



Nova tellus

ISSN: 0185-3058

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones Filológicas

Espino Martín, Javier

Latín y Modernidad en la educación femenina: los colegios del *Sacré-Coeur* entre los siglos XIX y XX

Nova tellus, vol. 36, núm. 1, 2018, Enero-Junio, pp. 101-128

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas

DOI: 10.19130/iifl.nt.2018.36.I.786

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59156682005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

**Latín y Modernidad en la educación femenina:
los colegios del *Sacré-Coeur* entre los siglos XIX y XX**

Latin and Modernity in Female Education: the Schools of the *Sacré-Coeur*
between the 19th and 20th Centuries

Javier Espino Martín

Universidad Nacional Autónoma de México

condotiericda@yahoo.es

Resumen: En el siguiente artículo se pretende trazar una trayectoria de la enseñanza de la lengua y literatura latina en los colegios franceses para *mesdemoselles* del *Sacré-Coeur* desde su fundación a comienzos del siglo XIX hasta la actualidad. En primer lugar, pretendemos presentar un panorama educativo de la mujer en los periodos históricos anteriores según los parámetros educativos de órdenes religiosas masculinas. Con ello, queremos comprobar cómo estos modelos didácticos se aplicaron a la enseñanza femenina a través de congregaciones como las ursulinas en el siglo XVI o la de *Saint-Cyr* en el XVII, precursoras directas del *Sacré-Coeur*. De este modo, analizaremos la impronta de todo este acervo pedagógico y educativo en el futuro *Sacré-Coeur* y de qué modo esta Congregación busca una renovación del panorama educativo para “señoritas”. En esta renovación adquiere una especial relevancia la enseñanza de las letras clásicas y, en especial, del latín. Con el transcurrir del siglo XIX la importancia de la lengua y literatura latina se irá volviendo cada vez más destacada, a la vez que irá evolucionando condicionada por los cambios histórico-sociales y por la aplicación de las nuevas corrientes pedagógicas. Así pues, llegaremos al siglo XX, en el que de nuevo asistiremos a cambios profundos en la enseñanza de las lenguas clásicas y en su modo de aplicarlas a la educación femenina. En definitiva, se pretende trazar un panorama evolutivo histórico-social en el periodo moderno y contemporáneo de la enseñanza femenina de las humanidades clásicas y el latín en una forma de enseñanza marcada por tantas connotaciones específicas e interesantes.

Palabras clave: Latín; enseñanza femenina; religiosas francesas; *Sacré-Coeur*; siglos XIX y XX

Abstract: The following article intends to trace a trajectory of the teaching of the Latin language and literature in the French schools for *mesdemoiselles* of the *Sacré-Coeur* since its foundation at the beginning of the 19th century up to the present. In the first place, we intend to present an educational panorama of women in previous historical periods according to the educational parameters of male religious orders. With this, we want to see how these didactic models were applied to female education through congregations such as the Ursulines in the sixteenth century or that of *Saint-Cyr* in the seventeenth, direct precursors of the *Sacré-Coeur*. In this way, we will analyze the imprint of all this pedagogical and educational heritage in the future *Sacré-Coeur* and how this Congregation seeks a renewal of the educational landscape for “young ladies”. In this renovation, the teaching of classical letters and, especially, of Latin acquires a special relevance. With the passing of the nineteenth century the importance of the Latin language and literature will become increasingly prominent, while it will evolve conditioned by historical-social changes and the application of new pedagogical currents. Thus, we will reach the twentieth century, in which again we will witness profound changes in the teaching of classical languages and in their way of applying them to female education. In short, it is intended to trace an evolutionary historical-social panorama in the modern and contemporary period of feminine education of the classical humanities and Latin in a form of teaching marked by so many specific and interesting connotations.

Keywords: Latin; Female Education; French Religious; *Sacré-Coeur*; 19th and 20th Centuries

Recibido: 4 de octubre de 2017

Aceptado: 12 de enero de 2018

DOI: 10.19130/iifl.nt.2018.36.1.786

PRECEDENTES DEL SACRÉ-COEUR EN LA ENSEÑANZA FEMENINA DE LAS HUMANIDADES Y EL LATÍN

La Sociedad del Sagrado Corazón fue fundada por Santa Magdalena Sofía (1779-1864) en 1800.¹ Su objetivo era renovar la espiritualidad cristiana, desgarrada por el pensamiento agnóstico y ateo de una parte de los pensadores ilustrados de la segunda mitad del siglo

¹ Kilroy 2000.

XVIII y por los excesos de la Revolución francesa. Por este motivo, Magdalena Sofía centrará sus esfuerzos en “reforzar el amor al Corazón de Jesús” en una sociedad que parecía que lo iba dejando cada vez más de lado. Para ello, la fundadora del *Sacré-Coeur* aportará su contribución a este “fortalecimiento” del amor a Cristo a través de la educación y, en concreto, a la educación de las niñas. Su principal objetivo consistirá en plantear un sistema de enseñanza y una educación firme, exigente y amoldada a su época. Para ello, las alumnas han de ir atesorando una buena formación intelectual que se oponga precisamente a lo que recomendaba Napoleón I en la fundación del Instituto de la Legión de Honor para señoritas, donde instaba a que las niñas aprendieran simplemente a leer, contar, cocinar y coser. Para Magdalena Sofía las educandas, aparte de ser cultivadas en las tareas propias de su género, deben tener una formación intelectual casi con el mismo nivel de los hombres (hablaba, al respecto, de “mujeres viriles”). Por ello, el programa y los Planes de estudios que la Sociedad del Sagrado Corazón va a proponer llenan un hueco muy importante en la enseñanza femenina, de modo que su originalidad consistía no tanto en crear un nuevo método educativo, sino en saber aplicar técnicas de aprendizaje que tradicionalmente se impartían en la formación didáctica masculina. Por este motivo, Magdalena Sofía y las religiosas del Sagrado Corazón se valdrán de una extensa tradición educativa cuyos cimientos básicos se enraizaban en la *Ratio Studiorum* (1599) de los jesuitas y en las Escuelas de Port-Royal (1634-1679).² Ambos modelos educativos tendrán en la enseñanza de las humanidades importantes cimientos para su propia perspectiva pedagógica. A continuación, iremos desarrollando todos los antecedentes y precursores didácticos que, de una manera o de otra, desembocarán en los planes de estudio de la Congregación del Sagrado Corazón y que a la luz del estilo particular que aplicó Santa Magdalena Sofía en la forma de acometer la enseñanza adquirirán una originalidad educativa propia.

Desde la Edad Media la formación en humanidades y, en concreto, en la lengua latina para las mujeres sólo se enmarcaba en un contexto estrictamente religioso. Así pues, figuras femeninas de la talla de Hildegarda de Bingen (1098-1179) o Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695) alcanzaron profundos conocimientos humanísticos, además de un profundo dominio de la lengua latina gracias a su entorno religioso. La enseñanza del latín para

² Sobre estas dos pedagogías aplicadas a la enseñanza de las religiosas del Sagrado Corazón, véase Espino Martín 2017a, pp. 19-42 y Espino Martín 2017b, pp. 319-325.

religiosas sólo se dirigía al acto de orar y poder entender destacadas partes de los misales. Así pues, el mismo Elio Antonio de Nebrija (1441-1522) escribió la edición bilingüe de sus *Introductiones Latinae* (hacia 1488), para que las monjas de clausura pudieran comprender mejor aquellos textos religiosos que leían y recitaban, hecho del cual la reina Isabel la Católica se sintió sumamente complacida.

Aunque en algunas órdenes monacales las mujeres recibían instrucción humanística de un cierto nivel, ésta adquirirá una sistematización más sólida a partir de los siglos XVI y XVIII con la fundación de congregaciones como las ursulinas o la Escuela de *Saint-Cyr*.³ Ello se verá motivado por las guerras de religión entre protestantes y católicos que se iniciaron en la segunda mitad del siglo XVI. A causa de la brecha que Lutero y su Reforma ocasionó a la Cristiandad, la Iglesia católica se dará cuenta de la importancia de difundir una buena enseñanza que forme católicos sólidos y futuros administradores y funcionarios del poder real absolutista, que, a su vez, defenderían a la Iglesia de aquellos reformistas dísculos.

La Compañía de Jesús fue la encargada de tamaña empresa y se dedicó a estructurar una educación muy disciplinada y jerárquica, de estructura vertical, cuyo cimiento básico sería el latín y la cúspide que direccionaba todo el plan educativo lo constituiría la retórica. Los jesuitas ponían la lengua del Lacio y su retórica como disciplinas básicas de todo el edificio educativo trazado en su famosa *Ratio Studiorum* de 1599.⁴ La educación ignaciana según prescribía la *Ratio* se estructuraba en: “Mínimos”, “Medianos”, “Mayores”, que constituían distintos niveles de la enseñanza de la gramática latina; seguidamente, se aprendían “humanidades” que era una etapa en que se centraba más exhaustivamente en el aprendizaje de los autores clásicos y, por último, venía la retórica como cúspide de todo el sistema educativo, propiamente lingüístico y cultural antes de pasar a la enseñanza de Filosofía y Teología. Los ignacianos aplicaban un método de enseñar el latín, basado en la *virtus litterata* y en la “retorización”. De un lado, los textos clásicos eran previamente expurgados y seleccionados, con el objetivo de ser leídos y comentados en clase de modo que mostraran lo más fielmente posible las “virtudes” cristiano-católicas; de otro lado, esos mismos textos mediante una gramática excesivamente recargada eran interpretados bajo los

³ Para un estudio más detallado sobre estas órdenes femeninas y la aplicación del modelo jesuita o jansenista, véase Espino Martín 2017b, pp. 308-318.

