

JOSÉ M. PRELLEZO

Notas sobre coeducación

Pensamiento de F. Giner y A. Manjón

Estratto da

« ORIENTAMENTI PEDAGOGICI »

ANNO XVIII - N. 4 - 1971

SOCIETA EDITRICE INTERNAZIONALE

Torino Milano Genova Padova Parma Roma Napoli Bari Catania Palermo

Notas sobre coeducación

Pensamiento de F. Giner y A. Manjón

di José M. Prellezzo

1. LA COEDUCACION: UN PROBLEMA ABIERTO

El problema de la educación común de los sexos ha despertado, recientemente, nuevo interés en el ambiente español.¹ Se puede subrayar un hecho que ha contribuido a poner de actualidad el tema. En 1969 el Ministerio de Educación y Ciencia publicó el « Libro Blanco » de la educación en España.² Constituía un proyecto de reestructuración del sistema escolar. Entre las críticas formuladas por « personas, organismos y entidades de vinculación más directa con la educación », se puede destacar, precisamente, la de no haber afrontado el problema de la coeducación en la escuela. El Consejo Nacional del Movimiento « considera conveniente que por el Ministerio de Educación y Ciencia se fije el criterio que debe adoptarse en materia de coeducación, teniendo en cuenta las enseñanzas de la Iglesia Católica » (I, 82). Una actitud más decidida adopta la Asociación Nacional de Catedráticos Numerarios de Institutos de Enseñanza Media: « No se desarrolla el principio de la coeducación, universal-

¹ Cfr. Mariano PÉREZ GALAN, *Coeducación*, en « Cuadernos para el Diálogo », XVI Extraordinario, « Aspectos de la Educación en España, octubre 1969, pp. 7-8; Eduardo CIERZO, Ana JIMÉNEZ DE PARGA, *Coeducación*, en « Cuadernos para el Diálogo, 70 (1969), p. 138; 73 (1969), p. 40; Pedro ORIVE, *Gran paso hacia la coeducación*, en « Surgam », 22 (1970), nn. 257-258, pp. 17-18; Antonio ARADILLAS, Jesús PUENTE, *Coeducación*, Madrid, Studium ediciones [1970], pp. 123. Sobre el planteamiento del problema en otros ambientes, puede verse: FEDERAZIONE ISTITUTI DIPENDENTI DALL'AUTORITÀ ECCLESIASTICA, *Documenti. La coeducazione nelle Scuole Cattoliche in Italia*, Roma, 1970, pp. 31; *Raccolta di documenti e di studi circa la coeducazione* (pastorale giovanile mista). A cura della Commissione « Gioventù » del Consiglio Pastorale della Diocesi di Bergamo, 1970, pp. 64. Pro manuscritto.

² *La educación en España*. Bases para una política educativa, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, pp. 244. Los principales informes y comentarios han sido recogidos en estos volúmenes: *Informes sobre « La Educación en España. Bases para una política educativa »*, [Madrid], Ministerio de Educación y Ciencia, [1969], volumen I, pp. 131; volumen II, pp. 152. Los citaré en esta edición indicando con número romano el volumen y con arábigo las páginas.

mente aceptado y fundamental para la formación integral que se pretende » (II, 34).

Poco después del « Libro Blanco », vio la luz una *Declaración* de la Conferencia Episcopal Española, *La Iglesia y la Educación en España, hoy*.³ El documento, de carácter pastoral, se propone « ofrecer criterios y orientaciones para promover una presencia y una acción de la Iglesia y de los católicos españoles más adaptadas a las nuevas necesidades que en el campo de la educación descubrimos » (p. 13). Pero tampoco en este caso se toca el « espinoso » problema. Al presentar a los medios informativos la *Declaración* de los Obispos, José Manuel Estepa señaló la « razón » del silencio: « Este asunto [. . .] ' se encuentra hoy en estudio y es de problemática difícil; de los difíciles y discutidos entre pedagogos y sociólogos '. La Comisión Episcopal decidió no tocar el tema hasta que se haya avanzado más en el estudio ».⁴

El contenido de las bases formuladas en el « Libro Blanco », integrado por las críticas y sugerencias hechas por los diversos sectores de opinión, permitió la realización de un *Proyecto de Ley General de Educación*. En los debates parlamentarios volvió a ponerse sobre el tapete el argumento de la coeducación. No obstante, en el texto definitivo aprobado por las Cortes el 28 de julio de 1970, no se hace referencia al mismo. Este silencio del texto legislativo ha sido interpretado por diversos autores como un « gran paso » dado en este campo.⁵ En este clima han visto la luz una serie de publicaciones — generalmente de carácter divulgativo — en que se toma posición frente al tema de la educación conjunta de los sexos en la escuela. No faltan escritos en que se invita — con un entusiasmo un poco ingenuo — a los padres y educadores a iniciar nuevas experiencias.

No es mi intención discutir la legitimidad de las mismas. Me limitaré en estas páginas a dar una mirada a nuestra historia escolar reciente. Puede ser iluminadora. Evidentemente, no se trata de buscar soluciones prefabricadas. Pero creo que también al afrontar este argumento se puede decir que « la ricerca storica non solo permette una puntualizzazione dei dati occorrenti per eventuali programmazioni e ulteriori impegni in vista di obiettivi da raggiungere e di una loro precedenza, ma può anche offrire orientamenti per la soluzione

³ CONFERENCIA DEL EPISCOPADO ESPAÑOL, *La Iglesia y la educación en España, hoy*, [Madrid], Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, [1969], p. 121.

⁴ Cfr. « Revista de Ciencias de la Educación » (Madrid), 16 (1970), n. 63, p. 24.

⁵ Cfr. Pedro ORIVE, *Gran paso hacia la coeducación* (cit.). Hay que tener en cuenta que, por ejemplo, en la *Ley de Educación Primaria* de 17 de julio de 1945, artículo 14, se dice: « El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de los sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria ». Y en la *Ley de Enseñanza Media* de 1953: « En la Enseñanza Media se aplicará el principio de una educación separada para los alumnos de uno u otro sexo ». (Citados por Gonzalo GONZALVO, *La coeducación de los sexos*, « Bordón », X [1958], p. 205). Ver también Julio RUIZ BERRIO, *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, C.S.I.C., 1970, pp. 59, 64 (*Proyecto y Reglamento General de primera enseñanza . . . de 1822, 1825*); F. BLANCO NÁJERA, *Coeducación y educación sexual*, Barcelona, Gili, 1935, p. 101 (*Ley Moyano de 1857, en que se dan también disposiciones negativas respecto a esta materia*).

di problemi attuali».⁶ Dada la escasez de estudios sobre este tema, he preferido limitar la perspectiva de mi ensayo.

Centraré mi trabajo en dos autores: Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón. Me parece que es fácil justificar esta elección: ambos, educadores de reconocido valor, crearon instituciones de amplia resonancia. En 1876 Giner, con un grupo de profesores krausistas, funda la Institución Libre de Enseñanza. En 1889 Manjón, profesor de la Universidad de Granada y canónigo de Sacro-Monte, inicia las Escuelas del Ave María. Se trata, sin duda, de los dos movimientos educativos más importantes surgidos en el siglo XIX español; aunque con orientaciones ideológicas diversas: la Institución Libre se declara, desde el principio, « completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia ».⁷ Propugna una escuela laica. Manjón quiere, en cambio, que las Escuelas del Ave María sean « francamente cristianas » (V, 94) y que en ellas « el catecismo sea la asignatura céntrica » (II, 353).

Son dos concepciones contrastantes que reflejan la situación de una España dividida ideológicamente, hasta el punto de que se ha podido hablar de « dos Españas ».⁸ Hay otro motivo que justifica la consideración de estos dos autores: tanto Giner como Manjón no se limitan a realizar una experiencia educativa. A través de sus obras han descrito su actividad, y han expuesto su punto de vista sobre los más variados problemas pedagógicos. Por esto su testimonio es significativo.

