

Nuevas reflexiones sobre el modelo humanístico de educación

Jesús L. Paradinas Fuentes. Doctor en Filosofía. Doctor en Historia de la Educación

Recibido 18/08/2024

Resumen

En este trabajo pretendemos desarrollar y actualizar lo que ya expusimos en un escrito que fue publicado en esta misma revista en el año 2007. En él criticábamos la sustitución en la educación general del modelo humanístico de educación por nuevos modelos educativos que, aunque se presentan como «liberadores» o «progresistas», han producido todo tipo de problemas en los países en los que se han implantado. Así pues, volveremos a hacer un amplio recorrido por la historia de la educación para mostrar las diferencias existentes entre esos modelos.

Palabras clave: humanístico, modelos educativos, reformas educativas, Francesco Petrarca, Erasmo de Rotterdam, John Dewey.

Abstract

New reflections on the humanistic model of education

In this work we intend to update and develop what we already explained in a paper, published in this same magazine in 2007. In that text we criticized the replacement in general education of the humanistic model of education by new models that (although they are presented as «liberators» or «progressives») have produced all kinds of problems in the countries in which they have been implemented. In this article we will once again take a broad tour of the history of education to show the differences between both educational models.

Key words: Humanistic, Educational models, Educational reforms, Francis Petrarch, Erasmus of Rotterdam, John Dewey.

Nuevas reflexiones sobre el modelo humanístico de educación¹

Jesús L. Paradinas Fuentes. Doctor en Filosofía. Doctor en Historia de la Educación

Recibido 18/8/2024

§ 1. Introducción

Llamamos «humanístico», para distinguirlo de otros modelos educativos humanistas, al que se originó en Grecia, se extendió fuera ella en el helenismo, fue adoptado por Roma, sufrió una grave crisis en el Medievo, se configuró de nuevo durante el Renacimiento y, aunque entró otra vez en crisis a partir del siglo XVI, ha estado de presente, prácticamente hasta nuestros días, en toda la educación occidental.

Aunque la educación es una realidad compleja, que tiene diferentes fines y medios, el modelo humanístico de educación, a pesar de haber evolucionado y de haberse configurado de distintas maneras a lo largo de su historia, ha mantenido siempre dos ideas. La primera, que el fin primario de la educación general es «humanizar» a los seres humanos formándolos física, intelectual y, sobre todo, moralmente, porque es la formación moral la que más los humaniza. La segunda, que el medio para conseguirlo es transmitir críticamente a las nuevas generaciones los saberes y los valores de la sociedad en la que viven.

La razón de ser del modelo humanístico de educación estriba en el hecho de que los humanos, a diferencia de los demás animales, no solo no poseen ambiente natural propio de su especie, sino que nacen sin que la organización de sus instintos esté suficientemente desarrollada. Es más, después de su nacimiento, siguen formándose biológica y culturalmente en ambientes naturales y sociales diferentes. Los seres humanos, por lo tanto, no son seres «naturales», sino seres «culturales», seres que tienen que ser «humanizados» porque no nacen suficientemente «humanos», ni se desarrollan espontáneamente como tales. En otras palabras, la *hominización* evolutiva

¹ En este trabajo pretendemos desarrollar y actualizar lo que ya expusimos en un escrito que fue publicado en esta misma revista en el año 2007 (v. Paradinas Fuentes, 2007).

de las especies no asegura la *humanización* de los individuos, porque esta no depende tanto de la naturaleza como de la cultura².

Frente a este modelo educativo se han propuesto otros modelos que han subordinado el fin primario de la educación, la humanización de los seres humanos, a la reforma igualitaria de la sociedad o a la creación de empresarios y trabajadores, y el medio para conseguirlo, la transmisión crítica de los de los saberes y valores de la sociedad a las nuevas generaciones, a la construcción de nuevos saberes y valores por esas generaciones. Estos modelos, según nuestra opinión, han empeorado los conocimientos y las conductas de los que han sido educados en ellos y, consecuentemente, han dificultado la promoción social de los que proceden de las clases populares.

Así pues, si lo que queremos conseguir es mejorar la formación física, intelectual y, sobre todo, moral de los seres humanos y que la educación vuelva a ser un medio de promoción social para los que no han nacido en las clases privilegiadas, es necesario volver a imponer el modelo humanístico de educación, convenientemente configurado de acuerdo con los saberes y los valores de la cultura actual.

Ahora bien, como hay varias maneras de entender en qué consiste verdaderamente el modelo humanístico de educación, algunas de ellas equivocadas, como las que lo reducen a ser una educación meramente literaria o las que lo acusan de defender medios pedagógicos inadecuados, vamos a dar cuenta de él exponiendo a continuación cómo nació y cómo fue evolucionando a lo largo de su historia para adaptarse a los nuevos tiempos.

§ 2. El modelo humanístico de educación en la Grecia clásica: la *paideia*

El modelo humanístico de educación nació en Grecia en el siglo -V cuando algunos filósofos, movidos por los cambios económicos, sociales y políticos que se habían producido en Atenas, abandonaron las especulaciones cosmológicas y comenzaron a reflexionar sobre la naturaleza del hombre y de la sociedad.

² Ya en la Grecia clásica hubo quien afirmó que no era la naturaleza, sino la cultura, lo que convertía en griegos a sus habitantes: «Nosotros llamamos griegos a quienes tienen en común con nosotros la cultura, más que a los que tienen la misma sangre». Isócrates, *Panegírico*, 50.

Hay que tener en cuenta que el auge del comercio y del artesanado enriqueció a muchos de los que se dedicaban a esas profesiones, lo que los llevó a ascender socialmente. Algunos de ellos, aunque no tenían origen noble, quisieron intervenir en la política ateniense. Recibieron entonces las críticas de los aristócratas que les acusaron de no tener las virtudes necesarias para ello. Se planteó entonces un problema al que dieron respuesta unos personajes innovadores que conocemos con el nombre de *sofistas*³. Según los sofistas esas cualidades se pueden conseguir y perfeccionar mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere de una técnica adecuada. Todos los griegos libres, por lo tanto, podían llegar a ser auténticos ciudadanos si adquirían esas virtudes mediante la educación.

Hasta entonces, los griegos concebían la educación (*paideia*) como un proceso de formación mediante el cual los hijos de los nobles desarrollaban las virtudes innatas propias de su clase hasta alcanzar la excelencia (*areté*). Todavía Píndaro (c. 518-437 a. n. e.) pensaba que esas virtudes no podían ser adquiridas por los que no tenían esa condición.

Sin embargo, el sofista Protágoras (481-411 a. n. e.), según dice Platón, cuando le preguntaban sobre qué versaba su enseñanza, daba la siguiente respuesta: «...lo que yo enseño es la prudencia: en los asuntos familiares, para que administre su casa perfectamente; y, en los asuntos públicos, para que sea el mejor dispuesto en el actuar y en el hablar»⁴.

Así pues, lo que enseñaba Protágoras a sus discípulos, fueran nobles o no, era la virtud de la prudencia aplicada a dos saberes prácticos: el económico, que era para los griegos de aquel tiempo, como su nombre indica, el que se necesita para gobernar bien la casa (*oikos*), y el político, que, también como indica su nombre, es el que capacita para gobernar bien la ciudad (*polis*). No se ocupaba Protágoras, si hacemos caso a Platón, independientemente del saber ético, algo que sí hará Aristóteles más adelante, distinguiéndolo del económico y del político⁵.

³ «Saludemos en aquellos grandes antepasados a los primeros profesores de enseñanza superior, en una época en que Grecia no había conocido más que entrenadores deportivos, jefes de talleres y, en el plano escolar, humildes maestros de escuela» Marrou (1998: 83).

⁴ Platón, *Protágoras*, 318e.

⁵ Aristóteles incluirá también el saber ético, junto con el económico (en sentido griego) y el político, entre los saberes prácticos, los saberes que regulan las acciones humanas. Para Aristóteles la ética se ocupa

Ahora bien, los sofistas no se limitaron a educar moralmente a sus discípulos, sino que se preocuparon también de la educación física y de la educación matemática de sus alumnos. Les pedían, por lo tanto, que acudieran al gimnasio para que fortificaran su cuerpo y que fueran a la escuela para estudiar las ciencias del número: la aritmética, la geometría, la astronomía y la música, porque esos conocimientos mejoraban el alma humana al desarrollar capacidades teóricas distintas de las que se conseguían con los saberes prácticos.

Los sofistas eran filosóficamente relativistas y escépticos. Para ellos no solo no hay verdades absolutas ni se puede decir de nada que sea bueno o malo, por lo que es el hombre el que decide lo que son o no son las cosas, sino que, aunque existieran no podríamos conocerlas⁶. Proponen, por lo tanto, dos cosas. Primera, que sean los propios seres humanos los que decidan, sirviéndose del *logos*, que es la facultad que distingue al hombre de los animales, las normas y las leyes que van a regir la vida familiar y la vida política. Segunda, entender el *logos* más como palabra (*oratio*) que como razón (*ratio*). Así pues, concedieron a las artes del lenguaje, la gramática, la retórica y la dialéctica, una importancia especial en su modelo educativo.

Enseñaban a sus discípulos el arte de la gramática para que expusieran bien sus ideas; el arte de la retórica para que convencieran a sus oyentes de que lo que ellos proponían era lo mejor para todos; y el arte de la dialéctica para discutir debidamente con sus adversarios.

Se atribuye también a los sofistas el haber establecido los tres elementos pedagógicos (la llamada «trinidad pedagógica») que caracterizan el modelo humanístico de educación: las aptitudes del educando (*natura*), las enseñanzas del educador (*ars*) y la puesta en práctica de las mismas (*exercitatio*). Estos elementos son los mismos que defiende el autor del escrito titulado *Sobre la educación de los hijos*, atribuido al historiador griego Plutarco (c. 47-127 d. n. e.), que tanta influencia tendrá, como veremos, en el modelo humanístico de educación del Renacimiento. En este tratado, en el que se compara la educación con la agricultura, se dice que para que el

del bien del individuo, la económica del bien de la familia y la política del bien de la sociedad. Por tanto, cuando hablamos de formación moral nos estamos refiriendo la formación en esos tres saberes prácticos.

⁶ Sexto Empírico, en su obra *Adversus mathematicos*, libros I-VI, dice que Gorgias, que fue posiblemente el más radical de los sofistas, enseñaba tres cosas: que no existe el ser; que, si existiera, no podríamos conocerlo; y que, si pudiéramos conocerlo, no podríamos comunicar ese conocimiento a los demás.

cultivo de la tierra sea bueno hace falta una buena tierra, un buen labrador y unas buenas semillas. Si todos son buenos, añade, se obtendrán los mejores resultados, aunque si alguna falla puede ser compensado, pero solo hasta cierto punto, por los otros dos:

Si alguno cree que los que no poseen dones naturales, aunque sean instruidos y ejercitados rectamente para la virtud, no serán capaces de compensar, en lo posible, el defecto de la naturaleza, debe saber que está en un grande o, mejor dicho, en un total error. Porque la indolencia echa a perder la virtud de la naturaleza, mientras que la enseñanza, por su parte, corrige la torpeza. [...] Una tierra es buena por naturaleza, pero, si se la abandona, se vuelve estéril, y cuanto mejor es por naturaleza, tanto más se pierde por abandono, al ser descuidada. En cambio, un terreno estéril y más áspero de lo necesario, si se cultiva, produce al punto excelentes frutos. [Plutarco, 1985: 50-51]

Los sofistas, por lo tanto, fueron los primeros en defender la idea de que no es la naturaleza, sino la educación la que, al enseñar a los seres humanos la cultura de su tiempo, los humaniza convirtiéndolos en buenos ciudadanos.

Basándose en otros fundamentos filosóficos surgió, también en Atenas, un nuevo modelo educativo, que denominaremos *socrático-platónico* porque, como Sócrates (470-399 a. n. e.) no dejó nada escrito, no sabemos si es suyo o de Platón (427-347 a. n. e.) lo que este le atribuye en sus diálogos. Este modelo educativo, a diferencia del de los sofistas, podemos calificarlo de «idealista» no solo porque en lugar de transmitir a los seres humanos los saberes y valores de las generaciones anteriores pretende que sean ellos los que los extraigan de sí mismos, sino porque intenta servir de la educación para lograr la reforma de la sociedad.

Según nos dice Platón, a Sócrates, como a los sofistas, no le interesaban los saberes teóricos sobre las cosas, sino los saberes prácticos sobre el hombre, porque son estos los que nos dicen cómo tenemos que vivir. Pero, como no era relativista ni escéptico, pensaba no solo que existen esos saberes, sino que la razón (*logos*) puede conocerlos. Consecuentemente, los seres humanos tienen que vivir de acuerdo con ellos. Así pues, aprovechaba las discusiones y los diálogos que mantenía con sus conciudadanos para preguntarles una y otra vez sobre su manera de vivir:

Me parece que ignoras que, si uno se halla muy cerca de Sócrates en una discusión o se le aproxima dialogando con él, le es forzoso, aún si se empezó a dialogar sobre cualquier otra cosa, no

despegarse, arrastrado por él en el diálogo, hasta conseguir que dé explicación de sí mismo, sobre su modo actual de vida y el que ha llevado en el pasado. [Platón, *Laques*: 187e]

Lo que pretendía Sócrates con sus preguntas era hacer ver a sus interlocutores, sobre todo si eran ciudadanos atenienses, que no vivían como debieran si se dedicaban a obtener riquezas, fama y honores, en lugar de preocuparse por conocer la verdad y conseguir que su alma sea lo mejor posible:

«Yo, atenienses, os aprecio y os quiero, pero voy a obedecer al dios más que a vosotros y, mientras aliente y sea capaz, es seguro que no dejaré de filosofar, de exhortaros y de hacer manifestaciones al que de vosotros vaya encontrando, diciéndole lo que acostumbro: “Mi buen amigo, siendo ateniense, de la ciudad más grande y más prestigiada en sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de preocuparte de cómo tendrás las mayores riquezas y la mayor fama y los mayores honores, y, en cambio, no te preocupas ni interesas por la inteligencia, la verdad y por cómo tu alma va ser lo mejor posible?”. Y si alguno de vosotros discute y dice que se preocupa, no pienso dejarlo al momento y marcharme, sino que le voy a interrogar, a examinar y a refutar, y, si me parece que no ha adquirido la virtud y dice que sí, le reprocharé que tiene en menos lo digno de más y tiene en mucho lo que vale poco. Haré esto con todo el que me encuentre, joven o viejo, forastero o ciudadano, y más con los ciudadanos por cuanto más próximos estáis a mí por origen. [Platón, *Apología*: 29d-30a]

14

Según Sócrates, para obedecer al dios Apolo, un dios en cuyo templo de Delfos estaba esculpida la exhortación «conócete a ti mismo», había que «filosofar», es decir, examinar críticamente nuestra vida para saber si estamos o no viviendo como debemos. Ahora bien, Sócrates no se conformaba con examinar su propia vida, sino que pretendía que todos sus conciudadanos también «filosofaran» examinando la suya:

Si, por otra parte, digo que el mayor bien para un hombre es precisamente éste, tener conversaciones cada día acerca de la virtud y de los otros temas de los que vosotros me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a otros, y si digo que una vida sin examen no tiene objetivo vivirla para el hombre, me creeréis aún menos. Sin embargo, la verdad es así, como yo digo, atenienses, pero no es fácil convencerlos. [*Ib.*: 38a].

Sócrates reconocía irónicamente que él no había alcanzado la «sabiduría», por lo que fingía querer aprenderla de sus interlocutores. Pero, no se limitaba a criticar las respuestas que daban a sus preguntas, sino que se ofrecía a continuación a ayudarles

a que descubrieran ellos mismos en sus almas los auténticos saberes y valores. Por eso dice que su trabajo era semejante al de las comadronas, aunque en lugar de asistir a las mujeres y a sus cuerpos para que «dieran a luz» lo que llevaban dentro, lo que él hacía era ayudar a los hombres a distinguir si lo que sus almas «daban a luz» era válido o no:

Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas, pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres y no a las mujeres, y examina las almas de los que dan a luz, pero no sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero. Eso es así porque tengo, igualmente, en común con las parteras esta característica: que soy estéril en sabiduría. Muchos, en efecto, me reprochan que siempre pregunto a otros y yo mismo nunca doy ninguna respuesta acerca de nada por mi falta de sabiduría, y es, efectivamente, un justo reproche. La causa de ello es que el dios me obliga a asistir a otros pero a mí me impide engendrar. [Platón, *Teeteto*: 150b-c]

Sin embargo, aunque en este texto Sócrates dice que jamás manifiesta su pensamiento acerca de ningún tema, en el de la *Apología de Sócrates* que citamos en primer lugar, sí lo hace, pues reprocha a sus compatriotas que dedicaran su vida a obtener riqueza, fama y honores en lugar de preocuparse por conocer la verdad y vivir virtuosamente. Parece ser, por lo tanto, que no se conformaba con interrogar a los atenienses sobre su modo de vida, sino que también les decía cómo tenían que vivir⁷.

Es más, tampoco se limitaba a interrogar a sus compatriotas, a criticar sus respuestas si las consideraba equivocadas y a decirles cómo tenían que vivir. En efecto, según leemos en el *Fedro*, al defender la superioridad de la enseñanza oral sobre la escrita, afirma que hay que «plantar y sembrar» en las almas humanas discursos que, como las semillas, no sean estériles, sino que hagan brotar más adelante nuevos discursos:

[...] cuando alguien, haciendo uso de la dialéctica y buscando un alma adecuada, planta y siembra palabras con fundamento, capaces de ayudarse a sí mismas y a quienes las planta, y que no son estériles, sino portadoras de simientes de las que surgen otras palabras que, en otros caracteres,

⁷ Además, según Jenofonte, Sócrates rechazó no solo las acusaciones de los que le decían que se limitaba a interrogar a los demás sin manifestar nunca su pensamiento, sino también los reproches que algunos le hacían de que no intervenía en política, diciendo que era más efectivo enseñar a muchos a practicarla bien que practicarla él solo. Cf. Jenofonte, *Recuerdos de Sócrates* (IV 4, 5 y I 6, 15).

son canales por donde se transmite, en todo tiempo, esa semilla inmortal, que da la felicidad a quien la posee en el grado más alto para el hombre. [Platón, *Fedro*: 276e-277a]

Por lo tanto, siguiendo el símil socrático, podemos decir, que así como las mujeres no nacen «embarazadas», sino que tienen que ser fecundadas para que puedan «dar a luz», tampoco las almas humanas nacen con «conocimientos», sino que tienen que «fecundarse» para conseguirlos. Según esto, la misión del educador no puede limitarse a «extraer» de los educandos los saberes y valores que previamente existen en su alma, sino que tiene «plantar y sembrar» en ellas. Consecuentemente, la imagen del educador no es la del partero, sino la del agricultor⁸.

Así pues, tal vez la práctica educativa de Sócrates no fuera solo «extractiva», como quiere hacernos creer Platón en alguno de sus diálogos, y la mayéutica fuera solo una hábil maniobra que trata de disimular que, en realidad, no solo les decía cómo tenían que vivir, sino que les enseñaba otras cosas, otros «discursos» que producirían su fruto más adelante⁹.

En cualquier caso, conviene distinguir en el método socrático el diálogo interrogativo y el diálogo colaborativo de la mayéutica. Mediante el diálogo interrogativo Sócrates sometía a crítica racional los saberes y valores vigentes en la sociedad en la que vivía y hacía ver a sus interlocutores que algunos de ellos no eran auténticos. Mediante el colaborativo les ayudaba a descubrir nuevos saberes y valores. Esto es algo que sigue siendo válido en el mundo actual y es la gran aportación socrática al modelo humanístico de educación. Pero el método de la mayéutica, con la que pretendía hacer creer a sus oyentes que eran ellos mismos los que sacaban de sus almas los conceptos y valores, suponiendo que estaban presentes en ellas de modo innato, no puede ser aceptado, por más que haya sido asumida de algún modo, como veremos, por los partidarios de los nuevos modelos idealistas de educación.

Platón, en el más importante de sus diálogos, *República*, acentuó el idealismo del modelo educativo socrático-platónico al poner la educación al servicio de la reforma

⁸ Plutarco (1985: 50-51), en su famoso tratado educativo, defiende también esta idea: «De la misma manera que, para el cultivo de la tierra, es necesario, primero, que la tierra sea buena, y, luego, un labrador entendido y, después, buenas semillas, del mismo modo la naturaleza se parece a la tierra, el maestro al labrador y los preceptos y consejos de la razón a la semilla».

⁹ Así se explica que Sócrates defendiera la superioridad de la enseñanza oral sobre la escrita, porque la primera es más apta que la segunda para convencer al que se quiere enseñar.

política de la sociedad ateniense. El filósofo griego parte de la idea de que los seres humanos son naturalmente diferentes y, por lo tanto, cada uno debe dedicarse a aquello para lo que ha nacido:

Pues me doy cuenta, ahora que lo dices, de que cada uno no tiene las mismas dotes naturales que los demás, sino que es diferente en cuanto a su disposición natural: uno es apto para realizar una tarea, otro para otra. ¿No te parece? —A mí sí. —Entonces, ¿será mejor que uno solo ejercite muchos oficios o que ejercite uno solo? —Que ejercite uno solo. [Platón, *República*, II: 370a-b]

Pero esto no es todo porque, como no son autosuficientes, tienen que vivir en sociedad y desempeñar en ella la función para la que ha nacido. Recurre entonces a un relato fenicio para legitimar su idea de que los seres humanos son también socialmente desiguales por naturaleza:

Vosotros, todos cuantos habitáis en el Estado, sois hermanos. Pero el dios que os modeló puso oro en la mezcla con que se generaron cuantos de vosotros sois capaces de gobernar, por lo cual son los que más valen; plata, en cambio, en la de los guardianes, y hierro y bronce en las de los labradores y demás artesanos. Puesto que todos sois congéneres, la mayoría de las veces engendraréis hijos semejantes a vosotros mismos, pero puede darse el caso de que de un hombre de oro sea engendrado un hijo de plata, o de uno de plata uno de oro, y de modo análogo entre los hombres diversos. [*Ib.* III: 415a-b]

La sociedad humana, por lo tanto, para funcionar correctamente, tiene que estar estructurada en tres clases sociales: la de los gobernantes, que son los que dirigen la sociedad; la de los guardianes, que son los que la defienden; y la de los agricultores, artesanos y comerciantes, que son los que suministran los bienes materiales que la sociedad necesita para subsistir. Además, para que la estructuración de la sociedad sea justa, cada ser humano debe hacer en ella lo que le corresponde según su naturaleza:

Pero en ningún sentido olvidaremos que el Estado es justo por el hecho de que las tres clases que existen en él hacen cada una lo suyo. —No creo que lo hayamos olvidado. —Debemos recordar entonces que cada uno de nosotros será justo en tanto cada una de las especies que hay en él haga lo suyo, y en cuanto uno mismo haga lo suyo. [*Ib.* IV: 441d-e]

Consecuentemente, los que tengan una naturaleza predominantemente racional tienen que formar parte de la clase de los gobernantes, los que la tengan irascible, de la clase de los guardianes, y los que la tengan concupiscible, de la clase inferior, la de los agricultores, artesanos y comerciantes. Así pues, despreocupándose por completo de la educación de los que procedían de esta última clase puesto que, como ha dicho, solo los gobernantes pueden engendrar guardianes y los guardianes gobernantes, propone someter a los que proceden de las dos clases superiores a un largo proceso educativo, que duraba entre treinta y treinta y cinco años, con el propósito de formar debidamente a los que han nacido para ser gobernantes y guardianes y de distinguir a los primeros de los segundos.

