

As ideas pedagóxicas de Martín Sarmiento como expresión do discurso educativo da ilustración europea

*Antón Costa Rico
Universidade de Santiago de Compostela
De Nova Escola Galega*

RESUMO: Frei Martín Sarmiento é sen dúbida unha das figuras máis importantes da Ilustración española, tanto pola diversidade de temas aos que dedicou o seu tempo como polos principios epistemolóxicos que asumiu. Unha boa parte da súa extensa obra aborda, directamente ou máis de esguello, cuestións relacionadas coa educación, sendo numerosas as reflexións que se refiren ao ensino dos nenos e xoves desde calquera das súas facianas: metodoloxía, organización ou didáctica. Neste traballo tentamos achegárganos a este aspecto concreto para poñer de manifesto a coherencia, validez e proxección actual do seu discurso pedagóxico.

ABSTRACT: Frei Martín Sarmiento is indisputably one of the most important figures of the Spanish Enlightenment, owing both to the diversity of subjects he undertook and to the epistemological principles he adopted. A large part of his prodigious work deals with issues related to education both directly and indirectly, including a wealth of reflections on the education of children and young people, from any one of its many facets: methodology, organisation, teaching. The purpose of this article is to gain a more in-depth knowledge of this specific aspect and to highlight the coherence, validity and modern projection of his thinking on pedagogy.

Un erudito Ilustrado

Frei Martín Sarmiento (1695-1772), a quen facemos recoñecemento neste ano 2002 e no Día das Letras Galegas, e que é –poderíamos dicir– patrón deste Anuario Galego de Historia da Educación e da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, foi un extraordinario polígrafo¹. Ao longo dunha intensa vida de constante pescuda intelectual, de erudición e de bibliofilia, foron obxecto da súa atención sobre todo as materias filolóxicas, de historia natural en xeral e de botánica en particular, de filosofía natural, con detemento na física experimental, e de pedagogía, aínda que a historia, os coñecementos xeográficos, a arqueoloxía, a antropoloxía e a etnografía, tamén gozaron da súa atención, sempre refrexada nos milleiros de páxinas que, en pregos, deixou escritas na fin dos seus días².

¹ Así o poñen de relevo os seus máximos estudiosos e revisores do conxunto dos seus escritos; poderían ser López Peláez, Xosé Filgueira Valverde, José Sánchez Puerto e J.L. Pensado Tomé. Vid. Bibliografía final.

² Arredor do seu itinerario vital e intelectual, ao que se referiron diversos estudiosos, pode examinarse pola súa atenta elaboración e presentación sintética a obra de A. Costa Rico e M^a Álvarez Lires (Eds), *Fr. Martín Sarmiento. La educación de la niñez y de la juventud*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2002, e A. Costa Rico, *Sarmiento. Vida e obra*, Xerais, Vigo, 2002.

Compuxo Sarmiento, a este respecto, un considerable número de manuscritos de moi diverso tamaño e intención; uns redactados en seis ou oito pregos, outros en sesenta ou máis de cen; e un deles aínda en máis, que titulou *Obra de 660 pliegos*, obra esta que redactou durante varios anos, na súa etapa de madurez, abordando aquí, nunha relativa orde, asuntos referidos a diversas materias. Escritos uns para a súa propia ilustración e con intención de fixar o seu pensamento nun intre dado; outros para poder debater e contrastar con outros eruditos, curiosos e investigadores que o visitaban na súa cela madrileña de San Martín, e outros para responder a diversas demandas recibidas dende a Corte ou por parte de personaxes ligados á aristocracia e á Administración do Estado. Unha densa obra que se recolleu en tres copias manuscritas, coñecidas como a Colección Medina Sidonia (a primeira, e máis fidel, preparada entre 1772 e 1779), a Colección Dávila e a De Los Heros, que se conservaron ata o día de hoxe, non sen algunhas incidencias. A partir de textos manuscritos autógrafos ou dalgunha das copias sinaladas, a extensa obra ten sido motivo de estudo, de comentario e edición, con distinta fortuna e corrección, mercé a unha nómina non extensa de investigadores, entre os que habería que destacar os nomes de Gesta y Leceta, López Peláez, Xosé Filgueira Valverde, Pilar Allegue, María Álvarez Lires, Sánchez Puerto e sobre todo J. Luis Pensado Tomé, o maior e máis esixente editor de manuscritos de Sarmiento, quen estableceu en diversas ocasións os textos máis fieis³.

Martín Sarmiento pola súa escritura e inquedanzas pertencía por dereito propio á “República das Letras”, isto é a un círculo aberto de intelectuais libres, que cando menos desde o século XVII tiñan conciencia en toda Europa da súa actividade intelectual e científica crítica, asentada sobre o exercicio autónomo da razón; unha actividade atenta a render distintos beneficios en orde ao desenvolvemento social; falamos de xentes que desde tal convencemento –como o do seu amigo e tamén bieito galego B. Xerónimo Feijoo– mantiñan a miúdo notables contactos epistolares e mesmo directos entre si, como tamén foi o caso de Sarmiento que os tivo cos irmáns franceses e botánicos Jussieu, cos botánicos suecos Carlos Linneo, Löffling e Alstroemer, co historiador italiano Ludovico Antonio Muratori, co químico irlandés Guillermo Bowles ou co holandés divulgador da física newtoniana e renovador da lóxica Peter van Musschensbroeck.

Era Sarmiento asemade un extraordinario lector que tiña, desde Madrid, as oportunidades precisas para recoñecer con algunha celeridade a produción intelectual europea máis relevante. Cousa que conqueiría a través da consulta á Biblioteca monástica de San Martín, que chega a “picar” nos 10.000 volumes no transcurso da súa vida; mercé aos contactos co Bibliotecario Real Iriarte e cun restrinxido e dinámico núcleo de eruditos⁴; en contacto por outra parte con algúns libeiros da Corte, Mena entre eles, ou mediante a súa atención ás

³ Remitimos á Bibliografía final do presente traballo.

⁴ De modo restrinxido, pero de man en man e entre lectores cultivados era posible acceder a unha importante nómina de obras críticas e ilustradas de moi variadas temáticas. O *Diario de los literatos de España* iniciado en 1737 por Mariano Nipho, o *Mercurio Histórico y Político* de 1738, *El Pensador* de 1762, o *Correo General, Histórico, Literario y Económico* (editado a partir de 1763), servían de avisadores literarios; por este e outros medios podíase, así, acceder á literatura da Ilustración, como salientou León Esteban en “Las obras ilustradas sobre educación y su recepción en España”, *Revista de Educación. Extra*, 1988, pp. 133-161.

publicacións científicas procedentes do estranxeiro, como a *Acta Eruditorum* de Leipzig, as *Memoires de Trevoux*, *Le Journal des Savants*, e outras⁵. A través de todo o anterior, puido ademais reunir unha ben notable biblioteca particular, que se aproxima á fin da súa peripécia vital aos quizais 8000 volumes, de variado asunto: relixioso, teolóxico, filosófico, científico-natural, histórico, literario, médico, artístico, xeográfico,... Unha biblioteca que condensaba o mellor das expresións do humanismo e do renacementismo e un capital extraordinario desde o punto de vista dos significados da Ilustración, que puido reunir paulatinamente cos recursos procedentes das vendas das varias edicións da súa *Demostración crítico-apologética del Teatro Crítico Universal del Padre Feijoo* (1732) e dalgúns agasallos recibidos por algún dos seus informes á Corte.

Con tal caudal, Sarmiento lograba estar ao tanto da produción bibliográfica europea, podía recoñecer as manifestacións filosófico-científicas do século XVII e de gran parte do XVIII, e os debates intelectuais presentes nas diversas manifestacións científicas, a tal punto que xa en 1730 chegara a escribir o seu amigo Feijoo, que quizais tanto lle debía neste plano:

“A miña relixión (orde relixiosa, quere dicir) ten un suxeito que, na idade de trinta e cinco anos, é un milagre de erudición en todo xénero de letras divinas e humanas. En calquera materia que se toque, dá tan prontas, tan individualizadas as noticias, que non parece que se oen da súa boca, senón que se len nos mesmos autores de onde as bebeu. É de tan feliz memoria como de áxil e penetrante discurso; polo que, as moitas especies que verte a todos os asuntos, saen dispostas cunha sutil e xuízosa crítica. En suxeito tan admirable só se recoñece un defecto, e é que peca de excesiva ou moi delicada a súa modestia. É tan inimigo de que lle aplaudan que foxe de que o coñezan. De aquí, e do seu grande amor ao retiro do seu estudio derivase que, asistindo nun Gran Teatro, é tan ignorado como se vivise nun deserto. Ben vexo que o lector quereda coñecer a un suxeito de tan excepciónais prendas, pero non me atrevo a nomealo, porque sei que é ofendelo...”⁶

Entre tantos autores, Sarmiento manexa a Locke, ao oratoriano e matemático P. Lamy, a Rabelais, a Galileo, a Gassendi, a Newton, a Hobbes, a Gravesande, a Artaud, a Sacy, a Descartes, a Comenio, a Malebranche, a W. Wolf, a Boerhaave, a Musschensbroeck, a Verney, a Bayle, a Helvetius... E manéxaos con liberdade porque como teñen sinalado Pilar Allegue e María Álvarez Lires, Sarmiento, que compartía con Feijoo a preocupación por “detererrar el error común”, adoptaba o criterio da razón, atrevéndose a pensar (o *Sápere aude* kantiano), situando o dominio da fe nunha dimensión diferente.

Aínda que non se adscribe a ningún sistema de explicación do mundo, fose este corpusculista, cartesiano, newtoniano ou empirista, o seu é un exercicio da razón e do entendemento, constantemente apoiados pola experiencia e a observación. En tal senso, entendía que a razón implicaba unha atención aos feitos e a consideración da experiencia, e que a fonte de todo coñecemento e o modelo a imitar debiera ser a natureza, como salientou María Álvarez Lires, que o define como un empirista non inxenuo e un antiinnatista, en tanto que Sarmiento procla-

⁵ Ao respecto faise notar que as *Memoires de Trevoux* daban a coñecer o cartesianismo, a Locke, a Newton (a través de S'Gravesande), a Leibniz, e que *Le Journal de Savants* publicaba cada ano un catálogo explicado das publicacións que saían ao mercado europeo con arranxo ás diversas temáticas.

⁶ Feijoo, Fr. B. J., *Theatro Crítico Universal*, T. IV, Ibarra, Madrid, 1730, p. 412.

maba que as ideas estaban determinadas pola experiencia sensible, sendo a matemática a ciencia necesaria para pasar das experiencias visibles e sensibles ao pensamento.

“No seu pensamento hai resonancias da filosofía clásica, de Ch. Bacon, de Descartes, de Gassendi, de Mersenne, dos sabios renacentistas, de Newton, de Boyle, de Buffon, de Linneo, da escola newtoniana holandesa, de filósofos e pensadores como Rousseau, Locke ou Voltaire, sen que poidamos saber ata que punto son influencias ou de que modo Sarmiento chegaba a conclusións semellantes na súa osadía de pensador antidogmático, oposto a todo sistema”⁷.

Podemos dicir que Sarmiento asumiu os supostos epistemolóxicos da Ilustración: o criticismo, o racionalismo e o empirismo, como puntos de partida para a elaboración do coñecemento, aínda que non pertenceu á esfera máis avanzada do pensamento ilustrado hispano, que, por outra parte, só se decantará durante as tres últimas décadas do século XVIII.

Neste clima cultural, Sarmiento ocupa con algúns outros un lugar cimeiro, aínda que tamén nel se reflicten as tensións ideolóxicas do momento, cando vemos a súa crítica de tantos abusos dos poderosos, pero a súa fidelidade ao modelo de sociedade estamental, ou o seu incondicional catolicismo, dende o que el, que lía de todo, aceptaba sen embargo, a censura dos libros, a pesar de que rechazaba as cortapisas postas á entrada e difusión de teorías e coñecementos científicos nos campos físico-químico e das ciencias naturais.

Semper docuit, semper legit, semper scripsit («ensinou sempre, lía de seguido e escribía areo»), dixo del frei Anselmo de Abale na oración fúnebre realizada ao pouco da súa morte.

Un escritor de educación

Unha parte notable dos escritos de Sarmiento aborda, ben directamente ou por vía colateral, asuntos relacionados coa educación, realizando, así, moi frecuentes reflexións que atinxen á educación dos nenos e dos mozos, dende o momento do seu nacemento e primeira crianza ata un período en que se podería considerar unha persoa xa formada, por riba dos vinte anos de idade. Pero agás o seu escrito de 1768, *Tratado de la Educación de la Juventud*, que aparece como un documento cerrado e relativamente ordenado, atendendo á educación dos nenos –nunca nenas– ata a idade aproximada dos doce anos de idade –a pesar do título–, o demais da súa produción pedagóxica ofrece a imaxe dunha obra dispersa, aínda que non por iso carente de profundo interés.⁸

Escribe aguilloado por un estado de cousas que lle gustaría ver corrixido no campo educativo, ante unhas prácticas que en absoluto comparte, nun tempo, por outra parte, de cam-

⁷ En A. Costa Rico e M^a Álvarez Lires(Eds), *Fr. Martín Sarmiento...*, op. cit., Biblioteca Nueva, Madrid, 2002, p.58.