2. CONTEXTO SOCIO-CULTURAL

Para comprender mejor las afirmaciones de estos dos educadores españoles será oportuno, obviamente, tener en cuenta el ambiente en que fueron pronunciadas. Esbozaré, pues, en primer lugar, el telón de fondo en que la obra y pensamiento de Giner (1839-1915) y de Manjón (1846-1923) adquieren contornos más precisos.

« Nuestro siglo XIX huele a pólvora en todas sus páginas. Pólvora en las escaramuzas de la lucha dinástica, en las discusiones del Ateneo, en la defensa desesperada de las últimas colonias, en la cátedra y en las revistas ».⁹

Estas palabras de Ollero Tassara sintetizan plásticamente algunos de los

⁶ Bruno M. BELLERATE, *La storia tra le scienze dell'educazione*. Contenuti - metodo - logia - prospettive, en « Orientamenti Pedagogici », 17 (1970), p. 947.

⁷ *Bases y Estatutos de la Institución Libre de Enseñanza*. Junta Directiva y Facultativa, [Madrid, Imprenta de Aurelio J. Alaria, 1876], Art. 15.

⁸ Cfr. Vicente CACHO VIU, *La Institución Libre de Enseñanza*. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881), Madrid, Ediciones Rialp, 1962, pp. 341 ss.; M. Dolores GÓMEZ MOLLEDA, *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966, pp. 47-137.

⁹ Andrés OLLERO TASSARA, *En torno a la Revolución del 68: un pensador tradicional ante la transformación de la sociedad decimonónica*, en « Atlántida », 6 (1968), p. 642.

rasgos más característicos de la agitada historia de la España decimonónica. La inquietud se prolonga durante el primer cuarto del siglo XX. En el campo político se asiste a diversos cambios de régimen. En el orden económico y social se advierte un intento de destrucción de la antigua estructura económica casi feudal, con resultados escasos. La revolución industrial es más lenta que en el resto de Europa. A principio del siglo XX España es una nación de economía agraria y campesina. Una nación pobre. Desde el punto de vista cultural, la situación es, igualmente, poco brillante. La enseñanza está descuidada. A la escasez de escuelas hay que añadir las condiciones antipedagógicas de las pocas que existen: métodos anticuados, lugares insanos, maestros sin preparación.

En la última parte del siglo XIX se despierta una aguda conciencia de los males nacionales. La educación y la escuela polarizan el interés de amplios sectores: se busca en ellas una respuesta a los problemas planteados. « El problema de la regeneración de España es pedagógico, tanto más que económico », repite Giner con la Liga Nacional de Productores.¹⁰ Y don Andrés escribe: « *Sin la recta educación todo está perdido*. La educación es, para individuos, familias y pueblos, el negocio de los negocios, la gran obra, la obra única, sin la cual no hay hombres, ni familias, ni pueblos » (IV, 18). En esta empresa de regeneración, la mujer — madre de familia — ocupa un puesto central. Hay en este momento una nueva preocupación por la educación de las niñas.

Con el conocimiento más cabal de la situación deficiente española va paralelo un mejor conocimiento de la situación europea. A la hora de buscar soluciones se adoptan dos posturas: los « europeístas » proponen « la incorporación a la civilización industrial, previa aceptación de la visión del mundo y del ideal de vida propios de los pueblos del norte »: aceptar los modelos culturales extranjeros. Los « casticistas » ven la clave del resurgir de España en una vuelta a los valores católicos tradicionales. Ambas posturas cristalizan en la conocida « polémica de la ciencia española ». También en campo pedagógico la situación se caracteriza por su « perfil polémico ». Es significativo, a este respecto, el Congreso Pedagógico de 1882. En él hicieron su « presentación oficial » los hombres de la Institución Libre de Enseñanza. José María Labra, que era a la sazón presidente de la misma, enuncia así uno de los puntos centrales de su programa: « Seguir todas las innovaciones, todas las ideas, todas las evoluciones de la ciencia en los países extranjeros ».¹¹ La reacción por parte del sector

¹⁰ Francisco GINER, *Educación y enseñanza*, Madrid, [Espasa-Calpe], 1933. Volumen XII de *Obras Completas de Francisco Giner de los Ríos*. Al citarlas en el texto, el número romano hace referencia al volumen, el arábigo a la página. Este mismo criterio usaré al citar la Edición Nacional de las *Obras selectas de don Andrés Manjón*, [Granada], Patronato de las Escuelas del Ave María, 1945-1956.

¹¹ *Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas. Discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa*. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta asamblea. Publicado por la Sociedad El Fomento de las Artes, iniciadora del Congreso, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882, p. 31. (En la portada del Volumen se da como fecha de la edición 1883). En las páginas siguientes lo citaré con la sigla C. seguida de las páginas correspondientes.

« castizo » no se hizo esperar. Gran parte de los miembros del Congreso se muestra poco entusiasta de los « nuevos métodos » presentados por los Institucionistas. En los discursos de los participantes se dibujan « perfectamente dos corrientes opuestas en materia de educación » (C. 141). La corriente tradicional no acepta que « regenerar la educación » suponga « abandonar los antiguos troqueles y vaciar el contenido de la enseñanza en un nuevo molde » (C. 141). Entre los argumentos debatidos se encuentra el de las escuelas mixtas. El último punto del tema estudiado en la sesión cuarta estaba formulado en estos términos: « *¿Debe terminar la unión de los sexos en las escuelas de párvulos, o debe continuar esta unión en las escuelas de los grados sucesivos?* » (C. 167). El ponente, Eugenio Bartolomé de Mingo — maestro regente de los Jardines de Infancia de Madrid, y cercano, al parecer, a los ambientes institucionistas¹² — se declara, en principio, favorable a la segunda alternativa. Avala su punto de vista con algunas consideraciones: el hombre y la mujer han de vivir siempre unidos para realizar los fines de la existencia; la separación brusca es, frecuentemente, causa de disgustos lamentables. Por eso, « no habría ningún inconveniente en que el niño y la niña recibieran juntamente la primera educación completa; con tanto más motivo, cuanto que [...] el carácter de los dos sexos se modificaría convenientemente, adquiriendo la niña la energía que en muchas ocasiones necesita y perdiendo el niño algo de ese genio violento que tanto le perjudica » (C. 167). Pero precisa enseguida que para dar este paso urge superar algunos obstáculos importantes: falta de maestros; abandono en que viven gran parte de los muchachos, aún en los ambientes escolares. Concluye: « No hay que hacerse ilusiones: mientras existan las causas mencionadas, y nuestras costumbres no se modifiquen, y las escuelas cuenten cien niños a cargo de un solo Maestro y los padres de familia no presten eficaz auxilio á los educadores en su obra regeneradora, y la madre sobre todo no reciba una educación completísima, no tenemos más recurso que seguir como seguimos, esto es, separando los sexos lo más tarde a los siete años » (C. 167).

Entre los participantes al Primer Congreso Pedagógico Nacional no faltaron posiciones menos mesuradas. Para Dionisio Caldevilla la práctica de la coeducación es « no solo antihigiénica y contraria a las leyes de la sociabilidad, sino inmoral en sumo grado ».¹³ Manuel de la Cruz afirma, por el contrario: « Somos partidarios en estas escuelas [rurales], y si fuera necesario en todas, de la unión de los dos sexos, a fin de aproximarlos en su manera de ser, aminorando la gran distancia que hoy los separa » (C. 197). Lo mismo piensa J. Sama — destacado miembro de la Institución Libre —: no tiene sentido, en su opinión, la separación de los sexos en la escuela, dado que tampoco en la

¹² Giner, en una de sus intervenciones, refiriéndose a De Mingo, lo llama « nuestro compañero » (C. 188).

¹³ C. 176. Pedro Redondo y Población se muestra también contrario: « Para concluir, diré, respecto del último extremo del tema, que la unión de los dos sexos debe terminarse en la escuela de párvulos, y aun debiera verificarse esa separación antes de los siete años, por lo perjudicial que es tener ciertas confianzas, aunque pueriles... » (C. 200). En términos similares: Sr. Campos Miravate (C. 173).

sociedad es posible separarlos: la escuela debe reproducir el ambiente de la vida real (C. 180).