⁴ *La pedagogía de los jesuitas...* 1999.

auspicios del *ingenium* de la retórica barroca,⁵ con el objetivo de que los educandos pudieran componer textos discursivos que enaltecieran los principios de la Iglesia Católica y de la Monarquía Absolutista.

La fama y preponderancia que adquirió el sistema educativo de la Compañía de Jesús y la importancia de la propagación del catolicismo contrarreformista a todos los niveles motivó que se fundaran órdenes religiosas que enseñaran a las mujeres bajo esta óptica. Así pues, junto con órdenes que se dedicaban a los niños y desamparados como la de los Oratorianos (1575), de San Felipe Neri y Escolapios (1617), de San José de Calasanz se fundó en Brescia en 1535 por la madre Angela Merici (1470-1540) la que iba a ser Congregación de las ursulinas (en 1572 fue elevada a Congregación por Gregorio XII), que inicialmente practicaban un espíritu religioso y educativo muy franciscano. Entre finales del siglo XVI y principios del siglo XVII se extendieron por toda Francia. Durante este periodo destaca la influencia de la Madre Anne de Xainctonge (1567-1621) que fue quien acabó de darle un fuerte giro jesuita a la educación ursulina, por lo que sugirió que debía “crearse una escuela al estilo de las que los jesuitas tenían para varones”.⁶ Las líneas educativas que, a modelo de la *Ratio Studiorum*, implantó la Madre de Xainctonge se basaban en el aprendizaje del alfabeto, saber contar, leer y escribir, enseñar francés con un cierto componente literario, y el latín como segunda lengua. En tanto que los varones requerían del latín para desarrollar sus estudios superiores y para ejercer sus funciones laborales en la administración y el funcionariado imperial, las mujeres no necesitaban, por su condición, de la lengua de Cicerón para cubrir ningún puesto de la escala social. Por este motivo, aprendían tan sólo el francés, con lo que el latín quedaba como un mero adorno, principalmente para orar y leer los misales, como sucedía en la Edad Media. Nada que ver con la enseñanza ignaciana que establecía el latín como lengua base de todo el sistema educativo. Así pues, aunque la enseñanza ursulina no dejaba de ser una pálida imitación del sistema educativo jesuita suponía una estructuración académica más sólida y firme en comparación con la educación monacal anterior. Aún con ello, el latín seguía siendo una asignatura de poca envergadura en este plan educativo. Las ursulinas constituirían, quizás,

⁵ Espino Martín 2005a.

⁶ Bowen 1992, p. 154.

el primer punto de referencia cronológico para la fundación del *Sacré-Coeur*, y de ahí su importancia.

Si con los jesuitas se potenció la enseñanza gradual de la lengua latina, la retórica y las humanidades, los siguientes educadores que aportaron su granito de arena para una intensificación de su estudio fueron los intelectuales y educadores jansenistas de las Écoles de Port-Royal,⁷ que inicialmente se fundaron como convento para monjas y se desarrollaron como escuelas de enseñanza. Tanto las ideas jansenistas como su modelo educativo eran enemigos acérrimos de los jesuitas. El jansenismo pretendía, de algún modo, restituir las tesis teológicas del agustinismo que se acercaba muy peligrosamente a la teoría luterana; por otro lado, quería aplicar el método racional cartesiano en su forma de educar, por lo que su estilo pedagógico acabaría siendo abanderado de la burguesía y de aquellos sectores sociales más críticos al absolutismo y al ultramontanismo del Vaticano. De hecho, en el siglo XVIII ese jansenismo se acabaría asociando al enciclopedismo y al movimiento ilustrado, profundamente opuestos a la Compañía de Jesús.

Lo que nos interesa de las tesis pedagógicas o jansenizantes es que, en relación con las humanidades y la lengua latina, pretenden desarrollar un estudio mucho más filológico,⁸ con especial atención al análisis racional de la gramática y del texto literario, con el fin de permitir un tipo de aprendizaje más ameno y “lúdico” del educando.⁹ Por otra parte, en ese estudio filológico era fundamental el aprendizaje del francés, de la historia, y de la geografía antigua, herramientas imprescindibles para ahondar y explicar mejor a los niños los textos clásicos (eso sí, no expurgados como los de los jesuitas). Por último, frente a la retórica que los ignacianos proponían como puntal de su sistema educativo, los port-royalistas resaltaban la lógica por la influencia del cartesianismo que, en ese momento, se propagaba con fuerza. También los port-royalistas añadían otras asignaturas más científicas y técnicas que los jesuitas dejaban un poco de lado como matemáticas, aritmética, geometría, etc.

⁷ Cadet 1887.

⁸ El método port-royalista dará pie a una nueva forma de concebir la enseñanza de la retórica que se irá conjugando con la poética (Espino Martín 2005b, pp. 27-46), lo que dará pie a la futura disciplina de “historia de la literatura”, que desarrollará el Plan de Estudios de 1852, elaborada por Santa Magdalena Sofía para el Sagrado Corazón.

⁹ Espino Martín 2010, pp. 261-284.

Las tesis pedagógicas port-royalistas fueron adaptadas para mujeres por el abate Fénelon en su *Tratado sobre la educación de las niñas* (1687). En esta obra la enseñanza de las niñas se centraba en el aprendizaje del catecismo, la escritura, la ortografía, la gramática francesa, las operaciones básicas de la aritmética, el derecho civil, el dibujo, las labores y trabajos manuales sencillos, la poesía y la música. Para los estudios superiores propone la enseñanza de la historia griega y romana, y el latín para los estudios eclesiásticos. Fénelon bebe también de las fuentes del port-royalismo al hacer más hincapié en el estudio de la lengua y literatura francesa frente al latín que no consideraba práctico para la educación femenina. Por otra parte, la defensa de una suavidad pedagógica a través del juego y de la diversión le acerca más a las tesis port-royalistas que a las jesuitas, que propugnaban el empleo de la rigurosidad, a veces excesiva y el castigo, si fuera necesario. El objetivo fundamental de la instrucción femenina de Fénelon consistía en mantener con firmeza un buen clima dentro del matrimonio burgués. Era muy importante que la mujer adquiriera una buena preparación educativa para que sus hijos fueran bien educados gracias a la propia formación de su madre. La relevancia de la lengua francesa frente a la latina, así como el aprendizaje de la aritmética, los trabajos manuales o una base de jurisprudencia, estaban muy en consonancia con la administración y el orden del hogar y de la educación de los hijos, que se requería para una familia burguesa equilibrada. En efecto, todos los ideales didácticos fenelonianos se basaban en un pragmatismo educativo moderno, con vistas a crear un buen clima hogareño, lo que se contraponía a la enseñanza monacal de la Edad Media, o a la educación difusora de la mentalidad católica de jesuitas y ursulinas.

Las directrices educativas de la pedagogía feneloniana fueron llevadas a cabo por Madame de Maintenon (1635-1719), la esposa morganática de Luis XIV que fundó en 1686 una escuela para jóvenes huérfanas en *Saint-Cyr*. Dicha escuela tenía como objetivo la conversión al catolicismo de todas aquellas hijas de familias hugonotes que a partir del Edicto de Nantes (23 de abril de 1598) debían abandonar el país o convertirse al catolicismo. La escuela tuvo inicialmente 250 niñas y desarrollaba ampliamente el espíritu educativo del *Tratado sobre la educación de las niñas*. Así pues, la enseñanza estaba dividida, por edades, en cuatro grupos, se les distinguía por el cinturón que llevaban: las rojas (de 7-11 años), que empezaban los estudios en lengua francesa, con lectura, escritura, aritmética, gramática, catecismo e historia de la Iglesia; las verdes (11-14 años), que

añadían al grupo anterior música, geografía y mitología; las amarillas (14-17 años), aprendían francés, música, religión, danza y dibujo; por último, las azules (17-20 años) que tenían música, francés y ética.

Podemos resaltar que la enseñanza jansenista utilizada por las señoritas de *Saint-Cyr* es mucho más elaborada que la de las ursulinas. Se aprecia, por las asignaturas y su modo de aplicarlas, un aire pedagógico más refinado, elegante y un estilo que se acerca a los valores mentales y estéticos de la Ilustración francesa. En este modelo de enseñanza el latín está totalmente descartado y se potencia mucho más otras disciplinas que por los cambios sociológicos y culturales iban a ser muy relevantes en la educación dieciochesca como el francés, las lenguas nacionales, las ciencias y la historia.

