile Adasi, cercana a Rodas, frente a Turquía.

Posteriormente, ante la presión del Islam, en el siglo VII, los italianos trasladaron las reliquias del santo de Mira a la ciudad de Bari, en la que construyeron un santuario, que pronto se convirtió en lugar importante de peregrinación.

En realidad, casi todo lo que se ha unido a su nombre es discutible, desde el punto de vista histórico, pero es innegable que su leyenda ha llegado hasta nuestros días y ha servido de inspiración y devoción a escritores, pintores, arquitectos, moralistas y dramaturgos, y de devoción a educadores, banqueros, soldados, comerciantes y estudiantes. Sus milagros fueron cantados en los iconos rusos, en las pinturas de Fra Angélico (pinacotecas del Vaticano y de Perusa), en las de Cranach el Viejo, de fray Pesselino, de Gérard David...

Las diversas biografías del santo recogen algunos aspectos que en la Antigüedad fueron atribuidos a los dioses en la mitología grecolatina. Numerosos milagros fantásticos se acumulan en su persona. No parece sino que los hagiógrafos cristianos de los primeros siglos se dedicasen a cristianizar viejas leyendas fantásticas, orientando la devoción popular en otra dirección. En él se vuelcan numerosas leyendas inverosímiles, atribuidas también a otros muchos santos, como, por ejemplo, que se puso de pie al ser bautizado y que dejaba de mamar los viernes para hacer penitencia. No es el momento para elucubrar sobre las razones que llevaron a estos autores a describir a los santos desde niños con cualidades sobrehumanas. ¿Debido quizás a la pervivencia de las creencias paganas profundamente arraigadas en el pueblo, creencias que el clero deseaba erradicar, mediante cualquier procedimiento? Dejamos de lado esta cuestión y los muchos milagros atribuidos al santo de Mira, deteniéndonos especialmente en el milagro de los estudiantes, por el que se convirtió en su protector.

1. El milagro de los tres estudiantes

La leyenda que convirtió a san Nicolás en protector de los estudiantes tiene su origen, al parecer, en el siglo XII. Surgió en Normandía y se extendió con rapidez por toda Europa. Cuenta la leyenda que tres jóvenes estudiantes de familia acomodada se pusieron en camino para proseguir sus estudios en la mítica Atenas. Hicieron un rodeo en su itinerario y llegaron a Mira, con la intención de rezar en la tumba del santo. Hicieron noche en esta ciudad y pidieron alojamiento en una posada del camino. El dueño, llevado de la codicia, mató a los tres muchachos, mientras dormían, con el fin de robar sus pertenencias y seguidamente los troceó y metió en un barril de sal su carne.

Poco después el santo se presentó en la truculenta posada, pidiendo de cenar. El posadero, según algunas versiones, le ofreció condimentada carne de los jóvenes. El santo adivinó el triple asesinato y devolvió a la vida a los estudiantes. Pintores, tallistas y escultores han representado a los tres muchachos de pie en un tonel o en una artesa en actitud orante.

Este milagro convirtió al santo en protector de todos los estudiantes de Europa. El día 6 de diciembre, fiesta de san Nicolás, los estudiantes comenzaron a escenificar sus distintos milagros, en forma de mimo, pantomima, recitados y escenificaciones de su vida, en los monasterios, en primer lugar, y posteriormente en las escuelas catedralicias. En ellas el protagonista era uno de los escolares al que nombraban obispo y ejercía su mandato hasta el día 28, triste día de la matanza de inocentes realizada por Herodes. Le dedicaremos mayor atención a la trascendencia de esta fiesta infantil. Baste indicar que la mayoría de las más antiguas escuelas medievales estuvieron junto a una iglesia de San Nicolás o en sus alrededores.

No es ésta la única leyenda de san Nicolás relacionada con la protección infantil, si bien es verdad que ninguna fue tan popular como ésta. También se asoció su nombre con los matrimonios sin descendencia, a los que se les dedica también un hecho extraordinario del santo.

2. Popularidad de la devoción a san Nicolás

El traslado de los restos del santo a la ciudad de Bari, en 1087, las cruzadas y el constante trasiego comercial con el oriente mediterráneo, donde estaba más arraigada su devoción, explican su popularidad. A estos ingredientes hay que agregar el substrato de leyendas de algunos países europeos, que añadieron las suyas, incorporándolas al barroco tejido fantástico en torno a san Nicolás. Además de nombrarlo patrón de algunas naciones lo convirtieron también en patrón de innumerables hermandades y asociaciones de niños y de marineros y en titular de numerosas iglesias europeas y americanas. No hay más que repasar el catálogo de iglesias, capillas, monasterios, conventos, criptas y hospitales que, a partir de los siglos IX y X, llevan su nombre.

En Bélgica, Luxemburgo, Holanda, Alemania, Francia, Austria, Suiza y otros muchos países el santo de Mira es popular protector de los niños. En cada región su fiesta ha presentado diversas peculiaridades, a lo largo del tiempo. Fue frecuente que los escolares se disfrazasen y recorriesen las calles de la ciudad recitando poemas de los milagros y hazañas del obispo. Al mismo tiempo pedían dulces, rega-

los, dinero, etc., que después consumían en alegre fiesta cercana a la Navidad.

En la Alemania actual, san Nicolás viene acompañado de un personaje desagradable, con la cara pintada de negro y aspecto desaliñado, que lleva un saco a la espalda y un palo en la mano. Es el *hombre del saco*, popular también en España, que se llevaba a los niños malos. San Nicolás va vestido de obispo, con mitra y báculo, o con un traje rojo, al que modernamente se le llama Papá Noel, con luenga y blanca barba. En algunas ciudades se conserva la tradición de celebrar una procesión por las calles, tirando caramelos y visitando parvularios y escuelas.

En la pintura del siglo XVI se representó a un Papá Noel pagano llamado Christmas, en las composiciones de Jordaens, Metsu, Jan Steen y otros pintores alemanes. La transformación de este Papá, que trae regalos a los niños en Navidad, es más reciente.

Los holandeses que por motivos religiosos emigraron a América y se instalaron en Nueva Amsterdam (la actual Nueva York) llevaron consigo a un Sinter Claes, mago benévolo, que luego se llamó Santa Claus. Es el patrón de la fiesta de Navidad en Estados Unidos y en Inglaterra, día en que se intercambian regalos y se obsequia a los niños.

La costumbre de hacer regalos a los niños varía según las tradiciones de cada país. En algunos lugares era el propio san Nicolás, acompañado de su ayudante Fouettard. Éste anunciaba su visita y examinaba previamente a los niños y preguntaba a los adultos sobre su comportamiento y aprovechamiento escolar. Indagaba si sabían el catecismo, si rezaban, si obedecían a sus padres, etc. Tras el examen, san Nicolás repartía regalos a los niños buenos y su ayudante castigaba a los díscolos y desobedientes. Ésta era la costumbre en el mundo anglosajón y francés. En España ahora los niños reciben el día de Navidad o el de los Reyes sus regalos o, por el contrario, carbón, si no se han portado del todo bien.

Uno de los medios más eficaces para divertir, transmitir mensajes, consignas y pautas de conducta, durante el siglo XIX y la mayor parte del XX, han sido los cómics. A ellos llegaron también las nuevas versiones del antiguo san Nicolás. Uno de ellos apareció en Francia, en tiras de dibujos, en la segunda mitad del siglo XIX. En el primer cuadro se decía lo siguiente: «¿No sentís la campanilla de san Fouettard, el compañero de san Nicolás? Viene para saber si os habéis portado bien. Poneos de rodillas.» En el siguiente dibujo, tras un «*bonsoir, madame*», entra Fouettard y con cara de pocos amigos y una enorme nariz, pregunta por el comportamiento de los niños, en nombre de san Nicolás. Aplaude o recrimina, según cada caso, y pide que, antes de

acostarse, pongan sus zapatos en la chimenea, flores al santo y heno para el burro.

En otro dibujo aparece san Nicolás vestido de obispo, con su ayudante, que sujeta al burro cargado de regalos. Dice que dará a la pequeña María «caramelos, “pralines” y panecillos de jengibre». Está encantado al ver la chimenea llena de flores y el heno preparado para el burro. Volverá de noche, por el interior de la chimenea, cuando los niños duerman.

En el dibujo siguiente se repite la escena contraria en la casa del niño desobediente. Fouettard le recrimina por su mala conducta y el burro hace ascos al pienso que se le ha preparado. Otro dibujo refleja la alegría de los niños que disfrutaban de sus juguetes y la tristeza del niño travieso con la férula del castigo.

3. San Nicolás en España

Las vías de penetración de la devoción de san Nicolás en España son las mismas que en el resto de Europa:

— Las cruzadas, que movieron de una parte a otra de Europa a caballeros, clérigos, comerciantes y aventureros.

— El creciente interés por reanudar las rotas relaciones entre el mundo cristiano occidental y el oriental, colapsadas con la irrupción del imperialismo musulmán.

— El crecimiento del comercio entre las repúblicas italianas con el Oriente Próximo.

— El ininterrumpido flujo y reflujo hacia Roma y Santiago de Compostela de clérigos, monjes, políticos, embajadores, artistas, aventureros, mercaderes y peregrinos, transmisores de noticias, leyendas, costumbres y valores, comunes a toda la Europa cristiana.

— La expansión de la Corona de Aragón por todo el Mediterráneo.

La primera cruzada, como es sabido, fue proclamada en el Concilio de Clermond Ferrand, a finales de 1095. Una vez puesta en movimiento, se dirigió a Tolosa, Lyon, Génova, Roma, Brindisi, Bari, etc., hasta llegar a la mítica plaza fuerte que los cruzados mantuvieron en Accre y finalmente a Jerusalén. A lo largo de este penoso y dramático periplo, los cruzados tuvieron contacto con Bari y con las zonas orientales, en las que ya era popular la devoción a san Nicolás.

La incorporación de san Nicolás a la devoción popular en España fue un éxito, como en el resto de Europa, según acreditan las tablas,

las esculturas, los retablos, las catedrales e iglesias, que en España aparecieron en su honor. En Toledo, Pamplona, Alicante y otras muchas ciudades, este santo se convirtió en el titular de otros tantos santuarios y parroquias, a partir del siglo xi. Quizás la iglesia de San Nicolás de Burgos sea la más hermosa sinfonía artística dedicada en su honor en España. Es elocuente que la primitiva catedral de Burgos fue mandada edificar por el rey Alfonso VI, bajo la advocación de santa María, Santiago el Mayor y san Nicolás de Bari. En esta primitiva catedral, en el año 1092, ya había un altar dedicado al popular santo de Mira, según documentos de fundaciones privadas.

Cuando este rey conquista Toledo (1085), una de las parroquias creadas en la ciudad fue dedicada a san Nicolás. Esta parroquia ha sobrevivido hasta el día de hoy y da nombre a una de las plazas del Toledo antiguo, al lado de la calle de los Alfileritos, en la que hay una hornacina dedicada al santo y en la que las jóvenes casaderas echan sus alfileres para conseguir un novio. En esta parroquia existen escuelas antiguas, cuyo patrón es san Nicolás. La dimensión pedagógica y la protección a las doncellas, las vertientes más importantes de la devoción popular europea a san Nicolás, se conservan en Toledo a lo largo de los siglos.

Volvamos a Burgos. Al lado de la catedral actual se edificó una iglesia de gran valor artístico en su honor. La actual portada gótica del siglo xv tiene las trazas de los Colonia y presenta en relieve a san Nicolás vestido de obispo, en actitud sedente. Las puertas de madera recuerdan en sus relieves los principales milagros atribuidos al santo.

En el interior del recinto podemos ver ocho tablas del siglo xv, calificadas unánimemente por los expertos de gran mérito artístico, pertenecientes a la escuela hispano-flamenca. En algunas de ellas vuelve a recordarse el milagro de la dote de las tres doncellas y la consagración episcopal del santo. La maestría de la composición y del manejo de los pinceles han justificado que se hable del anónimo «maestro de San Nicolás».¹

Cuando posteriormente Alfonso el Sabio conquistó a los musulmanes la ciudad de Alicante, el 6 de diciembre de 1246, una de las primeras medidas fue convertir la mezquita en iglesia dedicada a san Nicolás, cuya festividad se celebraba aquel mismo día. Con el tiempo esta iglesia fue reformada y convertida en el siglo xvi en una iglesia de tres plantas, manteniendo viva la devoción a su patrón titular.

1. J. López Sobrino, *Iglesia de San Nicolás de Bari*, Burgos, I. J. Castuera, 1990.

4. San Nicolás en las raíces del teatro medieval

Arte, arquitectura, literatura y pedagogía fueron de la mano de este popular santo europeo a lo largo de los siglos. Las fiestas y dramatizaciones realizadas en las escuelas monásticas en su honor pasaron a las escuelas catedrales, municipales, privadas y también a las universidades. Este patronazgo único en el mundo escolar europeo se rompió en el siglo XVII en España, con la aparición de la Hermandad de San Casiano, que aglutinaba a los maestros laicos dedicados a la enseñanza, bajo la advocación de este otro santo, que fue un maestro cristiano martirizado según la leyenda por sus propios alumnos y al que el gran poeta hispano Aurelio Prudencio dedicó un poema, narrando su pasión y muerte.

A partir del siglo XIX, cada orden religiosa docente designó a su propio santo protector, desapareciendo con ello de Europa la fiesta única dedicada a san Nicolás, con lo que este santo perdió su hegemonía escolar, conservando, no obstante, su antigua dimensión comercial, utilizada por tiendas y grandes almacenes.

Es sabido que, en la Edad Media, la palabra era el único vehículo de información, de adoctrinamiento político y religioso y de propaganda. La *oralidad*, la noticia oída en el mercado, en el púlpito, en la calle, en las romerías y peregrinaciones, llegaba al último rincón de la tierra habitada. Si esta palabra iba redactada en verso, llegaba con mayor fuerza, producía un impacto mayor y era recordada con mayor facilidad.

En este contexto de poetas anónimos, juglares, predicadores y educadores populares, la leyenda de san Nicolás adquirió una gran resonancia. Juglares, trovadores y dramaturgos tomaron como fuente de inspiración sus numerosos milagros. A partir del siglo XI cantaron sus milagros y los escolares de toda Europa los representaron dentro y fuera de las iglesias.

En Inglaterra, Francia y España el *episcopellus* o *episcopus puero-rum* fue popular en los ambientes pedagógicos del siglo XIII. En Cataluña fue llamado *bisbetó* y en Valencia *el Chich perdut*, a principios del siglo XV. En Castilla apareció por primera vez en el siglo XIV, en Palencia. Fue popular en Toledo, Zaragoza, Sevilla, Málaga, Salamanca, Lérida, Gerona, Vic, Mallorca y otros lugares.

En Gerona, junto al *bisbetó*, la iglesia de San Feliu elegía un *abató*, debido a que entre esta iglesia y la catedral había cierta rivalidad, que se traducían también a las fiestas populares.² En Mallorca, además

2. J. Amades, *Cultura infantil*, Barcelona, Biblioteca de Tradicions Populars, 1936, p. 25.

de su *obispillo*, los escolares nombraban a un papa infantil, según V. Richard B. Donovan.³

La dramatización de los milagros de san Nicolás fue temprana. En el siglo X, además de las vidas escritas en prosa, existieron himnos en latín, cantando sus milagros, composiciones que se multiplicaron en el siglo siguiente. Del siglo XI datan probablemente los «*jeux de saint Nicolas, miracles sous la forme de drames en vers, qui étaient déjà bien établis dans l'Ouest de l'Europe depuis la première moitié du XI siècle*».⁴

Según Einar Ronsjö, la devoción a san Nicolás tuvo su origen en Normandía, adelantándose al resto de Francia. Los marineros y comerciantes normandos, establecidos también en el sur de Italia, extendieron entre sus compatriotas franceses la devoción al santo, a principios del siglo XI. Guillermo el Conquistador invocó con éxito a san Nicolás, en medio de una tormenta que le sorprendió en el canal de la Mancha.

El normando Wace, por su parte, hizo la primera traducción del latín al francés de la vida y milagros del protector de los marineros, en versos octosílabos. El *Poème* comienza con una exhortación a la piedad y al amor al prójimo y a continuación relata el nacimiento y juventud de san Nicolás, el milagro de las tres doncellas, su elección como obispo, el milagro del niño olvidado por su madre en un baño de agua hirviendo, la curación del niño poseído por el demonio, los tres estudiantes asesinados y resucitados, la multiplicación del trigo en época de hambruna, hasta un total de veintidós milagros.

Otra pieza dramática de gran interés en la literatura medieval francesa es la compuesta por el trovador Jean Bodel, en el siglo XIII, capital en la historia del teatro primitivo. Es el más antiguo *miracle dramatique* francés conocido, *chef-d'oeuvre* en su género, según Alfred Jeanroy.⁵

Obra más tardía, no exenta de interés, es el *Miracle de monseigneur saint Nicolas*, de marcado carácter antisemita, editado por Omer Jodogne, en Ginebra (1982). Según este autor se conserva un único ejemplar en la Biblioteca Nacional de París, editado en la capital de Francia, hacia 1511 y 1525. Su título original fue *Miracle de monseigneur sanct Nicolas. D'ung juif qui presta cent escus a ung chrestien a. XVIII personnaiges*.

Los excesos y alegría desbordada de los estudiantes en la fiesta de

3. *The liturgical Drama in Medieval Spain*, Toronto, 1958.

4. Einar Ronsjö, *La vie de Saint Nicolas par Wace. Poème religieux du XII siècle publié d'après tous les manuscrits*, Lund, 1942.

5. *Jean Bodel trouvère artésien du XIII siècle. Le Jeu de Saint Nicolas*.

San Nicolás llevaron al Concilio de París, en 1212, a criticar las fiestas de disfraces, los bailes obscenos y el abuso del alcohol en honor del santo. De poco sirvieron los anatemas, puesto que, años después, el Concilio de Salzburgo (1274) volvió a prohibir tales fiestas, a pesar de lo cual continuaron ininterrumpidamente hasta el siglo XVIII.

Los universitarios españoles medievales participaron activamente en la celebración de la fiesta del santo protector. *El libro de las constituciones y estatutos del Estudio General de Lérida* (1300) manda que se eviten los excesos que ese día llevaban a cabo los estudiantes e incluso se «manda que ningún físico, poeta, gramático o artista, excepto los niños que no hayan cumplido los catorce años, se dediquen a danzar y bailar en las fiestas de San Nicolás y Santa Catalina, o a representar juegos deshonestos, o a pasear disfrazados vestidos de judíos o sarracenos, para escarnio suyo, como se suele hacer».⁶

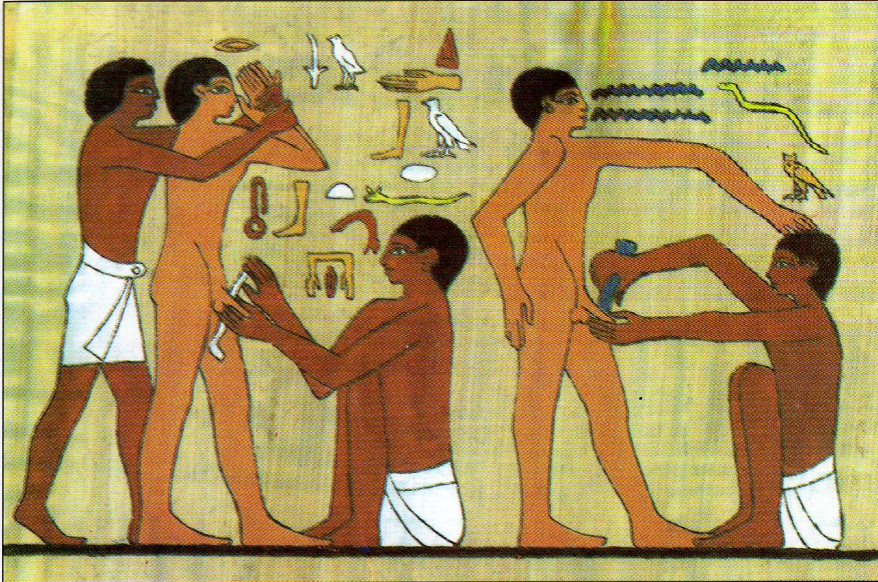
Las prohibiciones posteriores de los concilios ecuménicos de Basilea y de Trento demostraron hasta qué punto habían arraigado tales representaciones y los abusos que con el pretexto religioso se cometían en estas fiestas. En la sesión XXV del concilio tridentino se mandó que con motivo de las fiestas religiosas se evitasen las comilonas y embriagueces, el lujo y la lascivia. A los obispos se les pidió que en sus iglesias no permitieran nada profano, tumultuoso y deshonesto, ya que en la casa de Dios es preciso que todo sea santo.

Los jesuitas cortaron de raíz los inconvenientes de estas fiestas en sus colegios. En el colegio de Medina del Campo, por ejemplo, el día de San Nicolás los educadores llevaban a los estudiantes a la iglesia mayor, donde rezaban vísperas y recitaban oraciones y versos en honor del santo. «De este modo —afirma Félix G. Olmedo—⁷ desapareció, sin protestas de nadie, la farsa del Obispillo, en que los estudiantes solían hacer mil diabluras.» Algo semejante aconteció en otras instituciones religiosas docentes con niños en régimen de internado. Todavía hoy día se celebra la fiesta del *obispillo*, entre los niños de la escolanía del monasterio de Montserrat, convenientemente descafeinada.

No fue tan sencillo erradicar los excesos escolares con motivo de la celebración de su patrón. Si la fiesta del Obispillo desapareció del interior de las catedrales, las calles, plazas y universidades siguieron con sus antiguas costumbres, según numerosos testimonios. Los estudiantes de la Universidad de Sevilla y del Colegio Mayor de Maese Rodrigo, según señala Simón de la Rosa

6. J. Villanueva, *Viage literario a las iglesias de España*, XVI, Madrid, 1851, p. 231.

7. Juan Bonifacio (1539-1606) y la cultura del Siglo de Oro, Santander, 1938, p. 29.



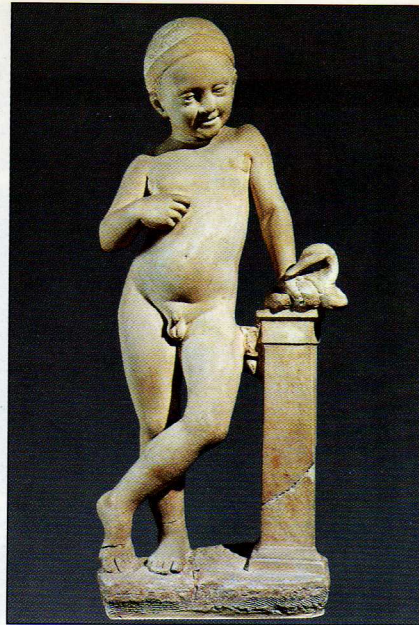
Circuncisión realizada por Ankhmahor (2300 a.C.)



Niños boxeadores. (Hacia 1500 a.C.)



Muñeca articulada de marfil. Siglo III d.C. (Museo Nac. Arte de Tarragona.)



Niño jugando con una oca. Siglo III a.C. (Museo Nacional de Atenas.)



Nacimiento. Segunda mitad del siglo XIII. (Museo Nacional de Arte de Cataluña.)



Huida a Egipto (*Libro de Horas de la reina María de Navarra* pintado por FERRER BASSA, c. 1341-1342). (Bibl. Naz. Marciana de Venecia.)

San Nicolás,
patrono de los niños
(Museo Diocesano
de Colonia).



Virgen Blanca.
(Catedral de Toledo.)

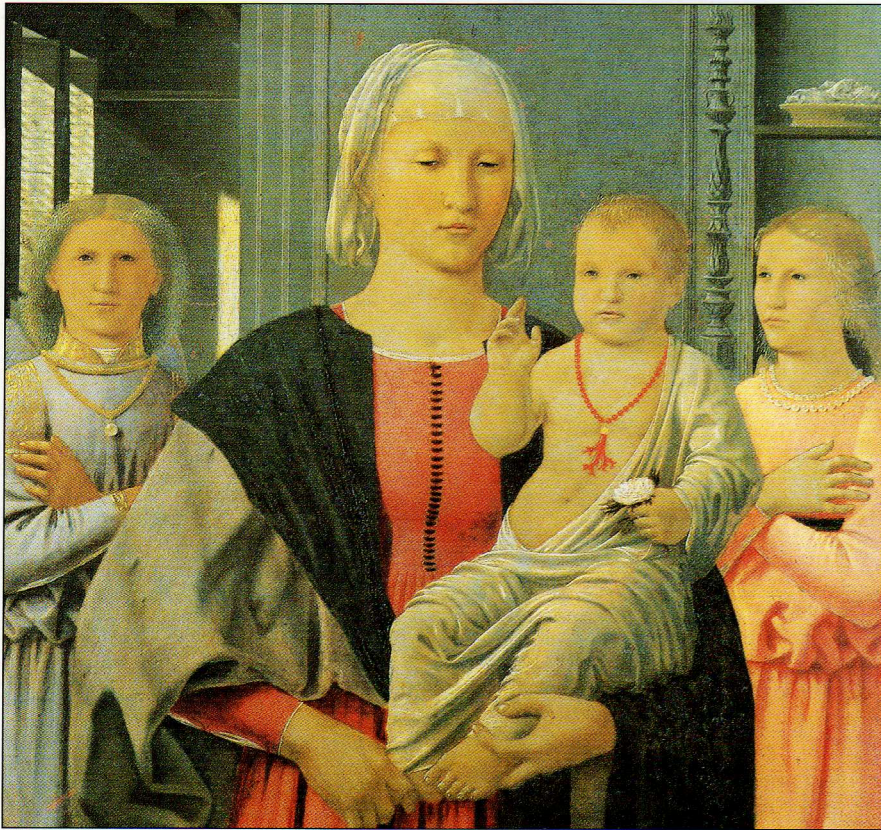
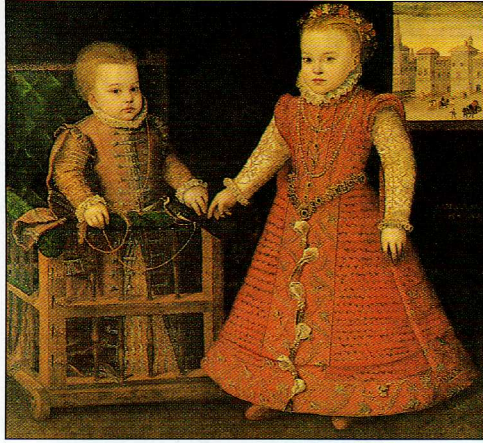


Niño Jesús dormido.
Talla del siglo xvi.
(Descalzas Reales. Madrid.)

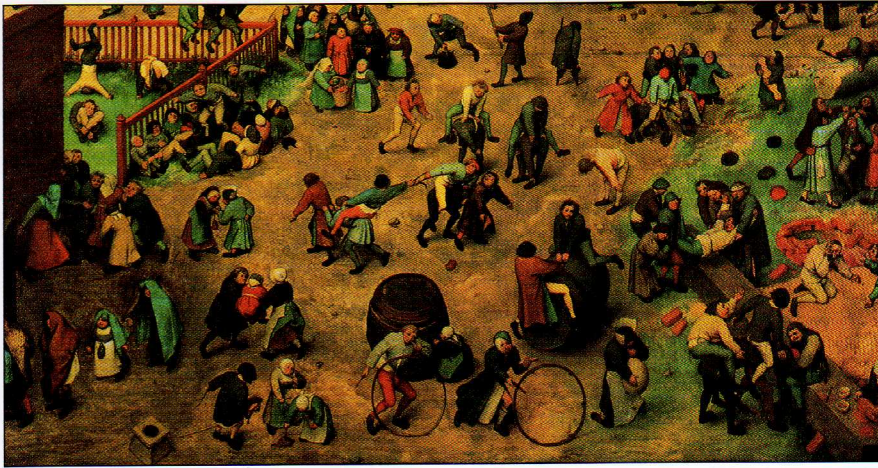


Retrato del Príncipe
Fernando, hijo de Felipe II
y de su cuarta esposa,
Ana de Austria,
pintado por SÁNCHEZ COELLO.
(Descalzas Reales. Madrid.)

Retrato de los Infantes
Isabel Clara Eugenia
y Catalina Micaela,
hijas de Felipe II,
pintadas por SÁNCHEZ COELLO.
(Descalzas Reales. Madrid.)



PIERO DELLA FRANCESCA (c. 1415-1492). Virgen de Senigallia.
Niño Jesús «protegido» con coral rojo. (Galeria Nazionale de Urbino.)



BRUEGEL (1520-1569), *Juegos infantiles* (1560). Más de 250 niños juegan con trozos de madera, huesos, aros y barriles.



BRUEGEL (1520-1569), *El asno en la escuela* (1556). La población neerlandesa tenía un alto nivel de escolarización. Apenas había analfabetos. El pintor satiriza los métodos pedagógicos empleados en la escuela y el afán por saber de sus paisanos. La leyenda dice: *No por ir a la escuela se convierte el asno en caballo.*



Anónimo flamenco (segunda mitad del siglo XVI. Museo del Prado).



A. SÁNCHEZ COELLO (1531-1588). La infanta Isabel Clara Eugenia (1566-1633), hija de Felipe II y reina de Flandes. (Museo del Prado.)



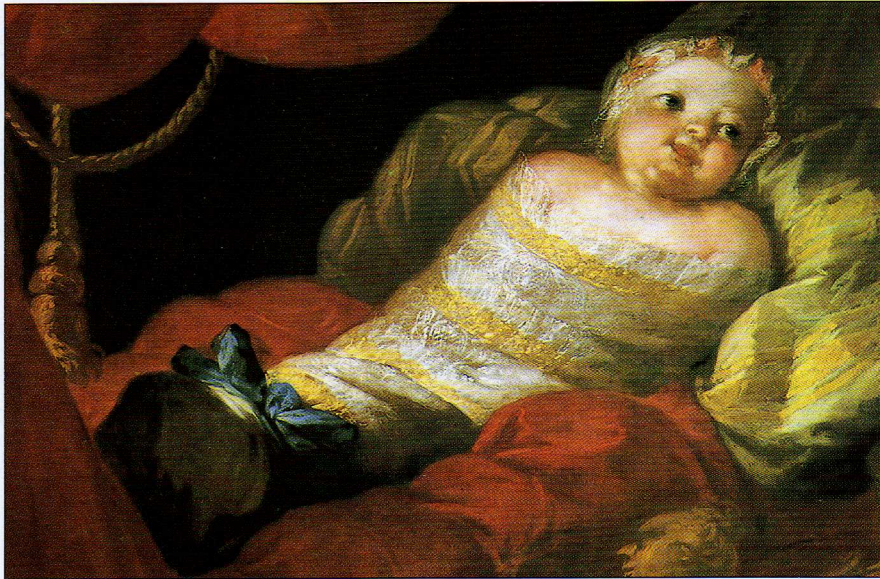
BRUEGEL, *El censo en Belén* (detalle). Ya que dentro de las casas no había luz, excepto el fuego de la chimenea, niños y adultos pasaban el día fuera de la casa, a pesar del frío. Los niños se divierten jugando en el estanque congelado.



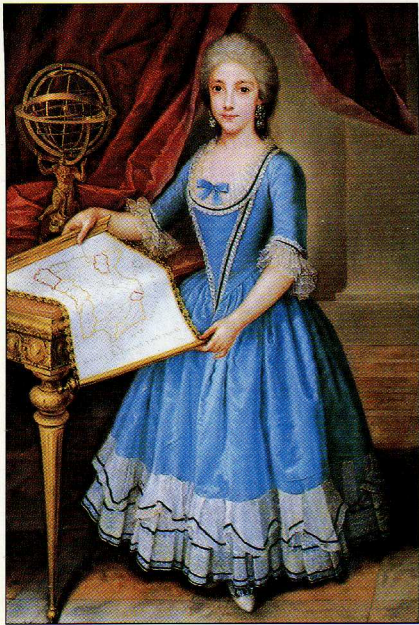
VELÁZQUEZ (1599-1660). El Príncipe Baltasar Carlos, a caballo. (Museo del Prado.)



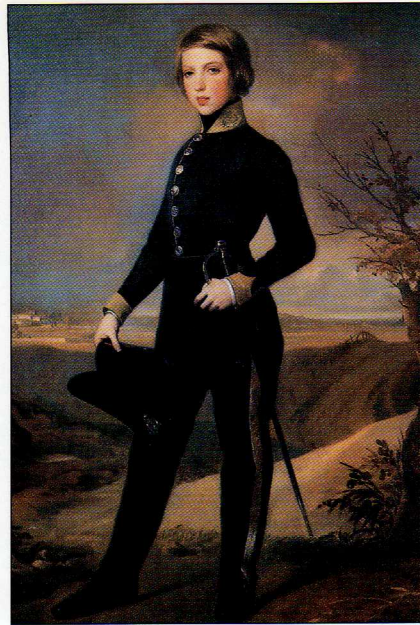
JEAN NOCRET (1615-1672). María Teresa de Borbón. (Museo del Prado.)



FRANCESCO SOLIMENA (1651-1747). La infanta María Isabel de Nápoles. (Museo del Prado.)



ANTONIO CARNICERO (1748-1814). Retrato de una infanta. (Museo del Prado.)



FEDERICO DE MADRAZO (1815-1894). Federico Flores. (Museo del Prado.)



LUCA GIORDANO (1634-1705). Riña de muchachos. (Museo del Prado.)



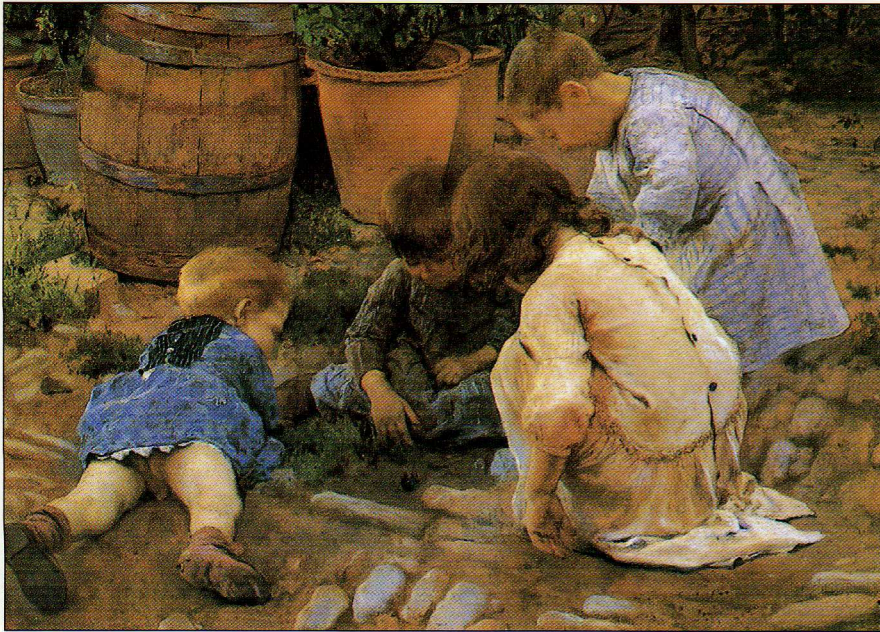
FRANCISCO DE GOYA (1747-1828). Las gigantillas. (Museo del Prado.)



FRANCISCO DE GOYA. Niños inflando una vejiga. (Museo del Prado.)



JOSÉ ROLDÁN (1808-1871). Los pilluelos de Sevilla. (Museo del Prado.)



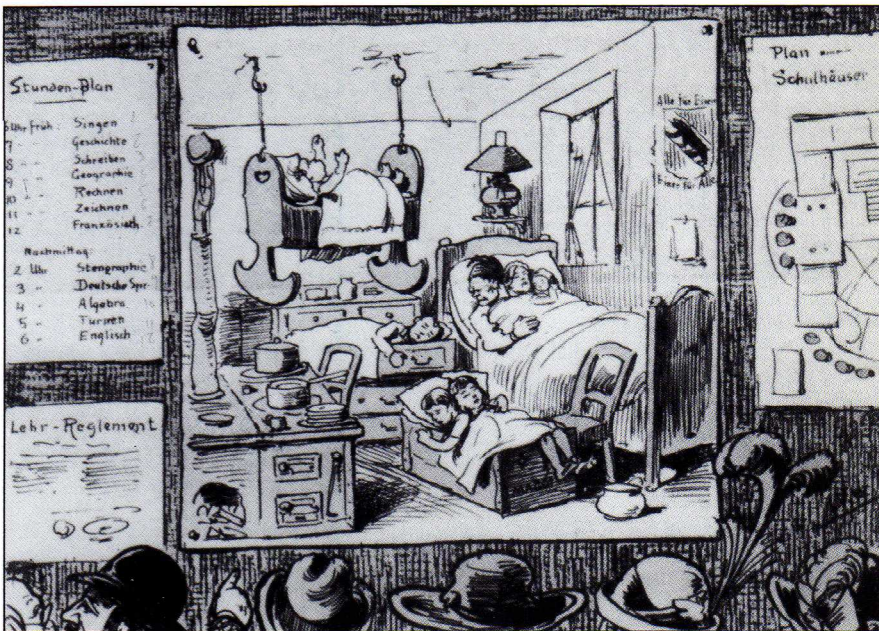
JOSÉ JIMÉNEZ ARANDA (1837-1903). Pequeños naturalistas. (Museo del Prado.)



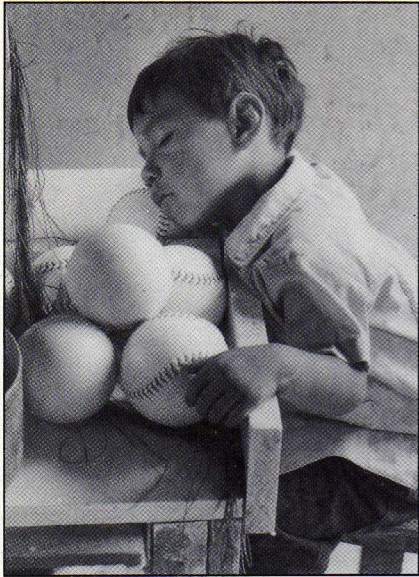
JOAQUÍN PALLARÉS (1858-1933). Abandonados. (Museo del Prado.)



Crítica de la explotación infantil. Un campesino ofrece mano de obra barata a un industrial. (Gukkasten, Berna, 25 de noviembre de 1841.)



Vivienda de un maestro de Berna. (Caricatura de Nebelspalter, n.º 41 de 1913.)



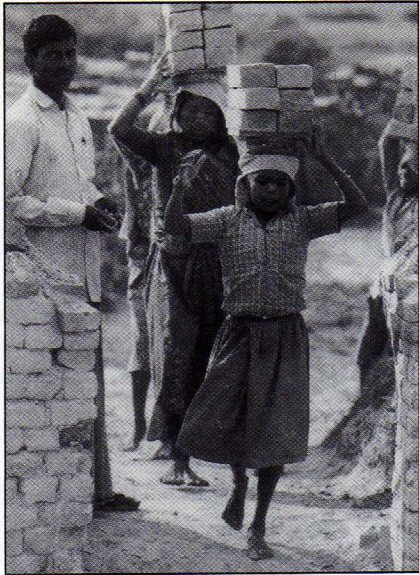
Niño de Honduras dormido sobre su mesa de trabajo (UNICEF, *The State of the World's Children*).



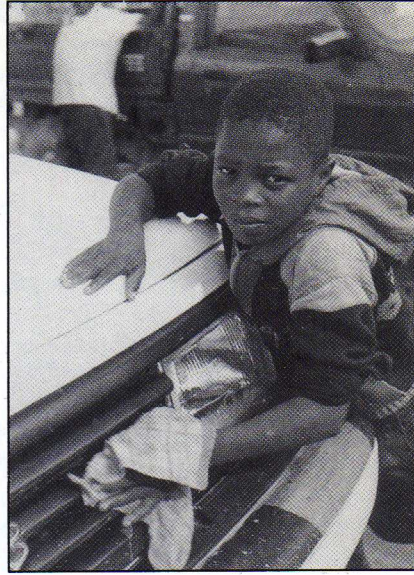
Muchas familias sobreviven con los desechos de los basureros. Este niño de Brasil recoge papel, plásticos y botellas para reciclar (UNICEF, 1997).



Niña de Camboya recogiendo material reciclable (UNICEF, 1997).



Niños y mujeres de Nepal acarreado ladrillos para la construcción (UNICEF, 1997).



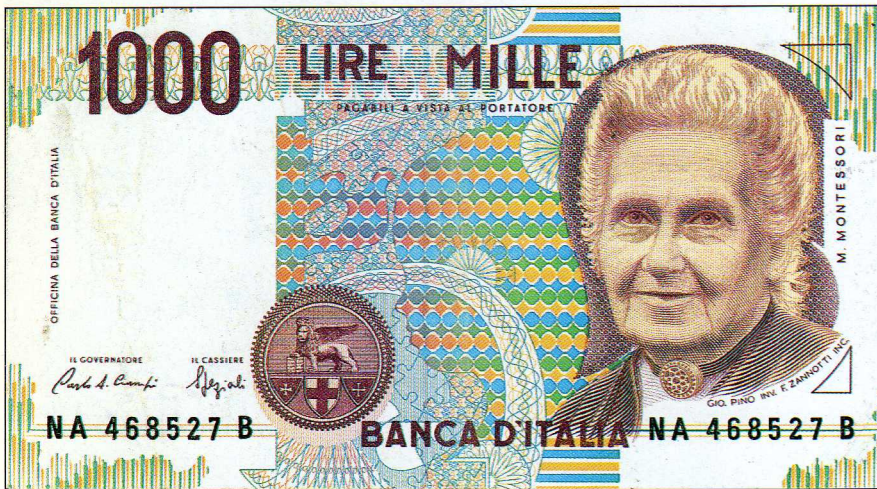
Limpiacoches de Tanzania (UNICEF, 1997).