En las intervenciones de los congresistas se pueden, pues, individuar — aunque con matices diversos — dos posiciones contrastantes. Entre los argumentos aducidos en pro de la educación común de los sexos encontramos el testimonio de lo que se hace fuera de la Península: « Si las clases mixtas [...] existen en los Estados Unidos, en Alemania y en otros países ¿por qué no han de existir en España? » (C. 192). Los impugnadores subrayan las características específicas del ambiente español, y consideran, por tanto, un desacierto copiar « lo de otros países estemos o no en condiciones de recibirlo » (C. 176). Se siente también en este punto el eco de la polémica entre « casticistas » y « europeístas ».¹⁴

3. GINER DE LOS RÍOS Y LA COEDUCACIÓN

En el Congreso de Madrid, don Francisco tuvo varias intervenciones. Sus palabras provocaron, en ocasiones, agrias polémicas. Al tocar el tema de las « escuelas mixtas de ambos sexos », lleva el asunto al terreno práctico: « Nada hay que pueda dar en esto una idea más exacta de las ventajas de esas escuelas, que lo que ocurre en el Norte de España. En él hay muchas comarcas, verbi-gratía, Asturias y la Montaña de Santander, en las cuales preponderan esencialmente las escuelas mixtas ». Y añade: « Yo invito, porque sé que en el Congreso hay Profesores de aquellas comarcas, a que digan si han notado en esas escuelas otra cosa que ventajas en todos los sentidos, un respeto mutuo y una cortesía que desgraciadamente no siempre se observa en el sistema de los sexos separados » (C. 190).

Dos años más tarde, en el opúsculo *Grupos escolares*, analiza con más detención el tema. Se preocupa ante todo de subrayar, una vez más, las ventajas que han podido constatarse en este tipo de instituciones. Cita el « admirable ejemplo de escuela mixta » « de Palma de Mallorca, excelente Institución privada, que se inspira en los más fecundos principios de la nueva pedagogía » (XII, 156). Y remite al lector al Discurso pronunciado por su director en el Congreso de 1882. Pedro Roselló había insistido, en efecto, en los aspectos positivos de la coeducación. Con un argumento muy usado por los congresistas: la escuela es una sociedad en miniatura; si los sexos están reunidos en todas partes han de estarlo también en el ambiente escolar, que debe preparar para la vida real. Hace hincapié en su experiencia concreta: « La Escuela mercantil de Mallorca, que tengo la honra de representar, y a cuya creación contribuí en gran parte, estableció desde luego las clases mixtas, y en esa escuela no ha habido necesidad de hacer una observación que naciera de eso. Ha habido

¹⁴ Cfr. en un contexto más amplio: CACHO VIU, *ob. cit.*, pp. 6-7; GÓMEZ MOLLEDA, *ob. cit.*, pp. 17-47; OLLERO TASSARA, *art. cit.*, pp. 642-646.

siempre una cortesía respetuosa ». Es más, añade, « debo decir que tengo una nota, que me ha facilitado una persona perita en la enseñanza, en la cual se consigna que en España existen tres mil escuelas donde asisten niños y niñas, y en diez y seis años no ha habido la menor queja ». Y concluye su intervención con unas palabras que reflejan su orientación « europeísta »: « Ya véis, señores, que es posible establecer en nuestra patria lo que se halla establecido en otras partes » (C. 192).

Giner está en la misma línea. Cree que, « racionalmente pensando », no hay motivo alguno para adoptar otro principio que el de la unión de ambos sexos en todas las escuelas (XII, 156). Admite que la división puede hacerse en dos casos: « a) cuando se trata de especializaciones peculiarísimas a uno u otro sexo, o b) cuando, después de haber prevalecido este sistema en un pueblo, su estado de atraso hace necesario conservarlo todavía, aunque sólo de una manera transitoria » (XII, 157).

No se trata, pues, de una educación « niveladora ». Giner es sensible a las exigencias de cada sujeto. Y aunque insiste en la necesidad de una educación general común en todos los grados, añade que esto no debe ir, obviamente, en « perjuicio de los trabajos especiales que en alguno de ellos requiere la educación de cada sexo » (XII, 158). La misma actuación concreta de la escuela mixta exige, en su opinión, condiciones bien precisas. Ante todo, debe llevarse a cabo gradualmente; comenzando por los primeros cursos y extendiéndola, luego, progresivamente a los demás. De este modo el contacto entre los sexos tendrá lugar de forma natural y espontánea; las familias y la opinión pública se irán acostumbrando a su práctica, creándose así un clima de serenidad y confianza, presupuesto esencial para un trabajo educativo real.

Señala, finalmente, el Educador español otros dos requisitos importantes: ambiente escolar educativo y profesores con preparación específica. Está convencido de que mientras « la misma enseñanza de los varones deje tanto que desear y adolezca de los gravísimos defectos (grosería, deshonestidad, dureza, etc.) inherentes al erróneo e inaplicable concepto que hace de la escuela un centro meramente instructivo [...] la separación entre las escuelas de uno y otro sexo es un mal necesario » (XII, 158).

Don Francisco no hace referencia a una experiencia concreta en la Institución madrileña. Tampoco se habla del tema en las *Bases y estatutos* de la misma. Pero en el *Prospecto* de 1898 aparece ya claramente delineada la postura institucionista respecto a este problema. Y no es difícil descubrir los contornos del pensamiento de Giner:

« La Institución estima que la *coeducación* es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer, ni aminorar siquiera los graves obstáculos con que el sistema lucha en nuestro país, y los conflictos a que una ligera e impremeditada implantación del mismo pudiera dar lugar, cree que ni unos ni otros son esenciales, sino transitorios, y por tanto, que no hay más medio de vencerlos que el de acome-

ter con prudencia la empresa, dondequiera que existan condiciones racionales para el éxito. Juzga la coeducación uno de los resortes fundamentales para la formación del carácter moral, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a suprimirse, mientras aquélla no se edunque en todos los grados como y con el hombre».¹⁵

En la redacción de las últimas líneas intervino, probablemente, M. B. Cossío, discípulo y amigo de Giner. En un artículo publicado en el «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», sobre las *Ventajas de la educación mixta*, escribe Cossío, en apoyo de su tesis, que es una «imperiosa necesidad borrar el abismo que existe hoy entre la cultura de la mujer y la del hombre, origen de la resistencia más considerable y tenaz que se opone al progreso».¹⁶

Yvonne Turin observa que «la argumentación del artículo aparecido en el *Boletín* tiene un defecto: no distingue entre igualdad de culturas y coeducación, ya que la una no supone necesariamente la práctica de la otra. De ello resulta una conclusión que en España ha podido perjudicar la idea del desarrollo de la cultura femenina. La sociedad francesa, por ej., admitió y realizó de buen grado la igualdad de las culturas conservando un prejuicio claramente desfavorable hacia la coeducación».¹⁷

Sin duda, el trabajo de Cossío y el párrafo citado del *Prospecto* de propaganda presentan puntos discutibles. Pero «desde dentro» del pensamiento institucionista se pueden explicar más fácilmente sus afirmaciones. Tanto Giner como Cossío insisten en que la escuela no se puede limitar a instruir, a transmitir unos contenidos culturales. Debe educar, formar hombres completos. Y — en su opinión — la escuela mixta crea las condiciones más favorables para un eficaz trabajo educativo: se establece un mutuo influjo benéfico entre los sexos. Por eso quieren que la mujer — cuyo atraso en este momento histórico es particularmente grave — se eduque con el hombre. Sin perder, obviamente, sus características originales.

Se podría hacer observar, por otra parte, que la entusiasta defensa de la coeducación por parte de los miembros de la Institución Libre se entiende mejor si se tienen en cuenta algunos de los presupuestos teóricos que están en la base de su pedagogía.