LOS PRIMEROS PLANES DE ESTUDIO DEL SACRÉ-COEUR Y LA IMPORTANCIA DE LAS HUMANIDADES Y DEL LATÍN

Podemos afirmar que en los primeros planes de Estudio de la Sociedad del Sagrado Corazón¹⁰ se unen las dos pedagogías anteriormente descritas: la jesuita que influiría en ursulinas y la port-royalista que influirá en las tesis educativas de Fénelon y en la escuela de *Saint-Cyr*.¹¹ Entre ellas habría interferencias educativas, especialmente de la port-royalista a la jesuita,¹² ya que era la que representaba una educación que se adaptaba mejor

¹⁰ Acerca del panorama histórico y pedagógico en que se desarrollaron y configuraron todos los primeros planes de Estudios del *Sacré-Coeur*, véase Espino Martín 2017a, pp. 43-60.

¹¹ Junto a Fénelon y la Escuela de *Saint-Cyr* las religiosas del *Sacré-Coeur* se pudieron ver influidas por el destacado pedagogo jansenista Charles Rollin, que con su *Traité des études* (1726-1728), una especie de *Ratio* jansenista, impondrá su huella pedagógica en buena parte de los Planes de estudios del *Sacré-Coeur*. A comienzos del siglo XVIII, debido a la creciente centralización del Estado francés y por la decadencia en que había caído la universidad por las guerras religiosas, la monarquía pretende fortalecer el sistema universitario, simbolizado en La Sorbona de París, frente a la fuerte competencia de jesuitas y oratorianos. Para tal fin, pone a Charles Rollin (1661-1741) como rector de la Universidad de París en tres ocasiones entre 1694 y 1720, el cual emprenderá toda una labor modernizadora de fuerte inspiración jansenista y port-royalista, cuyos principales objetivos son: 1) reformar la enseñanza de las humanidades y centrarse en un aprendizaje moral interiorizado y no impuesto; 2) reformar el método de lectura, prioridad a la lengua francesa frente a la latina; 3) estudio del latín a través de autores clásicos del Siglo de Oro; 4) reducción de la memorización frente a la comprensión y simplificación del estudio gramatical; y, 5) importancia fundamental de la historia y la filosofía que complementan la enseñanza de la lengua.

¹² Por este motivo, a principios de dicho siglo el padre Jouvancy (1643-1719) escribió su *De Ratione Discendi et Docendi* (1691) con el objetivo de aplicar el método racionalista a la enseñanza de los maestros jesuitas y modernizar los presupuestos educativos de la *Ratio Studiorum* de 1599. De hecho, donde podemos también apreciar la absorción de los principios port-royalistas por los propios jesuitas es en unas conferencias

a los nuevos tiempos. Con este bagaje histórico-educativo y pedagógico, se elaboró el primer *Plan d'Etude provisoire à l'usage de la Maison d'Amiens*,¹³ redactado en 1804 bajo la supervisión del padre Lorquet¹⁴ y complementado en 1805 por un programa de ejercicios, por Enriqueta Ducis y la Madre Charbonel¹⁵ (posteriormente revisado en la edición del 2 de octubre de 1806 por Magdalena Sofía). Según el Plan de 1804, la organización de los estudios se reparte en cuatro años académicos, y se divide en cuatro clases, en las que se enseña gradualmente: 1) La lectura del francés, procedente del latín; 2) La escritura; 3) El catecismo diocesano, el Evangelio; 4) La gramática francesa, la ortografía; 5) La aritmética entera; 6) La cronología, y la historia que forman un curso completo; 7) La geografía general e histórica, la esfera; 8) La mitología; 9) Obras manuales que conciernen a las señoritas; 10) La economía doméstica; 11) artes de recreo; y 12) la retórica.

En cada una de las asignaturas se va describiendo cómo se ha de dosificar la asignatura para cada edad y curso, y explica de forma general el método que se ha de emplear para ello. Como se puede apreciar en la descripción programática del Plan, la lengua latina no estaba desarrollada como asignatura, sino que seguía siendo un mero instrumento de lectura al estilo medieval. No obstante, en relación con las humanidades clásicas, sí se potenciaban,

de 1827 que el padre Druilhet impartió a las propias religiosas del Sagrado Corazón para formar maestras de los colegios (véase Druilhet 1827). En estas conferencias, que, además, condicionaron mucho la pedagogía del Sagrado Corazón en el momento, el jesuita hablaba de no forzar demasiado el esfuerzo en el exceso de conocimientos, de ser amables con las alumnas y emplear la autoridad necesaria, de la importancia de formar a las alumnas en las técnicas literarias para que escriban agradablemente, profundicen en el conocimiento de su lengua, geografía, historia, cálculo, etc., además de las “artes de adorno” que las prepararán para alcanzar conocimientos sólidos.

¹³ Lo consigno en bibliografía como *Plan d'Etude Provisoire...* 1805.

¹⁴ En primavera de 1801 se abrirá el primer centro educativo del Sagrado Corazón en la ciudad de Amiens. Precisamente será en este colegio donde se ponga en práctica los dos primeros Planes de estudios del *Sacré-Coeur*: Por un lado, el denominado “Plan de estudios provvisorio para el uso de la Casa de Amiens” (*Plan d'Etude provisoire à l'usage de la Maison d'Amiens*), redactado en 1804; por otro lado, el “Programa de ejercicios” (*Programme des Exercices*), publicado en 1805, que serviría de complemento al primero y que se emplearía para el uso de las familias. El Superior General de los Padres de la Fe (orden formada por antiguos jesuitas) Varin encomienda al padre Lorquet, profesor del sexto grado y Prefecto de estudios del colegio masculino de Amiens, la tarea de que entre los años 1803 y 1805 dos veces por semana asegure la formación de las maestras de escuela del Sagrado Corazón. Así pues, este destacado pedagogo de los Padres de la Fe se convertirá en el encargado de la elaboración del “Plan de estudios provvisorio” del colegio de Amiens de 1804, el cual iba a marcar el estilo educativo que se llevó a cabo en este entre 1801 y 1804.

¹⁵ Tradicionalmente se ha considerado que el primer Plan de estudios del *Sacré-Coeur* fue el publicado en Amiens en 1805. No obstante, la tesis doctoral de Marie-France Carrel, ya publicada en Éditions Don Bosco (ver bibliografía), arroja nueva luz a esta cuestión, de modo que considera que el primer Plan fue el de 1804 elaborado por el padre de la Fe Lorquet y que el de 1805 fue un Programa de Ejercicios que escribió la madre Charbonel para complementar el anterior.

por influencia jesuita, la retórica y lo que se derivaba de ello: lectura, composiciones, recitaciones y competiciones literarias; o, por influencia port-royalista, el comentario de texto clásico, la historia y geografía clásicas, y la mitología.

En líneas generales, el Plan de estudios estaba aún abierto. Tendía a una educación clásica, fundada sobre la teología y articulada en torno a la filosofía, la literatura y la historia. Su contenido era humanista, pero sin olvidar los avances educativos, al integrar en él las ciencias y los conocimientos prácticos. A pesar de que el Plan de estudios de 1804 sintetiza una importante tradición pedagógica en torno a dos modelos fundamentales (el jesuita y el jansenista), no deja de ser una muy bien organizada guía de enseñanza. No se puede hablar todavía de un Plan de estudios como tal, ya que todavía carece de una detallada explicación teórica acerca de cómo se ha de impartir cada asignatura, y le falta una pedagogía y un espíritu educativo que determine la idiosincrasia particular de quién está impartiendo esa enseñanza.¹⁶ Tendremos que esperar al Plan de 1852,¹⁷ para hablar de un Plan de estudios como tal, marcado por unas directrices pedagógicas sólidas, profundamente marcadas por la espiritualidad romántica, que van a determinar decisivamente el sello educativo de los colegios del Sagrado Corazón.¹⁸

El Plan de 1852 ofrece en la enseñanza de las humanidades clásicas dos cambios fundamentales, la eliminación de la retórica¹⁹ y el desarrollo pleno de materias como literatura e historia, con especial énfasis en la historia romana, como espejo aleccionador de la modernidad. La instrucción educativa sigue siendo muy humanista, de forma que se profundiza todavía más en el aspecto de la composición y de la redacción literaria. Así

¹⁶ Williams 1981.

¹⁷ Hubo otros Planes intermedios que no aportaron demasiado a los iniciales de 1804 y 1805, que fueron el ya citado de 1806, y los de 1808, 1812 y 1820. Estos Planes, a excepción quizás del de 1820, fueron especialmente polémicos, ya que la propia fundadora Magdalena Sofía consideraba que aquella enseñanza “viril” del Sagrado Corazón se había suavizado y frivolizado en exceso, por lo que se debía recuperar la educación “fuerte” de los primeros Planes. Por este motivo, ya el Plan de 1820 recupera esa tónica de “fortaleza” que acaba por culminarse en el de 1852 (véase *Règlement des Pensionnats...* 1852), Planes en los que, por otra parte, la propia fundadora puso mucho interés en su realización.