Los derechos del niño reconocidos por la gran mayoría de países están lejos de conseguirse.



La filatelia italiana y los Derechos del Niño.



MARÍA MONTESSORI (1870-1952), egregia pedagoga,
pionera de la educación infantil.

celebraban por su cuenta el Obispillo, recorriendo las calles y plazas de la ciudad. Era esta fiesta espectáculo tentador para gente joven: prestábase como ninguna a la bulla, al alboroto y a toda clase de bromas, poco cultas por cierto, de que tan gustosos fueron los escolares de antaño; y no era cosa de desperdiciar tan propicia ocasión de divertirse.

En 1621, continúa J. Hazañas y la Rúa, esta fiesta quedó terminantemente prohibida, imponiéndose diez días de cárcel al obispillo y a sus ayudantes, pero la fiesta continuó con sus abusos y sus impertinencias a los ciudadanos. El día 5 de diciembre de 1641 los estudiantes sevillanos eligieron obispillo a Esteban Dongo, hijo de un acaudalado genovés, lo pasearon por las calles

y no hubo caballero, magistrado o prebendado a quien encontrasen que no lo hicieran bajar del coche para besar la mano del Obispillo; no hubo vendedor ni mujer del pueblo a quien no molestasen, y no contentos con esto, marchando al Corral de la Montería, hicieron que la comedia ya comenzada volviese a empezar y terminaron con una pendencia contra varios caballeros en la que salieron a relucir las dagas y las espadas y la pólvora hizo sonar los pistolettes: resultado de todo ello fue un proceso instruido por la Audiencia, que prohibió para siempre la celebración de la fiesta, prendió a varios estudiantes y multó en una buena suma al padre del Obispillo.⁸

Mateo Alemán, en su *Guzmán de Alfarache*, añora sus años de estudiante en la Universidad de Alcalá de Henares y las pesadas bromas que solían gastar para sacudir la monotonía estudiantil:

¡Oh dulce vida de los estudiantes! Aquel hacer obispillos, aquel dar trato a los novatos, meterlos en rueda, sacarlos en rueda, sacarlos nevados, darles garrote a las arcas, sacarles la patente o no dejarles libro seguro ni manteo sobre los hombros.⁹

Contra viento y marea se mantuvo, no obstante, la fiesta de San Nicolás, alentada por la tradición y por los maestros de escuela. Unos y otros recorrían las calles de las pequeñas poblaciones, cantando himnos en honor del santo y recogiendo las donaciones voluntarias del vecindario. Muchas son las canciones que los escolares cantaban a coro en los pueblos de Cataluña. Los niños de Sant Llorenç dels Morunys, escribe Joan Amades,¹⁰ llevaban una muñeca a la que lla-

8. J. Hazañas y La Rúa, *Discurso leído en la Universidad literaria de Sevilla con motivo de la inauguración solemne del curso académico de 1907 a 1908*, Sevilla, 1907, p. 11.

9. Mateo Alemán, *Guzmán de Alfarache*, parte II, lib. III, cap. IV.

10. J. Amades, *Cultura infantil*, ob. cit., p. 12.

maban *el nicolau* y la canción que cantaban era la propia del tipo de colectas realizadas en distintas épocas en honor de san Nicolás.

Las huellas más recientes de estas devociones populares en Cataluña son las ediciones y reediciones de los *Goigs*, que todavía se cantan en las fiestas religiosas de algunas iglesias. Existen *Amics dels Goigs*, que se resisten a que desaparezcan totalmente y los editan periódicamente. Sorprende la capacidad de pervivencia de estas antiguas tradiciones y que sus leyendas, milagros y fantasías se mantengan tanto tiempo, como si nada hubiera cambiado. La leyenda áurea de san Nicolás no es una excepción.

CAPÍTULO 8

MAGIA Y SUPERSTICIÓN PARA PROTEGER A LOS NIÑOS VARONES DE LA MUERTE

Por lo que sabemos, ya el hombre prehistórico buscó en la naturaleza su protección frente a los malos espíritus, las enfermedades, los peligros, la muerte... Para ello llevaba consigo piedras horadadas, huesos, piedras bezohares, conchas, moluscos, dientes, cuernos, colmillos, garras, plantas, etc., como atestiguan numerosos testimonios arqueológicos del paleolítico. Se acude a los amuletos y a talismanes, a los que se atribuyen ciertas virtudes protectoras.

Los antiguos egipcios fueron muy aficionados a los amuletos. Los llevaban colgados al cuello y se los ponían a las momias, con el fin de que su portador estuviera protegido contra los malos espíritus y males de toda índole en la vida de ultratumba. Los más populares adoptaban formas divinas: Isis, Harpócrates, Tueris, Bes, Anubis, Jonsu, Mahesa..., o bien animales sagrados como el escarabajo, el mono, la liebre, el pez, la cobra... No eran los únicos amuletos empleados. También en los sarcófagos desempeñaban la misma función protectora las pinturas mágicas, las oraciones escritas y los conjuros.

Egipcios, fenicios, hebreos, griegos, latinos, cristianos, musulmanes y americanos precolombinos utilizaron amuletos con fines proféticos, a pesar de que, en el mundo cristiano, fueron constantes las prohibiciones sinodales, así como la represión, en ocasiones, de brujos, curanderos y practicantes de este tipo de supersticiones.

Entre las obras traducidas al castellano figura el *Lapidario* de Alfonso X,¹ en la que se resumen las propiedades atribuidas en el mundo musulmán a los minerales más conocidos.

1. Madrid, Gredos, 1981.

1. Piedras benéficas y maléficas

Si nos ceñimos a las piedras cuya virtualidad estaba íntimamente relacionada con la salud y conducta de los niños y de los hombres, había piedras que eran auténticos *talismanes*, que proporcionaban a sus portadores la consideración de apuestos y hermosos e incluso inteligentes. Esta piedra maravillosa era probablemente el ónice, en sus distintas variedades. Producía también a sus portadores que fueran incansables, valientes, invulnerables a toda arma y capaces de preñar a las mujeres estériles.

Otras piedras *maléficas*, por el contrario, podían producir la mudez, el cansancio y la agresividad. Al niño podía volverle baboso y llorón inconsolable. Tales eran las propiedades atribuidas a la aliaza verde.

También se atribuía a ciertas piedras propiedades *profilácticas*, que preservaban a sus usuarios de ciertos males y enfermedades. Existía una *piedra paridera*, que ayudaba a parir sin esfuerzo. Era de color rojo amarillento. Quien la llevare consigo «será amado et bien recebido delos omnes, et es cabida su razón en todo logar que la diga».²

Otras piedras *curativas*, como la *belyniz*, eliminaban el dolor de cabeza, llamado en arábigo jaqueca y en latín migraña. Si esta piedra se le cuelga a los «moços, quando los crían, tiene les muy grand pro en su criança, ca se crían por ende meior et más sanos, et demás faz les que non sean lloradores».³

Uno de los minerales más íntimamente relacionados con el niño era el azabache, el único capaz de preservar del terrible mal de ojo, al que los niños varones estaban especialmente expuestos en sus primeros años. Sigue siendo universal hoy día la creencia en el mal de ojo, como se ha dicho, y en la eficacia preventiva del azabache, del ébano, del coral, del ámbar, del oro, de la plata, del hierro, del jaspé, etc., razón por la que muchos ciudadanos del mundo los llevan consigo. A algunos de estos amuletos le dedicaremos atención.

2. Dientes amuletos y manos protectoras, amenazantes y despectivas

Dientes de todas clases han sido utilizados con finalidad protectora, desde el paleolítico. En el País Vasco, los primeros dientes caídos a los niños se ofrecían a los murciélagos o a Mari, personaje mi-

2. P. 192.

3. P. 34.

tológico. En algunas regiones españolas se colgaba a los niños pequeñas bolsas con dientes de erizo, gato montés o tejón.

En Salamanca era costumbre engarzar en plata el maxilar del erizo, llamado *carillero*, que se colgaba a los niños para facilitar la dentición.⁴

La *Celestina* guardaba un arsenal de amuletos y talismanes para toda clase de necesidades: corazón de ciervo, haba morisca, espina de erizo, pie de tejón, piedra de nido de águila...

La mano sirvió de amuleto para egipcios, fenicios, hebreos, cristianos y musulmanes. En el moderno Estado de Israel, judíos y musulmanes compiten con sus respectivos amuletos, como la mano de Fátima, las herraduras de la suerte, etc. La mano de Fátima se sigue utilizando como llamador en las puertas de muchas casas de los pueblos de España.

La mano abierta entre los orientales representa el poder de Dios. La mano cerrada, mostrando el pulgar entre los dedos índice y corazón, indica desprecio o protección ante un mal inminente. En este caso se llama popularmente *figa* o *higa*. Aparecen también las manos protectoras en las tumbas etruscas y en Roma. En la sátira 10 de Juvenal se aconseja hacer una higa, cuando la fortuna se muestre adversa (*Quum fortunae ipse minaci mandaret laqueum mediumque ostenderet unguem*). M. Alonso, en su *Diccionario medieval español*,⁵ recoge la palabra *higa* como gesto dirigido a las personas infames, o a las que se manifiesta desprecio, o bien como palabra empleada comparativamente con el sentido de cosa de poco valor, como la empleó Gonzalo de Berceo. Todavía hoy se usa la frase «me importa un higo», en el mismo sentido.

Los egipcios utilizaron la mano protectora, colgada como amuleto al cuello de los niños. Posteriormente, fenicios y cartagineses también la utilizaron, como atestiguan las *manos fenicias* de los siglos VI y V conservadas en el Museo Arqueológico de Ibiza, en el Museo Arqueológico Nacional de Madrid y en otros muchos museos europeos.

El signo de la mano cerrada, según el *Diccionario de Autoridades*, iba dedicado a Príapo y «suelen no obstante ponerla entre otros dices a los niños en España: y los Moros, que la usan aún, se persuaden que tienen la virtud que le fingieron los Idólatras». Esta palabra procede de otra griega que vale tanto como *fascinar* o *encantar*, y para que los

4. *Catálogo de azabaches compostelanos. Precedido de apuntes sobre los amuletos contra el ojo, las imágenes del Apóstol-Romero y la Cofradía de los Azabacheros de Santiago*, Imp. Ibérica, 1916.

5. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, t. II, 1986.

6. El primer volumen apareció en Madrid en 1726 y el tercero en 1737.

niños no se queden encantados, prosigue este prestigioso *Diccionario*,⁶ muchos niños cristianos llevan la higa protectora para evitar el mal de ojo, sin conocer su origen obscuro y pagano.

3. La creencia en el mal de ojo

Los escasos conocimientos pediátricos y la desesperación de las madres, que veían a su hijo pequeño languidecer hasta morir, las obligaba a buscar la salud a través de todos los medios a su alcance. La angustia les hacía acudir a la divinidad, a los santos, a las brujas, a los curanderos, amuletos, etc. Su dolor les llevaba a agotar todos los recursos posibles, sin detenerse ante cualquier remedio, por heterodoxo que pareciera.

La situación que más perplejidad les causaba se producía cuando de la noche a la mañana los niños pasaban de la salud a la enfermedad. Esto les confirmó que existían personas que sólo con la mirada eran capaces de agotar la vida de una persona, de un animal, o de una planta. Bastaba con dirigir su mirada maléfica con mala intención, para lograr un efecto fulminante, cuya explicación se les escapaba de las manos.

La literatura en este ámbito es abundantísima y muy antigua. La creencia en el poder pernicioso de una persona capaz de dañar lo que le rodea, quizás sin ella saberlo y sin recurrir a ninguna fórmula mágica, ni ceremonia, ni contacto físico alguno, es común a muchas culturas, incluidas las que se desarrollaron al margen del mundo greco-latino.

Esta fuerza ha sido asociada a la mirada, al *fascinio* (del latín *fascinum*), equivalente al *oculus malignus*, al *mal de ojo*, *mal d'ull*, *mauvais oeil*...

Plutarco se planteó la cuestión del *fascinium*, cuya existencia negaron muchos autores de su tiempo.⁷ Quienes creían en él se apoyaban como el propio Plutarco, en la autoridad de Demócrito y en su propia experiencia personal.

Durante mucho tiempo se ha creído que la fascinación afectaba principalmente a los niños, debido a su fragilidad y a la debilidad de sus defensas. Contra este peligro invisible no había otra solución que la agresividad manifestada con gestos de autodefensa, haciendo con las manos gestos obscenos (*hacer la higa*), o poniendo en el cuello de los niños el amuleto de la mano cerrada como antídoto al maleficio.

7. Symp. V, 7.

Aojar, hacer mal de ojo, desgraciar, aparece en escritos de la literatura castellana medieval: *Alexandre*, don Juan Manuel, Juan Ruiz, A. de Palencia, en su *Vocabulario* (1490) y Nebrija utilizan esta palabra.

Sebastián de Cobarruvias, en su *Tesoro de la lengua castellana*, recoge las palabras *aojador*, *aojamiento*, *aojar*, *aojado* y *aojo*. Aojar equivale a «hacer mal de ojo, dañar a otro con la vista, por haver en ella infección, que se comunica por los rayos visuales, o por mirar con ahínco por causa de envidia, o admiración, y a veces de cariño».

En la mencionada monografía *Catálogo de azabaches compostelanos* se aduce la autoridad del filósofo hispano-musulmán Algazel (m. 1111), que en su obra *Macásid alfalaçifa*, traducida en Toledo al latín y posteriormente al castellano con el título de *Intenciones de los filósofos*, afirma que las almas de algunas personas pueden afectar en su influjo a los cuerpos de otras personas, «hasta el extremo de alterar o destruir su espíritu vital, mediante una simple operación de fantasía, y así hasta matar a un hombre». En esto consiste el mal de ojo, por lo que Mahoma dijo: «En verdad que el ojo puede meter al hombre en el sepulcro y al camello en la marmita.»⁸

Contra el peligro del mal de ojo se usó tradicionalmente el azabache, variedad del lignito, de origen orgánico. Es la *lapis gagates*, nombre de la ciudad de Gagas de Licia, en el Asia Menor, en la que se obtenía y de la que habla Plinio en su *Historia natural*, señalando que este mineral era utilizado por los agoreros.

San Isidoro de Sevilla lo describe del siguiente modo:

Es de color negro, plana, suave, y arde si se le arrima al fuego. Los dibujos que en esta piedra se graban en las vasijas no se borran. En estado incandescente hace huir a las serpientes, delata a los endemoniados y señala la existencia de la virginidad. Es digna de admiración, porque se enciende en el agua, y con el aceite se apaga (*Etym.* XVI, 4, 3).

Enrique de Villena (c. 1384-1434), hombre sospechoso de heterodoxia en su tiempo, por sus aficiones a la magia y astrología, escribió un *Tratado de el aojo o de fascinación*, en el que recoge numerosos datos sobre el modo de prevenir este mal, las supersticiones vigentes y las diferentes clases de amuletos utilizados con las personas y con los animales.

El o los anónimos redactores del citado *Catálogo de azabaches* subrayan que la dificultad de trabajar este material tan quebradizo como el vidrio no obedecía a ninguna aplicación práctica, sino a fines ex-

8. *Catálogo...*, ob. cit., p. 10, nota 2.

clusivamente mágicos, observación que es válida, desde la Antigüedad, al uso de este material, que dio lugar a una floreciente industria en España, relacionada con las corrientes de peregrinos a Compostela. En el siglo XVI la antigua higa pagana se unió con el azabache como imagen de veneración popular al apóstol Santiago. Una vez más, prevaleció el sincretismo pagano y cristiano en un mismo símbolo.

De los siglos XI y XII data la costumbre de colocar a los niños un collar al cuello con cuentas de azabache. Ahmed Almostafn, médico naturalista que vivió en la corte de Zaragoza entre los años 1085 y 1109, escribe que «en España el pueblo dice *az-zabach* con z» (en vez de con ese) y agrega que «en España se ponen los zabaches al cuello de los niños para librarlos del mal de ojo».⁹

4. El tratado de la *Reprobación de las supersticiones y hechicerías* del maestro Ciruelo

Pedro Sánchez Ciruelo, conocido popularmente como maestro Ciruelo, se formó en las universidades de Salamanca y París y fue catedrático de prestigio en la primera. Probablemente editó su tratado de *Reprobación* en 1530, sin indicar la fecha de impresión, ni la imprenta ni el lugar. Su fama ha merecido varias ediciones, la última de las cuales se realizó en Madrid en 1952. Cree en la existencia del mal de ojo que afecta a las personas, niños principalmente, pero no en el dirigido a las «bestias, mulas, caballos, acémilas, bueyes, perros, gatos y otras animalías de casa», porque Dios permite dañar al hombre por medio del demonio y sus ministros por sus pecados, pero no a los animales. El ejemplo en el que se apoya el catedrático y otros muchos teólogos es el libro de Job, en el que Dios permite que el demonio dañe su salud y sus bienes, para probar su paciencia.

La pena que, en su opinión, habría que aplicar a los aojadores es la capital: si por pequeños hurtos se aplica a los ladrones la pena de muerte, por creer que todo ladrón es un presunto homicida, con más razón debería aplicarse la pena capital a los hechiceros, puesto que se ha de presumir que todo hechicero es un homicida y traidor a la república.

Más modernamente, fray Tomás de Montalvo, en su *Práctica política y económica de expósitos*, plantea críticamente la existencia del *fascinio* o mal de ojo, llegando a creer que es algo real. Para ello aduce de nuevo la autoridad bíblica del caso del rey Saúl, «poseído de la

9. *Ibíd.*, pp. 3-4.

infernall furia», cuyas vejaciones sólo era capaz de atajar con su cítara el futuro rey David.¹⁰

Este autor, apoyándose en una amplia literatura de autores antiguos y médicos modernos, que siempre cita, se inclina por creer en la existencia del aojamiento y pone en guardia respecto al peligro de la fascinación, sea o no diabólica. A mi entender es un libro que merece la pena consultar, por dos razones: por la riqueza de su erudito aparato crítico y por la inclusión de las creencias populares vigentes entonces. En su opinión

[el] fascino, o fascinación, significa cierto género de encanto, que de tal forma haze ineptos los hombres, que turbadas las potencias, los va consumiendo, y debilitando hasta destruirlos; de donde se trasladó la voz «fascinatio» a significar qualquiera género de a ojo, aunque impropia y rigurosamente sólo expresa el diabólico.

Tres especies de fascino pueden considerarse, vulgar, natural, y diabólico. El vulgar es aquel que proviene de la opinión del vulgo, que juzga indiscreto, ay personas, que sólo con la vista pueden a ojar qualquiera objeto hermoso, si lo miran con embidia, o lo elogian con intención deprabada. Puede fundarse esta vulgaridad en que el verbo latino «fascino» se origina de voz griega, que significa embidiar, indignarse, y enfurecerse.¹¹

El *fascinio natural* o físico tiene su origen en causas naturales, producidas por quienes poseen tal cualidad, «introducida en los fascinadores mediante el influxo de los astros poco benévolos en la disposición con que concurrieron a su generación y nacimiento».¹² Estas personas son capaces de exhalar con su mirada, ayudados del odio o del amor; «vapores corruptos, que se extienden por el aire», contagiando y alterando lo que tienen más cerca y dispuesto más favorablemente a recibir su impresión.¹³ El *fascinio diabólico* es el que se realiza por maleficio, mediante pacto implícito o explícito con el demonio, como atestiguan Plinio, Plutarco y Aulo Gelio.

Los aojadores, según creencia tradicional, eran más peligrosos con los niños, como se ha dicho, por lo que se llamó al fascino *mal de infantes*, si bien no eran los únicos que podían sufrir su influjo. ¿A qué otro fenómeno achacar el repentino declive de hermosas mujeres, jóvenes en la plenitud de la vida, frutas, «cavallos ligeros, ganado lucido, rubias mieses, lozanas plantas y flores vistosas», e incluso la ruptura de cosas inanimadas como «hermosas columnas, bien bruñidos metales, crystalinos espejos, y loza fina»?

10. Granada, 1701, p. 543.

11. *Ibid.*, p. 515.

12. *Ibid.*, pp. 515-16.

13. *Ibid.*, p. 516.

Este autor se hace eco de la creencia generalizada de que había que advertir a las nodrizas del peligro del aojamiento de los niños que están bajo sus cuidados.

Regularmente las nutrias contraen con sus alumnos excesivo afecto, que se engendra en la nutrición, y viéndolos hermosos, lucidos, abultados de carnes, de buenas, y finas colores, quisieran que todos los celebraran, y para ello los desnudan delante de qualquiera persona, para que admiren su belleza, y alaben el cuidado del ama, y calidad de la leche, que se logra con tanto lucimiento, de donde no pocas vezes se sigue, que algunas personas de pestilente qualidad los aojan, lo qual es peligro notable y de él los deben preservar las amas.¹⁴

5. Síntomas del mal de ojo

El interés didáctico lleva a este tratadista a diagnosticar cuándo se da el mal de ojo y la terapia a seguir por nodrizas, educadores y responsables de la salud infantil.

[Aparece] el mal de infantes [cuando repentinamente los niños] pierden la salud, afean el rostro, inclinan la cabeza, tienen las fuerzas postradas, apetecen el lecho, bomitan la leche, en nada reciben gusto, todo los fastidia, aborrecen el alimento, y prorrumpen en continuos llantos, y con tanto aparato de enfermedad no se les reconoce calentura, que suele ser el índice manifiesto de las enfermedades comunes; y siendo estos efectos y unos mismos o semejantes en el fascino natural y en el diabólico, intiman al daño, que se padece, mas no manifiestan las causas de donde se origina, y como para el acierto en la curación es forçoso averiguar la raíz del accidente, no conociéndose en este caso, no son bastantes las señales referidas para proceder con seguridad.¹⁵

6. Terapia del mal de ojo

¿Qué hacer entonces? Poco podía hacer la medicina para males de causas desconocidas. Si el mal era de procedencia diabólica, como se seguía creyendo en la época en que escribía este autor, no había solución. Si el mal procedía de causas naturales, había que recurrir a la terapia tradicional: incienso, estoraque, sahumerios, cordiales, romero, agua de rosas, e higas de azabache colgadas al cuello del paciente.

14. *Ibid.*, pp. 514-15.

15. *Ibid.*, p. 539.

También siguió la vieja costumbre de colgar al cuello de los niños «nombres» de carácter más o menos benéfico, siguiendo la tradición de judíos, romanos y otros pueblos antiguos. Según el *Tesoro de la lengua castellana*, estas *nóminas* eran pequeñas bolsas cerradas con nombres de santos, asegurando que quienes las llevase consigo

ni moriría en fuego, ni en agua, ni a hierro, ni ajusticiado, y que tendría revelación de la hora de su muerte. Otros han metido dentro de las dichas *nóminas* cien disparates, que no tienen pies ni cabeza, y así están vedadas del todo. Un burlador éstos con una *nómina* que dio a la huésped que estaba de parto, afirmando que le tendría muy bueno y le pudo tener a caso, diéronle muy bien de cenar y recaudo a su mula, y de mañana hizo su viaje; queriendo después por curiosidad ver lo que dentro estaba escrito, hallaron un cédula que decía: «Coma mi mula y cene yo, si quiera para, si quiera no.»

Además de los crucifijos, de los amuletos de azabache y de las *nóminas*, las madres y nodrizas de niños pequeños utilizaron numerosos recursos, siguiendo la tradición. Unas veces se utilizaban *fórmulas verbales*, como

Dios te dio
Dios te engendró,
y Dios te saque el mal de ojo
si alguien te lo echó.¹⁶

En otros casos se acudía a prácticas más o menos mágicas, como dar de beber al niño agua que ha contenido un cubierto u objeto de plata.

También se acudía a la fumigación, como se ha indicado anteriormente, mediante el humo de pitorra, la flor de cangorda, los dientes de erizo, un pedazo de estola del culto litúrgico, la flor de verberna, de la ruda, etc.¹⁷

En Galicia había un tipo de mal de ojo que podía haber sido ocasionado por algún muerto. En estos casos, cuando el niño estaba enfermo *del aire del muerto*, se le curaba llevándole a medianoche al cementerio. Después de invocar tres veces al presunto muerto responsable, se decía:

16. Rodríguez Segada, *La medicina popular en el centro de Galicia*, Trabajos de la Cátedra de Historia de la Medicina, 1933-34; citado en E. Casas Gaspar, *Costumbres españolas de nacimiento, noviazgo, casamiento y muerte*, prólogo de J. Caro Baroja, Madrid, s.f. (1947), p. 85.

17. E. Casas, cit., pp. 85-85.

*Sácame o aire do morto
e dame o do vivo,
aire do morto nonten conforto
e do vivo e confortativo.*¹⁸

7. Otros amuletos protectores de los niños: ébano, coral, ámbar y acebo

El ébano, madera preciosa y escasa, fue utilizado como amuleto protector para fabricar las cunas de los príncipes, según Danièle Alexandre-Bidon.¹⁹ El sabio Cobarruvias suministra citas de Virgilio, Plinio y Dioscórides, indicando el gran aprecio que los romanos tuvieron a esta madera. También añade que Lisboa y Sevilla importaban esta madera para «guarniciones, escritorios, mesas y otras obras de mucho primor».

Más accesible para la burguesía era el coral rojo, muy apreciado en joyería y abundante años atrás en las costas mediterráneas españolas, francesas e italianas. Servía de antídoto contra las hemorragias de la nariz, contra el rayo y la tormenta y contra la ceguera, según los distintos lapidarios y libros de puericultura medieval.

Aún más barato que el ébano y el coral era el acebo, rojo como el coral, con cuyas bolas se hacían collares, que se ponían en el cuello de los niños con la misma finalidad protectora. Cuando no era posible conseguir tampoco el acebo, se acudía a los dientes de lobo o de perro, que protegían del *mal lunático*, según los antiguos tratadistas grecolatinos.

Abundan las pinturas de *niños Jesús* y otros muchos príncipes con amuletos al cuello de ébano, de coral, de acebo, crucifijos etc., formando quizás una misma pieza de orfebrería, como hicieron los industriales gallegos del azabache. Basta recordar los lienzos de Piero della Francesca para comprobar los amuletos de coral con los que se «protege» al Niño Jesús.

Estas creencias y prácticas protectoras se mantienen vigentes en nuestros días en numerosos países europeos, asiáticos y americanos. Un buen ejemplo es la novela del albanés Ismaíl Kadaré, *El firmán de la ceguera*.²⁰ La acción se desarrolla en un país indeterminado de los Balcanes, en una época relativamente reciente, en el que conviven cristianos y musulmanes, pregoneros, tambores, periódicos y en el que una gran parte de la población es analfabeta.

18. A. Fraguas, «O culto os mortos», *Nos*, 1931; cit. en E. Casas, cit., pp 88-89.

19. «La dent et le corail ou La parure prophylactique à la fin du Moyen Age», *Razo*, 7, pp. 5-35.

20. Traducción del albanés de R. Sánchez Lizarralde, Madrid, Anaya / M. Muchnik, 1994.

Cuenta el novelista cómo un soberano sensato decidió acabar con la plaga del mal de ojo. Era un otoño mojado de poco dinero y mucha desgracia. Cayó un sacerdote por las escaleras del minarete, enfermó el príncipe heredero y volcó la carroza del embajador inglés. Alguien los había mirado mal. Por el bien de sus súbditos había decidido acabar con los ojos de los aojadores.

El novelista recuerda los castigos a que eran sometidos antiguamente quienes poseían o eran acusados de poseer el poder maléfico del mal de ojo.

Los culpables eran sumergidos vivos en fosas llenas de cal, flagelados o lapidados. Así, todavía se guardaba memoria en la capital de la flagelación de la anciana Shanisha, quien con una sola mirada consiguió contagiarle la epilepsia a la hija del soberano anterior, el sultán Aziz, mal que fue causa del terrible tormento primero y más tarde de la prolongada enfermedad de este último, y acabó ocasionando su deposición, a la que siguieron como consecuencia profundas conmociones de las que el Estado tardó largos años en recuperarse.

Ahora tales procedimientos eran considerados bárbaros y anacrónicos, puesto que el Estado se había modernizado. En vez de resucitar los antiguos métodos, los pregoneros y los periódicos dieron a conocer un edicto importante: el *qorrfirman*, firmán ciego, consistente en privar a los poseedores de sus ojos dañinos.

El *Edicto de desoculación* hizo cundir el pánico entre los ciudadanos y multiplicó las denuncias, las desconfianzas mutuas y el pánico colectivo. Todos estaban bajo sospecha. Todos podían ser portadores del mal, aunque no fueran conscientes de ello. Los únicos libres de toda sospecha eran los ciegos. Eran los únicos que podían vivir tranquilos.

La novela es un testimonio de la creencia en la existencia de esta maléfica facultad en numerosos países.

CAPÍTULO 9

EL NIÑO EN EL RENACIMIENTO

La mirada de los renacentistas al brillante pasado grecolatino no pretendía volver a repetir miméticamente sus pensamientos y sus realizaciones. Su objetivo era conocer con exactitud sus conquistas en todos los ámbitos del saber y de la cultura para poder avanzar con mayor seguridad. Se pretendía llegar a una especie de inventario, que sirviese de punto de partida en la construcción de un mundo nuevo, que poco tenía que ver con cualquier etapa de la historia pasada. La frase de Juan Luis Vives, «nosotros sabemos más que Aristóteles», resume el punto de vista renacentista. La aparición de la imprenta y el desarrollo de las diferentes escuelas filológicas permitieron un buen conocimiento del mundo antiguo, así como la edición crítica de obras de todo tipo, imprescindibles para la renovación y progreso de las ciencias.

El individualismo y personalismo de la época resucita la idea de que cada uno es distinto y posee unas determinadas aptitudes y cualidades, que han de ser desarrolladas por la educación. Este principio hizo brotar un surtidor de nuevas ideas, sugerencias y planteamientos pedagógicos que, si no eran totalmente nuevos en la historia de la educación, no habían sido tenidos en cuenta.

Antes del Renacimiento los modelos pedagógicos se reducían a satisfacer las necesidades de los diferentes estamentos sociales. Se educaba de modo distinto a los reyes, a los caballeros, a los monjes, a los clérigos, a los burgueses y a los campesinos, no de acuerdo con sus condiciones naturales, sino con la profesión a la que sus padres y su condición social les destinaban. Los diferentes tratados pedagógicos exponían los diversos paradigmas del príncipe, del obispo, del primer ministro, del letrado y del magistrado, prescindiendo de toda individualización y personalización.

Durante el Renacimiento, en cambio, todos los tratadistas coincidieron en subrayar las diferencias individuales de cada uno de los edu-

candos. No todos sirven para las mismas cosas. Unos están mejor dotados para unas profesiones que para otras, por lo que el primer cuidado de padres y maestros será descubrir las aptitudes de cada uno para que puedan orientarles en la profesión adecuada. En este sentido se recuerda la sentencia de Aristóteles *alii ad alia apti nati sumus*, es decir, «cada uno ha nacido para cosas distintas».

Si durante los siglos medievales la educación intelectual estaba reservada para una mínima parte de la sociedad, durante el Renacimiento se extendió la imperiosa necesidad de que la educación había de ser para todos, sin excluir a los campesinos, artesanos, soldados y mujeres, a las que tradicionalmente, salvo excepciones brillantes del mundo musulmán y algunas cortes cristianas, no se les exigían mayores conocimientos y habilidades que las de la madre de familia. Una de las novedades del Renacimiento era la preocupación del padre por la educación de sus hijos, sobre todo si eran varones.

1. Algunos pedagogos representativos: Arévalo, Nebrija, Erasmo y Vives

La gran demanda europea por una nueva educación, en consonancia con la nueva mentalidad, obligó a muchos próceres a solicitar a las plumas prestigiosas del momento un resumen de normas elementales que les guiase en su dimensión de padres educadores, lo cual era una auténtica novedad. Éste fue el caso del obispo Rodrigo Sánchez de Arévalo, futuro alcaide de la fortaleza pontificia de Sant'Angelo, del gran humanista Nebrija y del famoso Erasmo. Los tres, cuando se ven en semejante aprieto, quieren sacudirse el compromiso y dirigen a sus solicitantes a Plutarco y Quintiliano, autores indiscutibles y utilizados durante el Renacimiento. Arévalo y Nebrija poseen un interés español, mientras que Erasmo y Juan Luis Vives tienen una dimensión europea, razón por la que les dedicaremos una mínima atención, en el tema que nos ocupa.

El obispo Sánchez de Arévalo (1404-1470) asistió al Concilio de Basilea, en el que los humanistas desempeñaron una parte muy activa. Entre sus obras figura un pequeño tratado titulado *De arte, disciplina et modo alendi et erudiendi filios, pueros et iuvenes*, escrito en 1453, a instancias de Alfonso de Hoz, consejero de Enrique IV de Castilla. Dice el autor al principio de esta obra de título pretencioso, que el caballero le visitó en Burgos y pudo consultar su biblioteca, en la que se detuvo en los libros de humanidades. Al confesarle que tenía un hijo adolescente, le pidió que le escribiese unas mínimas normas pedagógicas, que le orientasen en la educación de su hijo Esteban. El

obispo, por salir del paso, le dijo que lo haría, pero que no diría nada nuevo, sino que repetiría lo dicho por los antiguos.

Nada en este breve tratado se dice sobre la adolescencia, objetivo principal de la solicitud. El obispo se remite una vez más al opúsculo atribuido a Plutarco *De liberis educandis*. También utiliza de relleno fuentes bíblicas y cita a Aristóteles, Cicerón, san Jerónimo y Boecio. Desconoce a Quintiliano, lo cual indica su escaso interés por la educación, puesto que las *Instituciones* de este escritor fue una de las primeras en merecer el interés de la imprenta recién descubierta en Europa. Tampoco conoce las más importantes obras pedagógicas escritas por los humanistas italianos de su tiempo, Vergerio y Bruni, autores respectivamente *De ingenuis moribus et liberalibus adolescentiae studiis* y *De studiis et litteris*.

Arévalo centra su atención en la procreación de los hijos, en su alimentación y lactancia, en las cualidades de los maestros, y en el contenido de la educación infantil, añadiendo unas vagas indicaciones generales. Su interés principal consiste en haberse adelantado más de medio siglo al tratado parecido y casi desconocido del gran Nebrija.

Nebrija se encontró en un aprieto semejante. Miguel Pérez de Almazán, secretario de Fernando el Católico, al que debía probablemente el nombramiento de cronista real, también le pidió un tratado semejante. Su respuesta inmediata fue recomendarle los tratados clásicos de la Antigüedad, la *Ciropedia* de Jenofonte, el mencionado opúsculo de Plutarco y, cómo no, las *Instituciones* de Quintiliano. Sin embargo, no tuvo más remedio que satisfacer la demanda y redactar a regañadientes el tratado de *La educación de los hijos* (1509), en el que Aristóteles y Plutarco inspiran los cuatro primeros capítulos y Quintiliano el resto.

A las fuentes clásicas Nebrija añade sus observaciones y su experiencia personal de padre de familia, descendiendo a detalles de gran valor, que para otros escritores de su tiempo pasan desapercibidos. Basten unos ejemplos.

La madre ha de ser escogida con el mismo cuidado que el labrador escoge la buena tierra para sembrar su semilla. «El hombre de sano juicio engendrará sus hijos de una mujer de buenas costumbres.» Recuerda las observaciones transmitidas por los médicos y filósofos griegos respecto a la edad óptima de los padres para la generación, evitando la precocidad y la vejez.

A las madres corresponde por naturaleza lactar a sus hijos y sólo como mal menor habrá que acudir a una nodriza. Especialmente delicado es el parto, que puede producir en el bebé algunas deformaciones.

Si las comadronas trabajan en armonizar la cabeza del niño para que no sea alargada, ni redonda ni aplanada, ¿por qué los padres descuidan ciertas costumbres que pueden originar deformidad?¹

Una de estas costumbres seguía siendo la de fajar a los bebés durante los dos primeros años:

Observa lo que hacen las amas de leche en España envolviendo al niño en las fajas y acoplando los brazos del infante en la parte anterior a la cintura del ombligo poniendo un brazo sobre el otro. Por ello resulta que casi todos los españoles son algo gibosos, o de cabeza corvada o inclinada a la parte anterior. No se debe tolerar que los brazos, a los pocos días de nacer, se coloquen de forma que se desvíen de su natural posición y se distorsionen. Desde el principio, pues, los brazos deben estar sueltos y adaptarse al tórax y al fémur; y aunque por su naturaleza se inclinen hacia la parte delantera del cuerpo, deben sin embargo hacerse hacia atrás y doblarse en ese mismo sentido. No se deben quitar al niño los lazos y fajas antes de que éste dibuje su primera sonrisa, cosa que sucede generalmente un poco antes de los cuarenta días a contar de su nacimiento. Así su configuración recta y sus brazos resultan más robustos.²

Estas observaciones demuestran la gran perspicacia de Nebrija. Habrá que esperar al siglo XVIII y a Rousseau para hallar textos semejantes contra esta bárbara costumbre de fajar a los niños, inmovilizándolos durante sus dos primeros años.

Parecidas motivaciones tuvieron Erasmo y Vives, al escribir sus tratados pedagógicos, sin duda los más originales de su tiempo. Al primero se deben dos obras importantes: *Plan de estudios (De ratione studii et instituendi pueros commentarii*, París, 1512), obra escrita en sus años juveniles, y otra de mayor interés titulada *De cómo los niños han de ser precozmente iniciados en la piedad y en las buenas letras* (1529).

Al valenciano Vives debemos obras de mayor calado pedagógico y de más amplio espectro: *Liber in pseudodialecticos* (Lovaina, 1519), en el que describe y critica acremente las enseñanzas de la Universidad de París; el *De institutione feminae christianae* (Lovaina, 1523), obra destinada a la educación de la mujer desde el momento de su nacimiento, en la que defiende para ella, contra el parecer de su tiempo, una profunda formación literaria; los tratados *De ratione studii puerilis* (Londres, 1523) y *De disciplinis* (Brujas, 1531), la más importante sin duda de pedagogía universitaria, dedicada al rey Juan III de Por-

1. Nebrija, *Educación de los hijos*, cap. IV, p. 105, estudio, edición, traducción y notas de L. Esteban y L. Robles, Universidad de Valencia, 1981.

2. *Ibid.*, p. 109.

tugal, en la que expone detenidamente su pensamiento pedagógico y la organización de una universidad moderna, en sus diferentes aspectos docentes, discentes, políticos y sociales. Esta obra única en su género y en su tiempo debía orientar las reformas de modernización de la medieval Universidad de Coimbra.

2. Defensa de la lactancia materna

En los autores citados hallamos coincidencias en dos puntos fundamentales típicamente renacentistas: la importancia de la lactancia materna y el principio de la diferencia de ingenios, aspecto este último que ha de condicionar toda la educación desde la escuela elemental hasta la superior y del que depende la futura formación profesional.

Erasmus escribe un hipotético diálogo entre un filósofo y una madre joven sobre la importancia de la lactancia materna. El traductor al castellano, Lorenzo Riber, lo tituló *El filósofo y la parida (Puerpera)*, basándose, al parecer, en las razones que dio un filósofo griego a una madre para que criase personalmente a su hijo y no lo entregase a una nodriza, según la costumbre. No basta con engendrar, dice, sino que es necesario criar lo que se engendra.

Las lechuzas, las víboras, los leones alimentan sus crías; y las mujeres desechan sus partos. Ruégote que me digas: ¿Qué monstruo más cruel que aquellas mujeres que exponen su prole en los lugares públicos por rehusar el cuidado de criarla?

Sólo los humanos abandonan y exponen a los recién nacidos. Son madres a medias las que no crían personalmente a sus hijos y los confían a otras personas:

la parte más principal de la generación es la crianza del tierno hijuelo. Aliméntanlo, no sólo la leche, sino también el efluvio tibio que exhala del cuerpo materno; demanda el jugo conocido y familiar que sorbió en el regazo donde se fue formando.³

También Vives coincide con su maestro Erasmo en la defensa de la lactancia materna, recordando la misma opinión de Plutarco y Favorino y la mayoría de los educadores de la Antigüedad. Defiende también los fuertes lazos afectivos que se crean entre la madre y el hijo

3. Erasmo, *Obras escogidas*, Madrid, Aguilar, 1964, p. 1.190.

en los primeros años a través de la lactancia. Ninguna de las funciones maternas, si no es necesario, debe confiarse a las nodrizas.

Con mayor razón piensa la madre ser suya la hija, si no solamente la llevó en su vientre y la parió, sino que también en su infancia primerísima la tuvo de continuo en sus brazos, le dio el pecho, la crió con su sangre, la arrulló en su regazo y recibió con íntimo halago sus primeras sonrisas y fue la primera que se alegró al oír, en su esfuerzo por hablar, los primeros gorjeos y la apretó en su seno y rogó al cielo por ella los mejores bienes. Todas estas cosas infundirán en la hija una piedad tan grande para con su madre, que le será mucho más cara aquella madre en cuyo amor se empapó prolijamente cuando su corazón era todavía informe y tierno.