¹⁵ Citado por Lorenzo LUZURIAGA, *La Institución Libre de Enseñanza y la Educación en España*, [Buenos Aires], Universidad de Buenos Aires. Departamento Editorial, [1957], pp. 155-156. El mismo texto se encuentra en *Institución Libre de Enseñanza. Programa*, Madrid, Imprenta R. Rojas, 1910, pp. 7-8. Sólo se advierten estas variantes: a continuación de «carácter moral» añade: «así como de la pureza de costumbres». La última línea es redactada: «no sólo como, sino con el hombre». Parece que en los primeros años de la Institución, frecuentan sus aulas sólo chicos. Cfr. Lista de alumnos matriculados en la Institución Libre de Enseñanza desde la fundación hasta 1883, en «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza» 7 (1883), pp. 352, 368.

¹⁶ M. B. Cossío, *Las ventajas de la educación mixta*, «B.I.L.E.», 4 (1890), p. 118. Citado por Yvonne TURIN, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902 Liberalismo y tradición*, [Madrid], Aguilar, [1967], p. 210.

¹⁷ *Ib.*, p. 211.

No es el caso de hacer una exposición detallada del pensamiento krausista. Excedería los límites de este trabajo. Sintentizo esquemáticamente algunas ideas indispensables:

En la metafísica y moral krausistas, escribe agudamente Gómez Molleda, ocupa un puesto central la noción de Dios: « absoluto immanente, fondo misterioso de las cosas [...] que accede a la conciencia de sí mismo en el hombre — en quien se expresa necesariamente — ».¹⁸ Los individuos son « fijaciones eternas de la esencia divina ». Para evitar la acusación de panteístas, los krausistas hablan de *panenteísmo*: los seres no son Dios, sino que están *en Dios*. El hombre se encuentra en un lugar privilegiado. Constituye el punto de encuentro de la Naturaleza y del Espíritu, las dos modalidades del ser divino. Su quehacer humano consiste en realizar *históricamente* la instauración armónica de esos dos elementos (Naturaleza-Espíritu), cada vez más perfectamente, en sí mismo y en el mundo. Y el hombre cuenta con las virtualidades necesarias para alcanzar esta plenitud de vida. El krausismo predica una *rousseauuniana* en « la bondad de nuestra naturaleza ».¹⁹

Giner expresa en estos terminos la doctrina del Maestro: « La humanidad, como compuesto más pleno y perfecto de los dos órdenes fundamentales de la creación, el psíquico y el físico, está llamada a realizar esta divina armonía, no solo en sí propia, sino en todas las esferas del universo, entre las cuales ha sido puesta por Dios como providencial mediadora para su estrecha alianza ». Y añade una especificación del máximo interés para el tema que nos ocupa: « De esta suerte, lejos de ser el cuerpo un obstáculo, una cárcel, un castigo, la raíz de todas las tentaciones infernales, según soñara el misticismo de todos los tiempos, desde la India hasta nuestros días, constituye un órgano esencial y verdaderamente sagrado, que nos permite cumplir en nuestro límite una obra, aunque finita, semejante a la infinita de Dios » (III, 16).

En esta visión armónica y optimista encuentran los discípulos de Krause la clave para superar todos los conflictos y oposiciones dentro y fuera del hombre.

La escuela mixta — con su armónica integración de sexos — vendría a ser una expresión concreta de esa exigencia de armonía universal, presupuesto fundamental del krausismo. Me parece que se pueden interpretar desde esta perspectiva — sin forzarlas — las palabras de Giner: « Diferiendo los sexos en la *determinación* con que en ellos se ofrece la naturaleza humana, han de diferir también forzosamente en el modo de desarrollar esa naturaleza y cumplir su destino; si bien en virtud de la primordial unidad de su esencia,

¹⁸ M. GÓMEZ MOLLEDA, *ob. cit.*, 50. Tanto en este estudio como en el de Cacho Viu, citado anteriormente, el lector interesado podrá encontrar amplia documentación sobre el pensamiento de Krause y de Sanz del Río (1814-1869), quien difundió ampliamente en el ambiente español las doctrinas del pensador alemán.

¹⁹ Cfr. C. CR. KRAUSE, *Ideal de la Humanidad para la vida*, con introducción y comentarios por Julián Sanz del Río, Madrid, 1860, Prólogo, pp. XII-XIII. Ver: GÓMEZ MOLLEDA, *ob. cit.*, pp. 51 ss.; CACHO VIU, *ob. cit.*, pp. 75 ss.

deben ambos igualmente cultivar todas las facultades del espíritu, y todos los respectivos bienes, cada sexo — se entiende — a su modo. Y representando ambos, dos fases esenciales, aunque opuestas, de la naturaleza humana, son entre sí complementarios y deben unirse mutua e íntimamente en la vida, para desplegar de esta suerte toda su riqueza y perfección » (IV, 255).

Esta unión se realiza plenamente en el matrimonio. Pero es en la escuela (preparación para la vida real) donde ha de iniciarse un encuentro sano entre los sexos, aprendiendo a conocerse y respetarse recíprocamente.

No se trata, pues, de una simple apertura acrítica a los « nuevos métodos extranjeros ». La coeducación rimaba perfectamente con las premisas teóricas asimiladas por los pedagogos institucionistas. Y los primeros discípulos de Giner se muestran satisfechos de las experiencias realizadas. Cito un par de testimonios: « La Institución Libre de Enseñanza — escribe Rafael Altamira — ha tenido como principio, desde el comienzo de ella, la *coeducación*. En sus aulas todas, desde el principio hasta el fin, se sientan los niños y las niñas, los varones y las hembras; y ellos tienen la experiencia de que esta comunicación fraternal y amistosa en el trabajo, ha producido un más alto sentido moral en unas y en otros, y han sabido respetarse más a medida que han hecho vida más común y se han conocido ».²⁰

Y Luis de Zulueta: « [En la Institución] niños y niñas se educan juntos. Aprenden a conocerse y a respetarse mutuamente. La escuela se ha de adaptar a la vida, y la vida es y debe ser cada vez más coeducación ». En líneas anteriores había dicho: « Entre profesores y alumnos existe una intimidad completa. No hay premios ni castigos, sino una convivencia constante en el estudio y en el juego, en la Institución y fuera de la Institución ».²¹

Era ésta, precisamente, la condición fundamental que Giner exigía para poder poner en práctica, con garantías de éxito, la educación común de los sexos.

4. MANJÓN Y LA COEDUCACIÓN DE LOS SEXOS

Conviene hacer una observación previa: en los escritos manjonianos el término coeducación es usado en dos acepciones distintas. En *Hojas coeducadoras*²² tiene el sentido de « colaboración »: la educación — escribe don Andrés — es « obra de coeducación ». Pero añade en nota de pie de página que

²⁰ Discurso pronunciado en 1910 en la Universidad de La Habana, y publicado en « Revista de Letras y Ciencias » de la misma universidad en marzo, 1913. Citado por Ramón RUIZ AMADO, *Los peligros de la Educación nacional en España*. Planes y progresos de la Institución Libre de Enseñanza, Barcelona, Librería Religiosa, 1923, p. 45.

²¹ Luis de ZULUETA, *Don Francisco*, en « Boletín de la Institución Libre de Enseñanza ». Extracto de los números de febrero y marzo 1915. Francisco Giner de los Ríos, p. 14.

²² Andrés MANJÓN, *El pensamiento del Ave-María. Sexta parte. Hojas coeducadoras del Ave-María*, Granada, Imprenta-Escuela del Ave-María, 1906. Volumen IV de Edición Nacional.

no se le oculta que el término es usado también en el sentido de « educación conjunta de los sexos » (IV, 20). En el *Maestro mirando hacia fuera*²³ precisa que se podría hablar de coeducación en sentido *activo* (colaboración de diversos agentes en la obra educativa) y de coeducación en sentido *pasivo* (presencia de niños y niñas en las mismas aulas, en los mismos juegos y ejercicios).