¹⁸ Sobre la génesis, desarrollo e influencia de la filosofía romántica e idealista alemana y del espiritualismo francés en este Plan de Estudios, véase Espino Martín 2017a, pp. 61-80.

¹⁹ Ya en el Plan de 1808 la retórica fue suprimida, puesto que suponía una asignatura que suscitó muchas críticas entre los padres y resultaba muy polémico con las ideas educativas de Napoleón I, que pretendía que la enseñanza de la mujer se redujera prácticamente a unos conocimientos mínimos que se amoldaran a su labor doméstica. De esta forma, pendientes las religiosas de su ratificación como Congregación religiosa no se podían permitir que esas críticas y polémicas les afectara. De ahí también que la enseñanza se resintiera y se volviera más “suave”, según hemos dicho en la nota anterior, hasta el Plan de 1820 que se elaboró después de conseguir la aprobación papal.

pues, la alumna debe componer según el estilo de las diversas materias, por ejemplo ya desde la segunda clase debe redactar, con el uso correcto de las reglas gramaticales, en estilo epistolar, en historia, en geografía y en aritmética. Por otra parte, se profundizará en el aprendizaje literario a través de análisis detallados de obras de la literatura universal, debido a la importancia que adquirió la “historia literaria”, ya a finales del siglo XVIII.²⁰ Esto fue debido al gusto intelectual de los ilustrados por las costumbres y autores destacados de las letras europeas (por ejemplo, en la clase superior se alude a autores como Homero, Virgilio, Taso, Milton, Telémaco, Shakespeare, etc.). Por el momento, la “historia literaria” del Sagrado Corazón pone especial énfasis en los orígenes literarios romanos que se toman como principal referencia comparativa con la historia eclesiástica, aparte de la impronta que supone en las historias literarias particulares de cada nación europea.

Junto a las materias del ámbito lingüístico-literario, otras asignaturas de humanidades como la “historia” se desarrollaron también abundantemente. Así, por ejemplo, en la cuarta clase se enseña ya la historia antigua y los hombres ilustres que la formaron y se debe imprimir en sus espíritus la “ciencia histórica” que les permitirá llegar al todo histórico a partir de cada una de sus partes. Por otro lado, el conocimiento de la historia antigua irá paralelo al de la geografía antigua, con el objetivo de que la niña conozca los lugares más importantes de la historia.

En conclusión, si no podemos decir que los primeros Planes de estudio del *Sacré-Coeur* avanzaron en relación con la implantación de una asignatura de latín y literatura latina, como tal sí podemos ver la importancia de la lengua de Virgilio en la aplicación de la materia de retórica. Posteriormente, en el Plan de 1852 esa retórica desaparecerá y se transformará en historia literaria, con especial y destacada importancia de la romana en cuanto a su influencia en la eclesiástica y en las literaturas modernas.

HUMANIDADES CLÁSICAS Y LENGUA LATINA SEGÚN EL MÉTODO HISTÓRICO-COMPARADO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE 1899

²⁰ En el XIX esta disciplina adquiere gran fuerza por el progresivo estudio de las literaturas nacionales y el auge comparatista de las lenguas acabarían por volverse la base de las distintas historias literarias nacionales y el futuro germen de la historia de literatura comparada. Ambas materias acabarían por sustituir la disciplina de “retórica” (y también la poética), que iría desapareciendo poco a poco, como ya se demuestra en el Plan de 1852.

El Plan de estudios de 1899 se encuentra en un momento histórico realmente complicado, reflejo de una Iglesia muchas veces titubeante que no sabe cómo reaccionar ante los destacados cambios ideológicos y sociales de su tiempo. Unas veces ultra-conservadora (Pío IX [1792-1878]), otras profundamente aperturista (León XIII [1810-1903]), siente recelo y a la vez fascinación ante los avances de la ciencia y la técnica.²¹ Por un lado, debe mantener su celo eclesiástico, por otro no puede cerrarse en exceso a los cambios por temer que la tachen de involucionista. Precisamente, esta disyuntiva, este titubeo se transmite también a la Congregación del Sagrado Corazón. Es lo que hace que el Plan de 1899 sea aparentemente contradictorio en ciertos puntos. Unas veces muy volcado a la tradición espiritualista, en otras ocasiones con una actitud abierta a la mentalidad positivista.²² Se trata de un Plan ecléctico que combina tradición con modernidad, aunque ésta siempre se vea envuelta de una vigilancia y cuidadoso control.

Así, se nota cómo la tónica espiritualista y humanista del Plan anterior se va haciendo más científica. En primer lugar, un rasgo de esta modernización es el cambio de gran cantidad de libros de texto que pretenden adecuarse a aquellos que se utilizaban en el momento. En segundo lugar, mientras en el Plan de 1852 las asignaturas se tratan de una forma conjunta en cada una de las clases, en el de 1899 se las separa rigurosamente, remarcadas en negrita cada una de ellas, y desarrolladas con más amplitud de detalles y mayor rigurosidad. Aquí podemos apreciar la influencia latente de la mentalidad positivista que parcializaba y atomizaba el estudio general y desarrollaba profundamente cada aspecto concreto. Esto se comprueba con más claridad en el dato de que a las ya clásicas asignaturas de humanidades se añaden nuevas materias de las áreas biológica, física y matemática, como son las “ciencias Físicas y naturales” que incluyen “anatomía” o “física”, o las “ciencias exactas”, que incluyen “superficies y volúmenes de cuerpos”, “progresiones”, “logaritmos”, “intereses compuestos” y “nociones de álgebra”.²³

Según este nuevo criterio positivista, no es de extrañar que las religiosas dieran especial atención a una forma más “científica” de la enseñanza de la lengua y la literatura. Así pues,

²¹ *Filosofía cristiana...* 1993-1997.

²² Un estudio detallado y ampliado de la conjugación del espiritualismo y el positivismo en la estructura educativa y pedagógica de este Plan, lo desarrollo en mi libro Espino Martín 2017a, pp. 81-90.

²³ Un estudio analítico de todas las asignaturas lo describo en Espino Martín 2017a, pp. 90-96.

se va abandonando la visión dieciochesca enciclopedista y se van aplicando los nuevos criterios positivistas, como sucede con la aplicación de la gramática histórico-comparada que se desarrolla a la luz de la nueva mentalidad científica. De este modo, en lengua y literatura se concede más relevancia al estudio de los géneros, y empieza a aparecer la enseñanza lingüística a través de la división de las raíces, y sus componentes, que además se las analizan en su carácter semántico como factor substancial del estilo literario. Esta nueva perspectiva didáctica de la lengua y de la literatura se entiende dentro de un nuevo enfoque lingüístico nacido en el seno del propio positivismo, que pretende hacer de la lengua y la literatura disciplinas científicas, así como suprimir el retoricismo que las dominaba (como ya vimos, en el Plan de 1852 que eliminó el estudio de la retórica como asignatura). Con todo, se incluye el método “histórico-comparado”, un método objetivo y empírico, que surge a principios del siglo XIX y acaba por asentarse en su segunda mitad. Téngase en cuenta que, a mediados del siglo XIX, se descubre gracias a la comparación de varias lenguas un procedimiento de correspondencias fonéticas y morfológicas que permite descubrir y analizar, con criterio científico, tanto las raíces como los prefijos y sufijos que forman las palabras de cada idioma. Una serie de lingüistas alemanes (Rask [1787-1832], Bopp [1791-1867], Schleicher [1821-1868], o los llamados “neogramáticos” [*Junggrammatiker*]) son los causantes de la creación de nuevas maneras de acometer el estudio lingüístico y gramatical, que pasaría a llamarse “lingüística históricocomparativa”.²⁴ Estos análisis lingüísticos, además, se amoldan a la mentalidad positivista, al dividir y “fracturar” las palabras en sus componentes básicos. Por otro lado, también se sienten muy influidos por el “evolucionismo” darwinista al aplicarse la idea de progreso histórico de las lenguas mediante cambios genéticos dentro de ellas mismas.

De este modo, debemos conocer cada componente de la palabra, ver cómo evoluciona al siguiente estadio de forma interna, por lo que el siguiente paso es descubrir lo que aporta significativamente cada parte; por lo que después de la morfología se potencia la semántica, tal y como se pone de manifiesto en los estudios del lingüista francés Bréal (1832-1915). Según este panorama, la gramática histórico-comparada permite una potenciación de cada lengua europea, que desarrolla el nacionalismo lingüístico, y que si se traslada al ámbito

²⁴ A través del contraste de raíces comunes de las diversas lenguas antiguas europeas, el “comparatismo” descubrió que prácticamente todas las lenguas de Europa descendían de una única lengua primitiva, de la que no se halló testimonio escrito, y a la que se denominó Indo-europeo.

literario fomenta precisamente el impulso de las literaturas nacionales, así como el comparatismo literario. Por otro lado, el destacado estudio de los géneros literarios no deja de ser un reflejo positivista en el ámbito literario al parcializar la literatura en los compartimentos estancos que representa cada género.