Solo aquellos que superaban el conocimiento sensitivo, el que tiene por objeto los seres materiales del mundo sensible, y alcanzaban el conocimiento intuitivo (*noesis*), el que tiene como objeto los seres ideales del mundo inteligible, pasaban a formar parte de la clase de los gobernantes. Estos serían los que gobernarían la ciudad cuando cumplieran cincuenta años, edad en la que, según Platón, se alcanza la madurez necesaria para ello¹⁰.

Es cierto que más adelante, en las *Leyes*, propuso un proceso educativo menos exigente para formar a los gobernantes de aquellas ciudades que se conformaran con alcanzar un menor grado de perfección en su organización política, pero siempre mantuvo la idea de que no todos los seres humanos son aptos para gobernar.

Como, según Platón, para llegar al conocimiento intuitivo (*noesis*) hay que desarrollar previamente el conocimiento discursivo (*dianoia*), el que tiene por objeto los entes matemáticos, en su modelo educativo se prestaba especial atención al estudio de las ciencias del número. Por tanto, no es de extrañar que, como dice la tradición, mandara poner el frontispicio de su Academia, que era una institución dedicada a la formación de los gobernantes de la *polis*, la siguiente inscripción: «Nadie entre aquí si no sabe geometría».

Sin embargo, no fue el modelo de educación propuesto por Platón el que se impuso en la cultura occidental, sino el de Isócrates (436-338 a. n. e.), seguidor y crítico de los

¹⁰ Platón pide que se obligue a gobernar a los que alcanzan el auténtico conocimiento, porque estos preferían entonces no tener que ocuparse de esos asuntos; y que se impida gobernar a los que quieren hacerlo, no solo porque normalmente no han recibido la oportuna preparación, sino porque los que quieren gobernar lo que buscan en realidad es conseguir su propio enriquecimiento.

modelos anteriores¹¹. Isócrates, de acuerdo con los sofistas, piensa que el *logos* debe entenderse más como palabra que como razón, de ahí la preeminencia de las artes del lenguaje en el modelo educativo que propone. En efecto, para Isócrates el hombre se distingue de los demás animales precisamente por su capacidad lingüística, por lo tanto, es el cultivo de esta facultad lo que le proporcionará su desarrollo como ser humano, el que le permitirá desprenderse de su «animalidad» y lograr la «humanidad». Así pues, la educación, para Isócrates debe ser más retórica y dialéctica que filosófica.

Crítica, en cambio, el relativismo moral de los sofistas, porque piensa que la formación literaria y retórica del hombre debe estar al servicio de la búsqueda de la verdad y de la práctica del bien. En efecto, los discípulos de Isócrates no sólo aprendían las técnicas del discurso con el fin de persuadir a sus adversarios; debían aprender también buenas costumbres para que sus acciones estuvieran de acuerdo con sus palabras. Así pues, el ideal educativo propuesto por Isócrates tiene un claro componente ético: el orador debe ser no solo un experto en las artes del lenguaje sino una persona virtuosa. Por lo tanto, también el modelo humanístico de educación propuesto por Isócrates, buscaba ante todo el perfeccionamiento moral del educando.

En relación con el conocimiento, rechaza Isócrates tanto el escepticismo de los sofistas, que negaban la posibilidad del conocimiento, como el idealismo de Platón, que defendía la posibilidad de llegar a conocer, en sentido estricto, la realidad de las cosas. El conocimiento noético, que según Platón es el propio del filósofo, no está, según Isócrates, al alcance del hombre. A este, para obrar correctamente, le es suficiente conseguir una opinión justa o razonada apoyada en el arte de la palabra. Ahora bien, aunque la educación que propone Isócrates es, como dijimos, ante todo literaria, también recomendó a sus discípulos el estudio de las ciencias matemáticas (aritmética, geometría, astronomía y música).

Aristóteles (384-322 a. n. e.), desde otros fundamentos filosóficos, defiende algunas ideas que tienen gran importancia cuando se trata de configurar el modelo humanístico de educación. Ante todo, rechaza el idealismo socrático-platónico al

¹¹ «He aquí un fenómeno cuya importancia debemos comenzar subrayando. En el plano histórico, Platón resultó vencido: no logró imponer a la posteridad su ideal pedagógico. Isócrates, en líneas generales, lo aventajó; se convirtió en el educador de Grecia primero y, después, de todo el mundo antiguo» (Marrou, 1998: 273).

afirmar que el conocimiento sensible es el punto de partida de todos los saberes y valores humanos. Así pues, no tenemos saberes y valores previos a la experiencia, sino que tienen que ser aprendidos y desarrollados.

Tampoco acepta el intelectualismo moral de Sócrates y Platón, según el cual el conocimiento lleva a la virtud y la ignorancia al vicio, porque no es suficiente conocer qué es el bien o qué es la justicia para ser buenos o justos. Para Aristóteles las virtudes no son conceptos, sino hábitos:

Sócrates pensaba que las virtudes son razones o conceptos, teniéndolas a todas por formas de conocimiento científico, mientras que nosotros pensamos que las virtudes son hábitos que acompañan a la razón. En fin, de lo dicho resulta manifiesto que no es posible ser bueno en sentido propio sin prudencia, ni tampoco prudente sin la virtud moral.[Aristóteles, *Ética nicomaquea*: VI, 13].

Las virtudes, por lo tanto, tienen que ser adquiridas a lo largo de la vida mediante el proceso educativo, aunque hay que distinguir las virtudes intelectuales de las virtudes morales, porque tienen distinta relación con la razón:

[...] las virtudes intelectuales se acompañan de razón, éstas pertenecen a la parte racional, la cual, por tener razón, gobierna el alma; en cambio, las virtudes éticas pertenecen a la parte irracional, que, a pesar de ello, por su naturaleza es capaz de seguir a la parte racional; pues no describimos el carácter de un hombre diciendo que es sabio o hábil, sino que es benévolo o atrevido. [Aristóteles, *Ética eudemia*: II, 1]

Ahora bien, como la mayoría de los seres humanos son más pasionales que racionales, las virtudes morales no se adquieren por simples razonamientos, sino por miedo o por temor al castigo. Tienen, por tanto, que «imponerse» de algún modo, sobre todo a los jóvenes:

Si los discursos fueran bastantes para hacernos virtuosos, muchos y grandes premios llevarían en justicia consigo (como dice Teognis) y no sería preciso sino hacer de ellos acopio. Mas como van las cosas, no parecen las teorías tener otro poder que el de inclinar y excitar a los jóvenes dotados de un alma libre, contribuyendo a que la virtud tome entera posesión de un carácter bien nacido y verdaderamente amante de lo bello: pero son incapaces de inducir a la multitud a la belleza moral. Pues los hombres en su mayoría no han nacido para obedecer al honor, sino al temor, ni está en su condición apartarse del mal por ser deshonoroso, sino por el castigo. Viviendo como viven por la

pasión, persiguen los placeres acomodados a su naturaleza y los medios de procurárselos, huyendo de las molestias contrarias, pero sin tener noción de lo bello ni de lo verdaderamente deleitable, incapaces como son de gustarlo. ¿Qué discurso podría mudar el ritmo vital de tales gentes? [Aristóteles, *Ética nicomaquea*: X, 9]

Enseña también Aristóteles que como el fin de toda comunidad política es único, la educación de todos sus ciudadanos no solo debe ser una y la misma, sino depender de instituciones comunes, no de instituciones privadas:

Puesto que el fin de toda ciudad es único, es evidente que necesariamente será una y la misma la educación de todos, y que el cuidado por ella ha de ser común y no privado, a la manera como ahora cuida cada uno por su cuenta de las de sus propios hijos y les da la instrucción particular que le parece bien. El entrenamiento en los asuntos de la comunidad ha de ser comunitario también. [Aristóteles, *Política*: VIII, 1].

Así pues, el realismo aristotélico aportó tres importantes ideas al modelo humanístico de educación. Primera, que como los seres humanos no tienen virtudes intelectuales ni morales innatas, el educador no puede extraerlas del educando, sino que tiene que enseñárselas. Segunda, que como las virtudes morales, que son hábitos, no se adquieren por simples razonamientos, hay que imponerlas de algún modo a los seres humanos. Tercera, que como el fin del Estado es único, en un Estado no puede haber distintos tipos de educación.

En resumen, fue en la Grecia clásica, en Atenas en concreto, donde se produjo la primera configuración del modelo humanístico de educación, un modelo que, como hemos visto, tenía como fin primario «humanizar» a los seres humanos formándolos física, intelectual y, sobre todo, moralmente. Y, como medios de conseguirlo, enseñarles la cultura elaborada por las generaciones anteriores dando preferencia a las artes del lenguaje sobre las del número, porque son las primeras, y no las segundas las que más los forman moralmente.

§ 3. El modelo humanístico de educación en el helenismo: la *enkyklios paideia*

Las conquistas de Alejandro Magno (356-323 a. n. e.) tuvieron importantes consecuencias políticas y culturales que influirán en el desarrollo del modelo humanístico de educación. La ciudad (*polis*), forma ideal del Estado perfecto, fue

sustituida por nuevas formas de organización política que convirtieron a los ciudadanos de la *polis* en ciudadanos del mundo, en *cosmopolitas*, y a la cultura griega en una cultura de carácter supranacional: la cultura helenística.

Como la participación activa en el gobierno de la propia ciudad formaba parte de ser de los griegos, muchos sintieron que habían perdido algo que daba sentido de su vida. ¿Cómo encontrarlo de nuevo? La respuesta la dieron nuevas escuelas de filosofía que pretendían enseñar a los griegos a vivir bien y felizmente sin necesidad de intervenir en la política.

En la propia Atenas se fundaron dos nuevas escuelas, el Jardín de Epicuro (341-270 a. n. e.) y la Estoa de Zenón de Citio (334-262 a. n. e.). Según los epicúreos, para ser buenos y felices lo mejor es alejarse totalmente de la política. Para los estoicos, en cambio, se puede intervenir en ella, pero haciéndolo de manera que no nos cause perturbación, puesto que todo está determinado.

La filosofía estoica influyó decisivamente en el modelo humanístico de educación al enseñar que todas las culturas, aunque sean distintas, son válidas. No tenemos, pues, que preocuparnos por cambiarlas, sino que lo que tenemos que hacer es educar a los seres humanos para que se adapten a vivir en ellas. Así pues, los filósofos estoicos griegos y romanos pusieron de manifiesto las exigencias morales que se derivan del hecho de que los humanos son ciudadanos del mundo y pueden vivir en cualquier cultura. Consecuentemente, se deben subordinar, sin renunciar a ellos, los localismos, los regionalismos y los nacionalismos a la universalidad de la condición humana. En otras palabras, según los estoicos, tenemos que dar más importancia a lo que nos hace iguales que a lo que nos hace diferentes, a lo que nos une que a lo que nos separa.

La expansión de la cultura helenística por todo el Mediterráneo desarrolló todavía más la vocación universalista del modelo humanístico de educación, no solo porque este modelo educativo, que nació en Grecia para formar a los griegos, se difundió fuera de Grecia y se extendió a los no griegos, sino porque las disciplinas que formaban parte de dicho modelo educativo se ampliaron todavía más. Aparece entonces la llamada *enkyklios paideia*, una formación general en la que se educaba a los seres humanos en todo tipo de disciplinas, aunque se continuó dando más importancia a las letras que a los números porque se seguía pensando que las primeras eran más aptas que los segundos para formarlos moralmente. Ahora bien, esto no quiere decir que se

abandonara el estudio de las matemáticas, porque el contenido esencial del programa lo constituían tanto las artes literarias (gramática, retórica y dialéctica), como las ciencias del número (geometría, aritmética, astronomía y música).

En el siglo primero de nuestra era, en el Oriente Próximo y en seno del judaísmo, nació y se desarrolló rápidamente un nuevo movimiento religioso, el cristianismo, que iba a tener una influencia decisiva, como veremos, en la configuración del modelo humanístico de educación, porque propuso una nueva manera de vivir, justificada por la fe, que suponía un cambio radical en las normas sociales y en los valores morales de los seres humanos.

Lo que hoy llamamos cristianismo tuvo su origen en el mensaje revolucionario predicado por Jesús de Nazaret en lengua aramea a las masas populares judías de Palestina en el que se anunciaba la inmediata desaparición del injusto orden económico, social y político existente. Después de su muerte, este mensaje se transmitió no solo en lengua aramea a los judíos palestinos, sino también en lengua griega a los judíos helenizados y a los gentiles. Tuvo entonces que adaptarse no solo a los términos, conceptos y categorías de dicha lengua, sino a la mentalidad intelectualista de los griegos, que era completamente distinta de la judía.

Para comprender lo que sucedió entonces conviene recordar que los judíos palestinos y los judíos helenizados nunca se llevaron bien. Según los Hechos de los Apóstoles, aunque hubo judíos palestinos y judíos helenistas que creyeron en la resurrección de Jesús de Nazaret, siguieron existiendo discrepancias entre ellos¹². Estas diferencias, como vamos a ver, se dieron también al predicar el mensaje mesiánico de Jesús de Nazaret.

Pablo de Tarso, que era un judío de cultura helenística, al afirmar que la justificación se consigue solo por la fe, creyendo que Dios envió a Jesús de Nazaret al mundo para redimir con su muerte a los hombres de sus pecados, hizo una interpretación del mensaje del nazareno en la que daba más valor salvífico a la fe que a las obras¹³. Esta

¹² «Por aquellos días, habiendo crecido el número de los discípulos, surgió una murmuración de los helenistas contra los hebreos, porque las viudas de aquellos eran mal atendidas en el servicio cotidiano». (Hechos 6,1).

¹³ «Nosotros somos judíos de nacimiento, no pecadores procedentes de la gentilidad; y sabiendo que no se justifica el hombre por las obras de la Ley, sino solo por la fe en Jesucristo, hemos creído también en Cristo Jesús, esperando ser justificados por la fe de Cristo y no por las obras de la Ley, pues por éstas nadie se justifica», Gál. 2,15.

forma de entender el mensaje de Jesús de Nazaret, como reconocen algunos textos del Nuevo Testamento, fue muy criticada por los judeocristianos palestinos¹⁴.

Entre los años 66-73 se produjo la primera revuelta de los judíos palestinos contra los romanos. Estos destruyen el templo y la ciudad de Jerusalén. Los judeocristianos palestinos supervivientes fueron expulsados de Palestina, se dispersan por el mundo y acabaron desapareciendo. A partir de este momento, solo los judeocristianos helenistas continuarán predicando su interpretación del mensaje de Jesús de Nazaret. Será, pues, la versión del mensaje de Jesús de Nazaret que habían defendido Pablo de Tarso y sus seguidores, y no la que propusieron los judíos palestinos, la que perduró y recibió el nombre de cristianismo.

Pablo de Tarso, sin tener para nada en cuenta que Jesús de Nazaret fue condenado a muerte por las autoridades judías y romanas precisamente por predicar un mensaje revolucionario, hizo una interpretación ideológicamente conservadora de dicho mensaje y no tuvo inconveniente en pedir a sus discípulos que aceptaran el injusto orden económico, social y político de su tiempo¹⁵.

Aunque Pablo de Tarso no era partidario de las «filosofías»¹⁶, el cristianismo se configuró en el helenismo como una «filosofía», porque en lengua griega no existía término ni concepto alguno que diera cuenta de lo que hoy se entiende por «religión»¹⁷.

¹⁴ Por ejemplo, en la epístola de Santiago se dice lo siguiente: «¿Qué le aprovecha, hermanos míos, a uno decir: “Yo tengo fe”, ¿si no tiene obras? ¿Podrá salvarle la fe? Si el hermano o la hermana están desnudos y carecen de alimento cotidiano, y alguno de vosotros le dijere: “Id en paz, que podáis calentaros y hartaros”, pero no le diereis con qué satisfacer la necesidad de su cuerpo, ¿qué provecho les vendría? Así también la fe, si no tiene obras, está muerta. [...] Ved, pues, como por las obras y no solo por la fe se justifica el hombre». Sant. 2, 14-24.

¹⁵ En efecto, Pablo de Tarso les pide a los esclavos que permanezcan en su estado: «¿Fuiste llamado siendo esclavo? No te dé cuidado, y aun, pudiendo hacerte libre, aprovéchate más bien de tu servidumbre» (I Cor. 7, 20-21); a las mujeres que «callen en las asambleas, porque no les toca ellas hablar, sino vivir sujetas» (I Cor. 14, 34); y a todos los cristianos que «han de estar sometidos a las autoridades superiores, pues no hay autoridad sino bajo Dios; y las que hay, por Dios han sido establecidas, de suerte que quien resiste a la autoridad, resiste a la disposición de Dios, y los que la resisten se atraen sobre sí la condenación» (Rom. 13, 1-2).

¹⁶ «Mirad que nadie os engañe con filosofías y vanas falacias, fundadas en tradiciones humanas, en los elementos del mundo y no en Cristo», (Col. 2, 8).

¹⁷ «En la actualidad, tanto al judaísmo como al cristianismo se les da habitualmente la categoría de “religión”. Pues bien, semejante clasificación era imposible en la Antigüedad griega, por la simple razón de que, en la lengua y el pensamiento griegos antiguos, no existía término alguno ni noción que al designar hechos de orden religioso, pudiera dar idea de lo que hoy entendemos por “religión”. Como pretendemos poder demostrarlo en la última parte de este libro, la categoría de “religión” era únicamente latina, y la nuestra sólo se constituyó a partir de finales del siglo II, cuando el hecho cristiano

Así pues, nada tiene de extraño que Teofrasto (315-287 a. n. e.), el conocido discípulo de Aristóteles, dijera que los judíos eran «filósofos» (Bardy, 1949: 98); que Filón de Alejandría (ca. 15 a. n. e.-50 d. n. e.) proclamara no solo que la ley de Moisés era la verdadera «filosofía», sino que la «filosofía» judía era superior a la griega (*ib.*: 99-100); y que Flavio Josefo (37-101 d. n. e.) calificara de escuelas de «filosofía» a las doctrinas judías de los saduceos, de los fariseos y de los esenios (Sachot, 1998: 138).

Hay que tener en cuenta, para comprender correctamente lo anterior, que en aquel tiempo la filosofía no se concebía como en la actualidad, como una construcción sistemática y abstracta destinada a explicar el universo, sino como una manera de vivir vinculada a un discurso filosófico. Este discurso, que es la parte teórica de la filosofía, se elaboraba en dependencia del modo de vida elegido y no a la inversa, y servía para justificar racionalmente tanto la manera de vivir como la visión del mundo del filósofo (*cf.* Voelke, 1993; Hadot, 1995 y Domanski, 1996).

Los propios cristianos no solo calificaron al cristianismo de filosofía, sino que afirmaron que era superior a las filosofías paganas, porque la manera de vivir cristiana dependía de la razón divina, mientras que las maneras de vivir los paganos dependían de la razón humana. Por eso Justino Mártir (ca. 103-165 d. n. e.), que era un pagano que había frecuentado varias escuelas filosóficas buscando la mejor de ellas, cuando se convirtió al cristianismo dio la siguiente razón: «He comprobado que esta filosofía es la única segura y útil» (Bardy, 1949: 102). También Clemente de Alejandría (ca. 150-215 d. n. e.), que distingue entre las filosofías helenísticas y las bárbaras, las de los judíos y la de los cristianos, escribió que los «cristianos y los judíos son los filósofos bárbaros»; que «la filosofía bárbara es realmente perfecta y verdadera» y que «la verdadera filosofía ha sido transmitida por el Hijo» (*ib.*: 106).

Ahora bien, los cristianos de lengua griega no solo pensaron que el cristianismo era la verdadera filosofía, sino la verdadera *paideia* en la que se debían educar los seres humanos. El ya mencionado Clemente de Alejandría, que enseñaba en la escuela catequética fundada por Panteno en Alejandría, escribió un tratado educativo, el

fue pensado en latín. [...]. La única matriz idiomática y conceptual capaz de aprehender de forma global una realidad como el judaísmo, o lo que va a recibir el nombre de cristianismo, era la de “filosofía”», Sachot (1998: 124).

Paedagogus, en el que dice que Jesucristo es el verdadero educador de los seres humanos¹⁸.

Como el cristianismo está basado en la fe (*pistis*), que era para los griegos un tipo de conocimiento inferior a la ciencia (*episteme*), recibió las mismas críticas que los paganos habían dirigido antes contra el judaísmo. Galeno (ca. 130-200 d. n. e.), por ejemplo, el famoso médico pagano, califica a los judíos y a los cristianos de «filósofos», pero les critica su confianza en la fe. Todavía en el siglo IV, el emperador romano Juliano II (332-363 d. n. e.), apodado por los cristianos «el Apóstata» cuando se convirtió al paganismo, les hacía el siguiente reproche: «¡En vuestra filosofía no hay nada aparte de la palabra “creed”!» (Dodds, 1973: 160).

Para responder a estos ataques algunos cristianos helenísticos, siguiendo el camino que había abierto el judío Filón de Alejandría, trataron de mostrar la racionalidad de la fe cristiana acudiendo para ello a términos, conceptos y categorías griegas¹⁹. De esta forma se introdujeron en el cristianismo una serie de problemas, totalmente extraños a la mentalidad judía, derivados de corrientes sincréticas filosófico-religiosas que proclamaban que la salvación depende del conocimiento (*gnosis*)²⁰.

Así pues, la helenización del cristianismo ha condicionado el resto de su historia porque, a pesar de que Jesús de Nazaret había dicho que los verdaderos profetas se distinguen de los que no lo son por sus frutos, los cristianos helenísticos, al atender a las exigencias del intelectualismo griego, se fijaron más en lo que tenían que creer que en lo que tenían que hacer. Como consecuencia de este hecho los cristianos, sobre todo

¹⁸ Esta escuela era una escuela de teología. Como dice Marrou, «no hay, pues, normalmente, escuela cristiana en los niveles primario y secundario de la enseñanza. Pero, en cambio, vemos cómo aparecen, desde mediados del siglo II, escuelas superiores de teología cristiana, aunque esta institución no echará raíces profundas en la Iglesia ni se perpetuará. El lugar preeminente que el cristianismo asignaba a la enseñanza doctrinal conducía naturalmente a que ésta se desarrollase sobre un plano técnicamente más elevado, donde la verdad revelada era objeto de una investigación más profunda...» (1998: 442). «De modo que, a la postre, desde el punto de vista de las instituciones pedagógicas, hubo no ya progreso, sino regresión formal, desde el siglo III hasta el siglo IV» (*ib.*: 445).

¹⁹ Ya en el evangelio de Juan podemos leer lo siguiente: «Al principio era el *logos*, y el *logos* estaba en Dios, y el *logos* era Dios», Jn. (1,1). Y más adelante: «Y el *logos* se hizo carne y habitó entre nosotros, y hemos visto su gloria, gloria como de Unigénito del Padre, lleno de gracia y de verdad», Jn (1,14).