Al hacer en esta obra citada últimamente un breve análisis de los diversos aspectos del problema, se pronuncia contra la coeducación en sentido *pasivo*. Considera su práctica contraria a la naturaleza que ha hecho diferentes a los dos sexos: cada uno con sus propias aptitudes, vocación y ritmo de desarrollo. Se puede observar — añade — que « los niños junto a las niñas se afeminan, y las niñas junto a los niños pierden recato, pudor y reserva, procediendo a imitar a los muchachos y hacerse *marimachos* » (VI, 262). Pasa, a continuación, a presentar los argumentos de los « coeducadores »: paralelo con la vida familiar y social en que se encuentran juntos hombres y mujeres; influjo mutuo de los sexos; fomento de relaciones más espontáneas entre los adolescentes, sin manifestaciones románticas o morbosas.

Manjón no se detiene a refutarlos. Se limita a hacer alguna acotación irónica. Y concluye: la coeducación es algo « en sí poco delicado, menos discreto y algo antinatural y muy peligroso, singularmente en países templados y cálidos, y de costumbres muy francas » (VI, 264).

Aunque estas afirmaciones puedan parecer tajantes, no bastan para definir la posición del Fundador de las Escuelas Avemarianas. Sobre todo, no reflejan su experiencia de Granada. Es interesante en este punto analizar uno de sus primeros escritos: *El pensamiento del Ave-María*. Hay en él un párrafo que se abre con este título significativo: « ¿Debe educarse a los niños cerca de la mujer? ». Manjón no hace ninguna disquisición teórica sobre el problema. Presenta sencillamente su experiencia de Valparaíso: en las mismas colonias, aunque en cármenes distintos, viven, juegan y estudian niños y niñas. Y no ha habido que lamentar ningún escándalo. Al contrario: de tal manera se respetan los sexos, que pasando las niñas por los patios donde juegan los niños, no las molestan ni les dicen una palabra menos delicada. Y se han podido constatar una serie de ventajas derivadas, precisamente, de esa « proximidad de los sexos »:

« 1^a que todos los hijos de una familia viven juntos, comen juntos, se cuidan unos a otros, se educan a la vez y en el mismo colegio y vuelven a la casa reunidos y fiscalizados unos por otros; 2^a que en todo acto público se sirven unos a otros de modelo y estímulo corrigiendo los defectos de cada sexo por las virtudes de su opuesto. Así los niños aprenden suavidad, afabilidad y delicadeza de las niñas, y éstas aprenden de aquéllos energía, valor, entereza y

²³ Andrés MANJÓN, *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*, Madrid, Tip. de la Revista de Archivos Bibliotecas y Museos, 1923-1925. Volúmenes VI y VII de la Edición Nacional.

resolución. 3^a Puesto que en las familias, sociedad, calles y templos hombres y mujeres se han de ver y la separación absoluta no es posible, sino por algún tiempo y para muy pocos internados, no está mal que, habiendo vigilancia y hasta cierta edad, se eduquen niños y niñas en lugares próximos. Por lo menos en nuestras Escuelas no da esto que sentir».²⁴

Es curioso el paralelismo que se observa entre las ventajas señaladas aquí por Manjón como fruto de la «cercanía de los sexos», y algunos de los argumentos de los «coeducadores», recogidos por él en *El maestro mirando hacia fuera*. En esta última obra parece que ya no admite tales ventajas. Y es significativo que en la segunda edición de *El Pensamiento del Ave-María* (1916) no aparezca el párrafo citado: «¿Debe educarse a los niños cerca de la mujer?». Es cierto que Manjón en 1900 no habla, explícitamente, de coeducación (aunque usa expresiones muy cercanas: «se educan a la vez y en el mismo colegio»...) y añade que tratándose de «escuelas mixtas» el asunto es «más espinoso». Pero aun respecto a éstas se muestra más benigno: «procurando que en la clase y en el juego estén separados por sexos... el peligro no es tan grande». Al menos hasta el comienzo de la pubertad.

Al tocar incidentalmente este argumento en trabajos anteriores, he formulado la hipótesis de que en este cambio de perspectiva del Educador de los Cármenes granadinos pudo haber tenido un cierto peso el influjo del pedagogo jesuita, Ramón Ruiz Amado, a través de la obra *La educación moral*.²⁵ Manjón usó abundantemente este escrito al elaborar su trabajo *El maestro mirando hacia fuera*. Un análisis detenido del capítulo dedicado al problema de la coeducación permite concluir que se limitó a recoger, casi literalmente, las afirmaciones del Jesuita.

Expone, en primer lugar, los argumentos en contra de la práctica de la coeducación:

MANJON

Pase que estén juntos párvulos y párvulas [...].

Pero, en general, no conviene, pues cada sexo tiene su desarrollo [...] su vocación [...] sus aptitudes [...]; conviniendo mé-

RUIZ AMADO

...no se toman en cuenta las *escuelas de párvulos* [...] pues, acerca de dichas escuelas, nadie duda que la coeducación carece de dificultades. (p. 349).

Sobre las otras escuelas [...] se ofrecería una misma formación a los dos sexos, poseedores de cualidades muy diversas.

²⁴ Andrés MANJÓN, *El pensamiento del Ave-María. Colonia escolar permanente establecida en los cármenes del camino del Sacro-Monte de Granada*, Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, 1900, pp.155-157.

²⁵ Ramón RUIZ AMADO, S. J., *La educación moral*, Barcelona, Librería Religiosa, 1913. (La confrontación de textos se hace por la edición de 1931). Cfr. José M. PRELLEZO GARCÍA, *Educación y familia en A. Manjón. Estudio histórico-crítico*, Zürich, Pas-Verlag, 1969, pp. 268-269; IDEM, *Escritos recientes sobre A. Manjón*, en «Orientamenti Pedagogici», 17 (1970), 758-759.

dicos, fisiólogos y pedagogos de fuste que los ingenios masculinos y femeninos, no sólo se diferencian en la *calidad*, sino en el *proceso* de su desarrollo [...].

Se observa también que los niños se afeminan, y las niñas junto a los niños pierden recato, pudor y reserva [...]

Dondequiera que tal mezcla se ha establecido se han repetido las quejas y los escándalos, las uniones precoces y los divorcios rápidos, y más en países cálidos, por lo cual se ha dicho que en esta cuestión hay algo de *latitudes*. (pp. 262-262).

Con expresiones muy cercanas expone seguidamente los argumentos presentados por los partidarios de la coeducación:

MANJON

Maestro *sectario* y crudo, dice que eso del *pudor* y *recato* son inconvenientes de una falsa educación religiosa, y la coeducación hace bien en desterrarlas [...].

Maestro *complementario*, dice que la coeducación tiende a completar los sexos, dando a cada uno lo que tiene de mejor el otro, v. gr.: al varón, la delicadeza de la mujer, y a la hembra, la fortaleza del varón.

E.-Maestro *sociólogo*, dice que así como en la sociedad viven hombres y mujeres, en la escuela, que es su preparación, deben juntarse niños y niñas. (p. 263).

F.-Maestro *familiar*, dice que como en la familia se crían hermanos y hermanas, en la escuela se educan niños con niñas [...]

Este es uno de los más fuertes argumentos contra la coeducación. Los médicos, fisiólogos y pedagogos más eminentes, están contestes en señalar diferencias, no sólo en la *calidad* de los ingenios masculinos y femeninos, sino en el *proceso* de su desarrollo. (p. 350).

Los experimentos realizados prueban más bien, que los niños se afeminan y las niñas pierden su natural reserva. (p. 350).
«... suprime la *caballeridad* y delicadeza en los jóvenes, y en ellas el *recato*». (p. 351).

Y la práctica de los Estados Unidos muestra, como resultado de la mezcla de los sexos en las clases superiores, la frecuencia de los matrimonios prematuros, y la consiguiente facilidad de los divorcios. (p. 351).
... se ha dicho con exactitud, es esta una cuestión de *latitud* o de clima. (p. 349).