De este modo, estos nuevos criterios del estudio de las lenguas serán adaptados por las religiosas del Sagrado Corazón en su Plan de estudios de 1899. De este modo, en dichos planes se dedica un apartado exclusivamente a las raíces que permiten conectar el estudio técnico de la lengua con el de la literatura, en concreto de la “Historia Literaria” que se fomentaba en el Plan de 1852 como hemos visto:

Cette étude permet de mieux saisir le sens complet des mots par les racines qui leur ont donné naissance.

Elle initie enfin à l’histoire du passé de la langue: elle en fait connaître les origines et la forme, ainsi que les diverses influences qui ont contribué à la modifier. Par là, elle se présente comme l’introduction naturelle à l’Histoire littéraire proprement dite, qui étudie les grands mouvements de la pensée à travers les âges. Puisque les mots sont les signes des idées, comment douter qu’un changement dans la langue ou l’apparition d’expressions nouvelles ne signalent une variation dans la mentalité d’un peuple?²⁵

De este modo el Plan de 1899 acaba volviendo más científico el análisis de las lenguas, sin perder su objetivo hacia el espíritu “romántico” que proporciona la literatura y el pensamiento.²⁶ La inclinación hacia un carácter más científica de este Plan, se puede apreciar, de forma más acusada, en los ejercicios de Estilo de la Tercera Clase que describen, de forma detallada, la división en raíces, terminaciones, y prefijos, de origen latino y griego. Posteriormente, tal uso morfológico de la etimología adquirirá su pleno desarrollo en el Plan de 1922 y supone una más que adecuada antesala al estudio del latín:

Elles acquerront aussi par là une connaissance plus complète et plus facile des langues issues de celle de Rome. Parfois le Latin explique les anomalies de l’orthographe et en éclaircit les difficultés. Las règles de grammaire, la syntaxe bien comprise, exigent une reflexión et une

²⁵ *Règlement et Plan d'études* 1899, p. 80.

²⁶ García Jurado 2005, pp. 47-66.

attention qui aident grandement à manier ces langues dans toutes les finesses. La connaissance des étymologies donne aux termes employés un sens plus profond: les nuances des mots sont révélées; nous les trouvons justes, souvent pittoresques, parfois philosophiques. «Nous n'employons que timidement les mots les plus distingués de notre langue, si, dans le choix des termes, nous n'avons l'etymologie pour auxiliaire et pour guide». (Mgr Dupanloup).²⁷

Así pues, con estos antecedentes de morfología y etimología iniciados en el Plan de 1899 y asentados en el de 1921/1922, se podría conformar una asignatura de “latín”, como ya así se muestra en el Plan de 1899, que no se destinaba únicamente a facilitar el orar, tal y como sucedía en los Planes anteriores, sino que se incluye como una nueva herramienta de estudio y análisis filológico, sobre todo de cara al comparatismo de las diversas lenguas y literaturas, método difundido y desarrollado en la segunda mitad del siglo XIX por el ya citado movimiento de los *Junggrammatiker* (“neogramáticos”) alemanes.

Precisamente, en ese método histórico-comparado y “neogramático” las lenguas clásicas y, en concreto, el latín desempeñan un papel sustancial como cimientos metódicos del comparatismo lingüístico que permite desarrollar y analizar el origen de todas las lenguas europeas, así como de facilitar el estudio de las posteriores lenguas y literaturas nacionales.²⁸ De este modo, el latín es tomado como importante herramienta científica y no tanto, como lengua espiritual o teológica. Así pues, el latín que se va a enseñar no es un instrumento de religiosidad, sino una herramienta de aprendizaje lingüístico. Esto ya se puede apreciar a través del manual que se empleaba para su aprendizaje: la *Syntaxe latin, d'après les principes de la grammaire historique* (1890), de Otho Riemann (1853-1891), en cuyo título se ve directamente el uso del método histórico-comparado, del que estamos tratando.

Esta gramática pretende ser una suerte de combinación entre el método lógico-empirista proveniente de la Ilustración y la gramática histórico-comparada. En cuanto al primer aspecto, se puede apreciar más en la parte de la sintaxis oracional, que se divide en proposiciones principales y subordinadas clasificadas en varios tipos, tal y como estableció la gramática lógico-sensista. Sin embargo, el método histórico-comparado se puede ir

²⁷ *Reglements Des Pensionnats... 1921/1922*, pp. 120-121.

²⁸ Precisamente, entre la gramática port-royalista y la histórica comparada se sitúa el modelo senso-empirista (Espino Martín 2013), de la que bebe, en parte, la gramática histórico-comparada y la gramática de Otho Riemann, que utilizarán, de forma canónica, las escuelas del *Sacré-Coeur*.

viendo en las afirmaciones que el propio Riemann hace en el *Préface* de la primera edición, cuando dice, por ejemplo, que él ha buscado “faciliter au lecteur la comparaison entre la syntaxe latine et la syntaxe grecque”.²⁹ Por otra parte, sigue afirmando el autor el interés que tiene no sólo de exponer reglas gramaticales para los que quieran comprender ciertos autores clásicos o, simplemente, de escribir latín, sino que pretende ahondar en la lengua del Lacio a través de la contraposición de géneros y épocas literarias:

(...), j'ai essayé de faire entrer dans ce livre, outre l'exposé des règles essentielles dont l'ensemble forme, en latin, la syntaxe de la prose classique, un certain nombre d'indications relatives aux particularités de syntaxe les plus remarquables qu'on peut observer dans la langue des poètes et, en général, dans la langue des écrivains qui s'éloignent, plus ou moins, de cet usage classique.³⁰

Por último, añade la importancia de la *Syntaxe historique* de Dräger para la adopción de ejemplos de autores que él ha tomado para su manual e incluso hace constancia de errores en dicha obra. Sin embargo, en contraste con esta obra, Riemann afirma que él hace un estudio científico basado en un “catálogo” de ejemplos de autores latinos de diferentes épocas:

une étude vraiment scientifique de la syntaxe latine ne sera possible que lorsqu'on possédera, pour chaque point controversé, un catalogue critique complet de tous les exemples qu'offre la littérature latine: or il s'en faut qu'un pareil catalogue existe, quoique Dräger et d'autres aient commencé à réunir d'utiles matériaux.³¹

Con ello, Riemann manifiesta su claro criterio científico de una enseñanza de la lengua latina y no tanto meramente textual, descriptivo o incluso religioso, como venía siendo hasta ese momento. Su método científico es “estadístico”: se va comprobando si un término existe de un autor a otro y cómo éste evoluciona, con lo que el comparatismo se perfila esencialmente dentro de la propia historia de la lengua y literatura latina, al confrontar la

²⁹ Riemann 1940, p. I.

³⁰ Ibid., pp. I-II.

³¹ Ibid., p. III.

lengua de autores de diversas épocas y géneros. El siguiente prefacio, a la tercera edición, escrito por Paul Lejay, confirma todo esto y dice:

La méthode était la méthode statistique, que des applications maladroites avaient rendue suspecte à de bons esprits. Riemann croyait que cette méthode est la bonne parce que, seule, elle bannit les à peu près. C'est ainsi qu'on est arrivé à déterminer les usages de chaque époque, de chaque classe sociale, de chaque auteur.³²

En la séptima edición, el propio Alfred Ernout (1879-1973), que escribe el prefacio e introduce ciertas modificaciones comenta que ha pretendido “développer le côté historique de l'exposé, soit pour montrer l'origine d'une construction, soit pour en esquisser l'évolution au cours du développement de la langue”.³³ Acaba sentenciando que la lengua latina no tiene el carácter rígido que pueda determinar el estudio de sólo dos autores como Cicerón o César, sino que muestra un carácter flexible que se acaba comprobando a través de muy diversos autores dentro de la evolución natural de la lengua.

En definitiva, si en los Planes de estudio anteriores del *Sacré-Coeur* fueron las materias referidas a la cultura clásica y romana las que fortalecían su enseñanza, en el Plan de 1899 será la propia inclusión del “latín” como disciplina, la que muestre la deriva científico-positivista que adquiere su educación en el apartado de humanidades que no deja de seguir siendo el núcleo de la enseñanza de la Sociedad de Magdalena Sofía. Así pues, ahora el latín, como materia educativa, se convierte en una buena muestra de la seriedad y firmeza de contenidos académicos que adquiere el aprendizaje de las *mesdemoiselles* a finales del XIX.

EL MÉTODO NATURALISTA DE LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN LOS PLANES DE 1922 Y 1954

³² Ibid., p. VII.

³³ Ibid., p. XIII.

Con el paso del siglo y después de las dos guerras mundiales, la enseñanza de las religiosas del *Sacré-Coeur* tomará un nuevo rumbo.³⁴ El trauma que implicaran aquellos monstruosos eventos provocó que en todo el mundo se planteara un cambio radical de pedagogía y, de este modo, se empiezan a adoptar los métodos pedagógicos “paidocéntricos” que en el siglo XIX se habían dado de lado por la importancia del científicismo productivo que exaltaba un tipo de enseñanza “logocéntrica” (también llamada “magistrocéntrica”). El paidocentrismo tiene como punto de partida, principalmente, la pedagogía naturalista de Rousseau (1712-1778), cuya directriz fundamental se basa en dos importantes criterios: el foco de atención de la educación pasa del maestro al alumno, de forma que el maestro se convierte en un guía cariñoso y fraternal del niño y no una figura autoritaria ni idolatrada, como en el modelo “logocéntrico” o “magistrocéntrico”, cuyo centro de atención es el *magister* que imparte la *lectio* y no el educando que la recibe. Por otro lado, el educando debe aprender de forma muy empírica con el contacto directo con la realidad, especialmente con el medio natural, el cual le va a ir transmitiendo toda una serie de valores morales puros, al no estar corrompidos por una sociedad mediatizada por los vicios y ambición humana. El maestro-guía se encargará de que el propio educando vaya adquiriendo esos valores sin ningún tipo de filtro de la sociedad que le pueda desviar de su pureza ética natural. Evidentemente, es un tipo de pedagogía muy idealista y muy difícil de ser llevada a la práctica; otros pedagogos posteriores de esta corriente como fueron Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) o Herbart (1776-1841) pretendieron ponerla en marcha, aunque no recibieron un respaldo institucional de suficiente envergadura, por lo que hemos dicho; los gobiernos estaban más obsesionados con Planes educativos que proporcionaron Estados soberanos muy productivos y altamente preparados para una posible conflagración bélica.

Si ya con la Primera Guerra Mundial se empieza a plantear un cambio fuerte en las líneas pedagógicas³⁵ con la resurrección del método naturalista según las tesis de John Dewey (1859-1952), a partir de la Segunda Guerra Mundial se hará manifiesto un cambio en la pedagogía y será el momento cuando se adoptará totalmente la enseñanza naturalista, y que se vio reforzado por el fenómeno educativo denominado Escuela Nueva.³⁶ No se trata

³⁴ Historia de la educación... 2002.

³⁵ Sáenz y Santa María 1941.

³⁶ Se trata de un movimiento que nace a finales del siglo XIX, pero tiene su pleno auge en la primera mitad del siglo XX. Gracias a la labor de filósofo americano John Dewey (1859-1952) la Escuela Nueva

ahora de producir incontroladamente, sino de formar ciudadanos pacíficos y tranquilos que no caigan en el entusiasmo bélico patrioterico.³⁷ Por ello, se retomará este naturalismo moral, que la Iglesia después del Concilio Vaticano II (1959-1965) adaptará y combinará con los ideales de un cristianismo más primitivo y menos contrarreformista, tal y como se venían aplicando antes del Concilio.³⁸ El principal elemento de espiritualización de esta pedagogía naturalista que inicialmente no era eclesiástica fue la filosofía del llamado existencialismo cristiano de Emmanuel Mounier (1905-1950).³⁹

Las religiosas del Sagrado Corazón no serán una excepción y, si ya en su Plan de 1922, después de la Primera Guerra Mundial se puede ir viendo su viraje hacia el naturalismo pedagógico, será en su Plan de 1954⁴⁰ donde expresarán claramente esta nueva deriva naturalista.⁴¹ No obstante, eso no quiere decir que depuren dichos Planes de toda su tradición anterior, sino que los acabarán combinando con las directrices pedagógicas de Pestalozzi y Froebel, la de Dewey, la Escuela Nueva y el espiritualismo de Mounier en los

sentará las bases de la llamada “educación democrática”. Después de la Segunda Guerra Mundial, la Escuela Nueva potencia su defensa de la democracia que luche contra los totalitarismos y añade la llamada “educación para la paz y la comprensión internacional”. Por otro lado, con la diversificación y proliferación de nuevas profesiones en el mundo contemporáneo, también adaptó el rígido currículo tradicional con un cambio a los llamados “currículos mínimos” junto a una mayor oferta de asignaturas nuevas y distintas que se acomodarán a los intereses de los educandos. La Escuela Nueva adquirió gran difusión a lo largo de todo el siglo XX, especialmente a partir de la labor de pedagogos como María Montessori (1870-1952) u Ovide Decroly (1871-1930). En 1920 se creó la Liga Internacional de Educación Nueva y gracias a la labor de la Liga, la Escuela Nueva adquirió una difusión sin precedentes, de forma que en 1938 estaban afiliados a ella unos tres millones de educadores. En diferentes congresos, va amoldándose y definiendo sus principios educativos. Así pues, en el de Calais (1920) asumió una “orientación marcadamente espiritual”, en el que la educación debía reforzar la “supremacía del espíritu en cada ser humano”, y se debía respetar la “individualidad del niño” con el objetivo de “facilitar la libertad de las fuerzas espirituales”. También adquirió un carácter marcadamente social para poder amoldar la etapa de la infancia y adolescencia en la complejidad estructural y económica del mundo de hoy. Por este motivo, la Escuela Nueva fue punto de referencia pedagógico tanto a escuelas laicas como religiosas.

³⁷ Resulta más que paradójico que los descendientes de aquellos políticos que fomentaron un estilo educativo altamente competitivo, que desencadenó, en cierta manera, las dos guerras mundiales, deseen ahora apaciguar a la ciudadanía con un tipo de educación totalmente anti-competitiva y tranquilizadora con el propósito de evitar una tercera guerra de iguales características. Luego, con el tiempo se comprobará que este modelo pedagógico, si bien, en un principio, apaciguaba, se fue convirtiendo en un instrumento de “atontamiento” social para evitar cualquier tipo de insumisión.

³⁸ Lortz 2003-2008.

³⁹ De hecho, el paidocentrismo tuvo su reflejo religioso y filosófico en el personalismo de Mounier y Gabriel Marcel (1889-1973), que frente al individualismo capitalista que defendía al individuo aislado y consumidor, o el individuo-masa que propugnaban los socialismos, el personalismo propone el individuo-persona, un ser integrado en un marco social pero que ha de cultivar todos los rasgos que lo definen como ser humano en el plano afectivo, espiritual, moral, social y cultural.

⁴⁰ *Espíritu y Plan de Estudios...* 1954.

⁴¹ Para más información sobre la pedagogía naturalista y su influencia en la conformación de los Planes de 1921/1922 y 1954, véase Espino Martín 2017a, pp. 97-148.

Planes de estudios de 1922 y de 1954. Así pues, el núcleo de la pedagogía naturalista desde Pestalozzi hasta la Escuela Nueva se centra en el desarrollo de la “formación integral” de la persona, que tiene mucho de cierto espiritualismo decimonónico. Como ya hemos dicho, las religiosas del Sagrado Corazón no sólo se limitarán a aplicar, sin más, este principio pedagógico, sino que lo moldearán y desarrollarán respecto a su propia tradición educativa y a su mentalidad religiosa y moral. En este sentido, en el Plan de 1922 todavía no tratan, de forma directa, de la “educación integral”, pero sí hablan del “desarrollo simultáneo y progresivo de las facultades en el orden”, así como de proporcionar una “formación humana de facultades proporcionalmente a su rol y dignidad”. En el Plan de 1954 ya se dice directamente que se pretende conseguir una “educación integral” de la alumna. Dicha educación se ha de adecuar a la psicología femenina buscando su equilibrio físico, de salud y emocional, junto con un equilibrio afectivo basado en la paz y la alegría. Comprendido en la formación integral se incluirá el fomento de la memoria y la inteligencia, aspectos que se potenciaba en los Planes educativos decimonónicos. Una vez que se considera que el aprendizaje de todas las asignaturas gira en torno a la “formación integral” de todas las cualidades del espíritu, el contenido intelectual y cultural de cada asignatura se subordina a este fin.⁴² Por otro lado, esto se ve combinado con el propio proceso madurativo de la alumna.

De este modo, todas las asignaturas, tanto científicas como humanísticas, tienen como objetivo este desarrollo madurativo e integral de la persona de la alumna. Ahí, se manifiesta el paidocentrismo de este tipo de pedagogía. En este contexto, la enseñanza del latín adquiere esta dirección y, aunque en el Plan de 1922, si bien ya se acerca a emplear la lengua del Lacio con un enfoque de “formador de caracteres”,⁴³ todavía se conserva buena parte de un tipo de enseñanza lingüística (por ejemplo, se llega a hablar del concepto de *Parole*, entresacado de la corriente lingüística de moda que era el estructuralismo de De Saussure), en el de 1954 ya se abandona prácticamente toda referencia al análisis gramatical de la lengua y se acaba centrando en una enseñanza muy literaria del latín (de

⁴² Volpe Ferrara 2000.