Por el contrario, continúa Vives, era frecuente y conocido el caso de niños de familias honestas criados por nodrizas mercenarias, que en nada se parecían a sus progenitores ni en su parecido físico ni en el moral, lo que ratificaba el dicho repetido como insulto entre los muchachos de entonces: «el niño criado con leche de puerca se zambulló en el cieno».⁴

3. Psicología infantil según Vives

Al margen de los tratados doctrinales más extensos y de carácter académico, Vives escribió una pequeña obra, fundamental y sin duda la más importante desde el punto de vista histórico y pedagógico relativa al mundo infantil. Esta obra menor, apenas valorada por los especialistas en historia de la educación, fue titulada por su autor como *Linguae Latinae Exercitatio* y en sus diversas traducciones como *Diálogos pueriles*. P. Rodríguez Santidrián, en su «Introducción» a la moderna traducción y edición de este trabajo, señala que precisamente esta obra menor de Vives, como otras de Erasmo y de Moro, ha sobrevivido a lo largo del tiempo, como «lo avalan el número de ediciones en latín en las distintas capitales de Europa y América, y su traducción a todas las lenguas modernas».

Estos *Diálogos* de Vives están pensados como manual para el aprendizaje de los estudiantes de una lengua ya muerta como el latín. Al valenciano no le gustaba el tono de la «pedagogía demoledora» de Erasmo, autor de otros diálogos semejantes para uso escolar, que había tenido numerosas ediciones.

4. Juan Luis Vives, «De la mujer cristiana», *Obras completas*, traducción de L. Riber, Madrid, Aguilar, I, pp. 989-90.

El orden o textura de estos veinticinco diálogos a buen seguro que es la misma vida de Vives: su infancia de niño dormilón, el estudiante de Brujas, el maestro Filópono, el profesor de Oxford, el que pasea por las calles de Brujas soñando con España y Valencia... en todos ellos va dejando su nota de sabiduría. Y en todos ellos va aportando algo que terminará en los diálogos finales: su proyecto de educación. ¿Qué diferencia al hombre del perro? Sólo la inteligencia y la educación.⁵

En este sorprendente tratado, Vives utiliza la introspección y sus propios recuerdos infantiles, para llegar con profundidad a la comprensión y esbozo de la psicología infantil. Sus observaciones son certeras y precisas. El niño está más interesado en el juego que en la escuela: «Piensas antes en los juegos que en la escuela», le dice la criada Beatriz. Manuel perdió ayer a los dados. El niño se muestra perezoso y prefiere que le vista la criada. Rompe la hebilla de su zapato al quitárselo sin desabrocharlo. Le gusta ponerse el sombrero sobre los ojos o en el cogote. No le gusta lavarse y es la criada quien le obliga a lavarse las manos, frotarse los ojos, los párpados y las orejas y a rezar las oraciones matinales y a colgarse el pañuelo de las narices en el cinto.

Este niño de carne y hueso trata a la criada con cariño y también con desdén. Tras el aseo de la mañana, acaricia al perro *Ruscio* y se presenta a sus padres, que están desayunando. El padre desempeña su función educadora y pregunta al hijo la diferencia entre él y su perro. El niño puede llegar a ser hombre y el perro no. «Tú sí puedes, si lo quieres», dice el padre. ¿En qué lugar puede el niño llegar a ser hombre? En aquel en que «van bestias y vuelven hombres», la escuela.

El niño marcha a la escuela con las bendiciones del padre. Lleva su comida en una cesta: «Pan con manteca, higos secos o unas pasas bien soleadas para acompañar con el pan», si no es que prefiere cerezas o ciruelas regañadas.

Esta escena infantil recuerda a Tomás de Villanueva, coetáneo de Vives, cuando era niño, futuro obispo de la ciudad de Valencia. Muchas veces, según consta en su proceso de beatificación, cuando era niño y se dirigía a la escuela se encontraba en el camino a otros niños pobres y les daba lo que para él le había preparado su madre en su cestica.

En el diálogo cuarto describe Vives el ánimo con que los niños acuden a la escuela. Unos van con gusto y otros a regañadientes. En el camino encuentran a un compañero que, en vez de acudir a la escuela, se queda en la calle jugando a los dados. Algunos se quedan con

5. Juan Luis Vives, *Diálogos sobre la educación*, introducción de P. Rodríguez Santidrián, Madrid, Alianza, 1987, p. 24.

él, aunque saben que llegarán tarde y el maestro les hará sentir su férula y sus azotes. Este niño que nunca va a la escuela, añade Vives, «es un muchacho perdido y será un criminal».

La imagen que Vives transmite de los niños es muy real, apoyada en su capacidad de observación. Los niños son pícaros, desvergonzados, atrevidos, tramposos y juguetones. Sólo una educación adecuada enderezará sus tendencias e inclinaciones naturales, que pueden llevar al mal. Su gran pasión es el juego. Les gusta jugar con nueces, con tabas «sucias sin descarnar ni pulir», dice Vives, con alfileres, con tejos o chinitas, con cartas, con pelotas, con raquetas... Utilizan las cáscaras de las nueces para encerrar hormigas. En pocas palabras: Vives nos da en esta obrilla un retrato del modo de ser de los niños, necesitados del juego y de la acción, aspectos que pasan desapercibidos en la gran mayoría de pedagogos anteriores.

Vives, a pesar de sus intuiciones psicológicas y de sus aportaciones pedagógicas, desapareció de la pedagogía católica por su ascendencia judía. Sus padres fueron condenados por seguir el judaísmo, después de haberse hecho cristianos. En consecuencia, sus escritos fueron considerados sospechosos, lo cual supuso un grave obstáculo para el progreso de las disciplinas pedagógicas y para la suavización de los métodos de enseñanza utilizados. No pensaba lo mismo Comenio, que un siglo después consideró a Vives como a su gran maestro y lo tomó como orientador de sus grandes tratados pedagógicos.

4. La diversidad de ingenios según Huarte de San Juan

En el siglo XVI brillaron tres grandes médicos españoles: Andrés Laguna, Miguel Servet y Huarte de San Juan. Siguiendo la preocupación por el estudio del cuerpo humano, una de las ideas fuerza del Renacimiento, Laguna hizo estudios experimentales, Servet descubrió la circulación de la sangre y Huarte escribió un original *Examen de ingenios para las ciencias*, en el que expuso las relaciones entre lo psíquico y lo somático y, en consecuencia, con la profesión más conveniente a cada uno. Su interés no era sólo médico y pedagógico, sino también político.

Huarte de San Juan parte de la hipótesis de que, si todas las almas son iguales en todos los hombres, por ser de origen divino, la diferencia de la inteligencia en cada uno se debe a su origen orgánico. Los recién nacidos no vienen al mundo como una *tabla rasa* (sería mejor decir una hoja en blanco), como habían defendido los contrarios a la teoría platónica de las ideas innatas, sino con unas aptitudes here-

dadas diferentes en cada uno. Estas diferencias individuales constitutivas de las facultades y sus funciones tenían, en su opinión, un origen cerebral.

De origen griego era la *doctrina de los cuatro elementos*, constitutivos de las realidades naturales. Empédocles fue quien determinó que estos elementos eran el fuego, el aire, el agua y la tierra, cuyas respectivas características eran, según Aristóteles, el calor, la frialdad, la sequedad y la humedad. El médico navarro Huarte, apoyándose en estas teorías y en sus propias observaciones, ampara la tesis de que el predominio de uno de estos elementos sobre los demás favorece un tipo de inteligencia u otro. Al temperamento húmedo le corresponde una inteligencia memoriosa, al temperamento cálido una inteligencia imaginativa y al temperamento seco una gran capacidad intelectual.

Las ciencias también son diferentes y requieren aptitudes distintas. Unas requieren principalmente memoria, otras entendimiento y otras imaginación. Admitida esta tesis los educadores deberán tenerla muy en cuenta, antes de destinar a sus alumnos al estudio del derecho, de la filosofía o de la medicina.

Conviene antes que el muchacho se ponga a estudiar, descubrirle la manera de su ingenio, y ver cuál de las ciencias viene bien con su habilidad y hacerle que la aprenda.⁶

Éstas son las condiciones mínimas para orientar a cada uno en la especialidad para la que esté mejor dotado. Otros ingredientes necesarios serán el ambiente familiar y social, los hábitos adquiridos, la motivación personal y la fuerza de voluntad de cada uno, aspectos que entonces escapaban al autor de esta obra considerada como el origen de la psicología diferencial y de la orientación profesional.

Huarte fue consciente de la trascendencia que sus planteamientos podían tener para una república bien constituida, en la que cada uno de sus miembros desempeñase la función para la que mejor estaba dotado. Su argumento era irrefutable: unos, sin estudios de ningún tipo, saben y entienden lo que había que hacer en cada momento, mientras que otros «cargados de preceptos y reglas», por carecer de condiciones naturales, «hacen mil disparates».⁷ La única manera de superar estos desajustes sociales era una buena orientación capaz de detectar las cualidades personales y colocar a cada uno en la profesión más adecuada. Parecidas ideas había defendido el valenciano Vives.

6. Huarte de San Juan, *Examen de ingenios para las ciencias*, cap. III.

7. *Ibíd.*, cap. XIV.

5. El niño en Montaigne (1533-1592)

Una imagen diferente respecto a los niños del Renacimiento tardío presenta Montaigne en sus famosos y admirados *Ensayos*. En 1580 aparecieron los dos primeros libros y ocho años después el tercero. Nos detenemos en él, no sólo por ser un clásico, sino porque uno de los capítulos, el XXV, está dedicado a la educación de los hijos.

Montaigne se inspira exclusivamente en Séneca y en Plutarco, según él mismo afirma. Desconoce, por tanto, al menos no los emplea en sus escritos, los autores de la etapa humanista. Al escribir sobre la infancia acumula tópicos y generalidades, como, por ejemplo, decir que «la mayor y principal dificultad de la humana ciencia reside en la acertada dirección y educación de los niños»;⁸ afirmar que dar la vida es muy sencillo, pero es muy difícil criar y educar; que si se elige mal el camino, se trabaja sin fruto, «empleando un tiempo inútil en destinar a los niños precisamente para aquello que no han de servir». Lugar común era también la repulsa del memorismo, la acertada elección del maestro, la actitud crítica frente al *magister dixit*, la oposición a la enseñanza doméstica y defensa del endurecimiento físico del niño según el estilo espartano; enseñar a escuchar, a hablar con precisión y brevedad, etc., ideas, en su mayoría, recogidas en el conocido opúsculo de Plutarco.

Con estas observaciones y su propia experiencia como padre llega a la conclusión de que el niño es un desconocido con inclinaciones engañosas e inciertas. Los niños, sin exceptuar los propios, le dejaban indiferente. No se conmovieron sus sentimientos al perder a cuatro hijas de corta edad, admitiendo como inevitable lo que en su tiempo acontecía a diario. A modo de justificación ante semejante actitud escribió:

Los hijos de nuestro espíritu son más nuestros. Pocos hombres aficionados a la poesía no se alegrarían más de ser padres de la *Eneida* que del más bello joven de Roma.

Si en otro lugar no recuerda con seguridad cuántos hijos se le habían muerto, tampoco mostró mayor interés por la educación de la hija que le sobrevivió. No es de sorprender esta indiferencia respecto a los hijos en quien también mantuvo a su mujer a distancia de su pensamiento y de su corazón y defendió opiniones respecto a la mujer en general claramente misóginas. En pocas palabras: la actitud de

8. Montaigne, *Ensayos. Seguidos de todas las cartas conocidas hasta el día*, traducción de C. Román Hayes, Madrid, Aguilar, 1962, I, p. 175.

Montaigne ante la infancia tiene poco que ver con los avances del Renacimiento. Más bien es un puro anacronismo de quien vive en otro tiempo ya superado.

6. Preocupación del rey Felipe II por la educación de sus hijos

Con notable diferencia trató el poderoso y controvertido Felipe II a sus hijos, en sus primeros años. Educado por su cariñosa madre Isabel de Portugal, y a pesar de que apenas pudo identificarse con la imagen paterna, ausente casi siempre del ámbito familiar, mantuvo con sus hijos una actitud solícita, como puede comprobarse en las cartas descubiertas por el belga Gachard, en 1867, en Milán, donde las llevó consigo su hija Catalina Micaela. Son cartas enviadas principalmente a Isabel Clara Eugenia, futura reina de Flandes, y a la mencionada Catalina Micaela, futura esposa del duque de Saboya. En ellas se mencionan otros hijos a los que añora y desea ver pronto.⁹

Son cartas llenas de cariño y de ternura, escritas durante la noche, robando tiempo al sueño y en medio de un sinfín de preocupaciones políticas: «Es muy tarde y estoy muy cansado», dice en una. «Siempre deseo responderos y nunca puedo, y menos ahora que son las once, y aún no he cenado», añade en otra. «Por ser ésta muy larga y ser tarde, no digo nada más.»

La angustia de sus obligaciones políticas y el amor paterno le obligan a confesar lo siguiente: «No pude escriviros el lunes pasado, ni ahora podré responderos, porqu'es tarde y no se çufre trasnochar esta noche, porque la pasada me acosté a las tres.» En otra repite lo mismo: «Y no digo más, porqu'es muy tarde y he de madrugar para ir fuera mañana.»

Estas cartas están escritas en medio de una febril actividad, en la que procura hallar un hueco para sus hijos. Demuestra en ellas su gran cariño con frases como «vuestro buen padre», que desea verlos cuanto antes. Le gusta que le escriban sus hijas y disfruta con sus cartas, aunque siempre le saben a poco:

Mucho he holgado con vuestras cartas, aunque cortas. Siempre huelgo mucho con vuestras cartas y así haréis muy bien en escrivírmelas, y más quando me dais tan buenas nuevas de vuestros hermanos, y así creo que lo son las vuestras. Y muy bien es que entendáis portugués también

9. *Cartas de Felipe II a sus hijas*, prólogo de Luisa Elena del Portillo Díaz, Madrid, Ediciones Lepanto, s.f.

como decís, y así procurad que lo entienda vuestro hermano, que será mucho menester para que entiendan a los que fueren acá; y le hagáis leer en portugués, y se lo declaréis, pues también lo entendéis.

Gracias a estas sabrosas cartas sabemos que les envía una caja de dulces y les dice que, cuando vaya a Madrid, llevará libros de caballos para uno de sus hijos aficionado a pintar.

La solicitud por la instrucción de uno de sus hijos pequeños nos ofrece un texto precioso de aprendizaje de la preescritura, todavía en uso en los parvularios de hoy. El rey se convierte en pedagogo y enseña a sus hijas adolescentes cómo han de enseñar a su hermano a escribir. Para ello les envía letras sueltas, que el niño ha de rellenar de color o dibujar, antes de que comience a escribir. He aquí el texto:

Y porque creo que deve aver de henchir ya las letras coloradas, os envío aquí unas con que creo quer habrá para harto tiempo, y aún me quedan acá más; y así hace que las baya henchendo, pero poco a poco, de manera que no se canse, y también hacer que algunas vezes las baya contrahaciendo, que de esta manera aprenderá aún más, y espero que con esto ha de hazer buena letra. Y hasta que no la haga buena, mejor es que no escriba, por qu'el juntar después las letras mejor lo aprenderá después, cuando aya quien se lo muestre bien.

Le preocupa al padre la salud de sus hijos, el diente que le ha salido al menor, las tercianas que ha tenido recientemente y el flemón que le ha salido a una de ellas...

El rey sabe adaptarse a la mente de sus hijos y les excita la imaginación, describiéndoles la visita hecha a una galera con trescientos remeros con la cabeza rapada. También les comenta la visita de unas galeazas llegadas de Nápoles, que son, les dice, «muy hermosos navíos, de manera de galeras, sino que mucho mayores; y traen también remos, y traen mucha artillería, y nunca avía podido entrar en ellas». La hermana del rey Felipe también quiso entrar, pero no pudo porque el barco «tenía muy ruyñ entrada» para ella.

No faltan al rey la sensibilidad y el sentido del humor. Todavía este año no ha podido oír a los ruseñores. Envidia a sus hijas porque van a divertirse al Pardo. Felicita a su hija mayor por haber cumplido quince años, lo que supone por una parte ser muy mayor y por otra una gran vejez, aunque no por ello cree que sea mujer del todo.

En una de las cartas comenta que a la hija menor le están saliendo los colmillos; «deven de ser en lugar de dos que se me andan por caer, y bien creo que los llevaré menos quando vaya ay; y con que no sea más que esto se podrá pasar».

7. La influencia del Renacimiento respecto a la infancia

¿Hasta qué punto afectaron los planteamientos de los grandes pedagogos en la vida diaria del niño y en la actitud de gobernantes, padres y educadores respecto a ellos? Existe un cambio de política a partir del reinado de los Reyes Católicos, respecto a la infancia urbana marginada. En vez de perseguir la mendicidad y la marginación social con medidas coactivas (azotes, cortes de orejas, destierro, prisión, etc.), se tiende a la reeducación, creando nuevas instituciones para la recogida de niños abandonados y procurando al mismo tiempo racionalizar el funcionamiento y el coste de la beneficencia pública. Los tratados sobre la pobreza de Vives, de Domingo Soto, de Giginta y de otros muchos ayudaron a cambiar la sensibilidad y propiciaron nuevas medidas en la legislación. Sobre este tema ha publicado diversos trabajos el profesor Bernabé Bartolomé, centrándose en la educación de los niños abandonados llamados *doctrinos*, a los que se recogía y educaba y se colocaba con algún artesano que les enseñara un oficio.

Por su parte, el historiador Félix Santolaria, en su *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*,¹⁰ aporta nuevos datos y planteamientos históricos de gran valor sobre la infancia marginada en España. A esta novedosa obra me remito, evitando repetir lo que pormenorizadamente se explica en ella sobre la política llevada a cabo durante el siglo XVI y siguientes. Políticos, pensadores y ciudadanos anónimos se esforzaron por dar una respuesta al grave problema de los niños abandonados, fruto inevitable de las guerras y las crisis económicas de la época. El esfuerzo por recoger, educar e incorporar socialmente a estos niños es, en mi opinión, uno de los más brillantes frutos de los programas pedagógicos del Renacimiento.

No obstante, en el mundo rural parece que la dura realidad de la infancia, constatada en los siglos anteriores, pervivió con toda su fuerza en el siglo del Renacimiento, según ratifican las disposiciones sinodales de la época. El sínodo de León de 1526 recoge lo legislado en otros anteriores, prohibiendo, por ejemplo, que los padres acostasen en su cama a sus hijos menores de dos años, «porque según parece por experiencia, a esta causa mueren et peligran muchas criaturas».¹¹ Quienes siguiesen semejante costumbre, debían ser separados de los oficios religiosos —ésta era la pena de excomunió— hasta que el obispo los perdonase.

10. Barcelona, Ariel, 1997.

11. León 16, XXXVI (*Synodicon Hispanum*, III: *Astorga, León y Oviedo*, edición crítica dirigida por Antonio García y García, Madrid, BAC, 1984).

Pocos años después, el sínodo de Oviedo (1553) repetía la misma prohibición a padres y amas, «por el peligro que dello se suele muchas veces seguir, pudiéndolo remediar de otra manera».¹² La pena era la misma: excomunión reservada al obispo. Otro tanto establece el sínodo de Astorga de la misma época.

También siguen en vigor las antiguas costumbres de los hechizos, encantamientos, supersticiones y prácticas precristianas, según testifican las actas de los concilios provinciales. En la visita pastoral que el obispo de Mondoñedo hizo pudo comprobarse que

algunas mugeres hechizeras toman a los niños el primero de la luna y los ponen de pies en el suelo, el qual ha de estar mojado con agua en que se cocieron las hortigas, y con un cuchillo por entre los dedos dizen que les cortan las verrugas o lombrizes, diciendo: «¿Qué cortas?» y responden: «Berrugas tallo de tuo corpo e de tuo tallo»; y como esto sea rito gentílico y superstición diabólica, anathematizamos, maldezimos y descomulgamos a todas las personas que tal hizieren o vieren y no lo denunciaren.¹³

Otro obispo prohibía acudir a los agoreros, encantadores y hechiceros, con las siguientes palabras:

Tenemos entendido que muchas personas, assí varones como mugeres, queriendo saber lo que no saben, o lo que ha de ser, o hazer cosas que dessean ser conplidas, van a agoreros y a encantadores, hechizeros y hechizeras, a saber algunas cosas, o a pedir socorro y ayuda para hazer algunas cosas y obras que dessean.

A todos ellos se les aplica la pena de excomunión.¹⁴ Todo esto viene a demostrar que la España rural seguía aferrada a sus viejas costumbres e indiferente a los nuevos vientos renacentistas.

Desde nuestra óptica actual no nos resulta fácil comprender con precisión el estrecho control que la Iglesia tenía entonces en la vida diaria de los pueblos grandes y pequeños. Habría que contar con numerosos estudios de las visitas pastorales realizadas periódicamente por los obispos para hacernos una idea aproximada de la presión eclesiástica ejercida sobre cada ciudadano. No era un valor reconocido en la segunda mitad del siglo XVI el respeto a la diferencia, a las distintas creencias y a las opiniones no compartidas por la mayoría. Estos valores eran considerados en toda Europa como corrosivos. Podían socavar los cimientos sobre los que se apoyaban los diferentes Estados.

12. *Ibid.*, p. 543.

13. *Synodicon Hispanum*, I, p. 75.

14. *Ibid.*, pp. 234-35.

Muchos por estos motivos fueron a parar a la hoguera en España, Francia, Alemania, Suiza y otros países. Bástenos un par de ejemplos elocuentes relativos a España.

En el último tercio de siglo los obispos de León que hacen sus visitas pastorales a la parroquia de Boñar, establecen las multas que cada feligrés ha de pagar, si llega tarde a la misa dominical:

- cuatro maravedís al que no esté en el *confiteor*;
- ocho al que no esté en la epístola;
- doce al que no esté en el evangelio;
- un real de multa a quien no acuda a la misa del domingo o del día festivo.

El obispo en su visita, además de supervisar el estado de la iglesia, de su pavimento, de los ropajes litúrgicos, etc., examina personalmente a los feligreses de sus conocimientos de doctrina cristiana y anota en el libro de visitas el juicio que, en general, le merecen.

Un obispo, en uno de los libros de visitas de esta parroquia, deja escrito que se prohíba a los niños menores de catorce años estar en la iglesia durante la misa, por el mucho ruido que hacen, y exige del párroco que haga una lista de los feligreses superiores a esta edad, que no acudan a la misa obligatoria y que les imponga la multa correspondiente. Cuando el cura sea negligente en este caso, deberá pagar de su bolsillo el doble. También se multa a quienes trabajasen en domingo.

Pocos eran, al parecer, los que se atrevían a conculcar el descanso dominical, salvo en casos de emergencia. En Boñar y en otras zonas rurales de población dispersa se aprovechaban las mañanas de los domingos, más que para ir a misa, para celebrar las asambleas y para discutir los problemas comunes. Era una buena excusa para reunirse y eludir la obligación de la misa dominical. Los distintos obispos reaccionaban de modo autoritario, mandando cerrar las tabernas, lugar de reunión, a la hora de la misa obligatoria.

¿Qué eficacia tuvieron semejantes mandatos? Parece que escasa, dado que una parte de la población se resistió y siguió sus viejas costumbres, como constatan los diferentes libros de visitas conservados en el archivo parroquial.

Otro ejemplo. El sínodo de Orense de 1543 mandó que los sacerdotes presentasen una lista de los feligreses que estuviesen «en pecado mortal público, o no se hovieren confessado, o estuvieren descomulgados, y de los onzeneros e hechizeros, renoveros y blasfemos»,¹⁵

15. *Ibíd.*, p. 178.

lo que indica, por un lado, la fuerte presión eclesiástica sobre la sociedad teóricamente cristianizada y la resistencia de un segmento importante de la población por otro, que mantiene a lo largo de los siglos sus creencias, supersticiones y costumbres.

CAPÍTULO 10

LA INFANCIA DURANTE EL SIGLO DEL BARROCO

En el siglo XVII se encontraron las heridas no cicatrizadas de la centuria anterior. Los historiadores coinciden en afirmar que fue una época de profundas crisis políticas, económicas, sociales y religiosas. Brotaron de nuevo los viejos conflictos y reaparecieron con virulencia las guerras religiosas, imperialistas y nacionalistas, en el seno de lo que se ha llamado guerra de los Treinta Años. Sus principales protagonistas fueron católicos y protestantes, pero el conflicto no tuvo únicamente motivaciones religiosas. Con la religión como pretexto, Francia, España, Holanda e Inglaterra dirimían su supremacía en Europa y América, arrastrando consigo a otros muchos países.

Las crisis económicas, la disminución de las fuentes de riqueza, la escasez y encarecimiento de víveres y las fuertes oscilaciones de los precios provocaron gran malestar en la población, dando lugar a frecuentes levantamientos y desórdenes públicos. La deficiente alimentación dio lugar a una fuerte mortalidad y al abandono masivo de niños en las calles e iglesias de las grandes ciudades.

La centuria anterior dejó como herencia el problema de *ordenar y seleccionar* el aluvión de conocimientos provocado, por una parte, por la vuelta a las fuentes clásicas, bíblicas y patrísticas, mediante las nuevas ediciones críticas producidas por los humanistas y el sinfín de noticias, datos e informes que llegaban a Europa, contradiciendo, en gran parte, lo admitido durante mucho tiempo como indiscutible. Vives había sido el primero en romper con el tabú de la tradición y autoridad concedida a Aristóteles, pero no fue suficiente. Durante el Renacimiento seguían conviviendo la autoridad del maestro de la escolástica, la superstición medieval y los apasionantes informes que de Oriente y de Occidente enviaban a Europa los misioneros, exploradores y comerciantes. ¿A qué atenerse?

El camino para distinguir el trigo de la paja era el método inductivo, la observación empírica y la crítica constante, ya propuestos por el valenciano Vives, pero el cambio de manera de pensar no podía venir de la noche a la mañana. Era preciso esperar a Descartes, para establecer unas bases sólidas y fiables sobre las que edificar un nuevo edificio científico. Ésta fue la tarea llevada a cabo durante este siglo.

La preocupación por el método afectó también a la educación. La pedagogía se esforzó por hallar un método de enseñanza seguro y eficaz, capaz de discriminar la diferencia en el modo de ser de cada uno y de transmitir con eficacia los conocimientos. En esta tarea brillaron los jesuitas, elaborando lentamente su *ratio studiorum*, es decir, su plan de estudios y sus métodos de enseñanza.

En la educación, jesuitas, jansenistas y protestantes, principalmente Comenio, coincidieron en diseñar un método de enseñanza capaz de discriminar las diferencias individuales y de enseñar con eficacia los conocimientos que el hombre debía aprender durante su infancia. Jesuitas y jansenistas se redujeron a los niveles de la enseñanza elemental. Comenio incluyó en su currículo la universidad y la academia de sabios, preludio de las academias ilustradas del siglo XVIII.

Una de las características propias de este siglo fue la desmoralización colectiva, que afectó a toda Europa, tanto en el mundo católico como en el protestante. El desengaño, la melancolía y el pesimismo como formas de pensamiento sustituyen a la euforia de la etapa anterior. El poder y la riqueza, que había beneficiado a gran parte de los europeos, no trajo consigo la felicidad sino la decepción. Para muchos la vida era un sueño, una farsa teatral, una quimera engañosa, una pura ilusión. Hobbes resucitó de nuevo la frase de Plauto, que sintetiza este pesimismo antropológico de gran trascendencia para la pedagogía: *Homo homini lupus*, «el hombre es un lobo para el hombre».

La raíz de este pesimismo era eminentemente teológica y unida a las consecuencias del pecado original. ¿Cómo afectó el pecado original a la naturaleza humana? Las distintas escuelas teológicas cristianas difieren sustancialmente en la respuesta. En la época a la que nos referimos, dejando de lado otras discusiones y centrándome en lo que afectó al niño, predomina la idea de que la educación temprana es la única garantía de orientar al niño en el buen camino. Todas las pedagogías de la época coinciden en este principio. Había que educar al niño desde el principio en el bien, antes de que fuese tarde.

El interés fundamental de los jansenistas de Port-Royal por la educación consistía en conservar la infancia en el estado de inocencia bautismal, vacunándola contra los mil lazos que continuamente el demonio podía tenderle a su alrededor. Había que tratar al niño con una

gran dureza disciplinar y alejándole de la familia y de la sociedad. El jesuita Baltasar Gracián no era más optimista respecto a la naturaleza humana, aunque sus principios teológicos fuesen diferentes respecto a los sostenidos por los jansenistas y otros cristianos no católicos.

1. El niño en los escritos del obispo Comenio

Una rápida ojeada por los principales teóricos de la educación de la época nos permitirá hacernos una idea de su pensamiento respecto a la infancia. Comenio, Gracián y Locke son sin duda los más importantes del siglo XVII.

Comenio (1592-1671) añora la paz y lucha por una humanidad mejor que supere la guerra civil europea en la que vive y sufre. Su pesimismo procede del pecado original, que afecta a la vida individual y colectiva. Para superar la corrupción que afecta al hombre y, por consiguiente, a la sociedad de su tiempo, propone una nueva educación, una nueva didáctica y una nueva política educativa capaz de recuperar la bondad natural perdida y de reformar de modo radical a toda la humanidad.

La educación ha de ser, no para unos pocos, sino para todos, ricos y pobres, hombres y mujeres, incluso para quienes poseen algún tipo de deficiencia física o psíquica. ¿No son todos hijos de Dios? ¿No es la educación, como habían vuelto a repetir los humanistas, el único medio para convertir con garantía al niño en hombre? Y si todo ser ha de llegar al fin para el que fue creado, ¿por qué excluir de la educación a la mayor parte de la humanidad? Tales son sus planteamientos.

Comenio sostiene una vez más que las madres alimenten personalmente a sus hijos, si bien, dejándose llevar de la costumbre de las clases acomodadas, recomienda escoger a una «nodriza sana, honesta y piadosa, que transmita las semillas de la piedad y de la honestidad a su bebé». Mérito importante suyo es haber recordado el clásico principio de la educación permanente. Comienza la educación con el nacimiento, con la madre como primera maestra; prosigue con la puericia entre los seis y doce años, la adolescencia, la juventud y la academia o universidad.

Lo sorprendente de este gran pedagogo, tan desconocido en el mundo católico, es que comprendió con varios siglos de anticipación la trascendencia que para la vida adulta posee el ambiente familiar, a la que él llama *schola genitura*, es decir, *escuela materna*. En su *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, nunca traducida

al castellano, dice que la felicidad del hombre depende de tres cosas fundamentales: del buen nacimiento, de la buena salud y de las buenas costumbres. Un *buen nacimiento* depende de tener padres honestos; en segundo lugar, un cuerpo y mente sanos y, en tercer lugar, una buena educación. «Vive bien el que vive con honestidad, con buena salud y religiosamente.»

De la madre aprende el niño los conceptos universales sobre los que posteriormente construirá su pensamiento y sus pautas de conducta. De labios maternos aprenderá los primeros conceptos *metafísicos*, como «algo, nada, ser, no ser, así, de otro modo, dónde, cuándo...», conceptos *físicos* como «agua, tierra, aire, fuego, lluvia, nieve...», conceptos ópticos, astronómicos, geográficos, históricos, morales..., etc.

Para orientar a las familias en esta primera etapa de la educación pensó escribir un libro de advertencias y consejos y un *libro de imágenes* para los niños, en el que se dibujase «un monte, un valle, un árbol, aves, peces, caballos, buey, oveja, la luna, las estrellas, el rey con sus atributos, el soldado, el labrador, carretero, plato, etc.». Comenio escribió este segundo libro, al que tituló *Orbis sensualium pictus*, novedoso en su tiempo, anunciado en su *Didáctica magna*. Debía ayudar al maestro a unir en el aprendizaje la intuición del objeto, el concepto y la palabra en diferentes idiomas. No cabe duda de que en Comenio están los principios fundamentales de la pedagogía contemporánea, a pesar de que la historia no se lo ha reconocido.¹

2. Una reforma barroca de la *ratio studiorum* jesuítica de Baltasar Gracián

Algo más joven que Comenio fue el jesuita aragonés Gracián (1601-1658), autor de numerosas obras leídas con interés hasta nuestros días. Su pesimismo coincide con el de los escritores europeos más representativos de su tiempo. Para él, el hombre comienza a morir desde que nace. La muerte no es sino un acabar de morir. «No es otro el vivir que un ir cada día muriendo», escribe coincidiendo con Quevedo.

Su obra cumbre fue el *Criticón*, publicada en sus diferentes partes en 1651, 1653 y 1657. «Comienzo —afirma en el prólogo— por la

1. Modestamente he intentado «desfacer este entuerto» en «La huella de Juan Luis Vives en Juan Amós Comenio», presentado en el IV Centenario del nacimiento de Comenio y publicado en *Juan Amós Comenio. Obra, andanzas, atmósferas*, coordinado por G. M. E. Aguirre Lora, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993. Existe traducción al catalán en *Temps d'Educació* (Barcelona), 12, 1994, pp. 227-41.

hermosa Naturaleza, paso a la primorosa Arte y paro en la útil Moralidad.» Sus protagonistas son Andrenio y Critilo, símbolos de dos diferentes géneros de vida: la del hombre natural que se deja guiar por sus propios impulsos, Andrenio, y la del hombre educado y juicioso, que piensa antes de actuar, Critilo.

En realidad, Gracián plantea el tema nuclear nunca resuelto definitivamente: qué porcentaje hay que atribuir en la educación a la naturaleza (hoy diríamos a la herencia genética), a la habilidad y profesionalidad del educador y a la sociedad en cuyo marco se desarrolla. En esta obra, como en todas las escritas por este egregio escritor, se condensa toda la filosofía del barroco. El lenguaje utilizado es el de los *emblemas*, a los que tan aficionados eran los hombres de su generación. Escribe con estilo condensado, lacónico, utilizando sustantivos abstractos sin adjetivos y con los verbos indispensables. Merecería la pena ver sus manuscritos, si es que se conservan, para comprobar los pasos hasta llegar a la redacción definitiva.

La originalidad y profundidad en los planteamientos y en la respuesta que él da a esta pregunta esencial de la pedagogía convierten a al *Criticón* en una obra maestra. Naturaleza y razón dialogan entre sí, al estilo de los autos sacramentales, y defienden sus diferentes puntos de vista. Andrenio actúa por impulsos, con espontaneidad, atraído por la apariencia, y dejándose llevar hacia los aspectos placenteros de la vida. Critilo, por su parte, es más cauto y desconfía de las apariencias. Antes de actuar reflexiona y pide opinión a la prudencia.

Andrenio es el hijo de la naturaleza. Su nacimiento recuerda al de Hayy ibn Yaqzán, protagonista de *El filósofo autodidacto*, del hispanomusulmán Ibn Tufáil, criado por una gacela en una isla desierta. Andrenio vive también solo en una isla desierta, símbolo de la sociedad, sin saber quién es, *sin saberse*, sin conocer ni quiénes son sus padres ni de dónde procede. Uno y otro tuvieron como madres adoptivas a las fieras.

Un día Andrenio se encuentra con Critilo, que acaba de llegar a su isla tras un naufragio. El encuentro inevitable convertirá a los dos en maestro y en discípulo. Critilo enseñará a Andrenio a hablar y a pensar, no como hombre de la naturaleza, sino como hombre civilizado y educado. Le enseñará también a desconfiar de sus semejantes y a extremar la prudencia en sus relaciones sociales. Sólo así podrá sobrevivir entre los hombres.

En *El Criticón* de Gracián aguija sin freno sus demonios personales contra la sociedad de su tiempo. Su crítica es feroz. También Gracián vuelve a desenterrar la terrible sentencia *homo homi lupus*. Cuando ambos náufragos y peregrinos ven aproximarse a la isla desierta naves españolas, dice Critilo a Andrenio:

Ya estamos entre enemigos: ya es tiempo de abrir los ojos, ya es menester vivir alerta. Procura ir con cautela en el ver, en el oír y mucho más en el hablar. Oye a todos y de ninguno te fies. Tendrás a todos por amigos, pero guardarte has de todos como de enemigos.²

Gracián presenta la antinomia entre naturaleza y sociedad un siglo largo antes de que Rousseau la popularizase con su *Emilio*. Algunos de sus planteamientos fundamentales recuerdan al pie de la letra los del filósofo ginebrino:

Todo lo que obró el supremo Artífice está tan acabado que no puede mejorar, mas todo cuanto han añadido los hombres es imperfecto. Creólo Dios muy concertado y el hombre lo ha confundido, digo, lo que ha podido alcanzar.³

La naturaleza es admirable, dice a su discípulo Andrenio, pero las obras del hombre te han de espantar. Nada de su tiempo satisface a Gracián. Las constantes guerras dentro y fuera de España, los sitios, asaltos, batallas y degüellos le obligan a considerar su tiempo como «siglo de hierro y siglo de lodo», por la generalización de la corrupción de costumbres. «No está el mal en el cielo sino en el suelo», exclama.

El remedio que Gracián propone para salir del túnel de su siglo de pesimismo es la educación. La virtud, fruto de una educación esmerada, es lo único sustancial, lo único que no es apariencia ni engaño en el gran teatro del mundo. La virtud es el único tesoro que el hombre puede guardar sin miedo a que se lo roben los ladrones. Todo lo demás es prestado.

Todo es nada sin ella, y ella lo es todo; los demás bienes son de burlas; ella sola es de veras [...]; centro de felicidad, trono de la honra, gozo de la vida, satisfacción de la conciencia, respiración del alma, banquete de las potencias, fuente del contento, manantial de la alegría.⁴

Gracián utiliza la novela para ilustrar su filosofía de la educación y de la naturaleza, contraponiendo dos paradigmas antitéticos: el hombre natural y el hombre de razón. Uno y otro equivalen a dos etapas distintas de la vida del hombre. Critilo, antes de llegar a ser persona, vivió sólo como hombre dedicado a los placeres y al juego, lo que le llevó al asesinato, a la cárcel y a la pérdida de sus bienes y de

2. Baltasar Gracián, *El Criticón*, crisis IV, *Obras completas*, estudio, edición, bibliografía y notas e índices de Arturo del Hoyo, Madrid, Aguilar, 1967.

3. *Ibíd.*

4. *Ibíd.*

su honra. La pobreza le ayudó a reflexionar, lo que le permitió llegar a ser persona, conociéndose, *sabiéndose*, como le gusta decir, y orientándose hacia la sabiduría. El desengaño y la experiencia le enseñaron a desconfiar y a ver las cosas como apariencias. La soledad le llevó a leer y a pensar.

Apelé a los muertos, di en leer, comencé a saber y a ser persona, que hasta entonces no había vivido la vida racional, sino la bestial: fui llenando el alma de verdades y de prendas. Conseguí la sabiduría y con ella el bien obrar.⁵

Los *andrenios* están en las antípodas de los *critilos*, de los hombres en su punto. Son hombres sólo en apariencia.

Los más son diptongos en el mundo, unos compuestos de fieras y hombres, otros de hombres y bestias; cuál de político y raposo y cuál de lobo y avaro, de hombre y gallina [...]. Los indoctos afectados son buñuelos sin miel, y los podridos, biscochos de galera. Aquel tan fiero cuan engañoso es diptongo de hombre y estatua, y éstos toparéis muchos.

El «hombre consumado» propuesto por Gracián es una síntesis de los ideales vigentes de su tiempo, con algunas variantes, ideales que se han mantenido a lo largo de los siglos en la educación cristiana construida sobre bases grecolatinas. En su hombre confluyen las cualidades del orador ciceroniano y del filósofo senecano, del hombre de armas y letras del humanismo, del cortesano, del político renacentista, sin menoscabo de los valores cristianos. El hombre bien educado será docto, buen conversador, prudente, sin altibajos en sus distintos estados de ánimo, «hombre de todas las horas» y abierto a toda clase de intereses intelectuales.

La conquista del «hombre consumado» comienza con la temprana educación del niño. Gracián describe en la crisis V de su *Criticón* un escuadrón infantil de niños de diferentes clases sociales y naciones guiados por una mujer, «toda ella caricias, halagos y cariños. Llevaba mil invenciones de juguetes con que entretenerles» y toda clase de regalos con que amenizarles en su excursión. Pero cuando más tranquilos estaban «comenzaron a salir de entre aquellas breñas y por las bocas de las grutas ejércitos de fieras, leones, tigres, osos, lobos, serpientes y dragones, que arremetiendo de improviso, dieron en aquella tierna manada de flacos y desarmados corderillos, haciendo un horrible estrago y sangrienta carnicería».

5. *Ibíd.*

Al otro lado del valle vio Critilo a otra dama que con su belleza ahuyentó a las fieras, terminando con la feroz matanza de inocentes. Ayudada de otras hermosas doncellas reunió a los niños que pudo salvar de las fieras, guiándolos a otra parte segura del valle monte arriba, hasta ponerlos a salvo.

La primera mujer, explica Gracián

es nuestra mala inclinación, la propensión al mal. Ésta es la que luego se apodera de un niño, previene a la razón y se adelanta; reina y triunfa en la niñez, tanto que los propios padres, con el intenso amor que tienen a sus hijuelos, condescienden con ellos y, porque no llore el rapaz, le conceden cuanto quiere; déjanle hacer su voluntad en todo y salir con la suya siempre, y así se cría vicioso, vengativo, colérico, glotón, terco, mentiroso, desenvuelto, llorón, lleno de amor propio, de ignorancia, ayudando de todas las maneras a la natural, siniestra inclinación.

Y cuando llega la edad de la razón y de la responsabilidad, puntualiza el jesuita, el niño está echado a perder y en un estado de difícil recuperación.

