

EL «SISTEMA DE EDUCACION» DE GOMEZ DE PIÑEYRA, UNA MUESTRA DE LA PRESENCIA LOCKEANA EN LA PEDAGOGIA ESPAÑOLA DE PRINCIPIOS DEL SIGLO XIX

ALFONSO CAPITÁN DÍAZ

Universidad de Murcia

Sistema de Educación, «obra de primera necesidad para los padres de familia, donde tiene su origen el bien público, dedicada a la patria», se publica en Valencia en 1813; y posiblemente, por las mismas fechas¹ en que se presentaba el *Informe* de la Junta Creada por la Regencia (el *Informe* de Quintana) a las Cortes Generales y Extraordinarias (9 de septiembre). Se trata de una pequeña obra pedagógica, que apenas alcanzó difusión más allá de las fronteras del área cultural del lugar en que se imprime, Valencia; pero, que por su contenido, reflejo preciso de las ideas educativas de Locke, es un testimonio válido, entre otros, para definir una de las dos directrices, la ideológica, de la influencia pedagógica europea en los comienzos del XIX español. (La otra versión, la político-administrativa, se halla signficada por el *Informe* de Quintana, y el *Reglamento General de Instrucción Pública*, de 29 de junio de 1821).

En efecto, el libro *Some Thoughts concerning Education*, 1693, de Locke, tuvo, como es sabido, una acogida insistente en la Europa del s. XVIII, sobre todo a partir de ser traducción francesa, que con el título *De l'éducation des enfants* realizó Pierre Coste en 1711². Gómez Piñeyra,

¹ «Hace pocos días se publicó el humano y justo decreto de la Regencia del Reyno, en que se prohíbe la irracional costumbre de azotar a los niños...» El autor alude al Decreto de 17 de agosto de 1813 de las Cortes generales cuyo texto íntegro dice así: «Las Cortes generales y extraordinarias, queriendo desterrar de entre los españoles de ambos mundos el castigo o corrección de azotes, como contrario al pudor, a la decencia y a la dignidad de los que son, o nacen y se educan para ser hombres libres y ciudadanos de la noble y heroica Nación Española, han tenido a bien decretar lo siguiente: Se prohíbe desde el día de hoy la corrección de azotes en todas las enseñanzas, colegios, casas de corrección y reclusión y demás establecimientos de la Monarquía bajo la más estrecha responsabilidad. Lo tendrá entendido la Regencia del Reino para disponer su cumplimiento, y lo hará imprimir, publicar y circular». Colección de los Decretos y Ordenes de las Cortes Generales y Extraordinarias. Madrid. Imprenta Nacional, año 1820. T.I.V. p. 171. (La abolición de la pena de azotes se extendió días después a los Indios, por otro Decreto, de 8 de septiembre de 1813.)

² Pocos libros extranjeros sobre educación alcanzaron similar aceptación, a nivel teórico y a nivel práctico, en el siglo XVIII francés; a la edición de París, Chez J. Musier, de 1711 siguieron las de

que había sido Socio de la Academia de Pintura del Museo de París, debió manejar cualquiera de las varias ediciones francesas que difundían copiosamente por entonces las teorías del pensador inglés³. Por esta razón, si se quiere de orden instrumental, con el «afrancesamiento» de la cultura española advino incluida la presencia de Locke, aunque con cierto retraso con respecto a Francia: Jovellanos (*Tratado teórico-práctico de enseñanza*, 1802), Montengón (*Eusebio*, 4 vols., 1786-88), Josefa Amar y Borbón (*Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, 1790), Hervás y Panduro (*Historia de la Vida del hombre*, 7 vols., 1789-1799) acusan claramente la lectura de la obra pedagógica de Locke⁴.