⁴³ El Latín, sin que exceda los objetivos que corresponden a la mujer, fomenta la “lógica”, “claridad” y “precisión”: “Sans éllever nos vues jusque-là et tout en demeurant dans les limites qui conviennent à la femme constractent, par une étude suffisante du Latin, ces habitudes de logique, de clarté, de précision, que tant d’espriits cultivés ont puisées au contact de la pensée et de la langue des anciens?” (*Reglements des Pensionnats...* 1921/1922, p. 120).

hecho, ya no se citan manuales concretos y técnicos de la enseñanza de la lengua). Por ello, el latín se va a enfocar hacia un adiestramiento “virtuoso” de las niñas, de modo que la literatura clásica se situará dentro del apartado de “Formación humana y cristiana”. En efecto, las letras grecolatinas dan a conocer a la alumna los grandes temas de la humanidad –naturaleza, muerte, amistad, familia, religión– expresados bajo una forma más fácilmente abordable que en las literaturas modernas. Nos introducen en el estudio de estos temas y permiten mostrar la orientación permanente de la humanidad hacia valores siempre actuales. Las grandes personalidades del mundo griego y latino manifiestan el ideal antiguo en lo que hay de más elevado, mientras que las carencias de este ideal hacen resaltar de manera evidente cómo la persona humana se encuentra “inacabada sin Jesucristo”. Además, los intentos de solucionar los problemas humanos, las aspiraciones y los esfuerzos del mundo clásico hacia la “Verdad”, incluso las inquietudes, revelan la espera del Salvador. En fin, la cultura clásica favorece más directamente la formación cristiana a través de dos aspectos: 1) el estudio de las lenguas clásicas permite la lectura de los textos originales de la Sagrada Escritura y de la liturgia; 2) el conocimiento de la antigüedad prepara para comprender la literatura sagrada. De modo más concreto, el estudio de textos se hace de la siguiente manera: lectura expresiva; somero análisis de sintaxis; traducción; comentarios de lengua y estilo; comentarios históricos, geográficos y filosóficos y conocimiento del escritor. Este último punto es fundamental, ya que aporta un objetivo propedéutico a todos los anteriores, de modo que todos los apartados de sintaxis, traducción, etc. puedan ser o meramente informativos o condicionantes para ahondar en el valor del pensamiento del autor clásico, de manera que el naturalismo pagano se pueda abordar en cuanto a las normas de la moral cristiana. Como complemento a este método de análisis textual, las religiosas proponen formas de estudiar literatura (tanto clásica como extranjera) a través del enfoque de un autor, de un género, de un siglo literario y de un tema general o de un problema humano. Precisamente, este último punto es el que más refleja la pedagogía naturalista, ya que moldearía todos los enfoques anteriores porque se estudiarían a la luz de un sentimiento de la naturaleza, el niño, la familia, el trabajo, el amor, el sufrimiento, la muerte, etc.

El latín no se ha de aprender tanto por su aspecto lingüístico (que queda reducido a un “somero análisis de sintaxis”) como por su capacidad formativa de los “valores” de la

persona a través de su literatura. De ahí, la importancia de la interpretación que va dando la “maestra de clase” a las niñas. Por este motivo, estos Planes de estudios se ocupaban mucho de que la instructora religiosa estuviera pedagógica y espiritualmente muy preparada. En definitiva, prima la pedagogía y espiritualidad religiosa frente a la competencia académica.

Por último, no podemos dejar de resaltar que precisamente esa tónica que ha adquirido el aprendizaje de la lengua latina como conductora y desarrolladora de valores los tenemos en diferentes Planes educativos del mundo. Así pues, en el modelo educativo español, en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre “por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria” para la disciplina de Latín, en su apartado de “contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas” se exponen afirmaciones como las siguientes:

La contribución a la competencia social y ciudadana se establece desde el conocimiento de las instituciones y el modo de vida de los romanos como referente histórico de organización social, participación de los ciudadanos en la vida pública y delimitación de los derechos y deberes de los individuos y de las colectividades, en el ámbito y el entorno de una Europa diversa, unida en el pasado por la lengua latina. Paralelamente, el conocimiento de las desigualdades existentes en esa sociedad favorece una reacción crítica ante la discriminación por la pertenencia a un grupo social o étnico determinado, o por la diferencia de sexos. Se fomenta así en el alumnado una actitud de valoración positiva de la participación ciudadana, la negociación y la aplicación de normas iguales para todos como instrumentos válidos en la resolución de conflictos.⁴⁴

El siguiente pasaje continúa con la valoración de la importancia del latín para formar el carácter y juicio del niño:

El estudio de la lengua latina contribuye a la competencia de aprender a aprender, en la medida en que propicia la disposición y la habilidad para organizar el aprendizaje, favorece las destrezas de autonomía, disciplina y reflexión, ejercita la recuperación de datos mediante la memorización y sitúa el proceso formativo en un contexto de rigor lógico. La materia contribuye a la autonomía e iniciativa personal en la medida en que se utilizan procedimientos que exigen

⁴⁴ Real Decreto 2007, <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-238> (Bloque 41#:latín).

planificar, evaluar distintas posibilidades y tomar decisiones. El trabajo cooperativo y la puesta en común de los resultados implica valorar las aportaciones de otros compañeros, aceptar posibles errores, comprender la forma de corregirlos y no rendirse ante un resultado inadecuado. En definitiva, aporta posibilidades de mejora y fomenta el afán de superación.⁴⁵

Según se puede ver tanto en el Sagrado Corazón como en muchos de los Planes educativos estatales,⁴⁶ ya no se enseña el latín como lengua en sí misma, sino como fuente formativa de la estructura del carácter y psique del alumno dentro de su entorno social. De algún modo, parece que se volviera a la *virtus litterata* jesuita del periodo contra-reformista o la lucha ideológica contra el agnosticismo y ateísmo de la época posrevolucionaria y decimonónica, cuando importaba mucho el lado ético y religioso. Ahora esa ética religiosa va a estar muy mezclada con la pedagogía y psicología modernas. No en vano, la batalla ideológica pasa de focalizarse, primero, en apaciguar los ánimos después de las dos guerras mundiales a combatir la atonía y apatía post-modernas, así como sus contravalores: materialismo, soledad de la exclusión o divisiones sociales y políticas, con el fin de devolver sólidos valores ético-cristianos a las nuevas generaciones.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ El Plan de estudios de 1954 fue el último Plan de estudios que las religiosas del *Sacré Coeur* elaboraron para sus colegios. Después de la Segunda Guerra Mundial, cada Estado soberano acabaría determinando sus propios Planes educativos, que se aplicarían tanto a los colegios públicos como privados. Así pues, el naturalismo pedagógico del Sagrado Corazón quedaría concentrado en el ámbito de la Pastoral de sus colegios. Según esto, además, la importancia del Concilio Vaticano II impulsó a que las religiosas del *Sacré-Coeur* asentaran su tipo de pedagogía, que iban a concretar y desarrollar en varios encuentros que celebraron con carácter internacional: la asamblea de México, de 1979, el CIE (véase en bibliografía Comisión Internacional de Educación), de 1988 y el II Taller Iberoamericano de Lima, de 1998. A partir de las bases de la pedagogía naturalista el marco educativo del Sagrado Corazón del periodo contemporáneo se centraría en el desarrollo integral de los valores éticos del alumno ayudado por la “gracia divina y el corazón de Jesús” dentro de su contexto social para la transformación y construcción de un mundo más justo. Precisamente, el último de los encuentros, el II Taller Iberoamericano, celebrado en Lima diseñaría un documento que se parecería en mucho a un Plan de estudios, ya que aplicaría las directrices de la pedagogía naturalista del *Sacré-Cœur* por campos académicos (Educación religiosa, Ciencias sociales, Ciencias naturales, Matemáticas, Comunicación Integral, Arte, Educación Física, Tecnología, y Filosofía). Cada asignatura sería tratada sin contenido académico, ya que éste sería establecido por las políticas educativas de cada nación y se observarían a través del prisma, en parte, de la tradición educativa del *Sacré-Cœur* y, en parte, de la pedagogía naturalista que las religiosas asimilaron en el siglo XX. Las peculiaridades de cada asignatura se analizarían al trasluz de los cinco factores determinantes de la espiritualidad pedagógica del Sagrado Corazón, a saber, “Contemplación del mundo con los sentimientos de Jesús”; “Apertura a la acción transformadora del Espíritu”; “Formación integral de las personas”; “Comunidades que crean comunión”; “Colaboración e interdependencia por la misión”. En definitiva, la pedagogía naturalista alcanzaría su desarrollo pleno al sustituir definitivamente el contenido académico por el enfoque pedagógico en cada una de las materias (véase una perspectiva más amplia de todo esto en Espino Martín 2017a, pp. 148-155).