⁸ Sobre a temática aquí aludida pódese ver: Costa Rico, A., Álvarez Lires(Eds), *Fr. Martín Sarmiento*, op. cit.; Galino Carrillo, M^a A., *Tres hombres y un problema...*, op. cit.; así como o seguinte conxunto de traballos da nosa autoría: «A dimensión pedagóxica de Sarmiento», Consello da Cultura Galega/USC, *Congreso Internacional Fr. Martín Sarmiento. Actas*, T. II., Santiago, 1995, pp. 252-300; «Sarmiento: un educador para un pobo» en Axeitos, X. L., Barreiro Fernández, X. R., *Sarmiento. Fotobiografía*. E. Xerais de Galicia, Vigo, 2002; «Fr. Martín Sarmiento: *Alethophilo* e fundador da pedagogía galega»; Dpto. De Filoloxía Galega da USC, *Día das Letras*

bio cultural. Quere corrixir vicios e amosar un camiño, un método para unha máis racional educación: nada de estudar de memoria e ao pé da letra, senón de sentido e comprensión.

Non é doado marcar con total concreción o que podería ser, pois, considerado como o corpus dos seus escritos pedagóxicos; tendo presentes as apreciacións de diversos tratadistas (María A. Galino, Ángeles Filgueira, López Peláez, Sánchez Cantón, J. L. Pensado) tivemos ocasión, no marco do Congreso Internacional que sobre Sarmiento organizou o Consello da Cultura Galega en 1995, de adiantar un corpus, que agora reafirmamos con algunha leve rectificación, indicando aquí só o rótulo dos textos (textos que, recórdese, a miúdo abordan tamén outros asuntos) e o ano ou anos da súa elaboración:

- 1) 1743. *Reflexiones literarias para (formar) una Biblioteca Real.*
- 2) 1752. *Notas a la Copia del Privilegio de Ordoño IIº al Monasterio de Samos y Reflexiones previas.*
- 3) 1764. *Digestión sobre la educación de la juventud española, desterrando el estudio de memoria y a la letra, y el castigo que son los dos protectores de la ignorancia y el odio a las letras (Título facticio; un denso treito da Obra de 660 pliegos)*
- 4) 1766: *Elementos etimológicos según el método de Euclides.*
- 5) 1768: *Tratado de la educación de la juventud.*
- 6) 1769: *Onomástico Etymologico latín-gallego de los nombres de lugares, apellidos y frutos de Galicia.*
- 7) 1769: *Sobre el método de estudios de San Isidro de Madrid.*
- 8) 1770: *Discurso apologético por el arte de rastrear las más oportunas etimologías de las lenguas vulgares.*

A análise deste conxunto permítenos reconstruír unha orde de ideas, que aquí e acolá aparecen con diversas modulacións e intensidade na súa expresión.

Denuncia repetidamente a educación tradicional por intelectualista, dogmática, memorista e con ela tamén o autoritarismo do profesorado e a súa metodoloxía docente, propia para violentar a vontade dos estudantes e ofuscar o seu entendemento e capacidade de aprendizaxe. Critica a ensinanza especulativa e a metodoloxía escolástica coas súas voces metafísicas referidas a cousas invisibles, ao que contrapón unha ensinanza realista e intuitiva, ao ter como punto de partida os visibles obxectos concretos. Tamén se refería coas súas críticas a outros diversos aspectos educativos que deberían ser reformados, para adiantamento das artes e das ciencias útiles.

Galegas. *Padre Martín Sarmiento*, Santiago, 2002; e «Fr. Martín Sarmiento: Escritos de educación. Significado histórico-pedagógico», *Revista Galega do Ensino*, Consellería de Educación da Xunta de Galicia, Santiago, maio de 2002.

Expresa, de seguido, estas críticas, mediante textos similares aos seguintes⁹:

“Non saben ben os españois canto importa para o ben público e para o adiantamento das artes e das ciencias útiles o que os nenos, ata a idade dos doce anos, non perdan o tempo en estudar de memoria e á letra, non sendo a Doctrina Cristiana, cousa algunha de Gramática, Lóxica, Metafísica, etc.; que non se lles aterre nin enfatue co castigo porque non saiban entender o que se lles debe saber ensinar; o castigo só será para refrear as malas e viciosas inclinacións que descubriren: a bárbara e cruel expresión “a letra con sangue entra” hase de desterrar por enteiro da educación da xuventude e condeala a galera” (DIG, 40).

“Ó neno que aínda non sabe a súa lingua nativa, nin pode contar por centos os nomes das cousas visibles que Deus creou, poñénlle nas mans a Arte de Nebrixa que abonda en voces facultativas e de cousas invisibles, que por ser intelectuais maldita a conexión que teñen coas cousas visibles, nin aínda para comparalas perdendo o tempo o neno nese encoro. Pasa, logo, ese neno a estudar Artes, con voces de lóxica, metafísica e física que significan cousas que non existen nin no mundo visible nin no invisible. Se o neno vai seguir algunha Facultade maior de Teoloxía, Cánones, Medicina ou Leis, porque entrou na “carreira”, case espido da súa lingua nativa con extensión e mal vestido da xerga latina, nin será teólogo, nin canonista, nin médico, nin lexista” (TEX, 46).

“Por non retardar o que o neno saiba a Doctrina Cristiana son do dictame que na idade correspondente se lle faga estudar de memoria e á letra o Catecismo de Astete e as oracións da Igrexa, aínda cando non comprenda o que di. É xusto que iso se conceda e promova, en obsequio da fé católica. Pero, ¿por que se vai tolerar que un neno, que apenas sabe a lingua que mamou e que nin idea puido ter do “zarrapastroso” latín que lle imbuiron, pase a manexar voces abstractas da Filosofía, que nin pode sinalar co dedo, nin pode facer idea dos seus significados?. Crece a admiración. ¿E que maior barbarie, que o mestriño, que tampouco fixo idea das voces e cousas especulativas, as ensine pro tribunal ao neno, que tampouco as entenderá?. Os mestres de Gramática e de Artes son polo común, uns rapazotes que aínda necesitan saber máis para ser discípulos. Por iso direi que eses mestres non han de baixar de 50 anos de idade para ensinar á xuventude” (TEX, 53).

“Poñamos que un se habitúe a pasearse nun bosque espeso e con moita faramalla de matorrais e outro nun xardín formado e cultivado con simetría. Sen dúbida que este terá máis memoria, máis clara idea e máis gosto do seu xardín, ca o outro do seu bosque. Sempre os obxectos abstractos son moi difíciles de entenderse, e para os rapaces forman un impenetrable e confuso matorral. Gracias a Deus, e serán felices se aos trinta anos teñen capacidade xa proporcionada para entender algo de aqueles obxectos abstractos e intelectuais con menos confusión. E para conquistar aquela proporción cómpre que antes se

⁹ A citación dos textos faise aludindo mediante acrónimos aos manuscritos pertinentes, e mediante cifras aos parágrafos correspondentes (nalgún caso folios), atendendo para isto case sempre ás edicións críticas textuais preparadas polo profesor J. L. Pensado; noutros casos cítase segundo a copia da Colección Dávila sita na Biblioteca Nacional, ou mesmo segundo as antoloxías preparadas pola profesora M^a A. Galino, e por Antón Costa Rico / María Álvarez Lires. Para todas estas edicións pode verse a Bibliografía final. Os acrónimos empregados son os seguintes: RLBR, *Reflexiones literarias...*, 1743; PO, *Notas a la copia del Privilegio de Ordoño...*, 1752; DIG, *Digresión sobre la educación...*, 1764; DIG b, “Outras digresións presentes en distintos lugares da *Obra de 660 pliegos*”; TEX, *Tratado de Educación de la Juventud*, 1768; OE, *Onomástico Etimológico...*, 1769; DAA, *Discurso Apologético por el arte...*, 1770.

adiquen a colocar na súa cabeza os obxectos visibles e que se vaian exercitando en coñecementos claros e evidentes. E vulgo do caso que primeiro deben estudar os rapaces algo de matemáticas que precipitarse a estudar as Artes” (PO, 18).

Nestes termos expresaba Sarmiento as súas críticas, que se estenden a outras situacións que afectaban á vida dos nenos, dende cativiños. Pero non só realizaba críticas; tamén facía oportunas propostas. Sarmiento cre que é posible outro modo e método de educar, porque «todo home é naturalmente ben disposto se nel deixan obrar á natureza», tendo todos un innato apetito e un natural desexo de saber, que é necesario recoñecer, para impulsar: exercitando os sentidos exteriores, favorecendo o coñecemento fundamental das cousas e a comprensión do significado das voces, fecundando a memoria con cousas reais e exercitándose con cousas útiles e instructivas.

A ensinanza deberá ser empírica, procurando os profesores favorecer a natural curiosidade infantil, a lóxica natural, a memoria natural e a eurística, a través da gradación e da creación dun clima favorable de estudo, da consideración das aptitudes dos escolares e do uso da lingua propia e natural, debendo comezar sempre polas cousas naturais visibles, para seguir despois coas cousas artificiais visibles e cos obxectos matemáticos de número, peso e medida, antes de achegarse ao coñecemento das cousas espirituais, logrando deste modo un dominio seguro das voces e dos seus significados, coas que logo abordar o dominio sistemático dos diversos ámbitos culturais, tanto por parte dos rapaces como das rapazas.

Expresaba Sarmiento todo o anterior en textos como os que seguen:

“Se nesa taboa rasa que é a fantasía dun neno se pintan mascaróns e quimeiras de primeira impresión xa a táboa se fai inepta para admitir verdadeiras e reais representacións de obxectos naturais. Mentres o artificio humano non pon ao neno na tiránica precisión de que se emborrache a súa rasa e limpia táboa con fantasmas supinos e xerundiais da gramática, con figuras pintorescas da lóxica e con mascaróns quiméricos da metafísica, está o neno tan inocente de vicios da vontade, está apto para todo o bo no moral e para todo coñecemento no racional” (DIG, 29).

“Entón ten docil a súa vontade, flexible a súa fantasía e limpa e tenaz a súa memoria; só entón está preparada a súa táboa para que nela se impriman todas as especies evidentes e indisputables dos visibles obxectos naturais, que han de servir en diante para todo xénero de artes e ciencias, e para entender menos mal as abstractas e especulativas, por comparación ás ideas e nocións físicas e reais que o neno adquiriu xa polos seus sentidos exteriores; todo o erro da mala educación vulgar da xuventude consiste en que non se lle deixa ao neno tempo bastante para exercitar os seus sentidos exteriores en todo xénero de obxectos naturais sensibles, e en que logo o pasan a lidiar con espantallos” (DIG, 30).

“Teñen indelebles ata a morte as especies que sendo nenos recolleron cos seus sentidos exteriores. Así, pois, a clave para que os nenos se eduquen ben e se poidan aplicar despois e con facilidade a todo coñecemento, xa práctico, xa especulativo, será o poñerlles aio ou mestre, que os fecunde de todo xénero de especies de obxectos, sen facerlles estudar cousa algunha de memoria e á letra” (DIG, 33).

Escribiu tamén:

“As ciencias especulativas de siloxismos, de maldita a cousa serven para a agricultura, botánica, poboación, maquinaria e comercio, (e) sempre falo reservando a verdadeira teoloxía e os seus misterios, que necesitan de poucos siloxismos. Aquí unicamente vou falando das cousas naturais e comúns en todo o mundo, coñecemento este polo que ha de comezar a educación da xuventude española, e non por Gramáticas, Lóxicas, Metafísicas e Físicas rancias, que só se han de estudar ao seu tempo, e despois de que os nenos xa saiban falar, teñan colleita de moitísimas voces da súa lingua nativa, coñezan as cousas significadas por elas e teñan ben fecundada a súa memoria de especies reais e evidentes” (DIG b, 8).

A este respecto, Sarmiento faise eco dunha posible pedagogía diferencial, en atención aos saberes distintos e de distinto ritmo dos nenos das vilas grandes e dos das aldeas:

“Non podo determinar a idade do neno na que xa pode entrar en especulacións. Iso dependerá da maior ou menor vivacidade respectiva. Nótese que nos lugares máis populosos apúntalles máis temperán a intelixencia aos nenos que aos que se crian nas aldeas, con esta diferenza, que os nenos que endexamais saíron da cidade teñen máis especies de cousas artificiais e pouquísimas de cousas naturais. E polo contrario, os nenos que non saíron da súa aldea teñen máis especies naturais e menos artificiais, sendo certo que non coa combinación das especies artificiais, senón das naturais se han de formar en diante os discursos” (DIG, 39).