Presupuesto antropológico. El hombre, materia y espíritu («parte de tierra y parte de cielo») se halla ordenado según la naturaleza, con que Dios lo creó, con respecto a dos leyes, la de semejanza con los animales, y la de superioridad sobre ellos. Por la primera el ser humano puede servirse del resto de las criaturas y gozan de ellas como seres materiales que son; la «animalidad» del hombre, pues, no es algo que deprecia su humanidad sino que le permite servirse de los otros animales y «gozar este mundo material»; por la segunda, el hombre se reconoce, gracias a su espíritu, señor y soberano de todo lo creado⁵. La clásica concepción dualista adquiere aquí claros visos de optimismo racionalista, al tiempo que enmarca a su autor en las coordenadas de la Ilustración: la de dignidad y excelencia del hombre por lo que tiene de sustancia espiritual («insensible sustancia») unida a la mayor perfección, que en lo corporal posee, con respecto a las cosas, las plantas y los animales, le hace sentirse capaz de entender con verdad y con certeza el fin, a que está destinado, de conocer su propia e íntima entidad, y de someter a la razón sus pasiones (libertad), «como absoluto dueño de sí mismo». Su espíritu lleva grabada «la sombra de la divinidad» que le anima y le da vida; el hombre es como un «Vice-Dios» en la tierra que dice siempre referencia a su Creador. Tal sombra de divinidad es «luz siempre encendida» que le ilumina sobre todo en aquellos asuntos que no se distinguen claramente por la

Amsterdam con fecha 1721, 1730, 1733, 1737, y la de Lausanne, 1746... por citar algunas anteriores a la obra que nos ocupa.

³ La fluencia francesa de *Some Thoughts concerning Education* hacia España es un hecho constatado en numerosos ejemplos; baste con citar aquí a Jovellanos, que tanto recibió de Locke, a quien alude en numerosas ocasiones refiriéndose a su *Pensées sur l'éducation* (Un ejemplar de esta obra se relaciona entre los libros de su propia biblioteca).

⁴ Vid. RODRÍGUEZ ARANDA, L.: «La influencia en España de las ideas pedagógicas de John Locke». R.E.P. Julio-septiembre 1954 (pp. 321-327).

⁵ «El Criador al formar la naturaleza estableció a favor del hombre estas dos leyes: semejanza en el cuerpo con las bestias, que le descubre la proporción que debe tener el hombre para gozarlas y servirse de ellas; y superioridad, que le descubre el derecho a dominarlas por la nobleza de su espíritu». Gómez de Piñeyra, S. *Sistema de educación*. Valencia. Imprenta de Estevan, 1813, p. 7.

mera razón natural; es el *dictamen de conciencia*, «innato, impreso por el Creador, que le ilumina el entendimiento para conocer el bien o el mal invisibles a su vista». La conciencia comunica al hombre con Dios, en la medida en que, siendo parte del hombre como regla y fuente de moralidad, ha sido creada a imagen de Dios para que dé a conocer a cada hombre el bien o el mal de sus acciones, la existencia de la justicia divina, así como el fin eterno para el que «naturalmente» ha sido cread⁶.

La educación. Partes que la integran. «El hombre no es más que lo que la educación lo hace; a ella debe sus virtudes o sus vicios, sus errores o sus preocupaciones legítimas, su ignorancia o el desenvolvimiento de sus ideas, su pereza o el amor al trabajo»⁷. La concepción de Gómez Piñeyra tiene obviamente un sentido empirista, aunque no radicalizado, como luego veremos en su teoría de los «gérmenes de todos los conocimientos». *La educación* no es la segunda naturaleza por la que el hombre obra (contra la teoría aristotélico-tomista del hábito), sino la *única naturaleza* según la cual él siempre actúa; y esta naturaleza no es sino la resultante de la acción por la que el sujeto ordena y asimila lo que le adviene *desde fuera*, para su bien físico, espiritual, y moral: Los símiles que enuncia con respecto al alma del infante como «blanda arcilla, capaz de todas las formas que se le quieran dar», o «arbolito débil y sin vigor», recuerdan en cierto modo la «tábula rasa» en la que se van impresionando las ideas por medio de la experiencia. Cualquier asomo de pesimismo pedagógico, proveniente de una postura innatista, queda descartado en el *Sistema de educación*: la naturaleza hace a todos los hombres iguales en la razón; mas, es la educación la que distingue a las naciones civilizadas de las bárbaras, a las familias, a los hombres⁸.