²⁰ Clemente de Alejandría, por ejemplo, llegó a decir lo siguiente: «no conocer al Padre es la muerte, conocerlo es la vida eterna». *Stromata*, V, 10-63. Sin embargo, el cristianismo primitivo había dado más importancia a las buenas acciones que a los conocimientos verdaderos. Así se explica que los primeros cristianos se organizaran en comunidades que desarrollaban actividades caritativas y no en instituciones jerárquicamente organizadas dedicadas a proponer a los cristianos lo que tenían que creer.

los clérigos, se han enfrentado continuamente entre ellos por cuestiones doctrinales y dogmáticas, hasta el punto de dar origen, ya desde los primeros siglos de su historia, a muchos «cristianismos» (cf. Piñero, 2007).

§ 4. El modelo humanístico de educación en la Roma clásica: la *humanitas*

El modelo griego de educación se introdujo en Roma durante el helenismo. En la Roma republicana, Marco Terencio Varrón (116-27 a. n. e.) escribió una obra enciclopédica, titulada *Disciplinarum libri*, en la que recoge todo el saber relacionado con las artes cultivadas por los hombres libres, en las que, además de la gramática, la dialéctica, la retórica, la geometría, la aritmética, la astronomía y la armonía o arte de la música, incluye también la arquitectura y la medicina.

También para los romanos de aquel tiempo la educación tenía como fin primario conseguir que los seres humanos fueran «más humanos», aunque, de acuerdo con Isócrates, concedieron más importancia a las artes del lenguaje que a las del número, al considerar que el desarrollo de la capacidad lingüística era el medio más apropiado para lograr su humanización, pero no por ello abandonaron el estudio de las matemáticas.

En los últimos años de la República, Cicerón (107-44 a. n. e.), el más importante de los humanistas romanos, tradujo el término griego *paideia* por el latino *humanitas*, del que se han derivado los términos *humanidades*, *humanismo* y *humanista*, y escribió un tratado educativo, inspirado en Isócrates, al que puso por título *De oratore*, que influirá decisivamente en la educación romana²¹.

Sin embargo, años después, Séneca (4 a. n. e.-65 d. n. e.) advertía que sin educación filosófica no se puede conseguir la auténtica «humanización» de los seres humanos. Para él las llamadas «artes liberales» no hacen verdaderamente «libre al hombre»:

²¹ El programa de las escuelas de gramática romanas era seguramente el que describe Cicerón en esa obra: «...en música, ritmos, sonidos y cadencias; en geometría, líneas, figuras, dimensiones y magnitudes; en astronomía, la revolución del firmamento, la aurora, el ocaso y el movimiento de los cuerpos celestes; en literatura, el estudio de los poetas, el aprendizaje de historias, la explicación de las palabras y la entonación adecuada al decirlas; y... la teoría de la oratoria, la invención, el estilo, la ordenación, la memoria y la dicción», cit. en Bowen (1966, vol. I: 261).

Acerca de los estudios liberales deseas conocer cuál es mi opinión: no admiro, ni considero un bien ningún estudio que atiende al lucro. Son artes productivas, útiles, en la medida en que aprestan la inteligencia y no la impiden. De hecho, debemos ocuparnos de ellos durante todo el tiempo en que el alma es incapaz de realizar nada mejor; constituyen nuestro aprendizaje, no la propia obra.

Comprendes por qué se han llamado estudios liberales: porque son dignos del hombre libre. Con todo, el único estudio verdaderamente liberal es el que hace al hombre libre, como es el de la sabiduría, sublime, esforzado, magnánimo; los restantes son insignificantes y pueriles. [Séneca, carta LXXXVIII].

A pesar de ello, en el Imperio romano la educación siguió estando al servicio de la formación del orador. Por lo tanto, no fue Séneca, sino Cicerón el que impuso su modelo educativo. De acuerdo con este modelo, hacia el año 96, Marco Fabio Quintiliano (ca. 35-ca. 96) publicó una extensa obra, la *Institutio oratoria*, dividida en doce partes, en la que se ocupa detenidamente de la formación del orador, del *vir bonus dicendi peritus*, es decir, del ‘hombre bueno experto en el hablar’, porque piensa, como Cicerón, que es el desarrollo de la capacidad oratoria lo que hace bueno a los seres humanos (cf. García Garrido, 1969a y 1969b). Así pues, aunque llega a decir que «sin matemática no hay orador posible», prefiere dedicar la mayor parte del tiempo a la enseñanza de las artes del lenguaje (Marrou, 1998: 386).

A partir del siglo segundo el Imperio romano entró en un proceso de decadencia del que ya no se recuperaría. A pesar de ello, los romanos siguieron pensando que la verdadera «humanización» de los seres humanos solo podía conseguirse con la «instrucción» y «formación» en las artes liberales:

Quienes crearon términos latinos y quienes los emplearon correctamente, no quisieron que *humanitas* significara eso que el vulgo cree, que se conoce en griego como «filantropía», y que significa cierta habilidad y benevolencia para con todos los hombres sin distinción, sino que llamaron *humanitas* más o menos a eso que los griegos llaman *paideia* y nosotros conocemos como «instrucción» y «formación» (*eruditio institutioque*) en las artes liberales. Quienes desean estas con sinceridad y tratan de adquirirlas éstos son con mucho los más humanos (*maxime humanissimi*). [Aulo Gelio, *Noches áticas*: lib. XIII, cap. XVI]

Cuando el cristianismo se extendió por el Imperio romano tuvo también que adaptarse no solo a los términos, conceptos y categorías de la lengua latina, sino a la

mentalidad de los romanos, que era distinta no solo de la judía, sino también de la griega, se institucionalizó y asumió las funciones políticas de la religión romana²².

La religión romana, como es sabido, era una institución política que servía para legitimar tanto el poder religioso de los sacerdotes, que eran los encargados de dar culto a los dioses, como el poder civil del emperador. Los primeros cristianos, consecuentemente, fueron acusados de poner en peligro la unidad política del Imperio romano dado que se negaban a dar culto a los dioses y al emperador²³. Fueron, pues, perseguidos por razones políticas hasta que el emperador Galerio (260-311), poco antes de su muerte, viendo que los cristianos eran cada vez más numerosos e influyentes, publicó el llamado edicto de Nicomedia con el que puso fin a las medidas represivas que se habían tomado contra ellos.

Constantino (272-337) y Licinio (250-325), aunque hay dudas de si realmente promulgaron en el año 313 el llamado edicto de Milán sobre la libertad religiosa, favorecieron a los cristianos también por razones políticas, dado que sus adversarios, Majencio y Maximino, amparaban a los paganos. Constantino, cuando llegó a ser el soberano único de Imperio romano después de deshacerse en el año 324 de Licinio que había vuelto a apoyarse en los paganos, siguió ligando su suerte, siempre por razones políticas, al triunfo del cristianismo, dado que no recibió el bautismo hasta poco antes de su muerte.

Los clérigos cristianos, que para distinguirse de los laicos se habían organizado jerárquicamente, eran partidarios de Constantino porque este, para asegurarse su apoyo político, les concedía cada vez más derechos y privilegios²⁴. Como seguían

²² «Al igual que los filósofos griegos que se convierten al cristianismo, lo aprehenden en términos y en categorías filosóficas, sin un instante de titubeo sobre la pertinencia y validez universal de estas últimas, de igual manera, los oradores latinos que se convierten a la fe cristiana la aprehenden en términos y en categorías institucionales, sin inquietarse en absoluto de su pertinencia y de su validez», Sachot (1998: 211).

²³ Justino Mártir (100-165), en la *Apología* que dirigió a los emperadores Antonino Pio, Marco Aurelio y Lucio, asegura que los cristianos obedecen las leyes del Estado, pero reconoce que no cumplen con la obligación de rendir culto a los dioses romanos ni al emperador.

²⁴ «Los clérigos en su condición de estamento o corporación, fueron dispensados por Constantino de todas las obligaciones públicas (313-319), que se componían, en parte, de cargos onerosos, en parte de impuestos, o que juntaban ambas cosas, como el malformado decurionato. El segundo signo importante de su reconocimiento corporativo lo tenemos cuando se le concede a la iglesia la capacidad de heredar (321), y tampoco escasearon las herencias. Más tarde, probablemente después de la victoria sobre Licinio, se le concedió una considerable pensión oficial, especialmente en tierras y rentas de cereales», Burckhardt (1982: 349).

discutiendo entre ellos por cuestiones dogmáticas y doctrinales, poniendo de nuevo en peligro la unidad religiosa del Imperio romano, Constantino, que seguía siendo, como todo emperador, el jefe religioso del Estado, convocó en el año 325 a los obispos de la Iglesia a un sínodo imperial en Nicea, cerca de su residencia en Bizancio, al que no acudió el obispo de Roma. Constantino no solo intervino en las discusiones conciliares a través de sus representantes, sino que promovió e impuso las decisiones teológicas más importantes con el propósito de mantener la unidad religiosa del Imperio romano.

Aunque durante el breve tiempo, noviembre del 361 a junio del 363, en el que Juliano II *el Apóstata* fue emperador romano, se intentó restaurar el paganismo y se prohibió a los cristianos el ejercicio de la enseñanza, el triunfo del cristianismo era ya imparable.

Según los llamados Padres capadocios los cristianos tenían que educarse de acuerdo con la religión cristiana, aunque debían apreciar la cultura griega²⁵. Gregorio Nacianceno (329-389) hace frecuentes alusiones a los clásicos griegos en sus homilías. Basilio de Cesarea (330-379) escribió un tratado dirigido a los jóvenes cristianos, *De legendis gentilium libris*, en el que los animaba a sacar provecho de la lectura de los escritos de los gentiles²⁶. Gregorio de Nisa (335-394), en su obra titulada *De instituto christiano*, reconoció las coincidencias existentes entre el modo de vivir de algunos filósofos griegos, como los estoicos y los neoplatónicos, y el de los cristianos. Estas ideas de los Padres capadocios, como veremos más adelante, las recuperarán los humanistas del Renacimiento.

Sin embargo, no fue el modelo griego de educación, sino el latino el que se impondrá en la educación cristiana occidental. Ya Tertuliano (*ca.* 160-*ca.* 220), que fue un decidido adversario de las filosofías paganas, a las que acusó de estar detrás de todas las herejías, se hacía la siguiente pregunta: «¿qué tiene que ver Atenas con Jerusalén? ¿Qué

²⁵ «La fusión de la religión cristiana con la herencia cultural griega hizo que la gente se percatara de que ambas tradiciones tenían mucho en común, si se las consideraba desde un punto de vista superior, el de la idea griega de *paideia* o educación, que ofrecía un denominador común único para ambas», Jaeger (1995: 93).

²⁶ Según Marrou, «no busquemos en él, como muchos lectores se han esforzado en hacerlo desde el Renacimiento hasta nuestros días, un tratado formal sobre la utilidad del estudio de los autores paganos. Es más bien una homilía sobre el peligro que éstos encierran, y sobre la manera de vencer tal peligro, ya sea interpretando a los poetas a la luz de la moral evangélica, ya sea haciendo en su repertorio una rigurosa selección» (1998: 437).

relación hay entre la Academia y la Iglesia?»²⁷. Más tarde, el más importante de los pensadores cristianos de aquel tiempo, Agustín de Hipona (354-439), que procedía como Tertuliano del norte de África, no del mundo griego, defenderá en sus obras *De magistro*, *De catechizandis rudibus* y *De doctrina christiana* no solo una visión negativa de los autores paganos, sino una teoría educativa fuertemente marcada por la desvalorización de la enseñanza y de la función de los profesores, basándose en la idea de que Dios es el único maestro²⁸.

A partir del siglo IV aparecieron, sobre todo en oriente, escuelas cristianas monásticas, dirigidas a la formación de los niños y jóvenes que deseaban vivir religiosamente apartados del resto del mundo (cf. Marrou, 1998: 447-451).

En el año 380, el emperador Teodosio I (347-395), también por razones políticas, mediante el edicto de Tesalónica, convirtió a la religión cristiana en la religión oficial del imperio, la impuso a todos sus súbditos, ordenó que los cristianos fueran llamados *católicos*, calificó a los no cristianos de dementes, locos y herejes, y anunció que serían castigados por el poder civil. A partir de entonces la Iglesia no solo dejó de ser perseguida, sino que se convirtió en perseguidora. Es más, asumió las ideas con las que Agustín de Hipona justificó que se ejerciera violencia contra los herejes y los cismáticos.

Como los clérigos cristianos seguían sin ponerse de acuerdo entre ellos en las cuestiones dogmáticas y doctrinales, tuvo que convocar y presidir un nuevo sínodo en Constantinopla (381), nombre que había dado Constantino a la ciudad de Bizancio, al que solamente asistieron obispos de las diócesis orientales.

Teodosio I dividió el Imperio romano entre sus dos hijos, Arcadio y Honorio. El occidental aceleró entonces su decadencia, lo que permitió a los obispos de Roma avanzar en su deseo conseguir cada vez mayor poder. Siricio (384-399), por ejemplo, no solo fue el primero en utilizar el título de papa, sino que empleó frecuentemente en

²⁷ Tertuliano, *De praescriptione haereticorum*, 7, 1. Según Jaeger (1995: 53), Tertuliano no solo «no comparte la opinión de que el cristianismo mismo sea una filosofía», sino que «distingue agudamente entre la fe de la religión cristiana y la filosofía como mera actitud racional, y considera que la superioridad de la fe sobre la razón estriba justo en su carácter suprracional. Al hacerlo así prefigura ciertos desarrollos de la forma latina del cristianismo, muy importantes y muy diferentes de la interpretación griega».

²⁸ «Resulta característico de las diferencias entre el espíritu griego y el romano el hecho de que el Occidente latino haya tenido su San Agustín, en tanto que el oriente griego produjo una nueva cultura a través de los Padres capadocios», Jaeger (*ib.*: 108). Gregorio de Nisa, por ejemplo, «piensa que, por naturaleza, toda voluntad y aspiración humanas tienden hacia “el bien”» (*ib.*: 124).

sus escritos palabras como «mandamos» o «decretamos», con la intención de mostrar que era él la máxima autoridad religiosa. En uno de sus decretos impuso a todos los clérigos el celibato, distinguiéndolos así todavía más del resto de los cristianos.

A pesar de ello, eran los emperadores de Oriente los que seguían convocando, presidiendo y organizando los concilios ecuménicos. Teodosio II (401-450) el de Éfeso (431) y Marciano (392-457) el de Calcedonia (451). Así pues, nada tiene de extraño que los intereses del poder político romano hayan influido en las importantes decisiones que se tomaron en los primeros concilios de la Iglesia.

Los obispos de Roma, aunque admitieron en un principio que eran los emperadores los que ejercían realmente tanto el poder civil como el poder religioso en el Imperio romano, tan pronto como las circunstancias históricas lo permitieron, hicieron todo lo posible no solo para que se reconociera que eran ellos los que tenían derecho a ambos poderes, sino para convencer a todos los cristianos de que el poder civil debía subordinarse al religioso. Naturalmente, estas pretensiones dieron origen a todo tipo de conflictos no solo entre ambos poderes, sino entre la iglesia de Oriente y la de Occidente.

Así pues, también la romanización del cristianismo ha condicionado el resto de su historia porque, a pesar de que Jesús de Nazaret había anunciado la inminente llegada de un nuevo orden político, el «Reino de Dios y su justicia», que acabaría con el poder civil del Imperio romano y con el poder religioso de las autoridades religiosas judías, la religión cristiana, al asumir las funciones políticas de la religión romana, legitimó tanto el poder civil de los Estados como el poder religioso de una nueva clase sacerdotal: el clero cristiano.

§ 5. El modelo humanístico de educación en el Medievo: el *trivium* y el *quadrivium*

El 24 de agosto del año 410, los visigodos de Alarico entraron en Roma y la saquearon. Años después, en el 476, el germano Odoacro depuso a Rómulo Augusto, el último emperador romano de Occidente. Comenzó entonces lo que se ha dado en llamar la Edad Media. En ella, el modelo clásico de educación se irá sustituyendo por un nuevo modelo a medida que los poderes del clero cristiano se imponían sobre los poderes del Imperio romano. En Occidente los obispos de Roma, aprovechando la

nueva situación, continuaron buscando por todos los medios que se reconociera que, como sucesores de Pedro, tenían la supremacía sobre todos los poderes (*plenitudo potestatis*). Sin embargo, el emperador Justiniano (483-565) volvió a asumir en su persona tanto el poder civil como el religioso y convocó en el año 553 un nuevo concilio ecuménico en Constantinopla con el propósito de poner de acuerdo a los clérigos cristianos de Oriente y Occidente.

A pesar de ello, Gregorio Magno (540-604) dio un nuevo impulso a la Iglesia occidental y volvió a reclamar la supremacía del poder religioso del obispo de Roma sobre el poder civil. Es más, los obispos de Roma, no se conformaron con ser los jefes supremos de la Iglesia católica, sino que se apropiaron, ya en el año 642, del título pagano de *Pontifex Maximus*, título que usaban los emperadores romanos como signo de su omnímodo poder, y, en el año 751, lograron convertirse en jefes religiosos y civiles de los llamados Estados Pontificios.

El reconocimiento del poder civil del papado sobre una parte de Italia que antes había formado parte del Imperio romano molestó a los emperadores bizantinos, pero más les irritó que el papa León III (795-816), que había recibido el año antes la protección de Carlomagno frente a los que pretendían destituirlo, lo coronara como emperador de los romanos en la basílica de San Pedro el día de Navidad del año 800.

Las discusiones entre los obispos de Roma y los emperadores bizantinos no fueron entonces a mayores porque el imperio de Carlomagno no pudo permanecer unido después de su muerte y el papado romano entró en una nueva fase de decadencia. Pero apenas salieron de ella, los obispos de Roma volvieron a reclamar la supremacía de su poder sobre el de todos los cristianos. Los enfrentamientos llegaron a tal punto que en el año 1054 se produjo la ruptura entre la iglesia de Occidente y la de Oriente.

Aunque la escuela antigua no desapareció totalmente con las invasiones de los pueblos bárbaros, la enseñanza y la conservación de la cultura de la Antigüedad quedaron cada vez más en manos de la Iglesia. Benito de Nursia (480-547), alrededor del año 530, fundó un monasterio benedictino en Montecasino, al sur de Roma, y escribió una *Regla*, que ha servido de inspiración para otras órdenes religiosas, para enseñar a los monjes a vivir como cristianos. Para ello tenían que aprender a leer algunos textos bíblicos y a cantar los Salmos y las oraciones del oficio divino. Hacia el año 555, Casiodoro (485-570), antiguo funcionario del reino ostrogodo, fundó un

monasterio en Vivarium, en el sur de Italia, y pidió a los monjes que dedicaran parte de su tiempo a copiar los manuscritos que él encontraba. Casiodoro escribió también un tratado enciclopédico, las *Institutiones divinarum et saecularium litterarum* que, como su nombre indica, está dividido en dos partes. En la primera se ocupa de la Sagrada Escritura, de la Iglesia y de los estudios teológicos; en la segunda de las siete artes liberales, que quedan ya estructuradas como *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música).

Las invasiones bárbaras dieron también origen a las llamadas escuelas episcopales o catedralicias, en las cuales se preparaban los niños y jóvenes que formarían parte del clero secular. Se crearon también escuelas presbiterales o parroquiales en las que eran los propios sacerdotes los que tenían que se encargaban de la educación cristiana de los niños y de los jóvenes que no pensaban formar parte del clero regular ni del secular²⁹.

Hubo incluso algunos clérigos cristianos que dedicaron parte de su vida a la conservación de todo el saber de la Antigüedad. En España, por ejemplo, Isidoro de Sevilla (ca. 560-636) escribió las *Etimologías*, una gran enciclopedia organizada en veinte libros. Los tres primeros libros están dedicados a las artes liberales. El primero a la gramática, el segundo a la retórica y a la dialéctica, y el tercer volumen a la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. El resto de los libros tratan de la medicina, del derecho, de la teología, del lenguaje, del hombre, de los animales, del mundo, de la geografía, de la agricultura, etc.

En la época de Carlomagno (ca. 747-814), aprovechando la mejoría de las condiciones de vida, se produjo un cierto renacimiento cultural y se crearon algunas escuelas laicas para que los padres que quisieran educar a sus hijos pudieran enviarlos a ellas³⁰. Es más, en el año 825, el emperador Lotario I pretendió establecer escuelas públicas sostenidas por el Estado con la intención de que existiera, además de la

²⁹ «En el año 529, el II Concilio de Vaison, sin duda por iniciativa de San Cesáreo, prescribía “que todos los sacerdotes o curas párrocos admitiesen consigo jovencitos en calidad de lectores para educarlos cristianamente y enseñarles los Salmos y las lecciones de las escrituras, y todas las leyes del Señor, de modo que pudieran prepararse, entre ellos, dignos sucesores”», Marrou (1998: 455).

³⁰ «La epístola de Carlomagno *De litteris colendis*, [...] insiste en la necesidad, de enseñar, a cuantos tengan capacidad de aprender, no solo la «santa religión» sino también las «letras» y la forma de «adornar» el discurso, porque si conviene agradar a Dios viviendo con rectitud, también resulta aconsejable agradarle hablando bien», Garin (1987: 38).

religiosa, también una educación civil, pero tuvo poco éxito, no solo porque había pocos maestros no eclesiásticos, sino porque eran todavía muy pocos los que se interesaban por este tipo de educación.

Ya en el siglo IX algunos laicos comenzaron a fundar nuevos monasterios para luchar contra la degeneración del clero regular. En el año 909 Guillermo *el Piadoso*, duque de Aquitania, fundó el monasterio de Cluny en Francia, dado origen a lo que se ha dado en llamar la *reforma cluniacense*. Esta reforma, al independizar a los monasterios de los poderes laicos y diocesanos, tendría gran importancia en la cultura europea al extenderse por Francia, Italia, España e Inglaterra. En los siglos X, XI y XII, coincidiendo con el florecimiento de las ciudades, fueron los obispos diocesanos los que crearon escuelas episcopales y catedralicias para instruir al clero secular.

A pesar de todo, en el siglo XII, el teólogo cristiano Hugo de San Víctor (1096-1141), que enseñaba en una escuela monástica cerca de París, seguía proclamando la importancia educativa de las siete artes liberales:

De todas las ciencias antes mencionadas, los antiguos escogieron siete de manera especial en sus estudios para ser propuestas como programa a los que habrían de recibir una educación; y de tal manera las consideraron superiores a las demás que, según ellos, todo aquel que hubiera recibido una sólida formación en estas disciplinas, podría llegar al conocimiento de las otras más por su propia búsqueda y esfuerzo que como alumno de un maestro. Estas ciencias son como óptimos instrumentos y excelentes bases que preparan al espíritu para el pleno conocimiento de la verdad filosófica; los nombres de *trivium* y *quadrivium* vienen precisamente de que son como vías por las cuales el espíritu fortalecido se introduce en los secretos de la sabiduría. [Hugo de San Víctor, 2011?: 61; III, 3].

Así pues, incluso durante la época medieval, no solo las artes del *trivium*, la gramática, la dialéctica y la retórica, sino también las del *quadrivium*, la aritmética, la geometría, la astronomía y la música, se consideraban indispensables para lograr la humanización de los seres humanos.