CONCLUSIONES

Los colegios del *Sacré-Coeur* destacan por darle una formación sólida a la mujer desde que se crearon. La idea inicial de su fundadora Santa Magdalena Sofía, de formar mujeres “viriles”, mostraba su convencimiento de que la mujer podía asimilar igual de conceptos y conocimientos, así como reflexionar y pensar igual que los hombres. Para ello organiza los colegios del *Sacré-Coeur* y junto con sus primeras seguidoras religiosas desarrolla una serie de Planes de estudios que mantienen muy de cerca la metodología jesuita y jansenista. Ambas recibirán la impronta del espiritualismo propio del Romanticismo decimonónico. A pesar que el latín no estaba configurado en forma de asignatura como tal, el Plan de estudios de ese periodo mostraba mucha más firmeza académica que los de otras enseñanzas femeninas alternativas de la misma época o en períodos históricos anteriores. No se verá necesaria su enseñanza completa como lengua, aunque sí como retórica, literatura o historia. Será en el último tercio del XIX cuando la pedagogía del *Sacré-Coeur* absorba las directrices del positivismo y el científicismo y bajo ese sonido se añada el latín como asignatura y con un método de enseñanza profundamente científico como era el histórico-comparado. Posteriormente, después de la Primera y Segunda Guerra Mundial la lengua de Cicerón se mantiene, pero debido a la profunda influencia y a la deriva mundial hacia una pedagogía naturalista, las religiosas regresan a un método que amolda las disciplinas a reforzar la religiosidad y las virtudes éticas de las niñas. De algún modo, se vuelve a una enseñanza muy propedéutica como la contrarreformista o la de la primera mitad del XIX, que en el primer caso pretendía combatir el protestantismo y en el segundo la irreligiosidad y ateísmo científico. Ya en la segunda mitad del siglo XX ese talante combativo desaparece y lo que se busca simplemente es formar tanto por el lado de los estados como por el lado de la Iglesia ciudadanos o cristianos pacíficos que eviten una nueva guerra mundial. Iglesia y Estado coinciden y adquieren la pedagogía naturalista. Las religiosas del Sagrado Corazón no iban a ser menos y aplican un tipo de educación que, al igual que la enseñanza laica, se preocupa más en enseñar la lengua latina como formadora de valores y virtudes que la lengua y cultura clásica en sí misma. Es el triunfo de la pedagogía frente al academicismo.

En definitiva, la evolución de la enseñanza de la lengua latina y de la cultura clásica en el *Sacré-Coeur* manifiesta una manera de educar a las mujeres en constante conexión con la evolución histórico social que les rodeaba, pero sin perder nunca ese carácter de educación sólida y consistente que, por ejemplo, en el latín tenía la clara muestra de la enseñanza “viril” que Santa Magdalena Sofía pretendía impartir a sus *mesdemoiselles*.

BIBLIOGRAFÍA

Estudios

- Bowen, James, *Historia de la educación occidental, Tomo III. El occidente moderno, Europa y el nuevo Mundo, S. XVII-XX* (versión castellana), Barcelona, Herder, 1992.
- Cadet, François, *L'éducation à Port-Royal. Saint-Cyran, Arnauld, Lancelot, Nicole, de Saci, Guyot, Coustel, Fontaine, Jacqueline, Pascal*, París, Hachette, 1887.
- Carreel, Marie-France, *Sophie Barat. Un projecte educatiu pour aujourd'hui*, Paris, Éditions Don Bosco, 2003.
- Espino Martín, Javier, *Evolución gramatical jesuítica en el contexto socio-cultural español entre los siglos XVI y primera mitad del XVIII*, tesis doctoral, Fco. García Jurado (dir.), Madrid, Universidad Complutense, 2005a, <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fll/ucm-t28425.pdf> (02/04/2018).
- Espino Martín, Javier, “La enseñanza de la literatura clásica, retórica, poética y comparatismo”, en Francisco García Jurado (ed.), *La historia de la literatura greco-latina en el siglo XIX español: espacio social y literario. Analecta Malacitana* (Anejo, LI), Málaga, Universidad de Málaga, 2005b, pp. 27-46.
- Espino Martín, Javier, “Enseñanza del latín e historia de las ideas: la revolución de Port Royal y su repercusión en Francia y España durante el siglo XVIII”, *Minerva: Revista de filología clásica*, Nº 23, 2010, pp. 261-284, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3359971> (02/04/2018).
- Espino Martín, Javier, “Las gramáticas latinas: de Port-Royal al sensismo”, en Francisco García Jurado, Ramiro González Delgado y Marta González González (eds.), *La historia de la Literatura Grecolatina en España: de la Ilustración al Liberalismo (1778-1850). Analecta Malacitana* (Anejo, XC), Málaga, Universidad de Málaga, 2013, pp. 99-122.
- Espino Martín, Javier, *Ideas educativas a través de los planes de estudio de los colegios del Sacré-Cœur. Pedagogía humanista para mesdemoiselles*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (Cuadernos del Centro de Estudios Clásicos, 57), 2017a.
- Espino Martín, Javier, “La pedagogía jesuita de las religiosas entre los siglos XVI y XIX: de las Ursulinas a la Sociedad del Sacré Coeur”, *Sincronía (Revista de Filosofía y Letras)*, 21/72, 2017b, pp. 308-327, http://sincronia.cucsh.udg.mx/index_72.html (04/04/2018).
- Fénelon, François, *La educación de las niñas (tratado pedagógico)*, trad. María Luisa Navarro de Luzuriaga, Madrid-Barcelona, Imp. Clásica Española, 1919.
- Filosofía cristiana en el pensamiento católico de los siglos XIX y XX*, t. 1, Emerich Coreth SJ, Walter M. Neidi & Georg Pfligersdorfer (eds.), Madrid, Encuentro, 1993-1997.
- García Jurado, Francisco, “La literatura como historia entre el pensamiento ilustrado y la reacción romántica”, en *La historia de la literatura greco-latina en el siglo XIX español: espacio social y literario*, Francisco García Jurado (ed.), *Analecta Malacitana* (Anejo, LI), Málaga, Universidad de Málaga, 2005, pp. 47-66.
- Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Alejandro Tiana Ferrer, Gabriela Ossenbach Sauter y Florentino Sanz Fernández (coords.), Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2002.
- Kilroy, Phil, *Magdalena Sofía Barat. Una Vida*, trad. Mª Carmen África Vidal & Mª Rosario Martín Ruano, Madrid, Ediciones Encuentro, 2000.

- La pedagogía de los Jesuitas, ayer y hoy*, ed. Eusebio Gil Coria, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1999.
- Lortz, Joseph, *Historia de la Iglesia en la perspectiva de la historia del pensamiento (Edad Moderna y Contemporánea)*, vol. II, Madrid, Cristiandad, 2003-2008.
- Riemann, Othon, *Syntaxe latine, d'après les principes de la grammaire historique*, Paris, Librairie C. Klincksieck, 1940.
- Sáenz y Santa María, María Cristina, *Historia de la Pedagogía y de la Educación*, Madrid, Gráficas Alpinas, 1941.
- Volpe Ferrara, Graciela, “Líneas fuerza de la pedagogía de Santa Magdalena Sofía Barat”, 2000, http://www.rscjinternational.org/general/whoweare/resources/bookshelf/Lineas_fuerza.pdf (02/04/2018).
- Williams, Margaret, *La Sociedad del Sagrado Corazón – Historia de su Espíritu 1800-1975*, Madrid, Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús, 1981.

PLANES DE ESTUDIOS Y OTROS DOCUMENTOS EDUCATIVOS POR ORDEN CRONOLÓGICO

- Plan de Étude Provisoire à l'usage et la maison d'Amiens*, Amiens, redactado a mano, 1805.
- Druilhet, *Conférences sur les devoirs des maitresses de classe et des surveillantes*, 1827.
- Règlement Des Pensionnats et Plan D' Études de la Société du Sacré-Coeur*, Orleans, Imprimerie D'Alex Jacob, 1852.
- Règlement et Plan d'études*, s. l., 1899.
- Règlement Des Pensionnats de la Société du Sacré-Coeur de Jésus*, Tours, Maison Alfred Mame et Fils, 1921/1922.
- Espíritu y Plan de estudios en la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús*, trad. de la versión francesa al español por las religiosas del Sagrado Corazón, Ciudad del Vaticano, Fr. Petrus Canisius van Pierde, Ep. Porphyr., 1954.
- Sociedad del Sagrado Corazón, *Asamblea de Méjico*, enero 1979.
- Comisión Internacional de Educación (CIE), Documento de Trabajo para la Sociedad del Sagrado Corazón, 1988.
- II Taller latinoamericano de educación formal, *El espíritu educador del Sagrado Corazón en las instituciones educativas de América Latina y el Caribe*, Lima 1-8 de Octubre de 1998.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (publicado en Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 5, de 05/01/2007), <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-238> (Bloque 41# :latín) (02/04/2018).

Javier Espino Martín, doctor en Filología Clásica por la Universidad Complutense de Madrid, es investigador del Centro de Estudios Clásicos del Instituto de Investigaciones Filológicas, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de estudio son la historia cultural de las gramáticas en la modernidad (siglos XVI-XX) y la recepción en la estética moderna de los autores latinos entre los siglos XVI y XX. Es profesor y tutor del Posgrado en Letras de la UNAM.