La educación, y no tanto las leyes, constituye la base y fuente de la felicidad de los pueblos: «la buena educación produce efectos ventajosos para la sociedad, más ventajosos para las familias, y ventajosísimos para el que está bien criado». Porque el hombre educado es virtuoso, culto, y práctico en el hacer, y todo ello le faculta no sólo a adquirir su propia fe-

⁶ «Grande es el hombre, porque se sirve de toda la naturaleza visible como dueño y señor de ella, gozándola con el admirable dote de todos los sentidos corporales. Grande es, porque está iluminado con un espíritu que penetra el fin y el uso de la naturaleza, y le suministra todos los medios de gozarla, y de darla mayor realce y perfección. Grande también por la dignidad de su naturaleza, ennoblecida de un Dios que se dignó vestirse de ella. Grande igualmente por la nobleza de su condición, elevada por el mismo Dios sobre todas las cosas creadas; y grandeza, finalmente, por ser imagen de la Divinidad, y Vice-Dios de todo lo sensible en este mundo.» *Ibidem.* pp. 13-14.

⁷ GÓMEZ DE PIÑEYRA, S.: *Sistema de educación*. Valencia. Imprenta de Estevan. 1813, p. 105.

⁸ Locke había sostenido la misma idea en varios lugares de su obra, no sólo en *Pensamientos sobre educación*: «las diferencias que se encuentran en las costumbres y las aptitudes de los hombres, son debidas a la educación más que a ninguna otra cosa». *Pensamientos acerca de la educación*. Madrid, La lectura, s.f. p. 41.

licidad sino a participar con éxito en el bienestar y progreso de la sociedad.

Los cauces por los que incurre la educación se refieren al cuerpo (educación física), al espíritu (educación moral), y a la sabiduría del entendimiento (educación científica):

«El objeto de la educación física es el proporcionar al cuerpo humano un temperamento robusto y sano. El de la educación moral es el rectificar el corazón y espíritu del hombre; y el de la educación científica es el conducirlo a la sabiduría con el orden y con la distribución de las ciencias según su capacidad y talento, y según su sexo, inclinación y carácter»⁹.

La educación física comienza con el cuidado preventivo que desde el momento del parto han de observar las parturientas y comadres con el recién nacido. Posteriormente, el desarrollo natural va ordenando sabiamente el robustecimiento y fortalecimiento del cuerpo; pero, unas veces por excesivo celo, otras por dejadez, y con frecuencia por artes falaces, que van contra naturaleza, el cuerpo se malforma, enferma y acarrea males y peligros para la vida del niño. En el *Sistema de educación*, como en los *Pensamientos* de Locke, se concede suma importancia a la educación física, pormenorizando hasta en los más pequeños detalles aquello que conviene evitar, porque es perjudicial para el cuerpo, y lo que es necesario ejecutar por inversa razón: ejercicios físicos, comida, bebida, sueño, vestidos... son núcleos argumentados en pro de una buena educación física; el principio clásico, *mens sana in corpore sano*, es tan válido para Gómez de Piñeyra como lo es para Locke. Y esta homologación llega a ser presencia textual del pedagogo inglés en el *Sistema de educación*, cuando el autor de éste recapitula el pensamiento de Locke a este respecto como último esfuerzo por simplificar los preceptos de una buena formación corporal:

«Dejar salir a los niños al aire libre, acostumbrándolos a los rigores e impresiones de la atmósfera...»

«Dejarlos dormir bien, y alimentarlos de las viandas más comunes...»

«Prohibirles el uso del vino y de todos los licores fuertes...»

«Hacerles tomar pocas o ningunas medicinas...»

«No oprimirlos ni sofocarlos con ropas demasiado ajustadas y calientes, sobre todo acostumbrarlos a traer la cabeza descubierta.»

«Lavarlos a menudo con agua fría de todo tiempo»¹⁰.

⁹ *Sistema de educación...* ob. cit. p. 19.

¹⁰ *Ibidem*, p. 79 y ss. Ha sido la educación física de Locke, como *teoría del endurecimiento* y del *esfuerzo corporal* para acomodarse a cualquier ambiente, cuyas circunstancias no sean favorables, «lugar común» de imitación por posteriores pedagogos, no sólo españoles. Josefa Amar y Borbón en

Aunque Gómez de Piñeyra desiste de tratar en tal libro de la educación civil y científica y sólo habla de educación física y moral¹¹ sin embargo, no dejan de brotar en algunos lugares cuestiones sobre el conocimiento, el origen de las ideas, o de la auténtica sabiduría, que inducen a vislumbrar (aunque con rasgos poco precisos, y no sin riesgo) el sentido empirista, con ciertas incrustaciones racionalistas, que inspiraría su concepto de educación intelectual o científica.