En la segunda mitad del siglo XII, coincidiendo con el florecimiento de las ciudades, surgieron en ellas escuelas laicas municipales para atender a las demandas de la naciente burguesía mercantil, que necesitaba un tipo de instrucción en saberes utilitarios que no podían recibir en las escuelas eclesiásticas, dado que estas estaban dedicadas a la formación del clero.

Se organizaron igualmente asociaciones corporativas de maestros y de alumnos, que recibieron el nombre de *universidades*. Las siete artes liberales se enseñaron entonces en las facultades de artes, pero se convirtieron en simples medios para acceder a las facultades superiores, donde se enseñaba la teología, el derecho canónico, el derecho civil y la medicina. La única diferencia es que, dado el valor de la dialéctica en las discusiones teológicas y que la teología era entonces la ciencia suprema, se le dio entonces más importancia que a la retórica, en contra de lo que había ocurrido en la Antigüedad. La filosofía, por su parte, se convirtió en un simple discurso teórico que se puso al servicio de la teología.

Como las universidades medievales lo que pretendían era formar profesionales que formaran a otros profesionales, nada tiene de extraño que el modelo humanístico de educación resurgiera fuera de ellas porque, como hemos dicho, este modelo no tiene como fin primario formar especialistas, sino formar seres humanos³¹.

§ 6. El modelo humanístico de educación en el Renacimiento: los *studia humanitatis*

36

Durante el siglo XIV se produjeron en Europa importantes novedades que modificaron la vida y la mentalidad de los seres humanos. Los avances de las técnicas, el desarrollo de la economía monetaria, el desplazamiento del centro económico del campo a las ciudades, el florecimiento del comercio, de la industria y de la artesanía, etc., fomentaron el aumento de la población y la mejoría del nivel de vida.

Como consecuencia de ello, las profesiones burguesas que más habían contribuido a crear la nueva situación: ingenieros, artesanos, mercaderes, prestamistas, se enriquecieron y ascendieron socialmente. Apareció un nuevo ideal del sabio, que no es ya el hombre que contempla, sino el que es capaz de transformar la naturaleza; y un nuevo ideal del saber, que ya no es el especulativo, sino el práctico y el productivo. Triunfaron nuevos valores, distintos de los medievales que habían favorecido a la nobleza y al clero, que justificaban no solo la nueva posición socioeconómica de la burguesía ascendente, sino su nueva forma de entender la vida.

³¹ «Una de las características de aquellas universidades es que están constituidas por profesores que forman a otros profesores, por profesionales que forman a otros profesionales. La enseñanza no está dirigida pues a unos hombres a los que se pretende formar para hacer de ellos hombres, sino a unos especialistas que deben aprender a formar a otros especialistas», Hadot (2006: 243).

En Italia, que fue donde primero se produjeron esos cambios, dieron origen al movimiento de renovación intelectual que conocemos con el nombre de *Humanismo*³². Este movimiento recuperó las lenguas, los saberes y los valores de la Antigüedad clásica grecolatina con el propósito de lograr la regeneración moral del hombre y de la sociedad³³. Los intelectuales que lo pusieron en marcha, que bien pronto recibieron el nombre de *humanistas*, promovieron también un movimiento de renovación educativa, configurando de nuevo el modelo humanístico de educación, porque pensaban que sin la educación humanística no era posible humanizar a los seres humanos³⁴.

Para entender debidamente tanto el Humanismo como el modelo humanístico de educación del Renacimiento hay que tener también en cuenta que no se constituyeron desde sus inicios como algo definitivo y acabado, sino que, a partir de unos planteamientos iniciales, evolucionaron con el paso del tiempo a medida que los humanistas incorporaron a su campo de trabajo nuevas lenguas (el griego y el hebreo), nuevos saberes (filosóficos, religiosos y científicos), y nuevos valores (la crítica y la superación de los antiguos saberes). También hay que tener en cuenta que ambos movimientos se adaptaron a las circunstancias históricas y a las tradiciones culturales de cada país cuando se extendieron por el resto de Europa. Hay, por tanto, distintas configuraciones del Humanismo y del modelo humanístico de educación.

Los humanistas italianos estaban convencidos de que, como consecuencia de la corrupción que había sufrido la lengua clásica latina, lengua en la que se habían

³² El humanismo renacentista ha sido interpretado como un movimiento intelectual favorable a los intereses de la burguesía: «El humanismo representa en este caso una ideología que realiza una función muy determinada en la lucha por la emancipación y la conquista del poder por la capa social burguesa en progresión ascendente. [...] representa la negación de todos los privilegios de los diferentes órdenes, de todas las pretendidas prerrogativas de nacimiento y estado [...]», Martin (1988: 46). Nosotros escribimos el término «Humanismo» con mayúscula para referirnos al humanismo renacentista y distinguirlo así de otros humanismos.

³³ «El humanismo no se da tan sólo con el conocimiento de los clásicos greco-latinos, ni siquiera aunque sea buscando en ellos el saber de una disciplina determinada. [...]. El «humanismo» propiamente tal supone algo más: por lo menos la creencia en que la posesión sabia del latín -y también del griego y aun del hebreo- es la vía para la reforma moral del hombre interior y de la convivencia en la república, conforme a la virtud», Maravall (1983, v. II: 132).

³⁴ «Para los humanistas, los estudios liberales son los que hacen libre al hombre, cualquiera que sea su ascendencia. Es una sociedad que quiere, ante todo, formar hombres, y aspira a que, comerciantes y artistas, juristas, médicos, teólogos, jefes de Estado o de la Iglesia, capitanes, magistrados, todos los ciudadanos «activos» de la sociedad sean, ante todo, hombres, unidos por un vínculo común, con una cultura común, miembros de una más universal *res publica*, capaces de encontrarse más allá de toda diferencia religiosa, de profesión, de actividad», Garin (1987: 21).

formulado y transmitido los saberes y valores que habían humanizado a los seres humanos, también esos saberes y valores habían degenerado, por lo que, para recuperarlos, era necesario restaurar la lengua latina y acudir de nuevo a los textos latinos originales³⁵.

Más adelante, como veremos, los humanistas italianos, de acuerdo con su tradición cultural, se interesaron también por recuperar los saberes y los valores de la Antigüedad clásica que se habían formulado y transmitido en lengua griega. Ahora bien, para conseguir esa recuperación, en lugar de acudir, como habían hecho los autores medievales, a las traducciones latinas procedentes de versiones árabes de los textos escritos griegos, que estaban, naturalmente, llenas de errores e incongruencias, buscaron, restauraron y tradujeron de nuevo al latín los textos griegos originales y, solo si estos se habían perdido, acudieron a las traducciones latinas, siempre que se tratara de traducciones directas de dichos textos. De ahí el interés que mostraron los humanistas por la filología.

Ahora bien, lo repetimos una vez más, no hay que confundir en el modelo humanístico de educación, los medios con los fines. Los medios han cambiado, y tienen que cambiar en cada tiempo dependiendo de las circunstancias culturales; el fin primario, sin embargo, como hemos dicho, siempre es el mismo: humanizar a los seres humanos³⁶.

Es verdad que los términos *humanismo* y *humanista* nacieron en el campo de la educación, lo que ha servido a algunos estudiosos para justificar una interpretación que reduce el primero a ser «un movimiento educativo» y al segundo a «un maestro de humanidades», es decir, de las materias que recibirán el nombre de *studia humanitatis* (saberes que dependen de la razón humana) para distinguirlas de los *studia*

³⁵ «Lorenzo Valla, presentando uno de los libros más afortunados y más difundidos del siglo XV, las *Elegantiae* (1444), no vacila en servirse de expresiones de tono casi nacionalista: la lengua de Roma coincidía con su imperio, con su fuerza de expansión política y cultural, con su civilización. La crisis lingüística no fue sólo crisis política: fue el fin de una cultura y de una sociedad. Las nuevas Italia y Roma deben “restaurar” la lengua, deben volver a conocerla remontándose, más allá de la opresión y de la tiranía de los bárbaros, a los propios orígenes históricos. El estudio del latín clásico cumple esta precisa función: dar a los italianos el sentido de sus raíces y, así, fundar su cultura y su lengua», (*ib.*: 91).

³⁶ La recuperación de las lenguas, los saberes y los valores de la Antigüedad clásica grecolatina no era, por lo tanto, el fin que perseguía el modelo humanístico de educación del Renacimiento, sino el medio que los humanistas de aquel tiempo consideraban más apropiado para conseguir el fin que buscaban: formar a los seres humanos.

divinitatis (saberes que tienen su origen en la revelación divina). Pero, en realidad, el Humanismo ni se originó en el campo de la educación, ni los primeros humanistas fueron maestros de humanidades³⁷. Baste como prueba evocar la figura de Petrarca (1304-1374), al que se considera, con general consenso, el primer humanista y que, sin embargo, ni se dedicó a la enseñanza ni le parecía un oficio deseable:

Deja que se dediquen a enseñar a los niños quienes no pueden hacer nada mejor, quienes posean una mente laboriosa y sumisa, aunque inerte, un turbio cerebro, una inteligencia lenta, sangre fría, un cuerpo capaz de soportar el duro trabajo, un alma desdeñosa de gloria, ávida de mezquinas ganancias y a prueba de aburrimiento... Deja ese oficio a quienes gusten de volver a la infancia, a quienes no se atreven a tratar con grandes hombres y se avergüenzan de vivir entre sus iguales, a los que se complacen en exhibir su superioridad ante los menores, en tener siempre alguien a quien atemorizar, torturar, afligir y gobernar, aunque ellos mismos sean odiados y temidos... Los mejores maestros de muchachos son los que se parecen a estos últimos; entre criaturas semejantes hay una rápida y fácil comunicación. [Petrarca, cit. en Bowen, 1966, vol. II: 272]³⁸

Petrarca ha marcado tanto el Humanismo, y por lo tanto la educación humanística, que es preciso dedicarle una atención especial. Ante todo, como buen humanista, enseña que es más importante el conocimiento del hombre que el conocimiento de la naturaleza³⁹. Esta ordenación de los saberes humanos es tan fundamental para todo humanista que el propio Petrarca describe su descubrimiento como si fuera una conversión. En efecto, en una epístola en la que narra su ascensión al monte Ventoso, nos dice que al llegar a la cumbre abrió al azar el libro de las *Confesiones* de san Agustín que llevaba consigo, y que lo primero que leyó fueron las siguientes palabras: «los hombres van a admirar la altura de las montañas, la enorme agitación del mar, la

³⁷ Como dice E. Garin (1984: 257-258), «si en lugar de intentar elaborar la historia de las palabras se intenta hacerla de las cosas, no hay forma de eludir una serie de consideraciones de diverso orden. Ante todo, que el humanismo no fue en sus orígenes un fenómeno literario y profesoral, sino más bien notarial y cancilleresco, ligado a la vida política de la ciudad, a la redacción de cartas y otros documentos oficiales, de discursos y disputas públicas».

³⁸ Es posible que Petrarca se inspire en Séneca, que decía que para los romanos era honorable aprender, pero vergonzoso enseñar.

³⁹ El modelo humanístico de educación ha dado siempre más valor a las disciplinas que tratan del hombre que a las que tratan de la naturaleza, porque son las primeras, las llamadas «humanidades», y no las segundas, las llamadas «ciencias», las que mejor le enseñan a expresarse correctamente, a pensar críticamente y a actuar libre y responsablemente. Sin embargo, en la actualidad, se da cada vez menos importancia a las humanidades en los sistemas educativos. Conviene preguntarse qué es lo que se pretende conseguir con ello.

anchura de los ríos, la inmensidad del océano y el curso de los astros y se olvidan de sí mismos» (Petrarca, 1978b: 266)⁴⁰.

A Petrarca, por lo tanto, no le interesan los conocimientos que busca el naturalista, no solo porque no son ciertos en la mayoría de los casos, sino porque no ayudan a saber lo que realmente le importa: qué es el hombre y qué sentido tiene su vida:

Nuestro hombre sabe muchísimo de fieras, de aves y de peces: cuántas crines tiene el león en la cabeza, cuántas plumas el gavián en la cola y cuántos anillos forma el pulpo para sujetar al náufrago; sabe también que los elefantes se aparean por la espalda, [...] que el fénix se consume en un fuego aromático y renace de sus cenizas; [...] que los topos son ciegos y las abejas sordas. [...] Estas noticias son, por supuesto, falsas en su mayor parte [...] y además, aunque todo ello fuera cierto, de nada serviría para una vida feliz. Porque, dime, ¿de qué nos sirve conocer la naturaleza de las fieras, aves, peces y serpientes e ignorar o menospreciar, en cambio, la naturaleza del hombre, sin preguntarnos para qué hemos nacido ni de dónde venimos ni a dónde vamos? [Petrarca, 1978c: 167].

Este interés por lo humano está ya presente en la primera etapa de su pensamiento, en la que muestra su predilección por la historia y la poesía. Comienza entonces la redacción de las obras tituladas *De viris illustribus* y *Africa*, en las que se fija ya en los ideales morales del mundo clásico. Pero, como dirá más adelante, tampoco le sirven los conocimientos morales que se quedan en lo puramente teórico y no repercuten en la vida práctica. De nada aprovecha saber qué es el bien o qué es la justicia si esos saberes no nos hacen buenos y justos:

He leído, si no me equivoco, todos los tratados morales de Aristóteles, he oído explicar algunos de ellos y, antes de que se me revelara mi tremenda ignorancia, algo creía haber entendido; gracias a esas obras me he vuelto más sabio, quizá, pero no mejor, como debía. En alguna ocasión he manifestado el profundo pesar que siento porque no se traduzca en hechos lo que el filósofo declara en el prólogo al libro I de su *Ética*, es decir, que la finalidad de esa disciplina no es impartir conocimientos, sino hacernos mejores. [*Ib.*: 198].

Por tanto, fue precisamente su interés por los saberes que nos hacen mejores lo que le llevó de la poesía y la historia a la filosofía, inaugurando así la segunda etapa de su

⁴⁰ La ascensión de Petrarca al monte Ventoso tuvo lugar en 1336.

pensamiento⁴¹. Ahora bien, Petrarca no entiende la filosofía como la entendieron los escolásticos, como un discurso teórico sobre la realidad, sino como la entendieron los antiguos, como una manera de vivir que va más allá del puro discurso filosófico⁴². Consecuentemente, entiende que solo es filósofo en que vive conforme a lo que enseña y no el que se limita a dar lecciones de filosofía:

No llamo filósofos a los que se dieron justamente el título de hombres de la cátedra (*cathedrarios*). Pues filosofan en la cátedra, mientras que en sus acciones son insensatos; dan preceptos a los otros y son los primeros en oponerse a sus propias recomendaciones, a suprimir sus propias leyes... No es de ellos de los que hablo, sino de los verdaderos filósofos quienes, aunque siempre poco numerosos, ahora quizá completamente desaparecidos, confirman con sus actos lo que predicán: el amor y la preocupación por la sabiduría. [Petrarca, 1978d: lib. II, sec. 7, cap. 1]

Es más, en otra de sus obras afirma que el verdadero filósofo es el que tiene como único objetivo hacer mejores a sus discípulos:

Los verdaderos filósofos y maestros de la virtud son aquellos cuyo único objetivo es volver mejores a los lectores y oyentes y que, además de explicar la esencia de la virtud y la del vicio, [...] saben infundir en los corazones un ardiente amor por el bien y una irresistible repugnancia al mal. [Petrarca, 1978c: 1999].

Más tarde, inicia Petrarca una tercera etapa de su pensamiento en la que centra su interés en la religión cristiana⁴³. Pero como lo que le interesa del cristianismo, de

⁴¹ «Así, si en 1341 había querido ser coronado como “*magnus poeta et historicus*”, menos de un decenio después el título que reclama es escuetamente el de “*philosophus*”. El clasicismo puro y duro de la juventud se convierte ahora en un clasicismo “aplicado”: el *Africa* y el *De viris* quedan inconclusos, y el humanista se consagra a componer unos textos más ágiles, menos exigentes, que salgan al encuentro de la vida diaria, los avatares de la política, las relaciones de amistad, los problemas éticos, las grandes cuestiones intelectuales, para probar que el legado antiguo es la cultura humana que mejor acompaña las enseñanzas de la religión», Rico (1993: 60).

⁴² «Pero, ¿consiste la vida filosófica solo en la aplicación en todo momento de los teoremas de que se dispone a fin de resolver los problemas de la existencia? En realidad, cuando se reflexiona en lo que implica la vida filosófica, uno se da cuenta de que existe un abismo entre teoría filosófica y el filosofar como acto existencial», Hadot (2006: 239).

⁴³ «[...] si hasta entonces —en el *De viris illustribus*, el *Africa*, y los *Rerum memorandarum libri*— Petrarca se había considerado como el comentarista del mundo pagano antiguo, principalmente el romano de su tiempo, de sus personajes, ideas y emociones, hasta el punto de recurrir exclusivamente a él cuando daba ejemplos de virtud, sabiduría y elocuencia; ahora en *De vita solitaria*, habla explícitamente como cristiano, por primera vez, en una obra destinada al público, con frecuentes menciones al “sagrado y glorioso nombre de Cristo”», Foster (1989: 24).

acuerdo con lo que había buscado en la filosofía, no son sus doctrinas ni sus ritos, sino una forma de vivir, se despreocupa por completo de todo lo que no tuviera que ver con ella⁴⁴. Con este proceder volvía a dar más valor en el cristianismo a las obras que a los conocimientos, a las acciones que a las teorías, en contra, como dijimos, de la interpretación helenística. Así pues, creo que también podemos afirmar que el Humanismo renacentista, ya desde Petrarca, recuperó no solo la antigua concepción de la filosofía y del filósofo, sino también una forma de entender el cristianismo que había quedado oscurecida.

Petrarca enseña entonces que la manera de vivir de los cristianos y los comportamientos de algunos grandes hombres de la Antigüedad no se diferencian esencialmente. Para él, por lo tanto, la tradición cristiana y la tradición clásica coinciden en lo que podemos llamar «moral práctica vivida». Por eso, cuando algunos le critican las palabras de arrepentimiento, tan cristianas, que pone en la boca de un pagano a la hora de la muerte, Petrarca responde diciendo lo siguiente:

¿Qué hay, decidme, de cristiano aquí y no simple, universalmente, de humano? [...] ¿Qué es, si no, el dolor y la pena y el remordimiento de un hombre en el momento de morir? [...] El nombre de Cristo no se pronuncia, no se menciona ningún artículo de fe, ningún sacramento de la Iglesia, nada de signo cristiano, nada, en definitiva, que no haya podido ser inspirado por la sola razón natural a un hombre que se siente precipitado a la muerte [...] En una ocasión así no es necesario ser cristiano para reconocer los errores y pecados cometidos y sentir vergüenza y remordimiento. Por supuesto que tales sentimientos son menos provechosos a un incrédulo que a un creyente, pero en cuanto al arrepentimiento en sí, no tiene por qué haber ninguna diferencia. [Petrarca, *Seniles*: lib. II, carta 1; cit. en Foster, 1989: 192]

Los cristianos, concluye Petrarca, deben conocer la tradición clásica porque también nos ayuda a conseguir la salvación:

⁴⁴ «Al componer el libro que en muchos aspectos resumía toda su actividad intelectual, un libro que pretendía pasar revista a todas las circunstancias de la vida [se trata del *De remediis utriusque fortunae*], el piadosísimo Petrarca dejaba deliberadamente al margen cuanto tuviera que ver con una serie de creencias y prácticas del máximo relieve para un cristiano y se confinaba en los asuntos de ética que los clásicos permitían iluminar con la ‘sapientia’ dada por la mera naturaleza, la ‘*communis hominum sapientia*’», Rico (1993: 148).

No se debe menospreciar el magisterio de quien enseña el camino de salvación. Por lo tanto, ¿cómo pueden dificultar el estudio de la verdad Platón o Cicerón, si la escuela del primero no solo no impugna, sino que enseña y predica la verdadera fe y los libros del segundo son guías del camino recto hacia ella? [Petrarca, 1978a: 250].

Sin embargo, a pesar de que en la carta dedicatoria de su obra titulada *De vita solitaria* dice que el hombre es un animal malvado, desleal, hipócrita, salvaje y sanguinario a no ser que haya aprendido a vestirse de humanidad y a despojarse de su fiereza, y que esto se consigue mediante la educación, Petrarca no se interesó ni por la teoría ni por la práctica educativa⁴⁵.

De todas formas, podemos deducir cómo hubiera sido su modelo educativo si nos fijamos en los fundamentos filosóficos que configuran su pensamiento humanístico. Primero, según Petrarca los saberes que más interesan a los seres humanos no son los que nos hacen más instruidos, sino los que los hacen mejores. Es, por lo tanto, un humanismo moral. Segundo, estos saberes, que se encuentran tanto en la tradición clásica como en la tradición cristiana, coinciden en la manera de vivir que proponen. Es, por lo tanto, también un humanismo integral⁴⁶.

Este humanismo integral fue el que triunfó entre los humanistas italianos. Así pues, creo que podemos decir que la gran aportación del Renacimiento italiano al modelo humanístico de educación fue darle una nueva configuración, dando por sentado que existen muchas coincidencias entre ambas tradiciones.

En efecto, nada más comenzar el siglo XV, algunos humanistas italianos escribieron ciertos tratados educativos y fundaron nuevas escuelas en las que no solo se instruía a los alumnos intelectualmente, sino que se les formaba moralmente teniendo en cuenta tanto la tradición clásica como la cristiana. Ahora bien, como según los humanistas es

⁴⁵ «Petrarca è del tutto estraneo a ogni concreto problema pedagogico: in materia di educazione, o dice cose banali, o, addirittura, manifesta disprezzo per l'attività dell'insegnante. Di fronte alla scuola universitaria è critico a volte sdegnoso; dalla scuola elementare ha un'idea poverissima. L'amorosa scoperta dell'infanzia e la vocazione educativa che caratterizza tutti i grandi maestri del 400, in lui sono assenti. Il tempo impiegato con i bimbi è perduto; solo menti infantili e uomini da poco si possono perdere dietro ai fanciulli», Garin (1958: XIV).

⁴⁶ El humanismo integral de Petrarca trata de superar el escolasticismo medieval integrando lo «humano» en lo «cristiano». En la actualidad, algunos humanistas cristianos, para superar el inmanentismo contemporáneo, proponen integrar lo «cristiano» en lo «humano», cf. Maritain (1999). En cualquier caso, parece que lo que tiene que importar a un humanista de un valor moral no es tanto el que se le atribuya origen divino o humano, sino si es positivo o negativo para la humanidad. El humanismo integral, por lo tanto, tiene que servirse de la tradición clásica para criticar la tradición cristiana y de la tradición cristiana para criticar la tradición clásica.

la moral vivida o practicada, y no la puramente teórica, la que hace buenos a los seres humanos, individual, familiar y políticamente, es a esa moral a la que dieron más importancia en su modelo educativo⁴⁷.

Ya en el año 1402 el humanista Pier Paolo Vergerio (1370-1444) redactó un pequeño tratado educativo, el *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adulescentiae*, en el que, basándose en un pequeño escrito del siglo II d. C. atribuido a Plutarco, que lleva por título *Sobre la educación de los hijos*, defiende una formación predominantemente moral, porque es el conocimiento y la práctica de las virtudes morales lo que hace verdaderamente libres a los seres humanos.