La originalidad del aragonés Gracián radica en ofrecer una profunda reflexión sobre la naturaleza humana, de acuerdo con el modo de educar de los jesuitas. Sus planteamientos agudos, su estilo denso y preciso venía a ser una modernización y replanteamiento de la controvertida *ratio studiorum* jesuítica, de acuerdo con las exigencias de la segunda mitad del siglo XVII.

3. La opinión de otros grandes pedagogos:

Locke y Fénelon

Locke (1632-1704) y Fénelon (1651-1715) ocupan igualmente lugares destacados en la pedagogía del siglo XVII europeo, si bien cada uno con planteamientos e intereses diferentes. John Locke se centra en el modo de educar al *gentleman*, útil a sí mismo y a su patria, en clima de libertad y de audaz iniciativa. Ante el grosero ambiente educativo de la *public school* inglesa prefiere la tradicional educación doméstica a cargo de un preceptor, que le transmitirá buenos hábitos de conducta, adecuados modales sociales y formas de comportamiento capaces de asegurar el éxito en la vida. En sus *Pensamientos sobre educación* (1693) justifica del modo siguiente su repulsa a la escuela pública:

De lo que estoy seguro es de que todo el que pueda costear un preceptor y educar a su hijo en su casa, le asegurará mejor que toda escuela,

maneras gentiles, pensamientos viriles, el sentimiento de lo que es digno y conveniente... progresará con mayor rapidez y madurará antes el hombre en el niño.⁶

Su programa educativo se resume en tres aspectos fundamentales: educación intelectual, moral y física, trilogía que será popular a lo largo del siglo XIX con su seguidor Herbert Spencer. Locke es partidario de un inicial endurecimiento físico del niño, acostumbrándole desde los primeros años a las fatigas y al rigor. En su opinión, la mejor manera de educar la personalidad del niño será inculcándole precozmente buenos hábitos y buenas costumbres, en un ambiente de cierta rigidez, pasando paulatinamente de ésta a la confianza y a la estima recíproca, filosofía en la que coinciden Aristóteles, Kant y, en muchos aspectos, Rousseau.

A Fénelon, como a Locke, le preocupa la formación de la aristocracia, a la que destina sus dos principales tratados pedagógicos, el *Traité de l'éducation des filles* (1687) y *Les aventures de Télémaque* (1699), obras muy difundidas y traducidas a numerosas lenguas. También en esta época seguía creyéndose que la felicidad de un país dependía, no de la educación de todos los ciudadanos, sino de la buena educación del futuro gobernante. ¿Qué milagros debía realizar la educación con un heredero deficiente al que se le exigiría mucho más allá del límite de sus posibilidades?

No faltaron educadores preocupados por la educación de los niños de las clases más humildes, para los que surgieron nuevas respuestas e iniciativas: José de Calasanz (1556-1648), fundador de las escuelas pías, Juan Bautista La Salle (1651-1684) y Vicente de Paúl (1581-1660). Nos detendremos en la labor realizada por este último en favor de la infancia abandonada en Francia, creando las Hijas de la Caridad, que pronto se extendieron en numerosos países de Europa y de América, como el resto de las instituciones religiosas mencionadas.

4. La creación de las Hermanas de la Caridad en Francia, a favor de la infancia abandonada en las calles

El abandono de niños en las calles de París, como en otras muchas ciudades, era endémico. Algunos eran recogidos por personas de buen corazón; otros muchos perecían de hambre y de enfermedades, o eran recogidos por personas sin escrúpulos.

6. Locke, *Pensamientos acerca de la educación*, traducción y notas por D. Barnés, prefacio, biografía y crítica por H. Quick, Barcelona, Humanitas, 1982, pp. 115-16.

En 1640 san Vicente de Paúl y Luisa de Marillac crearon la asamblea de Damas de la Caridad, dedicada a hacerse cargo de todos los niños abandonados en las calles de París. En los primeros años, un puñado de niños abandonados recogidos pasaron al cuidado de las hermanas y otros fueron confiados a nodrizas. Muy pronto los problemas económicos superaron el entusiasmo de los animosos creadores del movimiento y se vieron obligados a acudir a las autoridades. El resultado de las gestiones realizadas fue la creación oficial, en 1670, del Hospital de los Niños abandonados (Hôpital des Enfants-Trouvés de Paris) con una subvención estatal. Se concedía a este hospital el derecho a

actuar, contratar, vender, alienar, comprar, adquirir, comparecer en juicio y proceder y recibir toda clase de donaciones y legados universales y particulares, así como realizar toda clase de otros actos que los Hospitales de nuestra villa y sus barrios realizan.⁷

Objetivos de este real decreto fueron impedir que murieran los recién nacidos abandonados, cuidarles y educarles para que llegaran a ser útiles a la nación como soldados, obreros y habitantes de las colonias francesas.

Vicente de Paúl había muerto diez años antes de ver reconocidos sus esfuerzos. En 1660, año de su muerte, había dejado consolidado un proyecto pedagógico y un puñado de personas dedicadas al cuidado de los más débiles: niños abandonados, enfermos, hospitales y parroquias..., en numerosos países. Si en 1660 había 24 escuelas a cargo de las Hermanas de la Caridad, en el año de la Revolución francesa había más de cuatrocientos.

5. Disposiciones sobre los niños abandonados en España y en Madrid

La situación política y social en España era semejante a la de otros muchos países de Europa. El historiador Ángel González Palencia publicó los informes generados por la Junta de Reformación, entre 1618 y 1625, para superar el declive en que se encontraban los asuntos generales del Estado. Por todos sitios surgían reformadores, *arbitristas*, palabra empleada a principios del siglo XVII para designar a quienes proponían reformas y soluciones a veces descabelladas para

7. D. Demnart y D. Fourment, *Dictionnaire d'Histoire de l'Enseignement*, Paris, Éditions Universitaires, Jean-Pierre Delarge, 1981, pp. 6-7.

mejorar las finanzas reales de la economía castellana. Destacaron Martín González de Cellorigo, con su *Memorial* (1600), Sancho de Moncada, con su *Restauración política de España* (1619), Pedro Fernández Navarrete con sus *Discursos políticos* (1621) y Miguel Caja de Leruela con su *Restauración de la abundancia de España* (1631).

Entre las numerosas propuestas de todo tipo que se ofrecen a los responsables políticos de la nación, aparece una vez más la problemática dimensión económica de los niños abandonados, a los que habría que criar para dedicarlos a trabajar en el campo de la despoblada Castilla, en los oficios mecánicos y artesanales, en el ejército y en la marina.

En dos sesiones de las Cortes de Castilla se discute la ayuda a la crianza de los niños abandonados. En la sesión celebrada en Madrid el 31 de agosto de 1609 se acuerda pagar al hospital de niños expósitos de Madrid, 300 reales de limosna. En otra sesión del 18 de abril de 1612 vuelve a tratarse el mismo tema, anotándose en las actas lo siguiente:

Votóse si se dará o no limosna al hospital de los niños expósitos de esta Corte, para ayuda de criarlos, y acordóse por mayor parte se den 50 ducados de limosna.⁸

El espíritu reformista del siglo y la necesidad de aplicar parte de la población a actividades lucrativas de interés nacional hicieron creer a los arbitristas y a los responsables políticos que era perjudicial para la nación el excesivo número de universitarios y de universidades. Más que abogados, médicos y teólogos eran necesarios los agricultores, los artesanos, los marinos y los soldados. Éste es el motivo por el que se prohibieron los estudios de gramática en las casas de expósitos, en su mayor parte financiadas por rentas de origen privado, municipal o eclesiástico. Con esta medida se impedía la única posibilidad de ascenso social a los niños procedentes, en su mayoría, de los estratos sociales más humildes. La prohibición de organizar estudios de gramática en las casas de expósitos y el mandato de que estos niños fueran aplicados al ejercicio de las artes y oficios, procede de la pragmática de Felipe IV del 10 de febrero de 1623.⁹ He aquí el texto legal:

Mandamos que no pueda haber estudios de Gramática en los hospitales donde se crían niños expósitos y desamparados; y que los administradores y superintendentes tengan cuidado de aplicarlos a otras ar-

8. *Actas de las Cortes de Castilla*, t. XXV y XXVII, pp. 386 y 359, Madrid, Sucesores de Ribadeneyra, 1905.

9. *Novísima Recopilación*, t. III, tít. XXVII, ley I.

tes, y particularmente al ejercicio de la marinería, en que serán muy útiles por la falta que hay en este Reyno de pilotos.

Años después, otra ley de 1677 porfía en términos parecidos, designando la ciudad de Cádiz como centro de formación náutica, no sólo de los niños expósitos, sino también de los llamados *doctrinos*, niños pobres, que vivían de la caridad y de la ayuda de los vecinos en casas dirigidas por clérigos. La ley manda que estos niños comiencen como grumetes y

se habiliten y adiestren para marineros, artilleros y pilotos; he resuelto se destine en Cádiz una casa donde se vayan recogiendo todos los que hubiere a propósito de esta calidad en las ciudades de Andalucía alta y baxa, y Reyno de Granada, y especialmente los de la doctrina, desamparados y hospicios de esta Corte; y que se les acuda a cada uno con una ración ordinaria, la media para sustento, y la otra para vestirlos, en el ínterin que tienen edad para irlos repartiendo en los navíos de la Armada del Océano, carrera de Indias y otros.

Semejante política se mantuvo en vigor a lo largo de los siglos XVII y XVIII. Con tales disposiciones la cultura y la educación superior quedaban reservadas a las clases poderosas, rompiendo una larga tradición mantenida por la Iglesia y la iniciativa privada a favor de las clases humildes, desde la aparición de las primeras universidades y colegios universitarios.



CAPÍTULO 11

ACTITUD DE LA ILUSTRACIÓN ANTE LA INFANCIA

El cambio de siglo no alteró los modos de pensar y de ver al niño comparado con el siglo anterior. En España se impusieron, no obstante, las corrientes de la secularización, la centralización y la uniformidad en la organización del Estado, como consecuencia del cambio de dinastía. La nueva concepción del Estado tendente a someter a su poder a todas las instituciones, sin excluir a la Iglesia y a la ciudadanía, supuso un cambio trascendental en la vida española. Fue una etapa en la que se puso de moda disertar, discutir, proponer y reformar, pero los cambios no llegaron a realizarse y a calar en la sociedad. El pensamiento ilustrado fue profundamente burgués.

En el campo de la enseñanza, tanto en Francia como en España, se destruyó más que se construyó, a pesar de la favorable coyuntura económica y política del momento y a pesar de la creencia unánime en que la reforma de los Estados y de las sociedades sólo era posible si se apoyaba en una profunda reforma educativa. Ahora bien, este principio fue entendido desde el punto de vista conservador de la burguesía.

Los ilustrados creyeron en el poder de las *luces*, pero convenientemente controladas y reservadas a unos pocos. Si las clases más humildes accedían al conocimiento se rebelarían contra la esclavitud y miseria en la que vivían. «Para que la sociedad viva feliz y los hombres contentos en la mayor pobreza hace falta que gran número de ellos sean tan ignorantes como pobres.» De modo parecido repetía este aforismo el ministro español José del Campillo:

No es menester en una monarquía que todos discurran ni tengan grandes talentos. Basta que sepa trabajar el mayor número, siendo pocos los que deben mandar, que son los que necesitan luces muy supe-

riores; pero la muchedumbre no ha de necesitar más que fuerzas corporales y docilidad para dejarse gobernar.¹

Políticos y pensadores admitieron el principio de *igualdad de educación*, principio que hay que entender en el sentido de «adecuado a cada clase social y en función de las necesidades e intereses del Estado». Ingleses, franceses y españoles coincidieron en reservar la educación superior a las clases económicamente fuertes, manteniendo al pueblo en la ignorancia. A los campesinos, mercaderes e industriales habría que darles la instrucción necesaria para que fuesen capaces de producir más y mejor, siempre en función de los intereses sociales. Pocos conocimientos necesitaba el campesino para labrar su campo. Le bastaban la azada y sus brazos. Leer, escribir y contar le eran perfectamente inútiles. La crítica por parte de políticos y escritores afines a su ideología respecto a la escasez y mala calidad de las escuelas elementales no dejaba de ser un tópico de retórica de la época² y un modo de encubrir sus verdaderas intenciones.

El Estado español se despreocupó de la escuela elemental y puso su interés en las escuelas de formación profesional, de artistas y de artesanos. Suprimieron las trabas gremiales que encorsetaban el ejercicio del trabajo y se estableció en 1777 la libertad de trabajo y la admisión de extranjeros en las industrias nacionales. En esta dirección trabajó Campomanes, el ministro más brillante y activo del último cuarto de siglo. Su pensamiento reformista quedó expuesto en su *Discurso sobre el fomento de la industria popular* (1774) y en su *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento* (1775).

No faltaron los planes reformistas de diferentes intelectuales ni la legislación y reforma de las universidades y colegios mayores, sobre los que se mantuvieron las mismas estructuras y las mismas deficiencias tradicionales. No hubo una verdadera voluntad de cambio. Las únicas medidas drásticas fueron el nombramiento de un censor del gobierno en las universidades, para supervisar previamente las conclusiones de las tesis de fin de carrera, antes de pasar a su defensa, y la expulsión de los jesuitas en 1767, poderosos en la vida universitaria española. Ambas medidas fueron encaminadas a acabar con la autonomía universitaria y con la influencia de estos religiosos en la vida cultural y política nacional.

A pesar de todo, pervivió el aprecio del latín en las escuelas secundarias y en las universidades, en menoscabo de las lenguas llamadas vulgares. Continuó la escasa retribución del profesorado en todos

1. José Antonio Maravall, «Los límites estamentales de la educación en el pensamiento ilustrado», *Revista de História das Ideias*, 8, p. 129.

2. M. A. Galino, *Tres hombres y un problema*, Madrid, CSIC, 1953, pp. 26-27.

los niveles, propiciando con ello que los mejores profesores abandonasen pronto la enseñanza, dejando las cátedras a los religiosos, que se conformaban con un miserable salario. La escuela primaria y secundaria siguió su inercia secular abandonada a su suerte.

Los maestros titulados al frente de escuelas privadas abiertas al público, en ciudades importantes, necesitaban autorización eclesiástica. Los obispos debían expedir el certificado de *buenas costumbres* y *suficiencia de conocimientos* de la doctrina cristiana. Todas estas escuelas privadas tenían una mala imagen, razón por la que las familias con recursos preferían contratar a un ayo, maestro o profesor extranjero, que convivía como un criado más en el seno de la familia. La escuela pública obligatoria será una conquista posterior de muchos países en los siglos siguientes.

El periodismo adquirió un auge extraordinario, contribuyendo a divulgar las ideas y principios del siglo, haciéndolas llegar a un público culto. Las revistas y periódicos rivalizaron dando noticias de los diferentes países y difundiendo toda clase de *conocimientos útiles*, de fácil comprensión, anunciando publicaciones de libros, cambios políticos, descubrimientos científicos, sistemas de producción agrícola e industrial, etc.

La educación fue uno de los grandes tópicos del siglo. Se resucitó el tema de la lactancia materna y se repitieron de nuevo los argumentos tradicionales en su favor. La novedad en este terreno fueron los estudios realizados en diferentes regiones francesas sobre los índices de mortalidad entre los niños alimentados por sus propias madres o por nodrizas. Jaime Baucells, publicó un trabajo titulado *Perjuicios que acarrear al género humano y al Estado las madres que rehúsan criar a sus hijos y medios para contener el abuso de ponerles ama*.³

¿Hasta qué punto los principios ilustrados hicieron cambiar la actitud ante la infancia? ¿Hubo cambios tangibles en el modo de mirar, de cuidar, de alimentar, de querer y de educar al niño?

No puede decirse que la Ilustración haya supuesto un giro copernicano ante la infancia. El niño no fue centro de interés entonces, ni gozó de mayor estima que en épocas anteriores. No obstante, las nuevas ideas se fueron aceptando lentamente, demasiado lentamente, en el mundo occidental, y enriquecieron el substrato de los futuros planteamientos psicopedagógicos. El aumento de la demografía, la mejora de la higiene y de la medicina y la dimensión política de la beneficencia afectó principalmente a la organización de los hospitales y asilos, en los que los niños abandonados eran recluidos y educados.

3. La recensión de este desconocido libro la hizo el *Memorial Literario* de Madrid, en diferentes números de 1786 y 1788.

Los hechos más impactantes para la pedagogía del siglo XVIII, dado que aportaron nuevos conocimientos en torno a la infancia, fueron los *niños salvajes*, llamados posteriormente *niños-lobo* y la publicación en 1762 del *Émile ou sur l'éducation*, de Juan Jacobo Rousseau. Los «niños salvajes» eran conocidos en la Antigüedad y en el Renacimiento y volvieron a suscitar el interés en el siglo XVIII de E. de Condillac y de C. von Linné. Estrechamente relacionado con el problema de estos niños, fue el escrito de Diderot de 1745, titulado *Carta sobre los ciegos al estilo de los que ven*. Con el tiempo se hizo famoso el caso del niño Víctor, *el salvaje del Aveyron*, gracias a las memorias científicas del médico Itard y de los resultados obtenidos en sus trabajos por su reeducación (1802).

Más popular y ruidosa fue la aparición del *Emilio* (1762), condenado a la hoguera por el parlamento francés, prohibido y perseguido por todas partes. Católicos, jansenistas, calvinistas, luteranos, deístas y agnósticos levantaron escandalizados unánimemente sus manos, provocando en su autor una grave manía persecutoria. La importancia de esta obra, en la que el ginebrino noveló cómo él hubiera querido ser educado por su duro padre, fue trascendental en el ámbito de la pedagogía occidental. Es justo afirmar que en la historia de la educación hay un antes y un después de la publicación del *Emilio*. El modo de plantear la educación y, sobre todo, el esfuerzo por aproximarse a la desconocida personalidad infantil, tuvo su origen en esta novela. Nunca una obra ha producido tantas polémicas apasionadas, tantos discursos a favor o en contra, a lo largo de los dos últimos siglos. Ninguna obra al mismo tiempo ha hecho tanto en favor del conocimiento del mundo infantil y del modo de educarlo.

Rousseau enlaza con Quintiliano y con la actual pedagogía, cuando intuye la clave del crecimiento humano: el amor, el vínculo, el apego, la atención, el respeto de los padres y educadores hacia la propia naturaleza infantil, que son los auténticos móviles que lo impulsan hacia la identificación y, al mismo tiempo, hacia la diferenciación con el adulto. Por el amor el niño se prepara a través de la maduración neurológica para ir avanzando por las diferentes etapas, asentando sentimientos y conocimientos de modo progresivo. La idea del amor como motor de la educación no vuelve a aparecer en la historia de la educación sorprendentemente hasta Miguel de Unamuno que, en su novela *Amor y pedagogía*, defiende el amor frente a la pedagogía positivista de fin de siglo. Su frase contundente es «tengamos la fiesta en paz y ahogemos la pedagogía en amor».

1. Las aportaciones del solitario

J.-J. Rousseau

«No olvidéis nunca —escribe Rousseau en su obra capital— que quien os habla no es ni un sabio ni un filósofo, sino un hombre sencillo, amigo de la verdad, sin partido y sin sistema; un solitario.»⁴

Su formación autodidacta y su interés por el saber le llevan a devorar numerosos autores clásicos, a los que en ocasiones se remite en notas a pie de página. Las *Vidas paralelas* de Plutarco, que su padre le obligó a leer de niño; la *República* de Platón; Séneca y Quintiliano son sus autores preferidos en los temas pedagógicos. Con éstos y otros materiales, además de su experiencia y de su capacidad de análisis de la sociedad europea de su tiempo, escribió el *Emilio*, magnífico poema pedagógico, en el que muestra el nuevo modelo de educación que requerían los nuevos tiempos. Es el modelo en el que a él le hubiera gustado ser educado. Con estas normas, nos dice, no es seguro garantizar el éxito, pero se acercará mucho a él.

Preciso es dejar de lado los muchos aspectos que suscita la lectura de esta polémica obra. Creo más útil responder a la pregunta que nos guía en este análisis: ¿reúne en sí tantos méritos como para afirmar, como se ha dicho repetidamente, que no existe otro tratado tan trascendental, en los dos siglos y medio últimos, para la historia de la infancia y de la educación?

El impacto del *Emilio* fue importante, lo que no quiere decir que, de inmediato, provocase un cambio de actitudes ni una reforma de los métodos de enseñanza, ni un mejor conocimiento del niño. Desgraciadamente, después de 1762 el niño y el adolescente fueron tan maltratados y tan desconocidos como en los siglos anteriores. No hubo cambio de hábitos ni de actitudes por parte de padres y educadores, pero la mayoría, si no todos los pedagogistas posteriores, leyeron esta novela pedagógica y de un modo o de otro se vieron afectados por su lectura. En sus escritos posteriores afloran una mayor preocupación por conocer mejor al niño, unos planteamientos pedagógicos menos tradicionales y anacrónicos, al lado de duras críticas e impugnaciones de carácter ideológico contra Rousseau. Si algunos abrigaron una cierta esperanza en la mejora de los métodos educativos, los excesos de la Revolución francesa hicieron creer a muchos más que no eran sino el resultado natural de los principios predicados por enciclopedistas y simpatizantes, en cuyo grupo fue incluido sin matices el ginebrino. Los fervores ilustrados y los principios que los propiciaron se enfriaron y desaparecieron muy pronto por largo tiempo.

4. J. J. Rousseau, *Émile, Oeuvres complètes*, París, Gallimard, IV, p. 348.

Dejando de lado cualquier ánimo de polémica, de la que casi todos los manuales actuales todavía se hacen eco, repitiendo como consigna viejos tópicos ideológicos, destaco unos cuantos principios del propio Rousseau que, al margen de muchas equivocaciones y errores, convierten al *Emilio* en lectura obligada para una persona culta de nuestros días, interesada por la educación.

El mensaje que Rousseau transmite es el amor y respeto que se debe tener al niño: «*Aimez l'enfance; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinc.*»⁵

No menos importante es el principio de que «el hombre y el niño son distintos». El niño ni es un pequeño animal ni un hombrecito. Sólo es un niño, nada menos que todo un niño, que nace débil y dependiente en todo de los demás, pero con «modos de ver, de pensar, de sentir, que le son propios». En consecuencia, debe ser respetado y reconocido como ser con entidad propia.

Cada niño, como el adulto, es diferente y posee diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje. Necesita crecer y aprender todo, puesto que nacemos con la capacidad innata de aprender, pero con la mente en blanco, ignorantes y sin saber nada.

La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si nosotros queremos pervertir este orden produciremos frutos precoces que no tendrán ni madurez ni sabor y pronto se marchitarán.⁶

El formidable escritor Rousseau imagina lo que ocurriría a un niño que naciera con la estatura y fuerza de un adulto, como nació Pallas del cerebro de Júpiter.

Este hombre-niño sería un perfecto imbécil, un autómata, una estatua inmóvil y casi insensible. Ni vería nada ni entendería nada, ni conocería a nadie, ni sabría mirar hacia aquello que tuviese necesidad de ver [...]. Este hombre formado de golpe tampoco sabría sostenerse de pie y necesitaría mucho tiempo para aprender a sostenerse en equilibrio.⁷

Probablemente moriría de hambre antes de aprender a buscar su alimento.

Consecuentemente, Rousseau acierta en la importancia que el día a día de la infancia tiene en la vida del hombre futuro. El niño necesita ser niño antes de llegar a adulto. La misión de los padres y de los

5. *Ibíd.*, II, p. 302.

6. *Ibíd.*, p. 319.

7. *Ibíd.*, p. 280.

adultos es «dejar madurar la infancia en los niños», sin prisas, sin quemar etapas, sin malograr el fruto antes de que esté en sazón.

¿Cómo educar al niño en sus primeros años? Rousseau apoya sus consejos, una vez más, en el opúsculo *De liberis educandis*, atribuido a Plutarco, y en las publicaciones médicas de su tiempo, que cayeron en sus manos. Le preocupa la alimentación infantil, los primeros pasos del niño, la necesidad de que corra por el prado, aunque caiga cien veces cada día, porque con la libertad de movimientos estará siempre alegre. «Emilio no llevará chichoneras, ni tacatacas, ni andadores, desde que sea capaz de poner un pie delante del otro.»⁸ Como buen observador descubre Rousseau la alegría que experimentan el niño y sus padres con cada logro de su maduración psicomotriz.

Obligación del adulto será criar al bebé en una atmósfera de libertad, sin caprichos y apoyando positivamente sus fuerzas infantiles. Deberá suplir lo que le falta en inteligencia y en fuerza, desarrollando al máximo sus sentidos y distinguiendo lo que pide su naturaleza o su capricho. Sostiene la importancia del desarrollo de los sentidos como ventanas del aprendizaje. Emilio deberá acostumbrarse como los espartanos al frío y al calor, a la oscuridad, a los ruidos y al miedo de la noche, a la vida en contacto con la naturaleza, al manejo de la brújula, al ejercicio físico, al hambre y a la sed, etc., no para ser un militar, sino un ciudadano.

Muchos otros aciertos podríamos añadir, pero los enunciados son suficientes para justificar cualquier reticencia que se oponga a colocar al *Emilio* en el lugar que en justicia le corresponde, en la historia de la pedagogía y de la psicología.

2. Opinión de Kant respecto a la pedagogía rousseauiana

Los ecos de la polémica levantada por la publicación del *Emilio* todavía se oían a finales de siglo en las universidades alemanas, en las que se obligó a los catedráticos de filosofía a dedicar parte de sus explicaciones a la *pedagogía*. A ellos debemos sus primeros balbuceos como ciencia académica. Fruto de estas explicaciones es *La Pedagogía de Kant*, opúsculo publicado por su discípulo Rink en 1804, año de la muerte del filósofo, sirviéndose de las notas de clase. Su estilo cortado y telegráfico así lo indica, nos dice Lorenzo Luzuriaga en el prólogo de esta obra traducida por él al castellano, que utiliza la edición

8. *Ibíd.*, p. 300.

alemana del tomo 50 de la Philosophische Bibliothek y otras ediciones, alguna de ellas en francés.⁹

Un análisis detenido de esta obrilla nos indica dos cosas: una, evidente, es que la pedagogía está todavía en mantillas, puesto que no va más allá de los planteamientos teóricos de Aristóteles, y otra, más discutible: parece que Kant se dedica a pulverizar las tesis más queridas del ginebrino. Comienza afirmando que el hombre es la única criatura que necesita la educación, entendiéndose por tal la necesidad de cuidados (sustento y manutención), disciplina, instrucción y educación. Kant suele utilizar la palabra *Bildung* («formación») y no *Erziehung* («educación»).

Los animales nacen con instinto y apenas necesitan cuidado, afirma Kant.

Es admirable, por ejemplo, ver las golondrinas pequeñas que, apenas salidas del huevo y ciegas aún, saben, sin embargo, hacer que sus excrementos caigan fuera del nido. Los animales, pues, no necesitan cuidado alguno.

De otro modo actúan los niños:

Si un animal, por ejemplo, gritara al nacer, como hacen los niños, sería infaliblemente presa de los lobos y otros animales salvajes, atraídos por sus gritos.¹⁰

El hombre, a diferencia de los animales, necesita la disciplina

[que] convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña lo ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no fue ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás.

Señala Kant el aspecto negativo que posee la disciplina, puesto que su objetivo consiste en eliminar la animalidad del hombre, sometiéndole desde el principio a las leyes, no de la naturaleza, sino de la humanidad. Ésta es la razón por la que los niños son enviados muy pronto a la escuela, no para que aprendan algo, sino

9. Kant, Pestalozzi y Goethe, *Sobre educación*, composición y traducción de L. Luzuriaga, Madrid, Daniel Jorro, 1911.

10. *Ibíd.*, p. 12.

para que aprendan a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que les rodea, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos.

El filósofo cita varias veces a Rousseau, unas veces para rebatirlo y otras para darle la razón. En su opinión, la disciplina y la coacción han de acompañar al niño desde el principio, puesto que dejarle a su aire hasta que sea mayor equivaldría a permitir una cierta barbarie en su comportamiento, difícil de eliminar posteriormente. Los mimos excesivos por parte de la madre en los primeros años pueden serle perjudiciales, cuando tenga que superar los obstáculos que por todas partes encontrará, tan pronto tenga que intervenir en la sociedad. Si al animal le basta como guía su instinto, el hombre necesita educación. El hombre no es sino el producto de su educación. Únicamente por la educación el hombre llega a ser hombre cabal.

El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca.

Cree Kant que el arte de la educación o pedagogía es tan difícil como el arte de la política. Su dificultad radica en la necesidad de someter la naturaleza humana a reglas. Al principio de «el hombre es bueno por naturaleza», opone que el hombre en sus primeros años ni es bueno ni es malo. Sólo posee «gérmenes para el bien», que hay que desarrollar, e inclinaciones torcidas que hay que enderezar.

¿Qué tipo de educación habrá que dar al niño?

Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente, o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción.¹¹

Lo más difícil de la educación es armonizar el amor a la libertad y la necesidad de la coacción.

¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es mecanismo, y una vez acabada su educación, no sabría servirse de la libertad.

11. *Ibid.*, pp. 26-27.

La libertad del niño no está al principio, sino al final del proceso educativo. El objetivo de la educación consiste en enseñar al niño a obedecer las máximas o principios escolares, que con el tiempo se convertirán en sus propias normas de conducta reguladas por la razón. Habrá que educar al niño como niño y al joven como joven.

La obediencia del joven es diferente de la del niño. Consiste en la sumisión a las reglas del deber. Hacer algo por deber es obedecer a la razón. Es un trabajo inútil hablar al niño del deber [...]. El niño podría ser guiado por sus meros instintos, pero en cuanto crece hay que darle el concepto del deber. Tampoco se ha de acudir al recurso de la vergüenza con los niños. Esto no puede hacerse hasta que la idea del honor haya echado raíces.¹²

Las ideas y observaciones que transmiten estos apuntes saben a poco, aunque contienen en germen un extraordinario valor. ¿Cuál hubiera sido el desarrollo de la pedagogía occidental si el gran filósofo nos hubiera dejado un tratado sistemático?

3. Un defensor ecuánime tardío de J.-J. Rousseau: Mariano Carderera y Potó

Mariano Carderera, el mejor pedagogo español del siglo XIX anterior a Giner, recoge en su apreciado *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, lo mejor de la pedagogía europea de su tiempo. En él analiza serenamente un siglo después las aportaciones que en justicia hay que reconocer al autor del *Emilio*, polémica, sin duda, todavía caliente, entre creyentes y agnósticos. Todavía el pedagogo suizo era el centro de las polémicas pedagógicas. En la voz «Rousseau» del *Diccionario* escribe lo siguiente Carderera:

Lo que hay admirable en el *Emilio* es la primera parte dedicada a la primera infancia, y algunos métodos y procedimientos de enseñanza. No expone ideas nuevas, pero las presenta con una brillantez y animación que seduce, y por eso hasta las paradojas contribuyen mucho a ilustrar varios puntos de vista sobre los cuales ha llamado la atención por este medio. A vuelta pues de errores que obligan a leer el *Emilio* con mucha discreción y desconfianza, este libro ha difundido muchas verdades y ha hecho un bien incalculable.¹³

12. *Ibid.*, p. 82.

13. M. Carderera, *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, 1858, IV, p. 511.

Es indudable que la mayoría, si no todos sus puntos de vista, tienen claros precedentes anteriores, aspecto que a todos los historiadores opuestos a sus planteamientos ideológicos les gusta resaltar con el fin de infravalorar sus aciertos, pero ¿qué ciencia o descubrimiento no se apoya en los esfuerzos de generaciones anteriores? En ningún caso la precedencia descalifica las aportaciones del investigador original, cuya excelencia, por diferentes razones, es preciso reconocer.

Otra cuestión es saber cuándo la pedagogía moderna aceptó como evidentes los más importantes principios rousseauianos, que hoy configuran nuestro modo de pensar y nuestro modo de acercarnos y de comprender el mundo infantil. Éste es el quicio sobre el que ha de girar cualquier discusión sobre la pedagogía de Rousseau. Lo indiscutible es que muchas de sus intuiciones pedagógicas, a lo largo de los años, han acabado imponiéndose.

4. Los pedagogos españoles ilustrados y el niño: Reixac, Luis de Olot y Sarmiento

Los más importantes tratados pedagógicos del siglo XVIII en España proceden en su mayoría de plumas eclesiásticas, a excepción de J. M. Picornell i Gomila. Clérigos fueron Baldiri Reixac, Luis de Olot y Sarmiento. A ellos habría que añadir los nombres ilustres de Feijoo, también clérigo, Jovellanos, Mayans, el jesuita Hervás y Panduro y los políticos Campomanes, Olavide y Cabarrús, en cuyos escritos aparecen con frecuencia cuestiones relacionadas con la educación y la enseñanza, pero sin llegar a escribir tratados de cierta entidad, en los que el niño ocupe un lugar preeminente.

Los dos catalanes, Baldiri Reixac y Luis de Olot, se complementan. El primero redactó unas *Instruccions per la ensenyança de minyons*, en 1766. Era sacerdote de un pueblecito de Gerona, Sant Martí d'Ollers, en el que regentaba una pequeña escuela aneja a la parroquia. Su experiencia y erudición francesa quiso transmitirla a otros clérigos catalanes, que debían hacer también de maestros en sus parroquias. En este trabajo resume el clérigo las materias que el maestro debía enseñar a sus alumnos: leer, escribir, contar, formación religiosa, moral y cívica y poco más. Es un tratado único de gran valor histórico, pero en el que no existe el niño con toda su complejidad, sino el maestro. Su autor, bien empapado de cultura francesa, desconocía, al parecer, a Rousseau.

El capuchino Luis de Olot escribió un *Tratado del origen del arte de escribir bien*, publicado diecisiete años después, en la misma imprenta de Gerona en la que apareció el de Reixac. Son dos obras de

concepción y de contenido diferentes. Las *Instruccions* están dirigidas al magisterio rural y la segunda al urbano. Reixac se inspira exclusivamente en fuentes francesas, mientras que el capuchino conoce mejor las diferentes aportaciones españolas de la época y domina la aportación de los principales clásicos. No en vano fue bibliotecario del Real Convento de Santa Madrona de los padres capuchinos de Barcelona. Apoya siempre sus opiniones en fuentes bíblicas, griegas, latinas, medievales y renacentistas. Quintiliano, Séneca, Plinio, Cicerón, Suetonio, Plauto, Horacio, Laercio, Lactancio, Valerio Máximo, san Agustín y otros muchos autores son las fuentes de autoridad que esgrime eruditamente a pie de página, algo infrecuente en su tiempo. No cita a ningún autor posterior al siglo XVII, salvo a los calígrafos españoles del XVIII. Su profunda y variada información la pone al servicio del maestro de enseñanza primaria, orientándole y ayudándole a resolver las mil y una dificultades diarias de la escuela. Su libro es semejante a los actuales libros de autoayuda.

Más innovador y moderno fue el benedictino Martín Sarmiento (1695-1772), colaborador e inspirador en la sombra de las campañas del polémico Feijoo y buen conocedor de las novedades científicas europeas de la época. Autor de numerosas obras de gran interés científico, casi olvidadas y poco estudiadas en su mayor parte, el padre Sarmiento dedicó un pequeño tratado a la educación de la infancia, conocido como *La educación de la juventud*.¹⁴ Fue escrito en 1768, cuando tenía setenta y tres años y es su testamento pedagógico, en el que señala el camino por el que debería transcurrir la educación española.

Diez años antes Sarmiento escribió a su hermano Xavier una carta sobre la educación del rapaz Alonsoño, en la que adelanta las líneas maestras de su pensamiento. Las huellas de la pedagogía clásica son innegables, como la famosa frase de Horacio *quo semel est imbuta recens servabit odorem testa diu*, repetida siglo tras siglo por los clásicos de la pedagogía, y la anécdota del profesor de flauta que cobraba en Roma el doble al alumno que había aprendido con otro maestro los primeros balbuceos.

Recoge también la máxima de Juvenal, *maxima debetur puero reverentia*, y defiende con vigor la lactancia materna, asuntos que, a pesar de ser bien conocidos, no por eso se tuvieron en cuenta. Dos importantes pedagogos maneja Sarmiento, que le ayudan a pisar con seguridad el terreno de una pedagogía avanzada: Comenio y Rousseau. No era novedad conocer al ginebrino, pero sí a Comenio, autor olvidado sistemáticamente en el mundo católico.

14. J. L. Pensado, *La educación de la juventud de fray Martín Sarmiento*, edición y estudio crítico, Xunta de Galicia, 1984.

Resumo las huellas que Comenio dejó en Sarmiento,¹⁵ ya publicadas, en los siguientes puntos:

- 1) La enseñanza debe ser agradable y sin métodos coercitivos.
- 2) Planteamiento de una pedagogía realista.
- 3) Pragmatismo en la elaboración de los planes de estudio y en la transmisión de conocimientos.
- 4) Uso de métodos naturales de enseñanza lo más acordes con el desarrollo y crecimiento natural del niño (sin saltos, con lentitud, procediendo de lo más sencillo a lo más complejo).
- 5) Valoración de las lenguas populares, como punto de partida para el aprendizaje de las lenguas clásicas y modernas.
- 6) Defensa del estudio y observación directa de la naturaleza.
- 7) Dignificación de los oficios artesanales, que deben ser conocidos por los escolares, tanto en sus procedimientos y sistemas de trabajo, como en el uso del vocabulario específico de cada oficio.

Recordaba en el trabajo mencionado el juicio de Feijoo sobre Comenio, al que, por inspiración sin duda de Sarmiento, llamaba *lux in tenebris*, juicio insólito respecto a un obispo protestante, cuyas ideas, por importantes que fuesen, no se discutían, sino que se silenciaban.

Tantas coincidencias entre Sarmiento y Comenio no pueden ser fruto del contagio ambiental de la época, sino de una profunda lectura de la *Opera didactica magna* de Comenio editada en Amsterdam en 1657 y de la que se conservaba un ejemplar en la Biblioteca de Palacio de Madrid. ¿Poseía un ejemplar Sarmiento en su famosa biblioteca madrileña de 10.000 volúmenes? Es bastante probable. No obstante, la modernidad de las ideas de Sarmiento no proceden únicamente de Comenio. También proceden de otros muchos escritores.

En *La educación de la juventud* Sarmiento cita sin mencionar a su autor una famosa obra de Comenio, excepcional para el estudio de las lenguas clásicas y modernas:

Ay unos libritos pequeños y manuales, que suelen acompañar a los que suelen peregrinar por el mundo. En cada uno de esos libritos está un onomástico: o por mejor decir, ocho onomásticos, o coloquios, en latín, español, francés, flamenco, alemán, inglés, italiano y portugués. Ese librito no le debe dexar de la mano el niño, y aun el maestro, pues podrá ser muy útil para manejar el onomástico de la lengua latina y castellana, sin hacer mucho caso de las otras seis lenguas. El tomillo que tengo es de Amsterdam, de 1638, y los ay de más o menos lenguas; y es

15. B. Bartolomé Martínez (coord.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, Madrid, BAC, 1995, p. 554.

muy usual el tomo que llaman *Janua Linguarum*. En uno de esos tomos se debe ejercitar el niño, para hazer alguna idea de las 7 lenguas vivas y vulgares (pp. 138-139).

Estos «tomillos» que habían tenido gran éxito en toda Europa habían sido compuestos por el obispo moravo.

Sarmiento aprendió de Comenio e hizo suya la trascendental importancia del principio de que la lengua materna infantil debía ser el vehículo para cualquier tipo de aprendizaje en los primeros años. Muy probablemente debió leer también su *Orbis sensualium pictus*, en el que defiende la enseñanza intuitiva, asociando el objeto real a su designación en los diferentes idiomas y en su defecto sustituyéndolo por un dibujo o imagen, buen recurso didáctico en el aprendizaje de la lectura.

Gran parte de la herencia comeniana pasó también a Rousseau, con el que Sarmiento coincide en gran parte de sus planteamientos pedagógicos. Baste señalar, por ejemplo, la importancia de la lactancia materna, la lengua del aprendizaje, el papel de la madre y de la nodriza como primera maestra, el aprecio a las ciencias naturales, a los vocabularios, a los paseos instructivos por el campo, la actitud frente al castigo, frente al limitado uso de la memoria en el aprendizaje y al escaso valor de la gramática en los primeros años, etc., principios en los que, salvo detalles de importancia menor, coinciden Comenio y Rousseau.

Lo importante, en resumen, es señalar que la corriente pedagógica liderada por estos tres grandes pedagogos desemboca directamente en el mar de la llamada *pedagogía nueva* del siglo xx, aunque la gloria se le haya atribuido únicamente a Rousseau por todos los pedagogos de la escuela de Ginebra, como un homenaje a su nombre. Sin pretender restarle méritos, preciso es decir que también antes y después de Rousseau, la influencia comeniana fluye como un Guadiana subterráneo en todas las innovaciones pedagógicas de los dos últimos siglos.

5. Otros tratados de educación

Otros tratados pedagógicos dedicados a la infancia y a su educación fueron el *Discurso a los padres de familia sobre la educación de los hijos*, y el *Discurso teórico práctico sobre la educación de la infancia dirigido a los padres de familia* del mallorquín Juan Picornell y Gomila. El primer *Discurso*, de autor desconocido, apareció en el Gabinete de Lectura Española y fue impreso en la prestigiosa imprenta de los su-

cesores de Ibarra de Madrid. Está dirigido a la educación de la nobleza, razón por la que probablemente debió aparecer antes de 1789.

De estilo ágil y sin la retórica amanerada de los escritores de la época, se hace eco de los tópicos de entonces sobre la crianza infantil, modo de alimentación, de vestir, aprecio del ejercicio físico (natación y equitación) y de la higiene, destierro de la costumbre de fajar a los niños recién nacidos y del miedo con que se les suele aterrorizar... Locke y Rousseau son los principales inspiradores de esta obra educativa, si bien el nombre del ginebrino no aparece citado. La filosofía expresa de este tratado consiste en lograr mediante la educación la «formación del Ciudadano útil y virtuoso» para el Estado, de acuerdo con los puntos de vista de los intereses de la burguesía ilustrada.¹⁶

De pensamiento parecido es el *Discurso* de Juan Bautista Mariano Picornell y Gomila (1759-1825), maestro, masón, miembro de la conspiración republicana de San Blas de 1796, condenado a muerte y conmutada la pena con el destierro a América, en la que prosiguió sus afanes revolucionarios.

Un año antes de la publicación de su *Discurso teórico práctico* se hizo famoso con otra publicación anterior, en la que demostraba sus habilidades pedagógicas aplicadas a la educación de su hijo, al que presentó en exhibición pública como niño prodigio. Se llamaba esta publicación *Examen público, catechístico, histórico y geográfico, a que expone don Juan Picornell y Gomila, individuo de la Real Sociedad Económica de Madrid, a su hijo Juan Antonio Picornell...*, Madrid, 1785.

El extraordinario maestro de dos continentes Pere Grases afirma, apoyándose siempre en fuentes de primera mano, que Picornell se había «educado en los libros de los enciclopedistas, cuya lengua le era familiar como la propia, y ardía en deseos de ver realizados en el mundo todos los principios democráticos».¹⁷

Picornell es buen escritor y de variadas lecturas. Cita a Quintiliano, Locke y Condillac y recoge los tópicos más importantes de su época, como la importancia de la educación, la principal preocupación del Estado, la diferencia de la crianza infantil con leche materna o mercenaria, la mala costumbre de fajar a los niños recién nacidos, la importancia de la sana alimentación y del ejercicio físico y la necesidad de seguir en la educación a la naturaleza como guía, siguiendo sus pasos y ritmos y evitando quemar etapas. Sus aportaciones pedagógi-

16. A. Mayordomo y L. M. Lázaro Lorente, *Escritos pedagógicos de la Ilustración*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1998, II, p. 332.

17. P. Grases, *Obras*, vol. 3: *Preindependencia y emancipación (Protagonistas y testimonios)*, Seix Barral, 1981, p. 39.

cas son poco originales, como las de otros escritores de finales de siglo, entre los que cabe citar a Matías Sánchez,¹⁸ a José Antonio González Cañaveras, a Juan Anduaga y Garimberti, etc.

6. La prensa ilustrada

También la prensa periódica del siglo XVIII contribuyó a la expansión del pensamiento ilustrado mediante noticias, reseñas de libros, comentarios literarios, científicos, médicos y pedagógicos. No hay que olvidar que es el siglo de la vulgarización y del didactismo. Estos periódicos son el *Diario curioso, histórico, erudito y comercial, público y económico* —éste era su largo título, editado por don Pedro Ángel de Tarazona (1762)—, el *Diario de Barcelona*, el *Caxón de Sastre Cathalán*, editados en Barcelona, *El Pensador* y *El Censor* de Madrid, el más ilustrado de los periódicos de su tiempo, que se inspira muy de cerca en el *Spectator* inglés, cuyas ideas obviamente proceden de Locke, y otras muchas publicaciones periódicas.

El *Diario curioso* de Barcelona, alertaba en su primer número a las familias de los peligros que la lactancia mercenaria podía acarrear a los niños y a las familias:

Las Amas de leche (vulgo Didas) de quienes se sirve el Público en un negocio tan importante como el de la lactación, o primer alimento de la más inocente, y tierna porción de la vida humana, que son los Niños de leche, suelen ser tan impropias y contrarias a lo que se desea, que a veces, y las más, el que admite una Mujer, para el fin propuesto, introduce en su casa, o encomienda la mitad de su corazón, a un sujeto tan mal complexionado en salud, crianza, pobreza, o nacimiento que por lo común, lo que se logra de esta especie de servidumbre, es enagenarse los Padres de un bien que les da el Cielo para delatar sus glorias, y se les roba la mala leche, o por las enfermedades, o indisposiciones a que está afectada, o por los vicios, que insensiblemente se comunican al Alma [...]. Todos quantos inconvenientes se experimentan en el particular de la primera nutrición de los Niños, nacen de exhinivirse las Madres de criar sus propios hijos.

No obstante, la moda por un lado y la necesidad por otro, este mismo periódico publicaba anuncios de amas de cría, en los términos siguientes:

18. *El padre de familias brevemente instruido en sus muchas obligaciones de padre*, Madrid, 1785.

Rosa Gabarrós, consorte de Jayme Gabarrós, criado, busca una criatura para criar, en su casa, u en la de los Amos. Vive en la calle de Santo Domingo en el Call.

En casa de D. Domingo Gispert, que está a la calle de S. Pedro más alta, hay una muger de su criado mayor, que busca criaturas para criar, es joven, leche de niña, y que no tiene más que mes y medio.

Nipho, en su *Diario curioso*, también zahería en 1760 esta costumbre que habían imitado muchos miembros de las clases medias bajas.

Los sastres, los zapateros y todo oficial mecánico con tal que hayan algo más de jornal ordinario dan a mamar a sus hijos a mercenarias.

El *Duende de Madrid* (IV, 1787), decía que

la madre que da el pecho a su hijo debe considerar que éste recibe con la leche las pasiones que pueden infeccionarle; si es colérica, el hijo por lo natural ha de ser soberbio; si es envidiosa el hijo no ha de poder sufrir la felicidad de los demás.

P. Guinard¹⁹ señala que la defensa de la lactancia materna fue un tópico extendido por toda Europa, antes de que Rousseau la defendiera en su *Emilio*. En España, el pionero de esta campaña fue el periodista Nipho, en su *Diario curioso de Madrid*, a partir de 1759. Antes de esta fecha la búsqueda de *amas de leche* aparecía en los anuncios de todos los periódicos de la península. «Entre 1758 y 1761 el *Hebdomadario útil sevillano* ofrecía un 26 % de los puestos de trabajo femeninos para "amas de leche".» El resto de ofertas era para ayas, mayordomos, escribientes, cocineras, lavanderas, planchadoras, etc. De 230 puestos de trabajo, 59 eran para amas de leche.²⁰

Estas nuevas costumbres no son sino una consecuencia de la incorporación de la mujer al mundo laboral. Los estudios de J. L. Flan-drin,²¹ referidos a la sociedad ilustrada francesa, demuestran los nuevos cambios sociales. Las madres, para mantener su puesto de trabajo y crianza de sus hijos, se ven obligadas a buscar una nodriza más pobre que ella, a la que hay que entregar su bebé, restando parte de

19. *La presse espagnole de 1737 à 1791. Formation et signification d'un genre*, París, 1973.

20. M. D. Bosch Carrera, *Costumbres y opinión en el periodismo del siglo XVIII* (tesis doctoral), Universidad de Barcelona, 1988, II, p. 779. Es útil también consultar C. Sarasúa, *Criados, nodrizas y amos. El servicio doméstico en la formación del mercado de trabajo madrileño, 1758-1868*, Madrid, 1994, pp. 141 ss.

21. *Orígenes de la familia moderna*, Barcelona, Crítica, 1979.

su miserable salario. Al dejar de amamantar a su hijo, sobreviene la sobrefecundidad y la sobremortalidad de los hijos. El ritmo de nacimientos de las madres urbanas que interrumpían la lactancia de sus bebés solía ser de un hijo por año, mientras que las madres que seguían lactando a su propio hijo o a otros, daban a luz en intervalos más largos.

Las madres obreras «llevan llorando sus hijos para que otras los alimenten, porque es menester comenzar por alimentarse a sí mismo», escribía un escritor francés a fin del siglo XVIII.

Entre los carniceros, los tocineros, los panaderos y todos los oficios de la alimentación, la mujer es necesaria para mantener el negocio; en cuanto a las mujeres de los obreros de la seda, tienen que ayudar a sus maridos en el oficio de tejer. En general, todas las mujeres del pueblo tenían un papel importante en la economía familiar.²²

Cabe preguntarse, finalmente, hasta qué punto la influencia de Rousseau afectó a los planteamientos pedagógicos españoles del siglo XVIII. Al parecer, no fue el autor del *Emilio*, sino el inglés Locke, quien gozó de más prestigio en la prensa española. *El Pensador* y el *Correo General de Europa* de Nipho recomiendan la lectura de Locke, Condillac y Duresnel. También Rubin de Celis, en sus *Discursos políticos* (1767), defiende sus ideas, en cuanto al modo de educar a los niños en sus primeros años, equidistante entre la ternura y el rigor. Sólo *El Censor*, según Bosch Carrera,²³ se muestra cercano a Rousseau.

Opiniones contrarias sostuvo R. Herr,²⁴ apoyándose en *Rousseau in the Spanish World de J. R. Spell* y los trabajos aparecidos a favor y en contra de Rousseau en la prensa española. No terciaremos en la polémica. En contra de Rousseau debió pesar la unánime condena del *Emilio* y su quema en París y en otras ciudades. En 1764 fue puesto en el *Índice* español y en 1765 fue también quemado en Madrid. *Some thoughts on education* de Locke tuvieron a su favor su espíritu conservador y su tradicional defensa de la educación del *gentleman* inglés, al que toda la nueva burguesía europea quería imitar, incluida la española. ¿Qué era lo más importante, seguir educando aristócratas, al estilo de Locke, o ciudadanos, según quería Rousseau? En principio la apuesta la ganó el inglés.

22. J. L. Flandrin, *Orígenes...*, p. 259.

23. *Costumbres y opinión...*, *ob. cit.*, II, p. 796.

24. *España y la revolución del siglo XVIII*, Madrid, 1973.

7. Política respecto a la infancia marginada

Otra cuestión es si el conjunto de ideas que el siglo ilustrado aireó y popularizó orientó la política de los ministros, buenos conocedores de las tendencias y polémicas del momento. Los más brillantes de la segunda mitad del siglo XVIII español fueron admiradores de la cultura enciclopedista francesa e inglesa y de los autores más prestigiosos de su tiempo. Jovellanos, Floridablanca, Aranda, Campomanes, Olavide y Cabarrús fueron los más importantes responsables de la política del último tercio del siglo. Alguno de ellos, como Campomanes, fue asiduo tertuliano de la celda de Sarmiento, en su convento madrileño. Fue un brillante jurista, convencido regalista, defensor del *exequatur*, fiscal del Consejo de Castilla y presidente de las Cortes en 1789, académico y presidente de la Real Academia de la Historia..., es decir, uno de los hombres más influyentes y respetados y de los mejores políticos de su generación. Su acceso a los más altos cargos políticos de la nación le dieron la oportunidad de transformar en leyes muchas de sus opiniones.

Convencido de la necesidad de fomentar la riqueza y el bienestar del pueblo y del Estado, fomentó la productividad en la agricultura y en la industria, estableciendo el libre comercio entre España y América, suprimiendo los monopolios gremiales, que entorpecían cualquier posibilidad de innovación técnica, y la imposibilidad de contratar a artesanos y agricultores extranjeros.

Parte importante de esta política empeñada en producir riqueza por encima de otras consideraciones, fueron las leyes sobre la recogida de vagos (R.O. de 1777) y de mendigos (1778) y las diferentes reformas de los asilos y casas de beneficencia durante los reinados de Carlos III y Carlos IV. A finales de siglo, según Canga Argüelles (*Diccionario de Hacienda*), había en España 11.786 niños acogidos en 101 hospicios.

La legislación ilustrada respecto a estos niños abandonados por sus padres fue continuista respecto a la etapa del siglo anterior. Se recuerdan las leyes de 1623 y de 1677, que prohibían respectivamente que hubiese estudios de gramática en las casas de expósitos y de huérfanos y se ordenaba que a estos niños se les enviase a formar parte de la tripulación de los barcos. Estos estudios de gramática enseñaban latín y filosofía, imprescindibles para acceder a la universidad.

La prohibición de escuelas de gramática en los lugares de corto vecindario y en los centros de beneficencia cortaba de raíz el acceso a los estudios superiores a todos los niños procedentes de familias humildes. «No conviene al Estado —escribió Olavide en su *Plan de Estudios*— que se dediquen los pobres a las Letras, sino que sigan la

profesión de sus padres.» Tampoco veía con buenos ojos que hubiese becas para los pobres y le parecía medida acertada la reducción de escuelas de gramática.

En el Reglamento de 1796 se ordenó que los arzobispos, obispos, abades y demás autoridades eclesiásticas dividiesen sus territorios en «demarcaciones y partidos» de seis o siete leguas (unos 25 o 30 kilómetros) con un centro de acogida al que fueran llevados los niños abandonados encontrados. Allí el párroco o autoridad eclesiástica pertinente debía proporcionar con la mayor rapidez amas de crianza para estos niños. Los gastos de la crianza, de los vestidos, de las medicinas, etc., debían ser anotados cuidadosamente y enviados a principios de año «a la casa general de expósitos de la diócesis, abadía o territorio, por la cual se le suministrarán los caudales correspondientes». Los gastos de traslado al centro de acogida debía costearlos el municipio en el que el niño había sido hallado.

Muchos de estos niños morían en el camino. Las condiciones en que eran llevados a lomos de caballerías, el descuido, la falta de higiene, las largas distancias y los malos caminos hacían poco probable que estos niños llegasen con vida a su destino. Otros muchos niños eran asesinados por las personas que los llevaban a exponer, por el miedo a ser descubiertas, según el texto jurídico que pretendía evitarlo:

A fin de evitar los muchos infanticidios que experimentan por el temor de ser descubiertas y perseguidas las personas que llevan a exponer alguna criatura, por cuyo medio las arrojan y matan, sufriendo después el último suplicio, como se ha verificado, las Justicias de los pueblos, en caso de encontrar de día o de noche en campo o en poblado a qualquiera persona que llevare alguna criatura, diciendo que va a ponerla en la casa o caja de expósitos, o a entregarla al Párroco de algún pueblo cercano, de ningún modo la detendrán ni la examinarán; y si la Justicia lo juzgase necesario a la seguridad del expósito, o la persona conductora lo pidiere, le acompañará hasta que se verifique la entrega, pero sin preguntar cosa alguna judicial ni extrajudicialmente al conductor, y dexándole retirarse libremente.

El responsable del centro de acogida de expósitos entregaba la criatura al ama contratada, con la que convivía durante seis o siete años, hasta devolverlo a la *casa de misericordia* u hospicio. En él había escuela de primeras letras, en las que eran educados y aprendían a leer, escribir y contar. Al cumplir diez años los niños eran entregados a un agricultor o artesano para que les enseñase un oficio o bien eran dados en adopción.

Algunos niños aprendían los rudimentos de un oficio en los talleres del hospicio. Otros trabajaban con un artesano durante el día y

volvían al atardecer al hospicio, o casa de misericordia. En estos casos, tres cuartas partes del sueldo ganado con su trabajo se las reservaba el centro para afrontar los gastos de alimento y vestido y el resto era reservado para el día de su emancipación.

El centro era el responsable jurídico de cada uno de estos niños, puesto que la exposición suponía la pérdida de la patria potestad. Se encargaba de buscar la nodriza, la familia adoptiva o el profesional que aceptaba enseñarle los secretos de su oficio. Los niños robustos, según la Real Resolución de 21 de julio de 1780, debían ser entregados a un agricultor y el resto a un artesano en régimen de aprendizaje, para poder examinarse en su día de oficial y de maestro, según las condiciones establecidas por cada gremio. El aprendizaje de zapatero, por ejemplo, duraba tres años. El primer año cobraba un real diario, que se reservaba el maestro que le enseñaba. El segundo año cobraba dos, uno para el maestro y otro para el hospicio. En el tercero cobraba tres reales diarios, uno para el maestro y el resto para el hospicio. Al cabo de tres años podía examinarse de oficial e independizarse.

Las niñas eran educadas de forma parecida durante los primeros años de vida hospiciaria. Aprendían como los niños a leer, escribir, contar y la doctrina cristiana. Posteriormente se les enseñaban «labores propias de su sexo, que son faja y media». La faja, según el *Diccionario de Autoridades*, era «la cinta con que se ciñe y rodea el cuerpo, especialmente en los niños, que se la ponen con muchas vueltas para asegurar las mantillas que les sirven de vestidura y abrigo». La media era «la vestidura de la pierna, desde la rodilla abaxo», como aparecen los majos en las pinturas goyescas. Además se enseñaba a las niñas bordados, blondas, redes, encajes, a trabajar el lino, el estambre, el cáñamo, el algodón, la seda, etc., así como las tareas domésticas tradicionalmente femeninas. Una cuarta parte de sus ingresos se reservaba para su peculio personal. Alrededor de los diez años eran incorporadas como los niños al mundo laboral como criadas o aprendices, hasta su emancipación.

Una importante disposición de las postrimerías del siglo (23 de enero de 1794) suprimió la infamante ley de ilegitimidad, que estigmatizaba de por vida a quien no nacía de padres legalmente reconocidos. Este baldón les impedía desempeñar numerosos oficios y profesiones. Todavía estaba en vigor la antigua costumbre de exigir *limpieza de sangre* como condición previa para realizar cualquier tipo de profesión. La nueva ley intentó dignificar socialmente a los expósitos, suavizando los antiguos prejuicios sociales de los que eran sus principales víctimas. No se pretendió con ello restaurar la dignidad humana, sino eliminar los obstáculos que impedían que estos súbditos fuesen menos productivos:

Mando que las Justicias de estos mis Reynos y los de Indias castiguen como injuria y ofensa a qualquiera persona que intitulase y llamase a expósito alguno con los nombres de borde, ilegítimo, bastardo, espúreo, incestuoso o adulterino; y que además de hacerle retractar judicialmente, le impongan la multa pecuniaria que fuere proporcionada a las circunstancias, dándole la ordinaria aplicación. Finalmente, mando que en lo sucesivo no se impongan a los expósitos las penas de vergüenza pública, ni la de azotes, ni la de horca, sino aquellas que en iguales delitos se impongan a personas privilegiadas, incluyendo el último suplicio.²⁵

Hubo que esperar hasta el último decenio del siglo XVIII para abolir leyes tan infamantes.

Esta legislación no hace sino recoger la mentalidad ilustrada respecto a la infancia. La filosofía jurídica que la inspira no es el respeto al niño, sino la conservación del mayor número posible de niños abandonados para incorporarlos cuanto antes al mundo del trabajo. Ésta es también la filosofía que inspira gran parte de la literatura aparecida en los últimos decenios del siglo XVIII, como el citado *Perjuicios que acarrear al género humano y al Estado las madres que rehúsan criar a sus hijos*, de Baucells (1786); la *Destrucción y conservación de expósitos*, de Antonio Bilbao (1789); la *Breve instrucción sobre el método de conservar los niños expósitos*, de Santiago García (1794) y *Causas prácticas de la muerte de los niños expósitos en sus primeros años: remedio en su origen de un tan grave mal y modo de formarlos útiles a la religión y al Estado con notable aumento de la población, fuerzas y riquezas de España*, debido a Javier de Uriz (1801).

25. Ley de 23 de enero de 1794. *Nov. Recop.* III, libros VI-VII, pp. 688-89.

CAPÍTULO 12

LOS IMPORTANTES CAMBIOS DEL SIGLO XIX. PEDAGOGÍA Y LITERATURA

El siglo XIX en Europa comienza con la resaca de la Revolución francesa, sigue con las cenizas de las guerras napoleónicas y la *restauración de la monarquía absoluta* en todas las naciones europeas, con la tímida oposición del liberalismo. La ascensión del capitalismo y de la banca, así como la rápida industrialización en algunos países, provocaron como consecuencia la aparición del proletariado como clase social en las grandes ciudades industrializadas. Mientras los artesanos se aferran a la defensa de los privilegios de sus antiguas agrupaciones gremiales, los nuevos obreros que abandonan el campo en busca de trabajo en las fábricas textiles, en las minas y en las siderurgias, viven sometidos a la ley de la oferta y la demanda, en condiciones semejantes, cuando no peores, a las que anteriormente tenían. El panorama es desolador: contratos leoninos, salario escaso, jornada laboral excesiva de hombres y mujeres, de niños y niñas, alojamientos en barracones y chozas, hambre, frío, miseria y toda clase de enfermedades (raquitismo, tuberculosis, alcoholismo, prostitución, etc.). Éste era el tipo de vida del obrero en Lille, Liverpool, Reims, Ruan y otras ciudades con industrias importantes en Europa. Los proletarios aportan su debilidad y se unen en los movimientos obreros acaudillados, en primer lugar, por los llamados *socialistas utópicos* y posteriormente por los *socialistas científicos*, o *marxistas*.

La progresiva mecanización de las fábricas provoca graves conflictos. Con frecuencia en Francia, Bélgica y Suiza corre la consigna de «destruir las máquinas competidoras», que dejaban al obrero sin trabajo. Les dedicaremos una mínima atención. Éste es el panorama de las familias en las zonas industriales. El resto malvive en el campo en condiciones de vida semejantes a las de los siglos pasados.

1. La huella de Pestalozzi y Fröbel

El campo de la pedagogía está fuertemente influido, en el primer tercio de siglo, por el pensamiento y la obra de Pestalozzi, «ciudadano de honor de la República Francesa» y víctima de los bandazos con que las guerras sacudieron la Confederación Helvética. Inicialmente Pestalozzi estudió en un seminario, después se dedicó al estudio del Derecho y acabó dedicando su vida a la educación de la infancia marginada con el entusiasmo de un apóstol laico y con escaso apoyo, ensayando e improvisando nuevos métodos de enseñanza y dejándose llevar por lo que le aconsejaba su intuición. Su falta de espíritu práctico y su incapacidad para analizar en cada momento la realidad de su entorno, le llevaron de fracaso en fracaso. Preciso es decir que todavía la figura de J. E. Pestalozzi apenas es conocida en su verdadera dimensión. A finales del siglo xx su nombre sigue siendo más famoso que conocido.

No obstante, su amor a la infancia desvalida, a la que dedicó gran parte de su vida, sin más ayuda que su generosidad sin límites y el apoyo de un pequeño grupo de maestros, que compartieron sus preocupaciones y entusiasmo, hizo oír su voz, logrando la fama y una mínima ayuda. Pensadores importantes de su tiempo dirigieron su mirada hacia al padre de la pedagogía social y acudieron a visitarle en Burgdorf, donde adquirió renombre notable. Mme. Stäel, Fröbel, M. A. Jullien de París, C. Mayo y Bell, pioneros de la educación decimonónica, visitaron y conocieron personalmente sus instituciones educativas.

La fama de Pestalozzi llegó también a España en los macutos de los soldados suizos al servicio de la monarquía de Carlos IV. En Tarragona, en Santander y en Madrid se ensayaron sus métodos pedagógicos. Manuel Godoy se dejó seducir por la novedad y creó en Madrid el Instituto Pestalozziano, que probablemente hubiera dado frutos importantes de no haberse producido la invasión napoleónica.

El filósofo J. G. Fichte se mostró entusiasta del método pestalozziano, creyendo que con algunas rectificaciones podía lograr la resurrección de la Alemania humillada por las tropas napoleónicas. En sus *Discursos a la nación alemana*, pronunciados en la Universidad de Berlín entre 1807 y 1808, el profeta del pangermanismo vio en la educación la palanca para superar el «reino del egoísmo», vigente, en su modo de ver, en Alemania.

No obstante, el pensamiento pestalozziano quedaba estrecho para las grandes aspiraciones del filósofo alemán. Le parecía una limitación que Pestalozzi sólo se preocupara de los niños abandonados, despreocupándose de los del resto de la nación, y de que dedicase a sus alum-

nos a trabajar cuanto antes en una actividad productiva. No cabe duda que Fichte no comprendió las necesidades urgentes en las que se movió Pestalozzi. No tuvo más remedio que enseñar a los niños a hilar, a cuidar los animales de la granja y a cultivar las pobres tierras de las que debían obtener los diarios alimentos con los que subsistir. Éstas eran las necesidades urgentes de los niños de las clases humildes. Pestalozzi se vio obligado a dar una respuesta al grave problema de la infancia marginada, surgida como marea de las frecuentes guerras con el francés.

Esto no quiere decir que no viese otros graves problemas sociales estructurales y que no señalase como culpables a los poderosos y responsables políticos de la Confederación Helvética. Con todo, el impulso dado por Pestalozzi a la primera educación infantil, apoyándose en las aportaciones de su admirado Rousseau, cuyo individualismo socializa, sirvió de revulsivo para que otros descubrieran un nuevo interés por el estudio de los primeros años del niño e iniciaran nuevos modos de educarlos, ya que sus madres comenzaban a trabajar en las fábricas, según se ha dicho. Esta necesidad social dio lugar a la creación de los *kindergartens* o parvularios de Fröbel, que rápidamente se extendieron con éxito por todo el mundo.

El investigador José María Quintana, buen amigo y sembrador de ideas en el ámbito universitario, recuerda que Pestalozzi, en un trabajo titulado *Sobre legislación e infanticidio* (1782), decía que el infanticidio no es un hecho normal, sino un síntoma de otros problemas más profundos. Éste es el tono de su proclama traducida por primera vez al castellano por este profesor:

Legisladores del mundo, y vosotros que sois los jueces de los pobres presidiarios: dejadme decir qué extraña cosa es eso de que una joven mate a su propia carne y sangre cuando, ciertamente, siente más necesidad de cuidarla que de matarla.

Sobre este mismo tema del infanticidio, encuentra el profesor Quintana otro texto de Pestalozzi, que fue censurado y suprimido en la edición de su libro:

Sabed, oh legisladores, que una infanticida ama a su hijo; no es lo que vosotros pensáis de ella ni es aquello por lo cual condenáis; no es aquella madre sin sentimientos y con un alma endurecida como la del malvado que mata a inocente en la calle. El asesinato no es una acción de una madre. Toda madre, incluso la que es una pedigüeña junto al camino, arrastra gozosa a su hijo cabe sí y está contenta de llevarlo a sus espaldas. ¡Oh hombres, no os equivoquéis por más tiempo sobre las verdaderas causas del infanticidio, no consintáis que vuestras leyes sigan

cayendo con todo el peso de su rigor sobre las más infelices de todas las personas!¹

La especial sensibilidad con el mundo infantil demostrada por Pestalozzi y su discípulo Fröbel (1782-1852) tiene su origen en la dureza con que uno y otro crecieron en sus primeros años. Pestalozzi perdió a su padre cuando tenía seis años y Fröbel a su madre a los pocos meses de nacer. Ni el padre de Fröbel ni su segunda esposa demostraron afecto alguno por él. De naturaleza soñadora y mística, a los diez años comenzó a vivir con un tío clérigo, indulgente y bondadoso, con el que comenzó su reeducación. Estuvo dos años en Yverdon con Pestalozzi y se orientó definitivamente a la educación de los más pequeños. Si se prescinde de las resonancias krausistas de su pensamiento y la complejidad de su método de enseñanza, tan importantes en el desarrollo posterior de la educación institucionista española, la historia de la educación le reconoce aportaciones importantes en pro del niño, por ejemplo, haber desarrollado un método de educación infantil del que derivan los futuros jardines de infancia de Montessori, Decroly, Rosa Agazzi, Alfredo Adler, etc. Después de él hubo unanimidad en reconocer la importancia del juego infantil espontáneo y libre, de las dramatizaciones y de la música, de la actividad y del cuidado del jardín escolar. En estos jardines de infancia por primera vez en la historia el niño es el centro y no el maestro. En este nuevo medio escolar el niño debía desarrollarse y crecer placenteramente. A medida que aumente el número de mujeres trabajadoras en talleres y fábricas crecerá también el número de niños de pocos años incorporados al mundo escolar. La creación del jardín de infancia y del parvulario no se debió, como se ve, a razones psicopedagógicas, sino laborales.

2. Ecos infantiles en la literatura romántica: Richter y los hermanos Grimm

Jean-Paul Richter (1763-1865) y J. G. von Herder (1744-1803) siguieron las huellas de Rousseau y compartieron muchas de sus ideas sobre el niño, rectificando unas y matizando otras. Autor el primero de *Abelardo y Eloísa*, novela que fue bien aceptada, publicó *Levana, o teoría de la educación* (1807), considerada una obra maestra de la poesía educativa. Levana era la diosa que el *paterfamilias* romano in-

1. J. H. Pestalozzi, *Sämtliche Werke*, O.c. VIII, pp. 358 ss., Berlín, Verlag von Walter de Gruyter.

vocaba al recoger del suelo al hijo recién nacido. Con esta ceremonia de carácter religioso se indicaba públicamente la aceptación del nuevo miembro de la familia.

Richter vio al niño poéticamente como una aurora pura del mundo futuro. El niño es el eco de cuanto de divino y hermoso ha puesto Dios en el hombre. Las palabras que el adulto pronuncia delante del niño se graban en su memoria y comprenderá su significado años después. La infancia, en el contexto evolucionista, es el resumen de la historia de la humanidad y el punto de partida del porvenir. No hay que educar, por tanto, para el presente, sino para el porvenir. El papel de la madre es fundamental en el desarrollo del niño. Tan imprescindible es para el nacimiento como para la educación en sus primeros años. Nadie puede sustituirla en ambos menesteres.

La naturaleza envió las mujeres a la vida con la dote de esposas del amor, para que pudieran amar a los niños, sólo por los cuales hacen sacrificio de sí mismas.

Habría que educar a las jóvenes en la vida y en el trabajo para que sean buenas educadoras de los niños. Richter defiende el juego infantil, la educación moral kantiana y la educación física lockiana.

Dentro de la corriente romántica, los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm aportaron a la literatura infantil alemana un trabajo de gran valor. Inicialmente no pensaron en los niños, sino en recopilar fábulas y leyendas transmitidas oralmente, o bien olvidadas en manuscritos medievales. Su interés era propio del romanticismo preocupado por recuperar el bagaje cultural alemán, base del nacionalismo germánico. La colección de cuentos de 1812 no iba destinada al público infantil, razón por la que los investigadores mantuvieron la fidelidad a las expresiones originales, a su carga erótica y sexual y a las descripciones crueles y violentas. El éxito en el mundo infantil y las críticas de protesta suavizaron las expresiones y adaptaron el lenguaje a sus pequeños lectores en la segunda edición de 1814 y en otras posteriores.

El material acarreado en estos cuentos de tradición popular es diverso: fábulas de animales, antiguas leyendas, chascarrillos, narraciones jocosas, agudezas de ingenio y de sabiduría, etc., a través de los cuales también se transmiten modelos y pautas de conducta, valores, creencias, supersticiones, mitos... En todos ellos suele mezclarse el mundo real y el mundo fantástico, la sociedad tradicional y la sociedad del momento. El elemento mágico y maravilloso suele ser una evasión de la dura realidad en la que se mueven los protagonistas del cuento, a la vez que permiten identificarse solidariamente con sus personajes.

A veces el héroe posee una gran calidad humana. Se esfuerza por superar un sinnúmero de peligros y se mueve con naturalidad con animales que hablan y aconsejan, enanos, gigantes, ogros, hadas, ondinas y brujas. Otras veces la apariencia del personaje no corresponde con su propia naturaleza, sino que procede de un encantamiento.

En los cuentos de los Grimm, al lado de elementos fantásticos, también existen datos sociológicos que poseen carácter histórico. Los padres de familias numerosas suelen reaccionar de modo parecido en todas las épocas. Al no poder alimentarlos, suelen abandonarlos en el bosque (*Hansel y Gretel*). Algunos de estos niños (*Los tres pelos del diablo*) son recogidos por diversos personajes, que casualmente pasaban por el lugar. Quienes los recogen son artesanos, cazadores o personajes fantásticos. Unas veces los educan y ayudan a crecer, o para utilizarlos en su propio provecho. La conducta paterna en los cuentos fantásticos y en la vida real, ante un determinado hecho, suele ser muy parecida.

En algunos cuentos el padre fomenta la competitividad entre sus hijos (*Los tres hermanos*, *Los cuatro hermanos habilidosos*), ya que el lugar que ocupa cada uno en una familia numerosa suele ser muy importante. Tan trascendental puede ser el primogénito como el benjamín de la familia. El primero y último de la familia suelen acaparar los más importantes lugares en la literatura universal. Si el primero hereda el nombre y los bienes de los padres, el último de los hijos de una familia numerosa es el más querido de sus padres y de sus hermanos. Benjamín, último hijo de Jacob, que da nombre a la serie, es un buen ejemplo. En *La reina de las abejas*, y en *Las tres plumas*, el pequeño es considerado por sus hermanos como tonto, convirtiéndose posteriormente en el héroe de la familia, recuperando con ello el aprecio y admiración de todos.

El padre aparece representado en diversos tipos. El *padre autoritario* suele estar encarnado por los reyes, que tratan despóticamente a la reina y a sus hijos. El *padre débil* se deja llevar por su mujer, que suele ser egoísta y ambiciosa (*El pescador y su mujer*). También existe el padre incestuoso que abusa de su hija, al quedarse viudo (*Toda clase de pieles*).

La figura de la madrastra está presente en numerosos cuentos. Al morir muchas de las madres al dar a luz, era habitual que los viudos volvieran a casarse. En la mayoría de los casos la nueva madre siente aversión por sus hijastros y se comporta con ellos de modo perverso. Si posee hijos propios, los prefiere a los demás. Al resto los maltrata y los desea eliminar. El final de estos cuentos suele ser feliz para los niños mal queridos (*La Cenicienta*, *El bienamado Rolando*, *Blancanieves*). *Hansel y Gretel* es un cuento típico en el que se presentan tales

arquetipos: familia pobre numerosa; madrastra que fuerza al padre a deshacerse de sus hijos, abandonándolos en el bosque, y el niño Hansel obligado a asumir su papel de hombrecito protector de su hermana. Gretel responde a todos los estereotipos tradicionales femeninos. Es temerosa, tierna y astuta, capaz de armarse de valor, salvando a su hermano de la muerte, a la que lo ha destinado la horrible bruja.

Blancanieves es una niña empujada por la envidia de su madrastra a la muerte. Cuando cree que ya la han asesinado, el «espejo mágico» le dice que todavía vive, razón por la que intenta de nuevo su muerte. El príncipe la resucita y el cuento acaba felizmente para los buenos y trágicamente para los malos.

Otro de los cuentos más populares es el de *Caperucita roja*, cuento lleno de simbolismos, que ha hecho las delicias de los niños y de los psicoanalistas. La madre aconseja a la niña Caperucita que no se desvíe del camino que atraviesa el bosque y conduce a la casa de la abuelita. La niña se olvida del consejo y se deja llevar por sus deseos e intereses personales y se entretiene recogiendo flores. A caballo entre la infancia y la incipiente pubertad, se deja llevar por la curiosidad del mundo que le rodea. Le acecha el lobo seductor y destructor de la niña y no ve en la abuela más que lo que le dicen sus sentidos: unos grandes ojos, unas orejas enormes, unas manos y una boca que acaba devorándola, sentidos con los que el púber intenta comprender el mundo. La figura femenina de Caperucita aparece frágil, lábil e ingenua y teme ser devorada, motivo central del cuento. Ser devorado equivaldría en la interpretación freudiana a perder la inocencia, a ser expulsado del paraíso de la inocencia infantil. En el polo opuesto está el cazador fuerte y protector, que salva a los débiles, matando al lobo, y resucitando del vientre del lobo a la abuela y a la niña. Renacer equivaldría en este caso a la pérdida de la inocencia y a la consecución de la madurez adulta, y a la superación de los traumas infantiles.

Los cuentos de los hermanos Grimm transportan mitos, supersticiones, creencias religiosas y prácticas mágicas, que poseen un innegable carácter histórico y que han pervivido a lo largo del tiempo y del espacio en el magma de nuestra cultura. Es el inconsciente colectivo freudiano, ahistórico pero real.

3. **La infancia en las novelas de Charles J. H. Dickens (1812-1870)**

Muchos de los escritos del popular Dickens poseen también un indudable carácter histórico. Los datos suministrados en ellos sobre la infancia tienen, en mi opinión, la misma o parecida fiabilidad que los

informes técnicos admitidos sin discusión por los historiadores. Baste recordar algunas de sus novelas más famosas, reflejo de la realidad de la sociedad victoriana de su tiempo y de sus propias vivencias autobiográficas. Su padre, acosado por las deudas, lo puso a trabajar a los doce años en una fábrica de crema de betún, siendo posteriormente encarcelado. Al poco tiempo, la precaria situación familiar dejó en el niño Dickens una profunda huella y una especial sensibilidad respecto a los desprotegidos, que aparecen en muchas de sus novelas.

Oliver Twist nació en un hospicio, en el que encontró personajes amables y siniestros. Ahogado por el ambiente, un día se fugó yendo a caer en manos de un explotador de niños, a los que dedicaba al robo. Un día fue detenido y acusado de un hurto que él no había cometido. La mayor preocupación de Oliver, en medio de angustias y calamidades sin cuento, fue saber quiénes fueron sus padres para poder recuperar la herencia de la que injustamente había sido despojado.

David Copperfield (1849-50), la obra más autobiográfica del autor, narra la historia de un pobre niño, prototipo de la infancia desvalida que vivió el propio Dickens. David nació en su casa, como la mayoría de los niños europeos de su tiempo. Durante el parto su madre fue asistida por un doctor y una enfermera, escena que se repite también en *Oliver Twist*, que al no tener casa nació en un hospicio asistido por un médico y una vieja comadrona. En los primeros años David fue educado por su madre, de carácter débil y por su criada. Nació a las doce de la noche, hora de mal agüero, según la creencia popular. Los niños que nacían a esta hora tenían el privilegio de ver duendes y espíritus, lo cual era «patrimonio exclusivo de los infelices que nacían en semejante hora».

Al perder al padre de pequeño, su madre volvió a casarse. Su padrastro pensó que David era un niño consentido y malcriado y se impuso la tarea de reeducarlo mediante los procedimientos vigentes entonces, el castigo y la vara. El único modo de «quitárselo de encima», consistió en enviarlo a un internado, al colegio de Salem, cercano a Londres, donde comenzó un nuevo calvario. No pasó mucho tiempo en este colegio. Murió su madre, y la criada Pegoty, a la que tanto quería David, fue despedida, dejándole en total abandono. El padrastro no pudo pagar los gastos del internado y lo puso a trabajar en un almacén de vinos. Tenía entonces diez años. Hambre, frío, miseria, deudas y cárcel fueron sus nuevas experiencias. Al final David Copperfield sale del pozo de las desgracias y comienza una nueva etapa feliz gracias a una pariente.

La descripción de las aulas del colegio de Salem son un buen documento histórico: una sala amplia con tres filas de bancos, mesas y perchas para los sombreros y pizarras colgadas en las paredes. En el

suelo abundan las pajaritas de papel. Dos ratoncillos blancos en una jaula en constante movimiento. Un pajarillo en una jaula piando desesperado. Libros apolillados, manchas de tinta por doquier y un olor especial, impregnando todo el ambiente, por la falta de ventilación. Los compañeros de estudio lo reciben con una novatada cruel, colgándole a su espalda un cartel diciendo: «Tened cuidado con él, que muerde.»

El director de la escuela, el terrible Creakle, era partidario del viejo lema pedagógico de «la letra con sangre entra». Manejaba con habilidad el látigo en las espaldas y traseros de sus alumnos, y trataba a cada uno de modo diferente, según los recursos de su familia.

Tiempos difíciles (1854) está considerada como la novela de mayor carga social, debido a que los obreros y su vida laboral ocupan la parte más importante de la novela. El escenario deja de ser Londres y se traslada a una ciudad obrera del norte del país, «ciudad de ladrillo rojo, o de ladrillo que hubiera sido rojo si el humo y las cenizas se lo hubieran permitido; de hecho, era una ciudad roja y negra, de tonos artificiales como el rostro de un salvaje». La preocupación y sensibilidad del gran novelista le llevó a denunciar la deshumanización y despersonalización en que vivían los obreros en ciudades construidas precipitadamente alrededor de una nueva fábrica.

Había en la ciudad varias calles anchas, que se parecían mucho entre ellas, y muchas y muchas calles estrechas que todavía se parecían más, habitadas por personas también iguales las unas y las otras, que entraban y salían todas a las mismas horas, hacían resonar las paredes de la misma manera y hacían el mismo trabajo, y para las cuales cada día era igual que ayer y que mañana.

Se ha dicho que Dickens «amaba la vida pero odiaba el sistema social en el cual había nacido». Mediante su propia experiencia, su fino espíritu de observación y su exuberante imaginación fue capaz de describir con vigor la sociedad victoriana de su tiempo, desde una perspectiva llena de ternura y de humanismo. Sus novelas fueron publicadas por entregas en los periódicos y consiguieron un gran éxito de lectores. Las condiciones de vida del proletariado del Reino Unido eran semejantes a las de otras ciudades industrializadas de la época.

4. El niño en la literatura española

En algunos escritores de la mítica generación del 98, arrastrados quizás por el creciente interés social por la infancia y, sobre todo, por

la moda de escribir autobiografías, dedican algunos de sus escritos a recordar su pasado infantil. Algunos las escriben en los inicios de su carrera literaria. Otros esperan el declinar de la edad, con lo cual sus recuerdos pueden quedar un tanto desvaídos, cuando no adulterados. Sea como sea, novela y autobiografía, ficción e introspección, nos pueden ayudar también a conocer mejor el mundo infantil y su entorno.

Unamuno, Pío Baroja, Palacio Valdés, Azorín, Ramón y Cajal, Machado y Pérez de Ayala, entre otros, dejan constancia en sus escritos más o menos históricos, de su primera educación y de los recuerdos de sus primeras experiencias. La tendencia seguirá en escritores posteriores como Rosa Chacel (*Desde el amanecer*, 1972), Miguel Delibes (*El camino*, 1950), Ramón Carande (*Recuerdos de mi infancia*), María Campo Alange (*Mi niñez y su mundo*, 1956), Ramón J. Sender (*Crónica del alba*, 1971), Carmen Laforet (*La isla y los demonios*, 1952), Carmen Martín Gaité, Rafael Alberti, etc. Es un mundo muy rico con el que es preciso contar.

A veces los supuestos libros de memorias carecen de valor histórico, al estar redactados, no desde la óptica del recuerdo de la etapa infantil, sino desde el resentimiento y de los prejuicios ideológicos. Éste es el caso de la novela *A.M.D.G.* de Ramón Pérez de Ayala, publicada en 1910, considerada por unos como panfleto antijesuitico y por otros como alegato a favor de una educación liberal. A mi parecer, la novela es excesivamente breve, sin apenas trama, en la que se recogen unas cuantas anécdotas colegiales, que podrían haber ocurrido en cualquier internado de 1894, fecha en la que sitúa la narración. Carece de interés histórico y psicológico respecto al niño. Más importante para el autor es, al parecer, esgrimir una vez más los viejos tópicos anticlericales.

5. El descubrimiento de Unamuno del mundo infantil

Unamuno diseminó sus recuerdos personales a lo largo de numerosos escritos, principalmente en *Paz en la guerra*, cuyo protagonista es el propio autor, y en *Recuerdos de niñez y mocedad* (1908). Muchos otros datos dispersos sobre su familia y sobre él mismo pueden recogerse en artículos periodísticos y en cartas enviadas a sus amigos. Pocos son los recuerdos que conserva de su padre, muerto cuando él tenía seis años. La imagen paterna flota en la memoria de Unamuno como vaga e imprecisa en la niebla, por más que intenta recuperarla ahondando en sus recuerdos. Su madre quedó viuda a los treinta y un años con cinco hijos y escasos recursos económicos. Se educó en una

escuela privada de Bilbao y en el Instituto de Segunda Enseñanza de Bilbao, hasta su traslado a la Universidad de Madrid, donde se licenció y doctoró.² Dejamos de lado *Amor y pedagogía*, en la que plantea problemas fundamentales de la pedagogía positivista spenceriana y en la que defiende el amor como la más eficaz pedagogía. Nos fijaremos únicamente en su visión de la infancia, etapa trascendental en la vida del hombre. Conviene recordar la fecha de publicación de esta *nivola*: 1902.

Un día Unamuno leyó en clase los versos, en su opinión, «maravillosos y casi milagrosos» de mosén Cinto Verdaguer, llenos de «intimidad y de expresividad»:

*Oh soledad aymada, ma companyona un dia
la jorn de ma infantessa que no tingué demà;
d'encà que trist anyoro ta dolça companyia
com font escorreguda ma vena s'entronca.*

El agresivo rector de Salamanca echó a llorar, recordando el «día único» de su infancia.

Es que el niño en su soledad creadora, mientras se está haciendo su mundo, soñándolo, entre otros niños, no vive ni sueña atado a lugar y tiempo. Vive en infinitud y en eternidad. Su vida no es tópica ni crónica. Ni topométrica ni cronométrica. Ignora la medida del espacio y la del tiempo. Ni el reloj ni el calendario rigen para él.³

Unamuno se empeña en conocer el mundo infantil a través de la poesía, de la observación y de sus propios recuerdos infantiles. Cree que el santo, el héroe y el niño tienen mucho en común. El santo es el que vive siendo siempre niño, sin malicia. Es el eterno niño, fiel a la doctrina de Cristo de que, «si no os volvéis y hacéis como niños, no entraréis en el reino de los cielos», tal como a Unamuno le gustaba traducir el versículo de san Mateo.

El héroe, por el contrario, no tiene infancia; ha nacido adulto «para conquistar los reinos de la tierra», como Don Quijote, personaje que nació adulto en la mente de Cervantes. Al santo puede añadirse el genio, que es un niño grande, y se asemeja bastante al modo de ser infantil.

Unamuno, admirador de la visión poética de la infancia de Richter y buen conocedor de las teorías evolucionistas y positivistas, cree

2. Más datos personales pueden encontrarse en mi *Unamuno educador*, Madrid, Magisterio Español, 1973, pp. 13 ss.

3. Unamuno, «El día de la infancia», *Ahora*, 12 junio 1936, O.c., XI, p. 1.104.

que cada niño es un misterio, porque desde su nacimiento se encuentra en una encrucijada de caminos. Ante el niño aparecen «los caminos de la vida», entre los que él mismo necesariamente ha de escoger:

al tomar uno cualquiera, renuncia a los demás todos y nunca podrá desandar lo andado; su reino es el porvenir, único reino de libertad. Así es que el alma reflexiva se resume en más hondo pesar ante el cadáver de un niño que junto al de un héroe que cumplió sus hazañas.⁴

Cree el rector de Salamanca que la poesía es el medio más seguro para penetrar en el mundo de la infancia:

Mira ese niño;
 ¡cuántos siglos sobre él... generaciones!
 Su cabecita rubia
 sostiene el peso
 de vidas por millones.
 ¡Qué antiguo es ese niño!
 ¡Cuántos han muerto para que él naciera!
 ¡En él cuaja la historia;
 en él acaban tantas largas guerras!
 Él es la gloria
 de esa incontable muchedumbre oscura
 de vidas enterradas.
 ¡Es la flor de la selva!
 Encarna, sin saberlo,
 Ramayanas, Ilíadas, Odiseas,
 Pentateucos, Eneidas, Kalevalas,
 invasiones de pueblos,
 cruzadas y demás revoluciones.
 Toda la humanidad de que brotara
 en esa cabecita se condensa;
 estás ante el misterio.
 Mira ese niño:
 ¡él es el evangelio!

En este poema publicado en 1907 Unamuno hace suya la tesis de Richter, según el cual el niño repite la historia de la humanidad. El niño resume el ayer y prelude el mañana de la humanidad, razón por la que define la infancia como el «santuario del misterio». ¿Quién puede conocer la entraña del pasado y del porvenir?

Observa Unamuno el escaso espacio que el niño ocupa en la literatura española, comparada con la inglesa, apoyándose en el ejemplo

4. Íd., «Conferencia en Orense», 1903, O.c., VII, p. 536.

de Dickens, al que Galdós imita. Unamuno, dejándose llevar de su afición a la paradoja, defiende la necesidad de pregonar una nueva cruzada en favor del niño, convirtiéndolo en verdadero objeto de culto:

Es menester despertar y avivar el culto a la infancia y el respeto al niño, ese respeto a que se les falta cuando se les toma de medio de satisfacer vanidades paternas o de juguete para divertirse con ellos. [...]

El culto al niño es uno de los cultos más descuidados entre nosotros y uno de los más necesitados. El niño es el misterio; de cada uno de nosotros, los que hemos llegado a cierta edad, se sabe lo que se puede esperar; tenemos una fisonomía marcada, una dirección dada y por lo común impuesta por los demás. Pero un niño lo mismo puede llegar a ser un santo que un criminal, lo mismo un hombre inútil que un bienhechor. El culto al niño es el culto del porvenir, culto que tiene que cimentarse en un inteligente cultivo del pasado.⁵

En esta conferencia pronunciada ante maestros, lamenta la falta de amor a los niños y se pregunta en alta voz:

¿Quién protege a los hijos contra los padres? ¿Quién defiende a los hijos de los padres que, en vez de servirles, se aprovechan de ellos y los educan en un sentido o en otro de acuerdo con sus ambiciones?

Una de las importantes intuiciones de Unamuno es haber comprendido la importancia de la infancia como etapa imprescindible para llegar a la madurez. Vio con claridad la importancia de la infancia como etapa en la que se fragua el carácter y la personalidad futura. Querría que el niño fuese niño durante una etapa

larga, honda e intensa, antes de llegar a ser hombre, porque los hombres de más intensa vida íntima y, por tanto, de más sólida y eficaz acción pública, de mayor valor histórico, han sido hombres de niñez larga y no niños precoces; han sido hombres cuya inocencia infantil se prolongó por largos años. Son en su espíritu como en el cuerpo del elefante, que tiene una larga crianza.⁶

Descubre en la niñez, como rasgo sorprendente, la genialidad, que no es otra cosa que la originalidad.

En los niños habla, mucho más que en los mayores, el espíritu genial del linaje humano, el genio de la humanidad. En cuanto el niño aprende la lección y sabe recitarla ha perdido su genialidad. Que la recobra cuando olvida la lección aprendida.

5. *Ibíd.*

6. *Íd.*, «La soledad de la niñez», *O.c.*, V, p. 1.089.

Dicho de otra manera, «la genialidad no es más que la infantilidad, la niñez del espíritu. La cual, a su vez, no es más que la originalidad». El mensaje de Unamuno a padres y pedagogos se resume en que unos y otros han de preocuparse de no ahogar la originalidad del niño.

Carlos, cuando era niño —me decía un amigo—, era tonto, pero un tonto graciosísimo; se le ocurrían las más diversas tonterías; ahora no se le puede oír porque no hace sino repetir las tonterías de los demás. Y le respondí: Es que ha pasado por el pedagogo, y el pedagogo no sabe apreciar el mérito y el valor de la tontería original, y en cambio siente respeto por las tonterías de repetición.⁷

Pide a los educadores de niños que respeten la individualidad de cada uno y el sentido propio frente al sentido común. El buen educador será aquel que lleva a flor de piel su propia infancia, aquel que sabe hacerse niño en el sentido evangélico, aquel que tiene un corazón infantil, sencillo y sin malicia.

La infancia era para Unamuno la tabla de salvación para su espíritu atormentado. Veía en la niñez dos grandes cualidades inapreciables: la fantasía y la seguridad del espíritu religioso:

Vuelvo a ti, mi niñez, como volvía
a tierra a recobrar fuerzas Anteo,
cuando en tus brazos yazgo, en mí me veo;
es mi asilo mejor tu compañía.
De mi vida en la senda eres la guía
que me apartas de todo devaneo,
purificas en mí todo deseo,
eres el manantial de la alegría.⁸

Estos dos cuartetos pertenecen a un soneto escrito por su autor en plena madurez de sus treinta y siete años. No cabe pensar, por tanto, en que su deseo de volver a la infancia se deba a una crisis pasajera de la vejez. Años más tarde añora nuevamente su infancia perdida:

Si pudiera recogerme del camino
y hacerme uno de entre tantos como he sido
y pudiera al cabo darte, Señor mío,
el que en mí pusiste cuando yo era niño.⁹

7. Íd., «La originalidad de la niñez», O.c., V, p. 1.151.

8. Íd., «Niñez», 1901, O.c., XIII, p. 470.

9. Íd., *Cancionero*, poema 107 (1928), O.c., XV, p. 101.

La infancia es uno de los temas que preocupan al gran pensador vasco durante toda su vida. Sus recuerdos infantiles los resume en sus *Recuerdos de niñez y de mocedad* y su pensamiento pedagógico lo resume en su novela *Amor y pedagogía*, obras en las que pueden hallarse sus mejores páginas en defensa del niño.

Muchos de los pensamientos profundos que Unamuno aporta al conocimiento infantil apenas han sido investigados hasta sus últimas consecuencias. Basten unos cuantos ejemplos. En sus recuerdos infantiles describe la fuerte cohesión infantil y el espíritu de hermandad y de solidaridad existente entre los niños. Los distintos grupos infantiles se reúnen al lado de un líder, al que respetan y obedecen a cambio de protección. Las leyes por las que se rigen los grupos infantiles son distintas a las de los adultos, aunque las reproducen a pequeña escala.

Por otra parte, las «canciones mágicas, sonoras y rítmicas» de las canciones de corro, el intercambio de «cromos y santos», sus lecturas preferidas, las leyes por las que se rigen sus juegos, su lenguaje, y los juramentos sagrados que hacen entre ellos imitan a pequeña escala el mundo adulto. A Unamuno le sorprende el lenguaje infantil, hecho con «palabra pura, sin concepto preso», con «palabras virginales». Admira su «risa descuidada, desnuda de intención y de malicia».¹⁰

Al ahondar en las causas de la felicidad del niño, el descubridor de Kierkegaard llega a la conclusión de que el niño es feliz porque no razona. El niño no vive angustiado como el adulto, inquiriendo una respuesta convincente a sus innumerables preguntas. No le preocupa más que lo que afecta a su momento presente:

¡Qué alegre el niño!
 Chilla, salta y palmotea.
 ¿Y por qué tan alegre?
 Él no lo sabe
 —la vida le desborda—
 y porque no sabe es su alegría.
 Vive mirando a Dios y no a su alma;
el niño no razona ni investiga.
 Es triste la razón; nos entristece.
 ¡Pobre mortal que corres
 tras de tu propia sombra,
 mira qué alegre el niño,
 alegre sin razón, como Dios manda!¹¹

10. Íd., «Poesías sueltas», O.c. VI, p. 825.

11. *Ibíd.*, p. 824.

La infancia acaba, en su opinión, cuando el niño descubre el sentido de la muerte, cuando adquiere conciencia de lo que la muerte significa, lo cual acontece a caballo entre la infancia y la adolescencia. Cuando era niño, aunque vea morir a alguien, «no siente la muerte, no la descubre».¹²

El pensador vasco no defiende la prolongación de la infancia más allá de sus límites naturales. Piensa, por el contrario, que no hay que acortar el período de la misma, como se hacía en su tiempo, obligando a los niños a ser adultos antes de tiempo.

La admiración y defensa de la infancia en Unamuno tiene raíces evangélicas:

Porque Cristo fue niño;
gustó leche divina antes que pan;
reclinó la cabeza entre las tetas
de la Virgen, su madre —su cariño—,
y se durmió...
El pobre Adán cayó
porque no tuvo madre, no fue niño.¹³

A estas reflexiones unamunianas puede añadirse a modo de síntesis una alocución dirigida a los niños el día de Reyes de 1935 y otra en junio de 1936, en vísperas dramáticas de la historia de España. Las dos coinciden en su tono dolorido y trágico. En la primera se dirige a los niños, pidiéndoles que perdonen los muchos pecados cometidos contra ellos, sobre todo por no dejarles jugar en paz.

Sois vosotros los que tenéis que enseñarnos a jugar. A jugar sin preocuparnos de ganar o perder el juego, sino a jugar bien. Bien y en paz.

Os hemos dado mal ejemplo, muy mal ejemplo, y estamos avergonzados de ello. No sé si también arrepentidos. Nos figuramos que nuestros juegos son más serios que los vuestros porque en los nuestros se matan los jugadores. Hay muchos de nosotros que quieren enseñaros nuestros juegos. ¡Decidles que no! Que si os divierte despanzurrar un muñeco para ver lo que lleva dentro, os da rabia y asco el que se le mate a un hombre, a un hermano; el que un padre mate a otro padre por lo que lleva, o no lleva, dentro. Que si os divierte leer cuentos —cuentos con bonitas estampas—, os dan rabia y asco los cuentos con que nos insultamos unos a otros vuestros padres y abuelos. Decidles que las escuelas de España deben ser las verdaderas Casas del Pueblo y que no queréis que entren en ellas nuestros malditos juegos de guerra civil.

12. Íd., «El día de la infancia», O.c., VII, p. 1.154.

13. Íd., «Polémica. Romancero del desierto», VI, p. 760.

Para terminar su dramática alocución radiofónica pronunciada en nombre del presidente de la República, el anciano Unamuno pide a los niños que exijan a los mayores que renuncien a sus «juguetes de destrucción» y que enseñen a vivir en la paz del trabajo y en la plaza pública.

La violencia siguió en aumento en la sociedad española y de ella se hace eco el rector de Salamanca en su artículo «El día de la infancia», publicado en Madrid, un mes antes del levantamiento militar. Como padre y como abuelo escribe Unamuno espantado:

el espectáculo inhumano de esos pobres niños —¡niños en el día único!—, a quienes padres, y lo que es peor, madres, desalmados les obligan a mantener enhiesto el brazo derecho con el puño cerrado y a proferir estribillos de odio y de muerte, y no de amor. O a que oigan acaso eso del «amor libre», que no es tal amor [...]. Nosotros, los adultos, los ya envenenados, los enloquecidos, que nos entreguemos a nuestros repugnantes luchas... ¿Pero educar en ellas a los niños? [...] ¡Y pensar que estos niños envenenados se harán hombres, se engendrarán hombres, y lo que será de éstos y de su comunidad! ¡Niños y niñas! Porque entre esos pobres niños, en la edad en que no se acusa ni marca espiritualmente el sexo, hay niñas. Niñas que serán un día madres.

Lamentablemente la voz de Unamuno fue la del profeta que predica en el desierto a las piedras y a los pájaros, a veces más sensibles que los hombres. No deberíamos reproducir estas duras palabras si no viéramos a nuestro alrededor que es necesario recordarlas. Querríamos y deseáramos que estas duras palabras fueran anacrónicas y propias de otra época pasada, pero una mirada a nuestra aldea global nos recuerda a diario que las debemos repetir con vigor. Quizás la repetición insistente puede corregir a muchos adultos y salvar a otros tantos inocentes de la violencia que suele regir las relaciones humanas.

6. **El niño en los escritos autobiográficos de Pío Baroja y Santiago Ramón y Cajal**

Baroja confesó que, si de él dependiera, no haría feliz al mundo, si con ello tuviera que hacer llorar a un niño. Recuerda en sus escritos su infancia como niño travieso y el ambiente del colegio y del Instituto de Pamplona, al que le llevaron sus padres, cuando era niño. Recuerda haber sido un niño miedoso, sobre todo, de noche. «Yo siempre he tenido respeto a la noche, a la soledad, al silencio, sobre todo en el campo; al ruido del arroyo y del viento en los árboles»,¹⁴ timidez

14. *Obras completas*, VII, p. 533.

que se contradice con su comportamiento en el colegio y en el Instituto. «Al entrar en el colegio, a mí me pusieron en la alternativa de pegar o ser pegado, y pegué todo lo que pude.» De niño afirma haber sido «un tanto bruto y reñidor». Describe las peleas, pedreas y desafíos entre los chicos de Pamplona y las travesuras que solían hacer: «poníamos petardos en las casas de los canónigos y tirábamos piedras al palacio del obispo, que tenía unas ventanas abiertas y rotas».

Datos más precisos y fiables nos transmite el premio Nobel Ramón y Cajal, al que tanto debe la histología y el funcionamiento del sistema nervioso humano. En *Mi infancia y juventud* comienza recordando lo que en su opinión debe a su padre:

No puedo quejarme de la herencia biológica paterna. Mi progenitor disponía de mentalidad vigorosa, donde culminaban las más excelentes cualidades. Con su sangre me legó prendas morales, a que debo todo lo que soy: la religión de la voluntad soberana; la fe en el trabajo; la convicción de que el esfuerzo perseverante y ahincado es capaz de modelar y organizar desde el músculo al cerebro, supliendo deficiencias de la Naturaleza y domeñando hasta la fatalidad del carácter, el fenómeno más tenaz y recalcitrante de la vida. De él adquirí también la hermosa ambición de ser algo y la decisión de no reparar en sacrificios para el logro de mis aspiraciones, ni torcer jamás mi trayectoria por motivos secundos y causas menudas.¹⁵

Su padre era médico de un pequeño pueblo rural. Él fue quien le enseñó a leer y a escribir, nociones elementales de geografía, física, aritmética y gramática.

Tan enojosa misión constituía para él, más que obligación inexcusable, necesidad irresistible de su espíritu inclinado, por natural vocación, a la enseñanza. Sentía deleite incomprensible en despertar la curiosidad infantil y acelerar la evolución intelectual, tan perezosa a veces en ciertos niños. De mi progenitor puede decirse justamente lo que Sócrates blasonaba de sí: que era excelente comadrón de inteligencias.¹⁶

Merece la pena seguir leyendo las aventuras y experiencias de este sabio en los años de crecimiento y de estudio. Es un estupendo libro, en el que se resumen los principios fundamentales de la pedagogía moderna: herencia biológica, ambiente familiar estimulante, instituciones educativas adecuadas y, sobre todo, tenacidad y fuerza de voluntad personal en el trabajo intelectual. Ramón y Cajal escribió este

15. S. Ramón y Cajal, *Mi infancia y juventud*, Madrid, Espasa-Calpe, 1968, pp. 12-13.

16. *Ibid.*, p. 21.

libro de memorias, no para alabanza propia, sino para ofrecer un espejo en que los jóvenes estudiantes pudieran mirarse para aprender a superar sus propias dificultades.

7. Situación de la infancia en las clases humildes de Barcelona a mediados de siglo

Poseemos abundantes fuentes de información sobre la Barcelona de mediados de siglo. Entre ellas, dos personajes importantes de la época nos transmiten datos elocuentes relativos a las familias obreras empleadas en las diferentes industrias urbanas y rurales de Cataluña: Pere Felip Monlau (Barcelona, 1808 - Madrid, 1871) y Laureà Figuerola i Ballester (Calaf, 1816 - Madrid, 1903). El primero, médico higienista famoso por sus escritos y por sus campañas a favor de las clases humildes, fue uno de los pocos españoles en levantar la voz de protesta sobre la situación en la que vivía el proletariado en las zonas industrializadas. Los niños no vivían al margen de la situación laboral de sus padres. Sobre ellos Monlau escribe lo siguiente:

Destinar un niño de siete u ocho años a trabajar diez o doce horas diarias en una fábrica, por ejemplo, es condenarle a trabajos forzados; esta costumbre bárbara, más que esté fundada en las exigencias de la industria moderna, y cohonestada con la pobreza de los padres, es un *tráfico de niños*, tráfico mucho más odioso que el de negros, porque los traficantes, o los usureros de la vida, son los padres de las mismas víctimas. Nada hay que pueda justificar tamaño abuso, abuso tan odioso como el parricidio lento.¹⁷

El texto del médico catalán no tiene nada de exagerado. Refleja la realidad de la Europa y de la Cataluña industrializada de la época. Todas las fábricas prefirieron la mano de obra femenina e infantil a la adulta masculina. En las fábricas y colonias de las cuencas del Ter y del Fresser, por ejemplo, de los 15.300 obreros empleados, sólo 3.500 eran varones, y el resto mujeres y niños de ambos sexos. En la ciudad de Barcelona, en 1905, la industria textil empleaba 26.989 obreros en la siguiente proporción:

Varones	5.111	(18,93 %)
Mujeres	16.466	(61 %)
Niños	2.197	(8,14 %)
Niñas	3.195	(11,8 %)

17. Pere Felip Monlau, *Higiene del matrimonio*, Madrid, 5.ª ed., 1881, p. 617.

La industria algodonera, por su parte, empleaba a 18.521 personas, de las que sólo 3.412 eran varones (18,42 %), 11.372 mujeres (61,4 %), 1.780 niños (9,61 %) y 1.327 niñas (7,16 %).

La confección de prendas de vestir empleaba a un total de 20.479 obreros del modo siguiente:

Hombres	7.465	(36,45 %)
Mujeres	10.230	(49,95 %)
Niños	644	(3,14 %)
Niñas	2.140	(10,44 %)

Las mujeres de la industria textil de Barcelona solían trabajar entre 60 y 64 horas semanales, número que en Sabadell y Terrassa oscilaba entre 60 y 63.

Las fábricas de montaña que empleaban como fuerza motriz el agua de los ríos hacían trabajar a sus obreros entre 66 y 68 horas semanales. La mayor parte de esta mano de obra era femenina. A fines del siglo XIX el 80 % de la industria textil de Sabadell estaba compuesta por mujeres menores de 23 años y el 61 % por mujeres menores de 16. Es preciso señalar que la mitad de la producción de los hilados producidos en Cataluña se conseguía durante la noche. ¿Qué tiempo quedaba para la vida familiar, para la escuela, el ocio, etc.?

El campo seguía su ritmo tradicional. Se trabajaba de sol a sol, a jornal y a destajo. En Cornellà se trabajaban diez horas en invierno y catorce el resto del año, por un sueldo de trece o catorce reales diarios, según fuese verano o invierno. Semejantes sueldos se pagaban en Torelló y en la Plana de Vic. Diez reales ganaban los hombres durante el invierno, doce en el verano y catorce durante la siega. Cantidades sensiblemente menores ganaban las mujeres y los niños, razón por la que eran preferidos a los hombres.

Tan duro como el trabajo rural y fabril era el trabajo a domicilio, en el que las mujeres y niños trabajaban cosiendo, bordando, fabricando flores artificiales, planchando, etc. En 1905 esta industria doméstica empleaba en Barcelona a 6.679 mujeres y 1.295 niños. Cada día, de seis a ocho de la tarde, se entregaba el trabajo realizado y se recogía el del día siguiente. Los sábados se pagaba a cada obrera lo trabajado, de acuerdo con el sueldo fijado por el patrón. El hilo, las agujas, los botones, etc., iban a cargo de la obrera, así como la máquina de coser Singer, cuyo importe oscilaba entre 200 y 300 pesetas. La facilitaba el patrón, restando del sueldo mensual 2,50 pesetas.

A Monlau le preocupaban los cambios de vida que la industrialización acelerada provocaba en los trabajadores. Le preocupaban las condiciones de vivienda, la higiene, la alimentación, con frecuencia adul-

terada, las exigencias laborales, los índices de morbilidad y de esperanza de vida, el raquitismo, la disminución progresiva de la talla de la población obrera, el analfabetismo, el alcoholismo, la prostitución, el índice de suicidios, el régimen penitenciario de las cárceles y un sinfín más de aspectos comunes a toda la Europa industrializada. Los títulos de sus escritos responden a sus preocupaciones de cada momento.

De su misma generación fue otro catalán, Laureà Figuerola, pedagogo, jurista, economista y político, que compartió con él muchas de sus preocupaciones. Los dos se interesaron por la educación popular. Figuerola fue el creador de la Escuela de Magisterio de Barcelona, el primer inspector de las escuelas de enseñanza primaria de la provincia y el creador en Madrid con otros krausistas de la mítica Institución Libre de Enseñanza, de la que fue su primer rector. Publicó en 1849 una original *Estadística de Barcelona*, en la que con materiales de primera mano ofreció datos y noticias demográficas de la Barcelona de su tiempo de gran valor.

Para conocer mejor la situación social de la Barcelona de su tiempo, dividió a sus habitantes en tres clases, según el barrio de su residencia y sus profesiones. La primera clase estaba formada por propietarios, hacendados, comerciantes, curiales y funcionarios de alta categoría, que vivían en los pisos principales de la mayoría de las calles y en los pisos segundos y terceros de la Rambla. La segunda clase estaba formada por los menestrales y habitantes de tiendas y solían vivir en los segundos pisos de casi todas las calles. La tercera clase estaba compuesta por los jornaleros, oficiales de talleres, trabajadores de las manufacturas, jubilados y parados. Vivían en los pisos más altos de las casas. A esta clase social pertenecían también «proletarios de la propiedad, del comercio, de la abogacía, etc., como los hay dentro de la misma indigencia». A cada una de estas tres distintas clases le correspondía una esperanza de vida distinta.

Cuando veáis un sombrío barrio donde los proletarios pululan, observaréis también inmensidad de criaturas demacradas que nunca pasan de la infancia. No oiréis allí los ruidosos juegos de niños traviesos, de alegre semblante y risa expansiva: allí la enfermedad tiene su asiento, allí el coche fúnebre halla continuo acarreo; no hay allí hermosas fisonomías, juventud garrida: que la preocupación del propio sustento quita a la edad sus ilusiones, convirtiendo mal su grado en hombres a los que no son mozos todavía. Así en uno como en otro sexo, la mortalidad de la primera y segunda clase presenta grados proporcionales idénticos.

Figuerola ofrece datos precisos sobre el promedio de vida en diversas ciudades semejantes a Barcelona. Si el promedio total era en Francia de 28,8 años, en Montpellier, de clima parecido al barcelonés,

el promedio de vida para los hombres era de 24,2 y de 28,2 para las mujeres, cifras muy semejantes a las obtenidas por él y su equipo para Barcelona. En las capitales de otros países las cifras eran mucho más bajas. Londres, por ejemplo, tenía una vida media de 17,9, Berlín 17 y Viena 15,8.

Figuerola concluye lo siguiente:

Podemos decir que de cada 10.000 nacidos han desaparecido la mitad antes de los cinco años si son varones, y a los diez y seis si son hembras. Antes de los treinta y cinco años si son varones y a los cuarenta si son hembras, quedan los nacidos reducidos al tercio. La probabilidad de vida en el nacimiento es tan falible como la que tiene el hombre a los 77 años y la mujer a los 51. Ascende rápidamente hasta su límite más alto hacia los cinco años, conservándose en su apogeo tal vez hasta los ocho. Desde esta época desciende con regularidad extraordinaria para extinguirse, antes de que el hombre haya recorrido siete veces el período que separa el nacimiento de la pubertad.¹⁸

A mediados del siglo XIX, época en la que Figuerola comienza a descollar en la ciudad de Barcelona, existen documentos en los que los obreros de la industria textil comienzan a sentirse como «rebaños de esclavos sujetos a la vara del señor». Desde las cinco de la mañana hasta las siete y media de la tarde, permanecen encadenados a la máquina haciendo siempre lo mismo, ante el ojo vigilante del fabricante que espía sus movimientos. «Nunca trabajamos bastante. Siempre descontento de nosotros, no podemos menos de ver en él nuestro tirano.» Entre estos artesanos, como he indicado, la proporción de niños y niñas era muy superior a la de los adultos.

Las consecuencias lógicas fueron las huelgas violentas, que paralizaron con frecuencia Cataluña. En octubre de 1855 intervino en las Cortes y meses después llegó a presentar en el Parlamento un Proyecto de Ley con el que intentaba regular las condiciones del trabajo infantil. Los niños y niñas de ocho años en adelante debían trabajar únicamente media jornada. Los adolescentes, entre doce y dieciocho, sólo podrían trabajar diez horas diarias. Los cambios políticos dejaron en la cuneta el proyecto.¹⁹ Completaremos este capítulo más adelante.

Uno de los aspectos que no pasan desapercibidos para Figuerola en la Barcelona de mediados de siglo es el de los niños abandonados, debido a la miseria, que ineludiblemente llevaba a la enfermedad y a la muerte. Sus cálculos estadísticos le permiten constatar que la mor-

18. L. Figuerola, *Estadística de Barcelona en 1849*, Barcelona, 1849, p. 132.

19. M.^a Luisa Gutiérrez Medina, *La España Industrial 1847-1853. Un modelo de innovación tecnológica* (tesis doctoral), Universidad de Barcelona, 1993, pp. 196 ss. Ha sido publicada con este mismo título por la Asociación de Ingenieros Industriales de Cataluña, Barcelona, 1997.

talidad de los recién nacidos criados en los hospitales excedía en un 120 % a los criados en el propio domicilio, tanto en niños como en niñas. A pesar de las innegables mejoras introducidas en estas instituciones, concluye Figuerola, estos niños «perecerán siempre en una proporción mayor de los que viven por la influencia del amor materno y de los cuidados maternos».²⁰ Los expertos en estadística observaban fenómenos bien conocidos también por los médicos pediatras. Hasta las memorias de J. Itard sobre *Víctor, el salvaje del Aveyron*, a principios del siglo XIX, y los trabajos de los franceses Archambaud y Parrot, preocupados por los niños *atróficos* criados en instituciones públicas y, sobre todo, por René Spitz, en la década de 1940, que popularizó el *síndrome de hospitalismo*, no se supo a ciencia cierta hasta qué punto la falta total o parcial de afecto podía afectar al normal desarrollo infantil y sus graves consecuencias. Freud llamará a esta necesidad de afecto en los primeros años del niño la *placenta afectiva*, imprescindible para el desarrollo afectivo de todos los niños.

A principios del siglo XIX, el antiguo Hospital General de la Santa Creu de Barcelona, fundado en el siglo XIII, fue reorganizado, tomando el nombre de Casa de Caridad, de acuerdo con la política ilustrada de las últimas décadas del siglo anterior. Su misión era recoger a todos los pobres del Principado: «*ganduls, vagabunds, impedits, folls, decrèpits i mendicants*». Había departamentos diferentes de mujeres, de hombres, de dementes de uno y otro sexo, nodrizas, niños destetados menores de cinco años, expósitos y expósitas de más de cinco, veintiséis hermanas de la caridad, ayudantes, médicos, auxiliares y una matrona.

A las mujeres se les enseñaba media, corte y confección para producir la propia ropa de los albergados y hospitalizados (camisas, camisetas, pañuelos, bordados de hilo, seda, alfombras, etc.). A las niñas se les enseñaba también a zurcir y planchar y a confeccionar encajes y alpargatas. A los 460 niños y 321 niñas se les enseñaba a leer, escribir y contar, gramática, geografía, urbanidad y religión, como a los niños de las escuelas públicas.

Las fuentes de financiación de la Casa de Caridad de Barcelona, a mediados de siglo, eran aleatorias: rifa semanal, bailes de máscaras, colectas, limosnas, ingresos del uso de los baños de mar y de letrinas públicas, asistencia de los niños de la Casa a los servicios fúnebres municipales de Barcelona, de Sarriá y de pueblos agregados, asignación del Ayuntamiento, de la Diputación y poco más.²¹

20. L. Figuerola, *Estadística...*, p. 134.

21. M. Saurí y J. Matas, *Manual histórico-topográfico estadístico y administrativo, o sea Guía general de Barcelona dedicado a la Junta de Fábricas de Cataluña*, Barcelona, 1849, pp. 129 y ss.

8. Una visión pedagógica optimista del niño: Mariano Carderera

Carderera fue alumno de la Escuela Normal Central de Madrid, fundada y dirigida por Pablo Montesino. Una vez terminados sus estudios en Madrid, Carderera creó y dirigió en Huesca (1841) la Escuela Normal de la provincia y pasó después a dirigir la de Barcelona en 1847. Trasladado a Madrid y nombrado inspector general de Enseñanza Primaria, recorrió en 1853 Alemania, Suiza, Austria, Francia e Inglaterra, estudiando los problemas educativos de la época. Durante la segunda mitad del siglo XIX su autoridad y experiencia lo convirtieron en el mejor formador de maestros españoles, a los que transmitió lo más importante de las ideas, corrientes y métodos pedagógicos europeos, basándose en fuentes alemanas, suizas, francesas e inglesas.

Su labor como docente, publicista e inspector lo auparon al lugar más importante que nadie pudo discutirle durante medio siglo en el magisterio español.

Entre sus muchas publicaciones destaca el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, editado en cuatro volúmenes, en 1854, en el que recoge todo el saber pedagógico europeo de mediados de siglo. Más que *Diccionario* es una verdadera enciclopedia del saber pedagógico europeo de su tiempo, anterior en veintiocho años al alabado diccionario dirigido por el francés Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie* (1882-1886).

Carderera recoge en el suyo los principios, las reglas y los puntos de vista de los pedagogistas más famosos de todas las épocas y países, así como la evolución histórica de estos principios y métodos. Suele ser ecuánime en sus juicios, valorando en su justa medida los méritos, por ejemplo, de Locke, de Rousseau y de Pestalozzi.

El éxito de este extraordinario trabajo, único en su tiempo y realizado por una sola persona, fue reconocido por las tres ediciones realizadas a lo largo de treinta años. Carderera confiesa conocer la literatura pedagógica alemana, inspiradora y origen de las distintas escuelas pedagógicas europeas, y afirma haber dialogado con los responsables de las más célebres instituciones pedagógicas de Alemania y Suiza. Los tratados de Niemeyer, Necker de Saussure, Fritz, Gerando y Dupanloup, entre otros muchos, son sus fuentes de autoridad, a las que casi siempre cita al final de sus numerosos artículos. Con esta rica información este incansable trabajador es capaz de ofrecer al magisterio un compendio de todo aquello que, en su opinión, debía saber para el buen desempeño de la enseñanza. Apoyándose en la opinión de los fisiólogos más prestigiosos de su tiempo, revisa las etapas de la vida del hombre que él resume en cuatro:

Infancia, adolescencia o pubertad, virilidad y vejez.

La primera infancia se extiende desde el nacimiento hasta los siete años, y suele dividirse en tres épocas: una desde los siete meses hasta los dos años, y la tercera desde los dos años hasta los siete. Los cambios experimentados en las tres épocas son muy notables, tanto en el organismo como en los fenómenos intelectuales y morales.

Carderera comprendió que la primera etapa de la vida del hombre era trascendental. El desarrollo del hombre se realiza por pasos y cada estadio es tanto más seguro cuanto mejor se ha desarrollado el anterior. Acontece con el hombre como con el edificio, que adquiere mayor solidez cuanto mayor sea la de los cimientos. Ésta es la razón por la que la educación de la infancia es la más importante de la vida del hombre y la que debe comenzarse muy pronto.

La infancia encierra el germen de todas las edades, es la esperanza de la familia y de la sociedad, y representa el género humano que renace y se reproduce. Es la imagen del candor, de la sencillez, de la inocencia, y tiene una gracia, una dignidad y una nobleza que le es peculiar y propia.²²

En esta primera edad aparecen los gérmenes que se desarrollarán en las diferentes etapas posteriores: instintos, obstinación, terquedad, celos, mentiras, egoísmos, pasiones, caprichos, vanidad, violencia... En esta edad todo es nuevo, todo es flexible y fácil de enderezar y dirigir.

Bajo muchos defectos infantiles, observa, «se oculta a veces un tronco vivo y lleno de savia que dará excelentes frutos». En esta edad el niño suele ser «razonable y sensible a la belleza de la virtud». No obstante, los defectos naturales de la infancia que más suelen asustar en esta edad son los que deben acrecentar «el celo, el afecto y hasta el respeto del maestro».²³

El desarrollo del niño dependerá del ambiente en el que crezca y del propio niño con sus diferentes capacidades físicas, mentales y morales.

Los niños nacen con el germen de todas las cualidades, de todos los defectos: un niño al cuidado de una madre inteligente y virtuosa, será virtuoso como ella; un niño bajo la vigilancia de una madre embrutecida por el vicio, será depravado como ella. [...]

22. M. Cardera, *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, 1856, t. III, p. 65.

23. *Ibid.*, III, p. 65.

Cuando se ama a los niños asustan poco sus defectos, se descubren pronto sus buenas cualidades, y se dirige su desarrollo sin trabajo. No hay niños peores de educar que los que carecen de pasiones y defectos; son como las aguas tranquilas y engañosas, de las que hay que esperar menos bien que mal. Valen mil veces más los caracteres vivos, impetuosos y apasionados, porque si necesitan más firmeza en la dirección, ofrecen también más grandes recursos. Los niños ardientes, arrebatados, fogosos de imaginación viva, de espíritu altanero, de carácter irascible, no languidecerán en la medianía sin defectos lo mismo que los sin virtudes. [Por lo común estos niños] tienen un corazón excelente, un espíritu elevado, un alma noble; son sensibles, sinceros, agradecidos, los más dóciles en el fondo, los que se acostumbran más pronto al trabajo, al estudio, al respeto a sus maestros y los más dispuestos a entusiasmarse por el bien.²⁴

Tras la segunda infancia o puericia, que dura entre los siete y los once o doce años en las niñas y los catorce o quince en los niños, comienza la pubertad o adolescencia, en la que termina por lo común el crecimiento corporal y se agudizan las notables diferencias entre el hombre y la mujer. En la mujer esta edad termina a los veintiún años y en el hombre a los veinticinco.²⁵

Carderera transmite a padres y educadores la necesidad de conocer la psicología infantil. Unos y otros precisan conservar y aumentar los gérmenes descubiertos en los primeros años del niño. Principal preocupación suya será desarrollar su sentido moral, su firme voluntad y el control de sus actos de acuerdo con su propia conciencia. No hay que destruir las inclinaciones naturales, sino orientarlas. A veces una inclinación que puede parecer peligrosa puede contribuir en gran parte al desarrollo moral.

Inclinaciones que, al parecer, revelan un carácter salvaje y que nos desagradan en sus primeras manifestaciones, se ordenan a veces fácilmente y son después el germen de preciosos frutos, mientras que, por el contrario, disposiciones que solemos tomar por seguros indicios de un buen natural, contribuyen a formar el mal carácter.²⁶

Cree que son más prometedores los niños activos, petulantes, violentos, enérgicos, díscolos y desobedientes que los callados y sumisos. Éstos pueden llegar a ser hombres prudentes y sensatos, pero también calculadores, malvados, débiles y apáticos.

Para mejor conocer a unos y otros los educadores necesitarán

24. Mme. Monmarson, *Diccionario...*, I, p. 633.

25. M. Carderera, *Diccionario...*, III, pp. 149-50.

26. *Ibid.*, III, p. 40.

ayudarse de la psicología y de los juicios de los maestros, de los criados y de los compañeros.

El gran pedagogo de Huesca defiende principios pedagógicos que podrían parecernos a primera vista más propios del siglo XX que del XIX. Señala, por ejemplo, la importancia que en el niño ejerce el ambiente familiar y social, y el grado de salud en que crece el niño. Los niños de familias pobres, observa, suelen tener una infancia triste sometida a toda clase de golpes y vejaciones. Crecen sin oír jamás una palabra cariñosa y sin ver una dulce mirada de quienes les rodean, algo que suele ser normal en ambientes de miseria. Es comprensible que los niños enfermos tiendan a ser egoístas, groseros y descorteses.