El hombre es naturaleza que piensa, y su espíritu está hecho de racionalidad, no sólo para el buen entendimiento de la verdad, sino también como «luz» que le hace distinguir y conocer el carácter moral de su conducta; al mismo tiempo que el entendimiento del niño va forjando la idea «de los objetos que se le presentan», y «juzgando sobre la bondad o malicia moral de sus acciones personales, aquél vive “su” libertad. Ahora bien, ¿cómo se constituye el saber humano? ¿Qué elementos intervienen? El niño, que acaba de nacer tiene ya sus facultades, de cuerpo y de alma, aunque imperfectas; el alma no tiene al principio conocimientos, pero posee el *germen de todos los conocimientos*, es decir, «la *disposición* para recibir las ideas que le envían los objetos exteriores», y, al mismo tiempo, «*facultad* que compara y analiza estas ideas». Las ideas, pues, proceden de los sentidos, pero también por el concurso del *germen*, o idea en potencia. En definitiva, al empirismo de Locke, Gómez de Piñeyra incorpora algunos elementos del cartesianismo, próximo a Leibniz: el hombre no posee ideas innatas, ni actual ni potencialmente, sino virtualmente en cuanto que tiene una *disposición tal* para recibir las ideas.

La educación moral, tiene por objeto, decíamos, «la rectificación» del corazón y del espíritu del hombre; obrar con recto espíritu implica «presenciar» conjuntamente los *impulsos de la razón natural*, los *preceptos de la Religión*, y el *derecho divino y humano*; en el fondo se trata de integrar los «modos de ser» de la norma moral: la subjetiva, como «razón natural» que refleja la ley natural (participación en la ley eterna), y la norma objetiva de moralidad o ley (sea positiva, de orden civil o eclesiástico).

su *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, 1790, propugna la educación física de la mujer. «No se oponga por obstáculo la delicadeza del sexo; la cual consiste más en la educación que en la organización interior. Lo cierto es que el vigor y robustez convienen igualmente a entrambos, y que las mujeres se pueden habituar a todo del mismo modo que los hombres.» Ob. cit. Edición de B. Cano. Madrid, 1790, pp. 61-62.

¹¹ Hay que tener en cuenta que Gómez de Piñeyra estaba por entonces adscrito «a un ejército ambulante» que no le permitía, según propia confesión, «escribir con el sosiego y la atención» deseables. El hecho de aludir a la educación civil como materia a tratar en un escritor posterior, mostrando así a los lectores el esquema argumental del sistema educativo, que propone, es una prueba más de su fidelidad al argumento de *Pensamientos de educación de Locke*.

No interesa ahora hacer reflexión alguna acerca del significado de cada uno de los tres elementos citados —razón natural, preceptos religiosos, derechos y deberes con respecto a Dios o al prójimo— en Gómez de Piñeyra; basta con hacer mención a la presencia —y modo de presencia— del *hecho religioso en la moralidad*, tema singular en Locke, que lo distingue de otros moralistas contemporáneos suyos, y que es un testimonio más a favor de la tesis que estamos sosteniendo; histórica es la controversia entre Locke y Shaftesbury (Anthony Ashley Cooper, tercer conde de) ¹² sobre la moralidad: Shaftesbury sostenía que la moralidad es independiente de la religión y que el sentido del bien o del mal es innato y se halla implicado en el sentimiento de benevolencia (o malevolencia) del hombre (moral del sentimiento, moral deísta, «realismo moral»). Locke, por el contrario, sostenía que, como la noción de deber implica la de ley, y ésta la de un legislador, y de aquí a un Legislador Supremo, que es Dios, lo religioso se entromete en lo moral; el utilitarismo de Locke, que habla de premios y de castigos, y de la utilidad del bien, deviene de este modo a *utilitarismo teológico*, en la medida en que la moralidad, según él, está presidida en último término por la recompensa con que Dios premia a los hombres virtuosos.