También escribieron tratados educativos Leonardo Bruni (1370-1444), que compuso entre 1422 y 1429 el tratado *De studiis et litteris* dedicado a la educación femenina; Eneas Silvio Piccolomini (1405-1464), que antes de ser elegido papa de la Iglesia católica en 1458 redactó en 1450 la obra titulada *De liberorum educatione*; y Maffeo Vegio (1407-1458), que publicó en Roma en 1443 el *De educatione liberorum et eorum claris moribus*. Es más, Leonardo Bruni tradujo del griego al latín, entre los años 1402 y 1403, la epístola *Ad adulescentes* de Eusebio de Cesarea, intentando convencer a sus contemporáneos de la compatibilidad existente entre la literatura clásica y el cristianismo. Poco después, en el año 1415, Poggio Bracciolini (1380-1459) recuperó el texto completo de la *Institutio Oratoria* de Quintiliano.

Ahora bien, no solo se escribieron tratados educativos, sino que se fundaron escuelas en las que se impartían las enseñanzas de acuerdo con el modelo humanístico de educación. Guarino da Verona (1374-1460) lo hizo en Venecia y Verona, organizándolas en tres ciclos: un ciclo elemental, en el que se enseñaba a leer y a escribir; un ciclo gramatical, donde se profundizaba el conocimiento del latín y se comenzaba a aprender la lengua griega; y un ciclo retórico basado sobre todo en las enseñanzas de Cicerón y Quintiliano. En 1429 se trasladó a Ferrara para encargarse de la educación de Leonello, hijo ilegítimo del marqués de Ferrara. Allí fundó otra escuela, en la que los alumnos recibían una educación moral rigurosa combinada con la

⁴⁷ Guarino da Verona, por ejemplo, se pregunta: «¿qué objetivo más excelente cabe concebir y alcanzar que las artes, las enseñanzas, las disciplinas que nos permiten poner guía, orden y gobierno en nosotros mismos, en nuestra casa, en la sociedad?», cit. en Rico (1993: 35). Se trata, por tanto, de los tres saberes prácticos de la clasificación aristotélica de las ciencias de los que ya hemos hablado: el ético, el económico y el político.

instrucción intelectual y las actividades deportivas, a la que asistían también los hijos de las clases altas de la ciudad⁴⁸. Vittorino da Feltre (1378-1446), que había estudiado en Padua y Venecia con Vergerio, Barzizza y Guarino, fue más tarde profesor en ambas ciudades. En el año 1422 recibió un ofrecimiento del marqués de Mantua, Gianfrancesco Gonzaga, para ser tutor de sus hijos. Llegó al año siguiente y abrió una escuela en un edificio propiedad de la familia Gonzaga. La llamada *Casa Gioiosa*, la casa de la alegría y de las fiestas, se convirtió entonces en la *Casa Giocosa*, la casa de los juegos corporales y espirituales, a la que acudían también los hijos de las familias más importantes de la ciudad para formarse física, intelectual y moralmente. La educación física comprendía tanto lo deportivo como lo lúdico; la instrucción intelectual tanto el *trivium* y el *quadrivium* como la filosofía; y la formación moral tanto a la tradición clásica como a la cristiana.

Otro importante humanista, Leon Battista Alberti (1404-1472), dedicó el primero de los cuatro libros *Della familia* a la educación de los hijos. Piensa Alberti que el fin de la educación consiste en humanizar a los seres humanos, algo que solo se logra mediante el desarrollo físico, la instrucción intelectual y, sobre todo, la formación moral. Hay, pues, que fortalecer el cuerpo, estudiar las letras humanas y vivir virtuosamente en el seno de la familia y de la comunidad⁴⁹.

Conviene saber, además, que los humanistas italianos no tuvieron ningún problema en conciliar la idea griega de que la dignidad del hombre es debida a su racionalidad, con la idea judeocristiana de que esa dignidad le corresponde al hombre por haber sido creado a imagen y semejanza de Dios. Según Pico de la Mirándola (1463-1494), la dignidad humana se deriva del hecho de que Dios creó al hombre, a diferencia de los demás animales, como un ser libre, como un ser que no está determinado por su

⁴⁸ Según Guarino da Verona el conocimiento debe hacernos no solo más sabios, sino también mejores: «Si te pregunto qué es lo que haces, me gustaría recibir esta respuesta: leo, estudio, aprendo y me empeño en ser cada día más sabio y mejor», G. Veronese, *Epistolario*: ep. 257, cit. en Grassi (1993: 92).

⁴⁹ «Guarino, Vittorino, Alberti y todos los demás pedagogos del siglo XV soñaban con una ciudad de hombres, y el hombre, pensaban, como dirá Giovanni Pico, libre constructor de sí mismo y de su suerte, señor del mundo y de su fortuna —*faber fortunae*—. Ellos querían que el educador se preocupara, no de condicionar al alumno y de adiestrarlo en una técnica, sino de prepararlo para la vida, para ejercitar no este o aquel oficio —incluso el más alto—, sino un solo oficio, una sola profesión, una profesión de hombre.», Garin (1987: 78).

naturaleza, por lo que puede convertirse en un ángel o en un demonio⁵⁰. Esta indeterminación de la naturaleza o de la esencia humana les sirve también a los humanistas para justificar la importancia de la educación moral, porque es este tipo de educación el que va a decidir lo que será el ser humano.

Los humanistas del Renacimiento dieron tanta importancia a la formación moral de los seres humanos que recuperaron el término *studia humanitatis*, empleado ya por Cicerón, para referirse a un grupo de disciplinas de las que formaban parte no solo la gramática y la retórica, sino la historia, la poesía y la filosofía moral. La introducción de la historia se debe a que, según pensaban dichos humanistas, no solo las enseñanzas, sino la vida de los historiadores como Tito Livio, Salustio, o Tácito, de los poetas como Virgilio, Horacio, Juvenal u Ovidio, o de los filósofos como Sócrates, Cicerón o Séneca, nos ayudan a ser mejores.

¿Significa esto que los humanistas dejaron a un lado las disciplinas del *quadrivium*? En absoluto, fue precisamente el movimiento humanista italiano el que promovió el renacimiento de las matemáticas (cf. Rose, 1975). En efecto, ya en el siglo XIV, el propio Petrarca reconoce que las matemáticas forman parte de la cultura griega y se interesó especialmente por la astronomía (*ib.*: 8-9). También para Coluccio Salutati (1331-1406) el estudio de las siete artes liberales era algo esencial para todo humanista, por ello se hizo con un manuscrito latino del *Almagesto* de Ptolomeo y trató de conseguir igualmente otro de Euclides (*ib.*: 12 y 27).

A medida que avanzaba el siglo XV aumentó el número de los humanistas italianos que conocían la lengua griega. Así pudieron incorporar los saberes griegos a su campo de trabajo, algo que habían deseado hacer los iniciadores del movimiento. Fue entonces cuando se redescubrió la corriente filosófica pitagórico-platónica que, como todos saben, concede un especial valor a las matemáticas, y cuando se revalorizó su enseñanza como alternativa metodológica a la lógica aristotélica (cf.: Gilbert, 1960).

A partir de este momento, algunos humanistas se dedicaron sistemáticamente a recuperar los textos matemáticos de la Antigüedad y a mejorar las traducciones de las obras matemáticas ya conocidas, como las de Euclides y Arquímedes, que se habían

⁵⁰ Así pues, según los humanistas italianos, los seres humanos no son naturalmente buenos o malos. Nacen libres, indeterminados, y es sobre todo la educación que reciben la que los orienta en uno u otro sentido.

transmitido en versiones ininteligibles. Giorgio Valla (1447-1500), por ejemplo, dedicó buena parte de su vida a buscar y traducir los textos matemáticos griegos. Consiguió una buena colección de manuscritos, copió personalmente el texto griego del *Almagesto* de Ptolomeo, y tradujo un manuscrito de Arquímedes hoy perdido. Después de su muerte, en 1501, se publicó una obra suya, titulada *De expetendis et fugiendis rebus*, que es una enciclopedia humanística realizada con traducciones de obras de matemáticos griegos, como Aristarco y Euclides, y referencias a Apolonio, Arquímedes y Herón. También estuvieron interesados por las matemáticas humanistas tan importantes como Marsilio Ficino (1433-1499), Pico de la Mirándola (1463-1494), Angelo Poliziano (1454-1494), Ermolao Barbaro (1454-1493) y Pietro Bembo (1470-1547) (cf. Rose, 1975: 9-11).

Este renacer de la cultura griega en Italia se vio favorecido por las circunstancias históricas. En efecto, los humanistas italianos, de acuerdo con su tradición cultural, deseaban vivamente aprender la lengua griega, por lo que ya en el año 1396 se le ofreció al diplomático bizantino Manuel Crisoloras (ca. 1350-1414), por iniciativa del canciller y humanista Coluccio Salutati (1331-1406), una cátedra en la Universidad de Florencia para que enseñara en ella gramática y literatura griega. Crisoloras se instaló en esta ciudad en 1397 y vivió en ella hasta el año 1400. Allí tuvo como discípulos a humanistas tan importantes como Leonardo Bruni, Guarino Guarini y Pier Paolo Vergerio. Pero lo que influyó decisivamente en este cambio cultural fue la constante llegada a Italia de intelectuales bizantinos que huían de los turcos otomanos. Muchos de ellos trajeron consigo textos científicos griegos. A partir de entonces, aunque ya en 1417 Poggio Bracciolini (1380-1459) había descubierto en un monasterio benedictino una copia del *De rerum natura* de Lucrecio, el Humanismo, que en sus inicios había sido literario y latino, pasó a ser también científico y griego.

En el siglo XV, por lo tanto, no solo aumentó en Italia el número de personas capaces de leer la lengua griega, sino también la cantidad de textos científicos griegos que estaban a disposición de los estudiosos. En efecto, como consecuencia del triunfo social de la educación humanística se introdujo el estudio del griego en las escuelas de gramática y en las universidades; y en las bibliotecas se sustituyeron los textos y compilaciones latinas de la época medieval por textos griegos originales y por nuevas y mejores traducciones. A partir de entonces, los humanistas no solo se interesaron por

las matemáticas, sino también por otros saberes científicos, preparando así el camino que conduciría a la ciencia moderna (Garin, 1984: 243-270). Ermolao Barbaro (1454-1493), por ejemplo, tradujo la obra *De materia medica* de Dioscórides (ca. 40-ca. 90), escribió un *Corollarium* sobre ella y unas *Castigationes Plinianaes*, en las que hacía correcciones textuales a la *Naturalis historia* de Plinio (23-79 d. n. e.).

Al ocuparse también de los saberes sobre la naturaleza, los humanistas iniciaron un camino que les conduciría a tener que cambiar su visión de la Antigüedad. En efecto, a diferencia de lo ocurrido mientras se limitaron a recuperar los saberes sobre el hombre, que les permitió comprobar que existía una concordia fundamental entre las tradiciones sapienciales de la Antigüedad, fueran laicas o religiosas, al rescatar los saberes sobre la naturaleza no sólo descubrieron que las antiguas teorías científicas no coincidían entre sí, sino que eran frecuentemente rebatidas por los conocimientos del presente. Esto quería decir que la venerada Antigüedad podía ser fuente de muchos errores.

Como consecuencia de ello, los humanistas no se conformarán con recuperar, traducir e interpretar a los autores de la Antigüedad, sino que pasarán a criticarlos cuando comprueban que en sus obras hay también importantes equivocaciones. Ermolao Barbaro, por ejemplo, en la última década del siglo XV, hizo ver que la *Historia natural* de Plinio contenía muchos errores, aunque los atribuyó a los copistas. Sin embargo, ya en 1492, Niccolò Leonicensis (1428-1524), profesor de medicina de la Universidad de Ferrara, publicó un libro, titulado *De Plinii et plurium aliorum medicorum in medicina erroribus*, en el que demostraba que muchos de los fallos de la famosa obra de Plinio eran debidos a su autor.

Así pues, cuando está acabando el siglo XV, algunos humanistas piensan que la Antigüedad no es ya una fuente segura de saberes. En el siglo XVI el reconocimiento de la superioridad de los tiempos presentes sobre los antiguos es ya una idea común entre los humanistas. Pongamos como ejemplo las palabras de uno de los mayores humanistas de este siglo: Luis Vives (1492-1540), el cual se pregunta, entre otras cosas, lo siguiente:

¿Y qué diré si los autores antiguos, a cuyo caudillaje confiamos ciegamente muy a menudo, se engañaron, siendo causa también de que nosotros, que les íbamos a la zaga, fatalmente nos engañásemos? [Vives, 1999, part. 1.^a, lib. I, cap. V: 57].

Así se explica que el valenciano prefiera en muchos casos seguir a sus contemporáneos y no a los maestros de la Antigüedad:

¿Quién todavía edifica todavía según las normas de Vitrubio? ¿Quién acomoda su régimen dietético a las prescripciones de Galeno? ¿Quién cultiva el campo al estilo de Varrón o Columela? Muchas cosas enseñó aquel siglo que ahora la experiencia nos demuestra contrarias en el cielo, en la tierra, en los elementos; como lo de la habitabilidad de la zona tórrida; lo de las fuentes del Nilo, lo de los antípodas, y esto en las plantas, en los animales, en las mieses... [Ib.: 64].

Sin embargo, Vives sigue pensando que el fin primario de la educación escolar no es preparar a los niños para que se ganen la vida, sino hacerlos mejores:

Cuando el niño fuere conducido a la escuela de la mano de su padre, hágasele entender al padre que no ha de buscarse la instrucción como un medio para que el chico se vaya a comer la sopa boba [...], pues] el fin de la educación que va a recibir es porque el mozuelo sea más ilustrado y, por ende, mejor. [Idem].

Los humanistas del siglo XVI, por lo tanto, tienen una actitud mental muy diferente de los anteriores cuando entran en contacto con los textos de la Antigüedad. Ya no se trata, como dijimos, de imitar a los antiguos, sino de criticarlos.

En el siglo XVII surgirá un nuevo tipo de intelectual que atacará directamente los fundamentos del Humanismo renacentista. Estos nuevos intelectuales buscarán el saber en el presente, no en la Antigüedad; estudiarán la naturaleza, no los textos; y se servirán de los números, no de las palabras. Las figuras paradigmáticas de la nueva situación son Galileo (1564-1642) y Descartes (1596-1650). El italiano no busca ya el saber en los libros sino en el universo y no utiliza ya la filología sino las matemáticas para descubrirlo:

La filosofía está escrita en ese grandísimo libro que tenemos abierto ante los ojos, quiero decir, el universo, pero no se puede entender si antes no se aprende a entender la lengua, a conocer los caracteres en los que está escrito. Está escrito en lengua matemática y sus caracteres son triángulos, círculos y otras figuras geométricas. Sin las cuales es imposible entender ni una palabra; sin ellos es como girar vanamente en un oscuro laberinto. [Galilei, 1981: 63].

El francés, por su parte, dirá que el saber no se encuentra en los textos sino en el propio hombre y en el mundo:

Por esas razones en cuanto me liberé de la tutela intelectual de mis preceptores, abandoné el estudio en los libros, y decidido a no buscar más ciencia que la que en mí mismo o en el gran libro del mundo pudiera encontrar. [Descartes, 2000: 12].

El Humanismo, como movimiento de renovación intelectual, será sustituido, a partir de entonces, por la llamada *ciencia moderna*, un nuevo movimiento de renovación que, de alguna manera, los propios humanistas habían contribuido a crear cuando, después de recuperar, traducir e interpretar los saberes filosóficos y científicos de la Antigüedad, tuvieron que criticarlos. Esto no quiere decir que el Humanismo y los humanistas desaparecieran en el siglo XVII, pero ya no contribuyen a la renovación del saber que se hace ahora por otras vías.

El modelo humanístico de educación del Renacimiento, que ya se había adaptado a las circunstancias históricas y a las tradiciones culturales de cada país cuando se extendió por el resto de Europa, sufrió un cambio importante en el siglo XVI como consecuencia de la nueva situación creada por los continuos conflictos religiosos que se produjeron en ese siglo. A partir de entonces dejó de tener como fin prioritario formar seres humanos y pasó a formar católicos y protestantes de acuerdo con sus respectivas interpretaciones del cristianismo⁵¹. Este cambio se inició en el norte de Europa.

§ 7. El modelo humanístico de educación en el norte de Europa

En el último cuarto del siglo XIV, el clérigo holandés Geert Groote (1340-1384) abandonó su vida desordenada e inició un movimiento religioso, conocido como *devotio moderna*, que condicionará el modelo de educación que se impartirá en muchas

⁵¹ «Allí donde los “humanistas” impusieron la necesidad de estudios exclusivamente “humanos” aprovechando un agotamiento y una consunción progresivos de la problemática teológica medieval, la crisis de la Reforma propuso el problema urgente de las justificaciones por la fe. En terreno protestante, no menos que en terreno católico, se asiste, así, a una recuperación teológica que, mientras reduce los *studia humanitatis* a una mera función gramatical y retórica, vaciándolos de todo espíritu crítico, favorece todavía una metafísica “ancillar”, como reserva de argumentos en defensa de posiciones de fe, en límites rigurosamente fijados», Garin (1987: 170).

escuelas del norte de Europa. Groote cedió su casa de Deventer (Países Bajos) a un grupo de mujeres que comenzaron a vivir en común formando una especie de congregación femenina que se dedicaba a ayudar a los necesitados. Él, por su parte, se dedicó a predicar su concepción interiorizada y ascética de la religión cristiana, consiguiendo convertir a sus ideas a algunos de sus oyentes.

Años después, también en Deventer, su discípulo Florens Radewijns (1350-1400) formó en su casa una congregación masculina, los *hermanos de la vida común*. Sus miembros, aun siendo laicos en su mayoría, pretendían vivir juntos como hacían los religiosos, pero, de acuerdo con la forma de entender el cristianismo de la *devotio moderna*, llevaban una vida austera dedicada a la oración, al estudio de la Sagrada Escritura y a hacer el bien a los demás. Los *hermanos de la vida común* fundaron escuelas en los Países Bajos y en Alemania en las que se formaba a los niños y a los jóvenes teniendo en cuenta la concepción del cristianismo y los ideales educativos del diácono holandés Geert Groote. Tomás de Kempis, Rudolf Agricola, Erasmo de Rotterdam, Martín Lutero y Johannes Sturm, fueron alumnos de esas escuelas.

Erasmo de Rotterdam (1466-1536), que no estaba de acuerdo con la visión rigurosa y ascética del cristianismo ni con la subordinación de las *humanae litterae* a la *christiana pietas*, estaba convencido, como Petrarca, de que la cultura humanística y la religiosidad cristiana, que transmiten una doble herencia, coinciden en lo fundamental. El problema es que ambas tradiciones han llegado corrompidas hasta nosotros porque las lenguas que las transmitían se degradaron. De ahí la necesidad de conocer esas lenguas, el griego y el latín, para poder acceder a sus verdaderas enseñanzas⁵².

Entre 1492 y 1495 escribió el *Antibarbarorum liber*, un tratado en el que acusa a los teólogos escolásticos de desconocer las relaciones existentes entre la cultura clásica y la fe cristiana, lo que los llevó a pensar que la primera era peligrosa para la segunda.

En 1495 marchó a París con la intención de estudiar teología. Pero se sintió profundamente decepcionado por los continuos enfrentamientos que mantenían entre

⁵² Erasmo, después de muchas dudas, descartó que fuera también necesario el aprendizaje del hebreo, al menos en la enseñanza secundaria, aunque reconoció que, en la formación del auténtico humanista, del investigador, el conocimiento del hebreo es también imprescindible para acceder a los textos originales escritos en esta lengua, pero no logró aprenderlo. En cualquier caso, mostró poco interés por el Antiguo Testamento.

sí tanto los colegios como las órdenes religiosas. En 1499 realizó su primer viaje a Inglaterra, y allí entró en contacto con Juan Colet y Tomás Moro, aunque sería sobre todo el primero el que despertaría su interés por una teología verdaderamente fundada en las Sagradas Escrituras.

En 1503 publicó un tratado de piedad, el *Enchiridion militis christiani*, en el que pretende recuperar la concepción original del cristianismo que para él es muy diferente de la que defiende la autoridad eclesiástica. En efecto, lo que le interesa a Erasmo, como a Petrarca, es el cristianismo como modo de vida, como moral practicada por los cristianos, no las doctrinas ni los ritos de la Iglesia, ni siquiera la manera de vivir de los clérigos. Por eso escribe al final de esta obra unas palabras que se han hecho famosas: *Monachatus non est pietas, sed vitae genus...*

Un año después, en un monasterio próximo a Lovaina, encontró la *Collatio Novi Testamenti* de Lorenzo Valla (1407-1457) que, teniendo en cuenta el texto griego del Nuevo Testamento, había hecho una serie de anotaciones que corregían la traducción latina de la *Vulgata*. La publicó en 1505 como primer trabajo dedicado a conocer el verdadero cristianismo, acudiendo para ello, como buen humanista, a la lengua griega original.

Con la intención de buscar libros y manuscritos para continuar sus trabajos, Erasmo se fue a vivir a Italia en 1506. En 1509 abandona Italia y viajó de nuevo a Inglaterra. Allí, siendo huésped de Tomás Moro, compone una sátira titulada *Moriae encomium*, en la que defiende una sencilla piedad cristiana frente al intelectualismo de los teólogos. A Erasmo, en efecto, no le interesan las estériles especulaciones teológicas porque dejan a un lado lo que verdaderamente interesa: la manera de vivir del cristiano. Así pues, hace una crítica irónica a los clérigos pedantes que abusan de la buena fe de los creyentes:

¿Qué he de decir de aquellos que, con indulgencias por ellos puniblemente fingidas, embaucan a las gentes con mucha suavidad y calculan como con clepsidra la duración del Purgatorio contando los siglos, los años, los meses, los días y las horas, sin incurrir en el más mínimo error, cual si se sirvieran de tablas matemáticas? [Erasmo de Rotterdam, *Elogio de la estulticia* en Erasmo, 1996a].

También se interesó Erasmo por la educación. El *De ratione studii*, publicado en el año 1511, es un escrito en el que, apoyándose en Quintiliano, responde a un profesor

que le pidió consejo sobre cómo debía enseñar a sus alumnos. Erasmo, partiendo de que el conocimiento es doble, el de las cosas y el de las palabras, reconoce que el primero es más importante, pero que se debe empezar por el segundo porque sin las palabras no se pueden conocer bien las cosas:

A primera vista parece que es doble el conocimiento de las cosas y de las palabras. El primero es el de las palabras, pero es más importante el de las cosas. Algunos, empero, mientras a vuela pie, como se dice se apresuran a conocer las cosas, descuidan el aliño y la policía de las palabras, toman un atajo barrancoso y sufren quebrantos muy sensibles. Como sea que las cosas no se conocen sino por los signos de las voces, el que desconoce la eficacia del lenguaje a cada paso anda a ciegas en el juicio de las cosas, y es fuerza que sufra alucinaciones y delirios. [Erasmo de Rotterdam, *Plan de estudios* en Erasmo, 1964: 445].

Así pues, según Erasmo, hay que empezar estudiando la gramática latina y la griega, porque en esas lenguas está recogido todo lo que merece la pena saber, pero hay que continuar después con un amplio plan de enseñanza. Sin embargo, aunque había dicho que se debe aprender lo máximo posible y no conformarse con leer lo que escribieron, hicieron y dijeron diez o doce grandes personajes de la Antigüedad, concede una importancia secundaria al conocimiento científico. Finalmente, advierte que de nada sirve un buen método si el profesor no está a la altura de lo que se pide de él:

Y para terminar, te diré que yo atribuyo tal importancia a un sistema apropiado de enseñanza, siempre que el profesor fuese celoso y culto, que no dudo en afirmar, bajo mi palabra responsable, que yo, con esfuerzo más leve y en más poco años, llevaría a los muchachos a un conocimiento de una y otra lengua que les permitiría expresarse con una elocuencia regular, mientras se me den ingenios no del todo infelices, que este linaje de dómines conduce a sus alumnos a su propio balbuceo, por no decir a su afasia. Después de imbuido el niño con esos rudimentos en la escuela primaria, levántese con buen agüero a más altas disciplinas; y cualquiera que fuere la orientación que tomare, visiblemente dará a entender cuánto ha sido el fruto debido a los inmejorables comienzos. [*Ib.*: 458].

Así pues, según Erasmo, la base de toda educación es el aprendizaje de las lenguas clásicas: el latín y el griego, porque son las lenguas que forman el espíritu y dan acceso a todos los conocimientos. También son necesarias para formar a los seres humanos

en la tradición moral clásica y cristiana, que coinciden en lo fundamental si se conocen correctamente, para lo cual también hay que acudir a las lenguas que las han transmitido.

En 1515, el canciller de Brabante Jean le Sauvage nombró a Erasmo consejero del entonces archiduque y más tarde emperador Carlos V. Para responder a este nombramiento publicó en 1516 una nueva obra, la *Institutio principis christiani*, en la que expone sus ideas sobre la educación que debe recibir un príncipe cristiano para hacer frente a sus obligaciones como gobernante. Hay que tener en cuenta que solo tres años antes Maquiavelo había escrito *El Príncipe* propugnando una forma utilitarista de entender la política. Erasmo, en cambio, pretende formar a un gobernante que ponga en práctica una política verdaderamente cristiana, haciendo justicia en el interior de su reino y manteniendo la paz en el exterior. Propone, por tanto, formar moralmente al príncipe con especial cuidado ya desde sus primeros años, no solo porque los seres humanos no son naturalmente buenos, sino por las consecuencias nefastas de una mala educación:

La mayoría de las veces, el carácter de los hombres tiende al mal y no hay ninguno nacido tan felizmente que no sea corrompido por una mala educación. [Erasmo de Rotterdam, 1996b: 17].

Erasmo, por lo tanto, tiene una concepción «impositiva», aunque no «coactiva», de la formación moral:

Y no es suficiente transmitir principios que le aparten de lo torpe o le inviten a lo honesto, hay que clavárselos, hay que metérselos, hay que inculcárselos y de una y otra forma hay que refrescárselos en su memoria, [...]. Todos estos consejos acerca de un buen príncipe deberán inculcarlos inmediatamente, como semilla, en el rudo pecho del niño, los padres, las nodrizas, el preceptor, y aprenda todo esto de buen grado y sin coacción. [*Ib.*: 19 y 82]

Según el humanista holandés, el buen príncipe tiene que alejarse de los aduladores, leer buenos libros, formarse para la paz, preocuparse por la educación de la república, limitar los impuestos y las exacciones fiscales, luchar contra excesiva desigualdad de las riquezas, practicar la beneficencia, promulgar buenas leyes, elegir magistrados íntegros, evitar las guerras, etc.

Como seguía preocupado por mejorar los textos que nos habían transmitido las enseñanzas del cristianismo primitivo, convencido, como dijimos, de que este era el único medio de conocer realmente dichas enseñanzas, en el mismo año de 1516 publicó el *Novum instrumentum*, un escrito en el que ofrece una nueva versión del texto griego del Nuevo Testamento, acompañada de una nueva traducción latina realizada por él mismo, que corrige la de la *Vulgata*, y de un comentario exegético en el que adopta posiciones teológicas contrarias a las defendidas por la Iglesia. La dedicó al papa León X, que no dijo nada contra ella, aunque más tarde fue condenada por el Concilio de Trento⁵³.

En la *Paraclesis ad philosophiae christianae studium*, que fue publicada en 1519, defiende Erasmo la importancia educativa de la Sagrada Escritura, sobre todo del Nuevo Testamento, y la necesidad de traducirla correctamente a todas las lenguas. Erasmo, como Petrarca, no solo entiende la filosofía como la entendieron los antiguos, como un modo de vida, sino que también entiende el cristianismo como lo entendieron los primeros cristianos, más en sentido práctico y moral que en sentido teórico y especulativo. Consecuentemente, como había hecho Petrarca, deja al margen muchas de las creencias cristianas y las discusiones especulativas de la teología escolástica.

En 1518 publicó los *Colloquia familiaria*, una colección de diálogos que comenzaron a ser redactados en 1500 y a la que se fueron añadiendo otros nuevos en las sucesivas ediciones. En uno de ellos, en el *Convivium religiosum*, afirma, de acuerdo una vez más con Petrarca, no solo que hay una coincidencia real entre las enseñanzas morales del cristianismo y las de algunos paganos de la Antigüedad clásica, sino que las de los paganos le hacen ser mejor persona:

No se debe llamar escritura profana la que tuviere doctrina pía provechosa para las buenas costumbres. La Escritura Sagrada en todo ha de llevar la ventaja y con ésta ninguna se ha de comparar; pero entre las otras yo muchas veces hallo algunas cosas que los antiguos dijeron o los gentiles escribieron, aún hasta los poetas, las cuales son tan puras, tan santas, tan divinas, que no puedo creer sino que cuando las escribían alguna gracia especial de Dios regía sus corazones para ello [...] nunca leo las obras de Tulio [Cicerón] que hizo *De Senectute*, *De Amicitia*, *De Officiis*, *De*

⁵³ Esta obra gustó mucho a Martín Lutero (1483-1546). Lutero, que estaba iniciando ya su movimiento de reforma, escribió entonces a Erasmo invitándole a que se pusiera de su parte, diciéndole que lo que pretendía era que la Iglesia católica volviera a las enseñanzas originales de la Escritura. Más tarde, en 1522, la tradujo al alemán.

Quaestionibus tusculanis, sin que muchas veces bese el libro en que estoy leyendo y tengo en grande acatamiento aquel ánimo que, según yo creo, en mucho de lo que allí dijo fue guiado por gracia celestial. Lo contrario me acaece algunas veces que leo a estos doctores nuevos que han escrito preceptos de república y de económica y de otras materias pertenecientes a la filosofía moral, [...]. Yo, para lo que a mi toca, más sentiría faltarme un libro de materias morales de los que escribieron Tulio [Cicerón] o Plutarco que si me faltase todo cuanto escribió Escoto, no porque parece mal lo que él escribió, sino porque me parece aprovecharme más la lección de estos otros que la suya. [Erasmus de Rotterdam, *Convite religioso* en Erasmo, 1996a: 157]

Respondiendo a Lutero, que en 1520 había publicado un escrito titulado *De libertate christiana*, redacta Erasmo el *De libero arbitrio diatribe* (1524), obra en la que resalta no solo la libertad, sino la capacidad del hombre para realizar buenas obras. En ella admite que está dispuesto a someterse a los decretos de la Iglesia porque la Escritura no es tan clara como quiere hacernos creer Lutero, al que acusa de interpretarla según su conciencia sin tener en cuenta lo que ha dicho la autoridad eclesiástica. No tardó mucho Lutero en responder a Erasmo con un nuevo escrito, que tituló precisamente *De servo arbitrio* (1526), en el que seguía considerando a la voluntad humana como carente de verdadera libertad.

56

Estos enfrentamientos llevaron a Erasmo a alejarse cada vez más de los luteranos, a los que acusó de despreciar a los clásicos grecolatinos. Lutero, por su parte, acusó a los erasmistas de fijarse solo en las palabras y de no tener en cuenta las cosas⁵⁴.

Como seguía estando interesado por la educación, publicó en 1529 un nuevo tratado pedagógico, dedicado al príncipe Guillermo, titulado *De pueris statim ac liberaliter instituendis*. En él se muestra decidido partidario, en contra de la costumbre general, de iniciar cuanto antes, y no cuando alcanzaban los siete años de edad, la educación de los niños. Así pues, comienza diciéndole lo siguiente:

⁵⁴ «La expresión famosa escrita en 1536 por Lutero que hacía sonreír de satisfacción a Melanchthon, no carecía de significado profundo: “*res et verba Philippus; verba sine re Erasmus; res sine verbis Lutherus; nec res nec verba Carolostadius*”. El gran peligro del erasmismo —y Erasmo se puede considerar como símbolo de la más alta conciencia humanística— estaba precisamente allí, en el exceso de *verbum*, de una “forma” vacía de la realidad, de una crítica sutil y refinadísima, pero casi agotada en sí misma. En la cultura humanística existe siempre, además de la posibilidad de la degeneración retórica, la trampa, cubierta de refinamiento, del aristocratismo, tanto mental como de costumbre», Garin (1987: 173).

No hagan la menor mella en ti los gritos de esos pedagogos que no cesan de proclamar que la edad pueril no tiene aún capacidad para las disciplinas ni suficiente robustez mental para sobrellevar las fatigas del estudio. [Erasmus de Rotterdam, *De cómo los niños...* en Erasmus, 1964: 919].

Piensa Erasmo que los seres humanos, si no están debidamente educados en las letras y en los preceptos de la filosofía moral, se dejan arrastrar por las peores pasiones. Reconoce que la naturaleza concedió a la primera edad una gran facilidad para aprender, pero que acentuó más la propensión a la malicia que a la bondad. Por eso, escribe a continuación las siguientes palabras:

De tres modos peca en este punto la generalidad de los hombres: o porque descuidan la instrucción de sus hijos, o porque empiezan demasiado tarde a imbuir sus ánimos en la filosofía, o porque los confían a individuos de quienes aprenden lo que habrán de desaprender. [*Ib.*: 933].

También enseña que es muy conveniente no solo conocer cuanto antes las inclinaciones de cada niño, pues se equivocan los que creen que la naturaleza no ofreció al hombre signos por los que se puede conocer su ingenio, sino adaptarse a las fases de su desarrollo psicológico. Recomienda, por lo tanto, recurrir a actividades lúdicas para facilitar el que los niños aprendan y tratarlos amablemente para que no rechacen las enseñanzas de sus maestros:

Se ha de engañar con determinados atractivos aquella edad que todavía no puede conocer cuánto fruto, cuánta dignidad, cuánto placer han de proporcionarle las letras en un porvenir cercano. Conseguirán en parte este resultado la suavidad y el comedimiento del preceptor y, en parte, su ingenio y su habilidad con que amenizar sus enseñanzas con varias invenciones que harán al niño las lecciones agradables y le harán olvidar la violencia del esfuerzo. No hay cosa más baldía que la enseñanza cuando el carácter desapacible y agrio del preceptor hace que empiecen a tomar ojeriza al estudio antes que pueda entender los motivos porque debe ser amado. [*Ib.*: 943]

Por lo tanto, hay que enseñar a los niños disciplinas que sean asimilables para ellos y proporcionadas a sus capacidades. Recomienda, por ejemplo, los idiomas y las ficciones de los poetas, porque con ellas, «burla burlando, aprende el niño la lección más importante de la filosofía moral, a saber: que los que no se gobiernan por la recta razón, sino que se dejan ir llevados por la arbitrariedad de las pasiones, no son hombres, sino bestias» (*ib.*: 953). Sin embargo, reconoce que, ya desde la primera

infancia, algunos niños sienten una peculiar inclinación por la música, la aritmética o la cosmografía. Y que, por experiencia personal sabe que «muchachos que eran extraordinariamente obtusos para las reglas de la gramática y de la retórica... poseían una gran disposición para disciplinas más sutiles» (*id.*).

Insiste después Erasmo en su idea de ayudar a los niños sobre todo en los aprendizajes que requieren más trabajo, sirviéndose de halagos y premios, nunca de azotes y castigos. Es más, dice que «debe evitarse sistemáticamente toda dificultad que no sea necesaria», y añade a continuación lo siguiente:

Pero cuando no haya más remedio que arrostrar la inevitable dificultad, el artífice de la formación de la niñez se preocupará de imitar en lo posible a los médicos honrados y bondadosos que al tener que propinar una pócima a base de ajenjos, como Lucrecio dice, untan de miel los bordes del vaso, a fin de que el niño, engolosinado por tan sabrosa dulzura, no haga ascos de amargor saludable, o ellos mismos templan la acedia del remedio con azúcar o cualquiera otra sustancia de sabor grato, y aun disimulan que sea confección de boticario. [*Ib.*: 957]

Es más, dice que «en los años primeros se aprenden con hasta facilidad determinadas disciplinas que los grandullones perciben con mayor esfuerzo» (*ib.*: 958). Y que «jamás se da comienzo demasiado temprano a una tarea que no tendrá término nunca» (*ib.*: 959).

Así pues, encontramos ya en Erasmo muchas doctrinas pedagógicas que serán después «descubiertas» por los pedagogos progresistas: que hay que iniciar la educación de los niños cuanto antes porque la naturaleza les ha concedido una gran facilidad para aprender; que hay que conocer sus inclinaciones y adaptarse a las fases de su desarrollo psicológico; que hay que recurrir a actividades lúdicas en el proceso enseñanza-aprendizaje; que hay que tratar a los niños con cariño y no con dureza, etc. Por lo tanto, muchas de las acusaciones de la pedagogía moderna contra la humanística no están justificadas.

El año siguiente, es decir en 1530, publicó un nuevo escrito educativo, el *De civilitate morum puerilium*, en el que propone algo que era también en aquel tiempo verdaderamente novedoso: que la urbanidad o civilidad debe formar también parte de la educación. En él reconoce que la educación de los niños es un proceso complejo que comprende varios elementos. El primero tiene que ver con la enseñanza de la

divina piedad; el segundo con el aprendizaje de las enseñanzas liberales; el tercero con el conocimiento de los deberes y los oficios de la vida; y el cuarto, que es el que va a tratar a continuación, con la urbanidad. Seguidamente ofrece una serie de consejos sobre cómo debemos comportarnos en nuestra vida si queremos ser civilizados: cómo tenemos que cuidar y vestir nuestro cuerpo; cómo debemos respetar el templo y los oficios que en él se celebran; cómo tenemos que asistir, comer y beber en los convites; cómo debemos relacionarnos y jugar con los demás; etc.

Erasmus pasó los últimos años de su vida acosado tanto por los católicos como por los protestantes, pero siempre mantuvo la idea de que existe una concordia fundamental entre el modo de vida propuesto por las *humanae litterae* y la *christiana pietas*.

Sin embargo, años después, de acuerdo con el camino abierto por el diácono holandés Geert Groote (1340-1384), tanto los protestantes como los católicos subordinarán la formación humana a la religiosa y educarán a sus fieles de acuerdo con sus respectivas interpretaciones del cristianismo⁵⁵.

El modelo humanístico de educación sufrió entonces una nueva crisis porque, como dijimos, dejó de tener como fin prioritario formar física, intelectual y moralmente a los seres humanos y pasó a formar católicos y protestantes. Pero esto no fue todo. Esta crisis se agravó porque no fue capaz de adaptar los medios de los que se servía para alcanzar su fin a las nuevas realidades culturales. En efecto, no solo pasó a rendir un culto abstracto a las lenguas y a las culturas de la Antigüedad, sino que no supo integrar debidamente las nuevas ciencias de la naturaleza.

Hay que reconocer, sin embargo, que la Reforma, para lograr sus objetivos, mejoró el modelo humanístico de educación del Renacimiento en dos sentidos: extendiendo la educación elemental a las clases populares y concediendo a la lengua vernácula la debida importancia educativa. En efecto, ya en 1524, Lutero escribió una carta, que encabezó con las palabras *A los regidores de todas las ciudades de Alemania para que*

⁵⁵ «Al ideal educativo religioso de Sadoletto, que quiere fundir armónicamente cultura humanística y religiosidad católica, le substituye el de los jesuitas, que subordina a la religiosidad católica activa y militante, y a la ascética y a la teología, la cultura humanística, reenfocada en su forma más aristocrática y refinada», Cantimori (1984: 241). El cardenal Jacopo Sadoletto (1477-1547) publicó en 1533 un tratado educativo, titulado *De liberis recte instituendis*, en el que sigue defendiendo la idea de que los ideales educativos humanísticos y los ideales religiosos cristianos coinciden en lo fundamental: la manera de vivir que proponen.

establezcan y mantengan escuelas cristianas, en la que pedía a los poderes públicos que crearan escuelas donde todos los ciudadanos pudieran aprender la lengua vernácula para que pudieran leer personalmente la Sagrada Escritura.

Poco después, en 1530, redactó Erasmo un nuevo escrito, en forma de sermón, *De mantener a los niños en la escuela*, donde exigía a las autoridades que obligaran a los padres a mandar a sus hijos a la escuela para que, además de aprender a leer y a escribir, se les enseñara la interpretación luterana del cristianismo. Los responsables de la contrarreforma católica respondieron de la misma forma y también pidieron a los poderes públicos que crearan escuelas y obligaran a los niños a asistir a ellas para que se les enseñara la versión católica de la religión cristiana. Así pues, tanto los poderes públicos protestantes como los católicos intervendrán cada vez más en la educación imponiendo en las escuelas la interpretación del cristianismo que consideraban más conveniente para sus intereses.

§ 8. El modelo humanístico de educación en la España del Barroco

En contra de lo que suele pensarse, en España se produjo, antes y con mayor intensidad que en el resto de Europa, a excepción de algunos estados italianos, lo que se ha dado en llamar la «revolución educativa» del Renacimiento (Kagan, 1981: 33). La educación, reservada hasta entonces a un número reducido de personas, se extendió a nuevos grupos sociales, alcanzando a una masa de población cada vez mayor y posibilitando la movilidad social ascendente y la mejoría laboral de los que habían nacido en las clases sociales no privilegiadas. Es cierto que, en un principio, como era lógico, los humanistas ofrecieron la nueva educación a las clases altas, pero también las clases populares se interesaron por ella, precisamente por las posibilidades de promoción social y laboral que proporcionaba⁵⁶.

Como resultado de la demanda de educación que existía entonces en España, se fundaron, a partir de finales del siglo XV, y sobre todo en el siglo XVI, multitud de

⁵⁶ Se cuenta, al respecto, que Carlos V, cuando recibió las quejas de algunos aristócratas que protestaban porque ponía en manos de personas de bajo nacimiento importantes asuntos de Estado, contestó: «¿Qué queréis que os diga, que sois ignorantes, sin conocimiento ni educación? Dad a vuestros hijos educación y los tomaré a mi servicio; de otro modo, no esperéis que les haga servidores públicos sino solamente soldados, caballeros o sirvientes domésticos de mi casa», Kagan (1981: 37).

escuelas de gramática, también llamadas *cátedras de latinidad*, que eran las instituciones fundamentales de la educación humanística. Prácticamente todos los municipios importantes, por iniciativa de los propios ediles, o de personas nobles o destacadas, contaban con cátedra de latinidad. Algunas veces incluso se fundaban en municipios menos importantes, cuando algún personaje de relieve deseaba favorecer el lugar en el que había nacido o en el que había desarrollado parte de su vida⁵⁷.

De tal manera proliferaron las escuelas de gramática que, según Fernández de Navarrete, a comienzos del siglo XVII, existían en todas las ciudades y villas de más de 500 habitantes y llegaron a ser más de 4000 en toda España⁵⁸. Como muchas de ellas ofrecían enseñanza gratuita o casi gratuita a los pobres de la localidad, muchos hijos de familias humildes aprovecharon la situación para ascender socialmente. Es difícil calcular cuántos jóvenes estudiaban en las escuelas de latinidad en esas fechas. Se ha llegado a dar la cifra de 70 000, aunque es posible que el número sea exagerado (Kagan, 1981: 86).

Sin embargo, con la llegada del siglo XVII, cuando el Renacimiento cede su puesto al Barroco, las cosas cambian de manera importante en todos los terrenos. En el que nos interesa, en el de la educación, concluye la revolución educativa, disminuye la asistencia a la universidad y, sobre todo, la educación humanística se reserva para las clases privilegiadas. Poco a poco se va extendiendo la idea de que lo que conviene al país es volver a consolidar el orden social estamental y, por lo tanto, impedir la movilidad social de los individuos. Para conseguirlo el poder político no sólo trató de impedir la creación de nuevas escuelas de latinidad, sino que procuró que se eliminaran todas las existentes en los pequeños núcleos de población. Se obligaba así a los hijos de las clases populares a continuar en el oficio o profesión de sus padres. La asistencia a las escuelas de latinidad, la educación humanística, no era para ellos.

Se abandonó entonces el modelo educativo promovido por los humanistas del Renacimiento y se sustituyó por un modelo dualista, propuesto por los tratadistas del Barroco y sancionado por el poder político, según el cual los poderosos estudiaban las

⁵⁷ Como ejemplo de esto último podemos citar la fundación de una cátedra de latinidad en Aracena (Huelva), en 1587, por el famoso biblista extremeño Benito Arias Montano, con la intención, como dice la escritura de fundación, de «que se animen a estudiar también los que no son hijos de ricos», Archivo Diocesano De Huelva, Aracena. Justicia. Ordinarios. 1. 3. 204, f. 2r.

⁵⁸ Fernández Navarrete (1626: Discurso XLVI): «A lo que ayudaría también reformar algunos estudios de gramática».

letras humanas mientras que las clases populares tenían que aprender oficios o profesiones. Con esta intención el Consejo Supremo de Castilla proponía en 1619 reformar los estudios de gramática de los pueblos, para impedir que los labradores pusieran a sus hijos a estudiar en lugar de dedicarlos al trabajo:

Ayudará también el reformar algunos estudios de gramática nuevamente fundados en los pueblos y lugares cortos, porque con ocasión de tenerlos tan cerca, los labradores sacan a sus hijos del ejercicio y ocupación en que nacieron y se criaron, poniéndolos a estudio, en que también aprovechan poco, y salen por la mayor parte ignorantes por serlo también los preceptores. Y bastaría que en los lugares conocidos y grandes; y donde los ha habido de mucho tiempo a esta parte, y en las cabezas de partido fuesen permitidos...⁵⁹

Poco después, el 10 de febrero de 1623, se promulgó la tristemente famosa pragmática de Felipe IV (1605-1665), en la que se mandaba suprimir la mayor parte de las escuelas de latinidad existentes en España:

Porque de haber en tantas partes de estos Reinos estudios de Gramática se consideran algunos inconvenientes, pues ni en tantos lugares puede haber comodidad para enseñarla, ni los que la aprenden quedan con el fundamento necesario para otras facultades. Mandamos que en nuestros Reinos no pueda haber ni haya Estudios de gramática, si no es en las ciudades, villas donde hay corregidores, en que entren también tenientes, gobernadores y alcaldes mayores de lugares de las Ordenes, y sólo uno en cada ciudad o villa; y que en todas las fundaciones particulares, o colegios, que hay con cargo de leer gramática, cuya renta no llegue a trescientos ducados, no se pueda leer, y prohibimos el poder fundar ningún particular Estudio de gramática con más ni menos renta de trescientos ducados, si no fuere, como dicho es, en ciudad y villa donde hubiere Corregimiento o Tenencia, y si se fundare, no se pueda leer, si no es que en él no haya otro, porque en tal caso permitimos que se pueda fundar e instituir, siendo la renta en cantidad de los dichos trescientos ducados, y no menos; y así mismo mandamos que no pueda haber Estudios de gramática en los Hospitales, donde se crían niños expósitos y desamparados.⁶⁰

Fueron, pues, decisiones políticas las que produjeron un fuerte descenso en el número de las escuelas de gramática en España. Con la llegada del siglo XVIII y la del primer Borbón a España, Felipe V (1683-1746), se intentó reconducir la situación,

⁵⁹ *Consulta del Consejo Supremo de Castilla*. B.A.E., vol. 25, 456.

⁶⁰ *Novísima Recopilación*. Libro I, Título VII, Ley 34.

contando con una cierta mejoría de la economía española. Pero apenas empezó a recuperarse la enseñanza humanística resurgieron los viejos fantasmas, por lo que el 26 de junio de 1747, Fernando VI (1713-1759) reafirmó el decreto de Felipe IV, impidiendo que se crearan escuelas en lugares que contaran con menos de 300 vecinos (Kagan, 1981: 89)⁶¹.

Las mismas medidas políticas restrictivas de la creación de escuelas de gramática se aplicaron también cuando se trataba de fundar nuevas poblaciones. Por eso, cuando Pablo de Olavide presentó en 1767 su plan de repoblación de Sierra Morena, advertía expresamente lo siguiente:

No habrá Estudios de Gramática en todas estas nuevas Poblaciones y mucho menos de otras Facultades mayores, en observancia de lo dispuesto en la Ley del Reino, que con razón les prohíbe en lugares de esta naturaleza, cuyos moradores debe estar destinados a la labranza, cría de ganados, y a las artes mecánicas, como nervio de la fuerza de un Estado.⁶²

En resumen, el modelo humanístico de educación, que se extendió por España en la época del Renacimiento y que permitió a las clases populares beneficiarse de ella y a algunos de sus miembros ascender en la escala social, se sustituyó, en los primeros años del siglo XVII, por un modelo educativo dualista. En este modelo la educación humanística queda reservada para las clases privilegiadas y al pueblo se le impone otro tipo de educación, la que hemos llamado profesional, que intenta, con la disculpa de atender a las necesidades del Estado, formar trabajadores.

A partir de este momento se implantó en España un modelo educativo en el que coexistían dos tipos de escuelas: las de gramática, a las que asistían los hijos de los nobles y de los ricos, y las de oficios, a las que acudían los hijos de los plebeyos y de los pobres⁶³.

⁶¹ Según Kagan, a partir del censo educativo de Castilla que mandó hacer la Corona en 1764 por iniciativa de Campomanes, se puede estimar que aproximadamente eran 25 000 los alumnos que estaban inscritos en las escuelas de latinidad en 1767, es decir, aproximadamente el 4 o 4,5% de los muchachos de siete a dieciséis años, (1981: 91). Contrasta esta cifra de alumnos con la que, según algunos cálculos, estudiaban a principios de siglo XVII en las escuelas de latinidad: unos 70 000.

⁶² *Fuero de Nuevas Poblaciones*. Artículo LXXV.

⁶³ Este modelo dualista de educación, como reconoce el llamado *Libro blanco* publicado por el Ministerio de Educación cuando se propuso realizar una reforma educativa en España, estaba todavía vigente en 1969: «Podría decirse que coexisten en nuestro país dos sistemas educativos: uno para las familias de

§ 9. Los nuevos modelos educativos idealistas

A partir del siglo XVIII, dependiendo del nuevo movimiento de renovación intelectual que conocemos con el nombre de Ilustración, han surgido nuevos modelos de educativos que también podemos calificar de «idealistas», como hicimos con el modelo socrático-platónico, no solo porque en lugar de humanizar a los seres humanos transmitiendo críticamente a las nuevas generaciones los saberes y valores alcanzados por las generaciones anteriores pretenden que sean construidos por ellas mismas, sino porque intentan servirse de la educación para lograr la transformación de la sociedad.

Todos estos modelos dependen en última instancia del pensamiento educativo de Jean Jacques Rousseau (1712-1778)⁶⁴. El ginebrino, que había tenido éxito defendiendo una tesis que era contraria al sentir general, que las artes y las ciencias no habían contribuido a mejorar las costumbres, y había asumido igualmente una nueva doctrina que era también contraria al pensamiento tradicional, que los seres humanos no son sociales por naturaleza, pretendió ser también original en el campo de la educación. Así pues, a pesar de no tener experiencia educativa, dado que cuando nacieron sus hijos los abandonó en una inclusa, publicó en 1762 un libro de pedagogía, al que puso por título *Emilio*, que supuso una auténtica revolución en el pensamiento educativo⁶⁵. En él, de acuerdo con el naturalismo romántico, aboga por una educación natural, una educación que no dependa de la cultura, sino de la naturaleza. Es decir, el modelo educativo que propone Rousseau es totalmente contrario al modelo humanístico de educación que, como dijimos nada más empezar este trabajo, considera que la humanización de los seres humanos no depende de la naturaleza, sino de la cultura.

Rousseau comienza el *Emilio* diciendo no solo que todo lo natural es bueno, sino que ha sido la cultura humana la responsable de su degeneración.

Todo es perfecto al salir de las manos del hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos del hombre. [Rousseau, 2011: 35]

categoría socioeconómica media y alta, y otro, para los sectores sociales menos favorecidos», Ministerio de Educación y Ciencia (1989: 25).

⁶⁴ Para Rousseau, la *República* de Platón «es el tratado de educación más bello que se haya hecho jamás» (2011: 39).

⁶⁵ Según Rousseau, *Emilio* no es un tratado de educación, sino una obra filosófica sobre la naturaleza humana.

De acuerdo con esta idea se opone a enseñar a las nuevas generaciones la cultura de la sociedad en la que han nacido. Para él la educación tiene que ser un proceso de autoformación que debe acomodarse al desarrollo natural de los seres humanos. Por lo tanto, no hay que enseñar nada a los niños durante su infancia, ni siquiera a leer, a escribir o a calcular. Lo que hay que hacer es aprovechar el momento en el que se despierta naturalmente en ellos la curiosidad y entonces ayudarles a que descubran personalmente lo que tienen que saber. Sólo recurre a la lectura cuando los niños han llegado a la edad de la adolescencia, aunque no nos dice cuándo ni cómo han aprendido a leer.

Según Rousseau, hay que formar moralmente a los seres humanos, no a instruirlos intelectualmente, cuando han adquirido la madurez intelectual, Eso sí, haciéndoles creer que han sido ellos mismos los que han descubierto y elegido las normas morales que guiarán su vida.

A pesar de que las obras de Rousseau fueron muy criticadas por sus contemporáneos, e incluso condenadas por el gobierno suizo, sus ideas educativas fueron aceptadas por algunos filósofos y educadores idealistas. Immanuel Kant (1724-1804), por ejemplo, no solo reconoce que debe mucho a Rousseau sino que, de acuerdo con él, afirma que no hay que «meter» conocimientos en los niños, sino «sacarlos» de ellos. En efecto, después de ponderar el método socrático, entendido como meramente «extractivo», dice lo siguiente:

Se usa la razón de los niños en muchas cosas que no debía usarse. No han de razonar en todo. No deben conocer los fundamentos de aquello que se emplea para educarlos; pero sí, los principios, en cuanto se trata del deber. Se ha de mirar principalmente en esto, no *meterles* los conocimientos racionales, sino más bien sacarlos de ellos mismos. El método socrático debía dar la regla al catequístico. Aquel es, sin duda, lento y difícil de acomodar para que, mientras se *sacan* los conocimientos a unos, puedan aprender algo los otros. En muchas ciencias es también bueno el método mecánico-catequístico, por ejemplo, en la exposición de la religión revelada. En la religión universal, por el contrario, se tiene que usar el método socrático. Se recomienda especialmente el método mecánico-catequístico para lo que se tiene que enseñar históricamente. [Kant, 2003: 69]

Ahora bien, no fue en Europa, sino en los EEUU de América donde, a finales del siglo XIX, se pusieron en práctica de modo general nuevos modelos educativos idealistas, basados en la visión rousseauiana de la educación que, a diferencia de la

Escuela Nueva o Escuela Activa europea, tuvieron desde sus comienzos, debido a las peculiaridades de la vida del país, el propósito de servirse de la educación para conseguir la reforma de la sociedad⁶⁶.

Entre los partidarios de estos modelos destaca el filósofo y psicólogo norteamericano John Dewey (1859-1952)⁶⁷. Le dedicaremos una atención especial, no solo porque es un autor de referencia para los que defienden esos modelos, sino porque, a pesar de ser partidario de ellos, reconoció la dificultad de ponerlos en práctica. Es más, pensamos que existe una clara evolución en su pensamiento, porque en sus últimas obras no sólo matizó algunas de sus anteriores expresiones demasiado radicales contra los modelos tradicionales, sino que también aumentó sus críticas a los progresistas por ser demasiado condescendientes con los educandos y por no proporcionarles la debida guía y dirección.

Dewey se forma intelectualmente durante la segunda mitad de siglo XIX, un período histórico pleno de proyectos de transformación del hombre y de la sociedad; y en un país, los EEUU, que acababa de salir de una guerra civil, la llamada guerra de Secesión (1861-1865). Los EEUU eran una nación en construcción que no tenía un pasado que condicionara su futuro y que debía integrar en un proyecto común a inmigrantes procedentes de todas las partes del mundo⁶⁸.

Para construir una nación nueva y *americanizar* a la población algunos pensaron que el medio apropiado era la educación. Surgieron entonces duros enfrentamientos entre

⁶⁶ Cf. Arendt (1996: 185-208). Según Arendt, «el hecho significativo es que, a causa de ciertas teorías, buenas o malas, se rechazaron todas las normas de la sensatez humana», (*ib.*: 190).

⁶⁷ El pensamiento pedagógico de Dewey fue conocido muy pronto en España. Según algunos autores, Domingo Barnés, miembro de la Institución Libre de Enseñanza, habría traducido ya en 1900, sólo un año después de su aparición en lengua inglesa, la obra titulada *The School and Society*. A partir de entonces los artículos y libros de Dewey sobre la educación comenzaron a ser traducidos más o menos sistemáticamente al español. Entre 1926 y 1929, Barnés tradujo ocho pequeños escritos de Dewey y los publicó en *La Lectura*, revista vinculada a la Institución Libre de Enseñanza que más tarde se convirtió en una editorial. Las ideas de Dewey fueron también ampliamente difundidas por Lorenzo Luzuriaga entre los socialistas españoles. Luzuriaga, además, se encargó de redactar las *Bases para un programa de instrucción pública* que fueron aprobadas en 1918 en el XI Congreso del PSOE.

⁶⁸ Llama poderosamente la atención que el pensamiento y la práctica educativa desarrollados en los EEUU, una nación sin historia que condicionará la construcción del futuro y que debía integrar a un gran número de personas de distintas culturas, hayan influido de modo tan importante en el sistema educativo de otros países que no han tenido esos condicionamientos y, por lo tanto, podían mantener una actitud correcta hacia la transmisión de las tradiciones culturales del pasado a las nuevas generaciones, algo fundamental en la educación.

los partidarios de conservar el modelo educativo vigente en aquel tiempo y los que pretendían cambiarlo. Para los primeros los alumnos debían distanciarse de su experiencia inmediata y los profesores centrarse en la transmisión de un currículo de materias previamente elegidas; para los segundos había que partir de la experiencia misma de los educandos y los profesores dedicarse a desarrollar las capacidades de los alumnos de acuerdo con sus tendencias e intereses. Fue esta corriente pedagógica, que se llamó «progresiva» o «progresista», la que se impuso en los EEUU en últimos años del siglo XIX y en los primeros del XX.

Dewey, influido por el pragmatismo del psicólogo William James (1842-1910), sostiene que no hay pensamiento independiente de la acción. Así pues, ya en un breve ensayo que fue publicado en 1897 dice que la educación solo es verdadera si tiene relación con alguna actividad que el niño esté desempeñando por su propia iniciativa, en caso contrario será una pura imposición. Consecuentemente, piensa que la educación fracasa si concibe la escuela como un lugar en el que se da cierta información, en el que se aprenden ciertas lecciones y en el que se forman determinados hábitos. La educación, para Dewey, es el método fundamental para lograr el progreso y la reforma de la sociedad (*cf.* Dewey, 1997).

En 1899 publicó un nuevo escrito en el que siguió rechazando el modelo educativo tradicional, porque en él lo que tenía que hacer el niño era escuchar, o leer un libro que es otro modo de escuchar, lo que significa pasividad, absorción. Como consecuencia de ello en la escuela tradicional no había espacio para el trabajo del niño, lo que explica la uniformidad de métodos y programas puesto que todo se concibe sobre la base de «escuchar». En la nueva escuela no es el maestro ni el libro de texto sino el niño el centro alrededor del cual hay que organizar la educación. Y como lo esencial en la vida del niño no es escuchar sino realizar actividades, lo que tiene que hacer la educación es encauzar sus impulsos, darles una dirección proponiéndole distintas ocupaciones: construir cosas, cocinar, dibujar, etc. (*cf.* Dewey, 1929)

En 1916, en una obra que fue concebida, como dice el subtítulo de la misma, como una introducción a la filosofía de la educación, publicó Dewey su obra educativa más conocida y en la que asigna a la educación la función de contribuir a la democratización de la sociedad y de sus instituciones. Comienza su tratado examinando las distintas formas de entender la educación que han existido a lo largo de la historia, tomando

partido por aquella que la entiende como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Como la educación tiene una función social, afirma a continuación, no basta procurar que no se emplee como un instrumento para facilitar la explotación de una clase por otra, debe suprimir los efectos de las desigualdades económicas y asegurar a todos los individuos una igualdad de condiciones para sus carreras futuras. El fin de la educación progresista, añade, es participar en la corrección de los privilegios y de las privaciones injustas, no perpetuarlos. En relación con la importancia educativa del interés, de la disciplina, de la experiencia y del pensamiento en la educación, propone dar a los alumnos algo que hacer en lugar de algo que aprender, plantear los problemas del alumno en vez de los de los maestros o de los libros de texto, partir de experiencias personales y no de exigencias externas. Partiendo, una vez más, de la importancia de las ocupaciones activas en la educación, se muestra partidario de conceder toda su importancia al carácter lúdico del aprendizaje, de estudiar la geografía y la historia no como un cúmulo de datos e informaciones sino como recursos para ampliar la experiencia personal directa, y de aprender la ciencia no como algo ya terminado y organizado de modo lógico sino como algo que se descubre a través de las experiencias del educando, es decir, de modo psicológico (*cf.* Dewey, 2002).

En un nuevo trabajo, que fue publicado en 1929, se planteó Dewey algunas cuestiones relacionadas con el carácter científico del pensamiento pedagógico y con la contribución de las distintas ciencias humanas a la construcción de la ciencia de la educación. En él reconoce que la ciencia de la educación se halla aún en un período de transición de un estado empírico a uno científico. Las ciencias humanas que constituyen las fuentes del contenido científico de la educación, como la biología, la psicología y la sociología, están también atrasadas si las comparamos con las matemáticas o la mecánica. Por lo tanto, concluye Dewey, debemos evitar extraer de dichas ciencias soluciones concretas que están más allá de su poder actual (*cf.* Dewey, 1968).

Años después, en 1938, se enfrentó una vez más con el conflicto existente, tanto desde el punto de vista teórico como del práctico, entre los defensores de la educación tradicional y los de la progresista. En esta obra ya reconoce Dewey que como los principios filosóficos que diferencian ambas propuestas son abstractos y, solo se hacen

concretos en las consecuencias que resultan de su aplicación, los principios de la educación progresista se pueden desarrollar de modo negativo, limitándose a hacer lo contrario de lo que hacía la educación tradicional, despreciando todos los conocimientos, los métodos y las reglas de conducta de los adultos. Añade, además, que como el fundamento último de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación, piensa que para no caer en los errores que ha cometido la educación progresista es preciso tener una idea correcta de la experiencia. Admite que no todas las experiencias son educativas, por lo que para que lo sean deben atender a dos principios: el de continuidad y el de interacción.

El principio de continuidad significa que toda experiencia educativa debe recoger algo de lo que ha pasado antes y modificar de algún modo la cualidad de la que viene después. El de interacción que hay que atender tanto a las condiciones objetivas como a las subjetivas de la educación, es decir, hay que adaptar el material del que se dispone para la enseñanza a las necesidades y capacidades de los alumnos. Es más, piensa Dewey que las materias de estudio, aunque deben organizarse teniendo en cuenta la experiencia de los alumnos, deben realizarse teniendo en cuenta el desarrollo progresivo de lo ya experimentado, aproximándolo gradualmente a lo que es la materia de estudio para una persona madura. Lo primero lo hacen bien los progresistas, dice, pero no está tan seguro de que hagan también lo segundo porque, y así lo reconoce, es algo verdaderamente difícil. Las escuelas progresistas, por lo tanto, no pueden ignorar el pasado como reacción frente a las tradicionales, que se ocupan de lo que ha sido útil a los hombres de otro tiempo, porque el presente no puede comprenderse sin el pasado. Tampoco se puede establecer un solo programa de estudios para todas las escuelas progresistas, porque iría en contra del principio fundamental de la conexión entre la educación y la experiencia vital (*cf.* Dewey, 1964).

En un pequeño escrito, que fue publicado en 1940, Dewey reconoce los aspectos negativos de la educación progresista, aunque los atribuye a las condiciones de su origen. Piensa el autor americano que la escuela progresista, al ser una reacción contra la escuela tradicional, se rebeló contra los estudios y las lecciones formales, algo que no se puede llevar a cabo más que desarrollando nuevas materias que tienen que estar tan bien organizadas como lo estaban las antiguas y estar íntimamente relacionadas

con la experiencia de los alumnos que asisten a la escuela. Afirma, además, que el fracaso relativo de la educación progresista indica la unilateralidad de la idea de una «escuela centrada en el niño»; lo que no quiere decir que la educación no se centre en él, sino que, si no se proporciona a los niños guía y dirección, no sólo se les permite actuar en forma ciega y espasmódica, sino que se fomenta la formación de «hábitos» de actividad sin madurez ni desarrollo y la tendencia egoísta de satisfacer los deseos y las ambiciones personales. En algunas escuelas progresistas, añade, el temor a la imposición del adulto se ha transformado en verdadera fobia que indica la preferencia por una experiencia inmadura y sin desarrollar a la madura y reflexiva. Admite, por último, que dirigir una escuela progresista es mucho más difícil que dirigir una escuela tradicional y que es enormemente difícil el desarrollo de la educación progresista (cf. «La libertad en las escuelas nuevas», en Dewey, 1951: 111-117).

Sin embargo, nosotros pensamos que los fallos de la llamada educación progresista no se deben tanto a su origen como a los principios pedagógicos en los que se basa. Estos principios tienen, entre otras, tres graves consecuencias: disminuir los conocimientos, empeorar las conductas y retrasar el paso a la vida adulta de los niños y adolescentes que ha sido educados de acuerdo con ellos.

En efecto, si, como quiere Dewey, no concebimos la escuela como el lugar en el que se enseñan ciertos conocimientos y se forman determinados hábitos, lo lógico es que los alumnos salgan de ella con importantes deficiencias tanto en unos como en otros⁶⁹.

Si se considera que el único medio educativamente válido es construir los conocimientos de los alumnos a partir sus experiencias, serán menores los que se adquieren en la escuela porque, como reconoce el propio Dewey, exige más tiempo construirlos que recibirlos de otro⁷⁰.

Si participando del optimismo antropológico de Rousseau, en lugar de corregir el egoísmo natural y las tendencias narcisistas de los alumnos, hacemos girar todo el

⁶⁹ «Creo que una buena parte de la educación actual fracasa debido a que niega ese principio fundamental de la escuela como una forma de vida comunitaria. Concibe la escuela como un lugar en el que se da cierta información, en el que hay que aprender ciertas lecciones, o donde se habrán de formar determinados hábitos», Dewey (1997: 41).

⁷⁰ «El método cronológico que comienza con la experiencia del alumno y que desarrolla de ésta los modos más adecuados del estudio científico se le llama con frecuencia método “psicológico”, a diferencia del método lógico del experto o especialista. La aparente pérdida del tiempo que supone está más que compensada por la comprensión superior y el interés vital alcanzados. Lo que aprende el alumno lo comprende al menos», Dewey (2002: 190).

proceso educativo alrededor sus gustos e intereses, no aprenderán en la escuela que deben ajustar su comportamiento a las normas y exigencias de la vida social⁷¹.

Si los métodos activos de aprendizaje, que son propios de la niñez, se siguen utilizando durante toda la educación escolar, en lugar de sustituirlos progresivamente por los métodos lógicos, los alumnos abandonarán la escuela sin haber alcanzado importantes conocimientos de carácter abstracto y científico⁷².

Si, como propone el filósofo americano, no se enseña a los niños a leer y a escribir hasta que tengan ocho años de edad, se retrasará innecesariamente su acceso a un medio fundamental de adquisición de conocimientos teóricos y prácticos⁷³.

No es de extrañar, por lo tanto, que el modelo progresista de educación fuera muy criticado en los propios EEUU, porque se comprobó que había empeorado la calidad de la educación que recibían los alumnos en la escuela⁷⁴.

A pesar de ello, en las tres primeras décadas del siglo XX, la influencia de Dewey, y de la pedagogía americana en general, fue importante en Europa por la sencilla razón de que los sistemas educativos estaban siendo sometidos a un proceso de renovación. Las ideas de Dewey no eran totalmente nuevas, pues coincidían, de algún modo, con las expuestas por Pestalozzi, Herbart, Fröbel y sus seguidores. Fueron, pues, bien recibidas en Europa. Es más, algunos partidos políticos socialdemócratas europeos introdujeron modelos progresistas en los sistemas educativos de sus países con el propósito de lograr la reforma igualitaria de la sociedad.

⁷¹ «Ahora bien, el cambio que sobrevive en nuestra escuela es el traslado del centro de gravedad. Es un cambio, una revolución, muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la Tierra al Sol. En este caso el niño se convierte en el Sol, hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación, él es el centro respecto al cual se organizan», Dewey (s. f.: 55).

⁷² «Salvo que los esfuerzos del educador guarden relación con alguna actividad que el niño está desempeñando con su propia iniciativa con independencia del educador, la educación quedará reducida a una presión desde el exterior», Dewey (1997: 35). El activismo metodológico lo extiende Dewey hasta los dieciocho años: «Los niños no debían abandonar la escuela a los catorce años, sino que debían permanecer en ella hasta los dieciséis y los dieciocho, y se les debía ayudar a hacer uso inteligente de sus energías y la conveniente elección de trabajo», Dewey (1959: 130).