RUIZ AMADO

Otros argumentos que alegan ciertos autores laicos, se fundan en el falso supuesto de que el *pudor* y el *peligro* sexual son puramente engendros de una falsa educación ético-religiosa. (p. 351).

Alegan los coeducacionistas, que la presencia de los dos sexos en la escuela, sirve para completar su educación moral, suavizando la aspereza del más fuerte, y comunicando tesón al menos constante. (p. 251).

Se alega, que la escuela coeducacional ofrece una imagen más exacta de la sociedad, y por ende, prepara mejor para la vida real, que la escuela de solos niños o niñas. (p. 351).

... se propone, en primer lugar, el *ejemplo de la familia*, foco primitivo de la educación, y de la que la escuela, — que es auxiliar

suyo — debe tomar la forma. Ahora bien, en la familia se educan juntos los hijos y las hijas. (p. 349).

G. - *Moralista*, dice que la coeducación preserva del romanticismo y sus ilusiones y afectos morbosos y hace menos impresionables a hombres y mujeres. (p. 263).

Se pretende que este trato, desde la infancia, suprime el *romanticismo* de las relaciones entre los jóvenes, y por ende, evita las ilusiones y morbosos afectos. (p. 351).

Estos párrafos transcritos son suficientes para comprobar que el Autor de *El maestro mirando hacia fuera* se ha limitado a extraer un capítulo de *La educación moral*, obra que ya conocía en 1916, y que usó al redactar *Hojas paterno-escolares*.²⁶

No era la primera vez que Ruiz Amado desarrollaba este tema. En 1911, con el pseudónimo W. Flocks, inicia en las páginas de la revista que acaba de fundar — « La Educación Hispano-Americana » — una dura campaña contra la escuela mixta.²⁷ En estos mismos años (1911-1914) el Padre Manjón colabora activamente en la misma revista.²⁸ Varios números se conservan aún en su biblioteca de Granada. Es obvio suponer que ya entonces conociera la posición del Jesuita. Éste insiste en las « desastrosas consecuencias » derivadas de la « mescolanza de sexos » en los países en que se ha introducido la coeducación.

Después de tener entre las manos la obra de Ruiz Amado, Manjón no vuelve a hablar de la oportunidad de « educar al niño cerca de la mujer ». En la segunda edición (1916) de *El pensamiento del Ave-María* suprime — como se ha indicado — el párrafo en que explicaba su experiencia positiva de Granada. Y es significativo el cambio ya que, de ordinario, se limitaba a reeditar sus escritos sin variantes de relieve. Posiblemente trata de evitar, en este caso,

²⁶ Cfr. PRELLEZO GARCÍA, *Educación y familia...*, p. 145.

²⁷ W. FLOCKS [RUIZ AMADO], *La coeducación en los Estados Unidos*, en « La Educación Hispano-Americana », 1 (1911), pp. 26-31. (En el Índice del volumen se dice J. FLOCKS); J. F. [FLOCKS-RUIZ AMADO], *La coeducación de los sexos*, en « La Educación Hispano-Americana », 1 (1911), pp. 103-109; *La coeducación en Europa*, Ibidem, pp. 180-185; *La coeducación en Chile*, Ibidem, pp. 198-205; J. FLOCKS, *El problema de la coeducación*, en « La Educación Hispano-Americana », 2 (1912), pp. 110-117. Varios de éstos artículos los recoge, después, Ruiz Amado en sus obras. Puede verse: *La educación femenina*, Barcelona, Librería Religiosa, 1923, pp. 158-169; 189-200.

En la misma línea con un posible influjo sobre el escritor Jesuita: José BLANC Y BENET, *Ensayo crítico sobre la coeducación de los sexos*, Barcelona, Imprenta y Lib. de P. Sanmartí, [1912?], pp. 248.

²⁸ Además de los citados en la Bibliografía de mi obra *Educación y familia...* pueden verse: A. MANJÓN, *Sin maestros verdaderamente prácticos no hay enseñanza práctica*, en « La Educación Hispano-Americana », 1 (1911), pp. 249-253; *El bachillerismo como norma de la Escuela Normal*, Ibidem, 2 (1912), pp. 83-87; *Las primeras colonias escolares*, Ibidem, pp. 363-367; *La escuela y el campo escolar*, Ibidem, pp. 401-404; *Los campos escolares*, Ibidem, 3 (1913), pp. 17-23; *La educación de las niñas*, Ibidem, pp. 81-83; *Dos ensayos con escuelas de adultos*, Ibidem, pp. 279-281; *Formación de maestros*, Ibidem, 4 (1914), pp. 73-77; *Un seminario de maestros*, Ibidem, pp. 17-21.

interpretaciones torcidas o fáciles polémicas.²⁹ El clima cultural en que escribe era poco adecuado para tratar con serenidad ciertos problemas. Apunto algunos datos. En 1907 aparecieron, vertidas al castellano, las obras de S. Stall (*Pureza y verdad. Lo que debe saber el niño*) y de Wood-Allen (*Pureza y verdad. Lo que debe saber la niña*). La reacción católica fue negativa. Los libros, prohibidos por la Autoridad eclesiástica: « De ninguna manera conviene que se eduque y forme la niñez en España a tenor de la reglas consignadas en los referidos libros, y que es necesario retirar los mismos libros de las manos de los fieles principalmente de los niños ». Esta declaración de la Congregación del Índice fue hecha pública por el Cardenal Casañas, obispo de Barcelona, el 18 de enero del 1908.³⁰

Manjón había sido uno de los primeros autores españoles que afrontaron el argumento de la educación sexual o — para usar su expresión — de los « misterios del amor ». Aunque no de forma sistemática y completa. En *Hojas coeducadoras* (1906) sintetiza así su punto de vista: durante la infancia es mejor guardar un prudente silencio; en cambio, « cuando el niño raye en la adolescencia, cuando el desarrollo del joven se anticipe y le[lo] pregunte, cuando el colegio, el taller, la calle, etc., le hayan de enseñar lo que antes ignoraba, entonces, antes que dé lecciones un malvado o un escandaloso, que sean la madre o el padre los encargados de abrirle los ojos, no para que pierda la inocencia, sino para que no desaparezca ésta con la ignorancia » (IV, 179). Precisa después que se ha de correr el velo con « toda parsimonia gravedad y peso ». Y entre los medios para llevar a cabo esta instrucción propone el uso de « las preparaciones anatómicas, los cuadros o libros » (IV, 180).

Ruiz Amado en la citada *Educación moral* condivide, en parte, la opinión de Manjón; pero considera poco oportunos los medios intuitivos sugeridos por éste. Después de la prohibición de los libros de Stall y Wood-Allen, el pedagogo jesuita adopta una posición más crítica. En 1908 escribe: « Movidos por la autoridad del Sr. Manjón, y por la sensatez y moderación de sus resoluciones, no vacilamos en suscribirlas en nuestro libro *La educación moral*, exceptuando sólo las que se refieren al empleo de medios *intuitivos o anatómicos*. Pero, actualmente, después de mayor estudio y meditación, creemos deber acrisolar más sus afirmaciones y las nuestras ». ³¹ Y llega a afirmar que no cree « en la positiva utilidad de la instrucción » en esta materia.³²

Don Andrés no hace referencia explícita a estas críticas. Pero parece que,

²⁹ Las expresiones usadas al describir su experiencia sonaban muy cercanas a las usadas por los institucionistas al explicar las ventajas de la coeducación.

Aunque suprime el párrafo hay que notar que en sus escritos posteriores no hace referencia a una experiencia negativa en este campo.

³⁰ Cfr. Rufino BLANCO y SÁNCHEZ, *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma*, Madrid, Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1907-1912, III, p. 790.

³¹ Ramón RUIZ AMADO, *A los confesores, educadores y padres de familia sobre la educación de la castidad*, Madrid, Admón. de « Razón y Fe », 1908, pp. 139-140.