Carderera quiere que se deje jugar a los niños con sus juguetes, porque con ellos desarrollan su fantasía. La severa educación que los suprime destruye gérmenes y facultades necesarios para la vida adulta. Una frase resume su visión de la infancia: «El niño como la hiedra necesita un sostén para crecer. Cuando no lo encuentra, se arrastra por el suelo.»²⁷

9. Datos sobre la infancia obrera en los escritos de Marx y Engels

Marxistas y anarquistas discrepaban, entre otras muchas cosas, en la importancia que asignaban a la educación. Para los primeros lo prioritario era la conquista del Estado, mediante el cual podría imponerse una nueva educación capaz de formar al hombre cuya principal misión sería lograr la nueva humanidad que unos y otros soñaban. Los anarquistas creyeron que, si no se lograba en primer lugar la transformación del hombre, de nada servía conquistar el Estado. Escogieron el camino largo y fecundo de la educación, creando escuelas en ateneos y círculos obreros, periódicos y revistas, mediante los cuales intentaban cambiar la mentalidad del mundo obrero.

La educación en los escritos de Marx ocupó siempre un lugar secundario, derivado de los intereses políticos del momento, pero de gran interés para conocer la situación en que se encontraban los niños obreros en Alemania a mediados de siglo. Las *Instrucciones a los delegados* fueron entregadas por Marx en 1866 a los delegados del comité provisional londinense enviados al I Congreso de la Asociación

27. M.º J. Vicén Ferrando y A. Moreu han publicado un valioso trabajo sobre Carderera: *Fuentes documentales de la obra pedagógica de Mariano Carderera y Potó*, Huesca, Escuela Universitaria de Profesorado de EGB, 1995.

Internacional de Trabajadores en Ginebra. Todos creían entonces que cada niño debía convertirse pronto en un obrero productivo. También Marx acepta esta tesis, señalando el número máximo de horas que el niño debía dedicar diariamente al trabajo productivo:

- Niños de nueve a doce años: dos horas diarias.
- Niños de trece a quince años: cuatro horas.
- Niños de dieciséis y diecisiete años: seis horas diarias.

Hemos de entender que el término *niño*, a mediados del siglo XIX, no era idéntico al nuestro. Con toda probabilidad los niños obreros de nueve y de diez años de esta época hacía tiempo que habían superado la infancia. Quizás no la habían tenido.

En otro escrito titulado *Crítica al programa de Gotha*, conocido también como *Notas al margen al programa del Partido Obrero Alemán*, polemiza Marx con el programa de este partido, que defendía la supresión total del trabajo infantil y la escolarización obligatoria de todos los niños en la escuela pública. Semejante propuesta le parece a Marx reaccionaria, porque «la relación precoz entre el trabajo productivo y la enseñanza constituye uno de los más poderosos medios de transformación de la sociedad actual». Tales afirmaciones eran poco progresistas, desde nuestro actual punto de vista, puesto que ratificaban la situación impuesta por las leyes del mercado que prefería emplear a niños, niñas y mujeres con salarios mucho más bajos que los exigidos para el hombre. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que las familias humildes en muchos países necesitaban para sobrevivir el miserable salario que los niños podían conseguir. Por otra parte, la penuria de un elevado número de familias hacía inútil el esfuerzo de muchos países por aumentar el número de las plazas escolares. ¿De qué podían servir las escuelas si los padres no podían hacer frente a los gastos que exigía la vida escolar en libros, cuadernos y uniformes? Muchos de los niños del siglo XIX y gran parte del XX carecían de hogar y de una familia estable, razón por la que vivían en la calle expuestos a toda clase de abusos y bordeando el delito, cuando no vivían en él. Muchos de los que tenían un hogar y una familia rayana en la pobreza, apenas frecuentaban la escuela. Preciso es recordar al presbítero Josep Pedragosa, que dedicó su vida a recoger a los niños de la Barcelona de principios del siglo XX, creando para ellos nuevas instituciones modernas distintas al tradicional asilo y casa de caridad.²⁸

28. Cfr. Félix F. Santolaria Sierra, *Reeducación social. La obra pedagógica de Josep Pedragosa*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia, 1984.

CAPÍTULO 13

EL SIGLO DEL NIÑO

Al siglo xx llegan caudalosas corrientes científicas, que transforman sustancialmente el modo de conocer y de abordar el mundo infantil. E. Claparède, en su *Psicología del niño y pedagogía experimental*, señala entre las principales *innovaciones científicas* las siguientes:

- La eugenesia (Inglaterra, 1883, 1904).
- El estudio y cálculo de las correlaciones (Estados Unidos, 1901; Inglaterra, 1904).
- El psicoanálisis (Austria, 1900).
- El test Binet-Simon (Francia, 1905).
- Los laboratorios-escuelas, clases de ensayo, instituciones de pedagogía experimental (Estados Unidos, 1896; Francia, 1905; Alemania, 1906).
- Las escuelas de Ciencias de la Educación (Suiza, Bélgica, 1912).
- El taylorismo (Estados Unidos, 1911).

Como consecuencia de estas innovaciones psicopedagógicas señala las siguientes mejoras pedagógicas:

- La aparición de las Escuelas Nuevas a finales del siglo xix en Europa.
- La educación especial de los niños retrasados (Alemania, 1867, y Suiza, 1888).
- La educación especial de niños con deficiencias físicas o psíquicas (Estados Unidos, 1905).
- La creación de las escuelas de trabajo (Estados Unidos, 1896, y Alemania, 1907).
- La Casa di Bambini de María Montessori (Italia, 1907).

- Las escuelas al aire libre (Alemania, 1904).¹
- *Self-government* (Estados Unidos, 1891, 1901).
- *Boys-scouts, éclaireurs* (Inglaterra, hacia 1890).
- Gimnasia rítmica (Suiza, 1904).
- Tribunales de niños (Estados Unidos, 1899).
- Direcciones para elección de carrera (Estados Unidos, 1909).

Sería largo y farragoso detenernos en explicar cada una de estas innovaciones y las repercusiones que en pocos años tuvieron en la visión y tratamiento científico de la vida del niño a lo largo del presente siglo. Nos hemos de conformar con una visión general de conjunto, remitiéndonos a obras especializadas en los diferentes campos del saber.

En un primer momento, surgió el proyecto de crear con todos estos materiales una ciencia nueva, la *paidología*, dedicada exclusivamente al estudio sistemático del niño. Pretendía independizarse del tronco de la psicología y de la pedagogía, defendiendo una entidad científica propia. Oscar Chrisman, discípulo de Stanley Hall, pionero de los primeros trabajos experimentales del estudio de la infancia, publicó y dio nombre a la *Paidología* (1896), considerada como estudio de las ciencias del niño. En los años de finales del siglo XIX se crearon en Estados Unidos laboratorios e instituciones centrados en el estudio sistemático del niño. Stanley-Hall destacó en América como pionero del estudio científico del niño, seguido de nombres como Thorndike, Gates y otros. J. M. Cattle introdujo en 1890 el test para medir las diferentes capacidades mentales, con lo que dio lugar a la aparición de la *psicometría*.

Preciso es citar en este campo a Lewis M. Terman (1877-1956), psicólogo de Stanford, inventor del test para clasificar a dos millones de varones norteamericanos durante la Primera Guerra Mundial. Fue autor de *La medida de la inteligencia* (1906) y creador del concepto de *coeficiente intelectual* (CI), mediante el estudio de una muestra de más de un millar de niños con una inteligencia superior a 140.²

Arnold Gessell (1880-1961) adquirió fama con su *Desarrollo infantil: una introducción al estudio del crecimiento humano* (1943-1946) y, sobre todo, con *Los cinco primeros años de vida* (1940), en el que es-

1. Habría que recordar las Escuelas del Ave María fundadas por Andrés Manjón a finales de siglo en los cármenes de Granada para la educación de los niños gitanos. También eran al aire libre.

2. Daniel Goleman, en su *Inteligencia emocional* (Barcelona, Kairós, 1996, p. 64) recuerda el secreto a voces de la psicología del relativo valor que se le da hoy día al CI y a la puntuación alcanzada en las universidades norteamericanas en el SAT (test de aptitud académica) para predecir el futuro éxito en la vida: «El repertorio de habilidades del ser humano va mucho más allá de "las tres erres" que delimitan la estrecha franja de habilidades verbales y aritméticas en la que se centra la educación tradicional» (p. 70).

tudió el comportamiento del niño a través del tiempo, del espacio y de la edad, utilizando los datos que podían ofrecerle la neurofisiología, las filmaciones sistemáticas, el estudio de los gemelos, las actividades prenatales, sociales, motrices, verbales, etc. Resultado de este esfuerzo fueron unas pautas psicológicas típicas correspondientes a cada edad infantil.

En Francia sobresalieron Pieron, Blondel, Janet, Wallon y Binet. En Inglaterra, C. Spearman, con su importante *The Nature of the Intelligence* y *The Abilities of man*. En Alemania brillaron los científicos Kohler, Stern, Koffka, Spranger, Adler, Krestner, Jaspers y Jung.

1. Aparición de la paidología

Muchos de estos innovadores autores llegaron a España en traducciones y en revistas especializadas. Un meritorio trabajo sobre los balbuceos y principios de la paidología, ciencia que no acabó de cuajar, fue la publicación de *Fuentes para el estudio de la Paidología*, de Domingo Barnés, secretario del Museo Pedagógico Nacional (Madrid, 1917). Años antes de esta publicación, Martín Navarro Flores, profesor de la Escuela Normal de Tarragona y autor de varios manuales de formación de maestros, había publicado en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* un trabajo sobre la «Historia de la Paidología». En los boletines de la Institución Libre de Enseñanza y en la *Revista Española de Pedagogía* dirigida por el manchego Lorenzo Luzuriaga, aparecieron trabajos y noticias sobre el movimiento paidológico en diferentes países, desbancado definitivamente por la nueva ciencia de la *pediatría* y su auxiliar la *puericultura*.

El primer Congreso Internacional de Paidología se realizó en Bruselas, en 1911. Entre los españoles acudieron Rufino Blanco Sánchez, con una beca de la Junta para Ampliación de Estudios, en cuya solicitud adujo como méritos trabajos titulados *Paidología y paidotecnia* y *Medidas fisiológicas de los niños de Madrid*.³ También acudieron al congreso con carácter oficial los institucionistas Eduardo Vincenti y Rafael Altamira.

En el ámbito de la legislación, de la medicina y de la psicología infantil en la España de finales del siglo XIX y del primer tercio de siglo es preciso recordar a Manuel de Tolosa Latour (1857-1919), médico madrileño pionero de la medicina y de la legislación a favor del niño. Sus publicaciones respecto a la difteria y la higiene laboral in-

3. T. Marín Eced, *Innovadores de la educación en España*, Cuenca, Universidad de Castilla - La Mancha, 1991.

fantil, entre 1886 y 1900, posibilitaron la primera ley española en favor de la infancia, llamada Ley Tolosa Latour. Al mismo tiempo publicó una revista de gran interés, de higiene y psiquiatría, titulada *La madre y el niño*.

A principios de siglo destacó Gonzalo Rodríguez Lafora (1886-1971), discípulo de Luis Simarro y de Santiago Ramón y Cajal. Becado por la Junta para Ampliación de Estudios, después de licenciarse en Medicina en la Universidad de Madrid, amplió estudios durante cuatro años en Berlín, Munich, París y Washington. Su libro *Los niños mentalmente anormales* (1917) fue una de las más importantes aportaciones de su tiempo a la psicología infantil. Creó el Instituto Médico Pedagógico y el Sanatorio Neuropático de Carabanchel en 1925. Fundó la revista *Archivos de Neurobiología, Psicología, Fisiología, Histología, Neurología y Psiquiatría*.

En Barcelona, un grupo importante de médicos desarrolló una gran actividad científica. Rodríguez Méndez, catedrático de Medicina y rector de la Universidad, impulsó una importante campaña de traducción de trabajos médicos, apoyó la mejora de la higiene, creó la Extensión Universitaria y pronunció numerosas conferencias de vulgarización en ateneos y centros públicos. Turró, Augusto Pi i Suñer (1879-1965) y Emilio Mira López, médicos de gran prestigio, desplegaron por su parte una extraordinaria actividad científica e investigadora. Este último creó un Secretariat d'Aprenentatge para orientación profesional de los jóvenes, transformado poco después en Institut d'Orientació Professional del que fue su director. Fue profesor de Psiquiatría de la Universidad de Barcelona y posteriormente prosiguió sus investigaciones y docencia en diferentes países latinoamericanos.

2. La aportación de dos médicos famosos: Montessori y Decroly

Durante la primera mitad de siglo llegó al ámbito escolar la aportación de dos grandes médicos: María Montessori y Ovidio Decroly. Fue una novedad que los médicos aterrizasen profesionalmente en las escuelas, intentando resolver crónicos problemas sin solución aparente. ¿Qué hacer con los pequeños con ciertas dificultades psicofísicas? ¿Alejarles de las instituciones escolares, como se había hecho siempre, a excepción de ciegos y sordomudos, los primeros en disponer de centros especializados?

María Montessori (1870-1952) estudió los métodos pedagógicos utilizados por los médicos Itard y Seguin y los prefirió a los métodos utilizados por los médicos en el tratamiento de deficientes pro-

fundos. En la primera Casa dei Bambini (Roma, 1907) aplicó la práctica de estos métodos a la enseñanza de niños normales. Sus objetivos educativos coincidían en gran parte con los pregonados por el movimiento de la Escuela Nueva. Si el niño comienza a educarse desde su nacimiento en un ambiente adecuado de libertad y respeto y se le permite realizarse, haciendo aflorar su personalidad, sus gustos, su espontaneidad, su esfuerzo y su trabajo, llegará a desarrollarse como persona completa. Tales principios pedagógicos podían ser tan provechosos para niños con o sin deficiencias de ningún tipo.

Decroly, por su parte (1871-1932), formado en medicina y neurología en las universidades de Gante, Bruselas, Berlín y París, creó en 1907 la famosa escuela de L'Ermitage en Bruselas. Sus principales aportaciones psicopedagógicas fueron recogidas por un discípulo suyo en 1948, con el título de *La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Dr. Decroly*. Utilizó la filmación, como Lewin y Gessell, para mejor analizar las reacciones y conducta de los niños normales y discapacitados. El principio de la *globalización* y de los *centros de interés* utilizados en su práctica pedagógica han hallado eco profundo en la metodología pedagógica contemporánea.

3. Preocupación por la higiene escolar

Si bien la fama de estos dos médicos Montessori y Decroly pervive a lo largo del siglo xx en los ambientes académicos psicopedagógicos europeos, otros muchos médicos anónimos de Europa y América trabajaron con ahínco por la mejora de la sanidad pública, por la disminución de las enfermedades, de las epidemias y de la mortalidad infantil. Resultado de sus esfuerzos fueron la sensibilización de las autoridades locales y nacionales, logrando con ello la promulgación de leyes respecto a la mejora de las condiciones higiénicas de las viviendas, en las que se alojaban las familias humildes, así como de las fábricas, talleres y escuelas.

Fruto de estos esfuerzos fue la preocupación por la higiene de las escuelas e instalaciones escolares, su orientación, los materiales de su construcción, su calefacción, iluminación, orientación, etc. A principios de siglo abundan las publicaciones de tratados, estudios, congresos, etc., en los que se discuten mil y una cuestiones que antes habían pasado desapercibidas para políticos, médicos y pedagogos. Se discute el mejor modo de distribuir en el horario escolar las materias, los tiempos, las pausas, las fiestas, la frecuencia de las clases, las excursiones, vacaciones escolares y el deporte y toda clase de medios útiles para mejorar la salud infantil.

En la valiosa y apreciada *Bibliografía pedagógica* de Rufino Blanco Sánchez pueden hallarse las reseñas de la mayoría de las primeras publicaciones de interés pedagógico aparecidas en España, dedicadas a la higiene escolar.

La más antigua quizás fue la de Juan Cadevall y Diars, *Los Colegios ante la higiene*, discurso pronunciado en Manresa y editado en Barcelona en 1878.

Le sigue cronológicamente la *Higiene y educación de la infancia*, de Arturo Perales y Gutiérrez, catedrático de las enfermedades de los niños en la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada. Años después aparece en Madrid *La Higiene infantil al alcance de las madres de familia*, de Francisco Javier de Silva,⁴ y un año después *Acción de la Escuela primaria en la lucha antituberculosa*, conferencia pronunciada en la Escuela Normal de Santiago, en julio de 1906, por L. López Elizagaray, editada en la misma ciudad y en el mismo año.

Años después apareció *Higiene de las escuelas y guía práctica de un médico inspector*, del francés L. Dufestel, médico inspector de las escuelas parisinas.⁵

De más envergadura fue el trabajo de Rafael Forns, *La nueva higiene. Introducción al estudio de la educación integral (física, intelectual y moral)*, aparecido en Madrid, en 1910, con 230 páginas. Su autor era catedrático de Higiene de la Facultad de Medicina de la Universidad Central. Todas estas publicaciones son otras tantas pistas de investigación a seguir.⁶

Otra línea de investigación es la de los congresos nacionales e internacionales de higiene y de pediatría, en los que pueden encontrarse muchos datos respecto a la infancia, tanto en su aspecto médico como pedagógico y social.

4. Primera Cátedra de Pediatría de la Universidad de Barcelona

El médico Andrés Martínez Vargas ocupó un lugar destacado en la medicina catalana del primer tercio de siglo. En 1888 era catedrático de la Universidad de Granada y en 1892, por concurso de traslado, ocupaba la Cátedra de Pediatría de la Universidad de Barcelona. Amplió estudios en Estados Unidos (1896-97), algo insólito en los

4. Madrid, 1905.

5. Madrid, Saturnino Calleja, s.f. Es una obra bien documentada y con bibliografía.

6. En la década de los años veinte y treinta el manual utilizado fue la *Higiene escolar* de L. Burgenstein, de la editorial Labor de Barcelona, editado en 1928 y 1932.

científicos españoles de su tiempo, y participó activamente en los congresos internacionales de higiene escolar y de pediatría. En el I Congreso Internacional de Higiene Escolar (Nuremberg, 1904) presentó dos trabajos. Asistió al segundo congreso en Londres (1907) en representación de la Universidad de Barcelona y al II Congreso Internacional de las Gotas de Leche (Bruselas, 1907), en representación también de la Universidad. En 1908 solicitó permiso para acudir al Congreso Internacional de Tuberculosis, que debía desarrollarse en Washington (1908). Representó a la Universidad en el centenario de Pasteur (1923), pronunció conferencias en París, en Toulouse y representó al gobierno español en 1927 en el congreso dedicado a la tuberculosis en la República de Argentina.

En el I Congreso Español de Pediatría celebrado en Mallorca, en abril de 1914, pronunció en la sesión de apertura un discurso titulado *El problema infantil en nuestros días*, en el que resume la situación de la población infantil española y las medidas a tomar. Comienza subrayando, en primer lugar, el escaso interés social que había tenido el niño a lo largo de la historia:

Desde tiempo inmemorial, los ganaderos, los agricultores, los piscicultores, los floricultores, han venido desarrollando una serie de esfuerzos extraordinarios por mejorar la producción de sus especies; la cría caballar, el ganado de cerda, el ganado vacuno, y de preferencia entre nosotros el toro de lidia, el perro de caza, de campo y el faldero, el ganado lanar, los peces, las hortensias y toda clase de plantas alimenticias y de adorno, han sido objeto de grandes cuidados, de un esmero escrupuloso, así como en la selección de las semillas como en el momento del cruzamiento [...] y, sin embargo, «de la especie niño» no parecía acordarse nadie más que los padres desolados cuando perdían un hijo.⁷

Este mismo pediatra, antiguo colaborador con Odón de Buen de la Escuela Moderna de Ferrer y rector posteriormente de la Universidad de Barcelona, lamenta ante sus colegas la pérdida de 200.000 niños menores de cinco años que morían anualmente en España, un país entonces escasamente poblado, diezmado por la miseria, por las enfermedades y por la emigración. El mazazo del 98 y la pérdida de las colonias hicieron comprender a muchos que un país pobre, enfermo y despoblado, poco podía hacer para superar los graves problemas que le afectaban.

Sin embargo, en este mismo discurso indica el buen médico el cambio de actitud de la sociedad de su tiempo. En vez de encogerse

7. *El problema infantil de nuestros días*, Barcelona, Imp. J. Vives, 1914, p. 7.

de hombros ante la muerte infantil, ahora se apresura a recuperar el tiempo perdido. Se nota por doquier un afán de proteger la vida infantil, de criar a los niños sanos, robustos, felices, y se procura educarlos sin castigos cruentos, facilitándoles al máximo los esfuerzos necesarios en su instrucción.

No hay país culto que no tenga su Ley de protección a la infancia, con toda la secuela de obras benéficas, ley que forma parte de los fundamentos del Estado (ibíd., p. 7).

Junto a esta nueva campaña a favor de la mejora de la vida infantil, Martínez Vargas denuncia la explotación laboral a la que muchos niños eran todavía sometidos como mano de obra barata. En Estados Unidos del Norte, señala, 1.300.00 niños menores de trece años son utilizados en trabajos forzados en fábricas de vidrio y algodón, a razón de doce horas diarias. Contra esta moderna esclavitud, se había alzado un puñado de voces redactando el *Programme de l'Union International contre le traite des enfants*,⁸ título que nos indica que había que acabar también con la trata de niños, tal como se pretendía hacer con su paralela trata de blancas.

A principios de siglo las estadísticas señalaban una alta mortalidad infantil de los hijos de los obreros comparada con la de los hijos de las clases acomodadas. En Stafford, informa el catedrático catalán, la de los primeros superaba un 43 % a la de los niños criados en casa. En Lille la mortalidad de los hijos de los obreros era del 38,46 % y en la industria textil belga la mortalidad era del 51,56 %. Parecidas estadísticas se daban en Austria y en Inglaterra.

La ignorancia de los padres, la miseria, la suciedad, las moscas, el hacinamiento y las malas condiciones de la habitación, los alimentos impropios por su calidad y cantidad, constituyen el medio asesino, laguna estancada en la cual se agita y zozobra la vida de estos niños.

Para remediar el grave problema de las madres obreras que no podían simultanear el trabajo y amamantar a sus bebés, se organizaron en Francia las llamadas Gotas de Leche, creadas por Dufour. Pronto fueron imitadas en diferentes países, siendo Barcelona la ciudad que en primer lugar las organizó en España. Las Gotas de Leche era una institución a manera de consultorio con una sala de espera, una habitación para pesar a los niños, sala de consulta y de entrega de biberones, donde se esterilizaba y almacenaba la leche para los be-

8. Munich, *Pro Infantia*, 1913.

bés. Era preciso que los municipios ayudasen a las madres en los primeros meses de lactancia, controlando su salud y orientando su alimentación.⁹

5. Creación de médicos escolares

La creación de *médicos escolares* surgió en Estados Unidos en la última década del siglo. A partir de 1891 comenzó sistemáticamente la inspección médica escolar. Boston estableció la inspección médica en las escuelas en 1894, apartando de las aulas a los niños portadores de gérmenes nocivos contagiosos. Nueva York organizó la inspección escolar nombrando un médico por cada diez escuelas y una enfermera por cada cuatro.

En Europa, Alemania fue pionera en este terreno. Diversos estudios realizados en la década de los ochenta llegaron a la conclusión de que una de las causas decisivas del alto índice de la mortalidad infantil era la lactancia artificial. Taube creó en la ciudad de Leipzig la asistencia a las madres lactantes, la inspección de los niños dados a crianza (1884) y la tutela general de las lactantes de niños ilegítimos (1886). La asistencia médica regular a los niños de pecho comenzó en Alemania en los primeros años del siglo xx. La consecuencia inmediata de esta política fue la disminución de la mortalidad infantil, el control de las epidemias y la mejora de la higiene de las escuelas. El primer médico escolar oficial de Alemania fue nombrado en Mannheim en 1904.¹⁰

En Inglaterra, en su Primer Congreso de Higiene Escolar, celebrado en Londres (1907), se pidió la inspección médica escolar obligatoria. En España, en el plan de estudios de primera enseñanza (26 de octubre de 1901) apareció como obligatoria en las escuelas la enseñanza de la fisiología e higiene.

El primer municipio que se tomó en serio la higiene escolar fue Cartagena. En sus escuelas graduadas, entre cuyos maestros estaba el egregio Félix Martí Alpera, introdujo como obligatorio en 1904 el carnet médico escolar. Años después, se estableció obligatoriamente la inspección médica de los niños de las escuelas públicas (R.D. 16 de junio de 1911). Pocos años después (R.D. 21 de diciembre de 1917) se convocaron 20 plazas de médicos escolares, que debían cubrirse mediante concurso oposición.

9. Ergue Ocaña, «Una medicina para la infancia», en J. M. Borrás Llop (coord.), *Historia de la infancia...*, ob. cit., p. 166.

10. M. Pfaundler y A. Chlossmann (coords.), *Tratado enciclopédico de enfermedades de la infancia. Libro de consulta para la práctica médica*, 4 vols., Barcelona, Seix Editor, I, 4.ª ed., p. 198.

6. El cuidado de la higiene en las escuelas públicas

La situación sanitaria escolar era entonces alarmante, según los estudios médicos realizados en los diferentes países. El término de *enfermedades escolares* acuñado entonces abarcaba enfermedades de los órganos sensoriales, defectos del habla, trastornos cerebrales y nerviosos, psicopatías, desviaciones de la columna vertebral causadas, al parecer, por el defectuoso diseño de los bancos escolares, por la mala postura al escribir y por el peso excesivo de libros y útiles escolares transportados en bolsas y carteras inadecuadas.

Los avances de los estudios médicos y la preocupación por erradicar las causas de las enfermedades descubrieron que, en muchos casos, la escuela popular era el caldo de cultivo de un gran número de enfermedades, como tuberculosis, tifus, difteria, sarna, viruela, etc. La escuela pública, tanto la rural como la urbana, debido a sus lamentables condiciones higiénicas, era transmisora de enfermedades y tan responsable de la situación sanitaria como la miseria de muchas de las viviendas sin apenas luz, sin agua potable, sin espacios libres, sin letrinas y sin higiene. En la tercera década del siglo, el 40 % de los niños de las escuelas públicas estaba expuesto a contraer la difteria y el 61,56 % estaba afectado de tuberculosis.¹¹

Preciso es acudir a la literatura médica para comprobar el deficiente nivel higiénico de los locales escolares, la salud y hábitos de algunos de sus maestros y de los discípulos, para hacernos una idea de la situación. Tifus exantemático, fiebre amarilla, enfermedad del sueño, paludismo, etc., transmitidos por ratas, piojos, mosquitos, pulgas, chinches y animales domésticos, eran bien conocidos por los médicos europeos de principios de siglo. Otras causas de contagio eran la miseria de una gran parte de la población, la promiscuidad, la suciedad, los malos hábitos de la comida y bebida y la rutina tradicional en el tratamiento doméstico de las enfermedades infantiles.

Un médico valenciano pronunció un discurso sobre la *Mortalidad de niños en Valencia*, en 1899. El eje central de su disertación, pronunciada en el contexto del desastre del 98, consistía en demostrar que la decadencia española era responsabilidad de toda la sociedad. Una de las causas de esta decadencia era, a juicio de todos, la decadencia de la demografía hispánica. Como buen médico se centra en analizar el alto índice de la mortalidad infantil en España y en Valencia en particular, ciudad que, en su opinión, por su buen clima, tenía

11. «Médicos escolares», *Diccionario de pedagogía*, Barcelona, Labor, II, 1936.

todas las garantías para que la mortalidad infantil fuese reducida. Las causas responsables de tal situación eran las siguientes:

- 1) El legislador que apenas legisla sobre este tema y si lo hace, no suele hacer cumplir lo legislado.
- 2) La madre ignorante y desprovista de recursos económicos que deja impasible morir a su hijo.
- 3) El maestro, falto de formación profesional, de recursos económicos y de motivación pedagógica, que hace poco o nada por la educación higiénica de sus alumnos.
- 4) El médico que contempla con indiferencia la aterradora cifra de muertes infantiles.
- 5) El responsable del taller, donde trabajan hombres, mujeres y niños en condiciones económicas e higiénicas lamentables.

Todos son culpables de «lesa niñez», afirma el médico valenciano, y a todos alcanza en mayor o menor grado la responsabilidad. No cabe encogerse de hombros, puesto que «a cada transgresión higiénica acompaña el correspondiente castigo; a cada atentado contra la salud se impone la pena merecida, sin contemplaciones».

Entre 1891-1895, prosigue, Valencia tenía 176.000 habitantes con un total de 4.730 defunciones anuales, lo que suponía un 27 por mil de la población total. Casi la mitad de los fallecidos no superaba los quince años; eran niños, puntualiza el médico valenciano, a pesar de que la medicina de entonces poseía conocimientos suficientes para reducir drásticamente esta mortalidad a la mitad, como habían logrado algunas poblaciones inglesas. Hay que decir que los 3.105 niños menores de quince años murieron en Valencia durante este quinquenio de tuberculosis, difteria, sarampión, viruela y sífilis.¹²

Para reducir la mortalidad infantil había que comenzar educando a las madres. A finales del siglo XIX creían que el sarampión era una enfermedad benigna, que todos los niños debían sufrir, razón por la que acostaban juntos a los enfermos y a los sanos. Por otra parte, había que enseñar a la población un conjunto de precauciones respecto a las enfermedades contagiosas y el tiempo de convalecencia de los hijos que habían pasado la enfermedad, antes de volver al colegio. La costumbre de los padres era enviar a la escuela al hijo convaleciente de una enfermedad contagiosa, sin respetar las prescripciones médicas. Sin duda mediante la educación popular podía mejorarse mucho el nivel sanitario.

12. V. Guillén Valenciano, *Mortalidad de niños en Valencia*, Valencia, Imp. de M. Alufre, 1899.

Otro médico, en un discurso pronunciado en la Real Academia Española de Medicina, titulado *La escuela y el contagio* (1917), lamentaba las epidemias ocasionadas por el agua consumida en las escuelas. Unas veces este agua había sido almacenada en una tenaja, otras veces el agua procedía de una fuente canalizada. Todos beben de un jarro encadenado, escribía, costumbre que todavía hoy puede verse en muchos pueblos españoles, donde, además del agua, todos beben también los microbios allí depositados.

En Barcelona, para mejorar la higiene escolar, se organizaron cursos de higiene infantil y de puericultura en la Escuela Normal de Maestras. La Cátedra de Pediatría por su parte organizó una cátedra ambulante de puericultura y colaboró con el Ayuntamiento para organizar las Gotas de Leche, siguiendo el modelo de las Gouttes de Lait de París, que organizó su congreso internacional en 1905, siguió en Bruselas (1907), en Berlín (1911), etc.

Después del Congreso de Pediatría en Palma de Mallorca (1914), hubo otro en San Sebastián (1923) y en Zaragoza (1925). Madrid organizó una Primera Asamblea Nacional de Protección a la Infancia en 1914.

En el ámbito legislativo, el movimiento a favor de la infancia hizo cambiar el marco jurídico. La Ley de Protección a la Infancia fue aprobada en 1904. Pocos años después fueron creados los Tribunales Tutelares de Menores. Por fin fue aceptada la idea de que a los niños no se les podía juzgar con el mismo Código penal que a los adultos, ni se les debía mantener con ellos en las mismas instituciones penitenciarias. Se llegó a la conclusión de que el Derecho penal represivo no era el sistema más adecuado para erradicar la delincuencia infantil y juvenil.

7. Creación de Tribunales Tutelares de Menores

El movimiento a favor de la infancia delincuente o en riesgo de llegar a serlo, comenzó con gran vigor en Estados Unidos de América. Los abogados de Chicago, las sociedades protectoras de la infancia y los movimientos en favor de la mujer, movilizaron la opinión pública y dieron lugar al alumbramiento de una nueva ley creadora de los Tribunales de Menores el 21 de abril de 1899, ley que entró en vigor el 1 de julio del mismo año.

Muy pronto estos Tribunales Tutelares surgieron en toda Europa, como una verdadera necesidad. Los juristas y los políticos comprendieron que las medidas pedagógicas podían ser más eficaces que las medidas represivas, tanto con los niños como con los adultos delincuentes. Los ingleses acuñaron la frase retórica y hueca de «Su Ma-

jestad el niño», equivalente a la antigua latina de *maxima debetur puero reverentia*. Llegó a convertirse en tópico el principio de que la prevención era siempre preferible a la represión, principio defendido en el último tercio del siglo anterior por san Juan Bosco, pero que necesitó mucho tiempo para que se aplicase.

Según datos publicados por la Sociedad de Naciones, radicada entonces en Ginebra, en 1932 existía una jurisdicción especial para menores en Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, Colombia, Checoslovaquia, Dinamarca, Dantzig, Egipto, España, Estados Unidos, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Suiza, África del Sur, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y Yugoslavia.

En España, el creador de los Tribunales de Menores fue el político Avelino Montero-Ríos y Villegas, ministro de Gracia y Justicia, autor de la Ley de Tribunales para niños de 1912. En 1920 se inauguró el primer tribunal en Bilbao, al que siguieron en otras ciudades.¹³ El de Barcelona fue creado el 21 de febrero de 1921.

8. Importancia de la escuela de Ginebra

El obispo de Orleans, Félix A. F. Dupanloup (1802-1878), defensor de los derechos de la pedagogía católica en Francia frente a la ola de la educación laica y del galicanismo instaurado como ley por las reformas napoleónicas, escribió que el centro de gravedad de la pedagogía europea había pasado de Francia a Suiza. La afirmación era cierta. Las experiencias en distintas ciudades suizas hechas a principios de siglo por Pestalozzi, sobre todo en Yverdon, y otros diferentes factores, hicieron posible la conversión de Ginebra en capital de la pedagogía europea en el siglo XIX.

En esta ciudad se creó en 1890 una cátedra de psicología experimental con un laboratorio anejo, en la Facultad de Ciencias. Fue desempeñada por Flournoy, maestro de Claparède. Años después (1912), se creó el Instituto de Ciencias de la Educación J. J. Rousseau, aprovechando el bicentenario del nacimiento del ginebrino más popular internacionalmente.

Este Instituto tuvo desde un principio un doble objetivo docente e investigador. La Maison des Petits era su escuela experimental para formación del profesorado. En este Instituto trabajó un puñado de

13. Cfr. I. Jiménez Vicente, *Los tribunales tutelares de menores. Lección inaugural*, Universidad de Zaragoza, 1923. Edición especial de la *Revista Universidad* (Zaragoza), julio-agosto-septiembre de 1932.

maestros e investigadores de lujo: Pierre Bovet (director), Adolphe Ferrière (1879-1960), F. Naville, Millioud, Bouvier, Descoedres, Dotrens, Giroud, J. Piaget...

En sus comienzos, los líderes indiscutibles del Instituto fueron E. Claparède y Pierre Bovet. Claparède (1873-1940) sucedió a Flournoy como profesor de Psicología y colaborador de los *Archives de Psychologie* (1901). Creyó que la actividad educativa debía apoyarse en la biología, en la psicología evolutiva y en la sociología. Con las aportaciones de estas ciencias podría descubrirse el potencial intelectual, las capacidades, el grado de desarrollo físico, los intereses y las motivaciones infantiles y, por tanto, un mejor conocimiento del niño. Todavía seguía olvidándose el valor de los sentimientos.

Claparède defendió la *educación funcional*, basada en las necesidades e intereses infantiles. La esencia de este nuevo concepto de educación era adaptar mentalmente al ser humano a diversas situaciones. No hay que enseñar al niño, sino ayudarle a que descubra y aprenda él mismo, mediante diversos trabajos e investigaciones. Ésta es la tesis de *La educación funcional* (1931), de la psicología funcional y de lo que él entiende por *escuela funcional*, sinónimo de lo que para otros era la *escuela activa*. Escuela activa o funcional era en su opinión aquella capaz de desarrollar la necesidad de saber, de buscar y de investigar.

A Ferrière, en mi opinión, se debe una importante labor de imagen y de propaganda a favor de una escuela nueva de carácter laico y masónico claramente contraria a la escuela confesional católica. Éste es el motivo por el que sus campañas, escritos y opiniones tuvieron en España un notable eco entre los institucionistas madrileños y sus publicaciones (*B.I.L.E., Revista de Pedagogía*, Residencia de Estudiantes).

Las relaciones entre el Instituto J.-J. Rousseau y España, es decir, la Institución Libre de Enseñanza, siempre fueron cordiales. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas orientó desde un principio a sus becarios interesados por la educación hacia Ginebra. Mercedes Rodrigo y los catalanes Pau Vila y Pere Rosselló fueron los primeros españoles en instalarse en Ginebra. Manuel Bartolomé Cossío, Domingo Barnés, José Castillejo «y otros muchos», según opinión de P. Bovet, como José Mallart, antiguo alumno del Instituto ginebrino, fueron los puentes entre España y Ginebra.¹⁴

En reciprocidad, Claparède visitó Barcelona en 1920 y Madrid en 1923. Tras él siguieron Bovet, Piaget, Walther y Ferrière. En 1923 Rosselló y Rodrigo organizaron en el Museo Pedagógico Nacional de Ma-

14. P. Bovet, *La obra del Instituto J. J. Rousseau. Veinte años de vida. 1912-1932*, Madrid, Espasa-Calpe, 1934.

drid un curso de técnica pedagógica. Bovet, en la obra mencionada, escribe lo siguiente, refiriéndose a los becarios que la Junta para Ampliación de Estudios enviaba cada año a Ginebra:

[La Junta] que con tanta fidelidad ha colocado a Ginebra en los itinerarios de los viajes pedagógicos a través de Europa, que antes de la Dictadura organizaba anualmente para una treintena de inspectores primarios españoles; Junta cuyos colaboradores, los señores Castillejo y Santullano, han sido, desde muy temprano, verdaderos amigos nuestros. Es no solamente en sus iniciativas, sino en su existencia misma, un ejemplo tan sorprendente de lo que puede el liberalismo, que vale la pena trazar en pocas palabras su origen [...].

[En 1907, un gobierno liberal], inspirándose en las ideas de don Francisco Giner —quien desde hacía treinta años, con una modestia, un olvido de sí mismo como no ha habido muchos semejantes en la historia de la cultura, trabajaba silenciosamente en la Institución Libre de Enseñanza que él había fundado—, creó la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas.¹⁵

El epígono de la escuela de Ginebra fue sin duda Jean Piaget (Neuchâtel, 1896 - Ginebra, 1980), su fruto más brillante y conocido a lo largo de varias décadas. Formado en diferentes universidades europeas, se incorporó a la Universidad de Ginebra en 1921 como profesor y responsable del Laboratorio de Psicología del Instituto de Ciencias de la Educación. Entre 1925 y 1929 enseñó filosofía y psicología en la Universidad de su ciudad natal, incorporándose en 1929 de nuevo a la de Ginebra como director adjunto del Instituto de Ciencias de la Educación de la misma Universidad y director del Bureau International de Education.

Piaget tuvo a lo largo de su vida intereses muy diversos, desde la zoología, en la que se doctoró, a las ciencias naturales, a la psicología experimental y patológica, a la filosofía, a la sociología de corte durkheimiana, al psicoanálisis, centrándose definitivamente en la psicología infantil, ámbito en el que llegó a convertirse en una autoridad generalmente aceptada por su coherencia y por la explicación del desarrollo intelectual infantil.

Dichas relaciones entre España y Ginebra, en el primer tercio de siglo, fueron de gran provecho en la mejora de la pedagogía española. En la *Revista de Pedagogía*, editada en Madrid entre los años 1922 y 1936, aparecieron artículos de Piaget y reseñas de sus obras, principalmente de *La représentation du monde chez l'enfant*, editada en París. Recientemente, durante la restauración democrática, varias gene-

15. *Ibid.*, pp. 215-16.

raciones de ilustres profesores españoles han vuelto a Ginebra, donde han recuperado la brillante herencia creada y alimentada en la ciudad que en el siglo XIX se llamó la *ciudad pedagógica europea*, profesores que, en gran parte, enseñan en universidades españolas.

A Piaget se debe, según la opinión aceptada, el haber establecido unas etapas claramente definidas, a través de las cuales el niño adquiere su desarrollo intelectual, conquista el lenguaje, se convierte en el centro del universo, se interesa por el mundo que le rodea, conquista el pensamiento lógico, se vuelve realista y se socializa.

El principio nuclear de las aportaciones piagetianas radica en hacer converger el conocimiento del niño en cada una de sus etapas y los métodos pedagógicos adecuados que han de orientar a maestros y educadores durante el aprendizaje. Por otra parte, idea central suya es creer que, si se llega a comprender cómo se forman los mecanismos mentales infantiles, quizás sea posible conocer también mejor los mecanismos mentales del adulto.

Los psicólogos de la segunda mitad del siglo XX necesariamente se han visto obligados a revisar, discutir y matizar las apreciaciones del sabio suizo. En esto se basa el progreso científico. Noam Chomsky, Vygotsky y otros muchos, partiendo en muchos aspectos de las apreciaciones de Piaget, siguen construyendo sus propias teorías e investigaciones, lo cual no deja de ser un justo homenaje a su gran categoría científica.

9. Las aportaciones del psicoanálisis al conocimiento del niño

Con Freud se inicia una nueva etapa en el conocimiento del niño y en la elaboración de la personalidad humana a lo largo de diferentes etapas. No hay duda de que ha habido un antes y un después de la aparición del psicoanálisis, tanto con su creador como con sus discípulos ortodoxos o disidentes. Su visión de la infancia fue revolucionaria en su época y escandalizó a muchos, principalmente por haber descubierto la trascendencia de la sexualidad infantil y adulta, así como por su explicación de las diferentes conductas humanas y las huellas que en ella dejan los traumas sufridos en los primeros años. Poco a poco las tesis y descubrimientos freudianos han ido calando en la cultura occidental, ayudando a rectificar creencias obsoletas, renovando tradicionales análisis médicos y psicológicos y replanteando el tratamiento a seguir con el niño y con el adulto en numerosas enfermedades. A pesar de las limitaciones y de la discutida eficacia del método psicoanalítico, la literatura y sobre todo el cine norteamericano

han popularizado conceptos y principios que hoy ya son familiares al ciudadano occidental.

Para el psicoanálisis el niño no es el ser angelical mitificado en la literatura y en la religión, sino un débil ser sometido a conflictos internos y externos, que vive con intensidad como el adulto, pero que, a diferencia de éste, no puede defenderse ni expresar verbalmente la causa de su sufrimiento. La vida del niño no es un camino de rosas, sino un viacrucis de conflictos, dificultades y soledad.

El psicoanálisis está lejos de la visión de la infancia como período de pureza, en el que no pasa nada, en el que los niños no se enteran de nada, el período sin conflictos, sin problemas, sin vivencias y manifestaciones sexuales y agresivas.¹⁶

¿Qué debemos al psicoanálisis? Desde mi punto de vista de historiador he de decir que el niño comienza a existir con una entidad propia a partir del psicoanálisis. Es cierto que otros muchos pensadores y escritores preocupados por la educación habían profundizado en la naturaleza infantil e incluso habían avanzado ideas y principios que, en muchos aspectos, no contradicen al psicoanálisis, pero es preciso admitir que estas intuiciones fueron individuales, pasaron desapercibidas y pronto olvidadas. La ley de la historia de la pedagogía respecto al niño ha sido siempre *volver a empezar*. El psicoanálisis ha penetrado con mayor eficacia en la mentalidad actual que las opiniones de cualquier otro pedagogo.

Con el psicoanálisis y sus diferentes escuelas (A. Adler, creador de la *psicología individual*, C. G. Jung, iniciador de la *psicología analítica*, Wilhelm Reich, Herbert Marcuse, Neill, etc.) se mantiene un conjunto de principios de referencia. Por primera vez, simplificando mucho, hay acuerdo en aceptar que las primeras vivencias infantiles troquelan y condicionan al futuro adulto. Nuestro comportamiento futuro, nuestra salud mental y nuestra actitud social dependen del medio y del ambiente en el que se desarrollaron nuestras primeras experiencias infantiles.

Es más, gran parte de los trastornos mentales que no tienen un claro origen orgánico o lesión cerebral, pueden deberse a alteraciones del ambiente afectivo en el que vivimos o hemos vivido. El no ser querido, el ser rechazado y no correspondido por las personas de las que más íntimamente dependemos, originan graves trastornos psicofísicos. Si tales carencias se producen en los primeros años de vida, el crecimiento y madurez posterior queda gravemente afectado.

Los psicoanalistas consideran que todos poseemos reacciones o nú-

16. Bofill y Tizón, *Qué es el psicoanálisis*, Barcelona, Herder, 1994, p. 97.

cleos neuróticos y psicóticos. La diferencia entre una persona *sana* y una persona *enferma* depende de la frecuencia, extensión o profundidad con que se producen las reacciones y relaciones del sujeto. De las primeras experiencias afectivas del niño dependerán su personalidad, su salud posterior y sus relaciones sociales. Los padres y cuidadores serán siempre su punto de referencia para construir su visión intelectual y su actitud ante el mundo. Del estilo y dinámica de las relaciones de la primera infancia dependerán en gran parte sus propias actitudes ante los otros y ante la sociedad. Desde la óptica psicoanalítica se comprende mejor la profundidad de la conocida frase «el niño es el padre del hombre».

Preciso es decir, en resumen, que el psicoanálisis ensancha extraordinariamente el panorama tradicional de la psicopedagogía, enriqueciendo la comprensión del comportamiento humano con su enfoque dinámico, basando en la instrospección y retrospección el diagnóstico y la terapia. Al situarse en los orígenes de la vida del hombre, valora con mayor perspectiva las causas remotas de los problemas humanos. El mirar desde un punto más elevado no garantiza la eficacia de la terapia a seguir, sino que alerta a los adultos sobre la importancia de las primeras vivencias infantiles y de las posibles causas de la dificultad para lograr la madurez no conseguida, o para restablecer el equilibrio roto.

10. Nuevas tendencias

La segunda gran expansión de las ciencias del comportamiento fue generada por lo que acabó llamándose el *enfoque comunicacional, interaccional o sistémico*. Parte por supuesto de las aportaciones del psicoanálisis, pero en lugar de centrarse en el individuo, amplía la óptica y analiza el hecho comunicacional y sus repercusiones en la conducta. La problemática y dificultades de las personas son estudiadas, desde el ámbito familiar, basándose en los conocimientos suministrados por ciencias muy diferentes: biología, ingeniería de la comunicación, cibernética, teoría de sistemas, antropología, etc. Poco a poco, con estas aportaciones se está elaborando una teoría consistente, que permita avanzar. Este movimiento comenzó en Palo Alto (California) y pasó a Europa. A ambos lados del Atlántico se sigue investigando y trabajando para ayudar a las familias, pues son ellas y no sus miembros, quienes tienen necesidades y problemas para alcanzar un funcionamiento más eficaz, poniendo su acento en los lados fuertes, en los aspectos positivos y mejorables, que toda familia lleva en su estructura y en su sistema de relación y crianza de los hijos.

11. Legislación internacional a favor de la infancia

A fines del siglo XIX y principios del XX fue creándose la opinión pública favorable hacia una legislación internacional a favor de la infancia. Este tiempo lento capaz de cambiar la mentalidad, la sensibilidad de la opinión pública y las leyes a favor de la infancia, para hacernos una idea, habrá que compararlo con el largo tiempo que necesitaron las conquistas de las mejoras laborales en nuestro mundo occidental. Una vez creado el ambiente adecuado, fueron apareciendo y arraigando multitud de campañas e iniciativas. En 1919, por ejemplo, la inglesa Eglantyne Jebb fundó la Save the Children Fund y un año después la Union International de Secours aux Enfants. El 24 de septiembre de 1924, la Sociedad de Naciones con sede en Ginebra adoptó como suya la carta de la Union International, consistente en los siguientes puntos:

- 1) El niño ha de poder desarrollarse de modo normal, material y espiritualmente.
- 2) El niño que tiene hambre ha de ser alimentado. El niño enfermo ha de ser curado. El niño retrasado ha de ser estimulado. El niño desviado ha de ser dirigido. El huérfano y el abandonado han de ser recogidos y atendidos.
- 3) El niño ha de ser el primero en recibir ayuda en momentos de desastre.
- 4) El niño ha de ser protegido contra cualquier explotación.
- 5) El niño ha de ser educado en el sentimiento de que habrá de poner sus mejores cualidades al servicio de sus hermanos.

Es obvio decir que estos principios no son sino objetivos a conquistar y pautas de conducta a seguir. Otro paso importante fue la *Declaración de los derechos del niño*, proclamada por unanimidad en la Asamblea General de Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1959. Fue la carta magna de obligado cumplimiento respecto a los niños de todo el mundo, prescindiendo de la raza, del color, etc., como dice el artículo primero:

1. El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición ya sea del niño o de su familia.

2. El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

3. El niño tiene derecho desde el nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

4. El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud. Con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

5. El niño física y mentalmente impedido, o que sufra de algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

6. El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión, siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material. Salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

7. El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

8. El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

9. El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada. En ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

10. El niño debe ser protegido contra las prácticas que pueden fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquiera otra índole. Debe ser educado en el espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

Epílogo. Situación de la infancia en el mundo del año 2000

Una visión general de la situación de la infancia a nivel mundial es el informe publicado por la UNICEF, titulado *The State of the World's Children 1997*. En él pueden encontrarse datos estadísticos pormenorizados de 150 países, a partir de 1960, relativos a la mortalidad de las distintas edades, a la nutrición, higiene, educación, demografía, economía, mujer, etc.

Este trabajo recoge también la Ley Internacional de 2 de septiembre de 1990, aprobada por la ONU y ratificada por todos los países excepto Omán, Somalia, Suiza, Emiratos Árabes Unidos, Estados Unidos y algunos más. De acuerdo con esta ley, el 96 % de los Estados quedan obligados a proteger los derechos de los niños.

La Convención define a los niños como personas menores de dieciocho años, cuyos derechos hay que respetar en todas las situaciones. Los Estados han de garantizar los derechos de los niños para «sobrevivir y desarrollar su máximo potencial»; cuidar de su salud y poder expresar sus puntos de vista y garantizar que reciban la información adecuada.

Al mismo tiempo, los niños tienen derecho a ser registrados legalmente al nacer, a tener un nombre y una nacionalidad. Tienen derecho también a jugar y gozar de la protección de los gobiernos, prohibiendo el abuso y explotación de todo tipo.

El cumplimiento de estos derechos requiere los suficientes recursos económicos, el cambio de la legislación y el establecimiento de las adecuadas políticas estructurales. Lo más importante es el deseo político de llevarlo a cabo. El cambio real sólo será posible con el cambio social de actitudes, de costumbres, de valores éticos, etc. Sólo cuando haya un cambio real de mentalidad, los niños podrán conocer y reclamar sus derechos.

Se ha formado un Committee on the Rights of the Child compuesto por diez expertos encargados de recoger información de ONGs, organizaciones intergubernamentales y UNICEF. Los efectos conseguidos en poco tiempo han sido lograr informes de 43 países, catorce de los cuales han incorporado a su Constitución los principios de la Convención, 35 han creado o modificado leyes para no contradecir estos principios, y 13 han comenzado el proceso para educar a los niños de acuerdo con los derechos proclamados.

Boutros-Ghali, secretario general de la ONU, destacó en su informe oficial de septiembre de 1996, el gran progreso iniciado en la década de 1990 hasta la fecha. Se habían salvado millones de vidas infantiles. A pesar de todo, más de 12,5 millones de niños menores de

cinco años, decía, continúan muriendo cada año en países en vías de desarrollo. Nueve millones de ellos podrían haberse salvado con medidas de inmunización, con antibióticos, etc., utilizados en los países avanzados hace cincuenta años.

La llamada que la ONU lanza al mundo en 1997 a favor de la infancia es clara:

La Convención pide a las familias, sociedades, gobiernos y comunidad internacional que actúen de modo participativo y no discriminatorio y en términos prácticos para completar los derechos del niño.

No es posible esgrimir como pretexto la falta de recursos.

Sólo la cuarta parte de los gastos militares de países en vías de desarrollo podría proporcionar suficientes recursos adicionales para alcanzar la mayoría de las metas previstas para el 2000.

Afortunadamente, los movimientos y propuestas a favor de la infancia en todo el mundo no dejan de crecer. Nunca en la historia la infancia había tenido tantos defensores. En el Boletín Oficial de las Cortes Generales (3 de febrero de 1997) se recoge una proposición no de ley firmada por la práctica totalidad de los grupos parlamentarios españoles sobre modificación del Tratado de la Unión Europea en el ámbito de la protección a la infancia. Estos grupos políticos piden al gobierno que defienda en el seno de la Conferencia Intergubernamental la revisión del Tratado de la Unión Europea respecto a los derechos de la infancia, señalando igualmente los principios que han de guiar a la Unión Europea en su contribución a la protección social y económica de la infancia.

Los asuntos candentes y nuevos que han surgido como consecuencia de la evolución social y que deben incluirse en la reforma del Tratado, relativos a la infancia son, resumidamente, los siguientes:

- 1) Prostitución y abuso sexual infantil.
- 2) Derecho de la infancia a ser tenida en cuenta.
- 3) La infancia como colectivo con personalidad propia tiene que ser escuchada en todo aquello que le afecta directa o indirectamente.
- 4) Explotación laboral de la infancia. Ningún niño trabajará como asalariado antes de cumplir los 16 años y sin haber terminado su escolarización obligatoria.
- 5) Las familias no serán separadas.
- 6) La UE ha de otorgar una protección especial a los niños y niñas víctimas de torturas, maltrato o explotación de cualquier tipo.
- 7) Defensa de la infancia de las sectas destructivas.

8) La infancia de la UE tiene derecho a participar en el intercambio social de ideas y opiniones.

9) Derecho a la educación en igualdad de condiciones de todos los niños y niñas autóctonos e inmigrantes.

10) Derecho a la propia cultura, religión y lengua.

11) Derecho especial a la salud, sin ningún tipo de discriminación.

El camino a seguir está trazado. Sólo falta recorrerlo con decisión y con ilusión, rectificando las injusticias cometidas con el niño. Invertir y esforzarse a favor del niño es un seguro de futuro mundo mejor.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abentofail, *El filósofo autodidacto*, traducción de F. Pons i Boigues, prólogo de M. Menéndez Pelayo, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1954.
- Actas de las Cortes de Castilla*, Madrid, Sucesores de Ribadeneyra, 1905, t. XXV y XXVII.
- Albó y Martín, R., *Los Tribunales para niños*, Barcelona, 1922.
- , *Seis años de vida del Tribunal Tutelar para niños*, Barcelona, 1927.
- Alexandre-Bidon, Danièle, «Le dent et le corail ou la parure prophylactique de l'enfance à la fin du Moyen Age», *Razo*, 7, 1987, pp. 5-35.
- Alfonso el Sabio, *Lapidario (Según el Manuscrito Escorialense H.I.15)*, introducción, edición, notas y vocabulario de S. Rodríguez M. Montalvo, prólogo de R. Lapesa, Madrid, Gredos, 1981.
- , *Cantigas de Santa María*, 2 vols., edición de Walter Mettmann, Madrid, Castalia, 1986.
- , *Las Siete Partidas glosadas por el Licenciado Gregorio López. MDLV*, edición facsímil del BOE, Madrid, 1985.
- Aranguren, J. L. y otros, *Infancia y sociedad en España*, Jaén, Editorial Hesperia, 1983.
- Arbelo y Curbelo, A., *La mortalidad infantil en España. 1901-1950*, Madrid, CSIC, 1962.
- Arco, R. del, «Una notable institución social: el Padre de Huérfanos», en *Estudios de Historia social en España*, Zaragoza, 1947, t. III.
- Ariés, Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, 1960 (reed. 1973). Traducción castellana: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987.
- Aristóteles, *Obras*. Traducción, estudio y notas de P. Samaranch, Madrid, Aguilar, 1964 y 1967 (1.ª reimpresión de 1973).
- Barnés, Domingo, *Fuentes para el estudio de la Paidología*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1917.
- , *El desenvolvimiento del niño*, 2.ª ed., Barcelona, Labor, 1936.
- Bartolomé Martínez, B., «La crianza y educación de los expósitos en España entre la Ilustración y el Romanticismo (1790-1845)», *Historia de la Educación*, 10, 1991, pp. 33-62.
- (dir.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*, I: *Edades Antigua, Media y Moderna*, Madrid, BAC, 1995; t. II, 1997.

- Benet, J. y Martí, C., *Barcelona a mitjan del segle XIX. El moviment obrer durant el Bieni Progressista (1854-1856)*, 2 vols., Barcelona, Curial, 1976.
- Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica, 1977.
- Binet, Alfred y Simon, Th., *Les Enfants anormaux. Guide pour l'admission des Enfants anormaux dans les classes de Perfectionnement*, París, Armand Colin, 1907.
- y Simon, Th., *Las ideas modernas acerca de los niños*, traducción de F. González, Madrid, Ruiz Hermanos, 1913.
- y Simon, Th., *La medida del desarrollo de la inteligencia en los niños*, traducción de J. Orellana Garrido, Madrid, Sucesores de Hernando, 1918.
- Bofill y Tizón, *Qué es es el psicoanálisis*, Barcelona, Herder, 1994.
- Boon, Gerardo, *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria obligatoria*, traducción, prólogo y notas de R. Rodolfo Tomás y Samper, Madrid, 1926.
- Borrás Llop, J. M. (dir.), *Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.
- Bosch Carrera, M.^a D., *Costumbres y opinión en el periodismo del siglo XVIII* (tesis doctoral), Universidad de Barcelona, 1988.
- Bovet, P., *El psicoanálisis y la educación*, Madrid, 1922.
- , *La obra del Instituto J. J. Rousseau. Veinte años de vida. 1912-1932*, Madrid, Espasa-Calpe, 1934.
- Braga, Martín de, *Sermón contra las supersticiones rurales*, texto revisado y traducción de R. Jové Clots, Barcelona, El Albir, 1981.
- Bravo-Villasante, Carmen, *Literatura infantil universal*, 2 vols., Madrid, Editorial Almena, 1978.
- Burgerstein, L., *Higiene escolar*, Barcelona, Labor, 1929 (2.^a ed., 1932).
- Cadevall y Diars, Juan, *Los Colegios ante la higiene*, Barcelona, 1878.
- Campomanes, P. R., *Discurso sobre el fomento de la industria popular (1774). Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento (1785)*, editados con un estudio preliminar por John Reeder, Madrid, Fábrica Nacional de Moneda y Timbre, 1975.
- Capel, Rosa María, *El trabajo y la educación de la mujer en España*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1982.
- Carcopino, J., *La vida cotidiana en el apogeo del Imperio*, versión española por R. A. Caminos, Buenos Aires, Hachette, 1942.
- Carderera, M., *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, 4 vols., 1858, 1955, 1956 y 1958 (2.^a ed.).
- Cardini, F. E., Castelnuevo, E. y otros, *El hombre medieval*, edición de Jacques Le Goff, versión española de J. Martínez Mesanza, Madrid, A Editorial, 1990.
- Carpintero, H., *Historia de la Psicología en España*, Madrid, Eudema Univesidad, 1994.
- , *Historia de las ideas psicológicas*, Madrid, Pirámide, 1996.
- Casas Gaspar, E., *Costumbres españolas de nacimiento, noviazgo, casamiento y muerte*, prólogo de J. Caro Baroja, Madrid, s.f. (1947).

- Catálogo de azabaches compostelanos*, precedido de apuntes sobre los amuletos contra el ojo, las imágenes del Apóstol-Romero y la Cofradía de los Azabacheros de Santiago, Madrid, Imp. Ibérica, 1916.
- Ciceronis, M. Tvlli, *Rhetorica*, A. S. Wilkins, Oxonii, Libros De Oratore tres continens, Oxford Classical Texts, 1969, t. I.
- Ciruelo, Pedro, *Reprovación de supersticiones y hechicerías. Libro muy útil y necesario a todos los christianos. El qual compuso el Reverendo Maestro Ciruelo, Canónigo que fue de la sancta yglesia catedral de Salamanca, ahora nuevamente corregido y emendado, con algunos apuntamientos desta señal +*, Salamanca, Juan de Canova, 1556.
- Claparède, E., *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Ginebra, 1907. Traducción castellana: Madrid, Beltrán, 1920 (2.ª ed., 1931).
- Comby, J., *Tratado de las enfermedades de la infancia*, traducción de la 3.ª ed. francesa por A. Martínez Vargas, Barcelona, Salvat e Hijo, s.f. (fecha del prólogo del autor: 1 de enero de 1899).
- Comenio, J. A., *Didáctica magna*, traducción de S. López Peces, Madrid, 1922.
- Corbella, Jacint, *Historia de la Facultad de Medicina de Barcelona 1843-1985*, Barcelona, Fundació Uriach, 1996.
- Daremberg, Ch. y Saglio, E. (dirs.), *Dictionnaire des Antiquités Grecques et Romaines d'après les textes et les monuments*, 5 vols., París, Librairie Hachette, 1877-1912.
- Decroly, O., *Psicología aplicada a la educación*, traducción y prólogo de J. Orellana Garrido, Madrid, F. Beltrán, 1934.
- , *Estudios de Psicogénesis. Observaciones, experiencias e informaciones sobre el desarrollo de las aptitudes del niño*, traducción de J. Orellana Garrido, Madrid, Librería Beltrán, 1935.
- Delgado, B. (dir.), *Historia de la educación en España y América*, I: *La educación en la Hispania antigua y medieval*, II: *La educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*, III: *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones S.M., 1992, 1993 y 1994.
- , «La literatura didáctica medieval», en *Historia de la educación en España y América*, I: *La educación en la Hispania antigua y medieval*, pp. 403-474.
- , «L'empremta de Joan Lluís Vives en Comenius», *Temps d'Educació*, 12, 1994, pp. 227-241.
- , «Pedagogos cristianos y sus escritos sobre educación», en *Historia de la acción educadora de la Iglesia*, I: *Edades Antigua, Media y Moderna*, Madrid, BAC, 1995, pp. 527-558; y II: *Edad Contemporánea*, Madrid, 1997, pp. 99-127.
- Delgado, Buenaventura, «La decadencia de la *paideia* retórica en Roma según el *Dialogus de Oratoribus*», *Perspectivas Pedagógicas* (Barcelona), 37-38, 1976, pp. 133-140.
- Demnart, D. y Fourment, D., *Dictionnaire d'Histoire de l'Enseignement*, Éditions Universitaires, Jean-Pierre Delarge, 1981.
- Descoeurdes, Alice, *L'éducation des enfants anormaux*, Neuchatel, Delachaus / Niestle, 1916.
- , *El desarrollo del niño de dos a siete años*, traducción y notas de J. Orellana Garrido, Madrid, F. Beltrán, 1929.

- Don Juan Manuel, *Obras completas*, edición, prólogo y notas de José Manuel Blecuá, 2 vols., Madrid, Gredos, 1981.
- Donovan, V. Richard B., *The liturgical Drama in Medieval Spain*, Toronto, 1958.
- Dufestel, L., *Higiene de las escuelas y guía práctica de un médico inspector*, Madrid, Saturnino Calleja, s.f.
- Erasmus, *Obras escogidas*, traducción de L. Riber, Madrid, Aguilar, 1964.
- Felipe II, *Cartas de Felipe II a sus hijas*, prólogo de Luisa Elena del Portillo Díaz, Madrid, Ediciones Lepanto, s.f.
- Figuerola, Laureano, *Estadística de Barcelona en 1849*, Madrid, Fábrica Nacional de Moneda y Timbre, 1968.
- Flandrin, Jean-Louis, *Familles, parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*, París, Hachette, 1976. Traducción castellana: *Orígenes de la familia moderna*, trad. de M. A. Galmarini, Barcelona, Crítica, 1979.
- Folch i Soler, A., *Ramon Albó i Martí*, Vilassar de Mar, Oikos-Tau, 1995.
- Fonssagrives, *Tratado de higiene de la infancia*, Madrid, 1885.
- Freud, S., *Obras completas*, traducción de L. L. Ballesteros y de Torres, 17 vols., Madrid, Biblioteca Nueva, 1929-1934.
- Galino, M. A., *Tres hombres y un problema. Feijoo, Jovellanos y Sarmiento*, Madrid, CSIC, 1953.
- García Teijeiro, M., «La escuela elemental en el Miletos helenístico», en *Homenaje a Pedro Sainz Rodríguez*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1986, vol. III, pp. 271-278.
- García y García, Antonio (dir.), *Synodicon Hispanum*, 7 vols., Madrid, BAC, 1981-1997.
- Generalitat de Catalunya, *Legislació estatal i autonòmica sobre protecció dels menors en situació d'alt risc social. Comentaris*, 3 vols., Barcelona, Departament de Benestar Social, 1994.
- Giallongo, Angela, *Il bambino medievale. Educazione ed infanzia nel Medioevo*, Bari, Edizioni Dedalo, 1990.
- Goleman, Daniel, *Inteligencia emocional*, traducción de D. González Raga y F. Mora, Barcelona, Kairós, 1996.
- Gracián, Baltasar, *Obras completas*, estudio, edición, bibliografía y notas de Arturo del Hoyo, Madrid, Aguilar, 1967.
- Granjel, L. S., *Aspectos médicos de la literatura antisupersticiosa española de los siglos XVI y XVII*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1953.
- , *Historia de la pediatría en España*, Barcelona, 1980.
- , *La medicina española contemporánea*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1986.
- Grases, Pedro, *Obras*, vol. III: *Preindependencia y emancipación. (Protagonistas y testimonios)*, Barcelona, Seix Barral, 1981.
- Guillén Valenciano, V., *Mortalidad de niños en Valencia*, Valencia, Imp. de M. Alufre, 1899.
- Guinard, P., *La presse espagnole de 1737 à 1791. Formation et signification d'un genre*, París, 1973.
- Herodoto, *Historias*, 2 vols., Barcelona, Alma Mater, 1960 y 1962.
- Herr, R., *España y la revolución del siglo XVIII*, traducción del inglés de E. Fernández Mel, Madrid, Aguilar, 1973.

- Huarte de San Juan, *Examen de ingenios para las ciencias*, Barcelona, 1884.
- Ibn ar-Rigal, *Libro conplido en los iudizios de las estrellas*, introducción y edición de Gerald Hilty, Madrid, Real Academia Española, 1954.
- Ibn Tufail, *El filósofo autodidacto*, traducción de F. Pons y Boigues, prólogo de M. Pelayo, Madrid, Espasa-Calpe.
- Jenofonte, *Económico*, edición, traducción y notas por Juan Gil, Madrid, Sociedad de Estudios y Publicaciones, 1967.
- Jiménez Vicente, I., *Los Tribunales Tutelares de menores*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1932, Lección inaugural, 1932-33.
- Kadaré, Ismaíl, *El firmán de la cieguera*, traducción del albanés de R. Sánchez Lizarralde, Madrid, Anaya / Mario Muchnik, 1994.
- Lafora, Gonzalo R., *Los niños mentalmente anormales*, Madrid, Espasa-Calpe, 1917 (2.ª ed., 1983).
- Lane, H., *El niño salvaje de Aveyron*, Madrid, A. Editorial, 1984.
- Lázaro Carreter, Fernando, *Teatro medieval. Textos íntegros*, 2.ª ed. revisada y aumentada, Madrid, Castalia, 1965.
- Leon-Dufour, Xavier, *Diccionario del Nuevo Testamento*, Madrid, Ediciones Cristiandad, 1977.
- Llull, Ramon, *Libre d'Evast e d'Aloma e de Blanquerna (Obres essencials)*, 2 vols., Barcelona, Selecta, 1957.
- Locke, *Pensamientos acerca de la educación*, traducción y notas por D. Barnés, prefacio, biografía y crítica por H. Quick, Barcelona, Humanitas, 1982.
- López Estrada, E. (dir.), *La cultura del románico. Siglos XI al XIII. Letras. Religiosidad. Artes. Ciencia y vida*, Madrid, Historia de España Menéndez Pidal - Jover Zamora, t. XI, 1995.
- López Sobrino, J., *Iglesia de San Nicolás de Bari*, Burgos, I. J. Castuera, 1990.
- Maravall, J. A., «Los límites estamentales de la educación en el pensamiento ilustrado», *Revista de História das Ideias*, 8, pp. 123-144.
- Marín Eced, T., *Innovadores de la educación en España*, Cuenca, Publicaciones Universidad Castilla - La Mancha, 1991.
- Martí i Bonet, J. M. (dir.), *Processos de l'Arxiu Diocesà de Barcelona*, Barcelona, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1984.
- Martínez Vargas, A., *El problema infantil de nuestros días*, Barcelona, Imp. J. Vives, 1914.
- , *Medidas internacionales de la protección a la infancia*, Barcelona, Tip. de S. Vives, 1927.
- Mause, Lloyd de, *The Psychohistory*, Nueva York, 1974. Traducción castellana: *Historia de la infancia*, Madrid, A. Editorial, 1982.
- Mayordomo Pérez, A. y Lázaro Lorente, L. M., *Escritos pedagógicos de la Ilustración*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- Monlau, P. F., *Higiene del matrimonio*, 5.ª ed., Madrid, 1881.
- Montaigne, Miguel de, *Ensayos seguidos de todas sus cartas conocidas hasta el día*, traducción de C. Román y Salamero, 2 vols., Madrid, Aguilar, 1962.
- Montalvo, Fr. Tomás de, *Práctica política y económica de expósitos, en que se describen su origen, y calidades, resolviéndose las dudas, que pueden ofrecerse en esta materia, y juntamente se declara el gobierno doméstico, que en sus Hospitales se debe observar*, Granada, 1701.

- Montanos Ferrin, E., *La familia en la Alta Edad Media*, Pamplona, EUNSA, 1980.
- Montero Ríos y Villegas, Avelino, *Antecedentes y comentarios de la ley de Tribunales para niños*, Madrid, 1919.
- Moscato, Sabatino (dir.), *I Fenici*, Bompiano, 1988.
- Nacente (Ortiz de la Puebla), Francisco, *El libro de las madres. Obra filosófica histórica en la que se trata de la verdadera misión de la madre...*, 2 vols., Tip. Maefany y Delclos, 1900.
- Nash, Mary, *Mujer, familia y trabajo en España 1875-1936*, Barcelona, Anthropolos, 1983.
- Naveh, Joseph y Shaked, Shaul, *Amulets and magic bowls*, Jerusalem, The Magnes Press, The Hebrew University / Leiden, E. J. Brill, 1985.
- Nebrija, Elio Antonio de, *La educación de los hijos*, estudio, edición, traducción y notas de L. Esteban y L. Robles, Universidad de Valencia, 1981.
- Novísima recopilación*, t. III, reed. facsímil, Madrid, BOE, 1975.
- Oliver i Jaume, J., *L'higienisme escolar a Mallorca. Aportacions a la sistematització del seu estudi (1880-1936)*, Palma de Mallorca, Govern Balear, 1992.
- Olmedo, Félix G., *Juan Bonifacio (1539-1606) y la cultura del Siglo de Oro*, Santander, 1938.
- Olmo Lete, Gregorio del (ed.), *Mitología y religión del Oriente antiguo, II/2: Semitas occidentales (Emar, Ugarit, hebreos, fenicios, arameos, árabes)*, Sabadell, Editorial AUSA, 1995.
- Olod, Luis de, *Tratado del origen, y arte de escribir bien: ilustrado con veinte y cinco láminas*, Gerona, Imp. de Narciso Oliva, 1766.
- Parrot, André, *Les phéniciens*, M. Chehab, S. Moscati, París, Gallimard, 1975.
- Pensado, J. L., *La educación de la juventud de fray Luis Sarmiento*, edición y estudio crítico, Xunta de Galicia, 1984.
- Perarnau i Espelt, J., *Arxiu de textos catalans antics*, Barcelona, 1982, pp. 47-78.
- Persi Flacci, A. y Ivni Ivenalis, *Satvrae*, editit W. V. Clausen, Oxford University Press, 1959.
- Pfaundler y Schlossmann (coords.), *Tratado enciclopédico de enfermedades de la infancia. Libro de consulta para la práctica médica*, traducción de Montaner de la Poza, 4 vols., Barcelona, Seix Editor.
- Pfister, Oskar, *El psicoanálisis y la educación*, traducción de José Salas, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932.
- Platón, *Obras completas*, 2.^a ed., Madrid, Aguilar, 1969.
- Plutarco, «Sobre la educación de los hijos», *Pespectivas Pedagógicas*, 10, 1962, pp. 162-181.
- Polibio, *Historias*, texto revisado y traducido por A. Díaz Tejera y J. Berenguer Amenós, 2 vols., Madrid / Barcelona, CSIC, 1971-1972.
- Quintiliani, M. Fabi, *Institvtonis Oratoriae Libri Dvodecim*, recognovit breviqve adnotatione instruxit M. Winterbottom, Oxonii, Oxford Classical Texts, 1970, t. I, libri I-VI; t. II, libri VII-XII.
- Reixac, B., *Instruccions per la ensenyança de minyons*, Gerona, 1766.
- Revista de Educación*, 281, 1986, «Historia de la infancia y de la Juventud».
- Ribichini, S., «Le credenze e la vita religiosa», en S. Moscati (dir.), *I Fenici*, Milán, F. Bompiani, 1988.

- Riché, Pierre, *La educación en la cristiandad antigua*, París, Flammarion, 1968.
 Versión castellana de R. Grau, Herder, Barcelona, 1983.
- , *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque*, París, 1968.
- y Alexandre-Bidon, D., *L'enfance au Moyen Age*, París, Seuil / Bibliothèque Nationale de France, 1994.
- Roca Chust, T., *Historia de la obra de los Tribunales Tutelares de Menores en España*, Madrid, CSIC, 1968.
- Ronsjö, Einar, *La vie de Saint Nicolas par Wace. Poème religieux du XI siècle publié d'après tous les manuscrits*, Lund, 1942.
- Rousseau, J. J., *Oeuvres complètes*, IV, París, Gallimard, 1969.
- Ruiz Bueno, D., *Padres Apostólicos*, Madrid, BAC, 1974.
- , *Obras de san Juan Crisóstomo. Tratados ascéticos*, Madrid, BAC, 1958.
- Saiz, Milagros y Saiz, D. (coords.), *Personajes para una historia de la psicología en España*, Madrid, Pirámide, 1996.
- Salillas, Rafael, *La fascinación en España. Estudio hecho con la información promovida por la sección de Ciencias Morales y Políticas del Ateneo de Madrid*, Madrid, 1905.
- San Agustín, *Obras. Las Confesiones*, t. II, Madrid, BAC, 1956.
- San Isidoro de Sevilla, *Etimologías*, edición bilingüe preparada por José Oroz Reta, introducción general por Manuel C. Díaz y Díaz, 2 vols., Madrid, BAC, 1982 y 1983.
- Santolaria Sierra, Félix F., *Reeducación social. La obra pedagógica de Josep Pedragosa*, Barcelona, Direcció General de Protecció i Tutela de Menors, 1984.
- , *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Sarasua, C., *Criados, nodrizas y amos. El servicio doméstico en la formación del mercado de trabajo madrileño, 1758-1868*, Madrid, 1994.
- Sauri y Matas, J., *Manual histórico-topográfico estadístico y administrativo, o sea Guía general de Barcelona dedicado a la Junta de Fábricas de Cataluña*, Barcelona, 1849.
- Séneca, *Obras completas*, introducción, traducción y notas de Lorenzo Riber, Madrid, Aguilar, 1966.
- Silva, Francisco J. de, *La higiene infantil al alcance de las madres de familia*, Madrid, 1905.
- Suetonio, *Vida de los doce césares*, texto revisado y traducido por M. Bassols de Climent, 4 vols., Barcelona, Ediciones Alma Mater, 1964-1970.
- Tolosa Latour, Manuel, *La protección a la infancia en España. Leyes y proyectos*, Madrid, Ricardo Fe, 1903.
- Torre y del Cerro, Antonio de la, *Documentos para la historia de la Universidad de Barcelona*, I: *Preliminares (1289-1451)*, introducción, notas y comentarios por J. Rubió Balaguer, Universidad de Barcelona, 1971.
- UNICEF, *The State of the World's Children 1997*, Nueva York, Oxford University Press, 1997.
- UNICEF España, *Juegos de todo el mundo*, Madrid, Edilán, 1978.
- Vidal Galache, Florentina y Benicia, *Bordes y bastardos. Una historia de la inclusa de Madrid*, Madrid, Compañía Literaria, 1995.

- Villanueva, J., *Viaje literario a las iglesias de España*, XVI, Madrid, 1851.
- Vives, José, *Concilios visigóticos e hispano-romanos*, Barcelona / Madrid, CSIC, 1968.
- Vives, Juan Luis, *Obras completas*, traducción de L. Riber, 2 vols., Madrid, Aguilar, 1947.
- , *Diálogos sobre la educación*, traducción, introducción y notas de P. Rodríguez Santidrián, Madrid, A. Editorial, 1987.
- Vorágine, Santiago de la, *La leyenda dorada*, traducción del latín de fray José Manuel Macías, 2 vols., Madrid, A. Editorial, 1994.

ÍNDICE

Introducción	9
1. El niño en las culturas antiguas occidentales	17
1. Egipto, Mesopotamia y Persia	17
2. Actitud de los fenicios, cartagineses y hebreos	22
3. Los niños de la aristocracia persa	24
2. El niño en la Grecia arcaica y clásica	26
1. Héroes homéricos sin infancia	26
2. El triste niño espartano	27
3. La infancia en las utopías platónicas	28
4. La opinión de Aristóteles	31
5. Prestigio de la medicina hipocrática	33
6. La exposición e inmolación de niños en Grecia	35
7. Divinidades griegas protectoras de la infancia	36
8. La niña griega	38
3. El niño en la sociedad latina	42
1. Divinidades protectoras de la infancia	43
2. Los derechos del <i>paterfamilias</i>	44
3. Ceremonia de aceptación del recién nacido	45
4. ¿Cuándo ha de comenzar la educación?	47
4. Nuevos valores cristianos	53
1. Dignificación cristiana del niño	54
2. El <i>Pastor de Hermas</i> y la educación familiar	56
3. La infancia en san Jerónimo, san Agustín y san Juan Crisóstomo	57
4. La reforma del Derecho romano	61

5. Aproximación a la infancia en la alta Edad Media hispana	62
1. El niño en los concilios visigóticos	62
2. Pervivencia de creencias y prácticas ajenas al cristianismo	63
3. Los obispos Martín de Braga e Isidoro de Sevilla	64
4. El niño en el monacato occidental	66
6. El mundo infantil en el siglo XIII. Llull y Alfonso el Sabio	71
1. Un nuevo paradigma educativo: <i>Blanquerna</i>	72
2. El niño en las <i>Siete Partidas</i> y en las <i>Cantigas</i> de Alfonso el Sabio	73
3. Edad del desposorio y del matrimonio	74
4. Niños, mozos, mancebos y donceles	76
5. Crianza, nodrimento y enseñanza	78
6. La elección de la nodriza	79
7. Los niños ilegítimos y los niños abandonados	79
8. La lacra de la exposición de niños	80
9. La familia en el código alfonsino	81
10. Crianza de los hijos según las <i>Partidas</i>	83
11. Modo de educar a los príncipes	83
12. Educación de las infantas y princesas	85
13. La influencia de los astros en la vida del hombre	86
7. San Nicolás, primer santo protector de la infancia	88
1. El milagro de los tres estudiantes	89
2. Popularidad de la devoción a san Nicolás	90
3. San Nicolás en España	92
4. San Nicolás en las raíces del teatro medieval	94
8. Magia y superstición para proteger a los niños varones de la muerte	99
1. Piedras benéficas y maléficas	100
2. Dientes amuletos y manos protectoras, amenazantes y despectivas	100
3. La creencia en el mal de ojo	102
4. El tratado de la <i>Reprobación de las supersticiones y hechicerías</i> del maestro Ciruelo	104
5. Síntomas del mal de ojo	106
6. Terapia del mal de ojo	106
7. Otros amuletos protectores de los niños: ébano, coral, ámbar y acebo	108

9. El niño en el Renacimiento	110
1. Algunos pedagogos representativos: Arévalo, Nebrija, Erasmo y Vives	111
2. Defensa de la lactancia materna	114
3. Psicología infantil según Vives	115
4. La diversidad de ingenios según Huarte de San Juan ..	117
5. El niño en Montaigne (1533-1592)	119
6. Preocupación del rey Felipe II por la educación de sus hijos	120
7. La influencia del Renacimiento respecto a la infancia	122
10. La infancia durante el siglo del barroco	126
1. El niño en los escritos del obispo Comenio	128
2. Una reforma barroca de la <i>ratio studiorum</i> jesuítica de Baltasar Gracián	129
3. La opinión de otros grandes pedagogos: Locke y Fénelon	133
4. La creación de las Hermanas de la Caridad en Francia, a favor de la infancia abandonada en las calles	134
5. Disposiciones sobre los niños abandonados en España y en Madrid	135
11. Actitud de la Ilustración ante la infancia	138
1. Las aportaciones del solitario J.-J. Rousseau	142
2. Opinión de Kant respecto a la pedagogía rousseauiana	144
3. Un defensor ecuaníime tardío de J.-J. Rousseau: Mariano Carderera y Potó	147
4. Los pedagogos españoles ilustrados y el niño: Reixac, Luis de Olot y Sarmiento	148
5. Otros tratados de educación	151
6. La prensa ilustrada	153
7. Política respecto a la infancia marginada	156
12. Los importantes cambios del siglo XIX. Pedagogía y literatura	160
1. La huella de Pestalozzi y Fröbel	161
2. Ecos infantiles en la literatura romántica: Richter y los hermanos Grimm	163
3. La infancia en las novelas de Charles J. H. Dickens (1812-1870)	166
4. El niño en la literatura española	168
5. El descubrimiento de Unamuno del mundo infantil ..	169
6. El niño en los escritos autobiográficos de Pío Baroja y Santiago Ramón y Cajal	176

7.	Situación de la infancia en las clases humildes de Barcelona a mediados de siglo	178
8.	Una visión pedagógica optimista del niño: Mariano Car- derera	183
9.	Datos sobre la infancia obrera en los escritos de Marx y Engels	186
13.	El siglo del niño	188
1.	Aparición de la paidología	190
2.	La aportación de dos médicos famosos: Montessori y De- croly	191
3.	Preocupación por la higiene escolar	192
4.	Primera Cátedra de Pediatría de la Universidad de Bar- celona	193
5.	Creación de médicos escolares	196
6.	El cuidado de la higiene en las escuelas públicas	197
7.	Creación de los Tribunales Tutelares de Menores	199
8.	Importancia de la escuela de Ginebra	200
9.	Las aportaciones del psicoanálisis al conocimiento del niño	203
10.	Nuevas tendencias	205
11.	Legislación internacional a favor de la infancia	206
	Epílogo. Situación de la infancia en el mundo del año 2000	208
	Bibliografía citada	211