⁷³ «...los psicólogos empiezan a creer que los órganos de los sentidos del niño, y el aparato nervioso y motor a ellos conectado, no están en esta época lo bastante adaptados para el trabajo restringido y analítico que es el aprender a leer y escribir», Dewey (1951: 12). «Hay evidentes excepciones, pero nuestros actuales conocimientos fisiológicos indican que hasta los ocho años aproximadamente basta una atención incidental para las formas del lenguaje visual y escrito», (*ib.*: 13).

⁷⁴ Cf. Pérez-Díaz y Rodríguez (2003: 47-67). En 1983 una comisión de expertos nombrada por el presidente Reagan presentó un informe sobre la calidad de la educación en EEUU al que pusieron por título *A Nation at Risk* (*ib.*: 55).

Así pues, al naturalismo pedagógico de la Escuela Nueva o Escuela Activa europea se añadió ahora el igualitarismo sociológico de los que pretenden servirse de la educación para lograr una sociedad más igualitaria y, confundiendo la igualdad de oportunidades con la igualdad de resultados, convirtieron las escuelas secundarias en «comprensivas» o «integradas», aumentando el número de años en los que obligatoriamente todos los alumnos deben recibir la misma enseñanza, independientemente de sus capacidades y de su mayor o menor rendimiento⁷⁵. Como era previsible, para conseguirlo hubo que igualar a los alumnos por abajo, rebajando el nivel de exigencia de los estudios e incluso promocionando de curso a los que ni siquiera alcanzan ese nivel.

En España la ley general de Educación (LGE) de 1970, llamada *ley Villar*, aceptó ya algunas de las propuestas de los modelos educativos llamados «progresistas». Extendió la escolarización obligatoria hasta los catorce años, pero lo hizo a costa de disminuir la calidad de la enseñanza que recibían los alumnos en la escuela. El bachillerato, que hasta 1953 duraba siete años y a partir de entonces seis años, quedó reducido a solo tres años, aunque se añadió un curso de orientación, el COU, para preparar a los que querían acceder a la universidad porque, evidentemente, con un bachillerato tan corto no estaban preparados para ello. Introdujo, además, algunas teorías pedagógicas contemporáneas, más que discutibles, que hacían ya de la psicología, la conductista en este caso, la ciencia base de la educación.

Años después, en 1990, el Partido Socialista Obrero Español publicó una nueva ley, la ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), con el propósito de contribuir a la reforma igualitaria de la sociedad⁷⁶.

Esta ley, que hizo efectiva la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años al hacerla gratuita, redujo aún más el bachillerato, a solo dos años, y obligó a todos los alumnos a recibir, hasta los dieciséis años, la misma enseñanza y en las mismas aulas,

⁷⁵ «Escuela comprensiva» es la expresión que ha servido generalmente para traducir al español la expresión inglesa *comprehensive school*. Las *comprehensive schools* fueron creadas en Inglaterra y Gales en 1965 con el propósito de integrar en una escuela común los tres tipos de escuelas secundarias existentes: las *grammar schools*, las *secondary technical schools* y las *secondary modern schools*, en las que se impartían distintos tipos de enseñanzas. Los malos resultados obtenidos llevaron a introducir, a partir de 1988, importantes cambios en el sistema educativo británico con la intención de volver a recuperar lo que se había perdido como consecuencia de la creación de las escuelas comprensivas.

⁷⁶ Sin embargo, según J. Carabaña, «la LOGSE diseña un sistema más desigual que la LGE tanto en términos individuales como en términos de clase», Carabaña (en Torreblanca, 2002: 195).

sin tener en cuenta el nivel de aprendizaje que adquirirían en la escuela⁷⁷. Permitió, además que las comunidades autónomas no solo gestionaran los centros educativos, sino que pudieran redactar un porcentaje muy importante de los contenidos curriculares.

La LOGSE, de acuerdo con los nuevos modelos psicopedagógicos, no solo aceptó que la psicología era la ciencia base de la educación, sino que instauró en los centros educativos un departamento de orientación pedagógica que ha sido copado por los psicólogos. Además, extendió la llamada «pedagogía activa» a toda la educación escolar sin tener en cuenta que los métodos activos de aprendizaje son los que convienen a los niños, pero no a los adolescentes, y estableció como metodología didáctica, tanto en la educación secundaria obligatoria como en el bachillerato y en la formación profesional, «favorecer la capacidad del alumno de aprender por sí mismo»⁷⁸. Esta versión pragmatista de la teoría del conocimiento constructivista, que es una teoría claramente psicologista, perjudica, como veremos seguidamente, a los alumnos que proceden de las clases populares⁷⁹.

Como las reformas educativas «progresistas» no solo no han contribuido a la reforma igualitaria de la sociedad, sino que lo que han conseguido realmente es disminuir los conocimientos y empeorar las conductas que adquieren los alumnos en

⁷⁷ En España se adoptó un modelo de escuela comprensiva que, como bien dice J. Carabaña, «quizás convierta a nuestra Reforma en la más radical del mundo, pues mientras los sistemas comprensivos de Europa suelen limitarse a la comprensibilidad de centro, el español se ha empeñado en la comprensibilidad de aula», en Torreblanca (2002: 189).

⁷⁸ «La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las necesidades de cada alumno, favorecerá su capacidad de aprender por sí mismo...». «La metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo...». «La metodología didáctica de la formación profesional... favorecerá en el alumno la capacidad para aprender por sí mismo...», Jefatura del Estado (1990: Art. 20, 4; 27, 5 y 34, 3). No deja de ser curioso, por no decir otra cosa, que la LOGSE diga en el artículo 18 que «la educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos» y luego se pida al profesor que «favorezca la capacidad del alumno de aprender por sí mismo». En cualquier caso, está claro que para los modelos educativos progresistas es preferible que los alumnos adquieran en la escuela «capacidades» en lugar de «conocimientos».

⁷⁹ El constructivismo pedagógico que, como el constructivismo epistemológico en el que se basa, es subjetivista y relativista, es una teoría muy discutida, no solo porque es dudoso que los niños posean los esquemas mentales que permiten construir algunos conocimientos, sino porque reduce las posibilidades de hacerlo a sus propias experiencias, que son siempre muy limitadas. Es más, pensamos que una educación basada en el constructivismo pedagógico no es una verdadera educación, porque la educación es, ante todo, un hecho social mediante el cual se transmiten los saberes y los valores de una generación a otra.

la escuela, se han publicado en España, en los últimos años, continuas leyes orgánicas con el propósito de mejorar la calidad de la educación⁸⁰. Pero nada se conseguirá por este camino mientras los gobiernos que promueven las reformas educativas se empeñen en poner la educación al servicio de sus intereses partidistas.

En efecto, cuando las reformas educativas no las promueven partidos políticos de «izquierdas», sino partidos políticos de «derechas», el objetivo prioritario de la educación no es lograr la reforma igualitaria de la sociedad, sino la formación de empresarios y trabajadores. Buena prueba de ello es lo que ha ocurrido en Europa con las humanidades en el Plan Bolonia y en España con la LOMCE⁸¹.

Sin embargo, en España, si los partidos políticos que gobiernan una autonomía, sean de derechas o de izquierdas, son nacionalistas, los programas educativos que imponen en ella tratan de conseguir un nuevo objetivo: mantener y desarrollar el nacionalismo. Esta forma de entender la educación contradice claramente el modelo humanístico de educación porque, como vimos, según Aristóteles la educación tiene que ser una y la misma para todos los habitantes de un Estado y según el helenismo debe subordinar, sin renunciar a ellos, los localismos, los regionalismos y los nacionalismos a la universalidad de la condición humana.

74

§ 10. El modelo humanístico y los modelos progresistas de educación

Hemos visto que frente al modelo humanístico de educación escolar han surgido modelos idealistas, que han sido calificados por sus defensores de «progresistas»

⁸⁰ Después de la LOGSE se han publicado en España cinco leyes orgánicas con el propósito de mejorar la calidad de la educación: LOPEG, LOCE, LOE, LOMCE y LOMLOE.

⁸¹ La LOMCE, por ejemplo, al establecer el currículo básico de una asignatura tan humanamente formativa como es la filosofía, incluye, entre los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables algunos como los siguientes: «La filosofía y la empresa como proyecto racional»; «El modo metafísico de preguntar para diseñar un proyecto, vital y de empresa»; «El diseño de un proyecto, vital y laboral»; «La importancia de la Ética para establecer el sistema de valores en el trabajo»; «Conocer las posibilidades de la filosofía en la creación de un proyecto, en general y, en el ámbito empresarial, en particular...»; «Comprender la importancia del modo de preguntar radical de la metafísica para proyectar una idea o proyecto, vital o empresarial...»; «Utiliza conceptos con sentido filosófico aplicándolos en el contexto empresarial...»; «Comprender y apreciar la función axiológica de la Ética para establecer un sistema de valores que permita mejorar el clima laboral...»; «Plantea correctamente los interrogantes filosóficos radicales que deben estar a la base de la creación de un proyecto, tanto vital como laboral, como ¿qué soy?, ¿qué hago?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cuál es mi objetivo?, ¿cuál es su sentido, su razón de ser...?», Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015: 255-256).

porque consideran que la educación escolar debe estar al servicio de la reforma de la sociedad.

Los partidarios de estos modelos han acusado al modelo humanístico de educación de haber utilizado medios inadecuados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, amenazando, castigando e incluso golpeando a los alumnos; y de haber contribuido al mantenimiento y reproducción de las desigualdades sociales.

No vamos a negar que en la práctica educativa escolar se hayan utilizado esos medios para mantener el orden y/o para motivar a los alumnos, pero, como dijimos en su momento, no son los que defiende el modelo humanístico de educación. Erasmo de Rotterdam, como hemos visto, dejó bien claro no solo que había que educar a los niños cuanto antes, sino que había que hacerlo sin coaccionarlos, teniendo en cuenta sus inclinaciones naturales, adaptándose a las fases de su desarrollo psicológico, recurriendo a actividades lúdicas, tratándolos amablemente y sirviéndose de halagos y premios, nunca de castigos.

Tampoco podemos negar que el modelo humanístico de educación haya contribuido al mantenimiento y reproducción de las desigualdades sociales, pero en relación con este hecho conviene decir algunas cosas. Primera, que contribuir al mantenimiento y a la reproducción de las desigualdades sociales no es lo mismo que causarlas. Es el sistema económico, y no el educativo, el que causa de las desigualdades sociales. Por lo tanto, el medio apropiado para luchar contra ellas no es reformar la educación, sino la economía. Segunda, que la contribución de la educación familiar al mantenimiento y reproducción de las desigualdades sociales es mucho más importante y decisiva que la contribución de la educación escolar. En efecto, es en la educación familiar, que todos han recibido, donde primero y de manera más decisiva se enseñan a las nuevas generaciones saberes y valores socialmente marcados que difícilmente serán modificados en la escuela. Tercera, que si el modelo humanístico de educación escolar ha contribuido al mantenimiento y reproducción de las desigualdades sociales ha sido porque solo una minoría ha sido educada a lo largo de la historia con ese modelo educativo. En la actualidad, sin embargo, todos pueden y deben ser educados con el mismo modelo.

Así pues, lo que hay que hacer es abandonar cuanto antes los modelos educativos progresistas y volver a implantar el modelo humanístico de educación. No solo porque

el fin primario de la educación escolar, formar física, intelectual y, sobre todo, moralmente a los seres humanos, no tiene que subordinarse a otros objetivos, sino porque los modelos progresistas se sirven de principios pedagógicos que al no favorecer el desarrollo intelectual y moral de los seres humanos perjudican a los que proceden de las clases populares.

En efecto, el constructivismo pedagógico, al defender la idea de que la educación escolar consiste en ayudar a los alumnos a que «construyan» sus conocimientos y sus conductas de acuerdo con sus capacidades, no tiene en cuenta que los niños acuden a la escuela con capacidades que han sido ya desarrolladas en la educación familiar. Esto significa que los alumnos procedentes de familias de las clases altas y medias llegan a la escuela en mejores condiciones que los que provienen de familias de las clases bajas. Por lo tanto, estos alumnos tienen menos posibilidades de «construir» en la escuela conocimientos y conductas porque tienen menos desarrolladas sus capacidades. En cambio, si entendemos la educación de un modo realista, como un proceso que «enseña» conocimientos y conductas, no solo podremos volver a igualar en la escuela a todos los alumnos, sino conseguir que los que proceden de las clases populares puedan superar a los que proceden de las otras clases sociales. Algo parecido ocurre con el activismo pedagógico, que al utilizar durante toda la educación escolar los métodos de aprendizaje que son propios de la niñez en vez de sustituirlos progresivamente por los métodos lógicos, dificulta la adquisición de conocimientos abstractos y científicos en la escuela, que son aquellos que no pueden ser desarrollados en la educación familiar de los alumnos procedentes de las clases populares.

Por lo tanto, hay que recuperar cuanto antes el modelo humanístico de educación, un modelo que, como hemos visto, ha mantenido siempre la idea de que el fin primario de la educación general es «humanizar» a los seres humanos formándolos física, intelectual y, sobre todo, moralmente, y que el medio predominante para conseguirlo es transmitir críticamente a las nuevas generaciones los saberes y los valores de la sociedad en la que viven. Ahora bien, al igual que hicieron los humanistas del Renacimiento, hay que configurarlo de nuevo de acuerdo con los saberes y valores de la cultura actual. Pero, para no volver a caer en los errores de los nuevos modelos educativos, no hay que subordinar el fin primario de dicha educación a la reforma igualitaria de la sociedad o a la formación de empresarios y trabajadores.

Bibliografía

- Arendt, Hannah (1996), «La crisis en la educación» en *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.
- Aristóteles (2012), *Ética nicomaquea* (Antonio Gómez Robledo, ed.), 3.^a ed. México, UNAM. Edición bilingüe.
- Aristóteles (1985), *Ética eudemia*, en *Ética nicomaquea/Ética eudemia* (Julio Pallí Bonet, ed.). Madrid, Gredos, pp. 413-548.
- Aristóteles (2017), *Política* (Carlos García Gual y Aurelio Pérez Jiménez, eds.). Madrid, Alianza.
- Aulo Gelio (2006), *Noches áticas, II: libros 11-20* (Manuel A. Marcos Casquero y Avelino Domínguez García, eds.). León, Universidad de León.
- Bardy, G. (1949), «“Philosophia” et “philosophe” dans le vocabulaire chrétien des premiers siècles», en *Revue d’Ascétique et Mystique*, XXV, 98.
- Bowen, J. (1966), *Historia de la educación occidental*. Barcelona, Herder.
- Burckhardt, J. (1982), *Del paganismo al cristianismo. La época de Constantino el Grande*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Cantimori, D. (1984), *Humanismo y religiones en el Renacimiento*. Barcelona, Península.
- Clemente de Alejandría (1857), *Stromata*, en *Operae quae extant omnia* (Nicolay le Nourry, ed.). Paris, J. P. Migne. Patrologiae Graecae 8 et 9, <<https://patristica.net/graeca/#t008>>, [03/08/2024].
- Descartes, R. (2000), *Discurso del método*. México, Porrúa.
- Dewey, John (2002), *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- Dewey, John (1997), *Mi credo pedagógico*. León, Ediciones Universidad de León.
- Dewey, John (1968), *La ciencia de la educación*. Buenos Aires, Losada.
- Dewey, John (1964), *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Dewey, John (1959), *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Dewey, John (1951), *La educación de hoy*. Buenos Aires, Losada.
- Dewey, John (1929), *La escuela y la sociedad*. Madrid, F. Beltrán.
- Dewey, John (s. f.), *La escuela y la sociedad*. Madrid, Librería y Editorial Beltrán.
- Dodds, L. R. (1973), *Paganos y cristianos en una época de angustia*. Madrid, Cristiandad.
- Domanski, J. (1996), *La philosophie, théorie ou manière de vivre? Les controverses de l’Antiquité à la Renaissance*. Fribourg/Paris, Editions Universitaires-Editions du Cerf.
- Erasmus de Rotterdam, (1996a), *Elogio de la locura y Coloquios*. México, Porrúa.
- Erasmus de Rotterdam, (1996b), *Educación del príncipe cristiano*. Madrid, Tecnos.
- Erasmus de Rotterdam, (1964), *Obras escogidas*. Madrid, Aguilar.
- Fernández Navarrete, P. (1626), *Conservación de monarquías*. Madrid, Imprenta Real.
- Foster, K. (1989), *Petrarca*. Barcelona, Crítica.
- Galilei, Galileo (1981), *El Ensayador*. Buenos Aires, Aguilar.
- García Garrido, J. L. (1969a), «Séneca y Quintiliano: dos enfoques diversos de la educación (I)», en *Revista Española de Pedagogía* vol. 27, n.º 107, julio-septiembre, pp. 229-250, <<https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol27/iss107/5>>, [02/06/2024].
- García Garrido, J. L. (1969b) «Séneca y Quintiliano: dos enfoques diversos de la educación (y II)», en *Revista Española de Pedagogía* vol. 27, n.º 108, octubre-diciembre, pp. 337-357, <<https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol27/iss108/4>>, [02/06/2024].
- Garin, E. (1987), *La educación en Europa, 1400-1600*. Barcelona, Crítica.
- Garin, E. (1984), *La revolución cultural del Renacimiento*. Barcelona, Crítica.

- Garin, E. (1958), *Il pensiero pedagogico dello umanesimo*. Firenze, Editrice Universitaria.
- Gilbert, N. W. (1960), *Renaissance concepts of Method*. New York, Columbia University Press.
- Grassi, E. (1993), *La filosofía del Humanismo*. Barcelona, Anthropos.
- Hadot, Pierre (2006), «La filosofía como forma de vida», en *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid, Siruela.
- Hadot, Pierre (1995), *Qu'est-ce que la philosophie Antique?* Paris, Éditions Gallimard. Edición española: *¿Qué es la filosofía antigua?* Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Hugo de San Víctor (2011?), *Didascalicon: del arte de leer* (Juan Manuel Villalaz, ed.). México, 17.
- Isócrates (1982), *Panegírico*, en *Discursos* (Juan Signes Codoñer, intr.; Juan Manuel Guzmán Hermida, trad. y notas). Madrid, Gredos, pp. 77-128.
- Jaeger, Werner (1995), *Cristianismo primitivo y paideia griega*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Jefatura del Estado (2013), «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)», en *BOE*, n.º 295, de 10/12/2013, <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>>, [30/01/2024].
- Jefatura del Estado (1990), «Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)», en *BOE*, n.º 238 de 4 de octubre de 1990, <<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>>, [30/01/2024].
- Jenofonte (1993), *Recuerdos de Sócrates en Recuerdos de Sócrates. Económico. Banquete. Apología de Sócrates* (Juan Zaragoza, ed.). Madrid, Gredos, pp. 7-200.
- Kagan, R. L. (1981), *Universidad y sociedad en la España moderna*. Madrid, Tecnos.
- Kant, Immanuel (2003), *Pedagogía*. Madrid, Ediciones Akal.
- Maravall, J. A. (1983), «La diversificación de modelos de Renacimiento: el Renacimiento español y el Renacimiento francés», en *Estudios de Historia del pensamiento español*. Madrid, Ediciones Cultura Hispánica.
- Maritain, J. (1999), *Humanismo integral*. Madrid, Palabra.
- Marrou, H.-I. (1998), *Historia de la educación en la Antigüedad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Martin, A. von (1988), *Sociología del Renacimiento*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), «Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato», en *BOE*, n.º 3, de 03/01/2015, <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>>, [30/01/2024].
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989), *Libro Blanco de la reforma educativa*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/libro-blanco-para-la-reforma-del-sistema-educativo_167961/>, [30/01/2024].
- Paradinas Fuentes, Jesús L. (2007), «Pasado, presente y futuro del modelo humanístico de educación», en *Eikasía, Revista de Filosofía*, n.º 11. Oviedo, pp. 133-170, <<https://old.revistadefilosofia.org/11-11.pdf>>, [10/08/2024].
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2003), *La educación general en España*. Madrid, Fundación Santillana.
- Petrarca, Francesco (1978a), *Epístolas familiares*, en F. Petrarca, *Obras. I. Prosa*. Madrid, Alfaguara.
- Petrarca, Francesco (1978b), *Epístola a Dionigi da Borgo San Sepolcro*, en F. Petrarca, *Obras. I. Prosa*. Madrid, Alfaguara.

- Petrarca, Francesco (1978c), *De la ignorancia de sí mismo y de la de muchos otros*, en F. Petrarca, *Obras. I. Prosa*. Madrid, Alfaguara.
- Petrarca, Francesco (1978d), *De la vida solitaria*, en F. Petrarca, *Obras. I. Prosa*. Madrid, Alfaguara.
- Piñero, A. (2007), *Los cristianismos derrotados*. Madrid, Edaf.
- Platón (1988), *Diálogos IV: República* (Conrado Eggers Lan, ed.). Madrid, Gredos.
- Platón (1988), *Teeteto*, en *Diálogos V* (M.^a Isabel Santacruz, Álvaro Vallejo Campos y Néstor Luis Cordero, eds.). Madrid, Gredos, pp. 137-318.
- Platón (1980), *Protágoras* (G. Bueno, intro; Julián Velarde trad.). Oviedo, Pentalfa. Edición bilingüe.
- Platón (1985a), *Apología de Sócrates*, en *Diálogos I* (J. Calonge Ruiz, E. Lledó Íñigo y C. García Gual, eds.). Madrid, Gredos, pp. 137-186.
- Platón (1985b), *Laques*, en *Diálogos I* (J. Calonge Ruiz, E. Lledó Íñigo y C. García Gual, eds.). Madrid, Gredos, pp. 443-486.
- Platón (1988), *Fedro*, en *Diálogos III* (C. García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó Íñigo, eds.). Madrid, Gredos, pp. 289-413.
- Plutarco, (1985), «Sobre la educación de los hijos», en *Obras morales y de costumbres*. Madrid, Gredos.
- Rico, Francisco (1993), *El sueño del humanismo. De Petrarca a Erasmo*. Madrid, Alianza.
- Rose, P. L. (1975), *The Italian renaissance of mathematics. Studies on humanists and mathematicians from Petrarch to Galileo*. Genève, Librairie Droz.
- Rousseau, Jean Jacques (2011), *Emilio*. Madrid, Edaf.
- Sachot, M. (1998), *La invención de Cristo. Génesis de una religión*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Sagrada Biblia* (1944) (Eloíno Nácar Fuster y Alberto Colunga, eds.). Madrid, BAC.
- Séneca, Lucio Anneo (1989), «Carta 88: Valoración de los estudios liberales en relación con la virtud», libro X, en *Epístolas morales a Lucilio, II* (Ismael Roca Melià, ed.). Madrid, Gredos, pp. 90-105.
- Sexto Empírico (1997), *Contra los profesores: libros I-VI* (Jorge Bergua Cavero, ed.). Madrid, Gredos.
- Tertuliano, Quinto Septimio Florente (1844), *De praescriptione haereticorum*, en *Opera omnia*. Paris, J. P. Migne. Patrologia, Cursus Completus, t. II, Series Latina, <<https://patristica.net/latina/>>, [01/01/2024].
- Torreblanca, J. (coord.) (2002), *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Vives, L. (1999), *Las disciplinas*. Barcelona, Folio.
- Voelke, André-Jean (1993), *La philosophie comme thérapie de l'âme*. Fribourg/Paris, Éditions Universitaires/Éditions du Cerf.