³² *ib.*, p. 140.

en práctica, las tiene en cuenta. Cuando en obras posteriores vuelve a tocar el argumento ya no sugiere las « preparaciones anatómicas » . . . Y sus mismas afirmaciones son más « moderadas ».³³

Estas consideraciones pueden contribuir a explicar esa cierta « involución » que se advierte en los últimos escritos manjonianos. Se deja sentir el influjo de la atmósfera intelectual contemporánea. Pero hay que tener en cuenta otro hecho. En este momento las realizaciones concretas de educación común ofrecen, frecuentemente, aspectos deficientes. Paul Geheeb — un convencido asertor de este tipo de educación — escribe en 1924 (el último escrito de Manjón es de 1923) que se puede decir que no existe todavía una experiencia de « verdadera coeducación »; ni siquiera en los llamados « países de coeducación », como América. Este hecho explicaría — en su opinión — la actitud de desconfianza y escepticismo que se observan en los ambientes pedagógicos respecto a este problema.³⁴ Desde 1910 el Educador alemán sigue fustigando en sus escritos la concepción de algunos autores que confunden la *coeducación* con la *co-instrucción*, o, simplemente, con la presencia de niños y niñas en las mismas aulas.

Estos primeros tentativos, con sus posibles defectos y errores, son denunciados, sobre todo, por quienes no ven con simpatía tales experiencias. Para ellos la presencia de los sexos en el ambiente escolar es, sin más, inaceptable: lleva consigo graves peligros. En las deficiencias advertidas en la práctica ven la confirmación de su posición teórica. Por consiguiente — concluye, por ejemplo, Ruiz Amado — siendo « tan poco satisfactorios los experimentos realizados, contraería una inmensa responsabilidad moral quien se arrojara a implantar ese sistema donde no existe, ni hay razón ninguna urgente que lo haga necesario ».³⁵

La conclusión del Padre Manjón está en la misma línea: « confirmamos que defender y practicar la coeducación como regla o ideal, es poco delicado, menos natural y progresivo y discreto, y menos casto y pudoroso, por colocar la inocencia junto a la ocasión de perderla, o poner el fuego junto a la estopa » (VI, 263).

El contraste entre esta posición rígida y la experiencia realizada por el mismo Autor en Granada, es fuerte. Se han apuntado una serie de hechos que contribuyen —al menos en parte — a explicarlo. Pienso que merece la pena todavía recoger literalmente algunos textos en el intento de adentrarse un poco más — a costa de ser reiterativos — en el pensamiento de Manjón, y de precisar mejor el alcance de sus diatribas contra la coeducación. En *El maestro mirando*

³³ Cfr. PRELLEZO GARCÍA, *Educación y familia . . .*, pp. 306-309.

³⁴ « Man kennt keine wirkliche Koedukation, weil sie fast nirgend gewagt worden, selbst nicht in vermeintlichen Koedukationsländern wie Amerika; um so mehr bleibt der Skepsis und der pessimistischen Phantasie Tür und Tor geöffnet ». (Paul GEHEEB, « Die Odenwaldschule. Geistige Grundlagen », en *Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag*, [Heidelberg, 1960], p. 162). Pueden verse del mismo autor: *Koedukation als Lebensanschauung*, en « Die Tat » (Jena), marzo 1914, pp. 1238-1249; *Koedukation als Grundlage der Erziehung*, en Alfred ANDREESSEN (Ed.) *Das Landerziehungsheim*, Leipzig, Quelle und Meyer, 1926, pp. 110-112.

³⁵ RUIZ AMADO, *La educación moral*, p. 352.

hacia fuera — la obra en que se muestra más duro — define el concepto en estos términos: juntar « sin necesidad niños y niñas crecidos en las *mismas* aulas, en los *mismos* juegos, en las *mismas* cosas, como si se quisiera borrar la diferencia de sexos, vocaciones, aptitudes, inclinaciones y ocupaciones » (VI, 262). El subrayado es mío. Mas los adjetivos usados en el texto son ya significativos. Es decir, parece que los juicios negativos — formulados a continuación — van dirigidos, más bien, a una *determinada forma* de entender la coeducación. La misma impresión se saca de la lectura de este párrafo de *Hojas paterno-escolares*: « Que niños y niñas y jóvenes de ambos sexos se instruyan y eduquen en las mismas Escuelas, con los mismos Maestros y en las mismas ciencias y ejercicios, en conjunto, en montón, a que llaman *coeducación* . . . » (VII, 375).

Manjón carga las tintas. Ya que aun los más convencidos partidarios de la escuela mixta afirman la necesidad de un trato diferencial, y admiten la conveniencia de la separación o de « especialidades peculiarísimas de uno u otro sexo ». Son palabras, ya citadas, de Giner.

Tampoco en este punto don Andrés camina en solitario. En algunos escritos contemporáneos, en que se critica la escuela mixta, se advierte cierta identificación de la coeducación con una especie de « trato nivelador » de los sexos. Como si aquella implicara, de por sí, una negación de las peculiaridades y exigencias de cada sujeto en la práctica educativa. En otras palabras: se acentúan excesivamente algunas instancias fundamentales de la educación común hasta presentar un « concepto-caricatura » de la misma, que no refleja el pensamiento de los más autorizados propugnadores de la coeducación.

Y es curioso que se llegue a este extremo, al comentar la opinión de autores que defienden, sí, la escuela mixta (aun el internado mixto); pero que reconocen, sin ambages, que este tipo de educación no significa que niños y niñas hayan de participar *siempre* en las mismas actividades.

Nos encontramos — una vez más — con Ruiz Amado. En un trabajo sobre « La coeducación en el Congreso de Londres » (1908), sintetiza algunos testimonios de « coeducadores ». Entre ellos, el de « J. H. Badley (Petersfield), con diez años de experiencia en un internado mixto » [el cual] « entiende que ésta [la coeducación] no incluye el que niños y niñas hayan de entregarse siempre a unos mismos estudios y ejercicios ».³⁶ El Jesuita comenta: « Pero si han de separarse los ejercicios y los juegos, ¿qué ventaja quedará en la coeducación? ».

³⁶ Ramón RUIZ AMADO, « La coeducación en el congreso de Londres » [1908], en *La educación femenina*, Barcelona, Librería Religiosa, 1923, pp. 174-175.

Más adelante escribe: « El mismo Trier reconoce que los *ejercicios* habrían de ser diferentes para uno y otro sexo, en muchos casos; lo cual contraría mucho a los ideales de la coeducación » (p. 178). Y al tocar el tema del « peligro sexual »: « . . . a esto van los defensores de la coeducación: al ideal pagano de rendir culto a la sensualidad colocada en los altares. Para esto no valía la pena filosofar, sino bastaba leer el poema materialista de Lucrecio, que dice estas cosas con harta más elegancia que nuestros pedagogos coeducacionistas » (p. 173).

Prescinde de que el Educador inglés matiza su afirmación con un « siempre » significativo.

Cierto, falta, a veces, en los comentarios a favor de la escuela mixta una adecuada precisión de conceptos, y un detallado análisis de los ensayos realizados (edad de los alumnos, actividades en común, modalidades de acción . . .). Pero todo esto no justifica completamente estas generalizaciones hechas por sus opositores. En las páginas del Boletín de la Institución, el mismo Badley denuncia el hecho: « Es un error suponer que la coeducación significa una educación idéntica y que su objeto es transformar niños en niñas y viceversa ».³⁷

No es fácil documentar hasta qué punto participa Manjón de ese « error » difundido en el ambiente. Desde luego, parece advertirse un eco en los párrafos transcritos más arriba. Por esto me inclino a pensar que el contraste entre la exposición hecha en la primera edición de *El pensamiento del Ave-María* y en *El maestro mirando hacia fuera*, no es tan fuerte como pudiera aparecer después de una primera lectura. En mi opinión, hay elementos suficientes para formular la hipótesis de que el Canónigo granadino, al hacer sus críticas más duras, tiene presente, más bien, algunas formas « extremosas » de concebir la escuela mixta. En consecuencia, sería necesario « limar » algunas de sus afirmaciones. Sin que se pueda presentar al Fundador del Ave-María como un partidario, *tout court*, de la coeducación.