El autor del *Sistema de educación* acepta sin reservas la teoría de Locke sobre la moralidad; los textos, que siguen, no necesitan comentario alguno:

«Este Dios inmenso está presidiendo todas las acciones de los hombres, y registra sus más ocultos movimientos sin que nada pueda ocultársele. Su presencia se extiende por todas partes y preside aún en lo más oculto de los corazones.»

«Al mismo tiempo debemos de temer su justicia, porque, siendo infinitamente justo y sabio, tiene la recompensa eterna de la gloria para los que obran bien, y tiene igualmente eternos castigos para los que obran mal» ¹³.

Finalmente, y en relación a la educación moral, hay que mencionar dos temas, clásicos de la pedagogía lockeana, que están presentes en la

¹² Anthony Ashley Cooper, tercer conde de Shaftesbury, había expuesto sus teorías morales en *An inquiry concerning virtue* (Londres, 1699), y en *The moralist, a philosophical rhapsody* (1709). La primera de ellas se había traducido al francés como *Philosophie morale reduite a ses principes ou essai de M. S. sur le mérite et la vertu*, por Diderot en Amsterdam, 1745; en la época, en que Gómez Piñeyra debió hallarse en París, corría además otra edición (la de la Societé des Libraires, Venise, 1751), que gozaba de una mayor difusión. Queremos anotar con esto que tanto la obra de Locke como la Shaftesbury estaban ambas traducidas al francés y que la posibilidad de consulta a mediados del XVIII era, al menos en teoría, la misma para los ilustrados españoles que bebían en las fuentes de la Enciclopedia y en los escritos del período prerrevolucionario.

¹³ *Sistema de educación*, ob. cit. pp. 163-164.

obra de nuestro autor. La problemática en torno a la excelencia de la *educación doméstica*, frente a la pública, que Locke había resuelto a favor de aquélla¹⁴, insistiendo además en la necesidad de elegir un buen preceptor, adopta la misma solución en Gómez Piñeyra¹⁵, quien se propone hacer de su *Sistema de educación* una «obra de primera necesidad para los padres de familia, donde tiene su origen el bien público». El otro asunto el de los *castigos físicos*, al que aludíamos al principio como referencia cronológica de la obra, tiene un tratamiento similar a Locke, quien, como es sabido recomienda firmeza en la disciplina, si bien rechaza los castigos físicos, porque «la gran severidad en los castigos hace muy poco bien, y, por el contrario mucho mal en la educación»¹⁶. Gómez de Piñeyra califica de «irracional costumbre», y de «estupidez», y propio de la ignorancia, el azotar a los niños; aconseja a los padres que rechacen tal costumbre y usen métodos más racionales; entonces, «la educación será cosa nueva en la mayoría de los padres de familia, y esta novedad regularmente la extrañarán, porque las costumbres hijas de la preocupación se oponen a la novedad»¹⁷.

¹⁴ Locke (en la sección VII de sus *Pensamientos*) escribe «Sobre las ventajas de una educación doméstica»: «La sociedad conveniente a los niños es el hogar... Desde que entran en el mundo, los hábitos adquiridos en el colegio tienen que desaparecer y dar lugar a mejores usos, a maneras verdaderamente dignas de un hombre bien educado...». Y Gómez Piñeyra asiente: «se convence uno de que los efectos de una educación privada valen infinitamente más que las cualidades de este género (la pública) y los padres retendrán a sus hijos en la casa para preservar su inocencia y su modestia como virtudes que se aproximan más a las de un hombre útil y capaz, y lo preparan mejor». *Pensamientos sobre educación*, ob. cit. p. 82.

¹⁵ No ocurrió lo mismo con Hervás y Panduro, quien, a pesar de seguir a Locke en algunos puntos de su teoría, y concederle gran interés a la *educación doméstica* (como recuerda el propio Gómez de Piñeyra en *Sistema de educación*, p. 98 y ss.), discrepa precisamente en que la educación doméstica sea preferible a la educación que se recibe en la escuela pública.

¹⁶ Vid. La Sección III de *Pensamientos...*, titulada «Los Castigos», ob. cit. p. 54 y ss.

¹⁷ *Sistema de educación*, ob. cit. p. 18.