En calquera caso, haberá que favorecer o naturalismo nos modos e procedementos didácticos, e o cultivo da lóxica natural e da memoria natural. Escribiu, por isto:

“A expresión simpliciter necesaria ten unllas e significa moito para que se poida aplicar a un particular e artificioso modo de porfiar perpetuamente. A iso se reduce a Lóxica artificial que se ensina. Está tan lonxe de ser necesaria para todas as ciencias, só serve para confundilas e embarrullalas; falo da Lóxica artificial dos homes, non dunha lóxica natural que Deus repartiu a todos os racionais sen artificio ningún. Unha boa razón natural é a Lóxica que ha de servir para estudar todas as ciencias. Antes que nacesse Aristóteles había lóxicos porque había racionais, sendo de notar que con tanta lóxica artificial, ata que se escribiu un tomo en folio dela (refírese a de Musschensbroek) non se descubriu unha pinga dalgunha verdade evidente. Non de Historia Natural, non de Física, non de Matemáticas, non de Cosmografía, non de Mecánica, non de Medicina, e se algo se descubriu foi unha vez que se abandonou esa xerga de lóxica artificial e se pensou en pulir a lóxica natural coas Matemáticas e a Física experimental. Isto foi o que fixeron xa algunhas nacións e por iso cada día descubren mil primores, e calquera debe desexar que os españois fagan o mesmo para a educación da xuventude” (DIG, 46).

“A mesma reflexión poderá facerse falando do estudio da Cosmografía, a Astronomía, a Física e outras ciencias máis enredosas. Canto máis enredosas, máis se debe cultivar o entendemento, e pouco ou nada a memoria. Entendámonos. Non me opoño ó cultivo da memoria, que resulta de ler, reler, entender e continuar na lectura de bos libros. Opóñome si, ao cultivo da memoria, que o erro común fai consistir en estudar de memoria e ao pé da letra tediosos períodos que non se entenden. Ese cultivo é falaz e pernicioso. Ese cultivo, con xusta causa, aborréceno os nenos, e agregado ao sempre inminente temor aos azou-

tes e a outros castigos bárbaros, son a verdadeira orixe de que os nenos aborrezan o estudio” (PO, 69).

“Non pareza isto puerilidade: os nenos teñen dereito a que se lles resposte a todo; e teño por bo sinal que os nenos pregunten e repregunten sobre todo, pois amosarán que desexan saber. O que se resposta a preguntas que fixese un neno quedáselles na memoria moi doutro xeito que o que se fai estudar de memoria e que non preguntou. O primeiro conséguese porque concorre unha viva e espontánea vontade. O segundo vai moi costa arriba, porque a mesma vontade o repugna. De mín poderei dicir que non me acordo do que me fixeron estudar de memoria, senón do que lin por mín mesmo e con gosto, sen o imperio de que o estudiase de memoria” (OE, 135).

Todo isto, sen embargo, precisaba da existencia dun profesorado ben formado e con boa capacidade didáctica para acomodarse aos seus discípulos, e tamén da dispoñibilidade de libros adecuados para os escolares. Con estas condicións podería afrontarse un estudio máis racional e unha mellor aprendizaxe, tanto dos saberes instrumentais (lectura, escritura, cálculo), como dos saberes culturais en campos variados. Así, os alumnos poderían chegar mesmo a ser lectores motivados, sen seren obrigados, podendo chegar a ser autodidactas. Sería tamén do caso valorizar recursos didácticos como os paseos instructivos, as cancións infantís, os xogos e os saberes populares, sen se esquecer da formación matemática, como a que prepara para unha formación abstracta e demostrativa.

E con respecto aos mestres dicía:

“Debe ser un para todos e facerse un con cada un. Debe temperarse á rudeza dos curtos, á capacidade dos medianos e á penetración dos sobresaíntes. Debe abrazar por empresa o gañalos a todos de modo que ningún dos seus discípulos deixe de saír apto, cando saíse da súa educación para algún exercicio útil e honesto que lle faga apetecer o recollemento na súa cela ou con aplicación aos libros ou a algunha obra de mans ou a un e a outros.” (PO, 184).

“O mestre deberase acomodar ao discípulo, usando só das voces que o discípulo sabe e comprende (...). Se no ensino se usa de voces facultativas e diversas das vulgares, nin o discípulo entenderá o que oe, e se cadra tampouco o mestre entenderá o que fala. Ensínese, pois, primeiro con voces vulgares; e logo de ben entendida a cousa dígaselle ao discípulo: a tal e tal voz vulgar corresponde tal e tal voz facultativa” (OE, 78).

“O mestre que pasa de 40 anos está na idade de ter estudiado ben e de ter comprendido ben o que estudiou; ese poderá con facilidade reducir a un método histórico (etimolóxico) o método de ensinar a xuventude. O verdadeiro método histórico: sen ter estudiado de memoria e ó pé da letra, dominar unha gran porción de voces do onomástico; así poderán o mestre e o discípulo falar e discorrer... e combinar as cousas de mil modos e mil xeitos.

Non haberá combinación que non sexa instructiva; isto é, combinando cousa con cousa, voz con voz, letra con letra; se o mestre está instruído dos *Elementos Etimolóxicos*, que eu escribín, seralle fácil apurar moitas etimoloxías castelás e galegas” (TEX, 197, 198).

“A isto debe atender moito o mestre que ha de ensinar ao neno a falar e a ler, supoñendo que aínda é un cativo. Debe conducilo por todas as paraxes en que hai abundancia de obxectos, para mostrarlle co dedo todas as cousas máis principais, e chamalas polo seu nome en voz alta, para que o neno as tome de cabeza, sen estudar ren de memoria. De tal xeito, acharase o neno en poucos anos moi fecundado de todo xénero de voces da súa lingua nativa, que haberá de ser a chave para todo xénero de literatura” (TEX, 100).

Hai, como estamos vendo, en Sarmiento tamén unha continua apelación ao estudio e uso da lingua vehicular, materna ou nativa para a realización das aprendizaxes, a galega no caso dos galegos, coa mesma lóxica e dereito de uso que teñen en cada caso os ingleses, os portugueses, os casteláns, os franceses... No caso de Galicia non por iso se deixarían de estudar por razóns diferentes o latín e o castelán xuntamente co galego, escribindo a este respecto:

“... palpábase a harmonía que teñen as tres linguas: latina, castelán e galega; e se aos nenos se lles sabe ensinar ben unha das tres, eu fío que se farán cargo das tres, en virtude dun bo onomástico trilingüe. ¿E cal lingua das tres se debe ensinar primeiro aos nenos? Eu digo que se son galegos, dicta a razón natural que deba ser a galega, que co leite mamaron, pois a latina é lingua morta para eles e a castelá élle forasteira e case bárbara na pronunciación”. (DAA, 141).

E porque ademais, se así non se fixese, non se podería realizar un estudio racional, salientando Sarmiento que:

“Porque hai poucos que saiban ben a súa lingua nativa, na que poidan sinalar os xenuinos correspondentes a linguas extrañas, poderá saber alguén, a medio saber, moitas linguas extrañas, pero a súa lingua nativa que mamou, débea saber con toda perfección, para o seu estudio e para reducir a ela todas as nocións que fose adquirindo, de modo que as verdades científicas nas que se ha de fundar o neno, haberaíades de saber non noutra lingua, senon na natural e vulgarizada. O que sabe e comprende unha verdade na súa mesma lingua nativa, non precisa estudar de memoria o que non ha de entender noutra lingua extraña. O estudar de memoria e ao pé da letra non é entender, senon atolondrar as paredes, perder o tempo, confundir o entendemento e castigar aos nenos” (TEX, 48).

Sarmiento propón unha cuidada educación lingüística, para un posterior e adecuado estudio da Gramática e das Artes, co auxilio da formación matemática porque:

“Dixo Aristóteles que os rapaces poderían ser, naquela idade, matemáticos e xeómetras, pero aínda non sabios e prudentes. Pois para o segundo cómpre manexar obxectos invisibles, intelectuais e abstractos. E para o primeiro, obxectos sensibles e outros propios da imaxinación ou fantasía. Para pasar do exercicio en obxectos dos sentidos externos ao dos obxectos das potencias intelectuais, é indispensable que o exercicio pase por un medio, pois hai distancia case infinita entre os obxectos mentais e entre os dos sentidos exteriores. Aristóteles supón que a Matemática é a Ciencia que dirixe para eses exercicios medios. E calquera dirá, canda el, que primeiro se ha de exercitar o rapaz en algo de Matemática, antes de poñer o pé nas aulas de Filosofía escolástica ou metafísica” (PO, 20).

E como home da Ilustración aínda prefería que os rapaces se orientasen cara unha formación máis práctica. Propoñía así que se escribieran libros didácticos sobre artes mecáni-

cas, física experimental e matemáticas en idioma vulgar, ademais da creación de bibliotecas e de seminarios de tales artes para a súa aprendizaxe:

“Se en cada lugar dos que pasan de 600 ou 700 viciños houberse unha biblioteca pública que diariamente estivese patente a todo o mundo empregariase moito (...). E para que a república literaria española non só tivese grandes profesores nas ciencias e artes de pura especulación e curiosidade, senón tamén nas artes mecánicas e servís de práctica e utilidade segura, sería moi conveniente que neses mesmos lugares se fundasen tamén un xénero de Colexios ou Seminarios, para aproveitar en beneficio do público as habilidades de moitos rapaces orfos perdidos ou pobres”. (RLBR, fol. 324).

“Convirá pois que no Seminario dun lugar, se recollan nenos para aplicalos en tal arte, fábrica ou manufactura (...). Nos lugares das mariñas os Seminarios deberán ser para promover a náutica especulativa e práctica, a cosmografía, a hidrografía (...). Nos lugares viciños ás prazas fortes, para a xeometría e arquitectura militar (...). Nos próximos ás ferreiras, martinets e minas, habíanse exercitar os nenos na metalurxia (...)”, fol. 324.

De modo similar, tamén solicitaba a instalación de cátedras de historia natural, de matemáticas e de ciencias experimentais nas Universidades, entre outras medidas de modernización cultural.

No plano propositivo, non escapan á súa ollada o rol educativo que podían xogar as cantigas, os dísticos e os xogos populares; a conveniencia da educación familiar sobre a pública; o entendemento da educación moral como exemplaridade das condutas dos adultos; o papel educativo que debían realizar as amas e aias; a responsabilización aos pais sobre a educación dos fillos e das fillas, así como diversas recomendacións didácticas para a súa efectivización no decurso sobre todo da escolaridade primaria e da secundaria, ocupada polas Cátedras e Colexios de Gramática e Humanidades. Sobre todo isto, aquí e aló, espalla os seus puntos de vista e concrecións derivadas das posicións xerais previamente indicadas.

O pensamento pedagóxico de Sarmiento aparece máis articuladamente exposto no seu *Tratado de Educación de la Juventud* de 1768, se ben é oportuno sinalar que os asuntos que son obxecto da súa reflexión e preocupación xa estaban en gran medida contidos no seu texto de 1752.

No texto de 1752 están presentes as súas críticas ao modelo educativo dominante, e as súas recomendacións: “todo home desexa saber e máis se lle vai costar pouco traballo”, aprender as cousas e os seus significados, nutrirse de voces vulgares, estudar de modo graduado, realizar actividades de recreación e de educación física, estudar a lingua vulgar con extensión, estudio só imprescindible da lingua latina, uso dunha didáctica conversacional, instruír ás nenas como aos nenos, favorecer a lectura libre, utilizar o método histórico no ensino, estudar sobre a base de preguntas, analizar as aptitudes para o estudo, estudar en galego, aprender matemáticas como fundamento dos estudos de Filosofía, estudar e coñecer a historia natural e atender á formación do profesorado, unha formación que debe ser esixente para poder educar a nenos pequenos.

Sendo así, creo que podemos indicar que o pensamento pedagóxico de Sarmiento está construído a mediados do século XVIII: ilustrado e empírico-racionalista, se ben se rexistran nel algunhas marcas evolutivas nas dúas décadas seguintes, consistentes na acentuación da súa reflexión sobre a necesaria galeguización educativa (declaradamente xa presente na “Carta sobre a educación de Alonsiño e Matildiña” de 1758), na mellor formulación da súa concepción epistemolóxica empirista de raíz lockiana, e na pronunciación do seu naturalismo pedagóxico.

Para Sarmiento, que segundo Galino “inaugura en 1752 nas letras españolas a visión do neno como unha realidade substantiva”¹⁰, a compoñente do *natural* é principal na súa pedagogía, “sexa como o que se opón ao ‘artificial’, sexa como o que constitúe a entidade de cada ser específica e individualmente considerado”, sostén Capitán Díaz¹¹, plasmándose esta directriz en numerosas ideas sarmentianas relativas a que a educación dos nenos debería responder a súa natureza e desenvolvemento, co auxilio de bos mestres, bos libros e cuidadosos e racionais métodos.

¿Podemos considerar a Sarmiento como un pedagogo, como un teórico da educación? Creo que si, aínda que non é un gran teórico dela. Dicímolo no senso de que Sarmiento non constrúe con preocupación central, con detemento pleno, rigor lóxico, articulación ideolóxica e textual, e con coñecemento riguroso do *status questionis*, unha obra teórico-pedagóxica na que realice a presentación dun *iter* ou *cursus* educacional. Aínda sendo defensor do naturalismo e mantendo unha posición optimista sobre a natureza humana, a súa antropoloxía educativa, resituada claro é no seu tempo, antóllasenos non suficientemente definida, como tampouco o estarían as súas finalidades educativas, nin o programa, os contidos, a organización e a operativización dos procesos pedagóxicos. A cambio, non é só, e con ser moi importante, un riguroso crítico dos modelos educativos imperantes, senon que é tamén un formulador de importantes teses para a súa reforma, e un metodista no plano didáctico, tanto de modo xeral, como con referencia aos procedementos específicos.

Propón, como principios educativos:

- favorecer a aprendizaxe natural e o natural desexo de saber,
- realizar unha aprendizaxe empirista, de sentido e non de memoria,
- promover o desenvolvemento activo da linguaxe infantil e da memoria natural, a partir da lingua nativa e mediante o xogo e outros procesos dialogais,
- levar a cabo unha ensinanza demostrativa e a través de procesos de gradualización didáctica e o exercicio educativo mediante emulación e nun clima de confianza.

No eido dos procedementos didácticos, Sarmiento da indicacións relativas á ensinanza a grupos restrinxidos, á aprendizaxe metódica das cousas e das súas voces e significados, ao uso educativo do entorno, dos xogos, das cancións e dos diálogos, á preparación para o

¹⁰ M^h A. Galino, *Tres hombres y un problema*, op. cit, p. 273.

¹¹ A. Capitán Díaz, *Historia de la Educación en España*, Dikynson, Madrid, T. I, pp. 833-834.

estudio do latín, da gramática e das artes, sobre a formación matemática e sobre a necesidade de dispoñer de adecuados libros científicos e didácticos, coa especificación de moitos destes asuntos ao marco contextual e cultural de Galicia.

¿Aportaban as súas posicións novidades salientables ao panorama pedagóxico hispano?, ¿eran, por acaso, materia de acordo común, ou non?, ¿estamos ante un pensamento orixinal e singular, ou ante unha reposición hispana dun ideario pedagóxico de alcance europeo?

Desto, propoño falar de seguida: as súas aportacións, situadas historicamente, son singulares no contexto hispano e novidosas, a par de valiosas, e inscríbense no ideario pedagóxico reformador europeo, se ben trascenden da copia. Como noutro lugar escribimos, “en Sarmiento detéctanse influencias de importantes teóricos europeos da educación, aínda que o que sobre todo se percibe nel é un espírito crítico, radicalmente autónomo na formulación do seu pensamento. Un pensamento entretecido polo fulgor propio da Ilustración e constantemente avivecido por unha moi reflexionada experiencia, pola pasión intelectual polos asuntos de Galicia, e con concomitancias co pensamento pedagóxico europeo, dadas as súas constantes e intelixentes lecturas¹² e o seu insobornable exercicio da razón¹³”.

As concomitancias son abondosas. Pero tamén as influencias son observables. Para mellor situar o pensamento sarmientiano, nun marco de conflitos ideolóxicos, poderá ser oportuno achegarnos aos modelos e perspectivas educativas en confrontación e a continuación a algunhas das súas plasmacións textuais, cerrando finalmente coa interpretación do seu pensamento pedagóxico.

Modelos e perspectivas educativas en confrontación na Europa Moderna

Fronte ao modelo escolástico universitario medieval, construído sobre os presupostos epistemolóxicos aristotélico-tomistas, que levaban ao cultivo da dialéctica/lóxica, ao acatamento das “autoridades” sinaladas pola propia tradición universitaria e eclesíastica e ao estudo dunha lingua latina convertida nunha linguaxe convencional e formalista, literariamente pobre, ríxida e uniforme, foise abrindo paso o modelo dos Colexios de Humanidades, tanto no Norte de Italia, como nos Países Baixos, mentres se reforzaba o estatuto da infancia e da adolescencia.

Estes Colexios que recibían un alumnado de menos idade ca o universitario preocupábanse por incorporar a lingua latina literariamente rica dos grandes autores clásicos, diversas mostras da civilización clásica –xeografía, historia, arte, literatura–, e mesmo o coñecemento de conductas éticas e políticas referidas a aquela civilización, nalgunha medida, considerada exemplar. Participaron nesta formulación, logo das realizacións de Vitorino da Feltré

¹² A consulta do catálogo da súa Biblioteca permite poñer de manifesto que nela estaban, entre outros, con resonancias pedagóxicas: Quintiliano, Bacon, Erasmo, Vives, Palmireno, Montaigne, Rabelais, Milton, Comenio, autores de Port-Royal, e Verney, botándose en falta ausencias, como a de Locke, que, en todo caso, poderían ter sido cubertas coa propia Biblioteca do seu mosteiro de San Martín.

¹³ A. Costa Rico, M^º Álvarez Lires(Eds), *Fr. Martín Sarmiento*, op. cit. p. 116

e de Guarino de Verona, autores como Rodolfo Agrícola, Erasmo e Reuchlin –ligados aos “Irmáns da Vida en Común” e á súa acción docente– e outros como Melanchton, J. Sturm e Luis Vives, entre os máis destacados.

Con eles, tiña lugar unha importante renovación da gramática latina e da súa aprendizaxe, así como un máis destacado cultivo da poesía e sobre todo da retórica, fronte ao estudio da tradicional lóxica aristotélica, buscando no campo da formación a unión da *civilitas*, a *prudentia* e a *eloquentia*, no sentido indicado por Quintiliano no século I, coa *pietas literatta*.

Así, Erasmo a través dos seus *Colloquia Puerilia* (1518) e a través do seu *De civilitate morum puerilium libellus* (1530), entre outros textos, pretendía como finalidade da educación a imitación dos clásicos, o que se conseguiría cunha educación lingüística depurada: partindo da lingua materna e mercé ao estudio e a imitación de formas latinas fáciles e agradables, ata que o latín se dominase a modo dunha outra “lingua materna”, coidando ademais que a través dos textos clásicos estudiados (con Cicerón en primeiro lugar) se podería acceder ao coñecemento das cousas, algo que actualmente consideraríamos un erro. Aínda que con Erasmo se poñen de relevo consideracións didácticas máis adecuadas como a conveniencia do uso da lingua materna, seguiu pervivindo a memorización e o verbalismo, como procedementos didácticos que propiciaban o intelectualismo e a plasmación dunha educación minoritaria e elitista, co esquecemento do estudio da natureza e da sociedade.

Melanchton, pola súa parte, recuperou a Aristóteles, poñéndoo no centro da formación humanística dos novos colexios, a través da súa *Dialéctica*. Unha vez máis, o coñecemento das cousas fundábase nos clásicos, sendo a Gramática latina o fundamento de todos os estudos cultos e eruditos. Deste modo, a pedagogía humanista, partía do *Trivium* (Gramática, Retórica e Dialéctica/Lóxica) sobre o que se constrúe unha preparación formal que precede á formación en diversos campos profesionais.

Esta foi tamén a perspectiva cultivada por J. Sturm, na súa condición de didacta e organizador de colexios de humanidades, sobre o modelo deseñado en Estrasburgo na primeira metade do século XVI. Con Sturm graduábanse as aprendizaxes, promovíanse variadas actividades didácticas que favorecían a adquisición da elocuencia, e dábase paso á realización de exames públicos de promoción de grao.

Unha vez máis, o propósito gramatical–retórico era o que guiaba a acción educativa, co obxectivo de lograr o desenvolvemento formal das capacidades do pensar e do discurso, coa postergación do cultivo das ensinanzas realistas, extremo este que, en todo caso, sufriu unha modificación con Luis Vives (*De tradendis disciplinis*, 1531) quen, á veira do coñecemento lingüístico, colocou, de modo independente, o cultivo das materias realistas, entre outras recomendacións pedagóxicas e didácticas, sempre co trasfondo do paradigma educativo humanista, chegando a ser valorado por numerosos autores como o pedagogo europeo católico máis importante do século XVI.

Este presuposto do dominio das linguas clásicas –aberto ao cultivo do grego e do hebreo, xunto ao da lingua latina– como a mellor preparación para o exercicio de profesións liberais e clericais foi o escollido polos colexios xesuítas, que a partir de mediados do século XVI se estenderon por toda a Europa católica (1540, e *Ratio Studiorum* de 1599). Adoptaron, así, o

modelo pedagóxico de Erasmo e de Sturm, se ben con modificacións conducentes á desvalorización da civilización clásica e ao estudo dos clásicos, unha vez desposuídos tales autores da súa real personalidade propia e da súa historicidade. O formalismo literario perceptible en Erasmo ou en Vives acadaba cos xesuitas uns extremos academicistas máis notables, o que provocou que se realizasen algúns intentos de cualificación didáctica, así como diversas denuncias, procedentes nalgúns casos do propio humanismo, ou realizadas noutros casos baixo a influencia e o predicamento que fa acadando o cartesianismo.

Entre os intentos de cualificación podemos citar a confección de diversos libros didácticos que tendían a aminorar a disciplina memorística usada para a aprendizaxe do latín, ao favorecer unha aprendizaxe máis conversacional. Seguindo a estela dos *Coloquios* erasmianos e dos *Diálogos* (ou *Linguae Latinae Exercitatio*, 1539) de Luis Vives, con 25 diálogos para nenos, dispostos con progresión na aprendizaxe, o xesuita J. Pontanus publicou en Augsburg, a fins do século XVI, catro grosos tomos (*Progimnasmata Latinitatis*) con máis de 300 diálogos relativos á escola, aos diversos oficios, e a cuestións da natureza, da historia, da xeografía, da educación relixiosa, da educación moral, e dos xogos, entre outros. Uns diálogos construídos con citas dos clásicos e que a muido resultaban artificiais.

Entre as denuncias hai que sinalar as de Rabelais e de Montaigne. Rabelais no seu *Gargantúa e Pantagruel* (último texto completo de 1546) recomendaba que os alumnos lesen aos autores clásicos, pero que non se descuidase con eles o estudo da botánica en pleno campo, das matemáticas por recreación e a visita a obradoiros artesanos, querendo conciliar o humanismo literario co realismo e coas experiencias, situándose pois, como un antecedente de Comenio e aínda mesmo de Locke. Pola súa parte, o señor de Montaigne nos seus *Essais* (primeira edición de 1580) pronunciábase tamén contra o formalismo, o verbalismo e o autoritarismo do ensino gramatical humanista, procurando formar a intelixencia, a independencia de xuízo e o carácter, acompañando a educación lingüística latina, lograda de modo non memorístico, coa observación da natureza e a aprendizaxe de linguas modernas viaxando, como modelo educativo apropiado para a educación dos fillos e das fillas da aristocracia francesa, que terá un considerable eco durante o século XVII.

Entre tanto, o Chanceler Bacon planteaba desde Inglaterra un novo proceder epistemolóxico que iría ter grandes consecuencias no plano educativo: o da lóxica inductiva, fundado na experiencia e nos procesos de observación para o establecemento do coñecemento. Segundo Bacon para o dominio da natureza e a construción do coñecemento era preciso establecer un proceso gradual no establecemento de coñecementos progresivos, indo do concreto e particular, perceptible sensiblemente, ao máis xeral e abstracto. En contraposición á lóxica aristotélica, que camiña do principio xeral para o caso particular, e que se revelaba como totalmente ineficaz como vía de acceso para a comprensión da natureza, abrindo, así, paso á revolución científica fundada sobre o empirismo. Nesta perspectiva e recordando, de algún modo, algúns dos treitos da *Utopía* (1516) de T. Moro e da *Cidade do Sol* de Campanela, Bacon na súa *Nova Atlántida*, onde se fala da “Casa de Salomón” –casa da sabiduría–, preséntanos aos seus habitantes como coñecedores das artes mecánicas e das matemáticas, adicándose algúns deles a desenvolver a súa actividade en laboratorios científicos.

Este novo punto de vista ía incentivar o desenvolvemento científico, pola vía empírica e experimental e mediante o cultivo das matemáticas, provocando a adquisición de novos coñecementos que entraban crecentemente en contradición co prestixio cultural dogmático da Antigüedad clásica.

Neste contexto e baixo a influencia da revisión baconiana, abriría Descartes coas súas *Règles pour la direction de l'esprit* (1627) e co seu *Discurso do Método* (1637) unha nova perspectiva para o establecemento dos coñecementos e da súa certeza. Diferindo dos puntos de vista empíricos, sostíña Descartes que algunhas ideas e nocións simples como a existencia, a certeza, as leis postas por Deus na natureza, observada mecánicamente, debían ser innatas nas nosas mentes, como un necesario coñecemento *a priori* para poder realizar procesos intelectuais de construción e acumulación do coñecemento, confrontándose isto coas posicións empiristas que sostíñan que todo e calquera coñecemento proviña sempre da experiencia e tiña unha orixe sensible, sendo pois un coñecemento *a posteriori*.

Deste modo, Descartes procuraba asentar a elaboración científica sobre principios ou proposicións evidentes por sí mesmas é dicir sobre axiomas evidentes por innatos, desde os que se podían extraer as diversas implicacións lóxicas, segundo o proceder que xa Euclides indicara como método de traballo para a xeometría: un sistema axiomático, analítico e deductivo, contruído sobre a sucesión de razonamentos que parten dunha afirmación clara e simple, asegurada pola propia evidencia “razonada” –que podía mesmo apartarse do coñecemento sensible, aínda que non o excluíse–, encamiñándose cara unha conclusión certa, dado o encadeamento de pasos sucesivos ata tal conclusión.

Tal posición racionalista ía ter tamén unhas enormes consecuencias no discurso e nas prácticas educativas. Desde o racionalismo nace a preocupación pola búsqueda de métodos racionais de ensino en vez dos métodos máis ou menos rutineiros ou puramente empíricos, e avívase unha preocupación pola creación de libros metodizados na presentación, orde e graduación dos coñecementos. Descartes preconizaba o reforzo dos estudos matemáticos en lugar dos humanísticos, dada a súa mellor contribución á capacitación intelectual precisa para poder adquirir coñecementos, xa que coa súa aprendizaxe e práctica aprenderíase a razonar e a pensar adecuadamente. E, por iso, as facultades que máis había que desenvolver eran a memoria e a razón, sendo máis importante a *educación cá instrucción*. A educación sería o cultivo das enerxías intelectuais e morais máis que a aprendizaxe dun saber concreto, sendo preferidas as materias consideradas *formativas* (latín, matemáticas, lóxica, filosofía) sobre as *informativas* ou científicas e naturais.

De tal modo, sentábanse as bases dunha pedagogía racionalista, formalista e intelectualista, que non careceu en ocasións dalgunhas constatacións empíricas. Na súa definición interviron diversos autores xansenistas e port-royalistas, o filósofo Malebranche, os oratorianos, Claude Fleury, o abate Fenelon, ou Ch. Rollin, como imos ver sintéticamente.

A partir de 1643, coa creación das súas “Pequenas Escolas”, o movemento relixioso nado en Port-Royal, sitúase como unha singular experiencia educativa, tanto a través das súas prácticas pedagóxicas, como dos libros didácticos creados para o servizo das escolas. Aínda que cunha visións moi crítica da infancia, que os levou a acentuar as cuestións disciplinarias, eran partidarios os de Port-Royal de realizar o ensino en francés, como lingua vul-

gar, de favorecer o traballo escolar acudindo máis aos premios ca os castigos, así como de cultivar a lóxica (*Art de Penser*, de Arnauld) e non a retórica (como os xesuitas), a fin de que os alumnos comprendesen as claves o razóns de todo, procedendo a través de secuencias instructivas graduadas. Eran tamén partidarios de favorecer unha aprendizaxe na natureza e a través de paseos instructivos, seguindo en todo a máxima: “Poucos preceptos e moita práctica” –que aplicaban como tal á aprendizaxe do latín mediante o seu uso, á lectura de libros e ás traducións ao francés–, se ben, de todos modos, os xansenistas seguían privilexiando a aprendizaxe verbal, agora máis metodizada baixo influencia cartesiana, nos libros didácticos preparados: de gramática, de lóxica e de retórica, entre outros.

Polo mesmo tempo, distinguíronse os oratorianos franceses en canto a súa acción educadora dos fillos da aristocracia, baixo o impulso do cartesiano Pierre de la Berulle con continuos enfrontamentos cos xesuitas, que chegaron a conquistar cara a 1690 que o cartesianismo fose prohibido. Baixo distintos graos de influencia cartesiana hai que citar tamén ao filósofo Malebranche quen se manifestou contra o ensino insuficientemente científico dos xesuitas e dos xansenistas, pronunciándose a favor dun ensino que promovese as ciencias demostrativas, útiles e fundadas sobre as ideas claras. Claude Fleury destacou, así mesmo, co seu *Traité sur le choix et la methode des études* (1685), ao que acompañou o abate Fenelon co seu escrito *De l'education des filles* (1687), a prol da educación feminina, en réxime de centros públicos, sendo tamén partidario dunha educación realista e da introdución educativa dos xogos infantís, entre outros extremos. Antecedentes do importante “Tratado dos Estudos”, editado por Charles Rollin, entre 1736 e 1741, en oito volumes: *De la manière de enseigner et d'étudier les belles-lettres par raport à l'esprit et au coeur*, neste tratado facíase unha posta ao día dun programa educativo fundamentalmente humanístico, aínda que dándolle un destacado protagonismo ao cultivo da lingua francesa, e cuidando e metodizando cartesianamente a gradación das aprendizaxes.

Mentres se planteaba esta parcial renovación francesa de pegada racionalista e literaria máis que realista, no contexto da cultura alemana e da inglesa abríanse paso perspectivas de máis marcado ton realista e empirista. É o caso do pietista alemán Ratke, quen influenciado por Bacon defendeu co seu *Memorial* de 1612, e ante a Dieta de Franckfurt, a importancia do ensino en lingua vulgar, a necesidade dunha instrución básica universal (Weimar adoptou en 1619 a obrigatoriedade escolar), e a de proceder mediante a indución e a experiencia, pois nada debería aprenderse de memoria sen ir por conducto da intelixencia e sen seguir a orde da natureza, o que da pe a falar do naturalismo pedagóxico, no senso de que a pedagogía debería seguir e imitar as leis do desenvolvemento natural. Considérase expresión acabada do realismo pedagóxico ao moravo Jon Amós Comensky (1592-1670), latinizado como Comenius, de quen falaremos máis de vagar. E debemos tamén referirnos a William Petty (1623-1687) como o *realista* inglés, e ao alemán A. Francke (1663-1727), destacado por incorporar a formación científica na súa recoñecida experiencia do *Philantropinum*.

Comenio cría na educación como o medio máis valioso para a felicidade social e o entendemento entre os pobos, para o que defendía unha radical renovación metodolóxica, postulando un papel fundamental da educación para este propósito, polo que habería que organizar un sistema educativo público e unha escola xeral para todos, sinalando a este respecto

unha metodoloxía xeral de organización escolar e unha metodoloxía didáctica, segundo un modelo euclidiano–racionalista.

A súa sería unha escola de palabras e cousas, instructiva e educadora, orientada cara ao coñecemento das cousas e da súa utilización

Nesta perspectiva, no 1628 escribiu en lingua bohemia a súa obra *Didáctica Magna* (editada en latín, no 1640), unha teoría do ensino e da organización escolar, que preconizaba os procedementos didácticos activos, o uso da lingua materna na ensinanza, a observación das cousas como intuición sensible e o cultivo racional da memoria; a *Didáctica Magna* era tamén un artificio universal para ensinar “todo a todos”, e para ensinar realmente dun modo certo, rapidamente, con solidez e co maior atractivo e agrado.

Máis tarde, tomando como modelo a *Janua* ou “porta das linguas” elaborada por un xesuíta inglés desde Salamanca, publicou no 1631, en terras polacas, a notable obra *Janua linguarum reserata*, ou *Porta aberta das linguas*, un manual de aprendizaxe de idiomas, no que se formulan principios xerais a partir da experiencia, ademáis de conter exercicios con frases e sentencias para practicar un idioma foráneo desde o contexto dos alumnos e atendendo á gradación das dificultades, baixo a evidencia de que a natureza procede por pasos, entendendo que en cada ser humano hai un principio de natureza (as disposicións básicas para o saber, a virtude e a relixiosidade), que había que desenvolver segundo as regras propias da Natureza, facéndoo con facilidade, solidez e brevidade, coa consciencia de que o método de ensinanza–aprendizaxe debía, pois, ser natural para así exercitar o apetito dos estudos.

Comenio salientaba que había que ensinar só as palabras que designasen obxectos previamente coñecidos. Ao efecto, clasifica en grupos, seguindo unha orde metódica, todas as cousas usuais. Estes grupos son un cento e dan lugar a outras tantas lecturas sucesivas, nas que o neno atopa palabras e frases apropiadas ao desenvolvemento da súa intelixencia. Así, Comenio, plantea un curso de leccións elementáis, nas que pon a contribución todos os vocablos correntes do latín, elixindo os máis comúns e útiles ata o número de oito mil aproximadamente, combinados en mil períodos. Por fin, á veira dos sinónimos coloca frecuentemente os seus contrarios, anota o xénero, a conxugación, os derivados, os compostos e as figuras de retórica. A *Porta aberta das linguas* traducíuse ao francés no 1643, figurando a palabra ou frase latina no medio, á dereita a alemana e á esquerda a francesa.

Elaborou tamén o *Vestíbulo* ou vocabulario composto de cincocentas frases sobre as cousas, as súas cualidades, accións, modificacións e elementos correspondentes á Gramática; a *Porta* onde amosa a armazón da lingua, e o *Atrio*, que inicia ao alumno no ben dicir e prepara o seu ingreso no “palacio dos autores, co estudio dos que nos facemos discretos e elocuentes”, e posteriormente escribiu *Orbis rerum sensualium pictus* (1658), (*Mundo en imaxes* ou *mundo real ilustrado*), que ven ser a *Porta aberta das linguas*, ilustrada con grabados, obra mediante a que se levaba á práctica definitivamente o principio do ensino intuitivo, segundo o que as cousas debían preceder ás palabras.

Como balance, é oportuno poñer de manifesto que Comenio chegou a trazar o perfil dun sistema educativo con diferentes niveis, adscribíndose el ao empirismo e ao realismo, con distanciamento do racionalismo cartesiano, desde o ideal pansófico dunha cultura xeral (un

saber enciclopédico), que servise para interpretar o mundo de modo ordenado, a partir da personalidade de cada alumno, aínda que se lle pode obxectar o seu intento de demostrar moitos supostos por analogía coa natureza, en lugar de facelo desde unha análise psico-pedagóxica, ou o seu mecanicismo organizativo: a “machina didáctica mechanice constructa”.

Nunha perspectiva distinta, aínda que cunha preocupación didáctica tamén realista, hai que citar a William Petty, membro do círculo empirista de S. Hartlib e autor en 1648 do *Consello a Samuel Hartlib para o progreso dalgunhas partes particulares do saber*, escrito en inglés, onde –segundo ten sinalado J. Bowen na súa *Historia de la Educación Occidental*– adiantaba un enfoque técnico-científico, que atendía á educación práctica e ás experiencias reais, en contraste coa orientación literaria da maioría dos reformadores. En tal senso, defendía o establecemento de ximnasios mecánicos e comerciais para o logro da educación técnica e á presenza dunha academia avanzada con laboratorios coa súa adecuada dotación, indicando que aos alumnos “debíaselles ensinar a observar e recordar todos os obxectos e accións sensibles, naturais ou artificiais, que os educadores deberan expoñer diante deles en todas as oportunidades”.

O definitivo impulso ao empirismo, a superación das formulacións metodolóxicas realistas deseñadas con insuficiente fundamentación e a maior contraposición ao racionalismo cartesiano e á súa influencia pedagóxica, virían mercé as elaboracións de John Locke, autor en 1690 do seu *Ensaio sobre o entendemento humano*, onde sostíña que non era posible adquirir coñecemento senón a través dos sentidos externos, seguindo o que xa escribira Bacon: “*nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*”. Unha posición que explicitaría pouco despois, en 1693, para o campo educativo nos seus *Pensamentos sobre a educación (Thoughts on Education)*.

Fronte á posición racionalista, formalista e intelectualista, Locke argüía que non había ideas innatas e á priori; o racionalismo sendo bó para probar algo, resultaba polo contrario inapropiado para poder ampliar os coñecementos, xa que estes só proviñan da experiencia como fonte de elaboración de datos *a posteriori*, a través dunha metodoloxía inductiva e experimental. Para Locke, as ideas son unicamente a expresión do entendemento do mundo real, aínda que admitía a existencia dun coñecemento non fundado na experiencia (por exemplo, as nocións morais e os conceptos matemáticos ou xeométricos) e a validez de conceptos elaborados polo propio suxeito, desde a súa apertura ao mundo exterior.

Por todo iso, segundo os empiristas, é recomendable unha educación *realista*, rica en informacións concretas sobre a natureza e a sociedade e promotora de hábitos de observación, experimentación e reflexión, en vez da ximnasia mental racionalista. Desde aquí, igualmente, promovíanse as ensinanzas científicas e a aprendizaxe de linguas vivas en lugar do latín, a fin de acadar unha cultura de carácter práctico e con matices utilitarios, contraria ao verbalismo, pois, como indicou no parágrafo 188 dos seus *Pensamentos sobre a Educación*: “Raramente ou nunca observei a alguén acadar a capacidade de razonar ben ou de falar correctamente estudiando tales regras que pretenden ensinar iso”.

Locke sostíña que educar non era memorizar, senón dispoñer o entendemento para que fose capaz de assimilar calquera coñecemento, mostrándose partidario, con todo, da apren-

dizaxe das matemáticas –a máis simple das ciencias abstractas– e do cultivo das linguas clásicas –en todo caso, o imprescindible para comprender adecuadamente a un autor latino, eliminando a retórica e a lóxica– en tanto que disciplinas formais, isto é, como materias que axudarían a potenciar ao máximo as facultades intelectuais de quen as aprendese e de desenvolver a súa capacidade de comprensión.

Tamén Locke manifestaba a súa preocupación polas cualidades dos preceptores, pola estimulación da curiosidade dos nenos, pola visión da instrución de modo recreativo, ou pola importancia dos exemplos morais, mostrándose favorable á educación doméstica, ao uso de recompensas mellor que os castigos, ou ao entendemento da educación como un asunto moral atento en primeiro lugar ao logro da virtude, da sabiduría e das boas maneiras, e finalmente ao logro da aprendizaxe ou instrución, con referencia sempre á educación do “gentelman”.

Unha parte das posicións de Locke e, por suposto, a súa teoría empírica do coñecemento ían ser recollidas por Voltaire e trasladadas ao continente europeo, onde serían asumidas, entre outros por Condillac no seu *Ensaio sobre a orixe dos coñecementos humanos* de 1746, por Verney no seu *Metodo de estudar* (1746), por Helvetius (*De l'Esprit*, 1758), por Basedow no seu *Método novo* (1758) e por Rousseau no seu *Émile* de 1762.

Isto acontecía cando se estaban abrindo as portas do gran movemento pluriforme da Ilustración, coa súa visión optimista da natureza humana e a súa proclamación do valor emancipador do progreso, da felicidade, da liberdade, da tolerancia. A educación estaba chamada a desempeñar un destacadísimo papel: formar aos xoves como cidadáns e preparalos para as profesións que a sociedade precisaba, segundo a tal teoría empírica do coñecemento, que supoñía o enraizamento do coñecemento e da razón nas sensacións e non nas estruturas da mente humana. Isto había supoñer para Voltaire que o Estado asumise o control da instrución.

Nesta perspectiva ían situarse a creación das “Escolas Regias” como ensino estatal portugués por parte de Carbalho e Melo, Marqués de Pombal, en 1759, a do sistema nacional de ensino en Prusia en 1763, ou escritos como os de La Chalotais, co seu *Éssai d'éducation nationale* (1763) e o seu plan de establecemento de escolas, ou o moito máis democratizador *Rapport sur l'instruction publique* de Condorcet, de 1792, ou, por fin, os escritos do español Jovellanos.

Baixo a influencia tamén do empirismo lockiano, Rousseau abría unha nova reflexión con seu *Emile* en 1762: afirmaba máis rotundamente o naturalismo pedagóxico, coa súa máis profunda toma de conciencia do neno e a necesaria educación a través dos sentidos e da experiencia, realizándoo sempre sobre a base dun plan progresivo, e nun escenario de transformación social, pois para Rousseau a educación só sería posible e efectiva nunha sociedade renovada, de homes libres e iguais, como deixara entender no seu “Discours sur l'économie politique” publicado en 1755 no T. Vº da *Encyclopédie* de D'Alembert e Diderot.

Á veira das novas formulacións educativas ilustradas, entre tanto seguían planteándose e madurando os proxectos organizativos e didácticos, entre os que é mester anotar os do suízo Alexandre Cesar Chavannes –outro dos antecedentes pestalozzianos–, quen en 1771, unha vez máis, se pronunciaba contra a ensinanza gramatical abstracta e alonxada de todas as cousas que conforman o contorno dos alumnos e que deberan coñecer cos seus significados, facén-

do ademais na lingua materna, a base sólida sobre a que poder edificar o coñecemento máis exacto. O que cumpría era, pois, nutrir a intelixencia co coñecemento das cousas, acompañadas coas palabras, seguindo a marcha da Natureza, sendo importante despertar a curiosidade, a actividade e o interés do neno, coa axuda de excursións para dar a coñecer os lugares onde vive o neno, cos obxectos da Historia Natural e as producións do país..., o uso de ilustracións das leccións por medio de estampas que representasen tanto o que os alumnos coñecían como o que aínda non coñecían, e unha presentación ordenada dos coñecementos a adquirir, tal como recomendaba no seu *Proxecto dun establecemento de educación nacional*.

É oportuno indicar que ao longo do extenso período que aquí contemplamos as perspectivas educativas foron manifestando unha lenta evolución entre o paradigma escolástico–aristotélico e o paradigma empirista e ilustrado, pasando a través do humanista e do racionalista; evolución nunca liñal, e constantemente conflictual; debéndose dicir que a pesar de que no transcurso do século XVIII se afirmou o paradigma empirista e ilustrado, coexistiu, sen embargo, coas orientacións debedoras do cartesianismo e aínda máis con aquelas outras barrocas de esvaída influencia humanista. Neste complexo escenario situamos a Frei Martín Sarmiento e o seu pensamento educativo.

Algunhas expresións textuais do debate pedagóxico

No plano crítico e no contexto hispano algúns –poucos– autores se expresaron con anterioridade de modo similar ao de Sarmiento.

No século XVI, o humanista Pedro Simón Abril nos seus *Apuntamientos de cómo se deben reformar las doctrinas y la manera de enseñarllas* (...) manifestárase contra o modo ordinario de ensinar distintas materias, entre elas a gramática:

“... es grande la pérdida del tiempo que se pone en aprender lenguas tan extrañas y tan apartadas del uso popular, de tal manera que en menos tiempo del que se gasta en el aprender mal aquellas lenguas, se sabrían las ciencias de las cosas enseñadas en el propio lenguaje con mayor luz y facilidad (...). El primer error en el enseñar la gramática es no enseñar primero a los niños la gramática de su propia lengua en las escuelas (...). Tercer error en la gramática es hacerles tomar de memoria a los niños las reglas de gramática, fatigándoles la memoria en cosas que las han luego de olvidar (...)”¹⁴

Caimo no seu *Voyage en Espagne* de 1755 tiña ocasión de denunciar a pésima educación. Así, referíndose aos estudantes xerónimos escribía que todos sabían

“definir, dividir, distinguir, y hacer silogismos sobre la sustancia y los accidentes, sobre lo que existe realmente y lo que no es más que un ente de razón, sobre lo unívoco, equívoco o analógico, sobre la materia y la forma, sobre la potencialidad, la transmutabilidad, la composición, etc”¹⁵,

¹⁴ Madrid, 1589. Cit. por M^a A. Galino, *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Narcea, Madrid, pp. 357 e 370.

¹⁵ Vid. Caimo, P., *Voyage en Espagne fait en l'année 1755 avec notes historiques, géographiques et critiques*, traduc. do italiano, París, Costard, 1733; cit. por M^a A. Galino, *Tres hombres y un problema...*, op. cit., pp. 34-35.

pero que, en cambio, carecían dunha educación adecuada ao seu tempo. En efecto, a formación barroquizante dos colexios dos xesuitas, das diversas cátedras de gramática e doutros centros “resultaba radicalmente distinta da moderna que era no relixioso deísta, no filolóxico escéptica, no científico empirista e no social lene e refinada”, tal como escribiu M^a Ángeles Galino¹⁶.

Se do plano crítico pasamos ao propositivo, Martín Sarmiento é, moi posiblemente, o tradadista máis innovador e acertado entre os hispanos comprendidos no período 1600-1770 á luz dos textos de outros autores hispanos, aínda que menos orixinal do que puidese parecer se consideramos a literatura pedagóxica europea.

Entre os reformadores hispanos destaca, sen dúbida, Luis Vives, que preconizaba unha concepción activista da aprendizaxe (substancialmente verbal) e o seguemento do ritmo da natureza, tomando en consideración os sentidos como punto de partida dunha metodoloxía inductiva, e partindo tamén dende a lingua materna que debían manexar os mestres antes de realizar unha ensinanza en latín. Vives deu, por outra parte, indicacións oportunas sobre a fundamentación psicolóxica da ensinanza, as condicións e calidades dos mestres que habían de adaptarse sempre ao nivel de desenvolvemento e capacidades dos escolares, a desexable orientación escolar e o exame de inxenios, o uso de mesurados eloxios de reforzo da motivación, a importancia do xogo e sobre cuestións de organización pedagóxica e de metodoloxía didáctica, alcanzando a súa influencia a outros autores, entre os que nomeadamente hai que citar a Comenio e a Locke¹⁷.

En textos que nos recordan aos de Sarmiento, escribiu, por exemplo, Vives:

“La explicación tenga el mayor grado posible de facilidad y de lucidez. Al principio desarróllese con palabras corrientes y del idioma vulgar, y luego, poco a poco, y siempre progresivamente, con palabras latinas, con pronunciación bien deslindada y con ademanes expresivos que ayuden a la inteligencia”¹⁸.

“Así que cada uno de los niños tendrá un cartapacio en blanco dividido en varias secciones (...); en una sección pondrá las palabras aisladas, una por una; en otra sección las frases y modismos de uso corriente o raro y no conocidos de todos; en una tercera sección registrará los hechos históricos, y en otras las fábulas; en otra, los dichos y las sentencias graves; (...) en otra, la fauna, la flora, los minerales peregrinos; (...)”¹⁹.

Quizais non podamos falar de outros innovadores entre nós, aínda que recordemos a figuras como Juan de la Cuesta co seu *Libro y tratado para enseñar a leer y a escribir* (1589), San José de Calasanz como gran educador católico, Pedro López de Montoya, co seu *Libro de la buena educación y enseñanza de los nobles* (1595), Palmireno, e algunhas máis, ade-

¹⁶ M^a Ángeles Galino, *Tres hombres y un problema...*, op. cit., p. 142.

¹⁷ Juan L. Vives en M^a A. Galino, *Textos pedagógicos...*, op. cit., pp. 182-276, e Vives, J. L., *Tratado de la enseñanza*, con introducción de F. Watson, La Lectura/Espasa-Calpe, Madrid, 1931.

¹⁸ J. L. Vives, *De tradendis disciplinis*, II, cit. por M^a A. Galino, *Textos pedagógicos...*, p. 251.

¹⁹ *Ibid*, p. 263.

mais da do catalán Baldiri Rexach (1703-1781), quen ten sen dúbida moitos elementos de similitude con Sarmiento en canto as súas posicións, manifestadas no seu *Instruccións per la ensenyança de minyons*²⁰: reclama nel a igualdade de nenos pobres e nobles, a utilidade de saber idiomas, o papel do xogo para favorecer a aprendizaxe, o estudo histórico das ciencias, unhas determinadas condicións para o profesorado, ou a orientación profesional.

Con estes antecedentes, as posicións de Sarmiento poden ser a penas debedoras de Vives, entre os tratadistas hispanos, e son, en xeral, máis avanzadas cas outras aquí aludidas.

É mester voltar a mirada cara a François Rabelais co seu *Gargantúa e Pantagruel* (1546), coas súas propostas para a educación de Gargantúa por parte de Ponócrates, alentando o emprego da metodoloxía inductiva e do activismo didáctico, ou aos *Essais* de Montaigne, coa súa definitiva edición en 1595, onde reclamaba a importancia da experiencia e da observación, previa as palabras, para a educación: “Procurarase que o neno examine todo...; que a ensinanza –en francés antes que en latín– se ache ben nutrida de cousas”.

Montaigne pronúnciase contra a aprendizaxe dogmática e memorista e contra o sufrimiento dos alumnos nas aulas, dicindo a este respecto: “só escoitaredes gritos dos maltratados discípulos e dos mestres ebrios de colera”, e maniféstase a favor do cultivo da razón:

“Só nos preocupamos de encher a memoria, deixando o entendemento e a conciencia baleiros (...). Se non lle damos a nosa alma mellor emprego, se non coidamos porque a nosa razón gañe en rectitude, máis valera que o estudante dedícase o seu tempo a xogar á pelota; polo menos o corpo agradeceríallo. Védeo, senón, de volta do colexio, ao cabo de quince ou dezaseis anos; a súa inutilidade é completa, e se algunha diferenza advertides, é que o seu latín e o seu grego fixérono máis parvo e fachendoso do que o era ao saír da casa, e en vez de traer a mente chea de ideas, tráea oca; avultada en vez de nutrida”²¹

As influencias de Comenio sobre Sarmiento si que son declaradas. Vexamos, ao respecto, diversos textos do moravo:

“A maioría dos que se dedican as letras envellecen no estudio das palabras, empregando dez anos e aínda máis na aprendizaxe da lingua latina, chegando ata consagrarlle toda a existencia con escaso proveito e, desde logo, menos que o traballo empregado. E se o latín consume tantos anos, ¿que tempo lle queda ao alumno para enterarse de tantas e tantas cousas?

Ao mesmo tempo, os mozos están saturados de palabras sen cousas; non se lles ensinan as cousas que expresan esas palabras, para que a súa aprendizaxe sexa máis doada e a súa utilidade máis evidente... En efecto, as palabras; ¿non son senón os signos das cousas?; se son ignoradas, ¿que significarán? Cando un neno saiba un milleiro de palabras, se non as sabe aplicar as cousas, ¿para que lle servirá sábelas?”²²

²⁰ O libro tivo a súa primeira edición en Girona en 1749 e fixéronse outras cinco edicións no século XVIII. Recentemente o profesor Salomó Marqués fixo unha nova edición crítica editada pola Universitat de Girona.

²¹ Montaigne, *Ensayos pedagógicos*, Ed. de Luis de Zulueta, Madrid, Ed. La Lectura, s.a., pp. 49-98 (“De la pedantería”).

²² Cit. por E. Garín en *La educación en Europa, 1400-1600*, Barcelona, Crítica, 1987, pp. 214-215.

“O desexo de aprender pódese encender no nenos:

- Polos preceptores se son afables e bondadosos, sen espantar os espíritos coa súa sombría seriedade...; se fan agradables os estudos...; se en reunión privada ou tamén públicamente lles ensinan e deixan manexar pinturas, instrumentos ópticos ou xeométricos, globos celestes e outras cousas semellantes”.
- A Natureza procede do máis fácil ou máis difícil.
- Hai que facer todas as explicacións das cousas na lingua coñecida.
- É un erro encomendar un neno a un preceptor estranxeiro que ignore o idioma do neno.
- Deben examinarse todas as partes do obxecto aínda as máis insignificantes, con expresión da orde, lugar e enlace que teñen unhas con outras.
- As cousas deben ensinarse sucesivamente.
- Hai que deterse en cada cousa ata comprendela.
- Explíquense ben as diferencias das cousas para obter un coñecemento claro e evidente de todas.
- Para formar á vez o entendemento e a linguaxe deberán proponérselles aos nenos cousas de nenos, deixando para a idade adulta o propio de tal idade..., a fin de que tanto a lingua como o entendemento se desenvolvan dun xeito gradual. A natureza non dá choutos.
- Toda lingua debe aprenderse máis co uso que por medio de regras.
- Os primeiros exercicios da nova lingua deberán facerse sobre materia coñecida.
- Todas as linguas poden aprenderse co mesmo e único método. Isto é, co uso.
- Os exercicios de lectura e escritura deben ir unidos. Non é, seguramente fácil atopar un estímulo e encanto maior para os nenos que estudian o alfabeto, que ensinarlles a aprender as letras escribindoas. Como é natural nos nenos o desexo de pintar, atoparán sumo pracer neste exercicio e ao mesmo tempo excitarase a súa imaxinación en ámbolos sentidos.”²³

Argumentos todos que Comenio reforzaba no seu *Orbis sensualium pictus* (*O orbe real ilustrado*) de 1658, onde dicía:

“Estriba o fundamento de toda ciencia en representar ben ante os nosos sentidos os obxectos sensibles, de xeito que poidan ser facilmente comprendidos, afirmando pola miña parte que nisto radica o principio da acción... Sendo, pois, certo que non hai nada no entendemento que non estivese antes presente aos sentidos, resulta evidente que o fundamento de toda ciencia, de toda elocuencia, e de toda acción boa e prudente radica no exercicio coidadoso dos sentidos en canto á recta concepción das diferencias que existen

²³ Comenio, *Didáctica Magna*, México, Porrúa, 1976, Problemas 6º e 8º e Cap. XXII (“Método das linguas”), pp. 74-76, 105, 114 e 123-125.

entre as cousas naturais; e como este extremo, a pesar da súa importancia, aparece ordinariamente descoidado nas nosas escolas, ofrecendo aos alumnos obxectos que non comprenden porque se achán mal representados diante dos seus sentidos ou imaxinación, séguese de aquí que, dunha beira a fatiga de ensinar e da outra o traballo de aprender, convértense en algo molesto e de escasos froitos...²⁴

Tamén se puido sentir influenciado pola metodoloxía e orientacións emanadas de Port-Royal, que reclamaban o exercicio da razón como instrumento principal do proceso educativo, que debía ser graduado e realizarse en lingua vernácula:

“E grave falta comezar, como se fai de ordinario, a ensinarlles a lectura aos nenos por medio do latín, e non polo francés. Tal aprendizaxe é tan lenta e penosa, que non só desanima aos escolares para toda outra instrucción, levando ao seu espírito desde a máis tenra infancia unha repugnancia e odio case invencibles cara aos libros e o estudio, senón que tamén fai aos mestres impacientes e molestos, porque uns e outros se aburren igualmente co traballo e o tempo que empregan (...).

¿Como pretender que os nenos aprendan a ler en pouco tempo e con deleite ou, polo menos, sen traballo extremo, comezando por facerlles ler en latín, lingua que descoñecen por completo e na que non oen falar máis que no momento de ensinala?, ¿non sería máis natural que se servisen do que xa saben para chegar ao que ignoran, posto que a definición mesma do método de ensinar nos leva a este resultado?...

Se, pois, os nenos franceses saben xa o francés, do que coñecen unha infinidade de palabras, ¿por que non ensinarlles a ler primeiro en francés, xa que iso sería máis curto e menos penoso? Neste caso abondaríalles reter a forma das letras e as súas combinacións, axudándolles en tal tarefa non pouco a memoria das cousas e das palabras que xa coñecen, xunto coas que oen de seguido na vida diaria.²⁵

¡Como recorda este texto aos textos sarmientianos! Puido Sarmiento, de igual modo, coñecer o *Tratado Pedagógico sobre a educación das nenas* dado á luz polo relixioso Fenelon en 1687, no que este se refería á necesidade de usar o razonamento, ao valor educativo das animadas conversas en lugar das leccións formais, a que había que seguir e axudar á natureza e atender á curiosidade infantil e ás súas preguntas, á necesidade de cuidar a saúde dos nenos nos primeiros anos da infancia, ou á conveniencia de “non provocar temores por fantasmas e espíritos, que non fan senon enfeblecer o seu cerebro”, e de usar a lingua vernácula antes que o latín²⁶.

Cabe pensar nunha decidida influencia dos *Pensamentos sobre a educación* de Locke (1693), onde este desenvolve unha teoría empírica e sensualista do coñecemento e da educación, segundo propuxera no seu *Ensaio sobre o entendemento humano*, aludindo á estricta importancia de comprender ben a significación das palabras para a certeza e a extensión do noso coñecemento (Libro III). A pegada de Locke é claramente observable en Sarmiento

²⁴ Cit. por Guex, F., *Historia de la instrucción y de la educación*, Madrid, Lib. de los Sucs. De Hernando, 1918, 2ª ed.; pp. 147-153.

²⁵ Guyot, *Règles pour l'éducation des enfants*, Echoles de Port-Royal, cit. por Guex, *op. cit.*, pp. 101-102.

²⁶ Fenelon, *La educación de las niñas. Tratado pedagógico*, Madrid, Espasa Calpe, 1934, pp. 17-37, en particular.

nas súas mencións á estimulación da curiosidade infantil, ao emprego da memoria “non sensitiva” só nos asuntos de fe relixiosa, aos procedementos de ensinanza da escritura, á aversión ao estudio de memoria, ou á protección da imaxinación infantil, como deixan entrever os seguintes textos lockianos:

“- Ningunha das cousas que os nenos han de aprender debe ser nunca un fardo para eles, nin debe impoñérselles como unha tarefa. Todo o que se propón así convértese inmediatamente en desagradable.

- Cómpre ter coidado de protexer a súa tenra imaxinación contra toda impresión, contra toda noción de espíritos, de fantasmas, de toda clase de aparicións temerosas da noite... Os pensamentos cheos de espanto, unha vez introducidos na súa delicada imaxinación, imprimíndose nela fortemente polo terror que os acompaña, arráiganse profundamente, fixándose ata o punto que é moi difícil, senón imposible, arríncalos do espírito. En tanto que subsisten inoportunan a imaxinación con visións estrañas...

- É mester que o neno aprenda perfectamente de memoria o Noso Pai, o Credo e os dez mandamentos; mais non léndoos por si mesmos nun abecedario senón repetíndoos antes de que os saiban ler. Aprender de memoria e aprender a ler non deberían ser, ao meu xuízo, cousas que se mesturaran e se fixeran depender unha da outra. Esta aprendizaxe da lectura debe proporcionarlle a menor molestia e o menor esforzo posible.

- Cando o neno saiba ler ben o inglés é tempo de que aprenda a escribir (...); o modo de ensinarlle a escribir sen demasiado esforzo é ter unha prancha sobre a que estén gravadas as letras no carácter que máis vos guste a condición, sen embargo, de que este carácter sexa un pouco máis groso ca aquel do que o neno se sirva ordinariamente ao escribir (...). Desta prancha así grabada pódense tirar moitos exemplares con tinta vermella sobre un bo papel de escribir, de modo que o neno non teña máis que repasar estes caracteres cunha boa pluma mollada en tinta negra. Así acostumarase pronto a súa man a trazar estes caracteres, se se ten tino de amosarlles, primeiramente, por onde debe comezar e como se forma cada letra.

- Quero falar e lamentarme da obriga que se impón aos alumnos de aprender de memoria grandes fragmentos de autores que estudian. Non vexo niso ningunha vantaxe (...). Non se aprenden as linguas senón pola lectura e pola conversa (...). Pero facerlles aprender as súas leccións de memoria, sen elección, ao chou, conforme se presentan nos seus libros, non sei para que serve senón para facerlles perder o seu tempo e o seu esforzo, e inspirarlles aversión e disgusto polos libros nos que non atopan máis que motivos de disgusto²⁷.

Previsiblemente, tamén Sarmiento tería un apreciable coñecemento do *Tratado dos estudos* de Ch. Rollín (1661-1741), obra editada a partir de 1736 e da que se fixeron edicións parciais en Madrid en 1747 e 1755²⁸. Nesta obra reflexionaba o autor sobre a educación da xuventude e trazaba a posta ao día dun programa humanístico, dándolle destacado protagonismo á lingua francesa, dicindo por exemplo:

²⁷ Locke, J., *Pensamientos sobre educación*, Madrid, Akal, 1986, Sección VIII, parágrafos 73.1, 138, 157, 160 e 175, respectivamente.

²⁸ Blanco y Sánchez, R., *Rollin y el "Tratado de los Estudios"*, Madrid, Hernando, 1935.

“... Cómpre como norma xeral que as primeiras regras que se dean para aprender o latín, deban estar en francés, porque en toda ciencia, en todo coñecemento, o natural é pasar dunha cousa coñecida e clara a unha cousa descoñecida e obscura. Non é tampouco menos absurdo e menos contrario ao bo senso non facelo así para o grego e para todas as linguas estranxeiras”²⁹.

“Serían moi dignos de compasión os xoves se estivesen sentenciados a empregar os oito ou dez anos máis floridos da súa vida en aprender, a costa de moitos gastos e de moitos traballos, unha ou dúas linguas, e outras cousas semellantes de que podería ser que rara vez se lles ofrezca a ocasión de facer uso”³⁰

e parafraseando a Quintiliano: “que ante todo e sobre todo, teña o mestre sentimento de pai para os seus discípulos”, ou “hai nos nenos, como en todos os homes, un fondo natural de curiosidade, quero dicir, un desexo de coñecer e saber que se pode aproveitar para facerlles amable o estudio”.

Sarmiento, nos seus textos, recórdanos extraordinariamente a Martinho de Mendoça cos seus *Apontamentos para a educación de um menino nobre* de 1734³¹ de marcado acento lockeano. Martinho de Mendoça maniféstase nos seus *Apontamentos* contra os castigos ante a aprendizaxe do latín, di que hai que axudar os pasos cos que a natureza vai descubrindo as luces da razón, favorecer a curiosidade e as preguntas infantís, apartar da ollada dos nenos aquilo que produce medo, estudar a natureza, xenio e temperamento dos nenos para coñecer o que se pode esperar deles, cultivar os talentos naturais, evitar que os criados influán en lugar dos pais na educación dos fillos, promover a educación familiar en vez da escola pública, realizar leccións frecuentes e breves, educar moralmente mediante o exemplo e na ciencia de coñecer e tratar aos demais...³². Aínda dicía máis Martinho de Mendoça, como pasamos a recoller:

“O verdadeiro modo de ensinar aos nenos é fomentarlles a natural curiosidade de aprender”,

“terrible cousa é o estudio da lingua latina, se non se pode aprender sen golpes, ensinándose as vulgares sen castigo”,

“moi útil sería que o mestre ou aío alén da lingua latina soubese a grega e falase as principais de europa, e fose ben instruído na xeografía, cronoloxía e historia e nas ciencias matemáticas, e que tivese algún coñecemento de dereito público e da filosofía”,

²⁹ Cito e traduzo do francés para o galego a través de L. A. Verney, *Verdadeiro método de estudar*, ed. de A. Salgado Junior, Vol I: Estudios Lingüísticos, Sã da Costa Editora, Lisboa, 1949, p. 34.

³⁰ Cito por Blanco y Sánchez, *Rollin y el Tratado de los Estudios*, que recolle o texto da edición madrileña de 1755, p. 107.

³¹ Martinho de Mendoça, fidalgo da Casa Real Portuguesa e Deputado do Concello Ultramarino, foi un moi notable erudito a par de bibliófilo sobre todo nos asuntos históricos e filolóxicos; foi tamén socio fundador da Real Academia da Historia Portuguesa, catalogou os 20000 volumes da Livraria Real, exerceu como Guarda Maior da Torre do Tombo e como bibliotecario do Rei, tendo intercambios epistolares con C. Wolf e con Gravesande. Vid. A. A. Banha de Andrade, *Contributos para a historia da mentalidade pedagógica portuguesa*, Imprensa Nacional, Lisboa, 1982, pp. 227-262.

³² Martinho de Mendoça De Pina e de Proença, *Apontamentos para a educação de hum menino nobre*, Porto, Oficina de F. Mendes Lima, 1761, 2ª edic., 246 pp. + introduc. Vid. pp. 24, 25, 54, 76, 87-89, 92, 96, 108, 118.

“a verdadeira instrucción que debe procurar un mestre non consiste en facer da memoria do seu discípulo un escuro e confuso almacén de voces e de feitos, senon en lle ordenar e aclarar as nocións que corresponden aos termos máis vulgares”,

“na librería para os nenos (hai que dispoñer de) imaxes sensibles e agradables máis que de libros de estudio, de estampas da Biblia, de retratos de Papas, Emperadores e Reis, de medallas, de estampas de antigüedades, de mapas, de globos, de esferas, de pinturas, (...) e máis para adiante (utilizaranse) as coleccións de autores antigos, compendios de historia, artes e ciencias, os inventores, e a historia literaria” (...) sen esquecer “que o mellor libro é o mestre coa súa conversa”,

“tanto que un neno xa sabe falar xa vai sendo tempo de aprender a ler, e xuntamente se lle debe ensinar o verdadeiro uso das voces e palabras e a significación dos termos”,

“despois de se saber o ABC e as principais combinacións das letras, acostúmase a ensinarlles aos nenos a ler algúns nomes e será útil continuar a idea de obxectos sensibles, e que estes nomes fosen de animais e artefactos comúns e coñecidos”,

“tanto que un meniño comeza a distinguir os cuartos da casa en que se cría, logo lle pode ir dando o mestre algunha noticia de xeografía, dándolle unha breve idea das máis notables partes do mundo”

“¡que importantes e agradables noticias de xeografía, historia, cronoloxía, xeometría e alxebra se podían adquirir nos moitos anos que se gastan en aprender latín!”³³,

As posicións de Verney están tamén presentes, cun tratamento máis fragmentario en Sarmiento. O autor do *Verdadeiro método de estudar* (1746), publicado en español en 1760³⁴, dicía tamén que había que comezar o estudio pola gramática da lingua portuguesa, unha gramática corta e clara³⁵, sen que se intimide aos rapaces con castigos. Verney recomendaba saber historia e xeografía para entender os textos, estudar outras linguas a partir da nativa, como escribira Rollin, debendo ser profesores de latinidade e retórica non profesores mozos, senon homes maduros. Pronunciase, así mesmo, Verney contra a lóxica formal siloxística e a metafísica, e a prol do estudio da historia, da ética, do dereito civil, do dereito natural, dunha medicina máis práctica, e da teoloxía positiva.

Faino con algúns textos como os seguintes:

“Além disto, é obrigado o estudante a compor vários períodos, a que chamam orações; repetir uma quantidade de regras latinas e portuguesas; e, se o pobre rapaz não pode responder a tudo, em vez de lhe aliviar o peso e mostrar-lhe a estrada e animá-lo a pros-

³³ *Ibid*, pp. 101, 103, 126, 128, 141, 143, 164, 172, 179, 207, 188.

³⁴ Verney, L. A., *Verdadeiro método de estudar*, Ed. de A. Salgado Junior con estudos introductorios en cada un dos cinco tomos da edición completa, Lisboa, Lib. Sá da Costa Editora, 1949 (O texto en español foi editado por vez primeira polo valenciano José Maymo y Ribes, en Madrid, Casa Joachim Ibarra en catro volumes: *Verdadero método de estudar para ser útil a la República y a la Iglesia*. Un conxunto de dezaseis Cartas ao longo das que se revisan as distintas parcelas dos estudos, con novas orientacións.

³⁵ *Ibid*, texto portugués, T. I: “Estudios lingüísticos”, p. 34.

seguí-la, dão-lhe muita palmatoada, e obrigam-no a odiar todo o género de estudos, de que nasce aquela grande ignorancia que se observa nestes países.

Daqui fica claro que, com tal método, pouco se pode saber de Latim. É lástima que os Professores não cheguem a conhecer, por uma vez, o ridículo deste costume. Todos os primeiros estudos naturalmente desagradam, porque são cansados. E para que havemos enfatiar mais os pobres rapazes? Um homem consumado nos estudos, quando estuda uma língua estrangeira, v. g. Grego, Hebraico ou Caldaico, não pode menos que enfatiar-se daqueles primeiros elementos. Tem grande desojo de sabê-la; conhece o método de aprender a dita língua; reconhece a necessidade que tem déla para entender as Escrituras Santas; contudo isso, quando se aplica a ela, mil vezes deita fora os mesmos livros, e não se acha com resolução de tornar a servir-se deles. Falo pela experiência própria e pela de alguns amigos que se aplicaram às línguas estrangeiras. E não acha V. P. que é uma crueldade castigar rigorosamente um rapaz, porque não entende logo a língua latina, que de si mesmo é dificultosa e ainda o parece mais na confusão com que lha explicam? Isto é o mesmo que meter um homem em uma casa sem luz, e dar-lhe pancadas, porque nao acertá com a porta.”³⁶

Podemos pechar aquí este percorrido por diversas expresións textuais que mostran o debate pedagóxico e nos permiten situar a Sarmiento no marco das orientacións pedagóxicas de alcance europeo. A diferenca do humanista–renacentista Vives, do realista Comenio, dos racionalistas de Port–Royal, de Rollin, ou de Locke e os portugueses Martinho de Mendouça e Verney, Sarmiento non traza un programa completo e orgánico de educación, se ben adica unha moi considerable atención a variadas facetas das manifestacións educativas, podendo por iso ser considerado como un dos autores do pensamento pedagóxico europeo do século XVIII, dada a súa singular significación hispana.

Sarmiento non é tampouco un gran reformador da educación (como tampouco o era Feijoo, ao que supera en canto ao tratamento das cuestións educativas), no senso de proxeccionista xeral, como o fora Comenio, ou Basedow, ou La Chalotais, e o ían ser Condorcet e o noso Jovellanos. Nin tampouco estaba a demandar unha sorte de reforma estrutural da sociedade, como a que suxerían os utopistas ou Rousseau.

Sarmiento sitúase nun plano máis modesto, e máis incompleto, se ben neste caso a súa reflexión é moi acusada. É un metodista didáctico, que se funda no sensorialismo e no empirismo lockiano, entramado cunha forte dose racionalista cartesiana, para desde aí sinalar principios e métodos de estudio e de aprendizaxe para conseguir coñecementos certos, valiosos e útiles, por parte de aqueles nenos ou nenas e mozos que se adiquen ao estudio e pretendan adquirir unha adecuada formación literaria, científica ou mecánica, segundo os casos.

Sarmiento que é un anti–escolástico e anti–dogmático e contrario ao paradigma de ensino humanista, é sobre todo un empirista que comparte o naturalismo pedagóxico e que procede “more geométrico” (de modo racionalista) no plano didáctico, influenciado aquí sobre todo por Comenio, o autor da *Didáctica Magna*. Neste plano quere ser un reformador da edu-

³⁶ *Ibid.*, p. 178.

cación da infancia e da xuventude española a fin de lograr un mellor avance social, na crenza de que, como sostíña en 1752, "el exceso que los extranjeros nos hacen en la literatura se debe únicamente a la mejor, más fácil y más metódica educación de la juventud".

Sarmiento é, por fin, o autor que formulou o que poderíamos chamar unha pedagogía galega: un programa cultural e didáctico para galeguizar a comunicación didáctica entre profesores e alumnos en Galicia e a materia cultural obxecto de coñecemento e de entendemento; ninguén o formulara con anterioridade e habería que chegar ao tempo das "Irmandades da Fala" (1916), para que algo similar fose novamente elaborado. Motivo, pois, tamén, de extraordinario recoñecemento.

BIBLIOGRAFÍA

Edicións de textos de Sarmiento (selección)

Filgueira Valverde, X., Fortes Alén, M^a. J., (Eds.) *Fray Martín Sarmiento. Epistolario*, Consello da Cultura Galega, Santiago, 1995.

Sarmiento, Fr. Martín, *La educación de la juventud*, Ed. de J. L. Pensado, Servicio Central de Publicacións, Xunta de Galicia, 1984.

Sarmiento, Fr. Martín, *Coloquio de vinte e catro galegos rústicos*, Ed. de Ramón Marino Pazo, Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela, 1995.

Pensado, J. L. (Ed.), *F. Martín Sarmiento. Elementos etimolóxicos según el método de Euclides*, Fundación Barrié de la Maza, A Coruña, 1998 (edición que inclúe así mesmo os seus *Apuntamientos para un discurso apologético sobre etimoloxías* e o seu *Discurso apologético por el arte de rastrear las más oportunas etimoloxías de las voces gallegas*).

Pensado, J. L. (Ed.), *Onomástico Etimolóxico de la lengua gallega*. Fundación Barrié de la Maza, A Coruña, 1999, 2 vols.

Viñas Cortegoso, L. (Ed.), *Vida y viajes literarios. Número y calidad de los escritos del Rvdmo. P. M. Fray Martín Sarmiento*, Ediciones Monterrey, Vigo, 1952.

Estudios sobre Sarmiento (selección)

SÉCULO XIX

Álvarez Giménez, E., *Biografía del R. P. Fray Martín Sarmiento y noticia de sus obras impresas y manuscritas, con indicación de los Archivos y Bibliotecas en donde se hallan*, Millán, Pontevedra, 1884.

Gesta y Leceta, M., *Índice de una colección manuscrita de obras del Rvdmo. Padre Fray Martín Sarmiento, Benedictino, seguido de varias noticias biblio-biográficas del mismo*, Suplem. ao *Boletín Histórico*, Madrid, Vda. e Hija de G. Fuentenebro, 1888.

López Peláez, A., *El gran gallego (Fray Martín Sarmiento)*, Biblioteca Gallega, A Coruña, 1895.

López Peláez, A., *Los escritos de Sarmiento y el siglo de Feijoo*, Biblioteca Gallega de Andrés Martínez / Editor, A Coruña, 1901.

SÉCULO XX

Álvarez Lires, M^a, *A ciencia no século XVIII: Frei Martín Sarmiento (1695-1772): unha figura paradigmática*, Tese de doutoramento, Universidade de Vigo, 2000 (edición en CD).

Allegue Agüete, R, *A filosofía ilustrada de Fr. Martín Sarmiento*, Xerais, Vigo, 1993.

Consello da Cultura Galega / Universidade de Santiago, *O Padre Sarmiento e o seu tempo. Actas do Congreso Internacional do Tricentenario de Fr. Martín Sarmiento (1695-1772)*, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, 1997, 2 Tt.

Costa Rico, A., Álvarez Lires, M., *El ilustrado Fr. Martín Sarmiento (1695-1772). La educación de la niñez y de la juventud*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2002.

Filgueira Valverde, J., *Fray Martín Sarmiento (1695-1772)*, Fundación Barrié de la Maza, A Coruña, 1994.

Galino Carrillo, M. A., *Tres hombres y un problema: Feijoo, Sarmiento y Jovellanos*, Art. Graf. Ibarra, Madrid, 1953.

Instituto de Estudios Galegos P. Sarmiento/CSIC, *Estudios adicados a Fr. Martín Sarmiento. Artigos tirados dos Cuadernos de Estudios Gallegos (1945-1982)*, Santiago de Compostela, 1995.

Pensado, J. L., *Fray Martín Sarmiento. Testigo de su siglo*, Ed. Universidad de Salamanca, 1972 (reed. Xunta de Galicia, Santiago, 1995).

Pensado Tomé, J. L., "Sarmiento, Fray Martín", *Gran Enciclopedia Gallega*, T. XVIII, 1984.