En algunas publicaciones recientes se ofrece una visión excesivamente parcial del pensamiento manjoniano sobre este tema: « Desde una orientación confesional de la enseñanza, — se lee en un ensayo de A. Aradillas y J. Puente — el canónigo granadino Andrés Manjón ' no señala diferencias entre la instrucción de las niñas y los muchachos. Los programas seguidos por unas y otros son los mismos. El padre se felicita de las ventajas de una educación, si no mixta al menos mezclada '. Esta actitud no era común dentro de la Iglesia ».³⁸

De la amplia documentación presentada se desprende que no es exacto, desde el punto de vista histórico, reducir a ese esquema la posición del educador español. Y afirmar que don Andrés se muestra satisfecho de una educación « si no mixta al menos mezclada », es, por los menos, una expresión ambigua. Carece de un contexto preciso.

No obstante, se puede concluir que, a pesar de sus afirmaciones teóricas — tomadas casi literalmente de los escritos de Ruiz Amado — la posición del Fundador del Ave-María presenta aspectos característicos. Se puede poner, justamente, de relieve su experiencia de educador en los Cármenes granadinos. A los diez años de iniciar su obra constata que una cierta « cercanía de los sexos », en un ambiente de espontaneidad y empeño educativo, se ha demos-

³⁷ *La escuela de Bedales* por su Director J. H. Bodley, en « B.I.L.E. », 36 (1912), p. 13.

³⁸ A. ARADILLAS, J. PUENTE, *Coeducación*, p. 110. Recogen el párrafo de Mariano PÉREZ GALAN, *Coeducación*, « Cuadernos para el Diálogo » XVI Extraordinario, 1969, p. 7. Este, a su vez, cita a Yvonne TURIN, *La educación y la escuela . . .*, p. 282. La escritora francesa, añade algunos párrafos que encuadran mejor sus afirmaciones: se refieren a la experiencia descrita por Manjón. Pero aún en este caso la perspectiva queda incompleta.

trado positiva: cada sexo ha contribuido a corregir « sus defectos por las virtudes de su opuesto ».

* * *

Después de este rápido análisis, resumo algunos de los datos recogidos, en parte provisionales.

En la toma de conciencia del problema de la coeducación representa un momento importante, dentro del ambiente español, el Congreso Pedagógico de 1882. El interés por el tema se encuadra en un movimiento de renovación pedagógica profundamente sentido en la segunda mitad del siglo XIX, con una nueva preocupación por la enseñanza de la mujer, y con una marcada apertura europeísta a los métodos educativos en vigor fuera de España. La discusión sigue viva durante los últimos años de la vida de Giner y de Manjón (primer cuarto del siglo XX).

Los miembros de la Institución Libre de Enseñanza se hacen, desde el primer momento, entusiastas propagadores de la coeducación: contribuye a crear — dicen — en la escuela un ambiente de espontaneidad que favorece la mutua integración de los sexos desde el punto de vista educativo. Aducen el testimonio de su experiencia madrileña.

Los críticos más severos se encuentran entre los autores católicos. Se insiste sobre las « intrínsecas diferencias » de los sexos. Pero hay un argumento que presentan con particular convicción: la escuela mixta implica « graves peligros morales ». No tenerlos en cuenta supone partir de una concepción « racionalista y laica ».

Se advierten, pues, dos posiciones, fundamentalmente, antagónicas. Y se podría decir que también al afrontar el tema de la coeducación, en lo más hondo del enfrentamiento, se entrevé una « motivación religiosa ». La concepción krausista (mito del hombre armónico, fe incondicional en la naturaleza humana) choca con la visión cristiana del hombre (sujeto de tensiones, naturaleza herida por el pecado original); sobre todo cuando esta visión cristiana está vertida en los moldes del catolicismo español decimonónico.³⁹ Algunos Autores ven en la práctica de la coeducación (no siempre interpretada adecuadamente) la afirmación de principios que les resultan inaceptables. Creo que esta actitud de fondo impidió un planteamiento sereno del problema, y un análisis desapasionado de los ensayos realizados. La experiencia de Manjón en Granada ofrece contornos limitados. Aparece condicionada, sobre todo desde el punto de vista teórico, por el contexto cultural contemporáneo. No obstante (o precisamente por este condicionamiento) es significativa.

³⁹ Cfr. para un cuadro más completo: GÓMEZ MOLLEDA, *ob. cit.*, pp. 59-60 (« armónismo krausista y dualismo cristiano »).

La polémica en torno a la coeducación no es, evidentemente, un fenómeno meramente español: cfr. Wolfgang SCHEIBE, *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung*, Weinheim, Verlag Julius Beltz, [1969], pp. 35-36; Heinz LOPUCHOWSKI, *Teenager und Koedukation? Jugend der freien Welt in Gefahr*, Freiburg, Herder, [1964], pp. 124.

Pero las acentuaciones unilaterales no se hacían sólo desde una determinada posición teórica. Los asertores de la coeducación presentan, a veces, formulaciones excesivamente simplistas, y algunas de sus actuaciones son discutibles.

La posición de Francisco Giner es más mesurada: partidario, en principio, de la educación común de los sexos, sostiene que el problema no se puede resolver aisladamente. Debe tenerse en cuenta, en primer lugar, el contexto familiar, social e histórico en el que quiere introducirse el nuevo método. La exigencia de individualización y gradualidad tiene pleno sentido en este caso. Y sobre todo — subraya acertadamente el Fundador de la Institución Libre — es necesario crear, como presupuesto básico, un ambiente de empeño educativo. Si la escuela se transforma en un centro de educación — superando el concepto de simple « establecimiento de instrucción » — el encuentro de chicos y chicas, en convivencia familiar con educadores formados, puede ser positivo. En caso contrario — precisa Giner — la separación de los sexos es « un mal menor ». No hace una exposición exhaustiva. Pero sus orientaciones metodológicas, nacidas de su experiencia e intuición de educador, no carecen de interés. Aun sin compartir algunos de los presupuestos teóricos, las sugerencias apuntadas merecen atención. Pueden ser esclarecedoras al afrontar el problema — aún abierto — de la coeducación de los sexos en el ámbito escolar.

JOSÉ M. PRELLEZO

Un'impegnativa rivista bimestrale

ORIENTAMENTI PEDAGOGICI

RIVISTA INTERNAZIONALE DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Ogni fascicolo consta di circa 200 pagine

Rubriche principali:

Articoli scientifici di pedagogia, psicologia, didattica e catechetica.

Profili di educatori, pedagogisti e psicologi.

Note e discussioni su temi di attualità.

Rassegne di psicologia e pedagogia, spoglio di riviste specializzate e di stampa periodica varia.

Corrispondenze, documentazioni, cronache e notiziari scolastici ed educativi.

Recensioni e segnalazioni: valutazione critica di centinaia di volumi scelti tra i più significativi nella produzione pedagogica italiana ed estera.

Ogni fascicolo presenta pure bibliografie per professori ed educatori, cartelle psicologiche con la descrizione e la discussione di casi difficili, relazioni di esperienze educative originali, incontri coi lettori.

ABBONAMENTO ANNUALE (decorre da gennaio a dicembre)

Italia L. 4.500 - un fascicolo separato L. 900

Estero L. 7.000 - un fascicolo separato L. 1.400

Annate arretrate: Italia: L. 6.000 - Estero: L. 8.000

DIREZIONE: P. dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 - ROMA

AMMINISTRAZIONE (abbonamenti): Società Editrice Internazionale, (SEI) - Corso Regina Margherita, 176 - 10152 - TORINO - c. c. p. 2/171

Per informazioni e proposte si prega di indirizzare a

REDAZIONE

« ORIENTAMENTI PEDAGOGICI » - P. dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA